



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Educação – DEDC – CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC

RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

TESSITURAS DAS DIVERSIDADES:
cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola

SALVADOR
2014

RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

**TESSITURAS DAS DIVERSIDADES:
cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, no âmbito da Linha de Pesquisa II: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao GRAFHO - Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

**SALVADOR
2014**

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB
BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5

O48

Oliveira, Rita de Cássia Magalhães de
TESSITURAS DAS DIVERSIDADES: cultura(s) no cotidiano
da escola de um território rural-quilombola/ Rita de Cássia de
Magalhães de Oliveira. Salvador. 2014
211 f. il.:

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado da Bahia.
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em
Educação e Contemporaneidade.

1. Cultura(s) e práticas cotidianas na/da escola. 2. Pesquisa
(auto)biográfica. 3. Território rural-quilombola I. Título

371.001


Autorizo a reprodução parcial ou total dessa dissertação para fins acadêmicos,
desde que seja citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO


TESSITURAS DAS DIVERSIDADES: CULTURA(S) NO COTIDIANO DA ESCOLA DE UM TERRITÓRIO RURAL-QUILOMBOLA

RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 28 de abril de 2014, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha
Universidade Federal Santa Maria - UFSM
Doutorado em História Medieval e Moderna Contemporânea
Universität Hamburg, UH, Alemanha


Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia
The University of Liverpool, LIVERPOOL, Inglaterra

Deus e ao Mestre Jesus Cristo - espiritualidade maior! Esse amor transcende a existência do corpo, está marcado na alma e no espírito;

Mulheres e homens (de todas as idades) que vivem e se educam cotidianamente nos espaços rurais deste imenso Brasil, em especial aqueles(as) que compartilham o território de Matinha dos Pretos;

Maria Magalhães e Nicanor Oliveira (In memoriam) que mesmo sem terem alcançado esferas mais elevadas da escolarização me ensinaram o sentido precioso da leitura e da educação;

Mariana e Maria Clara por terem vivido no meu ventre, mas ao cortar o cordão umbilical, precisaram de algumas horas/dias para irem à outra dimensão. Nesse tempo (e para além dele) ensinaram-me os sentidos da maternidade;

Vocês: Maria, Nicanor, Mariana e Maria Clara muito obrigada por compartilharem enquanto sujeitos encarnados, em tempos distintos, a minha história de vida.

AGRADECIMENTOS

Memória

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão

Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão.

Carlos Drummond de Andrade, 2010

A memória é uma preciosidade recebida pelo Ser Humano! Ela é o lugar em que guardamos a nós mesmos. É o nosso íntimo. Sua revelação e (des)velação depende de nós (exceto em caso de tortura).

Viver na memória e no corpo a sensação das coisas findas é arriscar-se continuamente nas probabilidades cíclicas de retomar. Estamos sempre transitando entre as lembranças do que passou/passado, experimentando o agora/presente e sonhando com o que pode vir/futuro.

Findar este momento é pensar que as experiências ficarão na memória e serão lembradas continuamente.

Desta forma, a memória recente me faz pensar em agradecer a força Suprema Criadora do Universo, a qual chamo de Deus. O Universo conspirou para que eu chegasse aqui neste processo formativo. E nesta conspiração, me fez filha de Nicanor Oliveira e Maria Magalhães – eternamente grata a vocês.

Assim, passo a agradecer a outros seres humanos (e instituições) o compartilhar/ajuda desse/nesse tempo. Muito Obrigada!

Ao meu orientador Elizeu Clementino de Souza. Nas coisas findas que ficarão, sempre vou saber que você me ensinou a ter autonomia na pesquisa, questão essencial para que eu ganhasse asas e voasse (continuadamente). Meu eterno agradecimento pelo momento formativo;

Aos/as meus/minhas irmãos/ãs por torcerem pela minha vida e luta. Depois de ser aprovada em três seleções de mestrado em Instituições Públicas (2011), vivi a dor da doença que ameaçou a minha vida, mas sobrevivi. Vocês estiveram presentes em todas as horas, encorajando-me e dizendo que eu poderia seguir;

As minhas irmãs Edvanya e Anete Magalhães por compartilharem comigo a vida/docência. A primeira nas correções da língua e por nunca perder uma piada, a segunda, por dividir comigo as reflexões políticas e filosóficas da docência no ensino da Geografia (e para além dele). Vocês estão sempre presentes na vida de “Katita”. Somos cúmplices;

A Roberto que esteve comigo durante esses anos de vida. Mesmo sem pertencer a esse mundo da educação/pesquisa, compreendeu meu isolamento, mas não deixou de pontuar e cobrar quando eu “exagerava” no afastamento;

A Elenita Pinheiro, por não poder lhe chamar de amiga. Este é um adjetivo/substantivo que não dá conta da nossa relação. Você é irmã! Apenas não temos laços consanguíneos, mas temos: cumplicidade, companheirismo, partilha e acima de tudo, respeito humano. Elenita (Nita), você foi essencial neste e em outros momentos da/minha vida;

A Roseny Bastos, minha outra amiga irmã, pela torcida constante;

Aos meus sobrinhos, Michel, Anderson e Márcio Magalhães, por me acolherem em seu lar. Michel foi “morar” com Tio Sam, ficamos apenas 02 meses juntos. Agradeço imensamente a Anderson e Márcio por deixarem que eu me sentisse em casa, quando ficava durante a semana em Salvador. Não havia diferença entre estar em Feira de Santana e ou em Salvador, eu só dava conta, quando via o mar. Obrigada por (com)partilharem esse momento formativo de minha vida;

Aos/as meus/minhas outros/as sobrinhos e sobrinhas da primeira e segunda geração de Magalhães;

Aos meus cunhados e cunhadas pelo constante respeito na nossa convivência;

A Fernanda Ribeiro pelo carinho e empenho na ajuda do momento inicial do mestrado (e para além dele);

A Cainã Queiroz, Fernanda Noemia e Rafaela Mascarenhas pela ajuda nessa fase final;

A Gabriela Mota pela atenção, cuidado e carinho;

A Genilda que cuidou da minha casa nos meus momentos de ausências;

Aos colegas de linha Adelson, Francisco Cleiton, Maria Jacilda, Ana Altina, Sara, Eliana, Leide e Viviane. Além é claro de Rafaela Magalhães, Detian e Verbena (Lp1 e Lp4) que “tricotávamos” aprendizagens significativas;

A Márcia Tereza e Lucimere Souza pelo constante diálogo de incentivo e respeito;

Não poderia deixar de agradecer em especial a Maria Jacilda, Cleiton e Adelson – “Gangue Filosófica”, pelo companheirismo e ajuda mútua durante o processo do mestrado. Com Adelson vivenciei pela primeira vez, uma coorientação horizontal, fazíamos as nossas escutas produtivas, cada um/a ouvia e dizia do outro e das nossas pesquisas. Obrigada “menino velho”!

Aos/as professores/as do PPGEduc, que compartilharam comigo momentos de formação: Antonio Dias, César Leiro, Jane Rios, Luciano Santos, Sandra Soares, Tânia Hetkowski e outros tantos;

A Banca de Qualificação: Antonio Dias e Jorge Cunha, quanta delicadeza, respeito e competência para examinar e sinalizar uma pesquisa;

A CAPES pelo financiamento da pesquisa;

A SEC-BA pela liberação em todo o processo do mestrado;

A Sonia e Juliana da Acadêmica, profissionais de excelência e seriedade;

A funcionária Hildete da biblioteca da pós-graduação em Educação, pela seriedade e disponibilidade;

A Leonardo Marques SEC-BA pela orientação e acolhimento, funcionários públicos como você, devem ser regra;

Aos colaboradores dos grupos de pesquisa GRAFHO e DIVERSO, em especial Patrícia Júlia e Fábio Josué pelo respeito e diálogos de incentivo.

A Maria Jesuíta, Cecília Martins, Lorene Souza, Layane Carneiro e Dayse Lobo, profissionais da Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite, pela compreensão, respeito, acolhimento e torcida no processo de pesquisa;

Aos colaboradores dessa pesquisa, sujeitos que se deixaram envolver e me envolveram nas suas diversas narrativas:

Aos sujeitos da comunidade, como fui recebida, respeitada e acolhida por vocês;

Aos/as docentes por se deixarem narrar nas suas práticas pedagógicas cotidianas;

Aos/as alunos e alunas, como foi bom aprender e apreender com vocês. Que lição!

A todos e todas que torceram a favor desse processo;

E finalmente aqueles/as que veladamente ou declaradamente torciam contra a essa realização. Vocês também contribuíram para que eu superasse os obstáculos.

Finalizo dizendo: Sempre estive em processos de mudanças, mas desde que me envolvi com uma pesquisa científica educacional de abordagem biográfica e (auto)biográfica que tenho estado atenta às questões do eu-outro, numa relação de alteridade. Portanto, sou um Ser mais sensível, terno, afetuoso e humano.

O galo cantou
Com os passarinhos
No esplendor da manhã
Agradeço a Deus
Por ver o dia raiar
O sino da igreja
Vem anunciar
Prepara o café
Pego a viola, parceria de fé
Caminho na roça
E semear o grão
Saciar a fome com a plantação
É a lida, arar e cultivar o solo
Ver brotar o velho sonho
Alimentar o mundo, bem viver
A emoção vai florescer
Ô muié, o cumpadi chegou
Puxa o banco
E vem prosear
Bota água no feijão
Já tem lenha no fogão
Faz um bolo de fubá
Pinga o suor na enxada
A terra é abençoada
Preciso investir, conhecer
Progredir, partilhar, proteger
Cai a tarde
Acendo a luz do lampião
A lua se ajeita
Enfeita a procissão
De noite vai ter cantoria
Está chegando o
O povo do samba [...].

Samba enredo da Vila Isabel, 2013
Escola de samba campeã 2013 - Carnaval Carioca

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. **Tessituras das diversidades: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender e analisar relações que se estabelecem entre a(s) cultura(s) de uma comunidade com ancestralidade afrodescendente - quilombola e as práticas cotidianas que se estabelecem em uma escola desse território. No processo de investigação, a escola deste espaço é pensada como um lugar que se depara e constrói processos culturais, sendo assim, espaço de produção de saberes e fazeres. Moradores da comunidade, professores/as da escola e alunos/as são os sujeitos colaboradores. A metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa é ancorada na abordagem qualitativa de cunho biográfico – narrativas de vida e (auto)biografia. Foram utilizados como fontes: o diário de campo, o grupo de discussão com alunos e alunas, as entrevistas narrativas com os sujeitos da comunidade e com os/as docentes. Em um processo de análise compreensiva apresento os sentidos e significações mais relevantes que emergiram sobre as relações entre culturas e escola. Comunidade, alunos/as e docentes reconhecem os sujeitos como afrodescendentes - quilombolas e moradores do espaço rural. Os docentes reconhecem as produções culturais da comunidade, mas sentem dificuldades de incorporar essas produções no currículo da escola, com forte vinculação às práticas escolares urbanocêntricas. Alunos e alunas declaram que a escola não contempla em suas práticas cotidianas as questões do rural e da ancestralidade negra. O estudo indica que é possível articular no currículo os saberes e as produções culturais da comunidade, implicando em ações de formação inicial e continuada de professores/as para atuarem em escolas de territórios rurais e em comunidades com ancestralidade negra, ao (re)conhecer e articular culturas e diversidades na escola, na possibilidade de favorecer práticas escolares contextualizadas.

Palavras-chaves: Cultura(s), Práticas cotidianas na/da escola; Escola em território rural–quilombola; Pesquisa (auto)biográfica.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães. **Tessitura of diversity: culture (s) in the school routine of a rural area - maroon.** 2014. Thesis (Master of Education and Contemporary) - University of Bahia – UNEB.

ABSTRACT

This research aims to understand and analyze relationships established between(s) culture(s) of a community of African descent ancestry - maroon and everyday practices that are established in a school that territory. In the research process, the school is designed this space as a place that faces and builds cultural processes, so production space of knowledge and practices. Community residents, teachers/school and the alumni/employees are subject. The methodology chosen for the research development is anchored in the qualitative nature of the biographical approach - narratives of life and (auto)biography. Were used as sources: a field diary, group discussion with male and female students, narrative interviews with individuals from the community and with/as teachers. In a process of comprehensive analysis and present the most relevant senses meanings that emerged on the relationship between culture and school. Community, students/teachers and recognize the subjects as African descent - maroon and residents of rural areas. Teachers recognize the cultural productions of the community, but have some difficulty in incorporating these productions in the school curriculum, with strong ties to the urbanocêntricas school practices. Male and female students claim that the school does not address in their everyday practices of rural issues and black ancestry. The study indicates that it is possible to articulate the curriculum knowledge and the cultural productions of the community, resulting in shares of initial and continuing training of teachers/to work in the schools of rural areas and communities with black ancestry, to (re)learn and articulate cultures and diversities in school, the possibility of favoring contextualized school practices.

Keywords: Culture(s), practices in everyday/school; School in rural-maroon territory; Search (auto)biographical.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Gráfico da Evolução do número de filhos no Brasil de 1940-2010	29
Figura 2 Mapa da Bahia com a localização da Cidade de Feira de Santana	78
Figura 3 Mapa com a Divisão Político-administrativa do Município de Feira de Santana-Ba, a partir de 2008	79
Figura 4 Gráfico de Desempenho do Município de Feira de Santana – 5º ano do Ensino Fundamental – Inep - 2011	207
Figura 5 Gráfico de Desempenho do Município de Feira de Santana – 9º ano do Ensino Fundamental – Inep – 2011	207
Figura 6 Gráfico de Desempenho da Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite – 5º ano do Ensino Fundamental - Inep 2011	208
Figura 7 Gráfico de Desempenho da Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite – 9º ano do Ensino Fundamental - Inep 2011	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 Quadro de Pessoal – Recursos Humanos	81
Tabela 02 Estrutura Física da Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite	82
Tabela 03 Número de Matrículas da Rede Municipal de Educação de Feira de Santana - 2011	210
Tabela 04 Número de Matrículas no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Feira de Santana – 2011	211

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP/UNEB: Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia

CNS/MS: Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde

DIVERSO: Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade

FEUSP: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FUNDEB: O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GRAFHO: Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral

IES: Instituição de Ensino Superior

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGEDUC: Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

SEC- BA: Secretaria de Educação do Estado da Bahia

SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC: Secretaria da Educação de Feira de Santana

SEPROMI: Secretaria de Promoção da Igualdade Racial

UEFS: Universidade Estadual de Feira de Santana

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UNEB: Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: primeiras palavras...	18
I. PALAVRAS/PEDRAS: (auto)biografando as lembranças da vida	27
1.1 Travessias nas palavras/pedras da vida familiar	29
1.2 Travessias nas palavras/pedras da vida escolar/formação	34
1.3 Travessias nas palavras/pedras da profissão/formação	39
1.4 Travessias nas palavras/pedras que me aproximam das margens da reflexão sobre a ação	43
II. EPISTEMOLOGIA DE UMA ESCRITA: fios das palavras que tecem a(s) cultura(s) no/do/com os cotidianos da escola de um território rural	48
2.1 Os fios das palavras que tecem diversidade(s) e cultura(s)	49
2.2 Pensando e escrevendo no/do/com o cotidiano	63
2.3 Globalização e o cotidiano das comunidades rurais	64
III. TRAJETÓRIAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA: catando palavras, buscando caminhos	68
3.1 Uma metodologia, sua história, uma escolha	70
3.2 Catando palavras, buscando sentidos	75
3.3 Contexto de localização	77
3.4 Contexto da escola	80
3.5 Contextos das entrevistas narrativas	82
3.6 Contextos do grupo de discussão	89
3.7 Outro dispositivo de investigação	91
3.8 Caminhos da análise	93
IV. NARRATIVAS DA/NA PESQUISA: biografando as palavras/fios de água de cada sujeito/poço	99
4.1. Narrando história, lutas e conquistas de uma comunidade rural-quilombola	101

4.2 Narrando o cotidiano das práticas, costumes e crenças: entre a tradição e (re)configuração	109
4.3 Narrativas, cultura(s) e espaço escolar: identidade e pertencimento	116
4.3.1 Identidades, linguagens, estranhamentos e aproximações	116
4.4 Narrativas das práticas cotidianas da/na escola	129
4.4.1 Cultura(s), práticas cotidianas da/na escola e formação docente	129
PALAVRAS FINAIS	154
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	175
ANEXOS	200

INTRODUÇÃO:
primeiras palavras...

A lição de pintura

Quadro nenhum está acabado,
Disse certo pintor;
Se pode sem fim continuá-lo;
Primeiro ao além de outro quadro
que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas outras.

(MELO NETO, 2002, p. 29)

Quando Leonardo da Vinci pintou o quadro da Monalisa, deixou uma expressão no seu sorriso que ao longo do tempo possibilitou a abertura de muitas portas para interpretações daquele sorriso. Cada pessoa que viu o quadro - por muito tempo de maneira presencial, depois por fotografias, réplicas e atualmente pela virtualidade das imagens, encontrou na tela oculta, um corredor que levou/leva para uma ou várias portas na possibilidade de continuar a obra. A continuação da obra teve/tem uma experiência na verdade¹ (GADAMER, 1960) e as marcas das subjetivações dos sujeitos. Portanto, o quadro da Monalisa, continua a ser acabado.

Penso que além do quadro do pintor Leonardo da Vincci, outras obras também podem ocultar corredores que levam a uma ou várias portas para que as mesmas sejam continuadas - se não na sua materialidade, mas nas suas várias compreensões/interpretações. Assim, ao ver a obra de Oscar Niemeyer, Lúcio Costa; Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho), Vitalino Pereira dos Santos (Mestre Vitalino); Luiz Gonzaga, Dorival Caymmi; Melo Neto e Mia Couto - além de tantos outros anônimos, vamos tendo a possibilidade de abrir as portas da compreensão/interpretação/imaginação e continuar cada uma.

Da mesma forma que o quadro (idem as outras obras) não está acabado, e, se pode sem fim continuá-lo, aqui estará escrito o resultado de uma pesquisa que como outras obras humanas terá um corredor que leva a uma ou várias portas para que seja infinitamente continuada. Apenas peço (se é que posso pedir para outro autor) que ao continuar essa obra de pesquisa, o novo autor leve em consideração tanto a produção científica como extracientífica, pois ambas são lugares de informações, conhecimentos, saberes e fazeres – mantendo-as sem hierarquização – apesar de na contemporaneidade, estarmos inundados de informação/conhecimento/saber/fazer científico. O restante fica livre para as novas *tessituras*.

Esse pedido tem como intenção que o novo autor faça da contemporaneidade um tempo de subversão da verdade científica – positivista, que se apresenta como se não existisse nada para além dela. Desta forma, Giorgio Agamben afirma que: “[...]. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque,

¹ Para Gadamer (1960), vivemos uma experiência da verdade quando compreendemos uma obra de arte que não se baseia no método. (apud Schmidt, 2012)

exatamente por isso, não conseguem vê-la, não pode manter o olhar fixo sobre ela” (2009, p. 59). E essa subversão, pode permitir o encontro do eu- outro. “Ao estar-no-mundo com outras pessoas, eu mantenho relações diferentes com os outros [...]”. (SCHMIDT, 2012, p. 103). Sendo assim, vou construindo-me como sujeito nas diversas interações sociais.

Este estar-no-mundo que possibilita o encontro com o outro é vivenciado e experienciado nos processos que circulam e são circulados pelas mais complexas (ou não) questões dessa contemporaneidade. Neste sentido, Carvalho aponta que:

A contemporaneidade, essa, se é acidental relativa ao tempo, é essencial, como vimos, para a assunção da condição humana no tempo. Postula a actualidade do presente em função da relação que com ele mantemos, seja em termos de participação na sua complexidade cultural, social e natural, seja em função da consciência que possuímos dessa mesma complexidade. Numa perspectiva fenomenológica, ser-se contemporâneo é, assim, estar-se presente no presente, sendo-se por ele investido e investindo-se nele. (2000, p. 32)

O “estar-se presente no presente” é uma condição que nos leva a refletir continuamente a nossa condição humana, neste tempo de grandes e profundas transformações. Somos contemporâneos desses processos, ainda que não estejamos vivendo nos espaços (próximos fisicamente) de cada um deles. Viver essa contemporaneidade é um desafio para o sujeito encarnado, que existe na modernidade tardia, sendo: “[...] capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente” (AGAMBEM, 2009, p. 63).

Mergulhar a pena “nas trevas do presente” me impulsionou a buscar outras pesquisas que caminham na dimensão dos conhecimentos acerca das culturas nas práticas da escola em território rural. Principalmente por que:

Hoje os modos de vida flutuam em direções diferentes e não necessariamente coordenadas; entram em contato e se separam, aproximam-se e se distanciam, abraçam-se e se repelem, entram em conflito ou iniciam um intercâmbio de experiências e serviços – e fazem tudo isso (parafraseando a expressão memorável de Georg Simmel) flutuando numa suspensão de culturas, todas com gravidade específica semelhante ou totalmente idêntica. Hierarquias em teses estáveis e inquestionáveis e caminhos evolutivos unidirecionais são hoje substituídos por disputas pela permissão de ser diferente; esses choques e batalhas cujo resultado é impossível

de se prever, e em cujo caráter conclusivo não se pode confiar.
(BAUMAN, 2013, p. 38-39)

Desta forma, a disputa “pela permissão de ser diferente” (BAUMAN 2013), precisa estar presente nas discussões acerca da educação. Na educação, ainda se mantêm algumas teses estáveis e inquestionáveis, ao ponto de constatarmos que as categorias relacionadas com as questões culturais são invisibilizadas ou raramente visibilizadas nas pesquisas, principalmente quando estão imbricadas com a formação docente. Em um estudo realizado por André (2011)² referente aos anos de 1990, eram poucas as pesquisas – dissertações e teses na área de formação docente que traziam as temáticas de escolas rurais e processos culturais nas práticas escolares. Sendo assim, esta pesquisa se junta à pequena representação das pesquisas em educação – que tratam dessas questões, para contribuir na visibilização dessas temáticas. Por isso, penso que a obra precisa ser continuada, nos diversos aspectos que dela podem emergir.

