



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

Marluce de Lima Macêdo

**TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA E ESCOLA: (DES)ENCONTROS NA
ENCRUZILHADA:**

Uma reflexão a partir do município de Santa Bárbara Ba.

Salvador - Ba

2004

Marluce de Lima Macêdo

**TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA E ESCOLA:
(DES)ENCONTROS NA ENCRUZILHADA:
Uma reflexão a partir do município de Santa Bárbara – Ba.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Roberto de Mattos.

Salvador, Ba
2004

Ficha Catalográfica

Macêdo, Marluce de Lima

M122t Tradição oral afro – brasileira e escola: (des)encontros na encruzilhada: uma reflexão a partir do município de Santa Bárbara – Ba. / Marluce de Lima Macêdo. – Salvador, Ba, 2004.
141 f. : il.

Orientador: Wilson Roberto de Mattos

Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual da Bahia, Departamento de Educação – Campus I.

1.Educação - Tradições. 2. Escola – Ensino fundamental. 3. Tradição oral – Afro - brasileira. 4. Multiculturalismo. I. Mattos, Wilson Roberto de. II. Universidade Estadual da Bahia. III. Título.

CDU 37
CDD 370

Eu e a Poesia

Maria Erotildes Macêdo

*Poesia pra mim, é o capim,
A jurema, enfim
O mato, a nossa rocinha...
É o caminho que dava
Na casinha de adobo,
Sem reboco
Chão de barro batido...
É a chita do vestido
É o brinquedo da gente
Bonecas de pano,
carros de lata de sardinha,
brincar de comadre, de casinha
Com nossos primos e primas
Poesia pra mim é assim:
Meu pai e minha mãe cantando
Caçando tatu, pescando
Contando histórias pra gente
Botando a gente na escola
Ensinando a gente a rezar
É a reza de São Cosme
O altar no canto da sala
Depois o samba de roda
O povo a sambar...
Poesia pra mim é a música
Sublime do carro de boi
É a poeira da estrada
Quando passava uma boiada
É um BOM-DIA, é um "OI"!
Poesia pra mim é a lembrança
Das coisas da minha infância
Do tempo que já se foi*

Poesia pra mim, são vocês, a quem dedico esse trabalho:

Dindinha (minha avó), Bela e Cosme (meus pais), minhas irmãs, irmãos, sobrinhos e sobrinhas.

Bela (minha filha) e Marialvo (meu companheiro).

E a todos que vivenciam a tradição oral afro-brasileira.

Porque a nossa memória não é só lembrança de um tempo ido, mas constituidora de tempos, que foram, que são e que serão lapidados pela experiência do “sublime” e pela esperança contida nas encruzilhadas de cada e de toda vida.

AGRADECIMENTOS

Mais do que 'construção' ou 'arquitetônica', a obra é acima de tudo heterologia, pluralidade de vozes, reminiscência e antecipação dos discursos passados e futuros; cruzamento e ponto de encontros [...] (BAKHTIN, 1992, p. 18)

Esse texto é a configuração de muitas falas, de muitos textos, portanto catalisador de um saber plural, de uma polifonia de vozes, viajante por tempos e territórios de memórias do coletivo. No entanto, do lugar de pesquisadora e no esforço da realização do diálogo, acreditando que “o sentido é liberdade e a interpretação é o seu exercício” (BAKHTIN, 1992, p. 20), tento interpretar esse encontro, buscando possíveis sentidos para o mesmo.

Assim, interpretando as participações nesse trabalho como indispensáveis para o próprio sentido dialógico do qual de reveste, agradeço:

Ao orientador dessa pesquisa, o professor Dr. Wilson Roberto de Mattos, pela sua capacidade de diálogo, competência, seriedade, solidariedade e compromisso. Também por me ter apresentado Gilroy, Morrison, muitos outros autores e obras tão caras a essa pesquisa, certamente sua presença é marca indelével nesse trabalho e a nossa convivência foi um grande aprendizado para mim.

À professora Dr^a Stella Rodrigues, com quem muito aprendi a “escovar a história a contrapelo”. Pela sua “genialidade”, autonomia e ousadia no pensar, no arriscar algo melhor para a humanidade. Por se deixar atravessar pelo dialogismo e me apresentar Bakhtin. Todas as suas “recomendações” foram de grande relevância para o desenvolvimento desse trabalho.

Ao professor Dr. Valter Silvério, por suas considerações e questionamentos que revelam e despertam reflexões de grande profundidade sobre o tema, por ter contribuído para a efetivação desse diálogo e se colocar à disposição para dar continuidade ao mesmo.

Ter vocês como banca examinadora é uma realização dos “sonhos acordados”, capazes de efetivar esse movimento em busca da concretude.

Às comunidades barbarenses imersas na tradição oral afro-brasileira, mulheres, homens, meninas e meninos da roça e da cidade, em especial aos meus interlocutores diretos, Boaventura, Maria José, Joselita, Jailson, Roberto, Silvia, Aurilene, Rodrigo, Jucivânia, Jarbas, Antonio, Jacira e Cláudia, pela simplicidade e solidariedade com que me receberam, colocando à disposição dessa pesquisa seus conhecimentos, vivências e expectativas, fontes de riqueza que ampliaram esse diálogo.

Agradeço ainda:

À Bela e Marialvo, alcançados pelas angústias, pressões, ausências e descobertas desse realizar, por viverem comigo os conflitos e as encruzilhadas com as quais me deparei nesses momentos.

Aos meus irmãos e irmãs, não só por “fustigar” suas memórias, como pelo apoio sempre sincero, constante e irrestrito.

Aos bons e grandes amigos: Rosana e Julival, Rosângela, Lúcio, Dorath, Nacelice e Valter, Clóvis, Raquel, Anória, todos os dias, todas as horas possíveis a postos, para ouvir, contribuir, receber, ajudar. Valeu demais contar com vocês!

Aos meus colegas do Mestrado, minha turma de longos e profícuos debates. Nádia, Gledson, Carlos Eduardo, Isabelle, Fábio, Marina... Quantas discussões “incríveis” nas horas de almoço, na mesa de bar, nos encontros e Congressos! Sei o quanto essas conversas estão presentes nas minhas reflexões.

À Ivannide Santa Bárbara, com quem aprendi lições de estar nesse “mundo racista”, sendo negra e não sucumbir à ele, mas desafiá-lo, tomando para mim a tarefa de contribuir para sua transformação, compondo resistências e diálogos, ainda que frente às adversidades.

Ao professor e amigo Valter Guimarães, de quem tomei uma não obediência a lugares fixos, descobri o prazer do “não-lugar”, sem me apavorar ao me sentir à deriva, fonte de inspiração nessa tentativa de reunir epistemologia, poesia e vontade.

À Professora Tânia Gandon, que me fez descobrir a “História Oral” e os seus possíveis caminhos, com quem iniciei os primeiros passos como pesquisadora.

A Rogério, Chico, Washington e Julival, pelo “apoio técnico” e a paciência.

Ao povo de Sítio das Flores, por ter compartilhado comigo da tentativa de realização desse diálogo entre a tradição oral e a escola, em especial a Orlanda Nogueira, que acreditava no “princípio da esperança” e no triunfo da alegria sobre a dor.

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialmente ao Mestrado em Educação e Contemporaneidade, pela iniciativa que oportunizou o desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao Concurso “Negro e Educação”, à Ação Educativa, à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e à Fundação Ford, por incentivar o desenvolvimento de pesquisas tão significantes para a reflexão de uma educação plural. E também a todos os professores e pesquisadores desse grupo, de forma especial à Professora Dr^a Ana Célia da Silva e à Professora Dr^a Nilda Alves, por ter acompanhado o desenvolvimento dessa pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Santa Bárbara e ao Centro Educacional São José, pelo acolhimento cordial e as informações prestadas.

RESUMO

Este trabalho é um estudo realizado sobre as relações travadas entre a tradição oral afro-brasileira e a escola no município de Santa Bárbara – Ba. A partir da experiência vivida neste município com essa tradição, fora e dentro da escola, passei a refletir sobre as possíveis tensões vividas por estudantes negros no espaço escolar, uma vez que este espaço privilegia um ideal homogeneizador, com base em referências civilizatórias eurocêntricas. Dessa reflexão decorreu o problema que orientou essa pesquisa: Considerando o espaço escolar como um lugar onde dialogam tempos, sujeitos e culturas, em que medida a tradição oral afro-brasileira marca sua presença/ausência? Posto assim, esse trabalho realizou uma reflexão sobre a tradição oral afro-brasileira enquanto conhecimento e valor civilizatório negro, no contexto do ensino fundamental da escola pública, analisando as formas assumidas ou silenciadas destas tradições no cotidiano dos sujeitos estudados e nas práticas concretas de sala de aula. Esta abordagem tomou a cultura como campo privilegiado para o estudo dessa temática, e o multiculturalismo como uma espécie de corpo teórico que pode orientar ou auxiliar a produção de um conhecimento voltado para o diálogo intercultural, pensando o multiculturalismo como uma proposta dialógica, que permite no seu interior múltiplas vozes, contra toda forma de autoritarismo e discriminação. A definição da História Oral como metodologia ratificou a relação dialógica estabelecida com os objetos/sujeitos da pesquisa. A história oral é, ao mesmo tempo, fonte e método que permite captar a visão própria aos atores históricos, na sua diversidade étnica, cultural e linguística. A história e a tradição oral, assim como os relatos orais sobre as tradições vividas e sobre o passado de um grupo, são formas de socializar a memória. Também busquei travar um diálogo com fontes escritas, a saber: bibliografia referente à temática, projeto pedagógico das escolas. Resultaram, portanto, do cruzamento dessas fontes, a pesquisa e as reflexões apresentadas sobre o tema.

Palavras chaves: Tradição oral afro-brasileira; escola; multiculturalismo.

ABSTRACT

This work is a study done about the relationship between the Afro-Brazilian oral tradition and the school in the city of Santa Barbara. Starting from an experience lived in this county with this tradition, in and out of the school; I began to reflect about the possible tensions faced by black students in the scholar space, once this space gives more privileged to a homogeneous ideal, based on Europe centric civilization references. After this reflection it came out the problem which has oriented this research: Considering the scholar space as a place where the time, subjects and cultures create a dialogue, in which the Afro-Brazilian oral tradition establishes its presence / absence? So that, this work made up a reflection about oral Afro-Brazilian as knowledge and civilized and Negro value, in the context of primary education level of the public school, analyzing the assumed forms or silence of these traditions in the daily reality of the individuals studied and the concrete practices of classroom. This approach has taken into consideration the culture as a privileged field for the study of the theme, and the multiculturalism as a specie of theoretical corpus which can orient and help the production of a knowledge concerning to a intercultural dialogue, thinking the multiculturalism as a dialogical proposal, which permits in its interior multiple voices, against all forms of autoritarism and discrimination. The definition of the dialogical relation established with the objects / subjects of the research. The oral history is, at the same time, resource and method that allows to get the own vision of the historic actors, his ethnic, cultural and linguistic diversity. The history and the oral tradition, as the oral reports about lived tradition and about the past of a group, they are forms of socializing the memory. I also tried to establish a dialogue with written sources, which is the bibliography related to the theme, the pedagogical project of the schools. They resulted however from the crossing of these sources the research and the reflections presented about the theme.

Keywords: Afro-Brazilian oral tradition; school; multiculturalism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O SOM DE MUITAS VOZES: O SIGNIFICADO DA TRADIÇÃO ORAL AFRO – BRASILEIRA NO COTIDIANO DE SANTA BÁRBARA	30
1.1 A TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA EM SANTA BÁRBARA: EXPRESSÃO DO “SUBLIME”	37
1.1.1 A vida com fé e ritmo: <i>Lindro-amor, Reza de São Cosme e Reisado</i> , no compasso do samba	39
1.1.2 Contando, cantando e rezando: histórias nas veredas do tempo	48
1.1.3 No barro, na letra, na voz, no desejo: trabalho e festa	60
2 TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA E ESCOLA EM SANTA BÁRBARA: TERRITÓRIOS, IDENTIDADES E MEMÓRIAS	66
2.1 “SINGELEZAS DE ROÇA E VICISSITUDES DO URBANO”: TERRITÓRIOS DA TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA	67
2.2 “AVANTE BARBARENSES, AVANTE DE CORAÇÃO”- A ESCOLA PÚBLICA EM SANTA BÁRBARA	73
2.3 “A CIDADE COM SEUS BRAÇOS ABERTOS NUM CARTÃO POSTAL”: A CENTRALIDADE DO URBANO NA ESCOLA PÚBLICA BARBARENSE	81
2.4 “TABARÉUS E CIVILIZADOS”: TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA E ESCOLA – FRONTEIRAS E LUGARES	84
3 TRADIÇÃO ORAL AFRO - BRASILEIRA E ESCOLA: (DES)ENCONTROS NA ENCRUZILHADA	99
3.1 TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA E ESCOLA: SEGUINDO OS RASTROS	100
3.2 TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA E ESCOLA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?	119
4 CONCLUSÃO	129
REFERÊNCIAS	
APÊNDICE - LISTA DOS ENTREVISTADOS	143

INTRODUÇÃO

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as.

Bakhtin

Estudar sobre Tradição Oral afro-brasileira e Escola em Santa Bárbara – Ba, é um imperativo do desejo, da trajetória de vida e das experiências educacionais, e de pesquisa. O longo convívio com as tradições orais, no cotidiano familiar, nas brincadeiras com a vizinhança, nas atividades de trabalho do mundo rural e também na escola – como estudante e professora - me fez compreender a importante dimensão educativa dessas manifestações.

As manifestações da tradição oral afro-brasileira em Santa Bárbara representam práticas educativas, que transmitem um saber concreto sobre a natureza, o cotidiano, o trabalho e a moral social. Também são definidoras de preceitos e regras que têm como função orientar a ação dos indivíduos e da comunidade nos universos culturais e sociais, provendo-os dos ensinamentos necessários à vida.

Na escola, muitas vezes essa dimensão está ausente do contexto e dos textos escolares, ou é tratada de forma absolutamente distante do significado que ela tem nas comunidades.

A tradição oral afro-brasileira se constitui num importante valor civilizatório dos negros no Brasil. Tomamos por valor civilizatório aquilo que um povo tem como formas de vivências e de representação coletiva, fundado na tradição e nos saberes historicamente reconhecidos e fundamenta práticas, comportamentos sociais e visões de mundo.

Pensar valores civilizatórios negros é refletir sobre conhecimentos, práticas, linguagens e tradições que são relevantes na construção de identidades étnico-raciais, considerando como esses valores foram preservados, reinventados ou mesmo recriados pelos

negros brasileiros. Em Santa Bárbara, posso afirmá-los, conforme nos diz Mattos (2003), enquanto valores civilizatórios afro-brasileiros, uma reunião articulada de práticas, concepções, relações e proposições éticas que respondem por uma especificidade étnica dentro da chamada civilização brasileira.

Santa Bárbara pode ser considerada como um espaço no qual a tradição oral traduz uma atitude diante da vida, dialogando com outros valores e conhecimentos. Nesse município, há forte presença da tradição oral afro-brasileira, num repertório de manifestações, construído nos enfrentamentos, diálogos e traduções que o povo negro realizou ao longo dos tempos.

Há 21 anos como professora em sala de aula, nesse município, tenho convivido com a tradição oral, não só nas práticas pedagógicas, mas durante toda a história de vida.

Assim, este trabalho é uma das respostas possíveis a inúmeras questões, anseios e vivências nas quais tem se traduzido a minha história ao longo dos anos. Ele tem como principal detonador o desejo: o desafio de enxergar além do que é possível ver. O desejo é sempre mobilizado por um sentimento de incompletude, de estranheza face ao “mundo conhecido”, da busca de algo, ou de um outro, nem sempre fora de nós mesmos.

Ao tomar o desejo como detonador desta pesquisa, afirmo o quanto a temática em questão diz respeito à minha própria história de vida, como sujeito histórico e produtor de cultura, portanto com possibilidades de construção, tradução e interpretação de conhecimentos, bem como de intervenção social.

A presença da tradição oral na minha vida tem sido contínua e constante, embora mutável: como simples vivência, como tema em sala de aula, como objeto de pesquisa – a primeira pesquisa acadêmica¹ que realizei, investigava uma manifestação da tradição oral

¹ Realizamos esta pesquisa na graduação em História da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A pesquisa foi feita na disciplina “História Oral”, sob a orientação da Professora Tânia Penido e tinha como objeto de investigação o “Lindro-Amor”, uma das principais manifestações da tradição afro-brasileira em Santa Bárbara.

afro-brasileira. Apesar de toda essa relação nunca efetivamente conseguir ampliar e aprofundar a discussão sobre o tema, nesses lugares.

Como professora do ensino fundamental e médio da Escola Pública, em Santa Bárbara, convivi com estudantes negros, geralmente discriminados pela cor da sua pele, pela sua história e pelo lugar de pobreza que ocupam na sociedade. Tal discriminação certamente se traduz pelos índices de “reprovação”² escolar, quando esses estudantes negros são considerados, na sua maioria, como “alunos atrasados”, incapazes de acompanhar o curso “normal” das atividades escolares.

Esses estudantes, no entanto, quando estimulados a falar, dizem muito das suas experiências, dos conhecimentos que dominam e aprendem com seus pais e fora dos muros da escola. Nesse conhecer, quase sempre a presença da tradição oral constitui-se na marca dos valores morais, das festas, das atividades de trabalho, dos rituais religiosos, das brincadeiras e das práticas de cura.

Os diálogos travados com esses estudantes, o repertório de tradições que eles apresentavam, assim como a própria experiência de vida, proporcionaram-me uma reflexão sobre a hipótese da presença de tradições orais de origem africana em Santa Bárbara. A definição do tema, no entanto, passou por um longo processo; certamente as discussões com o Movimento Negro e, principalmente, os diálogos travados na disciplina, *Relações Étnicas*, com o Professor Wilson Roberto de Mattos, no Curso de Especialização em História, foram de grande contribuição para a definição do tema, ou seja, para dar ao mesmo o recorte étnico-cultural com o qual se apresenta.

² Geralmente as reflexões a respeito da “reprovação escolar” são realizadas por estudiosos dos processos avaliativos na educação. Sobre essa questão ver: HOFFANN, Maria Lerch. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998 e VASCONCELOS, Celso dos S. Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2003.

No âmbito do Mestrado em *Educação e Contemporaneidade*, as questões tratadas no Curso de Especialização ganharam relevo e importância, na medida em que o distanciamento e as leituras trouxeram problemas que exigiram estudo e aprofundamento.

Desde então, passei a refletir sobre as possíveis tensões vividas por estudantes negros no espaço escolar, uma vez que esse espaço privilegia um ideal homogeneizador, com base em referências civilizatórias eurocêntricas. Decorre dessa reflexão o problema que entendo como pertinente nesta pesquisa:

Considerando o espaço escolar como um lugar onde dialogam tempos, sujeitos e culturas, em que medida a Tradição oral afro-brasileira marca sua presença/ausência?

Ao considerar o espaço escolar como um lugar onde diálogos acontecem, reconheço também a ausência e silenciamento de outros muitos diálogos que historicamente foram colocados à margem do fazer escolar. Também observo que o espaço escolar a que me refiro, se estende para muito além da sala de aula, até mesmo para fora dos muros da escola, onde a mesma tem continuidade no (re)encontro dos sujeitos e dos temas que a compõe.

Pode-se considerar o espaço escolar como lugar de diálogo, se para além das relações formais, das hierarquias, do saber pronto e homogêneo, dos silenciamentos e das imposições do currículo; da sala de aula, da secretaria, da diretoria, observar-se fissuras, enfrentamentos, *indisciplinas, bastidores*; corredores, pátios, banheiros, recreios, biblioteca, jornadas pedagógicas, são reveladores de *espaços escolares* permeados de conversas, conflitos, opiniões, projetos, sonhos, dizeres, fazeres e saberes diversificados.

No entanto, pode-se considerar a escola como lugar de ausência de diálogo, quando ela opta por reproduzir uma forma de conhecer como única e verdadeira, quando esconde, desconsidera, não vê e não ouve as vozes dissonantes ou diversificadas, ou pior, quando reprime e cala essas vozes em nome da *ordem e do progresso*.

Aqui, cabe dizer que não tomo como diálogo à maioria dos *exercícios diários* de sala de aula, onde na maior parte do tempo há uma simples troca de informações, uma hierarquia de contribuições e não uma busca profunda da significação das coisas; não há respeito às singularidades ou à pluralidade que permeiam essas salas de aula.

Tomo o diálogo como dialogismo, numa perspectiva *Bakhtiniana*, que pensa tudo em encontro e em confronto, num concerto polifônico, onde são imprescindíveis o reconhecimento e afirmação da alteridade, como dimensão necessária ao diálogo. Nesse sentido o diálogo é que permite aos sujeitos (re)significar às coisas, destruindo a relação mecânica entre sujeito e objeto, já que o último tem sempre algo a revelar ao primeiro.

Isso posto, esse trabalho tem como objetivo realizar um estudo sobre a tradição oral afro-brasileira enquanto conhecimento e valor civilizatório negro, no contexto do ensino fundamental da escola pública, analisando as formas assumidas ou silenciadas dessas tradições no cotidiano dos sujeitos estudados, e nas práticas concretas de sala de aula, buscando, com isso, levantar pistas para pensar princípios norteadores de um currículo e de uma prática política/pedagógica que seja orientada pelo multiculturalismo.

O multiculturalismo, aqui, é entendido enquanto um movimento de idéias e intervenções que orienta o agir humano, no sentido de se opor a toda forma de etnocentrismo ou a qualquer tentativa de dominação cultural. O multiculturalismo tem funcionado, em alguns espaços, como uma estratégia política de integração social, mas também como uma espécie de corpo teórico, que pode orientar ou auxiliar a produção de um conhecimento voltado para o diálogo intercultural.

Para Hall (2003), o multiculturalismo não deve funcionar como doutrina, pois descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas e, sendo uma idéia pluralista, é profundamente questionada. No entanto, conforme diz esse autor: não reside, nessa [sua] condição de contestada, o seu valor?

No caso específico da pesquisa aqui realizada, diante de um cenário de crises identitárias e retornos absolutistas a formas de etnicidade, parece importante tomar o multiculturalismo como uma lógica de tradução – na negativa de etnicidades que essencializam a diferença cultural e dos binarismos raciais - entendendo os indivíduos e as comunidades, na relação com o outro, com o diferente. Dessa forma, parafraseando Hall (2003), a lógica política multicultural exige, pelo menos, duas condições de existência: a democratização cada vez mais radical das práticas da vida social, e a contestação de toda forma de fechamento racial ou exclusão étnica.

Nesse sentido, o multiculturalismo funciona como antídoto não só ao eurocentrismo, mas a todas as formas de “centrismos” ou essencialismos.

No caso específico da educação, tomamos o multiculturalismo como uma proposta dialógica que permite, no seu interior, múltiplas vozes contra toda forma de autoritarismo e discriminação.

Com efeito, para o alcance do objetivo aqui proposto, é necessário, antes da definição dos procedimentos, a especificação do *corpus* teórico que sustenta a pesquisa.

Apreender a ausência/presença de referências civilizatórias afro-brasileiras no espaço escolar pressupõe a inserção do problema no âmbito da cultura, uma vez que elas são forjadas no relacionamento com as diferenças e com a produção de sentidos ou significados. Como afirma Sodré, “o sentido é uma marca de limites, a marca de um possível do qual não se sai” (1998, p. 43), o sentido é a energia que orienta o desenvolvimento do conceito e, ao mesmo tempo, escapa às suas determinações; por isso pode gerá-lo ou aniquilá-lo.

Assim, tomando ainda como referência Sodré (1998), afirmamos a cultura como um fenômeno discursivo que apresenta certas especificidades em cada sociedade nacional, e que designa diferentes maneiras de relação com o real, com as práticas de organização simbólica e de produção social de sentido.

A cultura é a metáfora do movimento do sentido, não entendido como uma verdade mística do além ou oculta em profundidades a serem sondadas, mas como busca de relacionamento com o real, lugar de extermínio do princípio de identidade (SODRÉ, 1998, p. 53).

É justamente na memória das vivências e a partir do relacionamento com o real, que nossos entrevistados percorrem por caminhos e encruzilhadas capazes de apresentá-los como “muitos”, onde a identidade não é algo dado ou imutável, mas uma tradução dos diversos (des)encontros que produzem sentidos e significados. A cultura como “metáfora do movimento do sentido”, não propõe um lugar, um ser, uma voz, uma identidade. Como algo que se dá na relação com o real, a produção de sentido é dinâmica, capaz de exterminar, transformar e inventar princípios, ainda que sejam identitários.

No entanto, assim como afirma Silva P. (2000), a cultura tem o papel de codificar o mundo, contendo a trama de signos com que as pessoas dão significados aos acontecimentos, às situações, aos objetos e até mesmo às outras pessoas. A posse desse código é que permite ao indivíduo se movimentar no universo da sua cultura, e ter o seu comportamento confirmado pelo grupo. Se uma determinada cultura é imposta, então esse código é brutaemente quebrado.

Por isso, ao trafegar pelo campo cultural,

[...] não podemos esquecer que a “cultura” é um termo emaranhado, que, ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes: ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais do trabalho. (THOMPSON, 1998, p. 22).

A tradição oral afro-brasileira, em Santa Bárbara, é um feixe a ser desfeito dialogicamente, e está inscrita nesse campo da cultura, embora não se traduza numa simples

prática cultural, mas é perpassada também por outras práticas sociais, constituindo-se na soma do inter-relacionamento das mesmas.

A experiência de Santa Bárbara remete a uma tradição afro-brasileira que não se resume nas experiências das comunidades tradicionais (terreiros, quilombos) e, sim, apresenta-se como uma encruzilhada, no sentido que nos fala Martins (2000, p. 64):

A cultura negra é o lugar das encruzilhadas[...]. Utilizo-me do termo encruzilhada como uma noção teórica que nos permite clivar as formas híbridas que daí emergem. A noção de encruzilhada utilizada como operador conceitual oferece-nos a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e dialogam, nem sempre amistosamente, registros, concepções e sistemas simbólicos diferenciados.

Para essa autora, a encruzilhada é o lugar de centramento e descentramento, textos e traduções, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Na encruzilhada se dissemina a noção de centro; quando essa noção é deslocada pela improvisação.

Parece-nos, no que diz respeito à tradição afro-brasileira em Santa Bárbara, as palavras de Antonio, um dos estudantes que entrevistamos, apontam para essa encruzilhada. Segundo ele, seu pai era um racista, já que, nas suas práticas cotidianas, rejeitava qualquer relação com negros, inclusive a realização de negócios. No entanto, esse senhor realizava o samba de candomblé em sua casa e dançava com negros e mestiços, motivado por uma crença comum.

A reunião numa só manifestação – como por exemplo a *Reza de São Cosme e São Damião ou o Reisado* – de elementos religiosos e profanos, de origem e disseminação culturais diversificadas, também aponta para encruzilhadas. Pois, nem sempre tudo isso é feito sem questionamentos, escolhas ou pressões. Os diversos personagens que dinamizam essas tradições, enfrentam no dia a dia - quer seja pelo assédio de outras formas de religiosidade, quer seja pela sedução do “novo”, quer seja pela condenação e desrespeito a estas práticas

pelos setores hegemônicos da sociedade de forma geral - esse lugar de encruzilhada, de interrogações e respostas. Talvez, por isso, a encruzilhada seja o lugar do “feitiço”, lugar temido e respeitado ao mesmo tempo, pois poderá abrir ou fechar os caminhos daqueles que se aventuram por ela.

O escopo teórico aqui delineado supõe um instrumental metodológico nem sempre fácil, no que se refere às possibilidades de escolha. Contudo, o pesquisador é obrigado a dizer da sua opção, sabendo, ao mesmo tempo, que qualquer que seja a sua escolha, essa é uma dentre tantas possíveis.

Nesse sentido, a escolha recai sobre a História Oral compreendida, aqui, não só na sua dimensão instrumental (técnica), mas na possibilidade de, através dela, operar o diálogo de culturas, dando voz às culturas silenciadas por formas hegemônicas de representação. A oralidade (via História Oral) possibilita reconfigurar a memória das diversas experiências históricas. Entende-se que ao incorporar as fontes orais às reflexões aqui pretendidas, tem-se um instrumento relevante para investigação da complexidade e da dinâmica social que envolvem o tema.

Assim, a natureza do trabalho combina com o discurso dialógico da História Oral, criado não somente pelos entrevistados, mas também pela entrevistadora, num processo em que os depoentes e a pesquisadora, juntos, realizam esse diálogo a partir do seu encontro na entrevista.

Para Monteiro (1994), a História Oral é, ao mesmo tempo, fonte e método que permite captar a visão própria aos atores históricos na sua diversidade cultural, étnica e lingüística. A história e a tradição oral, assim como os relatos orais sobre as tradições vividas e sobre o passado de um grupo, são formas de socializar a memória.

Decorre, o trabalho com etnotextos, então, como uma busca de sentido do que dizem os depoentes. O etnotexto pode ser visto, nesse sentido, como a construção e formulação de

um reconhecimento comunitário, através de um conjunto de referências identitárias. Um conjunto de etnotextos não resume uma soma de informações pontuais, mas compõe um discurso que permite uma visão global sobre certos temas que expressam e marcam a vida cultural do grupo. Aqui, o etnotexto se constitui a partir de narrativas orais.

As narrativas orais são fontes fundamentais, nas quais ancoramos nossa reflexão e discurso. Sabendo que toda narrativa oral se inscreve no terreno da memória, podemos dizer que ela envolve reconstruções e transformações de experiências lembradas, girando em torno de relações, como: passado e presente; memória e identidade.

Assim, como escreve Benjamim (1986), a narrativa oral geralmente trabalha com um tempo vasto, de ritmo lento, onde se revela a dimensão coletiva dos hábitos, dos costumes e da memória. As histórias e tradições dos depoimentos, revelam a reposição de uma origem, não como volta a um passado ou começo, não como repetição do que aconteceu, mas uma forma de restabelecer um elo com o passado naquilo que ele tem de fundamental para ser salvo. O passado atua e permanece no presente, não porém de forma homogênea, sendo a memória responsável por prolongar, continuamente, o passado no presente.

O sentido da narrativa é retirado não só da experiência do narrador, mas de outras experiências que ele relata. Portanto, revela um caráter coletivo que transita por temporalidades e espaços variados. A narrativa não promete uma explicação ou um final, não se enquadra em uma medida temporal. Na narrativa o tempo jorra, através da memória, onde existe um tempo contínuo, que permite que o passado seja percebido no presente. O narrador navega na história através da memória que se configura num espaço de abordagem de “tempos idos”, do passado que “relampeja” no momento presente e permite a articulação entre diferentes temporalidades.

As narrativas resultantes das entrevistas realizadas, dizem respeito às relações constituídas entre os entrevistados, a tradição oral afro-brasileira e a escola em Santa Bárbara.

Neste trabalho procuro entabular um diálogo com essas narrativas orais, ao mesmo tempo em que introduzo, nesse diálogo, outros diálogos sobre a temática em questão, a saber: uma literatura pertinente ao tema, projeto pedagógico e regimento da escola São José, dados estatísticos e anotações específicas do caderno de campo.