Algumas dessas questões estarão inseridas nas narrativas que serão apresentadas, outras escapam/deslocam-se dessa discussão, pois, não será possível dar conta de toda essa complexidade, neste momento de produção/pesquisa.

Entre os aspectos que a narrativa de vida/formação/profissão nos instiga a problematizar está a questão da(s) cultura(s) e suas variadas apresentações nos espaços da escola. Assim, pensar sobre a(s) cultura(s) na modernidade tardia é pensar que a(s) mesma(s) se constitui(em) como um atributo fundamental de toda e qualquer sociedade. É esse atributo, que provoca a discussão sobre identidade e o pertencimento dos sujeitos aos lugares e papéis sociais que assumem/ocupam.

No contexto da educação formal, a escola se constitui como espaço que constrói e se depara com as culturas e com a formação dos saberes. Tal formação configura-se em meio a múltiplos diálogos, tensões e contradições que constroem a dinâmica escolar. Historicamente, alguns saberes e culturas de determinados grupos foram consolidados, em detrimento de outros tantos, que foram silenciados, pela força do discurso da superioridade imposta. A escola enquanto instituição social

² Algumas dessas informações trazidas pela pesquisa de André (2011) estarão articuladas no capítulo IV dessa pesquisa/escrita.

apresenta em seu espaço, tanto os saberes hegemônicos quanto as manifestações conflituosas das diferentes culturas e da sua pluralidade.

[...] Ainda, é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 20)

Ao concordar com Moreira e Candau (2007) sobre a pluralidade cultural que se presentifica nos espaços das escolas, percebemos também que nesses espaços existem diversas possibilidades para dialogarmos sobre essas culturas nas relações produzidas pelos sujeitos sociais. Compreender e discutir a diversidade e a diferença entre os sujeitos sociais é uma das questões da pós-modernidade ou modernidade tardia. É neste contexto de modernidade tardia, que também emergem os fios que se entremeiam para a reflexão acerca das relações de ensino e aprendizagem que se materializam nas escolas dos territórios rurais. Assim, faz-se necessário o diálogo entre as instituições acadêmicas com seus processos institucionais de formação docente, as instituições governamentais (sistemas de educação federal, estadual e municipal) e os profissionais que estão no exercício profissional da docência (professores/as, gestores/as, coordenadores/as), para a melhoria da educação nas escolas rurais.

As escolas rurais são espaços de sujeitos sociais, são lugares de pluralidade cultural, portanto é preciso lançar outro olhar sobre esses espaços. Nesse sentido, Souza afirma que:

Tomar as escolas rurais e suas diferentes significações, no contexto social local/nacional, significa lançar olhares sobre os sujeitos da escola rural; aos modos como o trabalho pedagógico se forja no cotidiano das escolas e como as instituições escolares rurais se presentificam e constroem marcas de subordinação ou resistência frente à formulação e implementação de políticas voltadas para os povos que habitam o meio rural, considerando o ambiente identitário dos sujeitos que dão vida e sentidos às produções culturais próprias desses espaços. (SOUZA, 2012, p. 18)

Na intenção de lançarmos novos olhares sobre esse cotidiano rural, que é mutante, temporalizado, espacializado e vivenciado pelos sujeitos nos espaços das escolas, que concordamos com as palavras de Souza (2012). Estes espaços da/na escola são constituídos por crianças, jovens e adultos, sujeitos sociais que trazem nas suas histórias de vida os diversos traços da história e cultura(s) do seu lugar. Desta forma, é preciso (re)pensar como as práticas cotidianas dessa escola lidam com a diversidade cultural, que aflora neste ambiente institucionalizado ou, melhor dizendo: Quais e como as culturas se encontram e são (re)produzidas neste espaço?

Quando nos deparamos com novas situações, temos inúmeros desencaixes, porém aqueles que fazem com que questionemos a “ordem das coisas” (da razão, verdade e ciência moderna) nos levam a muitas reflexões. Nesse momento, vamos (re)elaborando novos pensares e numa necessidade nascente, surgem as questões que movem nossos pensamentos, nossas ações e outras maneiras de (re)elaborar o mundo.

Nas muitas histórias de vida a escola constituiu/constitui um lugar de experiências culturais que elabora/reelabora a ideia de mundo, influenciando nas identidades e pertencimentos dos sujeitos. São experiências que estabelecem regras sociais codificadas. Assim, Delory-Momberger afirma que:

[...] Da primeira infância à adolescência, a experiência da escola evolui, toma formas (identificações, distanciamentos, saberes). No entanto, em todas as idades, ela representa uma *deslocalização* dos pertencimentos, das identidades, dos saberes de origem ou de proximidade, e a *integração* a um espaço *público* de regras sociais, comportamentos codificados e saberes objetivados. (2008, p. 114)

É na vertente de buscar compreender essas identificações, vizinhanças, aproximações e distanciamentos, que surge como objeto de pesquisa a biografização da(s) cultura(s) no/do/com o cotidiano da escola de território rural. Na busca dessa compreensão, deparei-me com algumas questões que orientam a minha investigação: Quais as produções culturais que constituem e caracterizam a comunidade do distrito rural de Matinha dos Pretos, na cidade de Feira de Santana? De que maneira, são (re)construídos os fenômenos da(s) cultura(s) daquele espaço

no cotidiano da escola como mecanismo identitário dos sujeitos sociais? Como as práticas cotidianas desenvolvidas na escola de um território rural, (des)valorizam as produções culturais daquele espaço?

Nesta perspectiva, a pesquisa aponta para a análise e compreensão acerca das relações e sentidos estabelecidos entre o contexto da(s) cultura(s) da comunidade e as práticas cotidianas da escola rural situada no território do distrito de Matinha dos Pretos, na cidade de Feira de Santana-Bahia.

A partir da observação, análise e compreensão dos dados empíricos revelados e desvelados no campo, poderemos entender como as práticas cotidianas desenvolvidas no espaço da escola de território rural, tratam a questão da diversidade e diferença cultural como mecanismo identitário, a partir da memória coletiva e das singularidades culturais dos sujeitos sociais.

Os questionamentos propostos na pesquisa têm como objetivo central a análise e compreensão das formas pelas quais a(s) cultura(s) de uma comunidade são (re)construídas nas práticas cotidianas da escola de um território rural, localizada no distrito de Matinha dos Pretos, na cidade de Feira de Santana. Na ideia de ampliar esse objetivo, elencamos outros objetivos que possibilitam ampliar diferentes aspectos da pesquisa, entre eles estão: Descrever as produções culturais que constituem e caracterizam a comunidade do distrito rural de Matinha dos Pretos, na cidade de Feira de Santana; Analisar as formas como são (re)construídos os fenômenos da(s) cultura(s) daquele espaço no cotidiano da escola como mecanismo identitário dos sujeitos sociais; Identificar os modos pelos quais as práticas cotidianas desenvolvidas na escola de um território rural, (des)valorizam as produções culturais daquele espaço.

Deste modo, nestas travessias dialogamos com outras vozes que articulam sobre a(s) cultura(s) do/no/com o cotidiano da escola rural numa tentativa de entender através da abordagem biográfica – narrativas, os processos das diversas relações locais (e para além delas) que formam a comunidade de Matinha dos Pretos e em particular, das tessituras das diversidades que se presentificam na(s) cultura(s) desse cotidiano escolar.

Ainda utilizando a metáfora “A lição de pintura” (MELO NETO, 2002), quem ler a obra vai “encontra um corredor” que lhe levará a algumas portas. Em cada

porta, o diálogo será inicialmente aberto com fragmentos de obras literárias e ou musicais, que permitirão entrelaços com a pesquisa na sua forma grafada.

Na Primeira Porta – o leitor vai encontrar a escrita que dialoga com os processos de introdução dessa tessitura. Apresento o meu diálogo inicial, são as primeiras palavras que utilizo para dizer ao leitor o que foi feito na/da pesquisa, mas não dialogo sozinha, trago outras vozes que anterior a mim, se lançaram na busca pela compreensão das coisas do mundo, das construções dos sujeitos nos seus constantes processos de interações sociais.

Seguindo a escrita, na segunda porta - Capítulo I o leitor vai encontrar as “palavras/pedras” das diversas travessias que biografam parte da história de vida da pesquisadora. Estarão presentes as travessias de formação na família, na vida escolar e na profissão. Ao tecer essa (auto)biografia o “Ser” afetivo, político, filisófico e social estará se manifestando. Essas travessias de formação foram também imbricadas nos/com os movimentos sociais, que tiveram significativo papel para trocar o silenciamento pela voz dialógica.

Na terceira Porta – Capítulo II, fazendo a leitura, o leitor vai aprender e apreender com os “fios das palavras”, a ambivalência dos significados da palavra cultura. A ideia de cultura será pensada na vertente da historicidade e nos seus diversos usos. Ainda nesta porta, serão discutidos os sentidos de cultura desde que a modernidade a transformou nas mais diversas derivações - aceitas e contestadas. Ai também é espaço de pensar o quanto a cultura se manifesta como elemento fundante das/nas nossas vidas.

Abrindo a quarta porta – Capítulo III, o leitor encontrará nas “palavras catadas” as trajetórias epistemológicas e metodológicas da/na pesquisa. É nesta porta que a abordagem biográfica mostrará todo o potencial metodológico que rompe com as tendências positivistas de pesquisa, que ainda perduram nesse tempo de modernidade tardia. Assim, vamos entender que a multiplicidade dos caminhos da abordagem biográfica possibilita tanto o conhecimento de si, narrado ou escrito como o conhecimento dos recortes sociais, políticos, econômicos e culturais em tempos e espaços distintos.

Quinta porta – Capítulo IV, as “palavras fios de água” vão enfrasar as vozes que narram o lugar. Nesta porta, são os sujeitos que contam sobre as produções

culturais de uma comunidade rural, sobre as relações que se estabelecem entre as práticas da escola de um território rural e sobre suas identidades e pertencimentos. A história é narrada por eles e elas e interpretada pela pesquisadora em um processo de análise compreensiva. Cada leitor poderá também fazer outras interpretações, abrir outras tantas portas. As subjetivações dos sujeitos estarão presentes tanto nas narrativas, como na escrita, quanto nas interpretações.

Quase no final do corredor, terá a sexta porta – é um Adeus temporário, um até outra hora que finaliza este momento da pesquisa. Estarão aqui todas as vivências e experiências condensadas naquilo que produziu os sentidos e significados da/na pesquisa. Nesta porta, todos e todas poderão continuar a obra, pensando e articulando alguns caminhos que a pesquisa precisa fazer para a melhoria na qualidade da educação ofertada aos sujeitos que vivem, estudam e partilham os territórios rurais.

Na última porta estão colocadas as referências que dialogaram com a pesquisadora e com as narrativas da/na pesquisa, seguindo dos apêndices e dos anexos.

Este texto se inscreve em um momento de grandes transformações tecnológicas, sociais, econômicas, culturais, etc. É um tempo de formação de novas identidades, de hibridizações, de tradições e traduções nos processos que reivindicam melhorias de/da vida nos mais variados lugares do mundo. É momento de reflexões, de sermos transformados e nos transformar em sujeitos que percebam que o outro não é apenas o reflexo de si, mas representa uma outra alteridade. Precisamos ser tocados pela nossa humanidade. Por isso, convido todos e todas, a fazerem parte desta obra.

I. PALAVRAS/PEDRAS: (auto)biografando as lembranças da vida

Vivi, olhei, li, senti, Que faz aí o ler, Lendo, fica-se, a saber, quase tudo, Eu também leio, Algo, portanto saberás, Agora já não estou tão certa, Terás então de ler doutra maneira, Como, Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é o que importa. A não ser, A não ser quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar.

(SARAMAGO, 2000, p. 77)

As palavras aqui serão pensadas como a possibilidade de usar a linguagem escrita para descrever e explicar lembranças que chegam da/na memória num tempo e espaço presente, contudo, a memória e as palavras têm a magia de trazer as lembranças de forma circular sem a temporalidade *chronus*, ela retém certos acontecimentos de forma muito particular. Cada lembrança escrita e descrita traz as emoções do tempo presente, possibilitando revelar e desvelar as emoções vivenciadas pelo sujeito que experienciou³ a travessia, tentando chegar às outras margens. Escrever é um tempo de ambivalência entre a quietude e a movimentação - por um lado o corpo se aquieta na sua movimentação espacial, do outro, o corpo se movimenta na busca da memória. De acordo com Pineau e Le Grand “[...]. Qualquer história de vida se vê às voltas com essa extensão quase infinita, essa ambivalência das palavras que designam e explicam ao mesmo tempo. [...]” (2012, p. 85).

Idealizar a escrita e leitura das páginas da vida é uma criação dos sujeitos sociais, cada dia ele se inscreve e se escreve nas histórias de vida individuais e coletivas, mas ninguém escreve nem ler sozinho, todos estão envolvidos num processo de polifonia para escrever/entender cada página escrita. Desta forma, o fragmento da epígrafe de Saramago, me diz que “cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio” (2000, p. 77). Eis um grande e prazeroso momento para narrar outras histórias de vida, iniciando com algumas nuances de biografização de quem escreve. Neste sentido, Delory-Momberger afirma que “A partir da narrativa pessoal, a corrente das histórias de vida traduz e transpõe no domínio da formação um processo mais geral, que é aquele da maneira pela qual os indivíduos se apropriam do mundo histórico, social, cultural no qual eles vivem. [...]” (2011, p. 49).

Para fazer a escrita/leitura (auto)biográfica, estarei ocupando dois lugares ao mesmo tempo, é um desafio às concepções heurísticas da física, mas como a

³ Compreendemos a ideia entre vivência e experiência a partir dos estudos de Josso (2010) que nos diz: “[...]: vivemos uma infinidade de transações, de vivências; essas vivências atingem o *status* de experiência a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.” (JOSSO, 2010, p. 48)

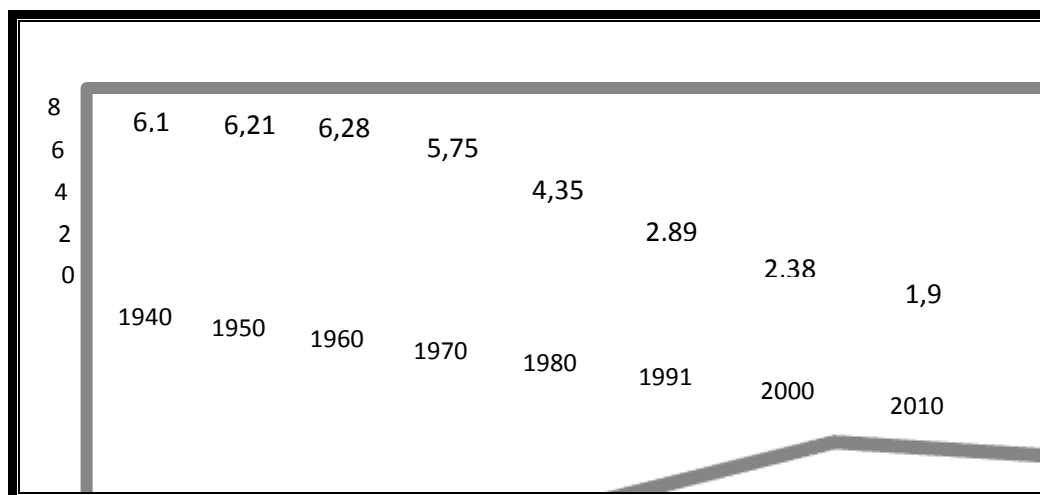
memória é auxiliar fundamental neste processo, serei narradora da trajetória de vida e autora que escreve a narrativa pensada, às vezes, pronunciada, ou seja, é o sujeito que se autoescuta. Na perspectiva da autoescuta, Souza afirma que: “A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando pra si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si. [...]” (2006, p. 14). É na escuta das palavras lembradas, que as relações familiares (não necessariamente nos laços de consanguinidade) serão inicialmente evocadas.

1.1 Travessias nas palavras/pedras da vida familiar...

Sou a última filha a nascer em uma família com uma prole numerosa - 03 homens e 05 mulheres (na época em que as famílias brasileiras eram numerosas). O gráfico abaixo mostra a evolução demográfica no Brasil - 1940 a 2010, o mesmo serve para ilustrar essa época.

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE FILHOS POR MULHER – BRASIL

Figura 1



Fonte: Dados IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA)
Elaboração: Pesquisadora

Ao observar o gráfico, verificamos que entre os anos de 1940 a 1980 as famílias brasileiras eram bastante numerosas, cabe ressaltar que este elevado

número de filhos-vivos por família marca não só a estrutura demográfica brasileira, como também dos chamados países subdesenvolvidos (Terceiro Mundo, como eram também denominados no período). Fatores como a melhoria nas condições médicas-sanitárias, avanços e aumento da utilização de vacinas, foram entre outros fatores, responsáveis pela diminuição da mortalidade infantil, o que contribuiu para o aumento de filhos-vivos nas famílias brasileiras e em países como Índia e China, entre outros. Embora tenha a opinião de que o número elevado de filhos pesa nas condições de vida (moradia, alimentação, vestuário, etc.) das famílias, principalmente pelas questões que envolvem a distribuição de riquezas no mundo e em especial nos países pobres, não sou defensora de teorias demográficas – neomalthusianas que equivocadamente difundem a ideia de que “[...] a existência de uma população excedente determinaria as possibilidades do desenvolvimento econômico desses países. E assim, explicaria seu subdesenvolvimento. [...]” (Damiani, 2013 p. 23).⁴ Faz-se necessário refletir sobre outras questões que envolvem o assunto, principalmente pela forma como os bens do planeta foram e são distribuídos historicamente.

Nesse contexto, as condições econômicas de minha família, estavam dentro dos padrões das famílias de trabalhadores das classes populares, meus progenitores (pai/mãe) tiveram pouca escolarização, mas desde cedo havia uma preocupação em proporcionar educação/escolarização aos/as filhos/as. Não podemos esquecer que principalmente nas décadas de 1960, 1970 e 1980 havia no Brasil uma preocupação nas áreas urbanas, em escolarizar seus filhos e filhas. Esse desejo que marca o pensamento coletivo nacional tem suas bases num cenário político e econômico em que a ideia de mobilidade social através da escolarização foi bandeira levantada pelas elites dominantes e incorporada por outros segmentos da sociedade, por conta disso (e por outras questões), a escola enquanto instituição educativa, muitas vezes, foi responsabilizada por não ofertar mão de obra qualificada para o mercado e pelo fracasso da própria escola pública.

⁴ Para melhor compreensão da questão, sugerimos um aprofundamento nos estudos sobre demografia no Brasil e no mundo no século XX.

Havia uma atmosfera criada para a universalização do acesso à escolarização, mas a ideia não foi seguida por uma busca na qualidade da educação ofertada às classes populares, mesmo assim, essa ideia de mobilidade via educação formal ainda persiste no imaginário de determinadas camadas sociais. Ao revelar dados da sua pesquisa feita na primeira década do século XXI, Bosi afirma que:

As operárias que tivemos oportunidade de ouvir sentem um fortíssimo desejo de instrução, quando não para si, para seus filhos: livros comprados em pesadas prestações mensais, jornadas inteiras de trabalho para a aquisição de um só livro [...]. (2008, p. 20)

Na aproximação com as palavras de Bosi (2008), sobre a instrução das classes populares – operárias, algumas lembranças chegam-me da memória e podem emergir para muitos que foram escolarizados durante às décadas de 1970 e 1980 (e que parece perdurar até hoje), quando nossas salas de aulas eram “invadidas” pelos vendedores de livros/coleções que usavam as palavras, nos convencendo a levar para casa cartela ou carnê para a compra dos mesmos, em “suaves prestações”. Aquelas palavras pronunciadas insistentemente nos faziam convencer nosso(a) pai/mãe a comprar os livros/coleções, que embalados pelo sonho da oportunidade de instrução que não viveram, compravam apertando ainda mais, o orçamento familiar. Era a realização do sonho de escolarização que se projetado nos(as) filhos(as).

Nesta travessia, eu e meus/minhas irmãos/irmãs crescemos num universo em que o *hábito* da leitura era um referencial, minha mãe e meu pai liam o Jornal Diário de Notícias da Bahia (diariamente) e revistas da época (décadas de 1960, 1970). Era comum que a minha mãe (diferentemente das minhas tias), depois do almoço (de lavar os pratos e panelas), sentasse no sofá da sala e fizesse a leitura das notícias para nós. Assim, a leitura nos chegou numa relação familiar, Delory-Momberger faz referência a essa relação familiar, quando diz:

[...]. A criança nasce em um mundo físico e social preexistente, que se impõe pela família que lhe é dada, pelas figuras de seus pais e de seus irmãos e irmãs, pelo entorno físico e humano no qual vive. Esse mundo que não escolheu é, para ela, o único mundo concebível, o mundo da “realidade”. A socialização primária designa a instalação progressiva da criança como membro dessa sociedade original,

fortemente articulada com as figuras e as identificações parentais. [...] (2008, p. 116).

Foi neste mundo físico e social apontado nas palavras de Delory-Momberger (2008), que se instalou meu primeiro processo de alfabetização, era a escuta da linguagem oral, que nos momentos posteriores vai se codificando na escrita. Nossa escolarização foi realizada em escolas públicas do bairro (popular) que morávamos. Na escola e no bairro éramos pares e muitas vezes, ímpares também, fomos marcados pela diferença, o ofício de meu pai para sustentar a família na época em que eu era criança, não tinha semelhança com a ocupação da maioria dos pais dos(as) meus/minhas colegas de escola e de bairro.