Quanto ao espaço da pesquisa, o território de onde falo é o município de Santa Bárbara, situado na mesorregião Centro-Norte da Bahia, numa área de 325 km²; possui 17.933 habitantes, sendo 7.167 residentes na zona urbana e 10.766 na zona rural. Distante da capital do estado 141 km, tem na BR-116-Norte, sua principal artéria de acesso. A agricultura e a pecuária representam sua base econômica. Emancipado desde 1961, o município de Santa Bárbara dispõe de serviços públicos básicos na zona urbana: energia elétrica, água encanada, telefone, correio, banco, escolas e centros de saúde; na zona rural, muitas comunidades possuem energia elétrica e escolas.

Figura 1



Fonte: Guia Cultural da Bahia: Paraguaçu. Salvador, 1999. v. 10.

Nota: Visão parcial da praça principal de Santa Bárbara - Ba

A rede escolar em Santa Bárbara é formada basicamente por escolas públicas, espalhadas pela zona rural, ou instaladas na zona urbana, onde ficam os maiores e mais populosos centros de educação.³ A maioria dessas escolas dedica-se ao ensino das quatro séries iniciais do Nível Fundamental. Somente em duas escolas do centro urbano e em duas escolas no distrito de Sítio das Flores e no povoado de São Nicolau, existe o ensino de 5ª a 8ª série, o que provoca a migração da maior parte dos estudantes moradores na zona rural, para o perímetro urbano. Existe apenas um estabelecimento de ensino médio, na zona urbana.

Os números mais recentes da pesquisa realizada pelo IBGE (2000), revelam que este município conta com 53 estabelecimentos de Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), sendo 04 estaduais e 49 municipais. O total de matrículas realizadas no Ensino Fundamental, para o ano de 2000, foi de 6.455. Este ensino conta com 212 docentes, 101 nas escolas estaduais e 111 nas municipais.

A comunidade escolar, sobre a qual me debruço neste trabalho, é composta por alunos e professores do ensino fundamental, mais precisamente de 5ª a 8ª série, das escolas públicas de Santa Bárbara, incluindo também pessoas das comunidades onde vivem os alunos.

Durante todo o desenrolar da pesquisa de campo (observação, entrevistas, conversas informais), percebi que essas pessoas, na sua maioria oriunda ou moradora da zona rural, trazem na sua bagagem a riqueza de uma tradição oral, recheada de contos, lendas, cantos, provérbios, rituais religiosos e de trabalhos. Estudantes, negros e negras, ainda que moradores na zona urbana, aprenderam, com seus pais e avós, rezas, chás, ditados, etc, todo um arsenal de conhecimento no qual alicerçam seus valores, sua ética e seu comportamento diante da vida.

Santa Bárbara representa um espaço heterogêneo nas suas formas de sobrevivência, nas manifestações culturais, nas cores, nas histórias e na memória do seu povo. Numa

³ Os dados de população, área, localização foram do IBGE, censo-2000. Os demais dados foram retirados do Guia Cultural da Bahia-Paraguaçu, 1999. v. 10.

pequena cidade, onde sempre se faz necessário inventar a vida, pude acompanhar o cotidiano de professores, estudantes, comerciantes, bancários, pedreiros, fazendeiros, lavadeiras, empregadas domésticas, lavradores, biscateiros e desempregados, entre outras ocupações diversificadas. Essas pessoas ocupam muitos lugares de identidade: são negros, brancos, mestiços, morenos, caboclos, sararás; são rurais, urbanos, ou rurais e urbanos ao mesmo tempo; são pobres, miseráveis, “arremediados”, ou ricos; são letrados e analfabetos; são homens, mulheres, crianças, que ocupam um espaço comum e plural, onde o outro e o “eu”, muitas vezes, não são elementos tão distantes, nem tão díspares, e que convivem lado a lado entre conflitos e acordos.

Santa Bárbara é um lugar marcado pela sua história, fundada sob o marco da fé cristã, teve na sua origem a marca da escravidão, conforme nos diz Genot (1993) e, como todas as sociedades que resultaram da experiência da escravidão e da diáspora, traz na sua dinâmica sócio-cultural as traduções resultantes dos confrontos, dos arranjos e mediações realizadas no desenrolar desse processo histórico.

Na maior parte das famílias barbarendes, a própria ancestralidade é composta de povos e culturas diversas, numa espécie de mosaico que dificulta afirmações de identidades fixas ou essencializadas. No entanto, essa múltipla presença, onde o outro está rigorosamente junto de nós, nem sempre significa um reconhecimento da diversidade, ou a materialização de relações mais solidárias. O que geralmente se dá é o estranhamento, a negação da diferença ou uma ordenação qualitativa da mesma, onde os valores, a cultura e a história dos povos brancos servem como referência.

A pesquisa foi realizada no ensino fundamental (5^a a 8^a séries), devido a minha experiência nessas séries, como professora de história, e a relação dos alunos com as comunidades rurais, das quais a maioria deles é oriunda. Foram entrevistados: estudantes,

professores/professoras, pais/mães e pessoas da comunidade. Somando um total de 13 (treze) entrevistas.

A escolha dos entrevistados obedeceu a determinados critérios, a saber: professores que trabalham com disciplinas que nos seus conteúdos trazem como temática obrigatória aspectos culturais e mais especificamente aspectos da cultura negra (geralmente História, Geografia, Cultura Regional). Também foi considerado o tempo de serviço que esse profissional tem na escola; pessoas da comunidade que têm envolvimento mais intenso com a tradição oral afro-brasileira, a escola e uma certa inserção na comunidade; estudantes marcados nas suas vivências pela tradição oral afro-brasileira. A escolha dos estudantes procurou atender a todas as séries escolhidas

Em todas as categorias, optei por trabalhar com uma maioria de origem rural, porque é justamente neste espaço onde florescem e se desenvolvem, com mais intensidade, as manifestações da tradição estudada.

Também foram entrevistados professores das disciplinas, “Português” e “Matemática”, pelo alto índice de reprovação nestas que, apesar de atingir a maior parte dos estudantes, tem tido um efeito ainda mais negativo entre aqueles que são negros, pobres e rurais, portanto, vítimas de preconceitos.

A partir desses critérios foram elencados possíveis entrevistados, nas diferentes categorias. O percurso que realizei, no sentido de chegar até os mesmos, não foi espinhoso, graças a minha longa vivência lado a lado com a maior parte dessas pessoas, como aluna, colega de trabalho, professora, amiga, irmã. Jailson, Roberto, Aurilene e Silvia são meus colegas no colégio São José; Boaventura é companheira de uma longa convivência com a tradição oral afro-brasileira no Sítio das Flores; Maria José é minha irmã, dedicada ao estudo e a preservação dessa tradição em Santa Bárbara; Joselita foi minha vizinha de infância, e quando ainda pequena eu costumava freqüentar sambas de caboclo, rodas e rituais de trabalho

em sua casa, até que ela e sua família se tornaram evangélicos; Rodrigo, Jucivânia, Antonio Torquato, Jarbas, Jacira e Cláudia, todos estudantes, foram escolhidos após uma certa peregrinação nas escolas, onde conversei com muitos estudantes, consultei os mesmos sobre a disponibilidade de realizar a entrevista; houve algumas recusas e também recuos (um aluno chegou a desistir no início da entrevista, talvez intimidado pelo gravador que por sinal intimida a maioria dos entrevistados).

Após os primeiros contatos, quando fiz o convite no sentido de participarem desse trabalho, essas pessoas acataram a proposta, algumas inicialmente com uma certa timidez, um possível temor do compromisso assumido, mas certamente com muito prazer e tendo muito pra dizer.

O que pude observar é que, no decorrer da entrevista, as pessoas se sentiam mais à vontade, falando com mais segurança e desenvoltura de maneira geral, e no final das mesmas, quase todos agradeceram pela oportunidade de ser ouvido, escutado, de saber que suas “histórias”, experiências, considerações e opiniões seriam objeto de reflexão e estudo. Nas palavras de Joselita: “Muito obrigada a você que parou pra me ouvir”; nas de Jucivânia: “Pra mim foi um prazer pela primeira vez ser entrevistada e uma emoção muito grande”; ou nas de Jailson: “Eu também agradeço a você pela oportunidade de uma lembrança dos nossos conhecimentos, das nossas experiências, não sei se coloquei tudo que já tinha acumulado...tenho certeza que vai ser uma contribuição pro seu trabalho...”

Pode-se afirmar, portanto que não houve grandes percalços no desenvolvimento das entrevistas; alguns desencontros de horários, algumas dificuldades com o gravador (tanto da parte dos entrevistados como da entrevistadora) e, talvez, uma grande vontade, de ambos os lados, de ampliar essa conversa...

Quanto ao acesso a algumas fontes, como os projetos pedagógicos das escolas, foi um tanto problemático: ora não era possível saber com quem estava, ora estava trancado e não

se sabia da chave, ora não se tinha certeza da existência dos mesmos. Ou seja, havia uma clara relutância por parte das pessoas consultadas sobre esses, em colocá-los à disposição da pesquisa, talvez por não se sentirem seguras a cerca dos seus conteúdos ou da utilização que seria feito deles.

No entanto, depois de conversar algumas vezes com diretoras e coordenadoras dessas escolas, consegui o Projeto Pedagógico e o Regimento do Centro Educacional São José, datados do ano 2000. Tanto a coordenadora, quanto a secretária me informaram que esses documentos estavam “defasados”, precisando passar por um processo de reavaliação e “atualização”, portanto não muito válidos como retrato do que hoje é a escola, no entanto nada de novo foi sistematizado ainda.

Em relação à denominação dos entrevistados, inicialmente optamos por nomes fictícios. Por sugestão do meu orientador e de um dos meus entrevistados, resolvi consultar essas pessoas no sentido de manter seus nomes verdadeiros como forma de oportunizar a visibilidade de suas contribuições, enquanto sujeitos participantes dessa pesquisa. Houve relutância apenas de uma aluna que temia alguma repreensão da escola ou dos professores; no entanto, ela terminou optando por colocar o seu nome verdadeiro, dizendo: “o que eu falei está dito”. Nenhum outro entrevistado apresentou temor ou dúvida nesse sentido. Assim, os nomes constantes da lista de entrevistados, bem como os dados trazidos sobre os mesmos, representam os indivíduos reais, conforme informações dos próprios entrevistados.

As entrevistas foram planejadas com antecedência, incentivando as narrativas e os contos, numa “fala livre”, conforme a memória permitisse. As perguntas surgiram de acordo com a necessidade, no desenrolar das narrativas.

A transcrição obedeceu às normas exigidas pela História Oral: Transcrição bruta, onde se coloca tudo que foi dito; a revisão dessa transcrição, com especial cuidado para a pontuação, preenchimento das lacunas, correção de palavras entendidas de forma errada,

retorno ao caderno de campo sobre alguns esclarecimentos necessários; revisão geral ou versão final, após a volta ao entrevistado.

Após a transcrição, algumas categorias de análise emergiram para se trabalhar o tema de forma mais sistematizada, o que possibilitou uma visão de conjunto, sem esquecer, porém, das especificidades contidas nos depoimentos individuais.

O trabalho está dividido em três capítulos nos quais procuro, num constante diálogo com nossas fontes/sujeitos, refletir sobre as questões que me desafiaram, e tecer considerações sobre as encruzilhadas do mesmo. O primeiro capítulo, intitulado: “*O som de muitas vozes: o sentido ou significado da tradição oral afro-brasileira no cotidiano da comunidade escolar*”, procura analisar o que é a tradição oral afro-brasileira a partir das falas dos entrevistados, e como esta tradição permaneceu, foi silenciada ou transformada no cotidiano desses sujeitos. Reflito, também, sobre quais os significados dessas tradições na atualidade das pessoas com que dialogo. Esse diálogo, como uma encruzilhada de múltiplas opções, entrelaça-se com outras vozes, presentes na literatura, que refletiram e refletem sobre a tradição, a tradição oral e, em especial, a tradição oral afro-brasileira. Nesse capítulo, tomo Hall (2003), Gilroy (2001), Thompson (1988), e Williams (1979), como importantes autores da contemporaneidade, que refletem sobre cultura e tradição, a partir dos chamados “Estudos Culturais”. Realizo, também um profícuo diálogo com Sodré (1998, 1999), o que me permitiu ampliar o olhar sobre a cultura negra e suas formas de (re)apresentação. Além desses autores, procuro estabelecer um diálogo com diversos pesquisadores do tema, preocupados com o seu caráter histórico, político ou/e educacional, tais como: Pereira e Gomes (2000), Martins (2000), Cunha Júnior e Lima (2002), Mattos (2003), Padilha (1995), entre outros.

Ainda nesse capítulo, utilizo informações importantes do livro “Literatura Oral no Brasil”, de Cascudo (1978), pois, apesar da visão folcloricista e preconceituosa do autor

acerca da cultura negra, revela-se um trabalho importante nessa área, pela quantidade de informações disponíveis, sobre o tema no Brasil.

No segundo capítulo, *Tradição oral afro-brasileira e escola: territórios, identidades e memórias*, trato dos lugares e fronteiras da tradição oral afro-brasileira e da escola pública em Santa Bárbara, observando como os estabelecimentos e os desdobramentos desses lugares/fronteiras apontam para uma encruzilhada, pois, apesar dos esforços realizados por um modelo de educação universalista e homogeneizante, apesar do privilégio dado à uma determinada memória, história, lugar, o que se apresenta na configuração da escola é um tecido esponjoso, permeado por fazeres e dizeres diferenciados. Esses fazeres e dizeres diferentes revelam que a escola é composta por múltiplos territórios e identidades que traduzem as histórias/vivências e as memórias de todos os que a fazem. Nessa reflexão procuro intensificar o diálogo com Hall (2000, 2003), Sodré (1998) e Gilroy (2001), busco também estabelecer uma relação com Appiah (1997), Woodward (2000), Giraud (1997), mas, esse diálogo se estende certamente a outros autores que se dedicam a pensar sobre esse universo complexo e historicamente polêmico que é o da memória, dos territórios da identidade, principalmente no que se refere à identidade negra.

No terceiro e último capítulo, intitulado *Tradição Oral Afro-brasileira e escola:(des)encontros na encruzilhada*, busco, a partir das experiências narradas por professores, estudantes e pessoas da comunidade, percorrer as relações travadas no interior da comunidade escolar com as tradições orais afro-brasileiras, ou seja, procuro descobrir o quanto e como a escola tratou ou trata dessa temática; quais os resultados dos silêncios, das omissões e dos diálogos contidos nessa experiência.

Nesse capítulo, além de alongar o debate com alguns dos autores já citados, procuro escutar algumas vozes preocupadas com essa temática no campo da educação. Autores como Gomes (2001), Cavalleiro (2001), Luz (1997, 2000), Silva, A. C. (2001), Silva, P. B. (2000,

2001), e muitos outros, contribuíram para a realização do diálogo com os depoentes e para ampliar o campo das reflexões realizadas.

Através de uma reflexão sobre o multiculturalismo e as possibilidades que o mesmo oferece para a educação, analiso qual a possível contribuição da tradição oral afro-brasileira na construção de uma educação multicultural, que se oponha a toda forma de centrismos e discriminações, que privilegie o dialogismo, num sentido Bakhtiniano, contra toda espécie de autoritarismos, para propor um currículo multicultural, portanto dialógico e inclusivo.

1 O SOM DE MUITAS VOZES: O SIGNIFICADO DA TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA NO COTIDIANO DE SANTA BÁRBARA

A música é nossa testemunha e nossa aliada. A batida é a confissão que reconhece, muda e conquista o tempo. Logo, a história se torna um traje que podemos vestir e compartilhar e não um manto no qual nos esconder.

James Baldwin

Ao me referir às narrativas provenientes da memória de populações negras, considero a força da tradição nesses discursos. No entanto faz-se necessário refletir como se dá presença da tradição neles.

No que diz respeito à cultura negra, Pereira e Gomes (2000), observa que, a tradição como nostalgia de um passado grandioso, frente a um presente ameaçador, busca através de um “retorno” ao passado africano, esquecer e condenar a experiência da escravidão. A África ressurgiu, assim, com sua cultura, imobilizada e imune ao tempo e à história, numa concepção mística que, como afirma Gilroy (2001), não considera a diversidade, nem a dinâmica histórica.

Tal concepção, procura opor tradição e modernidade como faces opostas e distanciadas da experiência negra, esquecendo e ignorando o fato de que, se podemos afirmar hoje uma cultura negra, essa cultura faz parte do “mundo” erigido pela modernidade e pelo “pós-colonial”, no qual, a presença e a participação das populações negras provenientes da diáspora é fundamental para sua compreensão.

Para Gilroy (2001) o processo de diáspora e escravidão, tão imerso na modernidade, construiu rotas, fluxos, trocas e intermediações que refutam qualquer posição ou desejo de ser centrado. Na história, a tradição e a modernidade se juntam, interagem e se confrontam. A

limitação de uma perspectiva que busca estabelecer uma unidade é grosseira diante de tamanha multiplicidade intercultural e transnacional.

Na tradição oral afro-brasileira, é possível afirmar a presença da herança africana, reconhecendo a necessidade de interpretação ou tradução da mesma, uma vez que o seu desenvolvimento não esteve imune ou fora dos processos que marcaram a história da modernidade. Por isso, se tomada enquanto princípio, a tradição não elege um tempo áureo ou um tempo de decadência, mas alerta para a necessidade de atentar para um mecanismo que preserva e muda o tempo no tempo.

Nas narrativas dos entrevistados, algumas vozes trazem uma possível nostalgia frente às mudanças trazidas por um presente ameaçador, saudades de um “tempo ido”...

Boaventura, afirma: “[...] a cultura está assim morrendo aos poucos... passa a buscar o mundo moderno”. Para Boaventura, no passado a tradição era “um laço maior, tinha um aconchego muito bom, as pessoas tinham outra compreensão, as pessoas tratavam bem...”, no passado não havia “atrito de briga”, diz ela.

Falando sobre sua história, Joselita conta:

[...] E há anos atrás quando eu morava no Sítio a vida era outra, a vida era boa, era maravilhosa, nós tínhamos tudo entendeu? É, mesmo o modo de viver [...] Me lembro muito das rodas[...] aquelas noites de reza [...] os modos eram outros de hoje, e sinto muita saudade daqueles tempos atrás [...] era uma coisa fantástica, era uma vida maravilhosa, não como essa vida de hoje[...].

No entanto, a maior parte das narrativas apresenta um tempo que tem rupturas e continuidades, em que a tradição não pode ser a repetição das mesmas seqüências, não traduz um estado imóvel de uma cultura, transmitido de uma geração para outra. Ao contrário disso, a mudança e a atividade estão na base do conceito de tradição, gerando relações que ultrapassam o caráter local ou mesmo nacional, num complexo entrelaçamento cultural.

Pensar como essas relações puderam se constituir:

[...] envolve a difícil tarefa de tentar compreender as reproduções das tradições culturais não na transmissão tranqüila de uma essência fixa ao longo do tempo, mas nas rupturas e interrupções que sugerem que a invocação da tradição pode ser, em si mesma, uma resposta distinta, porém oculta, ao fluxo desestabilizante do mundo contemporâneo. (GILROY, 2001, p. 208).

Este é o principal sentido que acredito estar implícito nas narrativas sobre a tradição oral afro-brasileira, em Santa Bárbara: o de uma resposta distinta da desestabilização do “mundo” atual. Uma resposta que parece atender ao que Thompsom (1998) chamou de paradoxal: “Uma cultura tradicional que é ao mesmo tempo rebelde”. No caso da tradição afro-brasileira, tradicional, porque está alicerçada nos princípios da tradição oral – o valor da palavra, a transmissão oral, um núcleo comum; rebelde, porque se inscreve no terreno da contestação de uma realidade homogeneizante, dominante e excludente.

Ao refletir sobre depoimentos como (1) o da estudante Jucivânia, quando explica o que chama de tradição avançada: “A tradição avançada é por causa de que antigamente eles usavam mais sanfona. Teclado agora é uma tradição mais de hoje, no caso dos cantores, eles têm mais, assim, facilidade de cantar...”; (2) ou, nas palavras do professor Roberto, ao se referir à crença dos seus alunos partilhada pelo mesmo, e não compartilhada por muitos dos seus colegas de profissão, na existência do lobisomem: “São histórias que eles contam, mas a ciência diz que não é verdade, que não existe lobisomem. Mas continuavam acreditando que já viram”; (3) ou ao tomar, ainda, as afirmações de outros depoentes sobre uma tradição “misturada”, que guarda significados diferentes em diferentes contextos, parece correto afirmar que, a tradição não ocupa um lugar congelado no passado, nem obedece a leis rígidas e imutáveis ao tempo: ela faz parte do emaranhado de relações que são dadas no cotidiano, por isso uma mesma manifestação pode ter múltiplos significados, ou mudar de significado conforme se desenrolem os diálogos e conflitos. Podemos observar que:

A tradição funciona, em geral, menos como doutrina do que como repertório de significados. Cada vez mais, os indivíduos recorrem a esses vínculos e estruturas nas quais se inscrevem para dar sentido ao mundo, sem serem rigorosamente atados a eles em cada detalhe de sua existência. Eles fazem parte de uma relação dialógica mais ampla com o outro (HALL, 2003, p. 74).

Tanto nas palavras de Jucivânia como nas de Roberto, pude perceber que a tradição funciona como esse “repertório de significados”. Não há um consenso, na comunidade barbareense, sobre os significado(s) de uma tradição.

As interpretações são variadas, e essa variável nem sempre obedece a critérios de idade, escolarização, ou territorialidade, ou seja, um professor, pós-graduado como Roberto, afirma sua crença no lobisomem, revelando seu apego ao mundo rural e suas tradições. Já Jucivânia, ainda que absolutamente inserida nesse mundo rural e nas suas práticas, admite seu gosto por uma “tradição avançada”, nas festas de São João, no seu povoado, onde a sanfona é trocada pelo teclado e o forró “pé de serra” – considerado como o forró tradicional - dá lugar ao chamado “forró eletrônico” - que apresenta uma mistura de ritmos.

Admitir a mudança e abrir-se para a mesma não significa o fim ou a morte da tradição, mas há um temor ou uma grande desconfiança diante de tais transformações: o de que algumas tradições tenham os “dias contados”, condenadas ao desaparecimento ou à perda daquilo que seria sua essência.

No entanto, nas narrativas seguintes, os entrevistados admitem que as tradições “se misturam” e consideram isso como algo próprio da dinâmica histórica dessas práticas. Acreditam ser esse comportamento uma importante dimensão agregadora e reveladora de solidariedade entre os seus praticantes/participantes, embora não deixem de perceber que nem sempre elas foram forjadas pelo diálogo ou, pelo menos, nem sempre permitiram o aparecimento de todas as vozes presentes nesse concerto polifônico.

Quando estava falando das “Rezas de São Cosme e São Damião”, Maria José observa:

Aí era uma mistura danada, da igreja católica, da questão religiosa com a questão da Umbanda, com a questão do Candomblé, era uma mistura fantástica[...] misturava as religiões[...] Sempre há essa mistura, sempre...E aí essas misturas todas confundiam a cabeça da gente e tentando entender, a gente à medida que ia crescendo ia tentando entender né, porque aconteciam essas coisas e porque acontece até hoje.

Sobre essa mesma manifestação Boaventura relata:

As rezas quando chegam na casa, o dono da casa sai, faz o convite, marca a noite da reza, todas as pessoas se reúnem, eu mesmo sou rezadeira menina, rezo a 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 as janelas 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 em samba de Candomblé e aí brinca a noite toda. Só que dentro desse espaço existe uma mistura, que essas mesmas pessoas que fazem a reza, que fazem samba de Candomblé nas suas casas, essas mesmas pessoas vão para a igreja, se confessa, faz batizado, se casa, então não existe uma separação de religião nessa cultura, vive uma cultura misturada no dia a dia.

As narrativas falam de “mistura cultural”, no entanto, mistura aqui, parece trazer um outro sentido, diferenciado daqueles concebidos e anunciados, ao longo do processo colonizador - mistura como ausência de pureza, como um atributo que desqualifica as manifestações heterogêneas que guardam no seu interior uma multiplicidade de elementos. Mistura aqui toma um sentido de um fazer em conjunto, de textos resultantes de uma (sobre)vivência intercultural, da composições culturais forjadas no cotidiano das pessoas.

Ainda que o termo *mistura* pareça-me inadequado para explicar, quer seja do ponto de vista ontológico - já que algo misturado precisaria se originar de elementos puros ou de essências, o que não corresponde exatamente à realidade das culturas em questão - quer seja do ponto de vista histórico, quando a voz e o poder da dominação branca, eurocêntrica e cristã perseguiu, escondeu e tentou silenciar as demais vozes, conforme afirma Gruzinski (2001), o fenômeno da mistura se tornou uma realidade cotidiana.

Para esse autor, o fenômeno da mistura é ao mesmo tempo banal e complexo: banal porque encontrado em diversas escalas na história da humanidade e porque, ainda hoje, muito presente; complexo porque bastante escorregadio, quando se pretende pensá-lo para além dos efeitos das retóricas e dos modismos que o cerca.

Acredito que nas narrativas apresentadas, o significado atribuído à mistura ultrapassa modismos, preconceitos ou qualquer outro tipo de concepção engessada ou gestada pelo desejo de dominação. Para quem “vive uma cultura misturada no dia a dia”, a interpenetração e a conjugação dos diferentes é uma dimensão bastante presente, ainda que marcada por conflitos e contradições.

Boaventura se confessa “rezadeira”, ritual que aprendeu muito cedo, com avós, mãe e tias, mas também se afirma como católica praticante, missionária leiga. Como liderança comunitária diz que é importante compreender e respeitar os diversos pontos de vista, que cada um tem razão sobre aquilo que acredita.

Os dizeres de Boaventura, que respeita as práticas alheias, e os de Maria José, que cresceu querendo entendê-las, revelam um universo onde as fronteiras existem para serem ultrapassadas no fazer da comunidade, nos encontros e desencontros de diferentes crenças, de muitas formas culturais, através da mediação como um processo positivo na realidade social, procurando descobrir e construir, na diversidade e no conflito, um lugar de encruzilhada, que sendo um, são tantos, que convergem para uma direção, e ao mesmo tempo apontam para muitos caminhos. Mediação aqui, tem o sentido afirmado por Williams (1979) de relações intrínsecas e ativas entre diferentes tipos de ser e consciência, não como reconciliação entre opostos ou como deformação.

Todos aqueles que participam dessa tradição no dia-a-dia, conhecem o seu conteúdo, as suas formas de expressão/manifestação, pois, como artesãos, ajudaram a “juntar” na

memória os fios dessa trama, e tecê-los de acordo com a realidade vivenciada pela comunidade.

Diante desse quadro, pergunto-me se, ao invés de pensar essas manifestações como mistura ou sincretismo, não seria mais adequado pensá-las como tradições híbridas, tomando o hibridismo como nos fala Hall (2003), enquanto lógica cultural da tradução, evidentes nas diásporas multiculturais e em outras comunidades mistas ou minoritárias, espalhadas pelo mundo.

Nesse sentido, o hibridismo não se refere a uma composição racial mista de uma população, não representa simplesmente adaptação ou apropriação, mas uma revisão das próprias referências culturais, dos sistemas de normas e valores pelo distanciamento dos mesmos e/ou pela necessidade de enfrentar, negociar, dialogar com a cultura e a vivência do outro. Isso marca cada ato de tradução cultural de antagonismo e ambivalência, pois, nessa relação com o outro, fica explicitada a insuficiência dos nossos sistemas de significados e significação diante de um mundo que se traduz em estranheza ou hostilidade.

Para Hall (2003, p. 74), a hibridez é como a novidade entra no mundo, pois “trata-se de um processo de tradução cultural agonístico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecibilidade”.

No que diz respeito especificamente à tradição oral afro-brasileira, embora ela seja colocada como uma forma de demarcar a própria alteridade, de difundir as vozes ancestrais, fazendo disso um exercício de sabedoria, sempre há um reconhecimento da presença do outro, da marca do outro, do espectro do outro nesse fazer.

1.1 A TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA EM SANTA BÁRBARA: EXPRESSÃO DO “SUBLIME”

As manifestações imersas nos discursos dos entrevistados ou nas jornadas de observações que realizei pelas comunidades rurais e urbanas, podem ser afirmadas como tradição oral afro-brasileira, herança de conhecimentos variados, transmitidos de boca a ouvido, de geração em geração, que se manifesta através dos mais diversos suportes da memória (narrativas, contos, cantos, provérbios, lendas, rituais religiosos, etc).

Essa tradição funda-se na experiência de vida e encarna quase sempre uma totalidade – uma única tradição diz respeito a aspectos os mais variados: sociais, econômicos, religiosos, morais, éticos, etc. Tradição afro-brasileira, porque, apesar de ser constituída por elementos de diversas tradições culturais, tem como uma importante dimensão a tradição oral africana, na excelência da palavra dita, no valor ao sagrado, na repetição e na transmissão de saberes.

Conforme nos diz Bonvini (2001, p. 40):

[...] não há dúvida de que existiu e existe ainda no Brasil uma tradição oral viva de origens francamente africanas e que constitui uma verdadeira herança de conhecimentos de todas as ordens, transmitidos de boca em boca através dos séculos, apesar de um contexto particularmente hostil e de um desenraizamento brutal devidos à escravidão. Esta herança é constituída de inúmeras “palavras organizadas”: fórmulas rituais, rezas, cantos, contos, provérbios, adivinhações [...].

A tradição oral afro-brasileira se constitui seguramente nas manifestações hegemônicas numérica e culturalmente, pelas populações negras. Manifestações sobre as quais Mattos (2003) - apesar de as considerar como recriações cosmológicas herdadas de sociedades africanas pré-coloniais ou mesmo similares às dimensões culturais mais profundas

das sociedades africanas contemporâneas, quais sejam: as diversas concepções de morte e ancestralidade; o significado cosmológico da vida humana e da relação com a natureza, bem como a oralidade como uma maneira privilegiada de transmissão de saberes e comunicação, entre outros - chama a atenção para a importância da forma como as concebemos, para não incorremos no risco dos essencialismos, reproduzindo esses valores como “conteúdos inalterados de uma tradição supostamente imune às injunções do tempo”. (MATTOS, 2003, p. 230).

Exatamente por não imune à ação do tempo, pode-se falar de uma tradição oral afro-brasileira marcada pelas inovações, numa recriação das narrativas africanas, uma tradução dos encontros e desencontros, o que resulta em textos híbridos, mas que denotam em seus conteúdos uma forte ligação com fatos da vida cotidiana dos afro-brasileiros.

No caldeirão formado pelas tradições orais afro-brasileiras, alguns elementos se constituem em expoentes desses repertórios culturais:

[...] expressões fortes que as comunidades reconhecem e processam como expressões de sua identidade: As relações de parentesco e solidariedade e formas de lidar com o cotidiano, na saúde, no trabalho, nas concepções de mundo, de vida e de ser humano, bem como as festas e grupos culturais [...] (CUNHA JÚNIOR; LIMA, 2002, p. 6)

Nas narrativas dos entrevistados surgiram manifestações do cotidiano que expressam formas de identidade, de concepção e relação com o mundo, personificadas nas atividades de trabalho, de festa ou lazer, de religiosidade e cura. Essas manifestações constituem importantes expoentes da tradição oral afro-brasileira.

1.1.1 A vida com fé e ritmo: *Lindro-amor*, *Reza de São Cosme e Reisado*, no compasso do Samba

Trilhando pela tradição afro-brasileira em Santa Bárbara, elegi como expoentes desse repertório cultural, manifestações como o *Lindro-amor*, as *Rezas de São Cosme e São Damião*, os *Reisados*, as *histórias ou contos*, os *cantos e as sociabilidades relacionados ao trabalho, rezas, chás*, entre outras citadas nas entrevistas.

Reporto-me a esses expoentes num diálogo com os entrevistados, iniciando com as palavras de Boaventura:

O *Lindro-amor* ele é uma caminhada preparada por pessoas que são devotas de São Cosme, as pessoas arrumam grupos de vinte a trinta pessoas, enfeitam os chapéus, pegam o quadro de São Cosme colocam na caixinha, enfeita de flores, faz a bandeira, aí vai um grupo de homens com pandeiro, um grupo de mulheres com o chapéu enfeitado, saem de casa em casa, faz o percurso do dia todo, naquela casa onde chega faz o samba, recebe a esmola, faz o agradecimento. Então volta pra casa, no outro dia torna a sair de novo, é uma caminhada de dois dias e aí se marca o dia da reza. No dia da reza o pessoal se reúne, faz caruru, mata carneiro, reza, samba, e aí amanhece o dia todo mundo vai pra casa descansando e agradecendo o louvor que fez para São Cosme e São Damião. Essa tradição, ela é feita todos os anos, assim a partir de setembro até dezembro[...].

O *Lindro-amor* – mantenho este nome, por que assim é denominado em todas as comunidades que pesquisei, é uma manifestação que traz no seu bojo um caráter de totalidade, onde se *misturam* princípios tradicionais e inovações, num conteúdo que abarca uma certa hibridez, no sentido de traduzir elementos das diversas matrizes culturais da tradição oral brasileira. Essa manifestação é realizada no mês de setembro, em homenagem a São Cosme e São Damião, contém elementos de festa e de religiosidade, agregando crenças e

relações sociais, é reconhecida pela comunidade do Sítio das Flores⁴ como uma tradição antiga, de muitas gerações anteriores.

Sobre o significado da tradição do *Lindro-amor*, Boaventura diz:

O significado dela é que, no *Lindro-amor* mesmo, ela faz parte da religião porque as pessoas levam assim como elas são, faz o Lindro – Amor em homenagem a São Cosme e São Damião, daquele *Lindro-amor* se adquire recursos, faz a festa, marca o dia da reza, reza, dá caruru, mata carneiro, faz samba, tem o reisado, então é uma religião, para as pessoas que acreditam realmente na religião africana, que ela foi assim ganhada há muitos anos, vai passando de pai para filho, de filho para neto, de neto para bisneto e se transforma numa cultura hereditária.

O *Lindro-amor* é cantado na forma de bendito, batuque e samba. Eis um pequeno trecho:

Cantado em bendito:

Hoje é chegado nesta casa/ Porque é dia de chegar
Ô São Cosme mais São Damião/ Ô sua esmola vem buscar
Ô este santo saiu hoje/ Mais não de por carecer
Mais é só pra saber das pessoas/ Por que seu devoto quer ser
(Depois de mais algumas estrofes, muda o ritmo para samba e canta)
Ô jacaré, ô jacaré
O galo já cantou/ E eu não sei que hora é
Não sei que hora é/ Nem que hora pode ser
Só saio daqui agora/ Quando o dia amanhecer

Essa manifestação é muito importante para a comunidade, pois durante a caminhada se efetuam negócios, se arranjam namoros e casamentos, além de rever parentes, compadres e amigos. O *Lindro-amor* termina com uma salva de palmas e todos os participantes suados do

⁴ Sítio das Flores é um distrito de Santa Bárbara, distante 16 Km do centro urbano, onde reside uma população que sobrevive das atividades rurais, empregos públicos (professores, merendeiras, serventes, enfermeiras, etc), e biscateiros que viajam em busca da sobrevivência e da sorte, pelas grandes cidades, fazendo de tudo. Esse distrito possui energia elétrica, calçamento, posto médico e duas escolas. É muito freqüentado pelas pessoas das fazendas vizinhas em festas ou outras ocasiões especiais.

samba e da caminhada, mas com rostos alegres, muitos deles tomando uma “pinga” (cachaça/aguardente) ou cerveja.

A *reza de São Cosme e São Damião* é considerada uma manifestação que ultrapassa o caráter rural ou urbano e derruba fronteiras de espaços, tempos, credos ou culturas. A melhor forma de descrevê-la são as palavras dos entrevistados.

Para Rodrigo, estudante da 8ª série, acontece da seguinte forma:

[...] as rezadeiras começam a rezar, depois dá o caruru e tem o samba, quando começa o samba primeiro quem entra é a mãe do terreiro, a dona da casa é quem primeiro samba e começa a sambar, e aquelas pessoas que tem também o “santo”, aí se manifestam, começam a dançar.

A professora Aurilene, de vez em quando se remetia ao *caruru de São Cosme*, como ela chamava:

Na hora de matar aquelas galinhas, era um ritual matar aquelas galinhas, separar lá a cabeça, pegar separar o pé, separar as penas que elas tiravam e separava, só que na época eu não entendia qual era o significado daquilo, hoje entendo que elas fazem aquela oferenda, pegam aquelas coisas que elas tiram da galinha [...] da matança e junto com a comida, quando serve o caruru, a sobra elas nunca jogam fora, sempre coletam para um lugar verde, onde corre água. Pra que? Qual o sentido disto, hoje eu entendo, é a questão da prosperidade, o significado dessa palavra prosperar, prosperidade para quem fez esse caruru para o santo.

A *reza de São Cosme e São Damião* é sempre marcada por um fazer grupal, um sentimento de participação e solidariedade nas divisões de tarefas: comadres, vizinhas, convidadas em geral, ajudam a dona da casa, rezadores e rezadeiras estão sempre presentes; as atividades e preparativos para a festa começam com grande antecedência, de acordo com o poder aquisitivo de cada um, o material necessário para sua realização, pode ser um investimento de meses de trabalho. A própria Boaventura nos diz como “juntou” durante muitos meses, os materiais para cumprir a promessa “de dar o caruru”, contando até com a ajuda dos vizinhos, que doavam o que podiam, mas seu esforço redundou em fracasso, pois a penúria era tanta, que tudo se perdeu, antes mesmo de ter o suficiente para efetivação da reza.

Assim, para a maioria das pessoas pobres, sem recursos financeiros, a *Reza de São Cosme* é uma realização difícil, porque dispendiosa para suas poucas posses. Somente através da solidariedade comum, dos “acertos” (negociações de produtos diferenciados, de dias de trabalho, etc) e da importância creditada a esses valores culturais, que dão significado aos grupos sociais, pois são bases de interação por onde circulam informações, desejos e trocas; essa festa/ritual continua viva e pujante.

Sendo criativa e dinâmica, ela revela as possibilidades de negociação criadas e recriadas cotidianamente pelos afro-brasileiros, como parte da sociedade não hegemônica, no sentido de desenvolver uma contra-hegemonia ou uma hegemonia alternativa, conforme diz Williams (1979): uma resistência continuada, limitada, alterada, desafiada por pressões que não são as suas próprias pressões. As resistências, pressões e negociações evidenciam a presença e/ou construção de uma contra-hegemonia, pois são forjadas nos elementos reais e persistentes da prática social.

Manifestações como essas deixam claro que a realidade de um processo cultural deve sempre incluir os esforços e as contribuições dos que estão, de alguma forma, fora ou às margens daquilo que é hegemônico e dominante de uma forma mais ampla.

Aurilene relata como temia o ritual do Candomblé, talvez pela mistura religiosa, ou pelo mel servido com sangue para beber:

Eu não gostava desse ritual, eu tinha medo do ritual, eu não gostava. Era naquela época que aquelas pessoas faziam a mistura do sangue com o mel e ficava “bebe, bebe!” Não minha avó, que insistia para beber, mas aquelas mulheres que matavam (referindo-se as galinhas sacrificadas no ritual). Agora eu não tomava de jeito nenhum, não gostava, corria. Eu tinha medo disso porque para ir para casa da minha avó tinha uma encruzilhada e sempre que a gente ia, antes disso eu já via, tinha muitas oferendas nas encruzilhadas.

Nas palavras de Aurilene aparece claramente o temor de se encontrar numa encruzilhada, enquanto um espaço próprio à cultura negra, porém clivado pela relação com sistemas e concepções simbólicas diferenciadas. Esse temor da encruzilhada faz parte da

memória e da experiência da minha infância, quando a encruzilhada era o lugar “do perigo”, de influências “malinas”, de desvio do “caminho correto”. Os diálogos e enfrentamentos com a diversidade, tensionados por uma posição hegemônica que privilegia a cultura branca, certamente são marcados nas encruzilhadas, onde é preciso escolher, decidir, deslocar, improvisar ou compor novas possibilidades.

O *reisado* – Também é uma manifestação invariavelmente citada nos depoimentos Roberto o descreve assim:

O *reisado* é uma festa que acontece sempre dia de reis, antes de reis acontece, mas acaba mais dia de reis esse *reisado*, onde as pessoas saem de porta em porta [...] marca uma casa da pessoa combinada e a meia-noite aparece lá, reúne toda a comunidade que for possível e aparece meia-noite de surpresa e lá os donos da casa sem esperar recebe o samba do *reisado*. É um canto bonito e que acaba virando uma verdadeira festa. Depois que canta, o pessoal tentando dentro de casa arrumar a casa toda pra receber, sabendo que vai ter samba e acaba em samba no final. O interessante é que quando é uma coisa improvisada, eles já levam toda uma alimentação, em termos de bebida, de lanches, se for ter lá alguma coisa pra comer já levam por conta e lá o dono da casa é quem paga tudo isso no final. Às vezes paga, às vezes não, as vezes a própria comunidade mesmo é quem leva pra fazer a festa. É uma festa que tem o sentido de diversão, na verdade uma tradição que ele leva pra divertir, pra comemorar o dia de reis.

Macêdo (1997) descreve uma outra face da “Festa de reis”, nas comunidades barbarenses, quando fala das Lapinhas – espécie de presépios armados antes do Natal, na sala principal da casa, representando o nascimento de Jesus. As Lapinhas, em geral colocadas alguns dias antes do natal, permanecem até o “Dia de Reis”, 06 de janeiro, quando é retirada e queimada no terreiro, com festas, músicas, batuques. Numa conversa sobre este tema⁵, Macêdo diz que sua mãe e sua avó falavam “que se queima o mato da Lapinha, porque é sagrado, o que é sagrado não pode ser jogado fora. Fala ainda que “Seu Maurício” disse a ela que queima a Lapinha por obrigação, como é de obrigação rezar para São Cosme, Cantar o *Reis* no dia 06 de janeiro e outras coisas”.

⁵ Este diálogo realizado com Maria José Macêdo, está anotado no nosso caderno de campo e data do dia 28/11/03, ele buscava justamente uma explanação sobre os motivos da *Queima de Lapinha*.

Aqui a dimensão do sagrado conduz à idéia de patrimônio simbólico e do universo negro, onde o sagrado sempre presidiu à origem de todas as ordens. Por meio do sagrado, diz Sodré (1988), os negros refizeram em terras brasileiras uma realidade fragmentada pela diáspora.

O Reisado, a Reza de São Cosme e São Damião, o Lindro-amor e muitas outras tradições de forte conteúdo afro-brasileiro são traduzidas como festas, porque são vivências de festa. Estas festas, geralmente freqüentadas por pessoas na sua maioria negra, não são uma exclusividade do município de Santa Bárbara. Em quase todo interior da Bahia, são comuns manifestações deste tipo: com o entrecruzar de cerimônias religiosas com práticas conhecidas como profanas, além do próprio caráter híbrido dessas tradições.

Souza (1999) fala sobre essa experiência festiva em Dom Macedo Costa – pequeno município, situado no Recôncavo Sul da Bahia – quando a população negra e rural daquele local celebrava santos com caminhadas, peditórios e festejos, tudo regado à batida do tambor e à bebida. As *festas de São Benedito*, a *festa de São Roque*, a *queima da Lapinha* ao som de cantigas e batuques, as *rezas de São Cosme e São Damião* com ladainha, canto do “rei”, ao som do pandeiro, do tambor e das palmas, das chulas de samba, e o “descer dos santos e caboclos em alguns fiéis” evidenciam as semelhanças entre essas vivências e a experiência aqui pesquisada, na comunidade barbareense: vivências de resistências e mediações, de limitações e incomensurabilidades, de inseparável ligação entre o profano e o sagrado, de espiritualidade e corpo.

A marca mais constante e arraigada destas festas é o samba. Como diz Maria José, uma das entrevistadas: “tudo termina em samba”.

Para Sodré (1998), as fontes geradoras de significação para o samba estão localizadas na cultura negra e o indicam como aspecto dessa cultura – “*continuum*” africano no Brasil e

modo brasileiro de resistência cultural – que encontrou o seu próprio sistema de recursos de afirmação da identidade negra.

Essa afirmação parece encontrar eco nas palavras de Maria José, quando relembrava as histórias de samba do seu pai e de seus tios:

[...] eles contavam as histórias de sambas, de sambadores negros, os trabalhadores braçais, os peões era sempre a maioria deles, a grande maioria sempre negros e os patrões sempre brancos. E os patrões faziam as festas deles nas casas grandes e eles juntavam nos alojamentos pra fazer os sambas. E também eles faziam, os sambadores não queriam os brancos lá. Tinha um samba que falava assim, tio Tõe cantava, gostava, batendo na lata, na cuia e a gente sambava que era uma beleza, é, (cantando): “Samba nego, branco não vem cá/ Se vier o diabo é de levar/ Tiririca, faca de cortar/ tiririca, faca de cortar”.

O samba é marcado pela sincopa. Síncopa, a ausência no compasso da marcação de um tempo (fraco) que, no entanto, repercute noutra mais forte, como diz Sodré (1998), e que atua de maneira especial no samba, incitando os ouvintes a preencherem o tempo vazio com a marcação corporal: meneios, palmas, danças, balanços.

Na roda do samba, somente um de cada vez pode ocupar o meio, para sambar. Essa pessoa que samba no meio da roda escolhe sua substituta neste lugar privilegiado, dando um “encontrão de barrigas” que, em Santa Bárbara, chama-se “umbigada”.

O “encontrão” dado geralmente com o umbigo (*semba*, em dialeto angolano) mas também com a perna, serviria para caracterizar esse rito de dança e batuque, e mais tarde dar-lhe o nome genérico de samba. Nos quilombos, nos engenhos, nas plantações, nas cidades, havia samba onde estava o negro, como uma inequívoca demonstração de resistência ao imperativo social (escravagista) de redução do corpo negro a uma máquina produtiva e como uma afirmação de continuidade do universo cultural africano (SODRÉ, 1998, p. 12).

Figura 2



Fonte: Acervo particular de Maria José Macedo
Nota: Samba de Roda no povoado de São Nicolau

Em Santa Bárbara o samba confirma esse seu lugar de resistência, da afirmação do corpo como instrumento do prazer, do desejo e da alegria. Sambas, batuques e chulas⁶, são cantados e dançados por homens e mulheres de todas as idades. Uma característica importante das noites de samba em Santa Bárbara é que os convidados comparecem com toda família, desde os mais velhos aos “bebês de colo” – as crianças da mais tenra idade, que enfeitam e “encharcam” as camas dos donos da casa. Todos os demais “caem” no samba, dominam o sapateado, o gingado de corpo. “No samba negro,” música não se separa da dança, corpo não está longe da alma, a boca não está suprimida do espaço onde se acha o ouvido” (SODRÉ, 1998, p. 61).

Os instrumentos musicais são variados: pandeiros, tambores, triângulos, cavaquinho, violão, berimbaus. Toca-se o que se tem para tocar, valendo o improvisado com pratos, panelas e caixas de fósforos, na ausência desse instrumental. O samba é muito mais que uma peça de

⁶ A *Chula* é uma variação do batuque de samba num ritmo mais lento, segundo Maria José Macedo, é um “samba de verso, samba corrido que conta uma história”. Nas rodas de samba, geralmente, a *chula* é arrematada (finalizada) com um batuque.

espetáculo, é o meio e o lugar de uma troca social, de expressão de opiniões, fantasias e frustrações, de continuidade de uma fala negra que resiste à sua expropriação cultural.

Uma outra característica dessas tradições é que, apesar de manter um núcleo comum, elas se apresentam de diferentes formas nas diferentes comunidades onde pesquisei, ou seja, há versões diferenciadas, que mudam a melodia, alguns versos, até mesmo a estética ou os sentidos das mesmas. Sobre isso, Roberto relata, referindo-se ao *reisado*:

O *reisado*, ele não é igual em todas as comunidades na verdade. Eu tive pesquisando pra fazer um trabalho com o pessoal do Km 13, onde eu trabalho numa escola de 4ª série e pesquisei com o pessoal do Sítio das Flores de Santa Bárbara e Candeal Pequeno. Notei que entre essas duas comunidades o canto do *reisado* é diferente, a forma de realizar igual, mas o canto diferente. Quando eu cheguei à escola para trabalhar com os meninos, a diretora já sabia outra versão. Aí entrou em choque, eu tive que deixar as duas versões que eu aprendi na comunidade de Santa Bárbara para pegar a versão de Feira de Santana, já que os meninos também conheciam muito essa versão, e conversando com eles, me explicavam como se realizava.

Como afirma o professor Roberto, há diferentes versões do *Reisado* em Santa Bárbara. Reproduzo aqui alguns versos, primeiro da Fazenda Boa Vista, onde existe uma comunidade de forte tradição oral e, segundo, do Povoado de Sítio das Flores, cantado por Boaventura, na entrevista concedida para este trabalho.

Boa Vista:

Ô de casa, ô de fora/ Deus lhe dê uma boa-noite
Deus lhe dê um boa-noite/ Alegrementemente cantando
São despedidas de festa/ Entrada de novo ano
Graças a Deus que cheguei/ No lugar que eu queria
Para tirar uma nódia/ Que no peito trazia.

Sítio das Flores:

Ô de casa, ô de fora, ô de casa, ô de fora
Maria vai ver quem é, Maria vai ver quem é
São os cantador de reis, são os cantador de reis
Quem mandou foi São José, quem mandou foi São José
Aqui tem nascer à porta, aqui tem nascer à porta
Como um feixe de lenha, Como um feixe de lenha
Esperando a resposta, esperando a resposta

Que da sua boca venha, que da sua boca venha
Deus lhe dê uma boa noite, Deus lhe dê uma boa noite
Alegremente cantando, alegremente cantando
Despedir de vez da festa, despedir de vez da festa
Entrada de novo ano, entrada de novo ano

Os textos musicais da tradição oral afro-brasileira, apresentam-se mais como um mesmo mutável, do que como um mesmo imutável, conforme diz Gilroy (2001). Bem como o caminho percorrido pelo vasto arsenal que se traduz na musicalidade negra, originária da diáspora, as diversas formas estéticas, composições rítmicas e morfológicas, permite-nos afirmar a música negra hoje, como exemplo de uma tradição marcada pela complexidade, pela experiência de deslocamento e relações travadas nessas passagens.

1.1.2 Contando, cantando e rezando: Histórias nas veredas do tempo

Os *contos* ou *histórias*, como chamam os depoentes, são verdadeiras viagens pelo caminho da efabulação, narrativas dramáticas, engraçadas, moralistas e quase sempre sonoras, carregam os ouvintes pelas veredas dos tempos e dos espaços.

Estas histórias foram e são contadas pelos mais velhos, geralmente, mas muitos adolescentes conseguem repeti-las para seus irmãos mais novos. Geralmente são contadas “à boca da noite” (ao anoitecer), na hora de descanso da labuta ou para colocar os meninos e meninas para dormir.

As histórias contadas em Santa Bárbaras sofrem variações no tempo e no espaço, como todas as demais tradições. É comum encontrar duas ou mais versões de um mesmo conto e geralmente o que muda são os personagens ou as coisas (um macaco passa a ser um

menino, um anel se torna brincos, etc), ou ainda são incorporados elementos próprios da temporalidade em que vive o contador.

Mitos, lendas e contos populares foram sempre vias de acesso à cultura de um povo, constituem, por isso, excelentes fontes de estudos. Narrativas de formas simples, onde a linguagem mantém mobilidade, sendo sempre aberta a uma nova narração individual e oral.

As histórias contadas em Santa Bárbara, através da oralidade, ora são em formas de cantigas, ora de textos, ou mescla as duas formas com harmonia e sonoridade. Cantigas, textos míticos, histórias de seres ou animais naturais ou sobrenaturais, de lendas ou parábolas, explicitam um sistema, são instrumentos de ensinamento e educação.

Assim, essas histórias demarcam uma experiência e um aprendizado importante no fazer da educação familiar, nas falas dos nossos interlocutores principais.

Joselita diz:

Olha Lúcia, quando eu vivia na casa de mãe, ainda criança, tinha minha avó, e ela juntava para contar pra nós histórias também casos verídicos[...] Então aquilo era divertido, eu gostava muito. Então, às vezes hoje, eu me reúno com os meus netos, que são cinco netinhos, eu me reúno com eles e passo a contar como foi que eu vivi a minha vida na minha infância não é, e eles gostam muito, riem entendeu?

As palavras de Joselita apontam para uma importante questão dentro das tradições orais: a relação entre gerações como forma de transmissão de conhecimento e educação. Nessas relações, geralmente os mais velhos cumprem esse papel de educar e prover as gerações mais novas dos ensinamentos necessários à vida. O lugar dos avós, como contadores de histórias à beira da fogueira ou nas varandas das casas, é um lugar comum em Santa Bárbara.

As histórias, contos e lendas procuram educar a primeira infância e a adolescência, definindo preceitos e regras necessárias ao universo cultural e social. Não só contos e histórias, como outras tradições orais, permitem a memorização de um saber concreto,

material ou moral sobre a natureza, o cotidiano, o trabalho, a moral social, definindo também os limites entre o mundo natural e o mundo sobrenatural – nos contos de fada, nas lendas, o aqui e além são sempre presentes.

As histórias funcionam como um eficiente pretexto para reunir a família ou parte dela em torno de um núcleo comum, colaborando para o diálogo entre gerações diferenciadas: pais à beira da cama dos filhos; avós reunidos com seus netos em rodas de conversas; amigos e vizinhos reunidos para longas jornadas de *histórias, causos*, etc.

No depoimento de Maria José, há esse lugar das histórias no cotidiano da família:

[...] a gente pedia a Dindinha – porque a nossa avó era cega - e ela ficava em casa o tempo todo pra contar história pra gente. E ela contava, ela, pai, tio Tõe e outros contadores de histórias, contavam histórias fantásticas, algumas tradicionais modificadas, mas as mais comuns eram as de fundo moral.: eram histórias de mulheres que traíam o marido e acabavam amarradas nos pés de quatro mulas dentro de um roçado de toco; era a história do marido que levava a mulher, matava o amante pra enterrar, enterrava viva junto; era a história da mulher queimada em azeite quente porque traía o marido; era a história da mulher que desperdiçava o alimento, depois o marido fazia ela carregar quilômetros um saco de sal na cabeça, pra saber quanto custava comprar; era a história do preguiçoso que não trabalhava e depois o cara chegava e comia um homem inteiro na frente dele pra poder ver que preguiçoso acabava mal. Eram histórias assim fantásticas e que a gente hoje tenta reproduzir, eu conto para os meus netos, já conto para eles também.

Essas histórias das quais fala Maria José revelam valores caros e presentes até hoje no “mundo rural”. Valores como fidelidade, pecado, punição ou castigo – esses valores estavam quase sempre relacionados ao mundo da mulher e suas relações com o masculino, além de dizer respeito à religiosidade e o temor necessário a “Deus”. As mulheres na zona rural – principalmente as mulheres negras – sempre estiveram em múltiplos lugares: dona de casa, lavradora, rezadeira, parteira, professora, etc. Estes lugares lhes conferiam força, poder e uma certa liberdade, embora paradoxalmente fossem mulheres conservadoras, dedicadas às suas famílias e tementes a Deus. Muitas mulheres eram também as “provedoras econômicas”

dessas famílias, ou por falta dos maridos – mortos, evadidos, viajantes do êxodo rural – ou porque os maridos não tinham trabalho ou gosto por este.

As histórias demonstram o incômodo causado por esses lugares femininos e reforçam o principal papel esperado da mulher na sociedade: esposa submissa, obediente e fiel ao marido, sujeita a punições e castigos, se infratora dessas regras.

A religiosidade (cristã) feminina é um importante mecanismo de tensão e pressionamento no cumprimento dessas regras. Se a punição não era efetuada pelo marido, ou alguém da família (pai, irmão, tio), diante de uma infidelidade ou uma desobediência, era creditada aos poderes divinos e tida como infalível. Cada pecado tinha seu castigo pronto e reservado aos pecadores (no caso pecadoras).

Em todas as comunidades de maioria negra, em geral, as mulheres são as grandes contadoras de história, as rezadeiras, as mães de terreiro.

No interior dessas comunidades, convivem e relacionam-se o masculino e o feminino, ambos com papéis e funções relevantes. Mas, aqui, quero ressaltar a especificidade do papel feminino na sua dinâmica, no processo de formação de pessoas, na estruturação e preservação dos saberes. As mulheres negras, além de conceber, procriar e alimentar as futuras gerações de afro-brasileiros, são guardiãs de seus segredos e valores, contam história dos seus antepassados e (re)constróem a memória familiar e comunal. Essa (re)construção reverencia e cria modelos, reforça ou questiona símbolos.

O estudante de 13 anos, Rodrigo, parece confirmar a sobrevivência dessa tradição mesmo diante da vida urbana e dos artifícios criados pelos meios de comunicação e a mídia, quando diz:

Minha mãe me ensinou várias coisas, me ensinou em primeiro lugar a respeitar os mais velhos, e ajudar dentro de casa. Eu gosto muito de ajudar aqui sabe, lavo prato, varro casa, faço um bocado de coisa, olho meu irmão quando minha mãe sai. Ela me ensinou várias coisas: a contar histórias, escovar os dentes, tomar banho.

Depois, se reportando ainda aos cuidados que tem com o irmão, ele diz: “Olha, eu boto comida dele às vezes, boto ele para dormir, conto histórias para ele, canto música de ninar”. E afirma que seu irmãozinho de 7 anos não só aprende, como já sabe contar estas histórias.

Temos, nesse depoimento, mais alguns aspectos importantes do convívio intrafamiliar, das estratégias de sobrevivência das famílias pobres, de muitas “mães solteiras” que tendo que se ausentar de casa para trabalhar, delega aos filhos mais velhos a função de “cuidar” dos mais novos. Normalmente os filhos mais velhos logo cedo recebem ensinamentos, num aprendizado que deve ser repassado aos irmãos mais novos na ausência dos pais: regras de comportamento, proibições, horários, brincadeiras, histórias, músicas, etc.

A respeito desse tema, Boaventura fala:

Eu sei histórias poucas, mas eu sempre conto. Eu tenho um menino de sete anos e às vezes ele costuma, mesmo porque na correria do dia a dia a gente não acha nem tempo pra sentar, mas quando ele começa a me abusar de noite que eu quero dormir e aí eu sento com ele: Vamos Daniel, deita aqui mais eu que eu vou contar história. E aí eu vou contar uma historinha pra você, pra você levar de lembrança, e que ela é assim:

“Era uma vez um macaco sentou na beira da estrada, com o rabo muito comprido. Veio um homem com o carro carregado de foice, e ele disse:

- Macaco tire o rabo da estrada que eu quero passar.

O macaco:

- Eu não me importo, pouco que me importa, pode passar.

- Macaco tire o rabo da estrada que vai torar seu rabo.

- Por mim tora, pra que eu quero rabo.

Carreiro passou, cortou o rabo do macaco. O macaco começou a pular:

- Quero meu rabo! Quero o meu rabo! Quero meu rabo!

Carreiro perguntou: - E uma foice paga?

- Paga.

Pegou a foice deu ao macaco, o macaco saiu com a foice andando, adiante encontrou um homem tirando cipó de dente. – Moço, por que está tirando cipó de dente?

- Porque eu não tenho dinheiro pra comprar uma foice.

- Então tome uma foice.

- Não que se quebrar eu não posso pagar.

- Tome minha foice!

O homem recebeu, pegou a foice cortou o cipó, fez bastante cesto. A foice foi fracassando, quebrou a foice. Macaco começou a gritar:

- Quero minha foice! Quero minha foice! Quero minha foice!

- Um cesto paga?

- Paga.

- Então tome um cesto.

Macaco saiu andando alegre com um cesto, adiante encontrou um homem fazendo pão, colocando os pães no chão.

- Moço por que está colocando os pães no chão?

- Não tenho um cesto, não tenho dinheiro pra comprar um cesto.

- Então tome meu cesto.

- Não quero, pode seu cesto quebrar.- Tome meu cesto! Tome meu cesto!O homem recebeu o cesto. Trabalhando o cesto quebrou. Macaco começou a gritar:

- Quero meu cesto! Quero o meu cesto! Quero o meu cesto!

O homem: - Um pão paga?

- Paga.

- Então tome o pão.

Macaco pegou o pão e saiu andando, encontrou uma moça comendo terra.

- Por que sua filha está comendo terra?

- Porque não tem dinheiro pra comprar farinha.

- Então tome meu pão.

- Não que eu não posso pagar.

- Tome o meu pão.

O rapaz recebeu o pão, a moça comeu. Macaco começou a gritar:

- Quero o meu pão! Quero o meu pão! Quero o meu pão!

- A moça paga?

- Paga.

Então leve a moça.

Passado na porta de bar, tinha uns homens dançando, um com outro e um homem tocando viola e macaco disse:

- Por que está dançando um homem com outro?

- Porque não tem mulher aqui.

- Então tome minha moça.

- Não que sua moça está muito fraca, pode morrer.

- Não morre não, pode dançar, pra que eu quero moça?

Começou a dançar, a moça desmaiou, fraca de fome, morreu. Macaco começou a gritar:

- Quero minha moça! Quero minha moça! Quero minha moça!

- Uma viola paga?

- Paga.

Então tome a viola.

Macaco civilizadamente sentou na cadeira e disse: (cantando)

- Do rabo eu ganhei uma foice, da foice eu ganhei um cesto, do cesto eu ganhei um pão, do pão eu ganhei a moça, da moça eu ganhei a viola, ô tin-tin-tin, macaquinho de Angola, ô tin-tin-tin, macaquinho de Angola.

Essa história, como muitas outras ouvidas e /ou aprendidas, não só no desenvolvimento da pesquisa, mas em toda a minha vivência com as tradições orais, conduz inexoravelmente a uma relação com a África e a cultura africana, porque essas histórias, contadas e recontadas ao longo dos anos, surgiram da boca dos nossos ancestrais trazidos pela escravidão, na sua diáspora, e foram passando aos ouvidos das demais gerações. Histórias como a do “macaquinho de Angola” não trazem referências, como essa, em vão. Boaventura

disse da sua descendência negra, além do que, conforme Cascudo (1978), essa história é uma versão brasileira para uma “Permuta” africana (conto dos waissou-kouma), que conta como um rapaz trocou um pouco de mel por sementes, que por sua vez foram trocadas por um ovo, trocado por bastões que lhes deram uma faca, sendo que esta foi trocada pela cauda de um boi, o que, graças a sua sabedoria, lhe dará cem bois. “As permutas” sempre revelam a habilidade de saber trocar ou negociar algo. No caso específico de Santa Bárbara conheço essa mesma história numa outra versão, também contada e cantada sobre um menino que efetua várias trocas a partir de uma “coca” (espécie de pássaro), que ele tinha matado e a avó comeu.