Ele exercia a atividade profissional com barracas de jogos em festas populares, fazia apostas para o jogo do bicho durante a época da ditadura militar, e nesse momento, a atividade passou a ser considerada uma contravenção (hoje ainda persiste como atividade de contravenção e movimenta altas quantias financeiras para os líderes da atividade, bastante diferente dos recursos gerados na década de 1970). Nessa perspectiva, Bertaux (2010) nos aponta para a questão das diferenças na vida das crianças, para ele:

[...] Essas diferenças repercutem nas crianças que crescem em seu ambiente: suas personalidades se estruturam diferentemente, em *habitus* contrastados que constituem, cada um deles, matrizes potenciais para suas condutas de adulto; seus campos das potencialidades, suas chances de vida dependem em grande parte da situação social de sua família de origem, mas também de suas orientações culturais. (2010, p. 54)

Ao concordar com Bertaux (2010) escrevo as palavras/pedras que narram um tempo de fortes correntezas na travessia, fui marcada por essas diferenças, principalmente quando meu pai foi preso por ser considerado como “subversivo” das regras/leis da ditadura militar (aquela atividade desenvolvida por ele, foi enquadrada como subversão da ordem vigente), o olhar do outro me impulsionou por muitas vezes, a ter uma conduta de “encolhimento”, “vergonha” e silenciamento, os padrões estabelecidos - principalmente os culturais da/na sociedade que vivemos são fundantes nos nossos processos formativos, se constituem como o “lugar da verdade” (Foucault, 1992, p. 18). Foi nesse movimento de retração e vergonha

durante a minha infância na década de 1970, que fui também marcada pelo desaparecimento seguido de morte/assassinato de meu irmão mais velho (filho de um relacionamento do meu pai, anterior ao com minha mãe), tal morte estava na esfera dos crimes políticos praticados pelo esquadrão da morte na Bahia, quando julgavam os jovens/adultos/idosos como subversivos, perturbadores e inimigos do Estado Brasileiro.

Nessas palavras não só recorro a minha narrativa de vida/formação, mas a revelação de um período da história recente do Brasil e da América Latina com a implantação das ditaduras militares que estavam em consonância com o imperialismo dos Estados Unidos da América pós Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945), conhecido na geopolítica como período da Guerra Fria. Essas relações familiares são lembradas por Bertaux, quando afirma que:

[...]. Não podemos compreender as ações de um sujeito, nem a própria produção dos sujeitos, se ignorarmos tudo sobre os grupos dos quais ele/ela fez parte em algum momento de sua existência. Seu próprio projeto de vida, decidido em certo momento da existência, não foi elaborado *in abstracto* dentro de uma consciência isolada, mas foi falado, dialogado, construído, influenciado e negociado ao longo da vida em grupo. (2010, p. 53)

Assim, o meu grupo familiar foi marcado por uma história da coletividade brasileira, uma história escrita sob a égide do golpe militar de 1964, com suas consequências e desdobramentos nos diferentes aspectos da vida da sociedade brasileira. Lembro-me do esforço que fazia para ler os jornais da época (1972) que noticiaram o fato (o esforço se deu porque precisava procurar os jornais que foram escondidos por meu/minha pai/mãe para que os filhos(as) menores não tomassem conhecimento, e por ainda não ter tanta intimidade com a decodificação das palavras escritas, ainda não era plenamente alfabetizada).

Minha travessia nas palavras/pedras da vida familiar, ainda guardam as lembranças de significativos acontecimentos, que neste momento, não precisam ser narrados. Este “não precisam ser narrados”, vai desde o silêncio do esquecimento voluntário ao involuntário. Todos estão na memória que “longe de produzir simplesmente a realidade social, é um lugar de mediação simbólica e de elaboração de sentido” (PASSERINI, apud ARFUCH, 2010, p. 268).

Assim, a dedicatória dessa pesquisa traz na sua escrita, dois nomes de crianças que proporcionaram um sentido de maternidade que guardo na memória, no corpo, na alma e no espírito. O silêncio do esquecimento voluntário se faz presente, para quem sabe um dia, poder desvelar nos “corredores e portas” de outras escritas. Espero que o sol esteja a brilhar quando os mesmos forem abertos.

1.2 Travessias nas palavras/pedras da vida escolar/formação

Desta forma, a vida segue e segue com ela nossa narrativa de vida/formação, não saímos de um lugar para ocupar imediatamente o outro, as coisas podem ou não ser imbricadas, até porque a vida é assim, ela acontece na circularidade, na subjetivação dos acontecimentos. Segundo Souza & Oliveira é “[...] na interação eu-outro em processos de subjetivações, [...] que vamos aprendendo, apreendendo e compreendendo ou não dimensões experienciais da vida” (2013, p. 131).

Sendo assim, a vida não se constitui como um conjunto objetivo e ordenado, para Pineau e Le Grand, a vida “[...]. É uma mescla de acaso e de necessidade, cuja narração não pode ser mais do que uma reconstrução subjetiva e arbitrária, carente de qualquer objetividade. [...]” (2012, p. 108).

Sempre fui muito tímida nos primeiros anos de escolarização e até a 8ª série do curso ginásial (hoje ensino fundamental – séries iniciais e séries finais), tinha medo de falar em público, continuamente achava que alguém iria dizer que meu pai foi preso e meu irmão foi assassinado na ditadura militar, eram tempos de ditadura militar e eu era de uma família de “subversivos”. Mesmo depois da morte do meu pai em 1977, quando eu cursava a 6ª série, minha mãe sempre indicava nas entrelinhas que era “melhor não falar” sobre essa questão. Todo meu ensino fundamental foi marcado pelo meu silenciamento dentro da escola. Se a escola entre seus inúmeros sentidos é o lugar do diálogo, para mim ela representou por um tempo, a antítese desse sentido. Para Delorry-Momberger a escola tem dupla especificidade, por isso:

[...]. Dentre todos os períodos da vida e todos os espaços sociais, o tempo e o lugar da escola distinguem-se por uma dupla especificidade: nunca no curso de sua vida, o indivíduo sofre tantas transformações físicas e psíquicas – cada uma das quais representa, em graus diferentes, choques biográficos. [...]. (2008, p. 113)

Nestes percursos e choques biográficos, marcados por tantas transformações, tenho a convicção que só consegui falar isso (todas as relações produzidas nos acontecimentos políticos da ditadura militar que marcou minha história de vida-família), “sem culpa” na metade da graduação, e sem nenhuma vergonha depois da mesma. Aprendi a calar, aliás, fui silenciada pelo discurso do pensamento que circulou no imaginário coletivo brasileiro durante a segunda metade da década de 1960 até a década de 1980 (e tenho fortes motivos para acreditar que ainda persiste entre alguns grupos sociais), momentos muito dolorosos.

Considero que no segundo grau (pós LDBEN 9394/96 - Ensino Médio), minha voz começa a atravessar a esfera do dizível/audível, no primeiro ano do segundo grau fui estudar numa escola distante de casa. A escola tinha no seu universo alunos e alunas, sujeitos oriundos de vários bairros da cidade, nesta época, início da década de 1980 na escola pública os(as) filhos(as) da camada popular já se faziam presentes num número considerável de estudantes (na cidade as grandes escolas privadas ofertavam uma educação diferenciada para os estudantes das classes sociais ricas). Eu estava no contingente de estudantes oriundos de classes pobres, nesta escola eu cursei os três anos restantes dessa etapa da educação básica, fiz um curso técnico, não queria ser professora, embora todas as minhas irmãs mais velhas (03) tivessem concluído o curso de magistério no Instituto de Educação Gastão Guimarães⁵. Contudo, eu e a irmã que nasceu anterior a mim, fizemos os cursos técnicos⁶.

Nesta etapa da escolarização conheci uma colega de escola que me convidou/apresentou para participar de um grupo de jovens ligado à Igreja Católica. A convivência com esse grupo contribuiu para que o silêncio fosse sendo substituído pela fala – expressão que subvertia os modelos anteriores, nessa travessia, fui me envolvendo com os jovens da pastoral da juventude e com outras pessoas (jovens, adultos e idosos), das comunidades eclesiais de base (CEBs).

⁵ O Instituto de Educação Gastão Guimarães é um Instituição de Educação da rede Estadual de Educação-SEC-BA. Nas décadas de 1960, 1970, 1980 a referida instituição trabalhava com formação de professores e professoras para o exercício do magistério. Esses/as docentes atuavam (atuam) principalmente, no ensino fundamental séries iniciais (antigo primário).

⁶ A escolarização no Brasil durante as décadas de 1970, 1980 e parte da década de 1990 é balizada pela LDBEN 5691/71, que estabelecia a habilitação profissional no ensino de 2º grau.

A voz calada se pronunciou no encontro com o outro, mas não foi um encontro fácil, houve estranhamentos, desconfortos, eles/elas diferiam de mim em muitas coisas, foi a primeira vez que percebi a diferença para além do grupo familiar. No entanto, esta noção se estabelecia inicialmente apenas na esfera da convivência, não tinha a ideia de outros entrelaços/articulações possíveis, como nos diz Bosi: “Enquanto não articulada com a nossa, aquela cultura é *a outra* para nós, o folclore, a fonte vital do diferente” (2008, p. 19).

O Ser social daqueles sujeitos tinha uma relação de vizinhança, aproximação com o meu, a nossa condição socioeconômica não deixava dúvidas de que pertencíamos às classes populares/pobres/subalternas, foi nessa relação social que fomos produzindo nossa consciência de classe. Para refletir sobre tal questão, nos aproximaremos das palavras de Marx acerca da cultura: “Não é a consciência dos homens que determina seu ser, e sim, pelo contrário, seu ser social que determina sua consciência” (1859, apud Williams, 2011, p. 299). Estávamos diante de um processo em que nossa condição social formava nossa consciência.

Desta forma, fui percebendo que nossos processos formativos não acontecem essencialmente nos lugares de escolarização, eles se produzem e reproduzem nos ambientes cotidianos que vivenciamos. Assim, foi nesses lugares que descobri um outro processo educativo. De acordo com Gonh:

Falar da existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico. (2009, p. 17)

No diálogo com as palavras de Gonh (2009) constatei que meu aprendizado na dimensão política e social começava a se estabelecer na convivência com os ímpares (nunca tinha ouvido falar naquelas bandeiras de luta, pelo menos em nível do consciente), havia um número considerável de questões implícitas naquelas discussões - pobreza, desemprego, falta de moradia, posse da terra - áreas rurais e urbanas, lutas pela igualdade étnico-racial, entre outras coisas.

Aprendi! Os ímpares foram aos poucos se tornando pares, eles/elas me ensinavam a dimensão de aprender a falar, reivindicar, posicionar-se. O discurso da

filha/irmã dos subversivos contido no olhar do outro (parentes, vizinhos/as, professores/as), durante a escolarização do ensino fundamental passa a ser (res)significado, a educação que cala pode em outro momento mudar esse padrão, é a apropriação do discurso e sua significação no tempo e espaço vivido e experienciado pelo sujeito. Assim, Foucault ao discutir sobre essa questão, afirma que:

[...]. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que se permite e no que impede as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (2009, p. 43-44)

Ao pensar nas palavras escritas por Foucault percebo que a educação que tive nos movimentos sociais ligados à Igreja Católica (Grupo de Jovens/Pastoral da Juventude, CEBs) foi fundamental para que eu modificasse muitos aspectos que embalaram o meu silêncio. E mesmo sendo silenciada por um tempo, não posso deixar de pensar que na escola também aprendi com alguns/algumas professores(as), principalmente no segundo grau, e como muitos colegas, que como eu, eram oriundos das classes trabalhadoras. Nossa instrução⁷ no espaço da escola foi decisiva para a nossa formação e para nossos saltos (ainda que em alguns casos, curtos ou com quedas). Neste sentido, Bosi diz que: “Se a promoção das classes pobres depende da instrução, na cidade ou no campo, se é preciso reivindicar o direito à ciência e à arte, essa luta é já, em si, uma fonte de cultura” (2008, p. 21). Desta forma, alguns de nós continuamos a lutar para encontrarmos outras margens da escolarização chegando a uma formação acadêmica.

Fui embalada pela instrução recebida, pelo sonho pessoal e pelas rodas de conversa nestes grupos educativos (para além da escola), que tive o sonho/realidade de adentrar às esferas físicas da Universidade Estadual de Feira de

⁷ A instrução é o ato de *instrumentalizar* o aluno, fornecendo a ele os aparatos básicos para que possa se relacionar satisfatoriamente com a sociedade e com o mundo. A instrução trabalha a aquisição das ferramentas de comunicação: língua materna, que ele basicamente já domina na forma oral, será também assimilada na forma escrita, estendendo e alargando os horizontes da comunicação. (Gallo, 2008, p. 15 e 16)

Santana, era o curso de Licenciatura em Estudos Sociais, um curso gestado na reforma universitária durante a ditadura militar. Durante esse período cursei as diversas disciplinas específicas e pedagógicas, nesta licenciatura saíamos com habilitação para história ou geografia (também Educação Moral e Cívica e OSPB, disciplinas extintas com as reformas na legislação educacional pós a LDBEN 9394/96), embora tenha por todo o período, da docência, apenas trabalhado com a disciplina geografia, tanto no ensino fundamental como no ensino médio - nas redes privada e pública em Feira de Santana.

Na graduação, me envolvi com a política estudantil e integrei o D.A. do curso, essa dimensão política tinha sido conquistada nos movimentos sociais que participei quando ainda cursava o segundo grau. Entre as lutas que participei na Universidade Estadual de Feira de Santana, uma foi muito significativa: lutamos pela implantação das licenciaturas em geografia e história. Em 1988 tivemos a primeira turma dessas licenciaturas, ingressei no novo curso como estudante portadora de diploma de nível superior (tinha acabado de concluir o curso de Licenciatura Plena em Estudos Sociais), no quarto semestre tranquei o curso (não retornei), precisava trabalhar e não havia possibilidade de conciliar universidade (matutino e vespertino) e o exercício da docência na dimensão do ensino - em escolas privadas.

O curso de Estudos Sociais trabalhava a formação docente dentro de uma perspectiva que metade do curso nos direcionava para os estudos da história e a outra metade para a geografia, havia um discurso de formação ampla (fizemos estágio supervisionado: observação, coparticipação e regência), mas na verdade era um arranjo para atender aos interesses do projeto educacional imposto no país, pelos governos militares.

Durante esses anos, muitas vezes, eu e outros docentes (licenciados em Estudos Sociais e Ciências) fomos questionados ao exercer a nossa prática docente em história ou geografia; biologia ou matemática. Acredito que experienciamos/experimentamos uma sensação muito próxima, vivenciada por muitos(as) professores(as) leigos Brasil a fora (depois da “corrida” institucional para “garantir” a formação no nível de graduação exigências da LDBEN 9394/96, quanto à formação dos docentes para atuarem na escola da educação básica), de uma hora para outra, não devíamos estar naquele lugar. É como se estivéssemos num “não

lugar” (desconfortante), mas somos frutos de políticas educacionais de ensino superior, gestadas na ditadura militar, que se prolongaram até a década de 1990.

1.3 Travessias nas palavras/pedras da profissão/formação...

Eis uma dimensão que se constituiu (e se constitui) como o grande palco de formação profissional – os saberes produzidos pela experiência - significativa travessia, palavras/pedras, hora em falso, hora com segura, mas com uma fluidez necessária para não me cristalizar profissionalmente. Essa experiência se configurou na geografia, o lugar de pensar o espaço do outro e o espaço de si. Assim, Tardif nos diz que:

Pode-se chamar de saberes experiências o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (2011, p. 48-49)

Dialogando com Tardif (2011) vamos aprendendo que a prática na docência nos possibilita outras aprendizagens que estão além do que aprendemos nas instituições (mas isto não anula este aprendizado), estes saberes se configuram no cotidiano da escola e da prática docente. A docência na/da geografia conectou-me a outras dimensões, foi (é) uma travessia para várias margens, que foram (vão) se configurando no exercício da prática.

As primeiras (e longas) palavras/pedras da profissão se constituíram em espaços privados da educação básica, lugares de formação, principalmente por propiciar na reflexão sobre a ação a possibilidade de pensar uma travessia muito árdua nas relações trabalhistas, em que a configuração dessas relações foi materializada pela mais-valia do trabalho docente, nestes espaços da educação básica, no final dos anos de 1980, nas décadas de 1990 e 2000. Nas escolas

privadas da educação básica, na luta pela sobrevivência, muitas vezes, não realizamos conjuntamente a reflexão sobre a ação e a ação sobre a reflexão, éramos apenas professores(as) “auleiros(as)”⁸, demoramos a tomar consciência da exploração. Para Dominicé, a tomada da consciência pode:

Em ocasiões mais raras, certas experiências relacionais, sobretudo quando se trata da profissão, situam-se para além de um contexto social, num registro mais político. Tal orientação pode ser consequência de uma tomada de consciência e essa pode ser provocada por uma escolha ou por uma ruptura. (2010, p. 93)

Nesta travessia, houve um (re)encontro com a dimensão política do sujeito que é docente, algumas margens encontradas de/na formação são constituídas pelo encontro com a representação sindical. Passei a me envolver na luta de classe e posteriormente integrei a diretoria colegiada do Sindicato de Professores da Rede Privada do Estado da Bahia – SINPRO (Seção - Feira). Nesta dimensão, compreendi com muita força a necessidade de uma formação continuada na perspectiva de melhoria salarial, busca de outros saberes e pelo próprio desdobramento de um posicionamento político sindical. Assim, passei a pensar que: “Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política” (Freire 2010, p. 98).

No transitar dessas margens, passo a trabalhar em escolas públicas estaduais na docência da geografia - ensino médio e treze anos mais tarde, nas escolas municipais (também no ensino da geografia - séries finais do ensino fundamental). No processo de formação na/da experiência docente, outros efeitos foram sendo desdobrados, havia uma necessidade pessoal e de permanência no mercado de trabalho, de buscar formações institucionalizadas. Essa necessidade era fecundada numa procura pela autoinvenção.

Para Timm “O processo de auto inventar-se, de construir e de reconstruir, de eleger e de abandonar, ou de retomar, diferentes possibilidades de condução da própria vida, requer a recusa ao convite à prática de uma reflexão fundada numa visão essencialista de sujeito, [...]” (2012, p. 163). Foi nos processos de construir,

⁸ A expressão “auleiros”, aqui foi usada para indicar o número excessivo de aulas que professores e professoras da educação básica, ministram durante o dia (15, 16 e até 17 aulas com duração de 50 minutos), sem tempo para reflexão sobre o trabalho da/na docência. Usávamos essa denominação nas reuniões do sindicato, para denunciarmos as excessivas jornadas de trabalho.

reconstruir, abandonar e retomar, que fiz minha autoinvenção com o retorno à formação institucionalizada. Esse retorno possibilitou: Quatro pós-graduações *latu-sensu* (especializações), vários cursos – nas dimensões da educação especial, educação do/no campo e relações étnico-raciais.

Nessas travessias, deparei-me nas margens que apontam a docência nas escolas municipais de Feira de Santana (realidade não vivenciada por mim, até então). Este, como outros municípios brasileiros atuam única e exclusivamente na Educação Básica, na oferta da Educação Infantil, Ensino Fundamental séries iniciais e séries finais. Esta condição é fruto de uma interpretação que se faz acerca da Constituição Federal de 1988, que estabelece em seus artigos:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

Embora o sistema de educação do município atue apenas nestes níveis na educação básica, não existe nenhum impedimento constitucional/legal para que o mesmo possa atuar em outros níveis de ensino da educação básica, como também no ensino superior.

Minha docência na esfera da educação municipal em Feira de Santana, num primeiro momento, foi vivenciada na regência de geografia nas séries finais do ensino fundamental, em seguida, num processo de seleção interna da Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana, fui atuar na docência como coordenadora pedagógica de uma escola localizada em um território rural - entre as diversas escolas apresentadas, fiz a escolha por essa escola, em tantos anos de profissão docente, nunca tinha atuado em escolas localizadas nesses territórios, sempre trabalhei com/em escolas de territórios urbanos – bairros centrais.

No contato com alunos e alunas que moravam nas comunidades rurais, e estudavam nas escolas urbanas que fui aluna, e nos primeiros anos na/da docência,

sempre manteve uma visão estereotipada desses sujeitos. É a visão da diferença construída socialmente dentro da inferiorização e exclusão dos ímpares. De acordo com Rios, essa diferença socialmente construída:

[...]. Para muitos alunos e alunas – inclusive para alguns oriundos da roça – ser da roça significa ser inferior, ignorante, ser de outro grupo, possuir outra linguagem e, acima de tudo, ser diferente, sendo esta a semiótica da diferença construída negativamente por meio da exclusão e da marginalização, fruto de todo um processo histórico construído também pela própria instituição escolar. (2011, p. 14)

No diálogo com Rios (2011) vamos percebendo que a construção de paradigmas acerca dos sujeitos que vivem/moram/estudam nos espaços rurais permite um processo de exclusão, que se perpetua historicamente em *habitus*, com o aval da escola, que a priori deveria ser um espaço de (des)construção dos preconceitos, da inferiorização e do silenciamento. Como aluna e depois como professora - sujeito social estive envolvida nesses *habitus* de silenciamento e exclusão, alternando posições.

Para Bourdieu, as questões da fabricação de *habitus* têm raízes na produção histórica dos sujeitos sociais: Nesta perspectiva, ele afirma que:

Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. [...]. (2011, p. 90)

Nesse diálogo com Bourdieu (2001), percebo que minhas experiências passadas de “conformidade” com a prática da escola, que me silenciou como filha/irmã de quem “subverteu” a ordem político-militar, e as que me constituíram nos primeiros anos da docência, influenciaram os meus esquemas de percepção acerca dos sujeitos moradores de territórios rurais. Essas percepções formaram *habitus* de enxergar esses sujeitos como sem “civilização” “polidez” “inteligência”. No entanto, foi também no exercício da docência, na convivência com as pessoas que vivem nos

territórios rurais e na escuta de outras vozes, que passei a me envolver e constituir outros *habitus* - pensares, saberes e fazeres com/na diversidade e diferença.