Histórias contadas, nas comunidades barbarentes, apresentam certamente várias características dos gêneros africanos, como a *Maka*⁷ – forma de narrativa africana contada e percebida como sendo verídica, num relato onde não se pode pôr em dúvida o caráter do acontecido. Muitos dos entrevistados identificam, nas histórias aprendidas e repetidas, o cunho didático-pedagógico próprio da *maka*, onde, via de regra, se estabelece um ensinamento moral.

Para Cascudo (1978), a “velha negra”, como a “ama-de-leite”, no Brasil, contadoras de histórias para crianças dormirem, tiveram um papel importante na propagação, fixação e desdobramentos dos contos africanos e portugueses, na transformação dos heróis míticos, na multiplicação do material sonoro, numa tarefa poderosa de influenciar a mentalidade do menino brasileiro, inclusive a sua formação vocabular e formas de expressão.

⁷ Gênero narrativo praticado pelos bantus de Angola, que retrata histórias verdadeiras ou reputadas como verídicas, compreende as tradições históricas trazidas pela oralidade, histórias instrutivas, experiências vividas. A tendência didática destas histórias não é técnica mas social, até certo ponto correspondem aos exemplos. Sobre o tema ver Padilha (1995).

Há e sempre houve, nos contadores de histórias brasileiros, uma gestualização dos textos, uma necessidade de “griotizá-lo”⁸, para que ele gritasse a alteridade de sua voz, mesmo quando o contado referia-se a tradições culturais de outros povos.

Banhos, rezas e chás também são tradições fortes e presentes na história das comunidades em geral, e nos depoimentos das pessoas entrevistadas. São tradições reconhecidas pelas pessoas das comunidades pesquisadas como próprias ou apropriadas, na sua maior parte, por negros e negras. Como as demais manifestações da tradição oral afro-brasileira, compõem uma tradução de campos de saberes e de culturas diversas e significam, ainda hoje, um dos principais recursos utilizados por parte da população para cura de doenças de todo tipo – físicas e espirituais. Essas tradições possuem uma forte ligação com a religiosidade. Conforme afirmam muitos dos entrevistados, é preciso ter fé, é preciso acreditar na cura que virá, através da ação do rezador ou “curandeiro”, para que ela se torne realidade.

Lessa (2003), ao analisar os *Saberes e Práticas de Cura*, no município de Santo Antonio de Jesus, no Recôncavo Sul baiano, nos diz que muitas benzedeadas revelam que de nada adianta rezar apenas as doenças que as pessoas têm nos corpos ou nas cabeças, porque a reza, para efetivamente curar o doente, tem que ter muita crença, sobretudo muita fé em Deus. As rezadeiras afirmam que nem todo mundo tem o dom da palavra, pois a força da palavra está na fé. E sem fé e o dom da palavra não há reza que funcione.

Portanto, rezadeiras e curandeiros são mulheres e homens que possuem o dom da palavra e a dominam através da fé. Nessa relação a palavra é sagrada, intensa, significativa, e, até certo ponto, secreta. As pessoas não procuram certos curandeiros e rezadeiras apenas para

⁸ A palavra é uma referência aos griots africanos, narradores orais, contadores de história. Os griots africanos eram os responsáveis pela reprodução oral de músicas, poesia, contos e histórias, segundo Hampaté Bá (1982); a tradição lhes conferia um *status* social especial, tinham o direito e a liberdade de falar, não precisavam ser discretos ou absolutamente verdadeiros. Geralmente exageravam nos gestos e nas expressões para dar ênfase ou melhor interpretar suas narrativas.

curar males físicos ou corporais, mas também para resolverem problemas afetivos conjugais, econômicos e até mesmo psicológicos: separações ou brigas conjugais, vendas, perdas ou busca de emprego, combate ao alcoolismo e à “loucura”, “encosto” ou livramento de um espírito de morto, são motivações importantes que justificam a procura dessas pessoas.

O prestígio e o poder desses homens e mulheres praticantes da cura pode ser notado pelo reconhecimento social, senão das suas práticas, mas das possibilidades de cura que elas representam. Pessoas de diferentes idades, formações, religiões e classes sociais freqüentam suas casas: professores, médicos, viajantes, fazendeiros, vendedores; católicos, espíritas, e até evangélicos; jovens, velhos, crianças; vizinhos, parentes e amigos. Uma verdadeira procissão se carentes de saúde, fé na vida e esperança num futuro melhor.

Para Lessa (2003), esses *curandeiros* (estou usando o termo, aqui, de forma genérica, ou seja para designar todos aqueles que realizam alguma espécie de cura) exercem um papel importante na cultura e na manutenção da saúde das populações, já que lidam e imaginam soluções para toda espécie de problemas e males, desde uma simples dor de cabeça, até brigas entre trabalhadores e patrões.

Nas narrativas, as rezas, os chás e banhos estão sempre relacionados a uma prática negra, a uma proximidade com o Candomblé de caboclo⁹. Embora grande parte das orações realizadas por rezadeiras, benzedadeiras sejam textos retirados de “catecismos” da igreja católica, invariavelmente elas são unguidas pelas folhas e marcadas pelo simbolismo do universo negro. Num longo relato sobre o tema, Maria José diz, entre outras coisas, que:

[...] até aqui que é pertinho da cidade ainda tem algumas pessoas que fazem essa tradição, como também eu digo das rezadeiras, das benzedadeiras, aqui nós temos um rapaz, que por sinal ele tem um terreiro de Candomblé, é, ele não cultua o terreiro, ele é assim, ele é médium, ele diz que é médium, olhe

⁹ O Candomblé de Caboclo, como é conhecido em Santa Bárbara, representa um ritual cosmológico/ religioso, onde “santos” e “caboclos” se manifestam em filhos/filhas, pais e mães de santo. No Candomblé o caboclo é o dono da terra, o primeiro ancestral, conforme disse o professor Ubiratan de Castro, no Programa *Documento Nordeste*, exibido pela TV Cultura no dia 23/11/03. Sobre essa temática ver SANTOS, Jocélio Teles. *O Dono da Terra. O Caboclo nos Candomblés da Bahia*. Salvador: Sarah Letras, 1995.

uma coisa que mistura, ele diz que é médium, mas ele é Pai de Santo, mas ele não cultua o terreiro dele está construindo ainda, mas ele é benzedor nato, as coisas dizem que são diferentes: benzedor é benzedor, pai de santo é pai de santo. Ele é pai de santo e benzedor, ele reza, Mundinho reza terreiro, a gente, ele reza de carne quebrada, vento caído, dor de cabeça, enxaqueca, é, ventosidade, de dor desmentido, de tudo, de olhado, de quebranto, de tudo, reza e o povo acredita que fica bom mesmo, todo mundo vai atrás[...] chás, são muito usados e com eficiência aqui na zona rural, por exemplo, as folhas ainda são muito usadas pra chás e banhos, muitas folhas. A gente faz chá pra todo tipo de resfriado, gripe, é, enxaqueca, problema nos olhos, é dosdolho, é conjuntivite, banhos [...]

“Benzedor é benzedor, Pai de Santo é Pai de Santo”, afirma Maria José, mas nem sempre há esta separação na realização dessas práticas. É muito comum que benzedores e rezadeiras tenham fortes vínculos com alguma espécie de religiosidade negra – Candomblé, Umbanda – senão Pai ou Mãe de Santo, iniciados e freqüentadores de terreiros. Também é comum que façam parte de uma outra religião como o Espiritismo – caso aqui citado – e mais freqüentemente do Catolicismo, aquele geralmente denominado de catolicismo popular. As pessoas que praticam a cura normalmente não vêem nenhuma incoerência nessa duplicidade de crenças; toda forma de fé e de devoção é acatada como sagrada.

No entanto, pode-se falar numa relação muito forte entre essas práticas e o universo da religiosidade negra. Nas comunidades do interior, como Santa Bárbara, a “iniciação” aos rituais da cura pode se processar fora dos terreiros - embora tenha sempre uma ligação com os “guias” (caboclos ou santos) dos que efetuam a cura – através dos ensinamentos dos pais, familiares, compadres.

Rezas e chás, principalmente, são práticas comuns à maior parte das famílias que moram na roça, ainda mais das famílias pobres e negras. Pois, além da sua importância cultural, a fé, a falta de recursos, e a ausência de um sistema de saúde pública que os atenda são os principais motivadores da permanência e difusão dessas práticas.

Figura 3



Fonte: Acervo particular de Maria José Macedo
Nota: Oratório da Casa de seu Louro – Casa Nova

A entrevistada Aurilene, no entanto, apesar de reconhecer e acreditar nestas tradições, demonstra um certo constrangimento de admitir a relação das mesmas com o Candomblé:

Dona Matéria que foi minha parteira, fez o parto de mainha para eu nascer e ela é uma das benzedeiras da gente naquela época [...] eu hoje na idade que tô ainda tenho benzedeira, Dona Jacinta [...] ela não é uma pessoa que é do Candomblé, como Dona Matéria também não era ligada ao Candomblé, fazia assim matança. Dona Matéria até que era mais, que ela fazia essas coisas de matança, devia ser entendida lá no terreiro, mas Dona Jacinta não, toda sexta – feira ela vem me rezar, que é o dia bom de rezar [...] ela é uma pessoa que eu digo que ela não é ligada ao Candomblé porque ela é ligada à igreja católica, não perde uma missa dominical, não perde uma missa toda sexta[...] E então é uma pessoa ligada à igreja ainda, católica e reza, rezadeira das boas mesmo. E com isso ela reza a mim, reza outras pessoas, até outras professoras que ensinava aqui na UNEB¹⁰ ela reza, a casa dela é assim ó (faz um gesto com a mão que indica “cheio”) [...] eu vou com fé na reza, ela reza com fé também e isso aí conta né. Aí ela faz a reza dela lá e as folhas, não reza de boca pura não, folha de quarana, pega, como é que é, vassourinha, [...]e com essa que ela reza; é uma reza, bonita a reza dela! Que

¹⁰ Universidade do Estado da Bahia. Esta Universidade desenvolveu o curso de Pedagogia para os professores que tinham apenas formação no ensino médio em Santa Bárbara, intitulado de Rede UNEB.

eu não lembro mais: “Com Deus botaram/com Deus te tiro/ com o poder de Deus e da Virgem Maria”.

O constrangimento de Aurilene não é em vão. Em Santa Bárbara, como em todo Brasil, curandeiros, rezadeiras, parteiras etc, tiveram suas práticas de cura proibidas, perseguidas, demonizadas – historicamente, nesse país – por leis, códigos, decretos, projetos “higienizadores”, disciplinadores, que tinham a força e o poder de dizer-se científico e dono da verdade. Também as igrejas cristãs – católicos e protestantes – muito contribuíram na construção de um imaginário social negativo sobre essas práticas de ritos e matizes negros/africanos, incentivando a rejeição, a perseguição e a repressão das mesmas, como práticas profanas e demoníacas.

Por isso, talvez, algumas pessoas que procuram por essa espécie de cura – principalmente se essa pessoa tiver algum destaque social – deseja esconder essa relação dos demais, ou de si mesma, por temor de ser condenada, ou por se condenar ao acreditar em algo que não condiz com o pensamento mais geral do seu grupo social. Mas, apesar das perseguições e dos percalços enfrentados, essas práticas estão bastante consolidadas e impressas no cotidiano da comunidade barbarensense.

Joselita, evangélica há muitos anos, reconhece o poder de cura das rezas:

[..] .eu tive muitos problemas de torcicolo no pescoço, muitas dores e corria lá pra casa da Dona Marcelina, era muito católica, da igreja católica e era rezadeira e ela rezava e passava assim, passava ficava curado. Toda vez, eu já tinha aquele hábito, qualquer dorzinha eu corria lá e ela passava o ramo e ficava boa não é, uma tradição e a fé da pessoa, porque se você for lá e mandar ela passar o ramo e você não tiver fé, também você não recebe, não é isso?

Em relação a esses dizeres e às tradições orais afro-brasileiras aqui estudadas, parece fazer sentido tomar a tradição como um caleidoscópio de identidades, “o eixo de sua identidade é plural, pois neles a identidade sobrevive de identidades simultâneas: eu e outro, vivo e morto, casa e cidade, passado e futuro são realidades e possibilidades de realidade”

(PEREIRA; GOMES, 2000, p. 44). Esse eixo de identidade plural mais uma vez aponta para uma encruzilhada.

1.1.3 No barro, na letra, na voz, no desejo: trabalho e festa

Passo, agora, à abordagem dos “rituais de trabalho” ou formas de sociabilidades/solidariedades desenvolvidas no ambiente de trabalho, onde as atividades dos trabalhadores são geralmente marcadas pelos chamados, na nossa literatura oral, de “Cantos de trabalho” - canções relacionadas às labutas diárias dos trabalhadores e/ou a determinadas práticas de produção, geralmente de cunho popular.

Esses trabalhadores a que me refiro são geralmente do meio rural: pequenos proprietários de terra, arrendatários, diaristas, meeiros.¹¹ Para Souza (1999), as experiências com arrendamento e meação constituíram meios de trabalho e sobrevivência que acompanharam a luta dos trabalhadores rurais como prolongamento da escravidão. Geralmente arrendamentos e meações eram realizados na base da oralidade, do valor da palavra empenhada, no entanto havia arrendamentos realizados em cartórios com contrato assinado.

Em Santa Bárbara, a agricultura é basicamente de subsistência, cultiva-se milho, feijão, mandioca e, em menor proporção, fumo e amendoim, além de outras culturas utilizadas

¹¹ Em Santa Bárbara, a maior parte da população rural ou não tem terra, ou são donos de pequenas propriedades, onde vive e trabalha toda família. A falta de terra própria para o sustento faz com que os trabalhadores recorram aos donos de fazendas, trabalhando ainda como arrendatários – arrendando a terra, numa espécie aluguel da mesma, a terra é tomada para o plantio e paga com parte do resultado da lavoura; também ainda se pratica a meação, ou seja, planta-se na terra de alguém e dá em troca a metade da colheita.

na alimentação diária das famílias (verduras, raízes, folhas, etc.) Homens, mulheres, meninos e meninas da roça trazem a marca do trabalho duro e árduo, no cuidado na roça, no fazer da farinha, no desenvolvimento das diversas atividades cotidianas, nem sempre recompensadas pelos seus resultados, muitas vezes insuficientes, para prover as famílias do necessário à sobrevivência. A falta de terra para o plantio, a falta de dinheiro, a inexistência ou insuficiência de financiamentos para a roça são fatores importantes para o empobrecimento e o deslocamento da população rural, que muitas vezes migra para as cidades.

Figura 4



Fonte: Acervo particular de Maria José Macedo
Nota: Cantiga de Boi Roubado – Malhada Nova

Nas falas dos entrevistados, os “rituais de trabalho” estão bastante presentes nas atividades rurais e quase sempre dizem respeito ao plantio e à colheita de determinadas culturas. O “Boi Roubado”, a “Bata de feijão”, a “Descasca de milho“, a “Raspa de mandioca“, são exemplos de 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. A beleza, a riqueza cultural e o sentido dialógico destas atividades certamente estão expressos nas palavras dos entrevistados

Para Maria José:

[...] a partir de março até junho, julho, período de plantações, era muito comum e até hoje em algumas localidades é comum, os mutirões, as cantigas de trabalho, os bois roubados que tem sua origem nas grandes fazendas, nos grandes latifúndios que, naturalmente fora de Santa Bárbara e Santa Bárbara no início, também eram poucos os proprietários que matavam um boi pra dar comida ao pessoal que ia trabalhar na roça. E ficou “Boi Roubado”, o nome de origem, por conta disso [...] todo mundo ia pra roça de manhã, na terra dos vizinhos ou de um fazendeiro, de outro roceiro qualquer e trabalhava cantando músicas maravilhosas, versos que tinha tudo a ver com a comunidade, a vivência deles e a noite tudo virava samba. Sempre acontecia uma festa até de manhã e no dia seguinte começava tudo de novo o trabalho. Tudo isso era regado a uma boa pinga [...].

A narrativa feita por Maria José mostra trabalho e festa não são duas partes distintas nesse fazer coletivo, mas interagem, completa-se, fundem-se. E o samba como presença constante, ritmo que desafia o cansaço do corpo, incentiva ao movimento.

Roberto explica a “Raspa de mandioca” na sua comunidade de infância:

[...] o mutirão já começava na verdade no momento que eles vão rancar a mandioca, já começa a fazer o mutirão dos homens. Depois normalmente as mulheres é que faz o mutirão para raspar a mandioca e lá elas ficam até o término. Depois vão tirar goma, o dono da mandioca deixa cada uma tirar goma para fazer o seu beiju e no final começa a cevar a mandioca, depois que ceva, no outro dia começa a torrar a farinha e quando é o último dia esse pessoal geralmente se reúne de novo para fazer o beiju. E é um momento também de festa. E era comum naquela época, também era muito bom porque os pais quando iam para lá, levavam as crianças, eles aproveitavam para ficar brincando no terreiro, brincando de roda, outras brincadeiras infantis.

E Boaventura diz, sobre a bata de feijão:

A bata do feijão ela era feita com o mutirão de pessoas, o mutirão ele tem importância da unidade da comunidade em conjunto, as pessoas se reúnem, coloca o feijão no meio do terreiro, faz a pilha do feijão, rodeia de homens com cacete, mulheres com vassouras, com arupembas – peneiras para beatar o feijão – e aí vai batendo o feijão e cantando. Eu acho lindo o batuque de bata de feijão aonde tem um senhor chamado Bernardo Pereira de Souza que ele gostava muito de cantar esse batuque da bata de feijão assim: (cantado) “O mano que sela bonita/ Ô mano que sela dourada/ Ô mano vou selar o meu cavalo/ Ô mano pra morena passear.” (repete). Este batuque é uma recordação de Bernardino Pereira de Souza na comunidade de Sítio das

Flores... ele já tem dez anos que faleceu, mas na hora que a gente faz uma roda de bata , todo mundo canta e lembra a recordação da voz dele.

As palavras de Boaventura apontam para o fazer coletivo como uma forma de superar as dificuldades, mas também uma maneira de socialização.

Essas “passagens” de trabalho contadas, remontam as relações travadas nessas atividades da roça, tarefas reservadas às mulheres, às crianças, aos homens; permanência dos que “se foram” na memória e nas vivências dos vivos. A afirmação da música como elemento incontestado na marcação do ritmo de trabalho.

Essas manifestações, fazem parte do universo de negros e mestiços em Santa Bárbara, o que parece fazer sentido diante da afirmação de que, “apesar dos trabalhos da jornada, carregando 40 quilos na cabeça, ao sol e à chuva, em todos os acampamentos erguidos ao anoitecer, os negros cantam, dançam e conversam até altas horas da madrugada” (CASCUDO, 1978, p. 156). Este autor fala que, entre os negros, há uma predileção pelo convívio, pela sociabilidade mantida nas bebidas, cantos corais em uníssono, histórias, anedotas, adivinhações.

Sobre essa relação entre trabalho negro, música e dança, Costa (1998), referindo-se aos aspectos da vida dos escravos no Brasil colonial, diz que, na cidade e no campo, o escravo trabalhava ao som de uma toada rítmica ou de chocalho. Barqueiros, carregadores, todos cantavam e até nas horas de repouso, junto às praças ou aos chafarizes, faziam batucadas, com instrumentos improvisados: latas, paus, pedras, pedaços de ferro, etc À noite, às vezes, escapuliam e reuniam-se em grupos da mesma nação: minas, congos, moçambiques, dançando suas danças, reminiscências de rituais religiosos.

As narrativas de alguns estudantes também confirmam a sobrevivência e resistência dessas práticas frente às inovações tecnológicas e às exigências do mercado de trabalho atual. Todas as entrevistas convergem para a valorização do espírito coletivo e de cooperação das

atividades em questão, afirmando que a ausência desses “rituais de trabalho” não só torna mais difícil a realização das tarefas na roça e a sobrevivência dos grupos, como causa um vazio cultural e instaura uma profunda crise de identidade entre negros e mestiços rurais. Isso porque dos “rituais de trabalho”, pode-se afirmar que:

O coletivo superpõe-se, pois ao particular, como operador de formas de resistência social e cultural que reativam, restauram e reterritorializam, em metamorfoses emblemáticas e reminiscentes, um saber alterno, encarnado na memória do corpo e da voz (MARTINS, 2000, p. 73).

A tradição oral afro-brasileira se traduz num modo de vida que não se dá apenas na ausência da escrita ou do conhecimento estabelecido pela mesma. Esse modo de vida foi criado e recriado nas suas ações e significados, apontando para o poder que negros e mestiços brasileiros, e talvez todos os povos provenientes de diásporas, tiveram e têm de reconstruir, sobre a opressão e a dor, uma nova humanidade, o que Gilroy (2001) conceitou como o “sublime”.

Mattos (2003) se reporta ao “sublime”, ao dizer como essas experiências de trabalho e festa, no universo religioso ou em outras formas de expressões criativas, produzem valores e significados, ao referir-se às experiências contadas pelas “memórias de velhos”, numa pesquisa realizada no recôncavo sul da Bahia, que se intitula *Negras Lembranças: memória de dor e da alegria*:

As histórias de vida – opção inicial acerca do formato dos depoimentos – registram em proporção significativa, fatos, práticas, processos, hábitos e concepções que configuram aquilo que Paul Gilroy codificou conceitualmente como o “sublime”, ou seja, a dimensão redentora da dor ou a capacidade criativa que as populações negras tinham, na escravidão, e têm, ainda hoje, de transformar a experiência da exclusão social, da opressão, do preconceito e da discriminação racial, em substrato cultural-existencial vivido, voltado para a afirmação positiva e celebração da vida, principalmente através da inventividade nas formas de expressão criativas como a música, a dança e outras artes performáticas, mas também na edificação de valores humanos, ético-relacionais, cuja dimensão prática nas lutas empreendidas cotidianamente pelas populações negras da região, são evidentes: a astúcia em arranjar cotidianamente a sobrevivência; a solidariedade como imperativo ético nas relações intra e intergrupais; na fé

na vida como possibilidade e devir, a certeza de que tudo pode melhorar (MATTOS, 2003, p.233)

O “sublime” também está bastante explícito nas palavras de Boaventura:

Esses encontros que acontecem na comunidade, como as noites de reza, Lindro – Amor, a bata de feijão, a planta de feijão, a bata de milho, a descasca de milho, nessas caminhadas da vida as pessoas se encontram e às vezes as pessoas negociam, às vezes as pessoas paqueram, surgem casamentos, também as pessoas bebem, outras pessoas ficam aborrecidas, cria tumulto de briga, mas aonde estão reunidos termina chegando tudo em acordo, porque quando um se aborrece, dois e três tá ali para acolher e não deixa acontecer nada demais. É um aconchego muito bom nessa noite, muito divertido e são coisas assim que a gente não pretende deixar esquecer na comunidade, a gente pretende que essa caminhada vá cada dia mais crescendo. Mesmo que hoje a gente tá vivendo uma tecnologia assim moderna, que já tem máquina pra descascar milho, já tem máquina pra bater milho, agora tem pessoas na comunidade que faz questão deste laço da tradição.

As narrativas mostram que nenhuma tradição quer morrer, e seus locutores desejam dar-lhe continuidade ainda que sob outras formas e/ou outros diálogos, no afã de perpetuá-la.

2 TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA E ESCOLA EM SANTA BÁRBARA: TERRITÓRIOS, IDENTIDADES E MEMÓRIAS

O homem não possui um território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos de outro
Bakhtin

“A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.

Jacques Le Goff.

O espaço das tradições orais em Santa Bárbara é aquele historicamente construído e clivado pelas relações travadas ao longo dos anos e das migrações que seus sujeitos enfrentaram.

Assim, na dimensão territorial ou na “lógica do lugar” de uma cultura, “o território e suas articulações sócio-culturais aparecem como uma categoria com dinâmica própria e irreduzível às representações que a convertem em puro receptáculo de formas e significações” (SODRÉ, 1998, p. 15).

Por se tratar da demarcação de um espaço na diferença com outros, a questão da identidade está relacionada à idéia de território, conforme nos diz Sodré (1988). Conhecer as pertinências ou exclusividades das formas de ações de um grupo determinado, implica localizá-lo territorialmente. O território traça limites e lugares, marca a ação das pessoas. “Território é, assim, o lugar marcado de um jogo, que se entende em sentido amplo como protoforma de toda e qualquer cultura: sistema de regras de movimentação humana de um grupo, horizonte de relacionamento com o real” (SODRÉ, 1988, p. 23).

2.1 “SINGELEZAS” DA ROÇA, “VICISSITUDES” DO URBANO: TERRITÓRIOS DA TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA EM SANTA BÁRBARA

Há de forma clara e precisa, nas falas dos depoentes, um território privilegiado da tradição oral afro-brasileira no município de Santa Bárbara: a roça ou zona rural, que se constitui num território onde existe:

Uma pluralidade de sujeitos e de experiências historicamente construídas, de feitos e ditos, de fazeres e dizeres, envolvendo, no presente, a oposição, a superposição e a combinação de lógicas, dinâmicas e formas de relações. O território emerge como uma permanente fronteira ou um espaço sempre aberto. Nesse sentido, referir-se a um território é perceber as gentes que o habitam, com os seus fazeres e dizeres, muitas vezes combinados, outras vezes rompidos; é perceber o conjunto das diferenças e das desigualdades intraterritoriais, concorrentes, combinadas e superpostas. (FAVERO; SANTOS, 2002, p. 81).

Nesses “fazeres e dizeres”, da roça, a tradição oral se configura num patrimônio que encontra lugar próprio. Dessa forma, conforme Sodré (1988), podemos conceber o patrimônio como território, pois delimita na sociedade um grupo distinto, que realiza a transmissão de bens econômicos, técnicos, simbólicos no interior de uma comunidade específica. Patrimônio como legado de uma memória coletiva, de algo comum a esse grupo.

A relação da roça com o patrimônio cultural e simbólico das populações negras, não é uma particularidade da tradição afro-brasileira de Santa Bárbara: No Brasil, nas *comunidades terreiros*, mesmo quando situadas em espaços urbanos, há uma “condensação do próprio espaço geográfico africano nos dispositivos morfo-simbólicos da” roça, “(oká), outra palavra para “terreiro” e que conota as comunidades litúrgicas como situadas no mato, fora do contexto urbano” (SODRÉ, 1988, p. 51).

Nessas comunidades há, geralmente, um espaço que compreende as árvores e uma fonte, considerado como o “mato”, equivalente à floresta africana. O terreiro é, portanto, mais um “lugar” onde o urbano interage, troca, com o elemento rural.

Na tradição oral afro-brasileira em Santa Bárbara, esse lugar da roça é marcado por um jogo pluralista com outros territórios, onde se procura conviver com as diferenças, sem a perda de um fundo comum.

O depoente Jailson, diz como essas manifestações se mantêm vivas nesse espaço:

[...] como eu sou de origem mais rural, lá onde eu nasci, cresci, para depois sair pra cá, pro centro da cidade. É, quanto ao fato do conto de histórias né, a gente lá na zona rural ouvia bastante, hoje é que a gente vê que no centro da cidade esse hábito não é tão grande assim, mas existe, agora na zona rural ainda continua esse hábito dos pais, dos irmãos mais velhos contarem histórias para seus filhos ou irmãos.

Falando também sobre esse privilégio do rural em relação às tradições orais, Roberto faz a seguinte colocação:

Quanto à questão urbana, quando eu cheguei aqui foi um choque de certa forma, porque a gente tinha até em termos de amizade não era a mesma. Não tínhamos amigos e os amigos que nós tínhamos não tinham esses hábitos nossos, então nós tivemos que nos adaptar a trocar o final de semana de uma festa na zona rural com a sanfona, para vir para um som mecânico, na época aqui nos clubes, nas discotecas da cidade. E aí nós percebíamos a diferença muito grande, ficávamos desambientados de certa forma até procurar um novo ambiente e víamos a diferença. Até que eu conheci um grupo de pessoas que até hoje tenho amizade com eles, que eles perguntaram muito essa questão de tradição oral na zona rural, a questão do reisado, por exemplo.

Nas vozes de todos os depoentes, rurais ou urbanos, a compreensão da tradição oral como um fenômeno majoritariamente rural é uma evidência, até mesmo porque suas principais manifestações dizem respeito a atividades rurais de trabalho, lazer, da sociabilidade comunitária em geral. Mesmo as tradições religiosas ligadas a universos mais amplos como o Candomblé ou a Umbanda, são identificadas pelos depoentes como manifestações de maior intensidade e difusão na zona rural.

Nas palavras do Professor Jailson:

Outra coisa que a gente também deveria colocar é que o Candomblé na zona rural, ele continua vivo, continua sendo praticado do mesmo jeito que antes, com o caruru, o samba, e já na cidade, é, também existe, agora a frequência é menor, mas acredito que seja pelo fato de as pessoas que moram no campo ter vindo pra... a busca de emprego, a busca de outras de outras situações de vida.

Parece importante dizer que esse lugar de “ruralidade” da tradição oral não se dá por acaso. O ambiente rural favorece a preservação, recriações ou emergências das tradições, dado o seu caráter comunitário e um acesso aos meios de comunicação de massas relativamente menor que o urbano. Mas, também é comum a troca, onde urbano e rural formam pontos de intersecção, interagem, possuem laços em comum. Roberto diz:

Também era comum presenciar o Candomblé, na casa que eu mais freqüentava mesmo, era de um senhor da região que as filhas todas, é[...] tinha caboclo na época, e era comum elas trazerem muitas pessoas de Salvador para participar, que eram amigas, lá também do Candomblé.

O ambiente da roça é um ambiente onde as relações de parentesco, amizade e compadrio são fortes, onde o trabalho coletivo e de ajuda mútua continua na ordem do dia, onde os conflitos que fazem parte do cotidiano são, às vezes, tolerados ou resolvidos pela própria comunidade

À cultura da zona rural cabe aquele lugar paradoxal de tradicionalismo e rebeldia, a que nos referimos anteriormente. A comunidade rural preserva costumes, baseados em códigos de valores que, apesar de respeitar regras e leis estabelecidas para a sociedade como um todo, têm como maior referencial a tradição, no caso de Santa Bárbara, principalmente a tradição oral.

A vivência rural raramente produz ou permite isolamento, até mesmo o exercício de “assistir televisão” é uma atividade grupal que reúne toda a família e, por vezes, a vizinhança. Essas formas coletivas de sobrevivências/vivências – no trabalho, no lazer, na religiosidade – se estendem até mesmo na morte, onde todos se confraternizam com a perda de alguém e

demonstram essa solidariedade não só acompanhando o velório, o enterro, como ofertando seus serviços e até ajuda econômica, quando necessário e possível fazê-lo.

Em Santa Bárbara, o “urbano” e o “rural” guardam especificidades e diferenças, seja nas formas de produção, na concepção de tempo, seja na maneira de interagir com ele, nas práticas cotidianas de trabalho e lazer. O “mundo rural” dispõe ainda de alguma autonomia em relação ao tempo, algumas atividades são marcadas ainda, pelo sol, pela chuva, pelas fases da lua. O tempo sofre as regulações do calendário de festas e dias santos, embora o relógio já seja o “senhor”, no que diz respeito a algumas atividades, como a escola, por exemplo. No “mundo urbano”, o tempo hegemônico é o do relógio, que estabelece horários prefixados e rigidez no cumprimento desses horários.