1.4 Travessias nas palavras/pedras que me aproximam das margens da reflexão sobre a ação...

A modernidade tardia ou pós-modernidade é um tempo de reflexão acerca das sociedades, das identidades, das etnias, das culturas, enfim, das possibilidades de questionar as consequências da modernidade para a construção dos sujeitos desse tempo.

Não podemos pensar nem falar da pós-modernidade sem refletirmos sobre a modernidade e tudo que foi (é) construído por ela. A modernidade como um tempo influenciado pelos ideais do iluminismo⁹, construiu o Estado-Nação, a ideia moderna de razão, as instituições sociais, determinou comportamentos políticos, econômicos, sociais, culturais, científicos, etc.- entre os séculos XVII e XX, mas foi nos séculos XIX e XX que as ideias da modernidade foram globalizadas num ritmo muito acelerado. Na perspectiva de refletir as características e influências da modernidade, Giddens afirma que:

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de *todos* os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não têm precedentes. Tanto em sua extensionalidade quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudanças característicos dos períodos precedentes. Sobre o plano extensional, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos intencionais, elas vieram a alterar algumas das mais íntimas e pessoais características de nossa existência cotidiana. Existem, obviamente, continuidades entre o tradicional e o moderno, e nem um nem outro formam um todo à parte; é bem sabido o quão equívoco pode se contrastar a ambos de maneira grosseira [...]. (1991, p. 14)

⁹ Movimento intelectual surgido no século XVIII no continente europeu. Teve como bandeira de luta o uso da razão (que era considerada a luz) em detrimento (das trevas) do regime absolutista monárquico, para defender a liberdade econômica e política. Baseadas nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade o iluminismo promoveu mudanças políticas, econômicas e sociais. A burguesia apoiou o movimento, já que os interesses burgueses e dos pensadores iluministas se coadunavam.

Assim, ao refletir sobre a modernidade Giddens (1991) nos mostra o quanto é limitada a possibilidade de travarmos um contraste entre este tempo da modernidade, com outros tempos (que antecederam) vivenciados em espaços distintos por outros sujeitos sociais. Contudo, não é possível esquecer as consequências da modernidade neste tempo chamado de pós-modernidade por Bauman (1998; 2012), Hall (2006) Lyotard (1979); pós-moderno Bhabha (1998), Bauman (2012); modernidade tardia Hall (2006), em que as mais diversas relações vividas e experienciadas pelos sujeitos sociais, são direta ou indiretamente influenciadas por elas.

Ao trazer a reflexão de Giddens (1991) sobre as consequências da modernidade na nossa existência cotidiana, quero pensar como tais consequências nos marcam nas nossas diversas ações. Entre as ações dos sujeitos sociais, estão aquelas que perpassam pela nossa história de vida - formação/profissão que são imersas e emersas no/com o cotidiano.

Desta forma, chegar numa comunidade que cotidianamente não estabelecemos vínculos, se constitui como algo novo, e na maioria das vezes, este algo novo é permeado pelo estranhamento entre os (des)conhecidos. No encontro com essa comunidade rural com traços marcantes de uma ancestralidade de afrodescendência, a chegada (e primeiros momentos de permanência) foi marcada pelo estranhamento. Neste sentido, Bauman afirma que:

Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em todos três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatório; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo em que fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos [...]. (1998, p. 27)

Nas palavras de Bauman (1998) passo a entender esse estranhamento, que embora seja contado pela visão de quem narra, pode também ser experienciado por

quem é narrado (mas, não significa que tem a mesma visão). Chegar à comunidade rural provocou o desencaixe no mapa cognitivo e estético do mundo que fazia parte dos processos culturais que formaram minhas ideias/percepções/estrutura - era o estranho se (re)velando - ao mesmo tempo, se faziam presentes a sensação da angústia e da atração – o urbano e o rural (além de outros aspectos), estavam numa linha de fronteira que causavam o mal-estar – a incerteza gerou insegurança, mas era preciso conviver com a estranheza.

A estranheza se materializou de forma vivenciada e posteriormente experienciada num episódio do cotidiano escolar, que opto por narrá-lo: Depois de três ou quatro meses, na função de coordenadora pedagógica - Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite, no distrito rural de Matinha dos Pretos, em um determinado dia, cheguei pela manhã e encontrei o pátio e as salas de aula da escola – vazios - sem alunos/alunas. Fui ao encontro de uma senhora - funcionária da escola, moradora da comunidade - então perguntei sobre a ausência dos alunos e alunas. Assim, o diálogo se processou:

Eu pergunto:

- O que aconteceu? Por que os alunos e alunas não estão na escola? Hoje é feriado?!

Ela responde:

- “Não veio ninguém! Hoje não tem aula professora”.

Eu novamente indago:

- Por quê?

Ela diz:

- “Porque morreu uma pessoa da comunidade, foi um velho, professora”.

Achando estranho, eu pergunto e afirmo ao mesmo tempo:

- Mas só deveriam faltar os/as alunos/as que são parentes, amigos íntimos da família?!

Ela, calmamente, olha pra mim e responde:

- “Professora, aqui quase todos somos parentes, e quando não é, respeitamos quem é! Não tem aula na escola quando morre algum membro que vive nesta comunidade, principalmente se for mais velho. Todo mundo vai pro velório e enterro”.

Ela continua...

- “Vim hoje só pra avisar a vocês, que vem de Feira¹⁰, que a comunidade está de luto, e por isso, não tem aula na escola, amanhã estaremos aqui”.

¹⁰ O Distrito de Matinha dos Pretos pertence à divisão político-administrativa - área rural do Município de Feira de Santana-Ba. Quando as pessoas falam Feira, referem-se ao centro urbano do município.

Fiquei perdida! Nunca tinha ouvido aquilo! Havia um mal-estar estabelecido na conversa, os costumes daquela comunidade rural eram diferentes dos costumes dos lugares e pessoas que até então tinham sido as vozes ouvidas por mim. Não conhecia aquele comportamento que era coletivo, naquela comunidade. Desta forma, o breve diálogo desenhou questões para um novo pensar da/na minha docência e nos outros matizes que me formaram (formam), enquanto sujeito social até aquele encontro (e ainda precisam se estender para outros tantos).

Naquele mal-estar fui levada a refletir sobre o lugar do outro, numa experiência desconfortante e instigante para o pensamento. Foi (é) o olhar do outro que me impulsionou a pensar que existem outros lugares, outros saberes, outras práticas, outros costumes, além daqueles urbanos que eu convivia ou conhecia. Numa perspectiva que se aproxima desse encontro, Santos nos diz:

[...]. Passar ao outro, acolher a sua alteridade, deixar se calcinar pela severidade de seu olhar que interdita o imperialismo do eu e ordena à justiça, é mortal rito de iniciação pelo qual o sujeito precisa passar para receber a revelação do sentido humano. Doravante, a ética é a ótica; ser humano, ou é ser moral, ou não é ser humano. (2009, p. 170)

Pensando nas palavras de Santos (2009), deparei-me com a interdição do que eu considerava como “correto”, “aceito”, “normal” no cotidiano da minha vida, ou seja, a visão imperialista do significado do outro. Naquele momento (e na convivência que se estendeu com os outros sujeitos da/na comunidade - presentes na escola), tive a possibilidade de (re)avaliar, (re)construir muitos paradigmas que absorvi/construí dentro da concepção de ordem e razão estabelecida pelos padrões da modernidade (ainda que em suas consequências tardias).

A modernidade instituiu inúmeros paradoxos, entre eles, podemos identificar a relação que se estabeleceu entre o espaço rural e o espaço urbano. As cidades são fenômenos espaciais/sociais que existiam desde a antiguidade, contudo, a urbanização é um fenômeno essencialmente moderno. Para Giddens (1991), o urbanismo moderno é ordenado segundo princípios completamente diferentes dos que estabeleceram a cidade pré-moderna em relação ao campo nos períodos anteriores.

A valorização dos espaços das cidades ocorre num contexto de mudança de processos de produção, na pré-modernidade os espaços rurais eram espaços de produção de subsistência e também de concentração populacional, com o advento da produção industrial moderna, concentrada nas cidades, essas (cidades) passam a determinar os novos modos de vida numa correlação estabelecida com a produção e o consumo de mercadorias. Nos padrões da modernidade ser da cidade significa ser: culto, desenvolvido, evoluído, possuidor de saberes, moderno, em contrapartida, o modo de vida e os sujeitos que habitam o território rural, passam a ser a antítese desse padrão estabelecido na versão de urbano/moderno. Para Moreira essa relação entre cidade e campo/rural tem também suas especificidades locais, quando afirma que:

Cidade e campo formam, assim, um par e um contraste na sociedade moderna. E sob essa característica se relacionam e conflitam. Todavia, em cada canto da superfície terrestre, campo, cidade e relação cidade-campo se fazem de modo específico. [...]. (2012, p. 155)

É nesta ideia do urbano, do rural e de seus sujeitos, que somos educados nos nossos processos de formação: família/escolarização/profissão, vamos ao longo das nossas vidas reeditando aquilo que aprendemos, e muitas vezes, reproduzimos essa ideia sem a devida reflexão do que estamos a fazer.

II. EPISTEMOLOGIA DE UMA ESCRITA: fios das palavras que tecem as culturas no/do/com os cotidianos da escola de um território rural

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação.

A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(MELO NETO, 2002, p. 13)

O poeta nos diz que um galo sozinho não tece uma manhã. O grito de um galo é lançado a outros galos para tecer uma manhã, numa produção de múltiplos atos que se cruzam e se completam. Construir um texto é muito semelhante com o tecer da manhã feito pelos galos, vamos entrelaçando os fios das nossas palavras (matéria-prima) com os fios das palavras escritas por outrem, num ato de construção coletiva. Assim, tecer um texto se inicia como um produto embrionário e incompleto até o momento que fica pronto (inconcluso) para ser novamente lançado para outro, que o lance outra vez.

Desta forma, entrelaçamos os fios de outros pesquisadores para escrever as palavras que darão sentido neste momento, às questões do tecido da diversidade da(s) cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural.

2.1 Os fios das palavras que tecem diversidade(s) e cultura(s)

A chamada sociedade tecnológica depara-se com uma agenda contemporânea repleta de questões complexas. Essa agenda é composta pelas (des)continuidades das construções históricas da natureza e dos diversos povos que formam a “árvore do saber” (GALLO, 2008), ela apresenta questões que são elaboradas/realizadas em dimensões e velocidade nunca antes vivenciadas pelos sujeitos sociais.

Nesta agenda, o meio ambiente, as tecnologias (biotecnologias, nanotecnologias, fibra óptica, robótica, tecnologias da informação e comunicação, etc.), a liberdade de expressão, os direitos das minorias (étnicas, gênero, condição sexual, etc.), o fundamentalismo, a individualização, as manifestações sociais nos diversos países, as culturas e a educação se constituem e são constituídas como pautas urgentes nas diversas discussões, o que exige novos pensares para a construção de outra metáfora que possa ir além da “árvore do saber”, estabelecida até agora. Neste caminho, precisamos “pensar a nova dimensão que nós é imposta pelos *problemas híbridos*, como os ecológicos e os educacionais, precisamos de outra metáfora, pois a árvore já não dá conta. [...]” (GALLO, 2008, p. 25). Numa

escolha deste momento, a pauta da nossa pesquisa/reflexão/discussão/ será escrita na interface entre a(s) cultura(s) de uma comunidade com ancestralidade afrodescendente e seus entrelaços com o cotidiano da escola de um território rural, temos consciência, de que adentrar nesta pauta, não é uma tarefa fácil.

No tecer dos fios que formam o tecido (ou tecidos) da cultura, precisaremos de outras tantas palavras/gritos que foram lançados para outrem, assim como no tecer da manhã do poema de Melo Neto (1979). Ao visitarmos as palavras de outros, originadas das experiências de múltiplas pesquisas, percebemos que a imagem do todo da cultura é formada entre fios que se distinguem em tonalidades e espessuras, uns mais grossos, alguns intermediários, outros finos, em matizes distintos ou em nuances que se tecem hora em cadência, às vezes em embaraços, mas é assim que os processos humanos são tecidos.

Não se trata apenas de expor possíveis definições de cultura, pois tecer a ideia de cultura como conceito, categoria e dimensão, se faz no encontro com determinados pensamentos e vozes que estão à frente de alguns desses debates (mas que não são necessariamente as únicas vozes que ecoam para nós). Aqui o diálogo não reúne todas as discussões, nem obedece à linearidade do tempo *chronus* o que permite a escolha de algumas escutas para (des)tecer os fios da/na cultura. A discussão da cultura envolve um significativo número de ciências (indivíduos e grupos) que pensam, concebem e falam de cultura como algo do espírito; cultivo da natureza, da terra; modo de vida; arte; recurso e até mesmo como um conceito reacionário. O estudo sobre cultura se desenvolveu especificamente no campo da Antropologia, da Sociologia e mais recentemente outras ciências adentram nas esferas dessa discussão, como por exemplo, os Estudos Culturais e a Literatura, mas tem sido também apropriado/desenvolvido pelos pesquisadores da educação que têm encontrado significativas contribuições para muitas questões que emergem na/da educação.

Desta forma, entre as palavras que constituem ideias de cultura, encontramos algumas que serão os fios da tecedura deste texto que não objetiva criar um “novo” conceito para o termo cultura, primeiro porque a cultura é um dos conceitos mais difíceis de ser definido Williams (2007), Eagleton (2011), segundo porque numa pesquisa que a temporalidade cronológica é curta, não temos a possibilidade de

tamanha ousadia (pensando ousadia, com o rigor necessário que deve acompanhar uma pesquisa científica) para o aprofundamento das discussões necessárias a este termo enquanto conceito/categoria/dimensão e sua relação com os sujeitos e grupos. Terceiro porque temos como intenção, analisar e compreender os (entre)laços entre a cultura e a educação, ou melhor dizendo, como a escola de um território rural, vivencia a relação entre a(s) cultura(s) e o(s) seu(s) cotidiano(s).

Algumas ideias sobre cultura nos permitem entender e tecer os fios do cotidiano da escola, espaço que se depara e produz processos culturais. Nesse tempo de modernidade tardia ou pós-modernidade, as questões sobre cultura despertam as discussões acerca das identidades e pertencimentos dos sujeitos sociais. Ao pensar nessas questões podemos refletir nas palavras que Certeau nos apresenta:

[...]. Mas a cultura no singular tornou-se uma mistificação política. Mais do que isso, ela é mortífera. Ameaça a própria criatividade. Sem dúvida, é atualmente um problema novo encontrar-se diante da hipótese de uma pluralidade de culturas, isto é, de sistemas de referência e significados heterogêneos entre si. [...]. (1995, p. 142)

Assim, vamos tecendo um diálogo com Certeau (1995) que somado às palavras de Herder (apud Williams 2007, p. 119-120) nos apresentam uma questão bastante pertinente neste tempo de modernidade tardia, a cultura não é uma categoria singular (só pode ser pensada como singular, quando o conceito atende a um processo de hierarquia), mas sim plural: Portanto, não existe a cultura, mas sim “as culturas” nos mais variados *espaçostempos*, que nos remetem a pensar e falar de “culturas” específicas das diferentes nações e dentro do interior destas nações. Neste pensar cultura no plural, emergem desde o século XVIII até os nossos dias (com maior efervescência na segunda metade do século XX e primeiras décadas do século XXI) as mais calorosas reivindicações para o conceito de cultura, chegando a se dizer que vivemos uma era da centralidade da cultura.

Na perspectiva das palavras de Eagleton “[...]. Cultura é uma dessas raras ideias que têm sido tão essenciais para a esquerda política quanto são vitais para a direita, o que torna sua história social excepcionalmente confusa e ambivalente” (2011, p.11). O que nos chama a atenção é que nesta posição de ambivalência da

cultura, diversas palavras trazem outros fios (ainda que em processos não necessariamente confluentes na discussão da cultura), que tecem um pensar na ambivalência da cultura no sentido de lhe ser conferido mais de um significado. Não temos dúvida em dizer que estamos trabalhando com um conceito considerado ambivalente e reivindicado por muitas palavras/gritos, lançados por um contingente variável de pesquisadores(as) (e outros tantos sujeitos) e as ciências que os(as) mesmos(as) representam, mas isto não nos imprime uma ingenuidade, nem uma neutralidade para fazermos escolhas e justificá-las na trajetória das palavras tecidas.

Para Bauman, é inexorável a ambiguidade da cultura enquanto conceito, assim, ele nos diz que:

“Bem menos notório é a ideia de que essa ambiguidade provém nem tanto da maneira como as pessoas definem a cultura quanto da incompatibilidade das numerosas linhas de pensamento que se reuniram historicamente sob o mesmo termo”. (2012, p. 83)

Dialogando com as palavras de Bauman, vamos adentrando um universo que nos possibilita pensar que essa ambiguidade apresenta questões referentes ao conceito de cultura, numa vertente de que, enquanto conceito produzido pelos sujeitos sociais, carrega um processo histórico nos seus variados significados. Se cultura é um conceito que reúne historicamente inúmeras linhas de pensamento em processos de antagonismos, como podemos compreender (ou pelo menos tentar) essa trajetória em tempos e espaços distintos?

Para um número significativo de pesquisadores e as ciências representadas pelos mesmos, o termo cultura tem uma trajetória histórica que lhe confere vários significados, ao longo de um tempo histórico e espaços diferenciados, contudo é quase unanime a ideia de que nos séculos XIX, XX e nas duas décadas do século XXI as discussões acerca da cultura e suas representações têm alçado inúmeras contendas e reivindicações que circulam em torno da mesma. É no tempo da modernidade e da modernidade tardia, que a cultura se afirma enquanto conceito/categoria/dimensão, que remeterá a uma série de discussões sobre os seus diversos significados, balizados pelas ciências.

As palavras/gritos que escolhemos para fazer a urdidura dos significados da cultura têm neste momento, a modernidade como uma espécie de trama que separa

nuanças em tons degradés para entendermos a cultura (e seus significados), neste tempo de modernidade tardia. Algumas dessas palavras podem apresentar uma ideia de redundância textual, mas elas são uma escolha que julgamos necessária para entendermos o significado que foi conferido à cultura no contexto da modernidade, por isso, resolvemos assumir o “risco” de uma “repetição” da/na escrita. Antes de assumir os significados que as ciências da modernidade lhe conferiram, a palavra cultura foi tecida dentro da vertente do pensamento greco-latino clássico, do latim *colere* = cultivar tinha significados como: cuidado com as plantas e cultivo de terras (ROCHA e TOSTA, 2009); habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração (WILLIAMS, 2009).

Ao longo do tempo histórico, alguns desses significados foram transformados em outras palavras como, por exemplo: habitar que foi se derivando para *colonus*, depois, *colony* (colônia); Honrar com veneração se transformou para o latim *cult* (*culto*), as palavras que estavam contidas dentro dos significados de cultura passam por alterações nas línguas européias. Nesta vertente, Williams nos aponta que “Em todos os usos, **cultura** era um substantivo que se referia a um processo: o cuidado com algo, basicamente com as colheitas ou com os animais” (2009, p. 117 – Grifo do autor).

Vamos percebendo que estas mudanças de significados não estavam dissociadas dos processos históricos produzidos pelos sujeitos sociais, resultavam de cada transformação vivida pelas sociedades em ritmos, tempos e espaços variados. Entretanto, é na modernidade que a cultura passa a ter além de significados variados, uma importância especial para os processos científicos, econômicos, políticos, ideológicos e sociais. Desta forma, precisamos entender porque a cultura (como conhecemos seus significados) se relaciona com esse tempo da modernidade e para além dele (modernidade tardia ou pós-modernidade).

Nas palavras escritas neste texto, tivemos um breve diálogo com algumas questões da modernidade, neste tecer de palavras, não podemos deixar de matizar alguns outros pontos da modernidade (às vezes podem ser muito próximos) para entendermos essa relação com a cultura. É no coração do iluminismo, que o conceito de cultura como substantivo nasce e essa noção passa a ser configurada no século XVIII, numa ideia de “civilização” que salvaria o mundo da barbárie

primitiva que estava para além dos Estados Europeus. Embora, o termo em suas derivações anteriores já fosse utilizado, agora, ele representaria a linguagem da modernidade. De acordo com Bauman “[...]: A noção de cultura foi cunhada segundo o modelo da *fábrica de ordem*. [...]” (1998, p. 163), ordem essa, defendida pelos ideais do pensamento moderno.

Perceber esse modelo da *fábrica de ordem* significa entender este *tempoespaço* em que a modernidade produz os padrões do convívio social, econômico, político, ideológico, religioso, cultural e sexual das sociedades ocidentais (e para além do ocidente). Entender o projeto da modernidade está diretamente ligado à formação do estado moderno e todos os ideais da razão, do progresso, da civilização, da industrialização e da ciência. Ao refletir sobre a modernidade Bauman coloca:

O “projeto iluminista” conferiu à cultura (compreendida como atividade semelhante ao cultivo da terra) o status de ferramenta básica para a construção de uma nação, de um Estado e de um Estado-nação – ao mesmo tempo confiando essa ferramenta às mãos da classe instruída. Em suas preambulações por ambições políticas e deliberações filosóficas, objetivo semelhante ao do empreendimento iluminista logo havia se cristalizado (fosse abertamente anunciado ou tacitamente presumido) no duplo postulado da obediência dos súditos e da solidariedade entre compatriotas. (2013, p. 13-14)

Assim, no seio dessa modernidade discutida por Bauman (1999), a cultura vai ser pensada como algo que possibilita a implantação da ordem ajuizada pelo projeto do Estado-Nação, passando a ser inscrita no calendário desse tempo (e para além dele).