Refletindo a partir das memórias de migrantes do Recôncavo, estabelecidos em Salvador, Santana (2001, p. 82) observa que, “[...] é flagrante alguma oposição entre percepções de temporalidades do campo e da cidade instaurando conflitos”. Assim, para esses homens e mulheres da roça, a vivência na cidade implica numa relação com diversas concepções de temporalidades, sendo que:

Agora, diminuem o vigor de construções de referenciais de tempo pautadas na oralidade: os marcos escritos proliferam na cidade. Difícil aceitar o crédito a certidões cartoriais dos dias da vida e da morte, ou registros oficiais do início e do fim do trabalho. Penoso é conviver com o mito da escrita, o poder da letra, do número e do tempo do burocrata nomeado. As fases “clara e escura” da lua, os períodos de chuva, a duração de um plantio, pouco traduzem nas novas situações vividas. São outras relações do tempo com o processo de trabalho e com tarefas familiares e domésticas. (SANTANA, 2001, p. 82).

As relações de trabalho desenvolvidas na roça ainda preservam muito do seu aspecto coletivo e festivo, embora a luta pela sobrevivência tenha cada vez mais arrastado os trabalhadores para jornadas exaustivas, na realização de tarefas diversificadas, que começam pela manhã, bem cedo, e terminam altas horas da noite.

As atividades de trabalho, na zona urbana, são mais marcadas pela individualidade, pela concorrência e pela pressa, há pressa em tudo: no desenvolvimento do trabalho, nas atividades domiciliares do cotidiano, na necessidade de ampliar os artefatos tecnológicos que “permitirão uma vida melhor”, embora individualismo, pressa e concorrência não façam parte apenas do mundo urbano, como também do rural.

Santana considera o mundo do trabalho como uma dimensão central para pensarmos o impacto causado, pelas diferentes temporalidades do rural/urbano, na população que se desloca da roça para cidade, isso porque: “A orientação do trabalho na roça, preferencialmente feita por tarefas a realizar em que ‘parece haver pouca separação entre trabalho e vida’¹², choca-se com uma distribuição em horas de atividades computadas no relógio” (SANTANA, 2001, p. 84).

Em Santa Bárbara é no universo urbano que se faz presente algumas das mais recentes inovações tecnológicas: computadores, Internet, telefones celulares, fax, embora de forma ainda precária, em parte, devido à penúria em que vive a maior parte dessa população, em parte porque muitas dessas pessoas não encontram motivações para adquirir tais instrumentos. Na roça, podemos encontrar antenas parabólicas, telefones públicos (nos povoados) e televisores, mas, em relação a esse novo arsenal tecnológico, há raríssimos casos de aquisição e uso.

Não podemos falar, contudo, numa oposição rígida entre roça e cidade, numa inversão brusca e radical de modos de vida, nas formas de inventar o tempo ou estratégias de sobrevivência. As fronteiras, ainda que estabeleçam diferenças importantes, são frágeis. Roça e cidade, em Santa Bárbara, representam um emaranhado de parentesco, de relações comerciais, trocas de informações e serviços, entre outras coisas. Ao longo dos anos, uma significativa parte da população rural tem deixado o campo para se estabelecer na cidade ou,

¹² Aqui esse autor recomenda ver importantes reflexões de Thompson sobre o “*Tempo, disciplina do trabalho e capitalismo industrial*”. *Costumes em Comum*. p. 267 – 304.

pelo menos, tem se deslocado da roça “para estudar na rua”¹³, às vezes retornando, às vezes ficando definitivamente.

Estas “idas e vindas” representaram experiências diversas, até porque esse deslocamento para a cidade não se resumia ao centro urbano desse município, já que muitas vezes, a busca por trabalho, ou pela aventura de uma vida melhor, levou homens e mulheres da roça barbarenses a grandes cidades, como Salvador e São Paulo.

As experiências trazidas por esse povo rural para o mundo urbano, certamente matizaram de cores diferentes esse mundo, estabelecendo diálogos e conflitos. Também as experiências levadas do urbano para a roça modificaram, muitas vezes, suas práticas.

Nas palavras de Jailson, pode-se perceber que a migração realizada pelo homem da roça carrega consigo seus valores e tradições, conseguindo matizar o “mundo” urbano. Para ele, esse homem da roça “[...] vem pra cidade e traz esses hábitos, essa cultura e vai, à medida do possível, fazendo criar uma certa relação com aqueles que não a tinham vivenciado, ainda, por ser de origem mais urbana”.

Isso, porque as experiências e vivências passadas fazem parte do enfrentamento de novas situações, através da memória e dos vínculos mantidos com seus lugares de origem: “são redes de encontros cujo principal objetivo é a troca de notícias, recados, cartas e recordações [...] as memórias denunciam dramáticas articulações do passado e do presente, através de diversas mediações campo/cidade.” (SANTANA, 2001, p. 28)

Em Santa Bárbara, o rural e o urbano certamente são dois universos diferenciados, mas que construíram, dentro destas diferenças, referenciais comuns: atividades conjuntas de interdependência, laços familiares e de amizade, repertórios e práticas culturais – as feiras livres, as festas da padroeira ou de São João, os casamentos e batizados, as tradições orais, são exemplos desses laços, que reúnem e separam, ao mesmo tempo, esses dois universos, pela

¹³ A expressão “estudar na rua”, significa o mesmo que dizer “estudar na zona urbana”. A referência da zona urbana ou da cidade como “rua” é muito comum na região da qual Santa Bárbara faz parte.

necessidade que um tem do outro para sobreviver, e pelos preconceitos desenvolvidos e conservados no desenrolar dessas relações.

A escola, certamente, representa muito bem esses laços, constituindo-se num local de encruzilhada; onde roça e cidade convergem e separam-se, onde há trocas e imposições. A escola urbana barbarense é marcada pela presença do aluno da roça e a escola rural pelos professores urbanos. Essas presenças demarcam origens e disseminações de saberes alternos, porém hierarquizados na escala de poder.

Santana (2001, p. 203) afirma que “[...] é possível surpreender a cada momento, um tipo de escola e processo educacional para sustentar as distinções entre as formas continuamente em tensão da cultura ‘valorizada’ e a ‘sem valor’, entre a escrita e a oralidade, a cidade e o campo, o cidadão e o tabaréu”.

A escola, certamente, constituiu-se num campo que tenciona visões de mundo baseadas na oralidade e na escrita. E essa dinâmica, embora seja realizada num processo de imbricamento e renovação, é dada de forma verticalizada e homogênea: onde se afirma o predomínio da escrita sobre o oral, e dos valores da cidade sobre o campo.

2.2 “AVANTE BARBARENSES, AVANTE DE CORAÇÃO”¹⁴: A ESCOLA PÚBLICA EM SANTA BÁRBARA

A escola, enquanto um espaço formal e institucional em Santa Bárbara,¹⁵ segundo Genot (1993), teve, como primeira unidade, uma escola primária pública, para o sexo

¹⁴ Primeira estrofe do hino de Santa Bárbara, composto por Francisco Siqueira Campos, em 1961.

¹⁵ Em 1851, o atual município de Santa Bárbara, denominava-se Pacatu e era um distrito da Comarca de Feira de Santana.

masculino, em 1851, por força da lei, sancionada por D. Pedro II, em 03 de novembro de 1849. Em 1889 havia duas escolas, uma para cada sexo em Santa Bárbara. Em 1896, registra-se a nomeação de dois professores para as escolas primárias públicas de Santa Bárbara: era João Muniz Fiúza, para a escola destinada ao sexo masculino e Maria Eliza da Silveira Ávila para a escola do sexo feminino.

Durante muitos anos o sistema escolar público em Santa Bárbara¹⁶ era supervisionado por um delegado escolar que inspecionava as escolas, elaborava relatórios e examinava candidatos a professores de escolas públicas. Esses professores, em geral, não recebiam mais que a educação primária (1ª a 5ª série)¹⁷. Não era fácil o ingresso nessa escola porque:

As escolas públicas exigiam uma taxa de matrícula para o ingresso do aluno. Isto eliminava o acesso para os filhos de famílias carentes, que necessitavam também de material escolar e vestuário condizente com o meio social onde ingressavam (GENOT, 1993, p. 130)

Essa autora, tomando por base os discursos da comunidade, afirma que as escolas primárias públicas sempre se mantiveram em funcionamento em Santa Bárbara, pelo menos na zona urbana.

Tratando-se do meio rural, temos as informações de “Seu Antonio da Roça, nascido em 1889, que nos fala sobre a inexistência de escolas na roça, mas relembra, com muita lucidez, das lições do professor contratado por seu pai para ensinar as primeiras letras aos filhos na fazenda Varginha. (GENOT, 1993, p. 131)”.

A partir de 1940, com a chegada das freiras da Congregação de São Vicente de Paulo, criou-se o Educandário São José, ministrando o ensino primário e o ginásial

¹⁶ Até meados da década de 70 do século passado, existia uma delegada escolar em Santa Bárbara, que supervisionava as escolas públicas.

¹⁷ Até 1992 havia o chamado “ensino primário”, relativo às cinco séries iniciais (1ª a 5ª), quando o estudante fazia o “Exame de Admissão”, que se constituía num processo seletivo para o ingresso no “ginásio”, período de quatro anos, dividido em quatro séries (1ª a 4ª série ginásial). Essas duas etapas correspondem hoje ao ensino fundamental (1ª a 8ª série).

(correspondente ao ensino de 1ª à 8ª série hoje), sob regime particular, na forma de internato e semi-internato. Somente alguns anos mais tarde, por volta de 1978, é que esta Congregação assinou convênio com o Estado para ministrar o ensino público gratuito. Nesse período, inaugurou também o ensino de segundo grau, com uma turma de Magistério. Hoje essa escola oferece, além do ensino fundamental, apenas o curso Básico (ensino médio), para um possível ingresso no ensino superior.

Atualmente, como retrato no capítulo anterior, há outros estabelecimentos de ensino público em Santa Bárbara, a maioria de caráter municipal, ministrando geralmente apenas as séries iniciais do ensino fundamental.

Apesar do Centro Educacional São José concentrar a maior parte dos estudantes de nível fundamental (5ª a 8ª), sobre os quais especificamente essa pesquisa diz respeito. Além desse estabelecimento, há a Escola estadual Professor Carlos Valadares, construída em 1967, que funciona em três turnos de trabalho, ministrando o ensino de 1ª a 8ª série.

No distrito de Sitio das Flores no povoado de São Nicolau, encontram-se as demais turmas de 5ª a 8ª série, onde se concentram as populações desses locais e das fazendas vizinhas. No início deste ano -2004, foi implementado o ensino de 5ª e 6ª séries no povoado de Candeal Pequeno.

O antigo Educandário São José, hoje denominado de Centro Educacional São José, é o maior centro de educação barbarensense, na atualidade, pela quantidade de estudantes, professores e funcionários que abriga, pela dimensão do seu espaço físico e pela carga horária ocupada. É também o mais respeitado, pela sua história e tradição de um ensino de qualidade, pela presença das freiras vicentinas, pelo fato de ser o único colégio a ministrar o segundo grau, além de contar com alguns atributos que as demais escolas não têm, tais como: computadores, biblioteca, TV escola, entre outros. Assim, essa escola talvez seja, atualmente, a maior referência da instituição pública de ensino em Santa Bárbara.

Figura 5



Fonte: Acervo particular do Centro Educacional São José

Nota: Estudantes lotam o auditório do São José durante a Semana do Folclore

A instituição da escola pública no município de Santa Bárbara, como em todo o país, compartilha do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e, por isso, possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e experiências. O projeto pedagógico do Centro Educacional São José, na sua fundamentação teórica diz que visa formar “cidadãos capazes de posicionar-se na sociedade de forma consciente, crítica e criativa. Um ser integral que saiba conjugar afetivo, intelectual e físico de maneira equilibrada”.¹⁸

Sobre a visão de mundo e de sociedade afirma almejar o desenvolvimento de uma sociedade de forma solidária, onde as injustiças sociais dêem lugar à “igualdade de oportunidade para todos”. Tal concepção é reafirmada no Regimento Escolar¹⁹ que, no seu artigo 4º, toma como objetivo e finalidade do ensino fundamental e médio, entre outras coisas,

¹⁸ Projeto pedagógico apresentado pela escola, datado do ano 2000.

¹⁹ Esse Regimento Escolar data de 01/11/2000 e trata da definição da Estrutura e do Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio nessa unidade escolar.

preparar o “educando” para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. Ou ainda, no 7º artigo, quando diz que a educação nacional, que tem como inspiração os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, tem por finalidade a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”.

Nesse sentido, Gomes (2001) observa que muitas práticas educativas, que se pretendiam iguais para todos, acabaram sendo as mais discriminatórias, por não reconhecerem que ser diverso e portador de identidade étnico/racial são aspectos constituintes de nossa formação humana, mas também uma construção social e histórica.

Para essa autora, a garantia de uma escola igual para todos não depende apenas de preceitos legais e formais. Não há uma relação de “causa e efeito” entre a realidade educacional e o preceito legal. A existência do texto legal só se tornará direito para toda a comunidade escolar à medida que a escola construir, no seu interior, práticas concretas e inclusivas que não discriminem, nem excluam, nenhum grupo social, étnico e religioso.

Voltada para um racionalismo universalista, a escola enfatiza os traços universais do pensamento e da ação humana. Embora admita que as experiências culturais são diversas em função das diferenças tecnológicas e de condição de vida, afirma que todas as culturas compartilham conosco de uma mesma racionalidade e que essa racionalidade caracteriza a humanidade, num modelo único de ser humano; toda e qualquer pluralidade ou diferença está submetida e deve ter como meta este modelo. As políticas pela igualdade e pela cidadania ao longo do processo educacional são bons ilustradores desse pensamento universalista.

Discorrendo sobre o universalismo no currículo escolar, Forquin (2000) diz que, “para a escola, os estudantes são indivíduos iguais em direito e deveres, abstraídos de seus

pertencimentos coletivos, assim como liberados de suas singularidades pessoais”. A escola defende uma espécie de universalismo formal – onde todos (supostamente) estão submetidos às mesmas regras: garantia das mesmas bases de acesso aos estudos, critérios iguais no que diz respeito à alocação de recursos, avaliação de desempenhos, seleção, modos de manutenção da ordem e da disciplina.

Contudo, esse fazer “universal”, historicamente, privilegiou certas concepções, práticas e culturas em detrimento de outras. O projeto “universalista” na educação, na verdade se configurou na confirmação e na imposição dos valores e das culturas dos povos que o engendraram, ou seja, num projeto eurocêntrico, homogêneo, colonizador, que desprezou as culturas dos grupos “subalternizados”, desconsiderando suas tradições e suas histórias, invisibilizando-os ou minimizando-os nos currículos e conteúdos escolares.

Um olhar superficial sobre o cotidiano escolar, às vezes, pode dar margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre as diversas pessoas ali colocadas: negros, brancos, mestiços; pobres, ricos, etc, mas, conforme escreve Cavalleiro (2001), esse espaço aparentemente positivo se torna contraditório, à medida que não se acha nenhuma indicação do reconhecimento da presença ou existência desta diversidade nos cartazes, livros, fotos ou outro material pedagógico utilizado.

A proposta curricular apresentada no projeto pedagógico do Centro Educacional São José, na sua fundamentação toma como referencia autores como Piaget, Dewey e Bruner, para dizer que o currículo é um processo que deve ser construído através da interação, defendendo um currículo emerso da ação e da interação dos participantes, com pontos de intersecção ou focos. Professores, alunos “precisam ser livres, encorajados, obrigados a desenvolver seu próprio currículo numa interação conjunta uns com os outros” (Proposta Curricular, 2000, p.1). Essa proposta, na sua composição curricular, sinaliza uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura; no entanto ao apresentar como áreas, as disciplinas

(português, matemática, História...), elencando campos de atuação e objetivos isolados para cada uma delas, demonstra o paradoxo contido nessa relação de interação que, pretendendo ser plural, não compreende a polifonia contida em todos os campos ou áreas de conhecimento, onde “um” é marcado e atravessado pelo “outro” ao longo dos tempos.

Parece-me que nas escolas barbarenses, como no Brasil de forma geral, os currículos que norteiam o ensino nas escolas oficiais são marcados por silêncios e omissões, que se constituem na ausência de conhecimentos e de práticas culturais dos grupos diferenciados daqueles que hegemonizam o poder. Esses silêncios e omissões são a negação de elementos fundamentais de diferentes culturas no interior das escolas, e acabam produzindo como efeito naqueles que a fazem, a repetição do discurso predominante ou o silenciamento das suas próprias experiências. Enquanto os parâmetros curriculares afirmam a necessidade de conhecer e valorizar a pluralidade cultural e os aspectos socioculturais de diferentes povos e nações, evitando qualquer discriminação nesse sentido, a escola oficial brasileira impõe os valores do grupo hegemônico no poder, como únicos e paradigmáticos.

O projeto pedagógico do São José, ao discorrer sobre a visão de mundo e de sociedade na sua fundamentação teórica, afirma um princípio caro e paradigmático no fazer educacional da atualidade brasileira: “Tecnologia e bem estar social devem andar juntamente”.

O Ministério da Ciência e Tecnologia propõe para o Brasil uma educação voltada para a sociedade da informação – investindo na criação de competências que permitam uma atuação efetiva na produção de bens e serviços e na tomada de decisões, tratando-se também: “[...] de formar indivíduos para “aprender a aprender”, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação de base tecnológica” (BRASIL, 2000, p. 45).

Teoricamente a idéia é formar “cidadãos”, no sentido de capacitar as pessoas para a tomada de decisões e para fazer suas escolhas sobre os variados aspectos da sociedade, a partir de informações concretas sobre esses. No entanto, a implantação de uma infra-estrutura adequada, nas escolas, para o desenvolvimento desse projeto, além de ser bastante resumida na sua base material (computadores, laboratórios, conectividade em rede, etc.), não é distribuída uniformemente na rede escolar, nem é democrático o seu processo de instalação. Mesmo as escolas que conseguem essa infra-estrutura, poucas são aquelas que contam com profissionais capacitados para lidar com ela.

A própria idéia de educação para uma sociedade da informação, não considera a vontade nem as aspirações dos sujeitos a quem devem informar. Assim, a informação e o acesso aos seus instrumentos não foram ainda popularizados, muitos menos democratizados no Brasil.

Na educação brasileira, os territórios onde são instalados determinados programas ou cursos, não são escolhidos a partir de uma demanda real, sendo que a oferta social da educação fica submetida a um jogo de circunstância; onde há um esvaziamento educacional de certas áreas de menor densidade econômica ou demográfica. A implementação de escolas, cursos, ou programas educacionais, principalmente no que diz respeito aos níveis médio e superior, depende, em muito, do jogo político: os acordos estão submetidos ao tipo de relacionamento que as lideranças políticas locais têm com o poder estadual ou federal, ou seja, se são aliados ou opositores, ainda que sejam opositores, se estão dispostos a negociar e o que há para ser negociado. Esse tipo de relacionamento se estende para o município em relação à instalação de escolas nos bairros, povoados e fazendas.

Essa forma de conduzir o processo de instalação/implementação de programas/instituições educacionais tem provocado um esvaziamento (ausência da

escola/instituição educacional formal) em certas áreas, o que vem contribuindo para o acirramento das desigualdades regionais, pois a posse ou não dessa função educacional tornou-se um dado importante no desenvolvimento dessas desigualdades.

Assim, é possível perceber que não há preocupação de implantar/implementar a tão afirmada “escola para todos”, seja do ponto de vista demográfico, seja do ponto de vista sócio/econômico ou cultural, desde que os territórios, onde a escola deve atuar, são escolhidos a partir de um jogo político que não leva em consideração as necessidades, reivindicações, heterogeneidades dos diferentes lugares e sujeitos que vão compor essa instituição.

2.3 “A CIDADE COM SEUS BRAÇOS ABERTOS NUM CARTÃO POSTAL”: A CENTRALIDADE DO URBANO NA ESCOLA PÚBLICA BARBARENSE

Em Santa Bárbara a instituição formal da escola é um advento recente. Quanto à escola “pública e para todos”, além de recente, continua insuficiente e incapaz de atender às reais necessidades da população, especialmente da população carente, a quem ela deveria se destinar. A escola pública não oferece opções de cursos de ensino médio ou qualquer curso de formação profissional, que habilite o estudante para a inclusão no mercado de trabalho e, como a maior parte das escolas públicas brasileiras, não o habilita também para o vestibular. E o que é mais grave: não oferece um número de vagas que atenda à demanda, pois grande parte dos estudantes, ao concluírem as séries do ensino fundamental, prosseguem o estudo em outros municípios – quando podem custear as despesas - ou desistem de estudar.

Obedecendo as atuais diretrizes para o ensino médio, o Centro Educacional São José conforma-se às “novas” exigências, desativando o Curso Normal (Magistério) em 1999, quando formou sua última turma de professores, conforme está registrado na ata de conclusão de curso, datada de 31 de dezembro de 1999. Atualmente o ensino médio, nessa escola, se constitui do chamado “Ensino Básico”, que é tomado como uma fase preparatória para o vestibular e o ingresso na Universidade. No ano de 2003, o Colégio São José concedeu transferência a 45 estudantes que concluíram o ensino médio. Não há uma estimativa concreta de quantos deles conseguiram ingressar em Cursos de Pré-Vestibular ou na Universidade.²⁰

As dificuldades encontradas na implementação e desenvolvimento do ensino médio tornaram-se ainda mais emblemáticas, a partir da Emenda Constitucional 14/96 que isenta o caráter de obrigatoriedade dessa modalidade de ensino, inscrito no inciso II artigo 208 da Constituição, demonstrando um viés desmobilizador e desagregador para incrementação de políticas no mesmo.

A situação da população rural, moradora na roça, ainda é mais precária, contando geralmente com uma escola de 1ª a 4ª série. Contabilizando 01 distrito, 20 povoados, 20 aglomerados rurais e mais de 30 “fazendas”. Somente no Distrito de Sítio das Flores e no povoado de São Nicolau é ministrado o ensino de 5ª a 8ª série. No povoado de Candéal Pequeno foram instaladas, no início desse ano de 2004, as turmas de 5ª e 6ª séries. Os estudantes têm que se deslocar para a zona urbana, enfrentando longas jornadas a pé, ou utilizar os ônibus coletivos pagos pelo Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), ou pela administração municipal. Mas, geralmente, esses são veículos velhos, sem manutenção,

²⁰ Todas as informações contidas nesse parágrafo, acerca do ensino no Centro Educacional São José, foram concedidas pela secretária dessa instituição, a senhora Iranise Ribeiro Mascarenhas Silva, em 19/05/2004, conforme está registrado no caderno de campo.

quase sempre lotados, com meninos e meninas pendurados nas portas, correndo riscos de acidentes e até morte.

Figura 6



Fonte: Acervo particular de Maria de Lourdes Nogueira

Nota: A professora Maria de Lourdes em sala de aula no Sítio das Flores

As informações da Secretaria Municipal de Educação de Santa Bárbara²¹ apontam para algumas dificuldades enfrentadas pela escola rural, no que diz respeito a infra-estrutura, localização e oferta de vagas, comparativamente à demanda exigida. Num total de 46 escolas, 07 turmas funcionam em salas improvisadas (em casas alugadas, mas segundo a secretária de educação há previsão da ampliação de prédios escolares nesses locais), algumas escolas funcionam em prédios isolados, onde não há água potável e energia, faltando, às vezes, até mesmo carteiras, giz e outros elementos básicos de operacionalização da aula. Várias dessas escolas estão situadas em locais distantes das casas dos estudantes e de difícil acesso,

²¹ Dados numéricos cedidos pela secretária de educação, a professora Lélia Vítor Fernandes, em 19/05/2004.

principalmente em tempos de chuva, quando as condições das estradas não permitem a circulação de veículos com facilidade. Das 46 escolas rurais, 29 não possuem água encanada e 08 não conta com energia elétrica. Conforme as informações cedidas pela secretária de educação, todas as escolas recebem livros pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Parte das escolas trabalha com classes multisseriadas – 09 salas que reúnem de 1ª a 4ª série; e um número de salas ainda não estimado agrega, separadamente, grupos de 1ª e 2ª, e grupos de 3ª e 4ª séries. Essa modalidade de ensino multisseriado procura reunir numa mesma sala vários níveis de ensino e estudantes de diferentes faixas etárias; esses estudantes, quando conseguem concluir a 4ª série, geralmente se deslocam para uma escola urbana.

Sobre essa questão, Santos (2003) diz que a população residente na zona rural não tem escolas suficientes para atender as demandas de matrículas, obrigando os alunos a continuar seus estudos nas escolas da cidade, ao menos se desejarem aspirar a níveis mais elevados de escolarização.

Esse autor afirma que os alunos que se deslocam para a cidade com a finalidade de freqüentar uma escola, “têm os marcadores de sua identidade negados, sobretudo pelo modelo curricular padronizado, elaborados a partir de categorias urbanocêntricas e que os obriga a negar a sua identidade cultural, sob pena de serem “expulsos” da escola” (SANTOS, 2003, p.148).

Dialogando um pouco mais com esse mesmo autor, entendo que a educação rural foi vítima do processo de universalização e uniformização, na educação, tomando o mundo urbano e suas experiências como referenciais de progresso e civilização. Os currículos, os livros didáticos, os cursos de formação (ou “reciclagem” como são denominados geralmente), impõem à escola rural um fazer e um imaginar que se distancia das experiências vividas pelos meninos e meninas da roça, condenando-os a um duplo processo de estranhamento: o do não

reconhecimento de um saber distante da sua realidade, porém idealizado, e o de um saber sobre o qual tem dominação, mas que, a partir das leituras oferecidas pela escola, lhes parece incapaz de dinamizar as suas vidas.

Acredito como Santos (2003, p. 149) que “nunca houve uma escola rural”, já que a escola que existe na roça, ao invés de servir para que os estudantes rurais reflitam sobre a suas realidades e as encruzilhadas enfrentadas pela mesma, buscando caminhos para uma vida digna, “tem-se constituído como um forte mecanismo de destruição de uma cultura local, através da imposição de uma cultura “urbanocêntrica”, e é, por conseqüência, um fator que tem estimulado o êxodo rural” (SANTOS, 2003, p. 150).

No entanto, a idéia de uma “Escola Rural” representa para mim uma temática em aberto, passível de questionamentos e reflexões mais aprofundadas: pois, ao mesmo tempo em que aponta para o respeito às culturas da roça, às suas formas de apresentações e representações, pode significar também um acirramento das dicotomias e binarismos simplistas que separam roça e cidade como territórios opostos e hierarquizados, delimitando fronteiras fixas e lugares determinados para populações que, historicamente, têm trocado saberes, linguagens e experiências.

Embora observe a necessidade de um estudo mais intensificado sobre a questão, entendo que não é preciso criar uma escola para “cada realidade”, mesmo porque “essas realidades” não são isoladas uma da outra. Desenvolver formas de manter a população rural na roça com dignidade, opções de sobrevivência e de aprendizado, significa também dar opções de escolhas, inclusive na forma de iniciativas educacionais que permitam uma troca com os saberes e modos de vida ditos urbanos, sem prejuízo ou desvalorização daqueles produzidos pelo “mundo” da roça. Pois, o privilégio do urbano sobre o rural, na escola, criou e fortaleceu estereótipos, desenhou fronteiras e estabeleceu lugares de identidades ou identificações.

2.4 “Tabaréus e civilizados”: tradição oral afro-brasileira e escolas - fronteiras e lugares

A comunidade escolar com a qual dialogo permite que afirme, a partir das suas vozes e das observações que realizei, a existência de muitas fronteiras entre a tradição oral afro-brasileira e a escola pública barbarensense, mas, sem dúvida nenhuma, a roça, como lugar privilegiado de florescimento e continuidade dessa tradição, é um significativo “divisor de águas”.

Como em quase toda a região, a roça, em Santa Bárbara, não se configura apenas num determinado espaço rural. O termo “roça” pode designar uma plantação de cultura(s) específica(s) ou todo o espaço rural, genericamente. A idéia de “roça” ultrapassa a questão de um espaço físico ou mesmo de produção 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.

Tal reflexão me faz retornar ao pensamento de Sodré (1988, p. 13), quando diz que “a territorialização é de fato dotada de uma força ativa”, ou seja, cada território é dotado de uma infinita pluralidade de sentidos, que nos diz como o meio físico pode afetar o comportamento humano, e como o humano se relaciona com ele. Para esse autor, as diferentes representações espaciais traduzem os diversos estatutos do espaço como objeto social, organizando-se a partir de exigências do sagrado, do mercado, do Estado ou de interesses diversos.

Apesar de sua dinamicidade, ao longo da história, no que diz respeito ao desenvolvimento escolar e ao mundo letrado, a roça foi tida como sinônimo de atraso, território marcado pelo analfabetismo, pelas superstições e crendices. O povo da roça sempre foi retratado/representado, na escola, como o “matuto” - mal-vestido, despenteado, sujo, fedido, remendado – homens, mulheres e crianças de falas grosseiras, “português ruim”, motivadores de risos e piadas de mau gosto.

“Os falares e os saberes” da roça não interessavam ao mundo da escola, que tinha como ideal de progresso e desenvolvimento o mundo urbano, e ansiava por formar o cidadão da *polis*. Ou seja, a escola é pensada como parte do universo urbano, no seu calendário, nos seus conteúdos, nos seus espaços físicos, nos seus currículos e, o mais grave, no seu projeto político-pedagógico, onde se imagina a formação de um cidadão universal, no interior de uma cultura também universalista, num modelo homogeneizante de ser humano.

Refletindo sobre tais questões, ao relatar uma experiência escolar - onde procurei travar um diálogo entre tradição oral e conteúdos do currículo oficial - na comunidade de Sitio das Flores, em Santa Bárbara, observei que:

O objetivo da comunidade ao pedir uma professora “formada”, era sanar as dificuldades encontradas pelas professoras leigas no exercício do magistério, a saber: promover melhores resultados no aprendizado dos alunos, principalmente no que dizia respeito a ler e escrever “corretamente” e disciplinar o comportamento daqueles mais rebeldes e desobedientes. A idéia que talvez repousasse em todas nossas cabeças, era normatizar a escola, dando-lhe uma funcionalidade segundo o modelo da escola urbana. O processo de escolarização e a construção do conhecimento na escola pública barbareense, como em todo o Brasil, tinham como referência a cidade e a inserção no seu mundo. Os conteúdos curriculares, os cursos de formação de professores, operavam no sentido de desenvolver linguagens, comportamentos, costumes, projetos e perspectivas pessoais adequadas ao convívio social no mundo urbano. (MACÊDO, 2003, p. 2)

Assim, mesmo as escolas situadas nos espaços rurais trabalham dentro da lógica e da dinâmica urbana, tentando reproduzir gostos, costumes, valores citadinos como aqueles verdadeiramente corretos e próprios a alguém devidamente “educado”. A escola se tornou o

maior palco de disseminação dos estereótipos, *civilizados* (para o homem/mulher urbanos) e *tabaréus* (para os rurais).

Os civilizados, homens e mulheres educados, cortesões, donos de uma “cultura” superior, representavam um grupo de cidadãos em pleno desenvolvimento, rumo ao progresso. Os *tabaréus*, homens e mulheres rudes, ignorantes, “incivilizados” eram considerados não só atrasados, como incapazes de acompanhar o “processo civilizatório”, imersos que estavam na “barbárie”.

Essa oposição entre determinados grupos, que estabelece a supremacia ou superioridade de um sobre o outro (ou sobre os demais), a partir de determinadas características como cultura, valores, formas de produzir, cosmovisão, tem se mostrado uma dimensão constante dos processos de dominação que não reconhece o outro e afirma uma totalidade que, ao mesmo tempo em que nega existir a diferença, reforça-a.

Os romanos já chamavam de “bárbaros” todos aqueles que não fossem eles próprios, diz Schwarcz (2000), assim como a cristandade ocidental chamou de pagão o mundo que não correspondia ao universo cristão. Também a ciência positivista classificou como primitivos os povos não ocidentais, sobretudo as populações do continente americano. A colonização de parte do mundo, realizada pela burguesia européia, reafirmou a idéia de um progresso linear e determinado, tendo o Ocidente como único modelo de civilização.

O evolucionismo dividiu a humanidade em estágios, que iam da selvageria para barbárie e desta para a civilização. Nessa imensa pirâmide evolucionista, índios e negros formavam a base, a infância da civilização, enquanto os brancos, europeus se destacavam no topo piramidal.

Entendida dessa forma, a humanidade dividia-se em dois grandes blocos, desiguais e distintos: homens e mulheres evoluídos, à frente do seu tempo; homens e mulheres “atrasados”, primitivos, em descompasso com a civilização e o progresso.

Estes homens e mulheres “atrasados”, bem como suas tradições e modos de vida faziam parte de um “estágio civilizatório” em extinção, pertencente a um passado superado ou a superar.

A idéia de civilização, enquanto um passado decadente, não por acaso, refere-se a essas pessoas, homens e mulheres *tabaréus/tabaroas* em Santa Bárbara, geralmente negras ou mestiças que, pelo próprio processo histórico brasileiro de escravidão, exploração, abandono e discriminação que sofreram e sofrem, tornaram-se duplamente vitimadas pela sua condição étnico-racial e por ocupar esse “lugar” da roça, com tudo de negativo colocado sobre ele.

Sobre essa condição de ser negro e rural, na escola (ou fora dela), as falas dos entrevistados apontam sempre para o estabelecimento de relações preconceituosas e conflituosas, relações estendidas para as tradições orais afro-brasileiras, como “coisa de preto tabaréu”, práticas menores, de significados duvidosos ou práticas pitorescas, exóticas ou até mesmo esdrúxulas. Os depoimentos demonstram que, na maior parte dos discursos e dos fazeres da escola (ou mesmo na comunidade de forma mais geral), há uma intenção de separar, de isolar, de classificar e reduzir essas tradições em determinado lugar-configurações, traduzidos como inferiores e atrasados.

O professor Roberto fala a respeito da *Raspa de mandioca* na comunidade rural onde nasceu e cresceu:

Eu lembro que lá no local onde nós fazíamos farinha direto, era na casa de um homem branco, que era seu Joventino na verdade, e lá os filhos dele são mais de raça branca mesmo. E eles não participavam das nossas brincadeiras, os filhos dele dificilmente participavam das nossas brincadeiras, participavam mais os filhos das pessoas que vinham fazer a farinha, ou ficavam lá na casa de farinha conversando com a gente e nós brincávamos juntos. E era comum eles não deixarem os filhos brincar, até

acho que falavam até que brincadeira de negro, era comum chamar nossa brincadeira, brincadeira de negro, não deixar se misturar com a gente.

As palavras de Roberto apontam para uma separação de lugares de acordo com a cor da pele e a herança cultural, chamando atenção para determinadas especificidades do fazer rural: ainda que o morador da roça, de uma forma geral, seja discriminado, isso não significa uma igualdade de condição para todos que moram na roça – a discriminação se dá em níveis e formas diferenciadas, de acordo com a raça, a classe social, gênero ou ainda gradações de cor. Por isso nada impede que alguém, vitimado pela discriminação, exerça o papel de discriminador.

No entanto, Joselita fala de práticas conjuntas, de composições, trocas e relações de amizade e companheirismo entre brancos e negros, onde não havia divisão de tarefas ou de brincadeiras por condição social, cor ou outro diferencial qualquer. O que mostra, mais uma vez, que a roça é um território de “muitos fazeres e dizeres”, de conflitos, mediações e trocas, ou que os olhares e dizeres de um povo é marcado pelos lugares que ocupam e pela sua experiência particular de vida.

O professor Jailson ao explicar por que a escola não se preocupa muito com a tradição, afirma:

A maioria dos diretores é de origem urbana né, de origem urbana, com a cultura mais local de sempre, e o pouco que a gente vê da presença rural é quanto à participação de alguns professores. Vejo que a cultura nesse sentido, relacionada ao conhecimento popular ela é pouco trabalhada pela escola, acredito que até não somente pela questão da maioria dos professores e dos diretores serem de origem mais urbana [...].

Essas palavras traduzem uma realidade presente em Santa Bárbara e comum aos pequenos municípios que não possuem ensino superior, quando parte dos profissionais são deslocados das cidades maiores - geralmente acostumados a experiências educacionais urbanas, ou recém-formados e imbuídos de teorias academicistas, vazias de vivências e não

problematizadas pelas realidades dos estudantes - encontram algumas dificuldades para implementar propostas e práticas educacionais que tomem por base a realidade local.

O Colégio São José concentra o maior número de professores de outros municípios, conforme a secretária desse estabelecimento, Iranise Mascarenhas, aproximadamente 36 professores que vieram de Feira de Santana e 01 de Salvador. Alguns desses professores fixaram residência em Santa Bárbara, mas, a maioria permanece vindo e voltando todos os dias, de acordo as suas cargas horárias. Essa realidade exige muito desses profissionais, no sentido dos riscos a que estão submetidos (principalmente nas rodovias), e também nos esforços realizados para superar os limites impostos pela sua formação, pelos baixos salários, pela organização do tempo escolar, pelo currículo escolar, entre outros fatores que se configuram como a lógica daqueles que ditam as regras da educação no Brasil

Maria José conta dois episódios da sua vida escolar, evidenciando as marcas deixadas pela violência do racismo em sua história de vida:

[...] na escola por exemplo davam pra gente tarefas discriminatórias, eu vivi, eu senti na pele isto [...] eu vivi esta discriminação, tinha o palco, as festas da escola, tinha as peças teatrais, as apresentações eram dadas de acordo com a classe social e a cor da pessoa, é eu vivi num período, numa escola de freiras, de irmãs de caridade, onde o racismo imperava, as meninas brancas, tinha internato né, e as meninas brancas filhas de pais abastados, mais ricos, eram as principais, as atrizes principais das peças escolares e pra gente sobrava os papéis secundários ou então, é peças, apresentações tipo, me lembro que eu representei numa festa de final de ano e a parte que eu decorei que dizia assim: “Nós somos três negrinhas da cor de São Benedito, peço desculpas quem não achar bonito”.

Ou ainda:

[...] fui pedir à irmã que era diretora da escola pra me deixar estudar até conseguir uma bolsa, deixar fazer serviço na escola pra poder pagar, ela me disse que pessoas da minha cor e da minha condição social tinha tanta profissão, não precisava se formar, que podia ser uma boa chefe de cozinha, que eu podia ser uma boa lavadeira, que eu podia ser uma boa babá, pra que eu precisava me formar, que não precisava, então isso ficou bem claro assim, isso ficou bem na pele, a questão do preconceito, porque eu negra, de família pobre, ela achava que não precisava de adquirir uma cultura além da que eu já tinha, porque também tem este detalhe, a questão cultural, a cultura que o

índio, que o negro, a cultura que nós já trazemos de casa, a escola geralmente não valorizava, não era quase nunca valorizada porque era como se nós não soubéssemos nada, tivéssemos chegado à escola zerada e teríamos que adquirir apenas a cultura que a escola estava passando.

Nas palavras de Maria José - como na maior parte das narrativas - há uma profunda dor pelo reconhecimento da discriminação a que foi submetida, um sentimento de confusão diante das suas múltiplas identidades discriminadas (negra, pobre, rural...).

A construção da identidade é uma realização que se dá no plano simbólico e social. As falas de Jailson, Roberto e Maria José, parecem confirmar “que as identidades são complexas e múltiplas, e brotam de uma história de respostas mutáveis às forças econômicas, políticas e culturais, quase sempre em oposição a outras identidades” (APPIAH, 1997, p.248).

Falando da sua descendência Joselita diz que sua avó materna não era uma “branca apurada”, porque o pai dela, seu bisavô, era índio, mas que da parte de seu pai não, “da parte de meu pai, tudo era negro. Tirou de branco é negro (risos), era negro”. Ao se auto-identificar Antonio afirma ser “moreno claro, não preto e não branco, moreno dos olhos pretos, cabelo ruivo, não ‘bom’ e não ‘ruim’ [...]” Continua dizendo que os ancestrais de seu pai não são tão brancos, mas “cabo verdes”, e que a diferença do preto para o “cabo verde” é que o preto é mais preto.

Uma outra fala que me parece emblemática, no que diz respeito à identidade, é a de Maria José:

[...] a minha avó materna, os meus ancestrais maternos era uma mistura... e pela própria herança cultural que minha avó trazia, ela demonstrava também ter origem de portugueses, de índios e de negros, uma mistura [...] a minha parte paterna era de negros e brancos, eu creio que brancos de uma ancestralidade mais remota, mais antiga, e de negros principalmente, porque minha avó paterna era bem negra mesmo na aparência e negra nos costumes [...] eu me identifico bastante com o índio, com os costumes índios, eu me dou muito bem com a terra, eu acho que sou parte da terra e da natureza [...] e dos negros eu tenho o fogo, aquela vontade de cantar, de sambar, a alegria do negro, os traços, os costumes, as crenças, se tenho ancestrais brancos não sei se herdei deles nada [...]

As diferentes narrativas demonstram que a identidade é relacional, depende do existir fora dela, sendo marcada pela diferença, que pode ser sustentada pela exclusão: se você é um não pode ser o outro e vice-versa. Mas, o “um” e “outro” nem sempre estão contidos na rígida fronteira estabelecida pelos binômios identitários (negro & branco, pobre & rico, urbano & rural...), brancos ou negros não são iguais entre si; para além dos binarismos, ao longo da história, os sujeitos têm constituído lugares de identidades, e esses lugares são múltiplos e diversificados. A emergência das diferentes identidades é histórica e está localizada em um ponto específico do tempo.

É possível observar, nas palavras dos nossos entrevistados, que não existe um lugar marcado por uma identidade fixa, daí a possibilidade de assumir novos lugares de identidades ou identificações. Ou seja, os indivíduos como sujeitos históricos, produtores de cultura e portanto de sentidos, são também responsáveis pela criação e extermínio de princípios de identidade.

A escola porém, não se configura num espaço transparente onde as leituras, definições ou o próprio sentimento de discriminação múltipla seja um exercício fácil de desenhar ou resenhar. O racismo e o preconceito na escola, seja ele sócio-econômico, étnico-racial, cultural ou de qualquer outra referência, desenvolveu-se sob o signo da negação, ou seja, o mais eficiente método que encontrou para garantir sua sobrevivência foi ter a sua existência recoberta pela negação, enquanto se espalhava de forma inexorável sobre as suas vítimas.

A afirmação da prática do racismo, na escola, e demais preconceitos sob o signo da negação dos mesmos, fica evidente em algumas falas, como a do estudante Rodrigo, que responde, ao ser questionado se a escola discutia a questão do racismo: “Olha, tem muito racismo com o pessoal da zona rural, porque todo mundo chega lá na escola, aí fala, cala boca

da roça , não sei o que, aí começa a tirar onda com a cara. Aí eles não gostam assim, não sabe?” Ao ser questionado se esse comportamento se estendia aos negros, o estudante afirma que não e depois reconsidera dizendo: “Alguns têm diferença, agora os professores inclusive não tem nenhuma diferença, eu acho... trata todo mundo igual”.

Sobre esse jogo, onde o discriminador envolve tacitamente as múltiplas identidades discriminadas num só sujeito (negro, pobre, rural), ora exigindo a afirmação de uma única identidade que nega ou esconde as demais, ora afirmando o privilégio de uma sobre as outras, o que parece é que sempre foi uma estratégia usada pelo processo educacional formal.

Para Silva (2000, p. 83),

Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

Na escola algumas identidades têm força homogeneizadora: classe, nacionalidade e cidadania se constituem em exemplos dessas identidades que determinam lugares fixos. A idéia de uma identidade unificada é geralmente alicerçada em princípios binários e reducionistas. Assim, o sujeito é visto apenas sob uma perspectiva identitária - ele é pobre ou rico; negro ou branco, rural ou urbano – o que permite a afirmação de uma identidade sem diferenciações internas aos sujeitos, numa negação das diversas posições que estes sujeitos assumem ou são obrigados a assumir.

Assim, as “unidades” que as identidades proclamam são, na verdade, construídas no interior do jogo de poder e da exclusão; elas são o resultado não de uma totalidade natural, inevitável ou primordial, mas de um processo naturalizado, sobredeterminado, de fechamento (HALL, 2000, p. 110).

Penso que esse jogo de poder e de exclusão foi historicamente um elemento eficiente para garantir o afastamento e o silenciamento, por parte da escola, de determinadas

práticas/concepções culturais e visões de mundo. Essas práticas/concepções dizem respeito aos povos excluídos, marginalizados e silenciados no processo colonizador e de diáspora, inclusive, a tradição oral afro-brasileira.

A tradição oral afro-brasileira em Santa Bárbara vem se tornando um importante mecanismo de construção de identidade étnica e de contestação sócio-cultural pois, sendo um processo de duas vias, em operação tanto no indivíduo, quanto no grupo, proporciona aos indivíduos e às comunidades, através de suas ritualizações, uma identidade coletiva que procura positivar os saberes e experiências dos grupos envolvidos pela mesma.

Aurilene diz que entre muitas coisas, hoje,

[...] as cantigas de roda, o São João, os carurus, muitas coisas ainda existem, por exemplo, caruru tem hoje aqui na cidade, muita gente que tem terreiro mesmo de Umbanda não tem mais vergonha de dizer que tem terreiro. Tem alguns aqui mesmo que tem, que fecha a rua, que ninguém dorme de tanto tambor a noite toda. Tem Dona Nicinha ali no terreiro que fica na BR, que todo mundo vai e as pessoas que se diz da sociedade barbarensense (aqui há uma interrupção da fala, um olhar que acompanha um balanço afirmativo da cabeça) [...]

Também na fala de Joselita podemos encontrar essa dimensão educadora da tradição, quando, ao fustigar sua memória, retorna e reafirma a crença no lobisomem ou nas formas adequadas de comportamento durante as brincadeiras, rituais religiosos e de trabalho. Para ela, “são essas recordações que a gente tem até hoje, de muita coisa maravilhosa, de muita coisa que a minha mãe ensinou e a gente graças a Deus tomou aqueles ensinamentos como base da nossa vida entendeu, e que eu passei para os meus filhos [...]”.

Essa tradição funciona como um catalizador de uma memória coletiva, transmitindo vários aspectos da experiência histórica afro-brasileira às gerações presentes e futuras.

Para Maria José, *bata de feijão, descasca de milho, despencas de amendoim* ao som de rodas e versos de disputas²², ainda “hoje algumas comunidades aqui em Santa Bárbara vivem isso, bastante mesmo, comunidades que já têm até um certo desenvolvimento, com água encanada, luz elétrica, televisão, mas que o pessoal continua revendo e cultuando com os filhos que é pra não perder”.

A importância e a necessidade desse papel desempenhado pela tradição oral afro-brasileira parece fazer sentido diante das palavras de Giraudo (1997, p. 40): “Toda tradição cultural oral que enfrente as agruras de uma diáspora forçada pode desaparecer se cada geração não encontrar os meios para legar sua cultura à próxima”. No caso da Tradição oral afro-brasileira a memória tem sido a guardiã mais eficaz dos seus valores, rituais e modos de apresentação. Nas narrativas das pessoas entrevistadas, a memória traz as marcas da diáspora e da escravidão, fora das quais se torna impossível pensar as particularidades da história e da cultura negra, em Santa Bárbara ou qualquer outra parte do Brasil.

A escravidão é o fundo comum, memória de sofrimento, que reúne negros e negras barbarenses. É sobre o sofrimento dos negros e o processo da escravidão em Santa Bárbara, que Dona Luiza, uma das entrevistadas de Genot (1993), no livro *Memória Histórica de Santa Bárbara*, traz importantes informações:

[...] Quando eu me entendi já eram pessoas velhas. Contavam às vezes aquele maltrato, que os senhores batiam, que faziam, que acontecia [...] Uma mesmo eu conheci. Ela tinha isso aqui (mostrou seu próprio pescoço e colo) “fouveiro”. Eu dizia: “Mas Romana, porque é que vocês têm isso aqui branco?” – Isto aqui foi uma chaleira quente, de café, que minha patroa jogou em cima de mim. Dizia ela (GENOT, 1993, p. 44).

Essa mesma senhora afirmava que diversas famílias tinham escravos em Santa Bárbara, mas em pouca quantidade, por falta de recurso. Um outro senhor, nesse mesmo

²² Nas palavras de Maria José versos de disputa são aqueles onde “o pessoal cria o verso na hora, um ofendendo o outro, outro defendendo o outro, verso de namoro, de paquera [...]”. Geralmente essas disputas dizem respeito à determinadas identidades e relações: de gênero, racial, de parentesco.

trabalho realizado por Genot (1993), o Sr. Antonio da Roça, diz que ainda conheceu alguns escravos libertados, que trabalhavam na roça, na lavoura e os patrões com o “reio” batendo.

Grande parte do repertório que formam as culturas negras em seus variados modos de asserção funda-se em relação aos arquivos e repertórios das tradições africanas. No Brasil esse repertório foi forjado num processo diásporico e à sombra da escravidão. Alguma coisa muita clara assim, nas palavras de Sodré (1999, p. 102):

Diante da brutalidade da ordem escravocrata e do sofrimento, aqueles que pagaram com a própria pele o ônus da acumulação primitiva do capital no Brasil, os negros contornaram qualquer *etnos* de vitimização com estratégias e simbolizações guiadas por lógica própria, comprometida com a sobrevivência e a expansão do grupo dito “afro-brasileiro”.

Mas, as experiências realizadas no sentido de contornar o etnos da vitimização foram diferentes: enfrentamentos, fugas, mortes, mediações, acordos, negociações, construção de “mundos” alternativos e novos. Pode-se dizer que os negros, em Santa Bárbara, lutaram e continuam lutando para superar o preconceito e a discriminação, buscando ocupar os lugares e afirmando seus valores e formas de vida.

Referindo-se à sua própria trajetória de vida e experiência como pai, Jailson afirma a necessidade de conhecer mais sobre “a questão do negro”, para trabalhar melhor os problemas colocados por essa “questão” e poder interferir neles, conforme as suas palavras, “[...] a inserção de determinados produtos, de determinados costumes, de determinadas práticas, também tem como ir educando no sentido de promover a antidiscriminação”.

A tradição oral afro-brasileira, sua continuidade, seus diálogos e enfrentamentos é uma materialização dessa resistência, bem como a participação em organizações do povo negro, ou as tentativas de inserir na escola, de forma mais adequada, as temáticas relacionadas às populações negras, ou ainda a inserção na política partidária e no poder municipal, como forma de interferência imediata e institucionalizada.

Assim, não se pode perder de vista que cada sujeito é um sujeito num lugar, e que o tratamento das desigualdades ou o respeito às diferenças não podem ser alheios às diversas territorialidades e suas respectivas histórias, entendendo que nunca é o espaço que produz a desigualdade, mas ele próprio é produto desse processo desigual.

3 TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA E ESCOLA: (DES)ENCONTROS NA ENCRUZILHADA

O homem para construir o seu mundo não necessita de dominar a totalidade do universo; como para fazer a história, não precisa de estar ao seu fim; para buscar a verdade, não deve já possuí-la. O importante é o ponto de partida e a certeza do rumo.

Pierre Furter

Juntar os fragmentos de uma tradição cultural, porém, sem um princípio organizador que os sistematize de modo a fazer deles um todo complexo e significativo, pode perfeitamente resultar num catálogo de folclore [...]

José E. F. Giraud

Nessa reflexão pretendo analisar como se efetuou a presença ou ausência da tradição oral afro-brasileira na escola pública de Santa Bárbara, sabendo que essa presença/ausência produziu marcas de conteúdo e desdobramentos diferentes, nos diversos sujeitos que compõem à escola. Aqui, mergulhando na memória/vivência dos entrevistados e na própria experiência de vida, persigo os rastros deixados, analisando os (des)encontros realizados nessa encruzilhada: A escola pública tem colocado os conhecimentos e valores da população negra como tema, em sala de aula? Ou, mais especificamente sobre a tradição oral afro-brasileira: Qual o tratamento dado à tradição oral afro-brasileira pela escola pública? Existe um diálogo entre o conteúdo curricular, a prática política pedagógica e a tradição oral afro-brasileira nessa escola?

Para responder a tais questionamentos, que são da maior relevância para esse trabalho, retomo então os depoimentos dos entrevistados, num encontro constante com outros textos/contextos com os quais dialogo.

3.1 TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA E ESCOLA: SEGUINDO OS RASTROS

As relações travadas na escola envolvem processos amplos, plurais e complexos, de produção e disseminação de saberes culturais e sociais. Essas relações no entanto, são marcadas por posições de poder, escolhas ideológicas, que resultaram no privilégio e valorização dos saberes e formas de vivências de determinados grupos, em detrimento de outros, que tiveram seus conhecimentos e experiências minimizadas, negadas e estereotipadas.

Ao seguir os rastros da tradição afro-brasileira no interior da escola barbarensense, pretendo contribuir para uma reflexão a cerca dos saberes alternos na escola, e como esses saberes são percebidos por aqueles diretamente envolvidos e marcados por ele.

Falando da relação da escola e das tradições, a estudante Jucivânia diz:

Eu só tive envolvimento com as tradições antigas até a 4ª série, e hoje ela só lembra mais os dias, quando tem o folclore e depois está ajudando mais a esquecer do que lembrar [...] Porque cada dia que passa eles estão trazendo assim coisas novas, então faz com que a gente esqueça das tradições antigas.

Sobre as “coisas novas” trazidas pela escola, Jucivânia cita o computador e o vídeo, além de outras informações que, segundo ela, têm como objetivo orientar o aluno para o mercado de trabalho. Para esta estudante, o professor privilegia assuntos que possam contribuir para um possível ingresso dos alunos no mercado de trabalho, e, como este não é o caso das tradições, elas são trabalhadas apenas na semana do folclore.

O professor Jailson diz que a escola, ao esquecer esse conhecimento que o indivíduo vivencia, acaba por promover um “desequilíbrio de oportunidades”, uma vez que quem está

mais próximo da escola vivenciou uma cultura mais próxima daquela que escola está acostumada a trabalhar e passa a ter privilégios em relação “àquele que tem uma cultura mais ligada aos conhecimentos dos pais, dos ancestrais, que é de alto valor em relação a construção do próprio ser e do auto-reconhecimento. E a escola, nesse momento, dá uma demonstração de separação”.

A respeito dessa separação na escola, Jailson se refere à posição do aluno negro, que segundo ele,

[...] pelo fato de se diferenciar, ele é tratado assim como inferior pelos outros alunos e até pelos profissionais de trabalho [...] devido a essa não aceitação ampla, ele mesmo vai vendo como barreira o fato dele se auto-identificar e essa não identificação própria, ao longo do tempo, faz com que ele ingenuamente assuma aquela questão de não se apresentar enquanto tal e inclusive passando aquela imagem de que ele mesmo se discrimina, quando na verdade é um processo todo complicado, não é ele que se discrimina, as barreiras se apresentam, o espaço pra ele se auto-afirmar desaparece e o pobre, o aluno pobre pelo mesmo caminho [...]

A escola brasileira, como instituição oficial, discrimina por ter um conteúdo e uma prática racista, baseada na intolerância ou numa “tolerância” que inferioriza o outro. Os diferentes projetos ou tendências políticas que hegemonizaram o poder, neste país, tornaram essa prática mais evidente ou mais camuflada, conforme os interesses, conflitos, pressões, ou acatamento dos diversos grupos que conformam essa sociedade.

Nesse modelo de educação, a tradição presa a um tempo linear é colocada no passado, como algo perdido a ser resgatado em espetáculos públicos. Não é algo que faz parte da dinâmica social, já que esta nos empurra, segundo esse modelo, inevitavelmente para frente, para o futuro, que é de competição e de progresso. A tradição, nesse sentido, é colocada como um entrave ao progresso, por isso deve ser mantida apenas como nostalgia ou lembranças de um tempo que não existe mais.

Um outro estudante, Rodrigo, diz que a escola ensina entre outras coisas “a cultura da gente”. Questionado sobre o que seria essa cultura, ele respondeu:

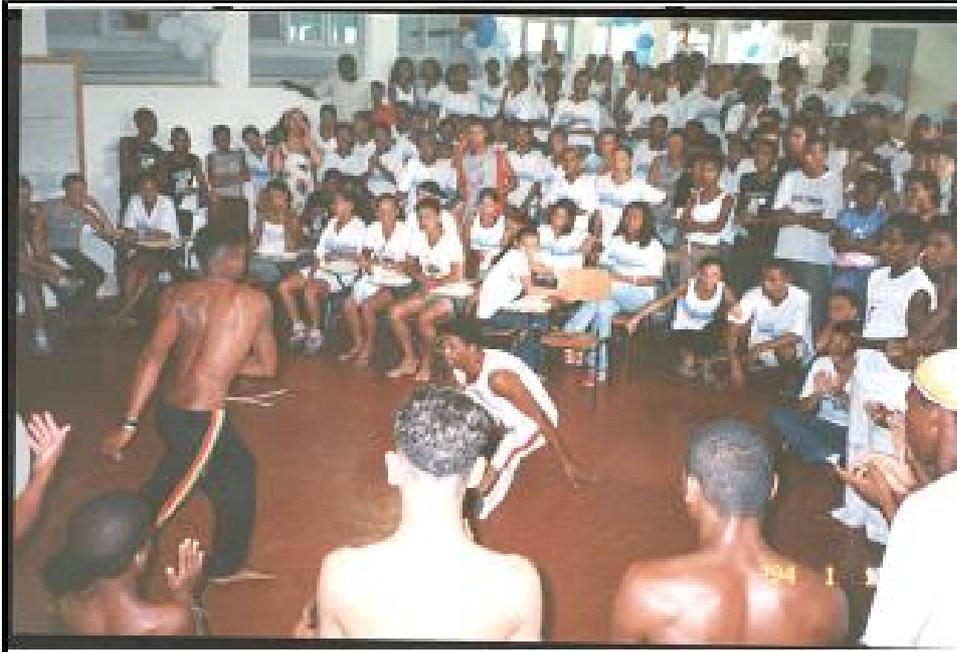
Ah, ensina sobre folclore, ensina capoeira né, mostrando os antepassados da gente, muitas coisas que é muito interessante [...] São vários assuntos, fala mesmo sobre o bumba-boi, essas coisas do Saci, as lendas, na verdade essas coisas né?

As palavras de Rodrigo apontam para o paradoxo contido nesses “ensinamentos” da escola: o reconhecimento de uma cultura – que ele lê como sua, através da vivência e da memória repassada – e a folclorização da mesma pela escola. Ou seja, a escola reconhece a presença da cultura do outro, e a presença desta cultura no outro, porém minimiza sua importância e ação, folclorizando-a, colocando-a no lugar de passado. No entanto o que Rodrigo diz é revelador do efeito duplo que pode tomar este aprendizado, quando, em relação com a experiência cotidiana, afirma os elementos da cultura negra como folclore, mas também como “cultura da gente”, ou seja, como própria do povo negro - já que o mesmo se afirma como tal.

Também a professora de História, Silvia, ao responder como estas tradições são tratadas no cotidiano escolar, afirma:

Olhe, no dia a dia a cultura popular ela é lembrada. Agora só que a cultura popular, principalmente das raças discriminadas, como o negro, o índio, só é lembrada, tem mais ênfase, mais atenção nas datas específicas da cultura dessas raças como, 13 de maio e[...] o mês do índio. Então geralmente o professor passa pesquisa, eles apresentam em grupo e apresentam essas, a pesquisa também, estas manifestações em forma de teatro. Por causa do folclore também elas são mais detalhadas, mais lembradas, mais animadas, porque os estudantes, eles apresentam de forma assim, como, apresentação assim mesmo, o reisado, o bumba-meu-boi, o samba de roda, capoeira e outros que eu não me lembro no momento. As festas juninas que também são lembradas no folclore. Geralmente estas festas assim são mais lembradas, são mais enfatizadas geralmente na época própria delas, de acordo com as datas.

Figura 7



Fonte: Acervo particular do Centro Educacional São José
Nota: Semana do Folclore no São José

Essa afirmação das tradições ou da “cultura popular”, concebida como folclore pela escola, está presente na maioria das narrativas. Muitas vezes porém, o reconhecimento de que a escola trabalha desta forma, é visto de maneira crítica e negativa por professores e alunos, que apontam para o hiato estabelecido entre esta forma de a escola ver a tradição e como de fato ela se dá nas comunidades. Para alguns entrevistados, isso não é muito claro, mas, mesmo assim, admitem que a escola trabalha muito pouco as tradições locais ou de populações discriminadas. “Só em épocas próprias da cultura desses povos”, ou seja, nas chamadas datas comemorativas (treze de maio, dia do índio, etc) é que as tradições desses grupos são lembradas.

O professor Roberto comenta:

A escola atualmente ela tem trabalhado muito a questão da tradição de forma bem mecânica. O que a gente observa nas escolas por onde a gente ensina é que a semana folclórica é que é a semana destinada para trabalhar essas tradições com os alunos. Às vezes não tem nem pesquisa feita na comunidade, muitas vezes o aluno sai com aquela informação que o

professor leva para a sala de aula, que ele adquire de outras pessoas que também não pesquisa, e acaba fazendo um tipo de trabalho, dizendo que está falando sobre a tradição da comunidade, que é apenas uma cópia estilizada de forma bem diferente do que acontece na realidade. Até hoje nas escolas onde passei não vi ainda nem um momento professor e aluno saírem para trazer alguém da comunidade para fazer essa apresentação, para que os alunos percebam, para que a comunidade se integre à escola e que haja essa comunhão entre comunidade e escola.

Figura 8



Fonte: Acervo particular de Maria José Macedo

Nota: Coreografia Estilizada das Batedeiras de Feijão – I Festival de Folclore de Santa Bárbara - Ba

A folclorização da cultura e das tradições afro-brasileiras, para Cunha Júnior e Lima (2002), confere às mesmas um sentido de uma cultura menor, de um passado inerte e não de culturas que produzem representações e pensamentos no presente. Esses autores observam que a prática e o discurso folclorizante na escola, sobre a cultura e tradições afro-brasileiras, têm tentado reduzir as vivências dos negros e negras ao longo da história, enclausurando suas experiências históricas num reducionismo folclorizador. Pode-se dizer que:

O espaço que a cultura de tradição africana encontra nas escolas – em geral é vista como algo externo aos indivíduos e não como um dos conteúdos

constituintes de todos os modos de vida da nossa sociedade. A cultura de tradição africana acaba se restringindo às datas comemorativas e às meras contribuições para formação da sociedade brasileira ou, pior, é retratada como a cultura da violência e da exclusão (GOMES, 2001, p. 94).

As falas dos entrevistados revelam claramente os efeitos e desdobramentos do tratamento dado às culturas negras, de forma geral.

Ao ser questionado sobre o conteúdo dos livros didáticos e se o mesmo dizia respeito as vivências e tradições vividas pelos estudantes, Antonio respondeu, que não, “eles falam sobre o português[...] a ciência fala sobre a atmosfera, sobre o que a humanidade está fazendo, a poluição[...]”. E a História? (eu questiono). “História? História é uma matéria que fala sobre os europeus, no século XV, século XVI, como era, onde eles andavam, difícil encontrar terras[...]. Quanto aos negros, os livros diziam que os negros antes eram escravos [...]”.