Antes da modernidade, mais precisamente na Idade Média, o termo cultura teve uma estreita relação com a religião (assim como outros aspectos da vida dos sujeitos sociais) vinculando-se com o processo de formação espiritual, formação da alma, algo do espírito.

Outras palavras que revelam o desdobramento da cultura ao longo da história social são apresentadas por Eagleton ao afirmar que:

[...]. A palavra, assim mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade, da existência rural para a urbanização, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à

divisão do átomo. No linguajar marxista ela reúne em uma única noção tanto a base como a superestrutura. [...]. (2011, p. 10)

Acompanhando a reflexão de Eagleton (2011), vamos percebendo que o significado das palavras se inscrevem nos processos construídos pelos sujeitos sociais, no caso do termo cultura, seus significados foram sendo balizados por algumas questões pertinentes a um *tempoespaço* (que não constitui singularidade). Dentro dos espaços dos países europeus, a palavra cultura adquiriu significados diferenciados, e provavelmente, na língua inglesa, o termo ganhou seu significado moderno, embora, os sentidos de cultura nas línguas alemã e francesa, estivessem também relacionados, com a disputa imperialista travada entre os dois países.

Investigando sobre a historicidade da palavra cultura, Williams (2007) nos apresenta alguns sentidos modernos desse substantivo. Ao trazermos esses sentidos apresentados por Williams (pesquisador que muito contribuiu com os estudos sobre cultura), não temos interesse (pelo menos nesse momento) de adentrar numa reflexão mais minuciosa desses sentidos, nosso objetivo é mostrar como esses sentidos modernos influenciam as ideias de cultura desse tempo presente. Entre os sentidos mais usuais do substantivo cultura, as raízes etimológicas nos apontam para uma relação com o cultivar rural ligando-se a “civilidade”, no século XVIII esse sentido se relaciona com “civilização” numa referência ao progresso intelectual, espiritual e material. Nesta ideia, a civilização fica posta como um ideal iluminista de progresso que se traduz nos processos do colonialismo europeu, imposto aos “não civilizados” da América, África, Ásia e Oceania.

Esta ideia de civilização, contida neste sentido de cultura, foi desenvolvida na língua francesa e incluía as relações políticas, econômicas e técnicas. Enquanto na vertente alemã, cultura estava ligada à ideia de religião, arte e intelectualidade para uma determinada parcela da população. Essa diferença entre a ideia francesa que minimizava as desigualdades nacionais, e alemã, que realçava essas desigualdades, intensificava o embate da disputa imperialista que estabeleceu a rivalidade franco-germânica.

Para Williams (2007), na virada do século XIX, a palavra cultura como sinônimo de civilização, vai se transformando até o momento que se torna quase

seu oposto. Essa virada semântica se efetiva por conta das críticas ao termo “civilização” que passou a significar o domínio da cultura europeia. Sendo assim, cultura nada mais seria do que o refinamento, as boas maneiras e os modos de ser de uma burguesia industrial em processo contínuo de ascensão, os que não se enquadravam nesta perspectiva, seriam “incivilizados”, ou seja, sem cultura.

Desta forma, poderíamos perguntar: Sendo a cultura um sinônimo de “civilização”, aquela pensada e imposta pela burguesia industrial do século XIX, em que os “civilizados” estariam desenvolvendo refinamento, polidez, urbanidade? Então os sujeitos dos territórios rurais seriam sem civilização, ou melhor, dizendo, sem cultura? A resposta seria sim, se considerássemos cultura como sinônimo de “civilização”, mas como ela está para além desse significado, então o sim se desfaz. Aqui vamos percebendo que a cisão entre o urbano “culto” e o rural “rude” se estabelece a partir da modernidade do século XIX, onde o termo cultura tinha um significado ligado à “civilização”.

Ainda no século XIX, influenciada pelo idealismo da antropologia alemã, a cultura passa a ser pensada como um modo de vida característico de um povo. Este conceito que o termo cultura começa a significar, como modo geral ou específico, modo particular de vida, pensado pela antropologia ortodoxa, é considerado como um pensamento anticolonialista do século XIX e se fortalece no século XX, acompanhando o crescimento da moderna antropologia cultural, que posteriormente, reaparecerá em tons pós-modernos, numa versão de cultura popular. Esse significado de cultura levanta inúmeras críticas, principalmente quando essa ideia está ligada a interesses de ilustrar os modos de vida das populações “exóticas”, numa fantasia ocidental de homogeneidade.

As críticas apontam para o radicalismo de pensar que um modo de vida particular, não se constitua na heterogeneidade, na diferença e na diversidade, mas essa ideia coadunava com a “necessidade” do Estado-Nação de trazer os “exóticos” para uma nova configuração, e imprimir um significado ao termo cultura que pudesse avalizar suas novas empreitadas de dominação. Ainda com base nas reflexões de Williams (2007) e Eagleton (2011), verificamos que o termo cultura passou a ter um sentido bastante utilizado como conceito/categoria/dimensão, principalmente no século XX: Neste sentido, cultura é entendida como a

especialização das artes, que tanto pode fazer referência às atividades desenvolvidas em esferas como a música, pintura, literatura, como nas ciências. Assim, a ideia limita o sentido dado à cultura que estaria referendando ou negando a criatividade, a fantasia, a aspectos desenvolvidos apenas por um grupo de sujeitos.

Num sentido que limita a cultura a um grupo de sujeitos, voltamos a questionar alguns aspectos: O que é arte? De quem é a arte aceita? Quais são as músicas, pinturas, esculturas que são manifestações culturais? Talvez a resposta que os defensores dessa ideia de cultura nos dariam, é que a cultura na vertente da arte, estaria ligada a um grupo de “eruditos” e “civilizados”, e o que estivesse fora desta proposta não seria cultura.

Neste sentido, continuaremos a indagar sobre os fios que se cruzam nas práticas, saberes e produções daqueles sujeitos que não estão incluídos entre os “eruditos”, “civilizados”, e nesta indagação, poderíamos a partir da resposta, nos encontrar com outro conceito atribuído a cultura em um dos seus desdobramentos. Esse desdobramento recebe a denominação/conceito/definição de Cultura Popular, que envolve uma série de reflexões e argumentações que vai desde a mais calorosa defesa até a mais veemente rejeição. Para Bosi (2008): “A definição de cultura popular não é uma tarefa simples, depende da escolha de um ponto de vista e, em geral implica tomada de posição” (p.77).

Ao se avizinhar dessa discussão acerca da cultura popular, Arantes coloca que este “mal-estar” que envolve posições tão antagônicas é fruto:

Em primeiro lugar, ao fato dessa noção ter servido a interesses políticos populistas e paternalistas, tanto de direita quanto de esquerda; em segundo, ao fato de que nada de claramente discernível aos múltiplos significados que ela tem assumido até agora. (2012, p. 9)

Como pesquisadores da educação na imbricação com tal temática – culturas no cotidiano das práticas da escola rural, percebemos nas discussões que temos participado, que a questão envolve calorosos debates. Desta forma, passamos a concordar com Bosi (2008) de que essa definição passa por uma “tomada de posição”. Na mesma esteira dessa discussão num processo de aproximação de

ideias, Garcia Cancline (2013) nos diz que: “Em parte, essa crise teórica atual na investigação do popular deriva da atribuição indiscriminada dessa noção a sujeitos sociais formados em processos diferentes [...]” (2013, p. 207).

Então percebemos que a tomada de posição ou o “mal-estar”, estão diretamente ligados aos processos formativos dos sujeitos, de tal maneira, que ao estudar um conceito/categoria é preciso “apreendê-lo” nos mais variados ângulos e contextos, sob o risco de termos agnosia visual¹¹.

Não vamos empreender esforços para a defesa ou condenação da Cultura Popular, mas isto não significa uma neutralidade positivista, até porque no trato teórico-acadêmico (e nos diversos aspectos da vida dos sujeitos sociais), isto não existe, ao “tomar a neutralidade”, já estamos nos posicionando. Todavia, faz-se necessário ouvir as palavras/gritos que embalam dimensões da “Cultura Popular” nos estudos de Gramsci (1978), Ortiz (2012), Tinhorão (2001), Arantes (2012); Cultura “Popular” Hall (2009); “Culturas Populares” – Certeau (2012), Garcia Cancline (2013) entre outros. São leituras/estudos fundamentais para entendermos como um único conceito passa por vertentes epistemológicas tão diferenciadas.

Embora o conceito de cultura esteja imerso num complexo de significações, muitas vezes, ambivalentes e conflitantes, este substantivo independente protagonizou as discussões da agenda do século XX, com uma extensão que alcança as duas primeiras décadas do século XXI. Essa é uma ideia ainda bastante difundida, tanto por governos, como pela mídia.

Neste momento, vamos direcionando as escolhas das palavras que nos aproximam da intencionalidade de entendermos como a(s) cultura(s) que emergem de uma comunidade, se imbricam com os conhecimentos produzidos pelas ciências que se apresentam nos cotidianos das práticas na/da escola de um território rural. Desta forma, por um sentido de coerência metodológica da pesquisa, que se desenvolve numa perspectiva da abordagem biográfica, onde as questões centrais inserem-se no quadro da antropologia social, nos avizinharemos das ideias de cultura postas pela antropologia, mas estaremos atentos e nos apoiando também, nas ideias de cultura desenvolvidas pelos pensadores da

¹¹ Agnosia Visual: O cérebro “enxerga” perfeitamente o objeto, mas não consegue encontrar o seu significado.

sociologia, dos estudos culturais e da literatura, tão necessárias para ampliarmos as discussões nesse tempo de modernidade tardia.

O nosso objeto de estudo está ligado à questão da diversidade das práxis humana, que se presentificam no espaço social, portanto a escolha das palavras escritas por outrem nos permite tecer a partir das reflexões e das leituras de mundo, realizadas nas investigações acerca das experiências vivenciadas pelos indivíduos. Ao falar sobre o objeto da pesquisa biográfica, Delory-Momberger afirma que:

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de vir-a-ser dos indivíduos num espaço social, mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, junto a isso, como indivíduos, pelas linguagens culturais e sociais que eles atualizam nas operações de biografiação, - linguagens sendo tomadas aqui em sentido muito amplo: códigos, repertórios, figuras do discurso; esquemas, scripts de ação, etc. – contribuem para fazer existir, reproduzir e produzir a realidade social. [...]. (2012, p. 71)

É essa linguagem que expressa a(s) cultura(s) da comunidade como a totalidade de uma dimensão da sociedade, que possibilita o vir-a-ser de cada indivíduo e de uma da coletividade. Nesta ocasião, arriscaríamos dizer que é um modo de vida, mas que ainda precisamos ter a prudência de pronunciar “modo de vida”, como ação unicamente humana de intervir e transformar o mundo.

Até aqui, percebemos a ambivalência nos registros escritos das palavras que dão significado(s) à cultura, desde sua origem de “cultivo da natureza”, trazida das línguas Greco-latinas clássicas que derivou outros tantos significados (habitar; cultivar; proteger; honrar com veneração; etc.), até ser amplamente desenvolvida e “consolidada” como um substantivo independente na vertente das ciências modernas, desenvolvidas na Europa do século XIX. No caso particular da Alemanha (Prússia), a noção do conceito de cultura foi de extrema importância para a consolidação da ideia de cultura nacional, tão necessária para a unificação de um país que até então, se fragmentava territorialmente, mas precisava se unificar na tentativa de participar da disputa imperialista forjada pela sua industrialização e de outros países europeus (Inglaterra, França, Bélgica, etc.).

Ao fazer referência aos significados de cultura Williams, sinaliza que:

Anteriormente significara, primordialmente, *tendência de crescimento natural* e, depois, por analogia, um processo de treinamento humano. Mas este último emprego, que implicava, habitualmente, cultura de alguma coisa, alterou-se, no século dezenove, no sentido de cultura como tal, bastante por si mesma. Veio significar, de começo, *um estado geral ou disposição de espírito*, em relação estreita com a idéia de perfeição humana. Depois passou a corresponder a *estado geral de desenvolvimento intelectual no conjunto da sociedade*. Mais tarde, correspondeu a *corpo geral das artes*. Mais tarde ainda, no final do século, veio a indicar *todo um sistema de vida, no seu aspecto material, intelectual e espiritual*. Veio a ser também, como sabemos, palavras que frequentes vezes provocam hostilidade ou embaraço. (1969, p. 18)

Esse conceito de cultura como sendo: *todo um sistema de vida, no seu aspecto material, intelectual e espiritual*, também foi alvo de inúmeras críticas dentro da própria antropologia, levando o antropólogo Geertz (2012), ao afirmar que tais críticas podem ofuscar questões muito mais relevantes sobre cultura, que vão além da decodificação do conceito. No que se refere à busca apenas pela história do conceito, sem levar em consideração as questões que estão latentes sobre o significado da palavra, Geertz (idem) afirma que:

Inclinando-se para a certeza, o olimpianismo, o método codificável, ou simplesmente a ânsia de perseguir uma causa, pode-se ignorar tais fatos, ofuscá-los, ou declará-los impotentes. Mas eles não desaparecem dessa forma. Quaisquer que sejam as fraquezas contidas no conceito de “cultura” (as “culturas”, as “formas de cultura”), não há nada a ser feito a não ser persistir, apesar delas. A surdez, voluntária ou congênita, e mesmo agressiva, na percepção desses tons, de nada ajudará. (2012, p. 42)

Ao pensarmos nas contribuições das palavras escritas por Geertz (2012), vamos compreendendo que diferentes definições de cultura apenas colaboram para entendermos a evolução histórica do conceito ao longo dos *temposespaços*, mas não centralizam a intenção dessa investigação de pesquisa. Entretanto, precisamos ter a ideia de outros conceitos que participam de uma tecedura da cultura como dimensão da vida social, mas que não se esgotam para outras reflexões (que não serão feitas neste momento), sobre os diversos significados de cultura (folclore, cultura material, cultura imaterial, cultura erudita, cultura popular, cultura de massa, subcultura, etc.).

Ainda com Geertz (2008), num tempo distinto da reflexão anterior, ele defende um conceito de cultura ao colocar:

O conceito de cultura que eu defendo, [...], é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. [...]. (2008, p. 4)

Portanto, é acreditando que a cultura seja tecida nas diversas relações produzidas pelos sujeitos sociais – nos seus significados, que vamos pensando nessa dimensão da vida social que chega à escola e tece outras tantas teias. Assim, a cultura pode ser pensada como a maneira de viver de um grupo, uma sociedade, um país ou um sujeito. Contudo, não devemos defender a ideia de que cultura é tudo, mais uma vez, reiteramos que ela é uma dimensão da vida social.

Esta compreensão nos possibilita o estudo da cultura de uma comunidade rural, e as relações que a escola desse território rural, estabelece nos seus processos cotidianos. Esse estudo tem base na realidade da(s) cultura(s) dessa comunidade, representada pelos sujeitos que estão no espaço escolar, nos processos de ensino e aprendizagem. No sentido do estudo da cultura, Santos nos afirma:

[...]. Cultura inclui ainda as maneiras como o conhecimento é expresso por uma sociedade, como é o caso de sua arte, religião, esportes, jogos, tecnologia, ciência e política. O estudo da cultura assim compreendida volta-se para as maneiras pelas quais a realidade que se conhece é codificada por uma sociedade, através de palavras, ideias, doutrinas, teorias, práticas costumeiras e rituais. O estudo da cultura procura entender o sentido que fazem essas concepções e práticas para a sociedade que as vive, buscando seu desenvolvimento na história dessa sociedade e mostrando como a cultura se relaciona às forças sociais que movem a sociedade. (2012, p. 40)

Na perspectiva de Santos (2012), vamos percebendo os caminhos possíveis para um estudo da cultura de uma comunidade que apresenta fortes traços de uma afrodescendência, em que muitas vezes, suas práticas e rituais exibem sentidos dessa ancestralidade. Em um trabalho de fotografar as paisagens do semiárido,

Marcelo Rabelo fotografa a comunidade de Matinha e diz: “[...] a Matinha dos Pretos é símbolo de um Brasil rural com elementos como o trabalho, a miscigenação, as práticas tradicionais e as matrizes africanas. A Matinha dos Pretos é um lugar onde o homem preserva a sua relação com a terra” (2004/2008, p.5).

Essas palavras poderiam apenas caracterizar esse lugar, essa comunidade, mas elas nos permitem refletir sobre a ideia de cultura nacional que unifica as identidades dos sujeitos que habitam os territórios rurais. Desta maneira, podemos questionar sobre esse “símbolo” e seus desdobramentos: Se temos uma cultura nacional, todos os espaços rurais do Brasil são caracterizados por uma unidade cultural? É um Brasil rural, ou são ruralidades diversas dentro do Brasil? Como esses elementos: trabalho, miscigenação, tradições e matrizes africanas representam processos culturais que influenciam nas identidades desses sujeitos?

Nossos questionamentos se apoiarão em algumas palavras escritas de outrem para respondermos (inconclusamente) tais indagações. Tomaremos por empréstimo as palavras de Hall (2006) que ao falar sobre cultura nacional coloca:

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituído um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto - como nas fantasias do eu “inteiro” de que fala a psicanálise lacaniana – as identidades nacionais continuam a ser representadas como unificadas. (HALL, 2006, p. 61-62)

Sendo assim, as identidades passam a ser vistas como símbolos que unificam os sujeitos, é um processo construído e naturalizado por um discurso de uma cultura nacional, que possibilita a padronização de todos os sujeitos que habitam os territórios rurais. Essa padronização, se efetiva também, quando se fala em um Brasil rural, mas uma vez o discurso revela um imaginário coletivo que uniformiza o território rural, sem levar em conta as suas diferenças. Pensar no Brasil rural é entender também que esse “Brasil rural” é plural, nos mais variados aspectos.

Para entendermos uma dimensão dessa pluralidade, podemos olhar para a questão dos territórios com suas particularidades naturais, que constituem um mosaico revelado no rural do semiárido, das ilhas, da floresta, ribeirinho, pampeiro,

pantaneiro, etc. Além dos traços apresentados na natureza, precisamos entender os processos de ocupação de cada território (seus conflitos) e as formações culturais - “hibridações” (GARCIA CANCLINE, 2013) que neles se desenvolveram. Portanto, ao invés de pensarmos num “Brasil rural” devemos pensar nas ruralidades presentes no território brasileiro.

Ainda nos questionamentos que fizemos às palavras de Rebelo (2004-2008) acerca das características que marcam os sujeitos da Matinha, aparecem questões que nos remetem a pensar sobre as identidades que circulam neste lugar. Woodward nos diz que “As identidades são produzidas em momentos particulares no tempo” (2012, p. 39). Assim, vamos entendendo que os sujeitos dessa comunidade são marcados e identificados dentro de uma ideia de resistências das comunidades negras num tempo de “colonização”, “escravidão”. Corroborando com o entendimento sobre identidade, Hall coloca que: “[...]. as identidades nacionais, [...], representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares. Elas representam uma forma particularista de vínculo ou pertencimento. [...]” (2006, p. 76).

2.2 Pensando e escrevendo no/do/com o cotidiano

São esses sujeitos com suas identidades que compartilham (com conflitos, resistências, permanências, táticas e estratégias) os espaços da escola no território rural. São essas relações que se efetivam no(s) cotidiano(s). Antes de prosseguirmos na tecedura dos fios do/com cotidiano da escola, vamos nos aproximar das palavras lançadas por Certeau (2012). Ao tecer os fios do cotidiano, Certeau nos diz que é preciso “esboçar uma teoria das práticas cotidianas para extrair do seu ruído as maneiras de fazer” (2012, p. 16). Desta forma, essas palavras nos ajudam a decifrar e compreender o cotidiano, ou seja, ler e escrever acerca da “cultura ordinária”.

O cotidiano é a complexidade do(s) pensar(es), da(s) prática(s), do(s) saber(es) e do(s) poder(es). Ele se inscreve e é inscrito para além do que é captado ou referendado pelas ciências modernas, são os sujeitos ordinários que criam/inventam os cotidianos. Nesta perspectiva, Certeau nos aponta que: “[...]. O

cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (2012, p. 38). Assim, vamos entendendo que as maneiras de fazer dos sujeitos ordinários, na maioria das vezes, imprimem uma (re)organização do que é imposto pelo fazer dominante.

Esse fazer diferente vai acontecendo nas mais variadas esferas da vida dos sujeitos (estudar, trabalhar, fazer compras, falar, transitar/circular, etc.). Portanto, ao combinar certos elementos, os sujeitos criam as “táticas”¹² nas suas variadas ações sobre o espaço.

Este espaço é entendido aqui, com toda dinâmica de circulação que é provocada pelos sujeitos sociais, quando usam as táticas nos mais variados cantos do planeta. Ao falar sobre táticas, Certeau afirma que:

[...]. Do fundo dos oceanos até as ruas das megalópoles, as táticas apresentam continuidade e permanências. Em nossas sociedades, elas se multiplicam com o esfacelamento das estabilidades locais como se não estando mais fixadas por uma comunidade circunscrita, saíssem de órbita e se tornassem errantes, e assimilassem os consumidores a imigrantes em um sistema demasiadamente vasto para ser deles e com as malhas demasiadamente apertadas para poder escapar-lhe. [...]. (2012, p. 46)

As palavras de Certeau (2012) nos instigam a pensar que os sujeitos que estão nas comunidades dos territórios rurais, também se inscrevem nessas táticas de continuidade e permanências que subvertem a ordem imposta. Desta forma, não poderíamos deixar de pensar que na atual fase da globalização da economia (e para além dela) esse processo de “esfacelamento das estabilidades locais” também vem interferindo nas dinâmicas das comunidades localizadas no território rural.

2.3 Globalização e o cotidiano das comunidades rurais

¹² Denomino “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distinguiu o outro com totalidade visível. A tática só tem por lugar o outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde os seus proveitos, prepara suas expansões e assegura uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. O que ela ganha não guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para o transformar em “ocasiões. [...]”. (CERTEAU, 2012, p. 45-46)

Não queremos aqui levantar a discussão de que as comunidades rurais devem ficar isoladas das relações mais amplas do processo de globalização, apenas desejamos refletir, que como elas estão inseridas nos diversos processos mundiais (pelos meios de comunicação, pelo mercado, pelo consumo, pela circulação dos sujeitos, etc.), as mesmas utilizam suas estratégias de combate para viverem em processos diferenciados, diante das diversas influências.

Ainda com Certeau é possível pensar:

[...]. Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. Nessas estratégias de combates existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor. Destreza tática e alegria de uma tenacidade. [...]. (2012, p. 74)

Muito se tem discutido sobre as redes de forças que são estabelecidas dentro dos espaços das escolas, que com a modernidade, privilegiou determinados discursos e práticas em detrimento daquelas consideradas como não “válidas”, “inferiores”, ou seja, a lógica central tem bases no discurso da verdade produzida pelas ciências modernas. Ao entendermos a escola como espaço de práticas cotidianas, vamos percebendo que a compreensão desse cotidiano escolar, permite reflexões que vão além da *razão metonímica* (SANTOS, 2004) desse espaço.

No caso específico das escolas localizadas no território rural, que atende majoritariamente aos sujeitos que também habitam esse espaço, o discurso da/de verdade perpassa por uma lógica urbanocêntrica de desenvolvimento, linguagem e modos de vida, inscrita na maioria das vezes nos currículos oficiais. É preciso compreender essa escola, seus sujeitos e suas “práticas cotidianas”¹³.

Ao falar sobre os processos educacionais que escapam aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, Oliveira coloca:

Para compreender, portanto, o que de fato acontece nos processos educacionais e que escapam aos modelos pedagógicos e propostas

¹³ As práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto, difícil de delimitar e que, a título provisório, pode ser designado como os procedimentos. São esquemas de operações e manipulações técnicas. (CERTEAU, 2012, p. 103)

curriculares oficiais, é preciso considerar, como formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo válidas, tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os/as demais. É fundamental para podermos entender tudo o que está nas escolas e na vida dos alunos e que desvio ou erro, os acontecimentos não-enquadráveis naquilo que a razão metonímica permite enquadrar recuperando a riqueza da vida real e das experiências dos sujeitos, para além deles. Para viabilizar esse trabalho, precisamos desinibilizar práticas e acontecimentos por meio da pesquisa nos/dos/com os cotidianos e das narrativas que elas incluem. (2008, p. 167)

Acrescentaríamos às palavras de Oliveira (2008) para melhor retratarmos as escolas localizadas em territórios rurais, que nesses espaços, a cultura ocidental e branca ainda adquire um complemento de urbanocentricidade, visto que, os sujeitos do rural com a modernidade, foram invisibilizados juntamente com as suas formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo. Por isso, (e outras questões) é preciso (re)organizar o trabalho pedagógico nas escolas em território rural, compreendendo a diversidade e diferença que marcam esse espaço e seus sujeitos.

Essa é uma compreensão que vem tomando corpo nas pesquisas em educação que se lançam sobre as ruralidades brasileira. Elas permitem um avanço na discussão que historicamente esteve esquecida nas políticas públicas para a educação, como na produção acadêmica sobre a educação. Olhar para este outro lado é enxergar os diversos sentidos e significados das produções culturais desses espaços que embora não sejam “oficializadas” são vivenciadas nas práticas cotidianas dos sujeitos. Muitos sentidos e significados que envolvem e são envolvidos pelas produções culturais locais, são fundantes e estruturantes no desenvolvimento de processos formativos/educativos dos sujeitos sociais.

Nesta contemporaneidade, a “razão pedagógica aberta” (BASTOS, 2003), necessita colocar em pauta as discussões (e práticas) acerca de uma educação que tenha como proposição o resgate (nos mais variados aspectos) dos sujeitos e grupos que foram historicamente subalternizados. A educação contemporânea deve apontar possibilidades para a diversidade dos/nos mais variados segmentos sociais, balizando tais questões dentro de uma equidade e justiça cognitiva, onde a aceitação e o respeito entre os sujeitos apontem que o outro seja, “um outro

ontológico” (BASTOS, 2003). Continuando no diálogo com Bastos (2003), ele nos coloca que:

É neste(s) sentidos(s) que a filosofia da educação se deve fundar: como abertura, como questionamento, como hipostasia do futuro da comunidade humana; que não relativiza, mas convida; que não viola, mas emancipa... para aberturas do ser que quer olhar e ajudar a construir um Mundo; como superação permanente do objecto criticado, pelo sujeito que se mira e que se aprofunda pelo olhar e pelo olhar dos outros. [...]. (BASTOS, 2003, p. 124)

Essa não é uma tarefa simples, requer todo um processo de reflexão permanente, mas ao mesmo tempo, precisa ser urgente diante das questões que passaram e ainda passam os sujeitos subalternizados que estão inseridos quantitativamente, nos diversos sistemas de educação, principalmente nos territórios rurais do Brasil. Apontar caminhos é um grande desafio para a educação institucionalizada (e para além dela). No diálogo apresentado por Bastos (2003), vamos (como educadores e educadoras) aprendendo e apreendendo que a abertura dialógica é um significativo caminho para a superação das desigualdades, que excluem sujeitos e grupos sociais.

Desta forma, ao longo dessa pesquisa, outras palavras/gritos podem ser lançadas numa busca de compreender a(s) cultura(s) que formam o cotidiano de uma comunidade, e se presentificam no cotidiano da escola de um território rural.

III. TRAJETÓRIAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA: catando palavras, buscando caminhos

Catar feijão se limita com escrever: joga-se os grãos na água do alguidar e as palavras na folha de papel; e depois, joga-se fora o que boiar.

Certo, toda palavra boiará no papel, água congelada, por chumbo seu verbo: pois para catar esse feijão, soprar nele, e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

Ora, nesse catar feijão entra um risco: o de que entre os grãos pesados entre um grão qualquer, pedra ou indigesto, um grão imastigável, de quebrar dente.

Certo não, quando ao catar palavras: a pedra dá à frase seu grão mais vivo: obstrui a leitura fluviente, flutua, açula a atenção, isca-a como o risco.

(MELO NETO, 2002, p. 23)

Como as palavras têm magia, vamos nos apropriar da metáfora de Melo Neto (1996), para criar outra metáfora (se é que a estrutura da língua permite), que neste momento, possibilita pensar na relação entre “catar feijão”, pesquisar e escrever. Então, pediremos “autorização” ao autor do poema e à estrutura da língua para comparar o “catar feijão” com o processo de pesquisar (metodologia) que este momento, permite.

Ao comparar o catar feijão com o ato de escrever, o poeta nos diz que esse processo passa pela escolha, catar e escrever são atos muito próximos (mas não são iguais), que ocorrem no fazer cotidiano de quem cozinha feijão (e pretende que só tenha feijão) e de quem escreve (e quer evitar um som desagradável). O ato de pesquisar no/do/com o cotidiano escolar, pode ser também comparado com o “catar feijão”, portanto é sempre um ato de escolha.

Assim, precisamos escolher uma metodologia que possibilite “jogar fora” o que for “oco”, “palha” e “eco” (sem desperdícios). Nessa escolha, necessitamos seguir a mais adequada forma de pesquisar (que varia conforme o objeto de pesquisa e os caminhos escolhidos por quem pesquisa), o que não nos impede de correr riscos em encontrar e fazer as “receitas” que ignoram as histórias de vida dos sujeitos, os saberes e práticas das comunidades que estes sujeitos vivenciam suas experiências. Para que isso não ocorra, precisamos estar atentos e comprometidos com questões teórico-epistemológica-metodológicas que percebam os sujeitos como instituintes e constituintes da ação social.

O rigor da escolha pode ser feito de várias maneiras, mas cada sujeito que vai pesquisar - “catar feijão”, deve compreender o que está sendo pesquisado, para evitar ou diminuir os riscos de encontrar “um grão qualquer, pedra ou indigesto, um grão imastigável” nas suas escolhas de/na pesquisa. Para Macedo compreender é uma tarefa crucial no processo de pesquisa. Neste sentido, ele coloca:

Compreender compreensões é uma das tarefas árduas do pesquisador das qualidades humanas. Diria mesmo, é a sua atividade predominante num processo de pesquisa qualitativa. Mas um dos nossos desafios mais cruciais é compreender a compreensão. Nestes termos, tratar com sentidos na sua complexidade, tarefa fundante das pesquisas qualitativas, implica em ampliar a compreensão do que seja compreensão, com várias consequências importantes para a pesquisa de base qualitativa e suas variantes. É preciso realçar que compreender já é uma

atividade inerente à própria existência, como tal, é a ação, e, por consequência, é do âmbito da alteração, da concretude do *Ser*. (2009, p. 87)

Por se inscrever numa abordagem qualitativa, essa pesquisa exige o rigor da compreensão, mas isto não significa rigidez e inflexibilidade, ao contrário, ao mergulharmos no universo dos sujeitos sociais, precisamos ampliar nossos sentidos numa tarefa hermenêutica e perceber também o que os outros sentidos e gestos nos apontam. Como nos coloca Galeffi: “[...]. Rigor e flexibilidade andam juntos na pesquisa qualitativa, porque o excesso de rigidez deve ser corrigido ou equilibrado com a flexibilidade, assim como o excesso de flexibilidade tem que ser corrigido com o tensionamento justo” (2009, p. 38).

Desta forma, compreender exige de quem pesquisa o equilíbrio necessário para uma tarefa infinita que é a busca constante da compreensão. No caso da presente pesquisa, o fenômeno a ser investigado encontra-se situado/contextualizado, numa busca da(s) cultura(s) no cotidiano de uma escola em território rural. É a possibilidade de trazer o seu “grão mais vivo”, “catar as palavras” nas narrativas, nos gestos, olhares, táticas, práticas da/na vida cotidiana.

Essa procura da/na vida cotidiana, nos impulsiona a estar lá constantemente pensando, refletindo e compreendendo. Na pesquisa pela compreensão na/da vida cotidiana na/da educação, Oliveira nos diz: “Entendendo como fundamental “ir-se” à vida cotidiana, ao que acontece e ao que vivem as pessoas, para ser possível pensar a educação e seu potencial emancipatório, [...]” (2008. p. 163). Desta maneira, é no cotidiano de um território rural que o objeto da pesquisa tem seu “alguidar” ou sua “folha de papel” para ser investigado (catado e escrito).

3.1 Uma metodologia, sua história, uma escolha

“Ir-se” à vida cotidiana numa perspectiva heurística requer uma metodologia de observação, coleta de informações, escutas, escritas, verbalizações, silêncios (além de outras coisas). A escolha dessa metodologia passa por inúmeros fatores

como, por exemplo, aderência/coerência com objeto pesquisado, valor heurístico, aplicação e desenvolvimento em outras pesquisas, assim como outros fatores que influenciam direta ou indiretamente nos caminhos percorridos.

A escolha pela Abordagem Biográfica como metodologia dessa pesquisa não esteve alheia a esses fatores, tudo se imbricou, as dúvidas não deixaram de existir, assim como os riscos que qualquer metodologia pode apontar, contudo, a possibilidade multidisciplinar que a metodologia oferece, é sem sombra de dúvida um fator essencial para essa escolha.

Antes de adentrarmos em questões mais relacionais entre o objeto de pesquisa e a metodologia escolhida, faz-se necessário situarmos numa breve historicidade as características da abordagem biográfica.

Biografar-se e ao outro, não é uma prerrogativa dos sujeitos da modernidade e modernidade tardia. Pineau e Le Grand (2012), afirmam que a escrita com o nome “bios”, que é uma alusão às histórias de vida escritas, eram realizadas desde o século V antes de Cristo, embora só no século V depois de Cristo encontramos o termo “biografia”. Contudo, o termo “autobiografia” apareceu na Alemanha e Inglaterra por volta do início do século XIX.

Desta forma, é possível imaginar que mesmo sem o aparecimento dos termos: “bios”, “biografia”, “autobiografia”, os sujeitos sociais oralizavam, desenhavam, esculpam suas vivências e experiências individuais e coletivas. Segundo Arfuch (2010), biografias, autobiografias, confissões, memórias, diários íntimos, correspondências dão conta, há pouco mais de dois séculos, de um movimento mais forte, na tentativa de deixar impressão, rastros, inscrições, com ênfase nas identidades e singularidades da vida, que ao mesmo tempo, constitui-se como busca de transcendência.

Na modernidade, mais precisamente no final do século XIX na Alemanha, aparece o método biográfico na perspectiva metodológica (FINGER e NÓVOA, 2010). No início do século XX entre os anos de 1920 e 1930 os sociólogos norte-americanos da Escola de Chicago, utilizaram o método biográfico como instrumento de pesquisa, indo de encontro a uma sociologia positivista que não permitia que seus estudantes, entrassem em contato com o mundo real. Inaugurava-se a era em que a sociologia partia para a observação de campo, coleta de dados, aproximando-

se do objeto pesquisado. De acordo com Batista Neto os sociólogos da Escola de Chicago “[...], sobretudo os das duas primeiras gerações, foram os primeiros a reconhecer o valor epistemológico e metodológico dos relatos de vida, sendo responsável por um uso sistemático” (2007, p. 4).

É inegável a influência que a Escola de Chicago teve para que a Abordagem Biográfica (FERRAROTTI, 2010), (NÓVOA e FINGER, 2010), (PINEAU e LE GRAND, 2012), (MONTEAGUDO, 2011), (SOUZA, 2006), (BATISTA NETO, 2007) fosse utilizada como metodologia de pesquisa. Tal influência foi inicialmente na Sociologia contemporânea, e posteriormente na História, Etnografia, Psicologia/Psicanálise, Literatura, Linguística e na Educação (PENEAU E LE GRAND, 2012).

A tradição da Sociologia de Chicago foi decisiva para o uso de determinados recursos nas pesquisas de abordagem biográfica como, por exemplo: “a observação em *in situ*, às vezes com participação (pesquisa participante), histórias de vida, análise de documentos oficiais e pessoais, narrativas e entrevista” (MACEDO, 2010, p. 61). Para Ferrarotti (2010), desde seu aparecimento nos estudos da Escola de Chicago como metodologia de investigação científica, o método biográfico, passou por metamorfoses, e a sociologia que pela primeira vez fez a sua utilização, muitas vezes, não compreendeu a sua diversidade epistemológica, reduzindo-o a um quadro das investigações tradicionais de pesquisa.

Ao fazer crítica à sociologia pelo uso do método biográfico Ferrarotti coloca:

Subjetivo, qualitativo, alheio a todo o esquema hipótese-verificação, o método biográfico projeta-se à partida fora do quadro epistemológico estabelecido das ciências sociais. A sociologia não aceitou o desafio que lhe era lançado por essa diversidade epistemológica e fez de tudo para reduzir o método biográfico para o interior do quadro tradicional. E a que preço! Por meio de um duplo desvio epistemológico e metodológico, procurou-se utilizar o método biográfico, anulando completamente a sua especificidade heurística. (2010, p. 37)

A crítica feita por Ferrarotti (2010) à sociologia - pela condução no uso do método biográfico, serve de alerta para nós pesquisadores(as), quando escolhermos esse caminho metodológico na pesquisa. Assim, todo e qualquer processo de

hipótese/verificação (entre outras questões), nos coloca de volta nos moldes das pesquisas positivistas em busca de uma objetividade, e nos distancia de perceber aquilo que a subjetividade pode nos apontar num tempo e espaço próprio. Assim, Furlanetto nos diz que: “Um símbolo vivo pode surgir durante à pesquisa. Ele apresenta-se como mistério a ser decifrado, aparece como uma tensão criativa e transformadora que, ao lançar o pesquisador no espaço do desconhecido, possibilita desencadear processos de descoberta e conhecimento” (2008, p. 96).

Ao pensar nessas descobertas que não estão nos scripts das hipóteses, um número significativo de ciências vem utilizando a abordagem biográfica como metodologia de investigação, mas essa metodologia apresenta uma variedade de tipos e práticas de investigação (SOUZA, 2006). Num trabalho produzido por (idem), o autor faz uma apresentação das diferentes tipificações, que considero de extrema importância para o entendimento dessas variáveis. Ao fazer essa distinção, entre as tipologias da abordagem biográfica, Souza (2006) se baseia nas diferenciações propostas por Pineau (1999), Dominicé (1996) e Josso (1991).

Segundo Souza “[...] o quadro apresentado pelo autor, marca uma análise de diferentes trabalhos desenvolvidos desde o final dos anos de 1980, com a abordagem biográfica. [...]” (2006, p. 25). Ao fazer a análise desse quadro, o autor coloca:

A diferenciação apresentada pelo autor, a partir do exame realizado sobre as produções na área, evidencia quatro categorias: “a biografia, a autobiografia, os relatos orais, e as histórias de vida”: Dessa classificação apreendo os seguintes conceitos: a “biografia” “como escrita da vida do outro” (PINEAU, 1999, p. 343) inscreve-se numa abordagem denominada como abordagem biográfica; Pierre Dominicé (1996) define como “biografia educativa,” por fazer entrada na trajetória educativa dos sujeitos; Christine Josso (1991) reconhece como “biografia formativa,” pressupondo que o sujeito não pode entender o sentido da autoformação se não perceber as lógicas de apropriação e transmissão de saberes que viveu ao longo da vida, através de suas aprendizagens pela experiência. (SOUZA, 2006, p. 25)

Além das diferentes tipologias que foram apreendidas por Souza (2006), cabe ainda falar sobre a “autobiografia” que é um processo de escrita da própria vida; os

“relatos orais” que é o relato que se faz oralmente tanto da vida do indivíduo como da vida de uma coletividade, este tipo encontra seu lastro epistemológico na História Oral; e a história de vida, que muito se aproxima da tipologia da autobiografia. Ainda é possível acrescentar na perspectiva da abordagem biográfica “as narrativas de vida”, que segundo Bertaux, “foram introduzidas na França nos anos de 1950 e nas Ciências Sociais. A narrativa de vida resulta de uma forma particular de entrevista, a entrevista narrativa, durante a qual um “pesquisador” (que pode ser um estudante) pede a uma pessoa, então denominada “sujeito”, que lhe conte toda ou parte de sua experiência vivida” (BERTAUX, 2010, p. 15).

Tanto as tipologias apresentadas por Souza (2006), como as que foram colocadas numa complementação, serão pertinentes para entendermos as escolhas nesta pesquisa de abordagem biográfica. Os caminhos escolhidos para as trajetórias metodológicas eram muitos, mas dois se aproximavam numa imbricação com o objeto pesquisado, um perpassava pela etnografia, outro pela abordagem biográfica.

A escolha se deu por alguns aspectos que foram decisivos: Os diálogos da pesquisadora são mais próximos com autores e grupos que discutem a produção heurística numa perspectiva da abordagem biográfica (autobiografia, histórias de vida, narrativas de vida, memoriais de formação); o objeto a ser pesquisado, está situado na vertente das culturas, no cotidiano da escola de território rural, e como nos aponta Delory-Momberger:

[...] o objeto da pesquisa biográfica é o de explorar os processos de gênese e de vir-a-ser dos indivíduos num espaço social, mostrar como eles dão forma a sua experiência, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. (2012, p. 71)

A abordagem biográfica tem se revelado como excelente metodologia para ampliar as discussões na esfera das ciências da educação que têm desenvolvido nas últimas décadas, aprendizagens significativas e formativas em tempos distintos dos/nos ambientes educacionais (e para além deles).

Além dos fatores citados acima, é preciso estar atenta enquanto pesquisadora, que a escolha da metodologia precisa se ajustar aos objetivos da pesquisa, ou seja, o que se objetiva pesquisar precisa ser pensado na escolha do caminho metodológico. No que se refere à utilização de uma metodologia:

[...]. Tem-se de levar em conta que na pesquisa qualitativa, principalmente nas modalidades biográficas os sujeitos colaboradores ocupam o primeiro plano da pesquisa na busca da compreensão da relação entre contexto social e percepções da cotidianidade. Invariavelmente, o que se busca compreender são os sentidos construídos em que se revelam representações ideológicas, símbolos e mitos sobre determinados aspectos da vivência humana e como essas representações podem ser re-significadoras. (CUNHA 2012, p. 105)

Sendo o sujeito colaborador aquele que ocupa o primeiro lugar, suas falas, gestos, olhares precisam ser levados em consideração, não apenas no momento do relato oral, mas nos diversos momentos da pesquisa. É preciso que a relação estabelecida não seja hierarquizada, mas sim colaborativa. Ouvir a narrativa do outro e pensar que o narrador pode ir além do que estava no script, é essencial, principalmente quando o pesquisador não vivencia o cotidiano dos saberes e práticas do colaborador.

3.2 Catando palavras, buscando sentidos

Todo povo tem
Sua versão do paraíso
Eu tenho também [...]. (SANTOS, 2010).

Ir-se em busca da palavra do outro é colocar-se à prova das múltiplas versões do paraíso, construídas pelas nossas andanças que nos identificam (ou não) com a versão apresentada por cada sujeito. Essa é uma tarefa de quem se lança numa pesquisa de abordagem qualitativa, ao buscar a compreensão desse mundo da vida que se presentifica no cotidiano de uma escola em território rural.