No relato de Roberto, ao recordar uma aula de história da sua infância, é possível vislumbrar “esse lugar de escravo”, geralmente dedicado ao negro nos livros didáticos, bem como os efeitos provocados pelo mesmo, no sentido de fortalecer estereótipos que humilhavam e calavam estudantes negros.

Ela (refere-se à professora) um certo dia estava dando aula de história e de repente passavam aqueles negros acorrentados. Ela comparava aqueles negros comigo na sala de aula. Isso me deixou bastante frustrado[...]porque ela comparou com os alunos, fez questão de fazer graça da minha cara. E eu não levantei da sala nesse dia, não fui para casa e não desisti da escola porque tinha um ideal, queria sair da roça [...] eu sabia que o meu futuro estava nos estudos, então eu tinha que garantir meu espaço.

Ao discorrer sobre a invisibilidade da diversidade dos papéis e funções exercidas pelos negros nas ilustrações dos livros didáticos, Silva A. (2001) considera que essa invisibilidade, ou mesmo o aparecimento de negros desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para que esses estudantes negros desenvolvam um processo de auto-rejeição e de rejeição do seu grupo racial.

Para essa autora:

A presença do negro nos livros, freqüentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e as lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão. Contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial e também da luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas. (SILVA, A, 2001, p. 18)

A professora Aurilene afirma que as culturas dos povos “subalternizados” (negros e índios), estão presentes nos livros de História e Geografia, só que são colocadas nos capítulos finais, cabendo aos professores dessas disciplinas “fazer uma seleção dos conteúdos que sejam importantes para preservar a cultura do aluno”.

Manifestações ligadas a tradição oral afro-brasileira geralmente não são tratadas nos livros didáticos utilizados pela escola, e quando há uma referência às mesmas (quase sempre nos livros de história), é muito comum encontrá-las sob as designações de folclore, cultura popular ou cultura espontânea.

Ao definir “Cultura”, no capítulo 12 do livro, “História e Vida – Textos de Apoio e Exercícios”, Piletti e Piletti (1989, p.106), escrevem:

Cultura é tudo quanto recebemos da sociedade e dos grupos sociais com os quais mantemos contato. Pode ser espontânea, quando representa aquilo que aprendemos pela simples convivência com pessoas e grupos, ou erudita, quando adquirimos pelo contato com livros, meios de comunicação, escolas, igrejas e outras instituições que têm por objetivo a formação das novas gerações.

Esses autores continuam dizendo que a “cultura espontânea” é resultado das contribuições de toda a população. No caso brasileiro, de índios, negros e portugueses, sendo que recebemos “influências” dos negros: na alimentação, nos ritmos e instrumentos musicais, no vocabulário e nas crenças.

O livro “História do Brasil – Império e República” de Francisco de Assis, recomendado e adotado pelo Programa Nacional do Livro Didático, no seu “Apêndice”, intitulado: “A Cultura Brasileira do Império e da República”, traz sob o sub-título de “Folclore” o seguinte texto:

O povo tem suas manifestações culturais próprias nascidas espontaneamente das crenças, das lendas, dos hábitos e das tradições. Essas manifestações de cultura popular se expressam nas festas, nas danças, nos festejos religiosos, na literatura de cordel e no artesanato. Ao conjunto dessas manifestações chamamos **folclore**.²³ As festas populares variam de região para região, cada uma com suas características próprias, suas cores e suas riquezas de detalhes. No Nordeste temos o **pastoril**, a **chegança**, a **vaquejada**, o **reizado**, o **maracatu**, a **congada** e o **bumba-meu-boi**, que nos mostram as influências de origem africana e européia. (SILVA, 1990, p. 143).

Esses livros foram adotados pelas escolas em Santa Bárbara por muitos anos, atualmente encontram-se à disposição na biblioteca do Centro Educacional São José, sendo freqüentemente utilizados pelos professores, como leitura alternativa e fonte de pesquisa.

A idéia dessas manifestações como parte de uma “cultura popular” demonstra o peso do aprendizado baseado em “isto ou aquilo”, próprio da concepção moderna, iluminista e maniqueísta que classifica e reduz tudo a binômios, tipo: bem e mal, certo e errado, negro e branco, passado e presente, popular e erudito, entre outros. Dentro desse binômio a cultura popular diria respeito aos saberes do povo (o senso comum), carregado, portanto, de superstições e invenções, nem sempre dignas de crédito: a cultura dos dominados, em contraposição a uma cultura erudita, refinada, baseada em conhecimentos científicos ou filosóficos, que se consubstancia na cultura dos dominantes.

A idéia da cultura popular, como todas as coisas que o “povo” faz ou fez, representa, no mínimo, o problema de pensar o que essa cultura não é. Hall (2003) refere-se a essa oposição entre o “popular” e o “não-popular” como oposições puramente descritivas, que não

²³ O destaque em negrito das manifestações é do autor.

consideram as possibilidades de mudança nos conteúdos de cada categoria ao longo dos tempos, quando escreve:

O princípio estruturador não consiste dos conteúdos de cada categoria – os quais, insisto, se alterarão de uma época a outra. Mas consiste das forças e relações que sustentam a distinção e a diferença; em linhas gerais, entre aquilo que, em qualquer época, conta como uma atividade ou forma cultural da elite e o que não conta (HALL, 2003, p. 257).

Assim, embora não deixe de reconhecer os esforços realizados por diversos pensadores ao longo dos tempos, numa intensa e frutífera polêmica para construir um novo significado do termo “cultura popular”, penso que essa expressão, seja pelo preconceito da qual historicamente foi dotada, seja por se apresentar sempre através do binômio – cultura popular & cultura erudita, está longe de representar a episteme, a dinâmica, a pluralidade e a pujança da cultura e da tradição afro-brasileira, em Santa Bárbara, ou qualquer lugar onde essas se fazem presentes.

Quanto ao termo “folclore”, independente dos possíveis debates teóricos que tenha suscitado, na prática pedagógica escolar, tornou-se sinônimo de passado, de um regresso momentâneo a uma tradição perdida, esquecida, ou ainda uma dimensão exótica e festiva do saber popular, extinta ou em risco de extinção, cabendo à escola o papel de resgatá-la para o deleite dos seus apreciadores. Aquilo que é tido como “folclore” – quase sempre uma tradição das populações “dominadas”, geralmente uma tradição oral – é afirmado como algo não muito confiável, fruto da imaginação fértil dos seus possíveis criadores e repetidores.

No entanto, não posso deixar de dizer que, no processo de recriação, recontextualização, na luta diária pela sobrevivência dos seus valores e tradições, os próprios negros e negras, às vezes, ressignificaram ou ressemantizaram o termo “folclore”, atribuindo ao mesmo um sentido particular e adequado às suas práticas. Ao explicar porque chamava de folclore as apresentações que ia realizar com sua turma na comunidade de Sitio das Flores, onde mora e leciona, Boaventura fala:

Porque é uma cultura, o folclore vem passando de pai para filho, de filho para irmão, de irmão pra parente, é uma cultura hereditária. E a palavra folclore eu conheci no livro porque pra nós existe a festa, a gente chamava “brincadeira”, mas hoje tem no dicionário a palavra folclore que vem da cultura da comunidade.

Assim o “folclore” tornou-se cultura da comunidade, porque é a própria comunidade quem a produz e vivencia.

Ao dialogar com meus interlocutores (entrevistados, textos...) para pensar os possíveis desdobramentos do tratamento dado à cultura e a tradição afro-brasileira, na escola pública ou na comunidade escolar, sempre me deparei com essa encruzilhada, de fechamentos e fissuras, de centramentos e descentramentos, de dominação e resistências, de palavras silenciadas e de silêncios significativos.

Nas referências ao universo afro-brasileiro, principalmente no que diz respeito à sua religiosidade, observei quase sempre, nas palavras dos entrevistados, uma hesitação em se aventurar pelo tema, um certo constrangimento, uma atitude silenciosa ou até mesmo uma negação do seu envolvimento com o mesmo. Embora reconheçam que a escola sempre tratou a religiosidade afro-brasileira como folclore, em especial o Candomblé, ainda quando afirmam o seu direito de existência, a maioria dos entrevistados procura se afastar dele, dizendo que as tradições das quais fazem parte não têm um compromisso ou envolvimento com essa religiosidade. A escola certamente muito contribuiu e continua contribuindo para esse afastamento. Nas afirmações de Luz (2000, p. 15),

a pedagogia escolar busca transformar o outro no mesmo, desde que o sistema de ensino oficial no Brasil é profundamente marcado pelo “ideal” de cidadania e racionalidade branco-européia, transformando-se numa pedagogia de recalque para afro-brasileiros e demais excluídos, que tiveram suas tradições, sua ancestralidade, seus sistemas simbólicos, suas experiências e vivências comunitárias negadas, silenciadas ou destituídas dos seus valores no cotidiano escolar.

A escola pública em Santa Bárbara quase sempre conservou no seu currículo e nas salas de aula, o ensino religioso, e este sempre esteve ligado à Religião Católica, ou seja, embora não exista mais uma religião oficial do Estado Brasileiro, na prática do fazer escolar a Religião Católica continuava ocupando este lugar, como única forma de religiosidade formalmente aceita pela escola para ser ministrada, geralmente por uma freira, ou por alguém com ligações estreitas à Igreja Católica.

Sobre o ensino religioso, na escola, Boaventura diz que nunca teve a oportunidade de fazer uma análise mais apurada sobre a questão, mas, que a escola,

[...] leva mais só a Religião Católica, porque não leva assim um amplo conhecimento de toda religião, independente da qual seja: Católica, Batista, Universal, Protestante ou Candomblé, que são três religiões que têm suas especialidades e que não é aprofundada. É estudada a religião só fechada na base assim da Religião Católica, mas não faz distinção para o estímulo das outras religiões, uma cultura presa.

No relato da professora Aurilene pode-se observar o quanto era discriminatório e excludente esse exercício de religiosidade:

[...] eu tinha um colega na aula de religião que era evangélica, que usava saia, então ela não era obrigada a assistir aula de religião, naquela época não era. Mas eu me lembro dos colegas que eram negros, que a gente sabe que a família tinha um terreiro de candomblé, eu nunca vi eles pedirem para serem liberados da aula de religião ou a professora liberar, falar: Você é do Candomblé, você não precisa assistir. Nem eles nunca se manifestaram, muitas vezes por achar que Candomblé não era religião ou por vergonha, por causa do tratamento dos colegas demais, a questão dos preconceitos que ia ter por causa do Candomblé.

Os entrevistados falam dessa experiência religiosa, vivida na escola de maneira quase sempre contraditória, pois, ao tempo que denunciam uma certa imposição e centralismo, tentam diminuir o seu impacto, informando que sempre foi permitido aos evangélicos não participar das aulas. Quanto aos possíveis adeptos de religiosidades afro-brasileiras, evidenciam que não havia ninguém “com coragem” de se apresentar como tal, mesmo aqueles que, por suas atividades fora da escola, eram reconhecidos pelos colegas como participantes

de algum terreiro de Candomblé. Para eles, o motivo do silêncio era o temor de “virarem chacota” entre os colegas.

No entanto, nem sempre essa religiosidade imposta conseguiu despertar o interesse dos ouvintes, anular ou destruir os demais universos religiosos ou cosmológicos daqueles que não compartilhavam com seus ritos.

Como é possível observar na fala do estudante Rodrigo, quando questionado sobre o teor das aulas de religião: “Na verdade nunca prestei atenção nessa aula não [...] Eu ia, ficava lá sentado pensando noutras coisas, quando eu via já tinha acabado a aula [...] nem sei quem era a professora mais”. Ou, ainda, no relato do professor Jailson sobre a *Reza de São Cosme*, que mesmo “a Igreja Católica assim combatendo, informando que o Candomblé é pecado, que é coisa do diabo. Mas ainda existe determinadas resistências e a cultura nesse sentido ainda está sempre presente”.

As entrevistadas Jacira e Cláudia, as duas estudantes do Fluxo Escolar,²⁴ declaram que não há mais aulas de religião na sua escola. Essa é uma realidade comprovada pela nossa pesquisa: “Religião” não existe mais como uma disciplina, com carga horária específica e professor preparado para exercer tal função. Porém, isso não significa a ausência de preceitos e valores religiosos na escola, principalmente dos cristãos, já que o estabelecimento de ensino de maior porte em Santa Bárbara é dirigido e administrado por uma Congregação Cristã.

Assim, considero que a escola continua tendo na religião - mesmo perdendo influência e legitimidade – uma importante dimensão para exercer o seu papel na educação,

²⁴ Programa de aceleração escolar aplicado às quatro últimas séries do ensino fundamental, condensando num só ano duas séries. Em Santa Bárbara, esse programa atinge três escolas do ensino fundamental. Funcionando no turno vespertino ou matutino, destina-se geralmente aos estudantes considerados “atrasados”, fora do padrão de idade estabelecido para as séries. No programa do Fluxo Escolar algumas disciplinas do “Curso Normal”, são retiradas, funcionando um esquema básico de aprendizagem, ou seja, são privilegiadas disciplinas consideradas indispensáveis no currículo oficial. Atualmente o Fluxo Escolar no município de Santa Bárbara concentra a maior parte dos alunos pobres, negros, rurais e trabalhadores.

conseguindo, inclusive, articular áreas de experiência humana que o sistema educacional formal não soube trabalhar.

A religião exerce uma função integradora por excelência: ela reúne todas as atividades do homem sob a sombra de uma finalidade comum...Além disso, através de seus ritos e festas, a religião possibilita a existência de sentimentos coletivo e, simultaneamente, ao indivíduo, o sentimento de si (MODESTO, 2001, p. 79)

A religiosidade ensinada na escola pública sempre teve este caráter formativo, de constituição do ser, de fortalecimento de uma determinada concepção de humanidade. Só que essa religiosidade, ou negava a diversidade afirmando uma única religião, ou via a diversidade como sincretismo, como fala Monteiro (2001), reduzindo assim a um todo homogêneo os complicados mecanismos de integração, assimilação, disjunção e troca entre diversos referentes culturais.

Esse tratamento da diversidade enquanto sincretismo – entendido como um processo de troca cultural não conflituosa entre grupos distintos culturalmente, que após um longo período de convivência se reuniram num conjunto cultural homogêneo – tenta ocultar a evidência da diversidade cultural, buscando aprisioná-la num único lugar simbólico. Conforme Sodré (1999), “A palavra” sincretismo “serve em geral como um biombo” harmônico-pluralista “para esconder a realidade da discriminação”.

Referindo-se ao ritual de “dar caruru”, realizada pela sua família, Aurilene diz que ele é resultado de uma promessa ao santo, para curar uma enfermidade do seu pai; para ela, “essa questão do caruru, tudo trançado, mas não nas promessas, não assim que seja esse ritual mais ligado ao candomblé, que eles não tinham muita ligação, só mais a questão de frequentar muito a igreja católica.” Sobre essa mesma manifestação Antonio tenta explicar possíveis diferenças entre o Candomblé e a “reza” (Ladainha de Nossa Senhora), que compõem dois momentos da chamada reza de São Cosme:

O Candomblé, ó, tem vários tipos de reza. Tem o caruru de São Cosme é uma coisa, o de Santo Antonio é outra coisa, o Candomblé já é outro espírito entendeu? Porque, o do Candomblé é aquelas baianas, vestidas de branco, dançando. A reza já é diferente, já é o pessoal cantando, o, como é o nome, o macumbeiro, macumbeira, o pessoal chama, curador, o curador dançando, ele dá o demônio dele, demônio não, o espírito dele, que é, alguns chama São Cosme, outro é Santa Bárbara, outro é Damião, cada um tem um São, um espírito e por aí vai.

É possível perceber o eco desse viés sincrético nas falas dos entrevistados, bem como nos discursos dos professores, nas salas de aula, ao se reportarem às tradições religiosas de bases africanas – Candomblé, Umbanda – como práticas sincréticas. Geralmente nos textos e contextos da comunidade escolar, o sincrético é sinônimo de “mistura”, de ausência de pureza, algo bastante peculiar ao “povo”, à “cultura popular”. Essa idéia de sincretismo como mistura se estende para além dos aspectos religiosos, atingindo a maior parte das tradições orais afro-brasileiras.

Ao longo dos anos, a maior parte dos livros didáticos de História, para o ensino fundamental, apresentava a religiosidade negra como “um sincretismo religioso”, decorrente das relações travadas no processo de colonização e escravatura. Apresento aqui um desses textos, retirado de um livro didático que foi muito utilizado nas escolas barbarenses:

Embora fossem obrigados a seguir a religião católica, os negros não deixavam de lado seus rituais. Dessa forma, as crenças religiosas africanas misturaram-se com o catolicismo, formando o que se chama de sincretismo religioso. Muitas divindades negras, os *orixás*, foram identificados com os santos católicos: Oxalá, pai dos orixás, foi identificado com Nosso Senhor do Bonfim; Xangô, protetor contra trovões e tempestades, passou a ser identificado com Santo Antonio ou São João; Ogum é São Jorge; Iemanjá é Nossa Senhora da Conceição [...] (PILETTI; PILETTI, 1991, p. 118).

Também o livro de Diez (1998), “Segredos da Bahia”, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2003 - livro aliás, que dedica várias das suas páginas à história e a cultura negra – numa discussão sobre “A influência da cultura negra hoje”, ressalta que:

Na época da escravidão, os negros eram obrigados a adotar a religião católica dos portugueses, mas nunca abandonaram suas próprias crenças.

Para cultuar suas divindades, eles relacionavam os orixás aos santos católicos e assim enganavam o colonizador. Essa mistura de religiões fez surgir o sincretismo religioso, muito comum e presente até hoje na Bahia. (DIEZ, 1998, p. 82).

Pensar o sincrético como algo homogêneo ou mesmo como “mistura” é um reducionismo. Embora reconheça que, numa formação sincrética, os diferentes elementos não estabelecem relações de igualdade entre si, são sempre inscritos distintamente pelas relações de poder, de dependência e subordinação, penso que o “sincrético” pode ser tomado como algo novo e inusitado, tradução de novas combinações entre seres humanos, culturas, idéias, sem, entretanto, esquecer que essas combinações foram/são gestadas e desenvolvidas historicamente em determinados contextos de luta e disputa sócio-culturais, o que impõe, de certa maneira, algumas revisões, reconfigurações e reapropriações.

Assim, como afirma Hall (2003), essas revisões, reconfigurações e reapropriações não podem ser apresentadas como uma volta ao lugar em que estávamos antes, pois sempre existe algo no meio e esse algo no meio se constitui na novidade que, embora possa ter emergido do conflito e da resistência à dominação, não se traduz apenas nisso, extrapola qualquer idéia de lugar determinado, de coisa homogênea. Isso traz a proliferação e a disseminação de formas culturais híbridas, que não podem mais ser pensadas pelo modelo centro/periferia, ou basear-se na noção nostálgica e exótica de recuperação de costumes antigos.

A escola vista como uma instituição única, cuja função é garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade, institui sobre um discurso e uma prática homogeneizante, um indivíduo único, que pode ser conhecido/reconhecido por uma identidade “mestra” ou centralizadora, que ora se apresenta como cidadania, ora como classe social, entre outras.

No entanto, como afirma Dayrell (2001), diversidade cultural não pode ser explicada apenas pela dimensão das classes sociais, ou de uma pretensa cidadania capaz de abarcar as diferentes dimensões do humano. É preciso levar em conta uma heterogeneidade mais ampla, que faz com que os indivíduos possam articular suas experiências em tradições e valores, construindo identidades onde as origens simbólicas não são demarcadas apenas pela origem de classe.

Uma outra questão, de que tratarei neste capítulo, refere-se à falsa oposição levantada entre tradição oral e escrita ou, se preferirmos, entre as permanências das tradições orais e o desenvolvimento de uma sociedade letrada.

A escola sempre foi vista como o *locus* do mundo letrado, o lugar por excelência do desenvolvimento da escrita e seus predicados. A tradição oral afro-brasileira, por sua vez, sempre confundida com a oralidade pensada apenas enquanto linguagem, ou como um apêndice da tradição oral africana de sociedades não letradas, opunha-se a esse mundo da escola.

A tradição oral afro-brasileira não se traduz na ausência do conhecimento da escrita, ou de qualquer outro conhecimento do domínio do mundo letrado, ela, como toda a oralidade, “é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade” (VANSINA, 1982, p.157). Nesse sentido, é um erro colocá-la como simplesmente palavra falada, “ausência do escrever”, como uma atitude de resistência ao universo da escrita, ou ainda como um elemento dificultador do desenvolvimento dessa escrita.

Em sociedades letradas, como é o caso de Santa Bárbara e do Brasil, a presença da escrita e de diversas formas de oralidade não é nenhuma novidade; o grande problema tem sido a negação dessa relação, ou a supervalorização de uma em detrimento da outra. Para Geraldi (2000), o distanciamento entre as diferentes formas de oralidade e escrita resulta de

diferentes trabalhos discursivos, marcados por processos sociais de apropriação das diferentes formas de linguagem, assim:

A escrita, exigindo aprendizagem formal e transmissão social marcada, sofreu um processo de apropriação social por certas camadas da população que nela foram imprimindo seus modos de apreciação do mundo, seus modos de falar, suas palavras[...] de modo que qualquer outra escrita que não se conforme ao discurso proferido pelas camadas que se apropriaram de um artefato coletivamente construído é considerada não escrita, quando na verdade o que se está excluindo são os discursos proferidos e seus sujeitos sociais (GERALDI, 2000, p. 5).

Seguindo as pistas desse mesmo autor, acredito que os processos sociais são responsáveis por tornar a escrita, o que ela em si não é: lugar de discriminação, exclusão. Se aceitos os diferentes discursos, se ouvidas as diferentes vozes, haveria diferentes escritas, sintaxes distintas, composições diferenciadas.

Nesse sentido, diferentes grupos podem estabelecer diferentes relações com a escrita, de acordo com os significados e os valores creditados à mesma. No entanto, o convívio das tradições orais afro-brasileiras e, talvez, de todas as formas de oralidade como um todo, pode se tornar efetivamente mais dialógico, abraçando atos de composição, recriação/reinvenção de discursos e práticas, dentro ou fora da escola, que valorizem todas as formas de conhecer e expressem esse conhecimento.

O professor Roberto fala das dificuldades encontradas na elaboração de um projeto pedagógico voltado para as necessidades e costumes da comunidade onde trabalha, e de como a ausência de um trabalho desse tipo tem prejudicado os alunos:

É a escola da zona rural, por exemplo lá no Km 13, a gente tem feito planejamentos e mais planejamentos na tentativa de colocar um plano voltado totalmente para as necessidades da zona rural, mas sempre encontra dificuldades: às vezes não tem coordenador que saiba orientar, a escola também não tem coordenador e o coordenador quando chega da zona urbana não tem o conhecimento da comunidade que um dia ele vai trabalhar; às vezes o professor também não contribui com o outro para que o projeto vá em frente e acaba ficando apenas no papel. Esse ano, planejamos fazer um trabalho totalmente voltado para a comunidade, mas estamos percebendo

que tudo está voltado de novo para o que o livro didático manda. Porque não tem esta questão de integração dentro da própria escola e a preocupação com essas tradições não tem sido muito valorizada. Por isso que a escola continua bem distante da realidade dos alunos [...] essa ausência de diálogo entre comunidade e escola tem prejudicado demais o aluno. A escola em si sai prejudicada de forma geral, porque o aluno é o resultado principal da escola.

A professora Aurilene se reporta à voz de alunos rurais, para exemplificar um momento de diálogo entre escola e tradição oral afro-brasileira. Na ocasião os alunos da Fazenda Boa Vista iam apresentar o *reisado* para a comunidade escolar. Segundo as palavras dela:

Aí eu lembro que eles tudo chegando, um no outro, tudo alegre, pulando: “Eh, eh fulano, essa, essa nota é pra nós, esses meninos aqui da rua não entende nada disso, a gente faz direto lá na roça, não é? – É”. Então naquela maior alegria né, falando nisso, em querer participar e mostrar um saber que é deles e que eles sabem que os meninos da zona urbana não conhece muito porque não viveu muito, e eles, isso pra eles é uma rotina, principalmente quando eles ainda eram menores, que acompanhavam os avós e os pais lá no povoado.

Da sua experiência como professora primária Maria José disse:

[...] nós trabalhamos muito a questão da leitura da vivência, do que o aluno traz, do interior, do que ele pensa, da imaginação dele e da formação dele familiar, acho que da família, a família é, fosse levada em mais consideração, as origens do aluno, o aluno teria um maior aproveitamento na escola e poderia dar muito mais de si pra questão social, até seria um educador mais interessado e voltado pra essas questões da cultura oral, da informação popular, da origem e do respeito pela origem e pelo que você já traz como cultura.

A perspectiva de um diálogo, possível nas experiências vividas/contadas pelos entrevistados, enseja a vontade de reação à idéia de que o domínio da escrita circunscreve-se nas modalidades apresentadas pelos grupos dominantes. Modalidades que se conformaram nas práticas das escolas oficiais de ensino no Brasil.

Trata-se de se opor a um tipo único de unidade discursiva, lingüística e cultural, pois qualquer tipo de unidade é resultado e resulta numa imposição destinada ao fracasso. Apesar

de todas as tentativas de homogeneização, diferentes discursos e linguagens continuam a circular, informando, formando e transformando modos diferenciados de vivência.

No texto *Pisando o barro e cantando a vida – Vivências de educação no Sítio das Flores*, relato as dificuldades e os avanços de uma experiência pioneira em Santa Bárbara, na tentativa do estabelecimento de um diálogo entre tradição oral e escola formal. Reconheço que só o embricamento com a comunidade e suas atividades cotidianas, inclusive suas tradições, é que permitiu a efetivação desse diálogo, sendo que:

[...] a tradição oral como o elemento mais eficaz e presente na dinâmica da nossa sala de aula, foi uma porteira por onde o diálogo escapuliu e se espalhou com fertilidade: as mais diversas tradições orais eram trazidas para a escola, conforme as vivências de todos nós, professores e alunos [...]. Histórias, contos, lendas, manifestações religiosas, "dramas" (representação de textos musicais, onde há fartura de trejeitos e gestos), e todas as demais manifestações, inclusive aquelas que envolviam trabalhos manuais e musicalidade como batatas de feijão, descargas de milho, mutirões, etc, povoaram nossas salas de aula e delas resultaram boas discussões, belos textos escritos e um trabalho que envolvia ao mesmo tempo, corpo, gesto, voz e escrita. (MACÊDO, 2003, p. 7).

Assim, posso dizer que as relações travadas entre a escola e a tradição oral afro-brasileira, em Santa Bárbara, revelam a instituição escolar pública como lugar de dominação, de negação do diverso, mas também como resultado de um confronto de interesses: de um lado uma organização oficial do sistema escolar que define conteúdos e funções, organiza, separa, hierarquiza os espaços; de outro, os sujeitos, os alunos, professores e funcionários que criam inter-relações, fazendo da escola um processo de permanente construção sócio-cultural.

Esse confronto imprimiu/imprime suas marcas nos diversos sujeitos presentes nessa escola, já que o processo educacional formal é uma importante dimensão na tessitura das identidades individuais e coletivas.

3.2 TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA E ESCOLA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Refletir sobre possíveis diálogos entre a tradição oral afro-brasileira e a escola parece ter um importante significado para os envolvidos com a educação formal, principalmente para aqueles que buscam construir uma sociedade mais justa, mais democrática, onde todas as diferenças possam conviver com igualdade de oportunidades e condições.

Para Santomé (1995), o ensino e a aprendizagem que acontecem na escola é uma das formas de construção de significados, que podem reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm significados culturais e políticos.

No entanto, como afirma Moreira (2002), os movimentos em direção à homogeneização ou à diversificação não se processaram sem lutas, mas num terreno conflituoso, de avanços e de recuos. Os diversos sujeitos que povoam a escola, com suas múltiplas identidades, representações e experiências, nem sempre se conformaram às leis do consenso. Os conflitos e as contradições fazem parte do cotidiano escolar e impõem desafios na organização da escola, seja no fazer do currículo, ou na prática política pedagógica.

Muitas foram as experiências educacionais nascidas dos conflitos instalados na/pela prática educativa, dentro ou fora da escola oficial. Essas experiências foram pensadas e colocadas em prática por instituições de ensino, movimentos sociais, envolvendo a criação de novas teorias curriculares ou de um currículo diferenciado do oficial, e de práticas pedagógicas inovadoras.

Na sua maioria, essas iniciativas ainda privilegiavam práticas universais, no sentido de produzir uma escola inclusiva e única para todos. A construção de uma “escola de

qualidade” para os alunos das classes populares, como uma tendência que marcava esses movimentos, buscava, através da aquisição de conteúdos e da conscientização, criar uma escola que fosse um elo entre o conhecimento prático adquirido e o conhecimento formal que a sociedade letrada exigia.

Embora não possa negar a importante contribuição desses movimentos, que pretendendo renovar a educação conseguiram criar de fato algumas propostas alternativas, principalmente no que diz respeito ao campo curricular, avançando significativamente para uma concepção de currículo descentralizadora que observava os diferentes territórios educacionais, a política educacional para igualdade revelou-se um sistema regulador e de controle de conhecimento. Havia um saber pronto e verdadeiro a ser transmitido e a função do professor era essencialmente pedagógica, as concepções de educação e currículo eram pensadas por especialistas.

Com o avanço do campo cultural na educação, a crítica à imposição de uma determinada cultura tornou-se forte e estendeu-se aos currículos escolares ditados por essa política. Currículos discriminatórios, que não contemplavam ou reconheciam em seu conteúdo os diferentes saberes e matizes culturais encontrados no interior da escola.

Segundo Costa (1996), nos últimos anos pesquisadoras e pesquisadores envolvidos com processos investigativos que buscam superar as limitações impostas pelo formalismo metodológico instaurado pela Ciência iluminista, enfrentaram um questionamento radical das concepções epistemológicas norteadoras da produção de conhecimento no campo da educação.

O desenvolvimento recente de uma fecunda reflexão no campo da cultura vem possibilitando a formulação de novas problematizações na educação. André (1996), observa que a ampliação do campo etnográfico na educação, a partir da década de 1980, contribuiu

para que a investigação da prática pedagógica fosse considerada em seu conjunto e em sua relação dinâmica com as representações e opiniões dos atores escolares, tomando-as como importantes elementos da investigação escolar. Conforme André (1996), nos últimos anos, muitos trabalhos de cunho etnográfico foram produzidos nos centros de Pós-graduação em educação no Brasil, em formas de dissertações, teses e pesquisas realizadas pelos docentes. Como todo trabalho etnográfico, essas pesquisas foram orientadas para a apreensão e a descrição dos significados culturais dos grupos estudados.

Também as reflexões realizadas pelos “Estudos Culturais”²⁵ muito têm contribuído para o incremento do campo cultural na educação, através das obras dos seus mais diversos autores, em que:

Eles não apenas levaram a ‘cultura’ a sério, como uma dimensão sem a qual as transformações históricas, passadas e presentes, simplesmente não poderiam ser pensadas de maneira adequada[...]. Eles forçaram seus leitores a atentar para a tese de que, concentradas na palavra cultura, existem questões diretamente propostas pelas grandes mudanças históricas [...] (HALL, 2003, p. 133).