Ao falar em escola de território rural¹⁴, tomamos por opção a localização geográfica/social/político no espaço brasileiro. Contudo, nosso entendimento é que

¹⁴ Neste estudo tomamos por base a ideia de território de Giuseppe Dematteis, que responde aquilo que pensamos acerca dessa categoria: O território é construído social e politicamente, contrapondo-se ao pensamento iluminista no qual a Terra significa um *fato natural*. A Terra, como formação

essa escola faz parte de um conjunto de políticas educacionais que estabelecem que as escolas localizadas nos territórios rurais, estão inseridas na dimensão da Educação do/no Campo. Ao destacar esse entendimento, levamos em consideração que as políticas educacionais de Educação do/no Campo resultam de lutas e reivindicações por uma escola do/no campo que respeite à diversidade e às especificidades de homens e mulheres (crianças, jovens, adultos e idosos) que vivem, trabalham e estudam nos territórios rurais.

Essas lutas e reivindicações foram travadas pelos movimentos sociais (trabalhadores rurais e urbanos, segmentos da igreja católica, organizações não governamentais, sindicatos, etc.) que enfrentaram resistência das elites rurais e urbanas, tanto na “fabricação” como na manutenção das políticas que impediam/impedem que esse sujeitos tivessem/tenham acesso aos seus direitos para uma vida digna (inclusive educação de qualidade), assim como pelas inúmeras mortes de trabalhadores rurais e outros líderes ligados à questão do campo/posse da terra. Não podemos deixar de lembrar que a política de Educação do/no Campo é uma conquista, mas precisa avançar na qualidade da educação (condições físicas da escola, material pedagógico, merenda escolar, transporte escolar e formação de professores(as) para atuarem nestas escolas), ofertada a esses sujeitos.

Mesmo com algumas conquistas, os próprios documentos e análises oficiais por si só denunciam as precárias condições da educação das escolas localizadas em territórios rurais – educação do/no campo. Nesta perspectiva, é possível refletir sobre análise apresentada pelo INEP:

Diante da debilidade do capital sociocultural da população do campo, decorrente do desamparo histórico a que vem sendo submentida, e que se reflete nos altos índices de analfabetismo, a oferta de um ensino de qualidade se transforma numa das ações prioritárias para o resgate social dessa população. A educação isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável. A situação insatisfatória da educação básica na zona rural pode ser analisada a partir da taxa de distorção idade-série, que revela o nível de desempenho escolar e a capacidade do sistema

territorial, contém a natureza e a sociedade humana, ou seja, formas de comunicação, troca, cooperação, tensões, conflitos, crises, mudanças e técnicas. O território, assim, indica uma realidade material, resultante das relações sociais e das relações sociedade e natureza. Há um processo de socialização regulado, sobretudo pelo mercado e pelo Estado. (DEMATTEIS, apud SAQUET, 2011, p. 37)

educacional de manter a frequência do aluno na sala de aula. Se a falta de sincronismo idade-série é um problema ainda a ser superado nas escolas urbanas, o quadro na zona rural se apresenta agravado. (INEP, 2007, p. 19).

Aqui vale ressaltar, que o documento denuncia uma situação histórica de desigualdade em que foram submetidos os moradores dos territórios rurais (roça - denominação muito utilizada pelos moradores do lugar rural, onde a pesquisa se desenvolve) ao longo de um processo histórico. Essa situação precisa ser corrigida/resgatada com muita urgência. Entretanto, no mesmo documento, é possível identificar um discurso de superioridade urbana, quando se ler: “debilidade do capital sociocultural”. Acreditamos que esse paradigma também precisa de alterações que vai além da linguagem codificada, porque a debilidade vivenciada pelos moradores dos territórios rurais é socioeconômica, e não cultural.

A ideia de cultura que se traduz neste documento, aponta a cultura como um atributo urbano e apenas oferecido pelos processos educacionais institucionalizados – conceito hierárquico.

É preciso perceber que cultura vai muito além de um conceito hierárquico, é um aspecto que permeia toda e qualquer sociedade. Num ensaio sobre o conceito de cultura, Bauman discute a ambivalência das ideias de cultura, num determinado momento, ele faz uma escolha - não por um conceito, mas pelo seu significado. Assim, ele diz:

Espero poder declarar que, em muitas teorias atuais do significado, minha opção é pela teoria do uso, ou seja, aquela que tenta elucidar o significado de elementos linguísticos semanticamente carregados pelo estudo dos locais em que aparecem tanto a dimensão paradigmática quanto na sintagmática. (BAUMAN, 2012, p. 87-88)

Desse modo, cultura não pode ser considerada como um atributo das elites, dos sujeitos urbanos, um processo de “civilização” ou privilégio da arte e da literatura, ela pode conter tudo isso, mas não é só isso, vai muito mais além. Ela é um atributo fundante dos processos identitários dos sujeitos sociais.

3.3 Contexto de localização

Sabemos que as tecnologias da informação e comunicação, através da virtualização de imagens e lugares, relativizaram o conceito de localização. Contudo, optamos por colocar uma localização do lugar – num processo de “materialidade” geográfica.

O contexto de realização da pesquisa foi/é uma escola de ensino fundamental da rede municipal de educação da cidade de Feira de Santana – Bahia, localizada na comunidade rural de Matinha dos Pretos. Assim, colocamos imagens cartográficas de localização da cidade no Estado da Bahia e a divisão político-administrativa do município numa amostragem: Brasil – Bahia - Feira de Santana - Matinha, para melhor visualização da localização.

O Distrito de Matinha dos Pretos faz parte do município de Feira de Santana-Ba, na sua divisão político-geográfica - localiza-se na zona rural da cidade. A distância para o centro urbano é de aproximadamente 16 km.

Mapa da Bahia com a localização da cidade de Feira de Santana

Figura 2

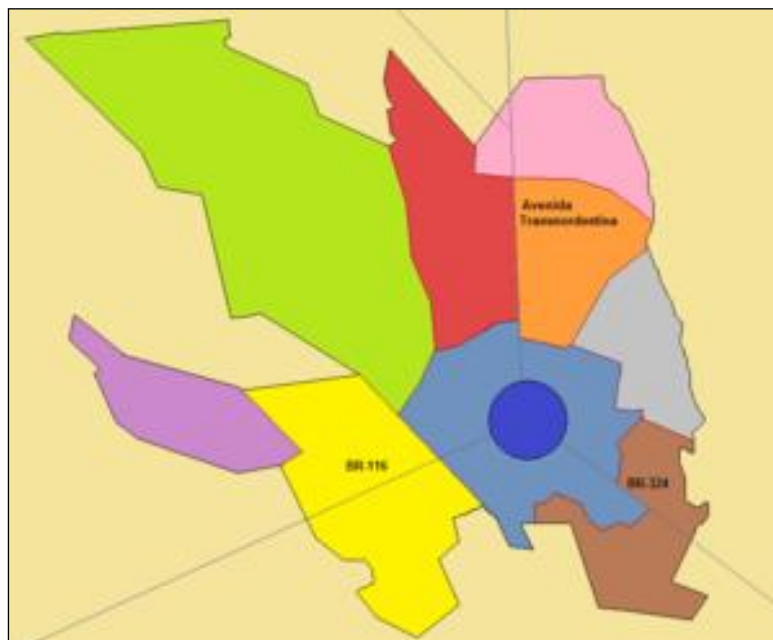


Fonte: Google <https://www.google.com.br/search?q=localização+de+feira+de+santana>

 Feira de Santana (mapa maior)

Mapa da Divisão Político-administrativa da Cidade de Feira de Santana

Figura 3



Fonte: Google <https://www.google.com.br/search?q=localização+de+feira+de+santana+no+mapa&biw=1280&bih>
Elaboração da legenda: Pesquisadora

Legenda:

Localidades/Distritos

- Sede - Área dentro do anel (rodoviário) de contorno -
- Sede - Perímetro urbano fora do anel de contorno
- Matinha (Matinha dos Pretos)
- Maria Quitéria (São José das Itapororocas)
- Tiquaruçu (São Vicente)
- Jaíba
- Jaguara (Bom Despacho)
- Governador João Durval Carneiro (Ipuaçu)
- Bonfim de Feira
- Humildes

3.4 Contexto da escola

Faz-se necessário deixar explícito que os distritos rurais mantêm uma relação (econômica, política, social, lazer, saúde, etc.) com a sede do município, portanto, são raríssimos os lugares (a Matinha dos Pretos não está incluída nesses raríssimos lugares) que não recebem essa influência tão direta dos *habitus* urbanos. Intencionávamos conhecer a(s) cultura(s) da comunidade rural para analisar e compreender suas reverberações nas práticas da escola. Assim, a compreensão e interpretação de alguns aspectos do entorno da escola foi fundamental.

[...]. O lugar, ou a localidade, desempenha, portanto, um papel fundamental na constituição do mundo, considerando-se mundo tanto o conjunto físico de seus arredores como a própria ordem de sentido que torna a existência compreensível para nós. (SARAMAGO, 2012, p. 195)

Neste sentido, a pesquisa teve como contexto, não só o espaço da escola com suas práticas cotidianas, mas também o lugar onde ocorrem as práticas cotidianas da comunidade de Matinha dos Pretos, nos seus processos de disputas e negociações. Esse mundo rural (ainda que com as influências do mundo urbano) se constitui com muitas características que lhes são próprias, nas suas crenças, costumes e práticas. Na modernidade tardia (e muito antes dela) os lugares mantêm uma relação de interação territorial que vem se acelerando com o desenvolvimento tecnológico que imprime maiores fluxos de transportes, comunicações e conseqüentemente de pessoas, o mundo rural não está excluído dessa interação (seus movimentos têm ritmos diferentes do mundo urbano).

Giuseppe Demarteis destaca as interações territoriais (transescalares) entre diferentes lugares e pessoas. No *mundo rural*, efetivam-se relações com a terra, na família, com os vizinhos, na *comunidade* e com os sujeitos da cidade. Esses indivíduos interagem, especialmente, cultural (*psicológica*) e economicamente: essas relações são as territorialidades cotidianas. A família organiza a casa de acordo com essas características e regras de seu grupo social: as relações de vizinhança influenciam na organização da casa; a *comunidade* exerce influência com vistas a uma *coesão* (unidade) do grupo, perpetuado seu patrimônio cultural. (SAQUET, 2011, p. 36)

São essas interações que produzem os ambientes habitados e praticados pelos sujeitos sociais.

O ambiente da escola é produzido na sua estrutura pessoal e física, seguindo um modelo institucional orientado pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. A construção e manutenção da mesma provêm dos recursos do FUNDEB.

A gestão atual da escola foi eleita pelo voto direto¹⁵, o grupo de professores e professoras é composto por professores efetivos: concursados pós anos 2000, e anterior a esse período, contratados sem concurso público (depois efetivados/as) e estagiários/as¹⁶. A coordenação pedagógica ingressou via concurso público para docente, e depois seleção interna para a função. A estrutura física obedece ao processo de construção determinado pela Prefeitura Municipal da cidade no mesmo padrão das escolas da sede do município.

As tabelas a seguir representam a estrutura de pessoal da escola, assim como a estrutura física.

Tabela 01 - Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite – Pessoal

SEGMENTOS	QUANTITATIVO
Gestão	01 Diretora 01 vice-diretora - turno matutino 01 vice-diretora - turno vespertino
Professores*	13 professores - Ensino fundamental I 14 professores - Ensino fundamental II 03 Estagiários
Funcionários	03 funcionários - Administrativos 07 funcionários Serviços gerais
Alunos matriculados 2013	599

Fonte: Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite

Confecção da tabela: Pesquisadora

* 04 são do sexo masculino

¹⁵ Durante a pesquisa vivenciamos um processo de transição entre uma gestão indicada pelo poder administrativo local – prefeitura, e a entrada de uma gestão eleita pelo voto direto. Muitas vezes, presenciemos a campanha eleitoral que foi um pouco açulada.

¹⁶ Existe um número significativo de estagiários nas escolas municipais de Feira de Santana, muitos/as provenientes de IES privadas e de cursos EAD.

Tabela 02 - Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite – Estrutura Física

Espaços	Quantidade
Salas de aula	10
Cozinha	01
Dispensa	01
Almoxarifado	01
Sala de professores	01
Sala de direção	01
Secretaria	01
Banheiros	01 alunos e 01 alunas 01 professores e funcionários 01 direção
Pátio	01

Fonte: Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite
Confecção da tabela: Pesquisadora

3.5 Contexto das entrevistas narrativas

A entrevista narrativa se constituiu na pesquisa, com grande relevância porque a investigação foi balizada pelas práticas cotidianas na comunidade e pelas práticas cotidianas no campo educacional – escola. Desta forma, as narrativas permitiram a compreensão das “[...] alternâncias e cumplicidades, as homologias de procedimentos e as imbricações sociais que ligam às “artes de dizer” as “artes de fazer” [...]” (CERTEAU, 2012, p. 141-142).

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002) a entrevista narrativa consiste numa entrevista com perguntas abertas que encoraja o entrevistado a falar, a contar histórias. Neste caminho ela/ele coloca:

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 91)

Estas perguntas abertas foram estruturadas de acordo com as especificidades de cada grupo de participante/colaborador, assim como dos objetivos propostos para os mesmos. Nas entrevistas narrativas com a comunidade foram elaboradas questões que buscavam (des)velar aspectos da(s) cultura(s) cotidianas vividas na sua individualidade/coletividade. Assim, foram constituídos os principais eixos de perguntas. Primeiro eixo de perguntas: Apresentação do sujeito (idade, local de nascimento, estado civil, quantidade de filhos, atividade principal, etc.); Segundo eixo: Questões que caracterizam a comunidade – culturais, religiosas, econômicas, etc.; Terceiro eixo: Como é viver na comunidade - relação entre o individual e o coletivo; Quarto eixo: Temáticas apresentadas pelo narrador que não estavam dentro dos eixos sugeridos inicialmente.

As entrevistas narrativas com os docentes foram constituídas dos seguintes eixos: Apresentação do sujeito docente, formação, tempo de serviço como docente, tempo de trabalho na escola; Trajetória da docência na escola rural; Conhecimento acerca da comunidade em que a escola está localizada, Quais as relações estabelecidas entre a(s) cultura(s) da comunidade e as práticas da escola, assim como as práticas da disciplina trabalhada na sua docência; Temáticas apresentadas pelo docente que não foram perguntadas, mas estiveram presentes na narrativa. Tanto com a comunidade como com os docentes, as entrevistas narrativas deixaram o sujeito livre para narrar o que avaliou importante sobre o tema (e para além dele), ocasionando uma riqueza de expressões, práticas, crenças e costumes que no estudo exploratório, não foram captados.

Ao entrar no território da pesquisa, acolhemos a ideia de entrevistar dois sujeitos da comunidade, os critérios de escolhas foram: (1). Que participassem em alguns eventos da comunidade e que/ou tenha nascido na comunidade e/ou já more há muito tempo no lugar. Neste aspecto, as observações das visitas anteriores e as conversas cotidianas com indivíduos da comunidade foram decisivas para essa escolha. (2). Um sujeito que tivesse uma relação muito estreita com a comunidade e a escola, a escolha se deu pelo fato de na escola ter uma funcionária que é da comunidade e tem uma efetiva participação na vida da escola/comunidade;

Um sujeito foi selecionado desde o começo, o outro foi sendo escolhido com o desenrolar das observações e narrativas. Assim, ficou indicado que seriam dois

sujeitos da comunidade de Matinha dos Pretos. Entre o convite e a realização da primeira entrevista, os planos iniciais sofreram alterações. A primeira colaboradora, ao ser convidada, demonstrou a vontade de que sua entrevista, fosse realizada juntamente com sua mãe. Não foi manifestado nenhum impedimento/recusa por parte da entrevistadora.

Num final de uma tarde de domingo, fui realizar a entrevista na casa da colaboradora/participante e lá estavam alguns familiares (prima, cunhado, esposo e mãe), esperei um pouco e sentamos no sofá da sala de visitas, era uma casa grande com a alvenaria rebocada, piso cerâmico e estrutura muito próxima das casas urbanas, a diferença estava no espaço externo - uma área grande. A residência estava edificada em um terreno que abriga casas de outros familiares (tias, mãe, primas, etc.). Era uma organização de “relações de vizinhança” - familiar. Na entrevista estavam presentes: entrevistadora, entrevistada e mãe da entrevistada, que logo foi acolhida como colaboradora/participante.

Os eixos de perguntas realizadas foram respondidos por duas vozes, duas narrativas de vidas de sujeitos da comunidade que se entrelaçavam nos relatos orais de práticas culturais que foram vivenciadas em momentos distintos (também por conta da diferença de idade das pessoas, uma com 29 anos, outra com 50 anos) e muitas vezes, no mesmo *espaçotempo* cotidiano. Enquanto entrevistadora, ouvi as narrativas daquelas mulheres na sua imbricação de vida com a(s) cultura(s) daquela comunidade. A dupla voz me falou de muitas coisas, desde sua apresentação pessoal: A primeira tem 29 anos é casada, tem uma filha de 05 anos, e faz pedagogia – semipresencial numa faculdade privada na sede do município; a segunda tem 50 anos é separada, tem quatro filhas, só possui o primário e trabalha no sindicato dos trabalhadores rurais; passando pela articulação coletiva das mulheres, até as manifestações religiosas da comunidade. Ouvi cantorias, sorrisos, percebi sentimentos de saudades, gestos de carinho, de revolta, de luta constante, olhares distantes e muitas vezes vibrantes. A entrevista teve duração de 01h30min a 02h00min, mas só deixei a casa por volta das 20h30min, quando retornei à sede do município.

O primeiro encontro, com a segunda entrevistada, ocorreu no terreiro¹⁷ de sua casa, ficamos cerca de 00h40min, conversando sobre a pesquisa, mas uma vez notei a presença familiar na conversa (eu, a entrevistada e um dos seus filhos), conversamos sobre a comunidade e pude ouvir de seu filho sobre o processo de reconhecimento como a segunda¹⁸ comunidade quilombola da cidade - em tramite – com perspectiva dos estudos começarem a ser realizados (Fundação Palmares), a partir de fevereiro de 2014. Marcamos a entrevista para uma tarde de sexta-feira.

No dia e hora marcados estava no local, fui atendida por um dos seus netos, logo percebi muitas crianças brincando, algumas casas edificadas no terreno cercado de estacas de madeira e arames. Fui acolhida na sede do grupo de samba de roda do distrito. Esta sede havia abrigado (enquanto o fundador do grupo estava vivo) um terreiro de “Umbanda Branca”. Era uma construção muito próxima daquelas que estávamos acostumados a ver nos territórios rurais (da Bahia), janelas de madeira rústica, telhado com telhas antigas de cerâmica, paredes pintadas com uma tinta de cor amarela e o chão com cimento colorido na cor vermelha.

Fixado em uma madeira no telhado, havia um banner estilizado com a imagem de um casal de sambistas, nele estava escrito: “Casa de Samba Dona Chica do Pandeiro” numa filiação do lugar ao samba de roda do recôncavo baiano¹⁹. Nas paredes havia folhinha²⁰ - comuns nas casas dos territórios rurais, muitas fotografias (chamadas de retratos pela entrevistada) do grupo de samba, dos filhos, netos, fotos antigas de pessoas que já estavam ausentes fisicamente/mortas,

¹⁷ Espaço de terra largo e plano, dentro da povoação. Expressão muito comum entre os sujeitos do lugar para indicar a faixa de terra que contorna a casa.

¹⁸ O processo de reconhecimento de uma comunidade quilombola passa por trâmites legais/pesquisa realizada pela Fundação Palmares. A cidade de Feira de Santana tem uma área quilombola reconhecida que é a comunidade de Lagoa Grande, localizada do distrito de Maria Quitéria (conhecido na cidade como distrito de São José das Itaporocas). No processo de finalização da escrita desta pesquisa, fui convidada pela comunidade para participar da primeira visita técnica de reconhecimento e certificação da comunidade como um lugar quilombola. Esta reunião ocorreu na manhã do dia 31 de março de 2014, com a comunidade e os representantes da Fundação Palmares e SEPRMI. Compareci e participei, ouvi as explicações técnicas do processo, belas e prazerosas histórias de mulheres e homens da comunidade que traziam nas suas narrativas uma ancestralidade negra de lutas, resistência e (res)significações. Fui contemplada para além da pesquisa. O sentido de tudo que vi e vivi é muitas vezes, inenarrável.

¹⁹ Feira de Santana é uma cidade localizada geograficamente numa zona de transição entre o litoral e o sertão – localização que foi decisiva para o surgimento da cidade. É nessa faixa que encontra situada a maior parte da sua área - conhecida como agreste, mas a cidade (Zona urbana e rural) se estende até a zona do sertão.

²⁰ Calendário impresso em folhas de papel, contendo imagens para cada dia ou mês do ano, indicação para as rezas diárias dos religiosos, receitas, causos, anedotas, piadas, santo do dia, fases da lua, etc.

inclusive do pai e do marido – fundadores do grupo - e de outros familiares. “Aquilo que é essência da cultura, o poder de tornar presentes os seres que se ausentaram do nosso cotidiano” (BOSI, 2008, p. 25). No espaço, havia bancos simples com assento para uma única pessoa, bancos de madeira rústica, daqueles sem encosto e o assento com tiras largas de madeira – nele a entrevistada (uma mulher de sessenta e cinco anos de idade que cursou apenas a segunda série do antigo primário), sentou-se tendo nas mãos: agulha, linha e retalhos coloridos, confeccionando um tapete de fuxico. Uma cadeira de plástico deslocada da composição dos móveis do lugar e uma máquina de costura com pedal. Sentada à máquina de costura, estava a filha da entrevistada (uma das muitas mulheres da família, com pouca escolaridade e 35 anos de idade), costurando o forro de uma saia de crochê – rosa, para sua neta de oito meses.