De forma geral, os trabalhos considerados no campo dos Estudos Culturais, ao destacar questões de cultura, experiência e memória, apresentam-se como um componente de grande relevância para o desenvolvimento de pesquisas educacionais que dizem respeito às experiências, trajetórias, possibilidades educacionais das populações historicamente discriminadas, que tiveram suas culturas e seus saberes ausentes ou minimizados na escola.

Nas palavras de Parajón (2001)²⁶ é possível observar o papel dedicado à cultura diante das muitas transformações – políticas, tecnológicas, epistemológicas – do mundo atual: “En

²⁵ Sobre os “Estudos Culturais”, ver HALL, Stuart. Estudos Culturais: Dois Paradigmas. In: Da Diáspora. Identidades e Mediações Culturais. UFMG: Belo Horizonte, 2003.

²⁶ Palavras de Francisco José Lacayo Parajón, diretor da Oficina Regional de Cultura para América Latina e o Caribe (ORCALC) – UNESCO, no II Congresso Internacional de Cultura e Desenvolvimento em Havana, 3 de junho de 2001 “Em diferentes textos a UNESCO, propõe como estratégias para promover uma

diferentes textos la UNESCO propone como estrategias para promover una globalización humanista, el fomento de las dos grandes diversidades: la biodiversidad y la diversidad cultural, garantía de sobrevivencia y crecimiento de la humanidad como especie y como sociedad.”

Parajón afirma que só é possível assegurar um desenvolvimento equilibrado, mediante a integração dos fatores culturais nas estratégias utilizadas para alcançá-lo. Também aponta para a necessidade de novos modelos de desenvolvimento, ressaltando que, somente no âmbito da cultura e da educação, eles poderão ser encontrados.

Assim, a partir da crescente importância que tem adquirido a cultura para a explicação de fenômenos sócios/políticos contemporâneos, trazendo consigo a questão da diversidade de culturas presentes no interior de qualquer sociedade, a escola se vê desafiada a pensar o multiculturalismo como alternativa para sua organização e para a construção do seu currículo.

Santomé (1995), ao refletir sobre “As culturas negadas e silenciadas no currículo”, afirma que as instituições educacionais são um dos lugares mais importantes de legitimação dos conhecimentos, procedimentos, destrezas e ideais de uma sociedade; assim, a preponderância de visões e/ou silenciamento de determinados grupos contribuem para configurar mentalidades etnocêntricas, hierarquizadoras e dicotômicas. Por isso um currículo pluricultural e antimarginalização seria aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas escolares, em todos os recursos didáticos, estivessem presentes as culturas silenciadas.

Só reconhecendo o outro como produtor de conhecimento, podemos construir um conhecimento solidário que eleva o outro à condição de sujeito, pois todo conhecimento-

globalização humanista, o fomento das duas grandes diversidades: a biodiversidade e a diversidade cultural, garantia de sobrevivência e crescimento da humanidade como espécie e como sociedade”. (tradução minha)..

emancipação tem uma vocação multicultural, afirma Santos (2000), observando que política de igualdade, baseada na luta contra as diferenciações de classe, deixou na sombra formas de discriminação étnica, e muitas outras. A política da diferença surgiu na emergência de lutas contra essas formas de discriminação. Essa política da diferença não se resolve apenas pela redistribuição, mas, por reconhecimento e respeito às diversas formas de conhecer e estar no mundo.

Esse mesmo autor alerta sobre a necessidade de impedir que o foco nas diferenças provoque isolacionismos, ou criação de guetos, e que devemos nos prevenir contra um novo “apartheid cultural” que, na tentativa de criar igualdade, reafirme separação.

Sobre isso Hall (2000) diz que, frente ao hibridismo e a diversidade do novo contexto mundial, existem fortes tentativas para reconstrução de identidades purificadas, o que implica em criar identidades culturais homogêneas.

A escola e suas políticas educacionais estão imersas nesse redemoinho, nos perigos e nas possibilidades de (re)inventar uma educação multicultural, que promova trocas e estratégias dialógicas entre as culturas e as classes sociais, evitando o isolamento de identidades. Moreira (2002) questiona: “Será viável a convivência de uma política da igualdade e uma política da diferença?”.

Para a educação e, mais especificamente, para um currículo escolar que tenha como perspectiva a emancipação e/ou a igualdade de oportunidades e de participação social através da inclusão de todos os grupos e sujeitos, acredito ser necessário pelo menos refletir sobre essa possibilidade.

A perspectiva de uma política educacional que promova a igualdade, respeitando as diferenças, exige um tratamento dialógico para a educação. Para pensar “educação e

dialogicidade”, tomamos aqui a concepção de Bakhtin, segundo Schnaiderman (1997), que acredita tudo em confronto, em diálogo, e para quem o importante é a manifestação de diferentes vozes. No princípio dialógico a alteridade define o ser humano, já que o outro é imprescindível para sua concepção: não é possível pensar no homem fora das relações que o liga ao outro. Assim, a vida é dialógica por natureza.

Uma política educacional dialógica, nesse sentido, é/deve ser atravessada pela polifonia, onde o dialogismo se deixa ver através das múltiplas vozes presentes e percebidas, não só nos textos que compõem o currículo, mas, também na sua aplicabilidade, em oposição aos currículos e projetos escolares monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem, ou recusam aqueles que podem (des) construí-los.

Ao se reportar à sua experiência como professora, Maria José revela o universo escolar como esse lugar do diverso, da polifonia e de negação do(s) mesmo(s), atentando para a necessidade do reconhecimento e da valorização das vozes e vivências silenciadas.

É, enquanto professora, eu venho tentando ajudar a melhorar a questão de como adquirir conhecimentos, de como facilitar o aprendizado do aluno, tentando trazer até a escola a vivência deles, através de entrevistas, de diálogos, de apresentações diferenciadas, porque mesmo num universo pequeno como Santa Bárbara há grandes diferenças quanto à educação familiar, há grandes diferenças até nas questões regionais, o município com apenas 317 Km, há diferenças na forma de falar, no linguajar, nos costumes e na questão também da condição social, porque o aluno que já vem da condição social mais baixa, ele já chega se sentindo humilhado, se ele for negro, ele já é discriminado, porque a discriminação com o negro, mesmo o racismo sendo punido por lei, ainda é muito forte aqui, inclusive aqui na região da gente.

Continua observando que a educação seria melhor se tomasse como ponto de partida a vivência, a origem do aluno, o que ele pensa,

[...] porque que ele é diferente do outro na sala de aula, se todo aluno tem que ser igual - é uma coisa que tem se propagado - se fala muito que é pra tratar todo mundo com igualdade, mas não acontece porque todo mundo é

diferente pelo que ele traz. E o que ele traz não é aproveitado dignamente ou quase de forma nenhuma.

Todos os sujeitos presentes na escola são produtores de conhecimento e de cultura, portanto capazes de participar, interferir e definir o fazer dessa escola. Uma política educacional que tome como princípio o dialogismo não pode escamotear nenhuma memória, história ou vivência; a sua opção é ser sempre inclusiva e mutável, evitando assim posições fixas e atitudes homogeneizantes.

Somente se tomada dessa forma, a escola em Santa Bárbara, ou em outro lugar qualquer, poderá desenvolver relações com as culturas e modos de vida dos diferentes grupos, em igualdade de condições. No caso específico de Santa Bárbara, um diálogo efetivo entre a tradição oral afro-brasileira e a escola, me parece um ótimo começo.

Além dos significados dessa tradição, na memória e na vivência da maior parte da comunidade escolar e mais especificadamente da população afro-brasileira, além das iniciativas tomadas por professores e estudantes, no sentido de realizar essa composição, como já apresentamos nos capítulos anteriores entendo como de fundamental importância a presença da tradição oral afro-brasileira como tema obrigatório dos projetos pedagógicos, nas suas propostas curriculares, em espaços como Santa Bárbara, onde essa tradição representa um modo de vida, o que engloba a memória (passado), uma forma de estar no mundo (presente) e um princípio da esperança (futuro), na revelação de experiências que têm sido negadas, silenciadas e desvalorizadas no contexto formal da escola.

Para afirmar a esperança como princípio, tomo aqui o pensamento de Bloch, numa interpretação de Furter (1974), que vê na esperança, enquanto princípio uma causa de ação. A esperança é movida pela descoberta da “fome” (num sentido amplo, fome como padecimento de um desejo), o que acorda o homem para as suas necessidades e para as possibilidades de

saná-las, acreditando assim na realização “de um possível”, que não se realizará por meio do acaso, mas por meio da vontade, das aspirações e do desejo de transcender o presente para o futuro. O desejo é “a matéria prima da esperança. Sem os desejos, a esperança não teria conteúdo e seria uma petição de princípio, uma espera vazia” (FURTER, 1974, p. 86).

O princípio de esperança talvez seja o que move Jailson, Jucivânia, Boaventura, e todos aqueles com quem estabeleço uma interlocução ao longo do trabalho. Nas palavras deles o desejo de mudança se configura em perspectivas, em sonhos e ações.

Para Jailson, a escola “deveria efetivar um trabalho de relacionar as diferentes culturas, aquela mais urbana, daquela mais rural, e promover um intercâmbio cultural”. E continua, dizendo que a escola não pode basear-se apenas naquilo que toma como certo, mas naquilo que é necessário para aproximar as duas situações (urbana e rural), em termos da valorização da diversidade cultural.

Falando de como a escola tem contribuído para o “esquecimento” das tradições “antigas”, Jucivânia diz que a escola poderia trabalhar isso de uma outra forma: “[...] eles deveriam usar mais como começou o nosso município, tirar uma aula pra falar só sobre os costumes [...]”.

Já Boaventura, ao falar sobre as possibilidades de reunir em sala de aula saberes diferentes, reporta-se à sua própria experiência como professora:

Eu tenho um pouco de conhecimento meu, porque quando eu trabalho assim um trabalho de história com meus alunos, estou dando uma aula pro meu aluno, conto uma história, mando os meus alunos escreverem aquilo que eles já sabem escrever, quem não sabe escrever mando ele desenhar os objetos que eu falei na história. Então um trabalho que representa a comunidade, porque a história é conto do dia a dia.

É também sobre essa questão que Roberto afirma:

Talvez esteja aí o insucesso da escola, em querer apenas aplicar projetos voltados só para atingir a meta do governo e deixar por trás projetos de aprendizagem na verdade, que sejam projetos utilizados a partir da realidade do aluno e da necessidade do aluno. Projeto que o aluno diga o que ele precisa para trabalhar, não a partir do que o governo determina.

Não só essas palavras, como alguns outros projetos observados nas escolas ou apresentados pelas coordenadoras pedagógicas, apontam para o desejo de mudança na escola. Desses projetos, alguns já em fase de implementação, coloco em destaque uma iniciativa no sentido da criação de uma Rádio Escolar, com uma programação semanal, alternando diversos estilos de músicas, dicas, informativos, concursos, entre outras coisas. Ainda não encontramos incluído nessa programação o vasto repertório musical da tradição oral afro-brasileira que aqui apresentamos, mas certamente essa é uma iniciativa proveniente da vontade de boa parte da comunidade escolar, e sua feitura deixa transparecer essa pluralidade.

Essa esperança de mudança faz parte dos sonhos que sonhamos acordados, sonhos guiados pela nossa vontade, passível de reflexões, mudanças e diálogos.

Pensar outras possíveis relações entre a tradição oral afro-brasileira e a escola traz a possibilidade da experimentar uma escola multicultural, pois, apesar da complexidade e ambigüidade que envolve a temática de uma educação multiculturalista nas suas experiências concretas ou nas polêmicas teóricas acerca dos seus significados, faz-se necessário reescrever o conhecimento, tornar visível as experiências e concepções dos diferentes grupos. Mas, se cada grupo faz isso fechadinho no seu canto, se cada grupo tem como pretensão a imposição ou supremacia da sua cultura e de seus valores sobre os demais, não há possibilidades de diálogos ou trocas.

Moreira (2002) diz que vê a idéia de reescrever o conhecimento como fecunda e possível de orientar uma seleção e uma reelaboração de conteúdos que concorram para

desafiar a lógica eurocêntrica, e permita o confronto com outras lógicas ou outras maneiras de ver, compreender e atuar no mundo.

Certamente a tradição oral afro-brasileira responde a esse desafio, ao apresentar-se como uma encruzilhada, onde toda e qualquer centralidade é deslocada pelas possibilidades e diversidades de caminhos, de diálogos e traduções. Nessa tradição, o princípio da esperança criou o “sublime”, onde a dor transforma-se em resistência e festa, afirmando para negros e negras suas humanidades.

4 CONCLUSÃO

Os elementos tirados da vida cotidiana, da existência diária de pessoas comuns, pode desempenhar uma tarefa bem mais importante que a de simplesmente emprestar verossimilhança ao texto literário: eles podem auxiliar o público leitor a ver seus padrões culturais em perspectiva e portanto tornar-se mais claramente cômico de sua participação nas práticas culturais que são especificamente suas

José E. F. Giraudó

A tradição oral afro-brasileira, em Santa Bárbara, é uma tradição que, embora mantenha uma forte relação com as raízes africanas, dialoga com tempos, sujeitos e espaços variados, incorporando elementos de culturas diversas, traduzindo-se numa forma negra de resistência, mediação e transformação de uma realidade adversa, a seu favor.

Reisado, Lindro-amor, Reza de São Cosme, Histórias, Rituais de trabalho, tanto nos seus conteúdos, quanto nas suas formas de apresentação, se constituem em manifestações híbridas, traduções realizadas pelas populações provenientes das diásporas multiculturais, o que envolve concepções, idéias, valores e normas comportamentais diferenciadas. Essas tradições são composições marcadas pelas cicatrizes da memória da escravidão; no entanto, são celebrações de resistência, trabalho e festa, algo que Gilroy (2001), chamou de “sublime”, a capacidade redentora da dor, ou como as populações provenientes de diásporas conseguem transformar em alegria e humanidade o sofrimento.

Afirmar essas tradições enquanto tradições híbridas, implica dizer que não há uma fronteira fixa entre tradição e modernidade, mas que, nas diversas formas de relações estabelecidas, alguns indivíduos permaneceram comprometidos com as práticas e valores ‘tradicionais’, outros intensificaram a afirmação de “identificações tradicionais” e outros, ainda, avançaram no processo de hibridização. No caso específico das tradições aqui

referidas, podemos dizer que elas não se ajustam a nenhum tipo de binarismo, mas, representam um mesmo mutável, com rupturas e continuidades nas suas formas de elaboração, representação e finalidades, pois são marcadas pelos conflitos, diálogos e mediações realizadas pelos sujeitos que as compõem.

Ao fugir das simplificações resultantes dos binarismos, a tradição afro-brasileira brasileira se apresenta como um lugar terceiro, conforme Martins, “a encruzilhada”, operadora de lugares, linguagens e discursos, dona de sentidos plurais. A encruzilhada oferece, num movimento circular, linhas de interseção, “lugar de intermediações entre sistemas e instâncias de conhecimentos diversos [...]” (MARTINS, 2000, p. 65).

Nessa encruzilhada é que se dá a relação entre tradição oral afro-brasileira e escola em Santa Bárbara, pois os (des)encontros contidos nesse relacionar-se estão marcados por territórios, lugares, fronteiras e concepções diversas. Mas, nem sempre a diversidade aparece na tessitura da escola, ou então, o diverso aparece como o mesmo, sob o símbolo da igualdade e da “prática democrática” – a instituição escolar presa a uma concepção e uma prática/política pedagógica que tem privilegiado um racionalismo universalista, conformou como modelo hegemônico de ensino, a homogeneização, ocultando as diferentes vozes e sujeitos que compõem a escola e que formam um todo polifônico e multifacetado.

A escola em Santa Bárbara, conforme os diálogos travados com meus interlocutores, escondeu, negou, reduziu a um “cantinho” e estereotipou os saberes e vivências da tradição oral afro-brasileira. Fundada sob o signo do “progresso”, teve como modelo de civilização o mundo urbano, seus valores, códigos e modos de vida. Essa forma de pensar/fazer escola está muito clara nos currículos e propostas pedagógicas que foram implementadas ao longo dos anos.

A tradição oral afro-brasileira, considerada em Santa Bárbara como uma tradição majoritariamente rural, ou seja, manifestações hegemônicas numericamente por “negros da roça”, se encontra pois num lugar de múltipla discriminação.

No entanto, o rural e o urbano apesar de guardar diferenças, guardam também semelhanças, o que produz conflitos e diálogos. A escola urbana barbarensense, hoje, é palco de grande parte da população rural (residente na roça) ou de indivíduos oriundos da zona rural (professores e alunos). Essas pessoas trazem as marcas das suas vivências, quase sempre cunhadas pela tradição oral afro-brasileira e por tudo que ela representa. Essas marcas se constituem em referências identitárias e em memórias que tomam por base outros saberes e experiências, diferenciadas daqueles saberes promovidos pela escola oficial de ensino.

Essas memórias e saberes não passam incólumes no interior da escola, ao contrário, apontam para fissuras e novas propostas no fazer escolar que, mesmo não sendo hegemônicas, implicam no desejo de um novo fazer, um fazer que inclua as práticas e os saberes de todos aqueles que compõem a escola.

Assim, os diálogos realizados nesse trabalho me autorizam a afirmar sobre a necessidade de (des)construir e repensar as relações dadas entre a tradição oral afro-brasileira e a escola, a partir de um fazer dialógico. Esse fazer dialógico não pode ignorar as relações de poder e de sobrevivências presentes no cotidiano escolar. Conhecer, produzir e reproduzir conhecimentos é um ato político; o ocultamento dessa realidade implica na repetição de modelos educacionais centralizadores, homogeneizantes e antidemocráticos.

Além de reconhecer as diferenças, é preciso estabelecer relações entre as pessoas e suas diversas experiências. Pessoas e vivências que fazem parte de um determinado contexto social, de culturas diferenciadas, mas que, pela incompletude própria do ser, representam possibilidades infinitas. E o que pode desencadear estes “eus” possíveis é a relação dialógica com o outro.

Nesse sentido, cabe pensar um fazer educacional, na escola, que crie contextos possíveis e não fechados, contextos relacionais, a partir de diferentes referenciais, na perspectiva da interação, da acolhida e de uma ética de convivência entre grupos diferentes.

Como já afirmei anteriormente, a inclusão da tradição oral afro-brasileira como temática ou disciplina no currículo da escola pública em Municípios como Santa Bárbara - onde essa tradição é pujante – pode ser um importante passo na efetivação desse diálogo.

Silva (2000, p. 31), diz que, na construção de um currículo mais dialógico, é importante:

Que a escola seja apoiada e incentivada pelas autoridades educacionais e pelos especialistas em educação para assumir seu papel no diálogo entre diferentes significados do mundo, das pessoas, da vida [...] Que as diferentes culturas ali presentes sejam igualmente valorizadas, vivenciadas, questionadas, feitas e refeitas, num diálogo[...] Que os professores assumam e construam o projeto de combater as discriminações e os alunos sejam reconhecidos como seres humanos distintos[...] Que os conteúdos sejam vistos com base na racionalidade dos diferentes grupos presentes na escola e das suas [sic!] diferentes matizes culturais [...].

Práticas democráticas exigem um fazer dialógico, e um fazer dialógico implica na ausência de autoritarismo. E como diz Freire e Shor (1986), muitas vezes o silêncio da sala de aula é criado pela arte da dominação. A educação dialógica reconhece que os alunos têm experiências cotidianas diversas e que essas experiências devem ser valorizadas pela escola.

O combate às práticas e linguagens autoritárias, que têm reduzido tudo e todos a uma única voz, sufocando a riqueza que está presente na variedade de vozes que democratizam a relação/comunicação humana, deve ser um princípio para aqueles que buscam construir não só um currículo dialógico, mas, também, uma prática política pedagógica multicultural na escola.

Santos faz uma afirmação que parece sintomática desses tempos:

Sabemos melhor o que não queremos do que o que queremos. Nestas condições, a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas [...] (SANTOS, 2001, p. 277).

Penso ser necessário começar essa luta e/ou enfiar-se no processo que ora já se encontra caminhando, para transtorná-lo e transformá-lo, acreditando sempre no princípio da esperança e na força do sublime para suscitar, quem sabe, agora encontros na encruzilhada.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1996.
- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ATAÍDE, Yara Dulce. *Decifra-me ou devoro-te: história oral de vida dos meninos de rua de Salvador*. São Paulo: Loyola, 1995.
- BÁ, Hampatê. A tradição viva. In: KI- ZERBO, J. et al. *História geral da África*. São Paulo: Àtica, 1982. v. 3.
- BAHIA. Secretaria de Cultura e Turismo. Superintendência da Bahia. *Guia Cultural da Bahia*: Paraguaçu. Salvador, 1999. v. 10.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtim às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtim, dialogismo e construção de sentido*. São Paulo: UNICAMP, 1997.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1986. v. 1.
- BOM MEIHY, José Carlos S. *Manual de História oral*. São Paulo: Loyola, 1996.
- BONVINI, Emílio. Tradição oral afro-brasileira: as razões de uma vitalidade. In: PROJETO História 22: História e oralidade. São Paulo: EDUC, 2001.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Cia. de Letras, 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Sociedade da informação no Brasil*: livro verde. Brasília, DF: M.C.T, 2000.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na Educação*: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à Colônia*. São Paulo: UNESP, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos*: novos olhares na pesquisa em Educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

CUNHA JÚNIOR, Henrique; LIMA, Maria Batista. Repertórios culturais de base africana, identidades afrodescendentes e Educação em Sergipe. In: NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS (NEN). *Multiculturalismo e a Pedagogia multirracial e popular*. Florianópolis: Atilênde, 2002.

DAUSTER, Tânia. Construindo pontes: a prática etnográfica e o campo da Educação. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre Educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre Educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DIEZ, Albani Galo. *Segredos da Bahia*: História. São Paulo: FTD, 1998.

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

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral tempo presente. In: BOM MEIHY, José Carlos S. (Org.). *(Re) Introduzindo a História oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, ano 21, n. 73, p.47 –70, dez. 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FURTER, Pierre. *Dialética da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

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

GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GERALDI, João Wanderley. Culturas orais em sociedades letradas. *Educação & Sociedade*, ano 21, n. 73, p. 100–108, dez. 2000.

GILROY, Paul. *O atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34, 2001.

GIRAUDO, José Eduardo Fernandes. Poética da memória: uma leitura de Toni Morrison. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade In: DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre Educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GRUZINSKI, Serge. *O Pensamento Mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

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

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *CENSO 2000*. Rio de Janeiro, 2001.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *Usos e abusos da História oral*. Rio de Janeiro: F.G.U., 1996.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: BOM MEIHY, José Carlos S. (Org.). *(Re) introduzindo a História oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

LESSA, Denílson dos Santos. Saberes e Práticas de Cura – Santo Antonio de Jesus 1941 – 1977. Texto manuscrito. 2003.

LUZ, Narcimária C. do Patrocínio. *ABEBE*: a criação de uma nova perspectiva pistemológica em Educação. 1997. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, Ba, 1997.

LUZ, Narcimária C. do Patrocínio. Bahia, a Roma negra, estratégias comunitárias e Educação pluricultural. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, n. 13, p. 45–62, jan./jun. 2000.

MACÊDO, Maria José de Lima. *Lembranças e andanças*. Santa Bárbara, 1997.

MACÊDO, Marluce de Lima. *Pisando o barro e cantando a vida*: vivências de Educação no Sítio das Flores. Feira de Santana, 2003. Digitado.

MARTINS, Leda Maria. A oralitura da memória. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 19, p. 229-234, jan./jun. 2003.

MODESTO, Ana Lúcia. Religião, Escola e os problemas da sociedade contemporânea. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre Educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MONTEIRO, Tânia Penido. Comunicação escrita sobre uma pesquisa oral: Educação e comunicação. *Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, n. 3, p. 111–123, jan./dez. 1994.

MONTERO, Paula. Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre Educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, ano 23, n. 79, p. 15–58, ago. 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, ano 21, n. 73, p. 109–138, dez. 2000.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*, ano 21, n. 73, p. 139–161, dez. 2000.

PADILHA, Laura Cavalcante. *Entre a voz e a letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX*. Niterói: EDUFF, 1995.

PEREIRA, Edmilson de Almeida; GOMES, Núbia Pereira de M. Inumeráveis cabezas: tradição afro-brasileira e horizontes da contemporaneidade. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PELEN, Jean – Noel. Memória da literatura oral: a dinâmica discursiva da literatura oral: reflexões sobre a noção de etnotexto. In: PROJETO História 22: História e oralidade. São Paulo: EDUC, 2001.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História & vida: Brasil: da pré-história à independência*. São Paulo: Ática, 1991. v.1.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História & vida: Brasil: da pré-história à independência: textos de apoio e exercícios*. São Paulo: Ática, 1989. v.1.

PINTO, Júlio Pimentel. Os muitos tempos da memória. *Revista Projeto História*, n. 17, 1998.

PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. *Revista Projeto História*, n. 17, 1998.

SANTANA, Charles D'Almeida. *Linguagens urbanas, memórias da cidade: vivências e imagens da Salvador de migrantes*. 2001. Tese (Doutorado em História)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

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, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Deoscorédes Maximiliano. *Dos contos crioulos da Bahia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

SANTOS, Denílson Lessa dos. *Saberes e práticas de cura: Santo Antônio de Jesus 1941-1997*. 2003. Digitado.

SANTOS, Fábio Josué Souza. Por uma escola da roça. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 19, p. 147-158, jan./jun. 2003.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. A constituição do meio técnico-científico-informacional, a informação e o conhecimento In: _____. *O ensino superior público e particular e o território brasileiro*. Brasília, DF: Vozes, 2000.

SANTOS, Juana Elbein. A expressão oral na cultura negro-africana e brasileira. In: SANTOS, Deoscorédes Maximiliano. *Dos contos crioulos da Bahia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

SCHNAIDERMAN, Boris. Apresentação. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtim, dialogismo e construção de sentido*. São Paulo: UNICAMP, 1997.

SCHWARCZ, Lília K. Moritz. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Consuelo Dores. *Negro qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Francisco de Assis. *História do Brasil: império e república*. São Paulo: Moderna, 1990. v. 2.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares: dilemas e possibilidades. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO CULTURAL, 2000, promovido pela ANPOC. 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre Educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação do negro no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Rio de Janeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SOUZA, Edinéia Maria Oliveira. *Memórias e tradições: viveres de trabalhadores rurais do município de Dom Macedo Costa – Bahia (1930 a 1960)*. 1999. Dissertação (Mestrado em História)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

THOMSON, Alistair. Reconstituindo a memória: questões sobre a relação entre a História oral e as memórias. *Revista Projeto História*, n. 15, 1997.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI – ZERBO, J. et al. *História geral da África*. São Paulo: Ática, 1982.

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

WILLIAMS, Raymond. *O Campo e a cidade: na História e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

APÊNDICE

LISTA DOS ENTREVISTADOS

- 1 Jailsom Costa dos Santos** – servidor público, professor de matemática, 38 anos, casado, pai de duas meninas, nasceu e cresceu na zona rural, mudou-se para a cidade já adulto, para trabalhar. Nível superior, graduado e pós-graduado em Matemática. Católico. Identifica-se enquanto negro.
- 2 Silvia Gomes do Desterro** – Professora de História há muitos anos, aposentada de um turno, ensina 7^a e 8^a série no turno vespertino, 53 anos casada, mãe de dois filhos, morou em algumas cidades do Brasil, para estudar e trabalhar. Possui Licenciatura curta em Estudos Sociais, é católica e aprecia muito o Espiritismo. Identifica-se como morena.
- 3 Aurilene Cerqueira Sotero** – Professora de Geografia, solteira, 37 anos, sempre morou em Santa Bárbara. É graduada em geografia e Mestranda em Ciência da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia em Lisboa – Portugal. Católica, não muito praticante. Identifica-se como afro-descendente.
- 4 Roberto Francisco Coutinho de Jesus** - Professor de português, 35 anos, casado, pai de um menino, viveu até adolescente na roça e veio estudar na zona urbana. Licenciado em letras com Especialização em Texto e Gramática, atualmente curso, uma disciplina, como aluno especial no Mestrado da Universidade Federal da Bahia. Católico, é coordenador do grupo de jovens da igreja católica. Identifica-se como negro.
- 5 Maria José de Lima Macedo** – representa a comunidade da Fazenda Gravatá. É professora, aposentada de um turno, dona de casa e trabalhadora rural. 51 anos, solteira, mãe de dois filhos, avó de dois netos. Se sente parte da história do município, embora já tenha morado em Salvador e Feira de Santana, para trabalhar e estudar. Possui o segundo grau completo, formada em Magistério, fez dois semestres do curso de Pedagogia e

desistiu, devido às dificuldades. Não tem religião, simpatiza com o Candomblé e o Kardecismo. Mostra uma certa dubiedade na identidade, “às vezes se sente mais índia, às vezes mais negra”.

- 6 Boaventura de Jesus** – representa a comunidade de Sitio das Flores, professora leiga, dona de casa, lavradora, comerciante, 42 anos, casada, mãe de oito filhos, sempre morou no Sitio das Flores. Cursa o primeiro ano do segundo grau. Católica, missionária leiga, liderança comunitária. Identifica-se como negra.
- 7 Joselita Lima das Mercês** – representante do bairro Matadouro. Lavradora, doméstica, 61 anos, casada, tem filhos e netos. Sempre morou em Santa Bárbara. Cursou o ensino primário (antigo 5º ano). Evangélica, da igreja Assembléia de Deus. Identifica-se como negra.
- 8 Jucivânia de Jesus** – estudante, manicure, ajuda nos trabalhos de casa, 20 anos, nasceu e viveu até o momento no Sitio das Flores, onde cursa a 8ª série do ensino fundamental. Católica. Identifica-se como morena.
- 9 Marcus Rodrigo Nascimento** – estudante, ajuda em casa nos afazeres domésticos, 13 anos, morou em Salvador e Santa Bárbara, cursa a 5ª série do ensino fundamental, na escola Professor Francisco Valadares. Não tem religião. Identifica-se como negro.
- 10 Antonio Torquato de Lima Júnior** – estudante, ajuda o pai no mercado, 15 anos, mora no Entroncamento de Tanquinho – Feira de Santana e estuda no Centro Educacional São José, em Santa Bárbara, onde cursa 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, no denominado *Fluxo Escolar* – um desses programas de aceleração escolar criado pelo governo federal. Católico. Identifica-se como moreno.
- 11 Jarbas Ribeiro Guimarães** – estudante, ajuda a família no trabalho de roça, 15 anos, mora no Entroncamento de Tanquinho – Feira de Santana e estuda no Centro

Educacional São José, em Santa Bárbara, onde cursa a 7ª série do ensino fundamental. Católico. Identifica-se como branco.

12 Jacira Machado de Souza – estudante, ajuda em casa nos trabalhos domésticos, 16 anos, mora na Fazenda Gravatá – Santa Bárbara e estuda no Centro Educacional São José, onde concluiu 5ª e 6ª séries do Fluxo Escolar. Não frequenta nenhuma religião. Identifica-se como morena.

13 Cláudia Tavares da Silva – estudante, ajuda em casa nos trabalhos domésticos, 15 anos, mora na Fazenda Gravatá – Santa Bárbara e estuda no Centro Educacional São José, onde cursa 7ª e 8ª séries do Fluxo Escolar. Não frequenta nenhuma religião. Identifica-se como morena.

Obs: Todas as informações foram fornecidas pelos próprios entrevistados, numa das conversas que antecederam as entrevistas.