Esta sede do grupo de samba de roda estava entre outras construções que se constituíam como casa de moradia de três dos seus cinco filhos, (entre eles, da entrevistada coparticipante) da entrevistada, duas irmãs e de sobrinhos(as) e netos(as), novamente me encontro (como na primeira entrevista) diante de uma realidade que passei a observar no distrito: um terreno grande pertencente a uma família que não segue os padrões vinculados pelos meios de comunicação como uma família nuclear/tradicional (no distrito os arranjos familiares não seguem esse padrão, embora ele possa existir).

Nesta entrevista, que durou entre 01h40min a 02h00min, mais uma vez fui surpreendida pela presença familiar, a filha sentada à máquina de costura, permaneceu durante a maior parte da entrevista, muitas vezes achei que o barulho da máquina iria interferir na gravação, (interferiu) fiquei apreensiva, mas logo entendi que estava no cotidiano dos sujeitos entrevistados, para eles (e para mim também) a vida é realizada nas práticas cotidianas e já que a pesquisa tem as culturas cotidianas entre comunidade e a escola como fonte, precisava entender aquela manifestação do *sujeito praticante* (CERTEAU, 2012).

Durante a entrevista, houve a coparticipação da filha, interferindo na conversa, relatando o cotidiano, ajudando a mãe nas lembranças, contando as histórias do grupo, da comunidade, mostrando fotografias antigas. A duplicidade de vozes foi mais uma vez acatada no universo da pesquisa de campo, acolher essa

outra voz, foi relevante para as informações. Mais uma vez duas gerações narravam lembranças de *espaçotempo*, que poderiam até não confluir, mas eram muitas vezes, paralelos. As entrevistas aguçaram meus sentidos. Para Bertaux, “Na pesquisa de campo o pesquisador tem o cuidado de, antes de tudo, abrir os olhos, seus ouvidos, sua inteligência e sua sensibilidade ao que poderia lhe ser dito ou mostrado. [...]” (2010, p. 39).

No percurso de busca de informações sem um processo linear de/no tempo (ainda que utilizado muitas vezes na escrita, para auxiliar a interpretação), entramos no contexto das entrevistas narrativas com os docentes. Neste grupo os critérios foram: (1) Fosse docente e atuasse há mais de 02 anos na docência desta escola; (2) Tivesse disponibilidade e vontade de participar da pesquisa; (3) Fosse professor ou professora de qualquer disciplina no 8º e 9º anos do ensino fundamental.

A primeira entrevista foi realizada com um professor da área de linguagens - licenciado em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS: Ele foi o primeiro docente a aceitar o convite para participar da pesquisa (o convite foi feito aos docentes da escola), nasceu e mora na cidade de São Gonçalo dos Campos – BA exerce a docência há aproximadamente quinze anos, e na escola rural, há sete anos com jornada de 20 horas-aula semanal no ensino de língua inglesa e portuguesa. O professor tem 34 anos de idade, é solteiro e não tem filhos. Essa entrevista ocorreu nas dependências da escola, na sala de vídeo numa manhã - das 08h00min às 10h00min no turno de trabalho do professor (que foi substituído por um colega para que nos pudéssemos realizar a entrevista narrativa das práticas no/do cotidiano da escola), esta foi a melhor forma encontrada para a realização da entrevista, já que o professor trabalhava em São Gonçalo dos Campos nas redes municipal e estadual de ensino, com jornada de 40 horas - semanal.

A sala da entrevista localiza-se entre o pátio e a secretaria da escola, sua estrutura interna tem um piso de alta resistência; as paredes com revestimento de um metro e meio e altura; forro de PVC; algumas mesas com computadores - convênio Secretaria Municipal da Educação (SEDUC) – MEC (aparelhos que não são utilizados, por falta assistência técnica e manutenção dos mesmos), uma lousa digital, um projetor de imagens, um notebook, duas caixas de som com amplificadores e algumas cadeiras individuais com braço para escrita/leitura.

Sentamos nas cadeiras e começamos a entrevista seguindo os eixos, já explicitados, não tivemos interrupções, apenas nos últimos 00h10min finais, o recreio da escola ocasionou certo barulho no áudio, o que foi equacionado por sabermos que estávamos vivendo os movimentos cotidianos das práticas da escola.

A segunda entrevista foi feita com uma professora, terceira a aceitar o convite para participar da pesquisa (com o segundo docente que aceitou o convite, houve desencontro compromissos/agenda do mesmo para realização da entrevista). A professora entrevistada é da área de ciências exatas, com formação de bacharelado em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, licenciatura em matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e recentemente concluiu o curso de bacharel em direito por uma faculdade privada da cidade. Atua como docente há 20 anos - na escola rural há sete anos (já lecionava em uma escola do distrito de Matinha, antes da construção dessa escola da pesquisa). A referida professora mora com os pais, é solteira e não tem filhos.

Como a entrevista aconteceu uma semana antes de 20 de novembro, os(as) alunos(as) estavam ensaiando coreografias de músicas para apresentação no dia da Consciência Negra. Não havia espaço na escola disponível para a realização da entrevista, nos deslocamos para uma escola municipal de educação infantil que fica a poucos metros da escola locus de pesquisa. Solicitei à diretora um espaço/sala, expliquei o que havia acontecido e cordialmente ela cedeu uma sala de aula que não tinha atividades pedagógicas, porque a professora encontrava-se em formação na SEDUC.

Utilizamos a sala no horário de 10h00minh às 11h15min, o espaço com paredes pintadas de tinta verde e piso com cimento pintado de vermelho, telhado com telhas antigas em cerâmica, quadro de giz (de rocha sedimentar), nas paredes alfabeto com letras de forma e cursiva, calendário, folhinha, gravuras de animais e plantas. O mobiliário era de mesas e cadeiras pequenas, com exceção das utilizadas pela professora, onde a entrevistada sentou e a diretora gentilmente providenciou outra cadeira para uma pessoa adulta. Os sons das atividades da escola não interferiram na entrevista e no áudio.

3.6 Contextos do grupo de discussão

Cada palavra catada no alquidar dessas vidas revelou a multiplicidade nos/dos sujeitos que vivem a ambivalência de lugares. Os/as alunos/as do 8º e 9º anos do ensino fundamental formaram o Grupo de Discussão que coletivizaram/partilharam as narrativas. Eles/as compartilharam os *tempoespaços de suas vidas*, na comunidade e na escola. Para Delory-Momberger, “O modo como os alunos vivem, representam e significam a escola e o que fazem ali não podem deixar de corresponder, sob ângulos e formas diversas, ao modo como eles próprios “se narram” e o que eles narram sobre si mesmos. [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 114). Esse modo como os(as) alunos(as) “se narram” acontece não só no espaço da escola, mas também nas suas vivências na comunidade. No Grupo de Discussão, a escuta da narrativa de si foi transformada numa narrativa e escuta coletiva.

Essa aposta das narrativas coletivas ocorreu porque acreditamos nas possibilidades de revelações que se originam dos sujeitos que vivem essa ambivalência. Os participantes deste grupo foram inseridos nos seguintes critérios: (1) Ser aluno ou aluna que estivesse cursando o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; (2) Ter disponibilidade e vontade para participar de um grupo em que os trabalhos fossem desenvolvidos no contraturno das aulas regulares; (3) Serem autorizados pelo pai, mãe ou outro responsável legal.

O trabalho com os(as) alunos(as) num primeiro momento, foi dirigido para à formação de um grupo focal, acreditávamos que seria um excelente caminho para o trabalho de coleta de informações. Mas, logo substituímos o instrumento de coleta, pelo grupo de discussão, ainda que, com toda a renovação de estrutura do grupo focal²¹, desde sua criação como técnica de entrevistas - aplicadas nas pesquisas de *marketing* (WELLER, 2011). Essa escolha/troca foi motivada pela ideia que trazíamos, de ouvir alunos e alunas praticantes das vivências e experiências

²¹ Reiteramos aqui a ideia de que cada metodologia e instrumento de coleta de dados/informações, precisa ser amplamente estudada/analisaada para ser escolhida e aplicada. Em nenhum momento, acreditamos que o grupo focal não possa ser utilizado por nós ou por outros pesquisadores para o desenvolvimento de pesquisas científicas/acadêmicas. Nossa escolha foi por uma adequação ao objeto estudado nesta pesquisa.

culturais no cotidiano da comunidade e das práticas da escola (também inundadas de práticas culturais). Portanto, o grupo de discussão teve mais aderência com a nossa pesquisa. Desta forma, Weller afirma que:

Os grupos de discussão realizados com pessoas que partilham de experiências em comum reproduzem estruturas sociais ou processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. Esse modelo não é casual ou emergente, muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo, entre outras: as representações de gênero, de classe social, de pertencimento étnico e geracional. Nesse sentido, os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações do sujeito. [...]. Portanto, os grupos de discussão representam um instrumento através do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. O objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional do outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de socialização no contexto escolar e extraescolar, às experiências de discriminação e de exclusão social entre outros. [...]. (WELLER, 2011, p. 58)

No diálogo com Weller sobre o grupo de discussão, vamos percebendo que nossa escolha não foi uma “mera troca” de instrumento de coleta de informações, ela apresentou bases que justificavam a mudança. Este grupo apresentava, como nenhum outro, as possibilidades de (re)construção do contexto da comunidade e da escola (características sociais de representações de gênero, de classe social, de pertencimento étnico e geracional, etc.), eram sujeitos de múltiplos lugares (posição tão comum nas discussões pós-modernas).

No trabalho de campo, entra o contexto de produção do grupo de discussão, composto por catorze alunos e alunas – treze adolescentes do sexo feminino e três do sexo masculino, com as seguintes idades: 02 com treze anos, 07 com catorze anos, 03 com quinze anos, 01 com dezesseis anos e 01 com dezessete anos. Os encontros foram realizados (grande parte das narrativas discursivas) na mesma sala da entrevista com o primeiro professor, no turno oposto das aulas regulares, e no último encontro, nos dois turnos, onde participamos de um almoço coletivo. Além desse espaço, utilizamos o pátio da escola, a praça da comunidade de Matinha dos Pretos, a igreja católica e outros espaços externos - sugeridos pelo grupo (todos os

movimentos nos espaços foram autorizados previamente pelo pai, mãe ou responsável).

3.7 Outro dispositivo de investigação

No percurso de investigação do/no/com cotidiano, construímos um diário de campo que teve como razão principal ser o lugar de registro dos movimentos das leituras de tempos e espaços, das observações que ocorrem/ocorreram “[...] no ambiente escolar: situações, diálogos, ambientes etc., tanto no que diz respeito ao espaço físico quanto à dinâmica da instituição e também as situações de interação entre os sujeitos” (CAVALLEIRO, 2011, p. 275) enfim, do que na escola e comunidade vimos, ouvimos e vivemos. Foi este diário que virou documento em que a descrição se materializou. Segundo Macedo, o diário:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (2010, p. 134)

Desta forma, a utilização do diário de campo foi lugar das anotações das diversas itinerâncias no/do processo da pesquisa.

Tanto nas Entrevistas Narrativas como no Grupo de Discussão, os sujeitos narraram o fazer da vida, na sua individualidade e coletividade. Para Pineau e Le Grand, “Fazer a vida, nunca foi fácil. Ganhá-la também não” (2012, p. 15). Assim, Narrar a vida segue a mesma tendência de fazer e de ganhar. Narrar, exige do(a) narrador(a) a possibilidade de “brincar” com o tempo. Ao narrar, evocamos a memória que nos traz as lembranças, entretanto, o ato de lembrar se diferencia do ato de narrar. Quando lembramos os acontecimentos de nossa vida, através da memória, permitimos que as lembranças nos cheguem com os mais variados detalhes. Ao narrar o que a memória lembrou, selecionamos aquilo que queremos

dizer, (des)velamos e revelamos no discurso, apenas o que desejamos que o outro saiba, de forma sutil vamos permitindo o que para nós é possível.

Eis um grande e fascinante jogo com as nossas emoções! Somos os artífices da nossa história contada por nós, vamos tecendo fio a fio, até que o tecido revelado tenha os tons que aceitamos ou achamos que podemos aceitar. É o jogo constante entre a narrativa, a lembrança e o tempo. Esse jogo de tecer fio a fio da narrativa pode ser refletido a partir dos trabalhos científicos de pesquisadores do interacionismo simbólico.

Mesmo sem terem produzido biografias e utilizado autobiografias em seus processos de pesquisa, os pesquisadores do interacionismo simbólico nos deram uma significativa contribuição para entendermos a relação que se processa entre a narrativa de vida e o tempo linear. Nessa relação, “[...] o presente se pressupõe ao passado, fazendo com que não se possa entender uma narrativa como sendo igual ao acontecimento no tempo, mas expressando o acontecimento no tempo recomposto” (DE GAULEJAC, 1988, apud BATISTA NETO, 2007, p. 11).

Sendo assim, “recompor” o tempo em uma narrativa, demanda o esforço da busca da memória, evocado num tempo presente, pois ouvir uma história é partilhar a companhia do narrador (BENJAMIM 2012). Ao narrar uma história o narrador transmuta a linearidade imposta pelo tempo *chronus*, muitas vezes, presente e passado se misturam sutilmente (ou não), mas é a evocação da memória atual que busca as lembranças desse passado.

Em tempos de aceleração dos fluxos (informação, financeiro, transportes, pessoas, etc.) é cada vez mais paradoxal evocar a memória para narrar a vida tendo a companhia de quem escuta. Ao mesmo tempo em que se vive a busca por uma padronização global dos comportamentos de consumo, se inscreve um crescente processo de individualização dos sujeitos, há uma dificuldade em partilhar histórias contadas. O contar a vida se processa como um paradoxo. Nesta perspectiva, Bauman nos diz: “as vidas vividas e as vidas contadas são, por essa razão, estreitamente interconectadas e interdependentes. [...] as histórias de vidas contadas interferem nas vidas vividas antes que as vidas tenham sido vividas para serem contadas [...]” (2008, p. 15).

Nesse paradoxo existente, é cada vez significativa a busca por esse narrar a vida, num ritmo multidisciplinar, que vai desde os consultórios médicos até os espaços virtuais, perpassando pelas ciências sociais e as ciências da educação – mas mesmo sendo de interesse de múltiplas ciências, este “narrar a vida” tem objetivos e trajetórias diferenciadas.

3.8 Caminhos da análise

No processo de análise das entrevistas narrativas (comunidade e docentes) desta pesquisa, fizemos uma associação de propostas de análise. Utilizamos as ideias de análise de Bertaux (2010) – análise compreensiva com bases na hermenêutica (GADERMER, DILTHEY E HEDEGGER) e a sequência de codificação de Goss (2010) que tem como base principal a análise temática de Phillip Mayring, sistematizada por Jovchelovitch e Bauer. As escolhas de tais fontes foram refletidas e posteriormente acolhidas pelo fato de apresentarem uma adequação/aderência na busca das informações concernentes ao objeto da pesquisa, principalmente pela riqueza temática narrada pelos sujeitos participantes da pesquisa. Neste caminho de análise, “o texto é disposto em três colunas: na primeira é colocada a transcrição completa da entrevista, na segunda faz-se uma condensação, apontando os temas mais importantes e, na terceira, selecionam as palavras-chave” (GOSS, 2011, p. 225). Por fazermos a interação com a análise compreensiva de Bertaux (2010), acrescida de outras escolhas na pesquisa, fizemos uma (re)organização da matriz de análise das entrevistas narrativas, que foi apresentada da seguinte forma: Cabeçalho com as perguntas da pesquisa, seguido de objetivo geral. Na disposição das colunas colocamos: na primeira os objetivos específicos, na segunda a retranscrição²², na terceira, quem é o sujeito/grupo que fala, na quarta faz-se uma

²² O termo “transcrição” pode significar a ação de transcrever ou o seu resultado. Para evitar confusões, designamos aqui (por convenção) a ação de transcrever como “retranscrever” e “retranscrição”, reservando o termo “transcrição” ao texto resultante (grifo do autor). (BERTAUX, 2010, p. 90)

condensação, apontando os temas mais importantes, na quinta selecionam as palavras-chave e na última a compreensão/leitura do(a) pesquisador(a).

Seguindo na esteira da pesquisa, colocamos que os trabalhos (coleta e análise de informações/dados) desenvolvidos com o grupo de discussão – narrativas dos alunos/alunas, tivemos no primeiro encontro a apresentação dos sujeitos, a explicação do objetivo do grupo e uma temática sobre juventude e lugar de moradia. No segundo encontro, foi exibido um filme²³: *Os Croods* (2013) apresentava uma família da pré-história, que vivia a maior parte do seu tempo dentro de uma caverna, onde a liderança era exercida pelo pai - um homem que tinha muito medo do mundo além da caverna, mantendo através do discurso, a família sob o escudo desse medo. Até que sua filha adolescente, que discordava daquela atitude, resolveu aventura-se para além da caverna. Assim, nesta aventura, conheceu um jovem que lhe apresentou um mundo diferente do conhecido, fazendo com que toda a família (que vivia na caverna, escondida dos perigos daquele mundo) fosse obrigada a viver a aventura de experimentar outros hábitos, outras práticas e outras culturas.

A escolha pela exibição deste filme não teve um caráter de análise, recepção e apropriação sociológica, não temos aprofundamento teórico-metodológico para tamanha “ousadia” de/na pesquisa. Como nos aponta Geimer: “[...], a análise qualitativa de filmes nas Ciências Sociais e na Educação não tem tradição particular” (2011, p. 135). São os Estudos Culturais que desenvolvem as principais linhas de pesquisa/análise de filmes e produções midiáticas (idem).

Nossa intenção era utilizar o filme (ainda que com todas as críticas que podem advir do contexto, enredo, linguagem, produção, distribuidor, etc.) para articular a temática com um modo de recepção “como experiência do mundo. Neste caso, os filmes não são unicamente integrados na prática cotidiana, mas a prática cotidiana exibida nos filmes é relacionada com a própria prática cotidiana” (ibidem, p. 141). Queríamos através do uso de uma estratégia lúdica relacionar, comparar e contrastar aquela prática cotidiana exibida no filme com a prática cultural cotidiana daqueles sujeitos. Esse material foi produzido em narrativas escritas em subgrupos de discussão. A análise do material produzido pelo grupo de discussão – filme foi

²³ O filme foi exibido com o grupo constituído com 11 alunos(as), do total de 14 participantes.

ancorada na análise das narrativas escritas em que [...] “um filme aparece como recurso da experiência de mundo” (ibidem, p. 146).

Os demais encontros (oito), foram realizados com a produção de imagens da/na comunidade, feitas por alunos(as) em máquinas fotográficas, câmera de celular e filmadora, alguns disponibilizados pelos pesquisadores, outros materiais, dos próprios participantes (alunos e alunas) do grupo.

Em cada encontro eram sugeridas temáticas sobre a comunidade e os participantes produziam as imagens a partir de seu ponto de vista sobre os aspectos da(s) cultura(s) do lugar, essas imagens eram trazidas para a escola, projetadas numa tela e os(as) participantes faziam as *imagensnarrativas* do que era captado pelas lentes. As narrativas do grupo de discussão foram gravadas em áudio e vídeo e sua análise teve como base a análise apresentada por Bohnsack & Weller (2011), baseada no próprio trabalho de interpretação de Bohnsack (1987 e 2007). Para os pesquisadores uma análise intensiva nunca pode ser realizada numa única etapa. Assim, ele/ela sugerem etapas de análise que são: Organização temática (fazer relatório de cada encontro com o grupo de discussão, anotar informações sobre o contexto para a realização do grupo, como realizou o contato com os(as) participantes; aplicar questionário sobre o perfil dos participantes do grupo para posteriores identificações das vozes na discussão; identificação dos temas surgidos durante os encontros, verificar o grau de envolvimento de cada participante e fazer a transcrição apenas das questões relacionadas ao objeto da pesquisa (nessa pesquisa, transcrevemos o material gravado integralmente). Depois dessa etapa, seguimos com a Interpretação Formulada que consistia em saber se a temática foi sugerida pelo pesquisador ou pelo grupo, aqui buscava-se descobrir o sentido das discussões – o que foi discutido, “[...] busca-se compreender o sentido imanente das discussões e decodificar o vocabulário coloquial” (BOHNSACK & WELLER 2011, p. 81). Na etapa seguinte, fizemos a Interpretação Refletida que objetivava “a reconstrução do modelo de orientação coletiva, do *habitus* coletivo” (idem) – nisto procurava-se analisar o conteúdo da entrevista e as ações dos indivíduos, assim como o que está por trás dessas ações. Na última etapa de análise os pesquisadores sugeriram a análise comparativa, mas como só trabalhamos com um grupo de discussão, não realizamos essa etapa.

Nestes caminhos, a questão ética foi de extrema relevância, tanto pelo compromisso dos pesquisadores, quanto pela opção de submeter à pesquisa ao Comitê de Ética da Instituição – CEP/UNEB que abriga a pesquisa. Os caminhos percorridos foram balizados pelos cuidados permanentes na explicação da pesquisa, seguida do convite, aceite do participante e da instituição onde seria desenvolvida a mesma, escolha de local das entrevistas e do grupo de discussão com consentimento dos participantes, e no caso dos(as) alunos(as) – menores de idade, houve a solicitação de consentimento do pai ou mãe ou responsável. Além dessas questões, outras foram também essências como, por exemplo, autorização para gravação e publicação do material, seguindo os cuidados apresentados pelo comitê de ética.

Estes cuidados éticos estão explicitados nos documentos apresentados ao comitê de ética e aos participantes. Os mesmos foram: Termo de compromisso do pesquisador; Declaração concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa; Termo de confidencialidade; Termo de autorização institucional; Termo de autorização da instituição coparticipante (instituição vinculada/pesquisada); Termo de consentimento livre e esclarecido (elaborado de acordo com a linguagem e compreensão de cada grupo de participantes); Termo de assentimento. Todas essas questões éticas envolvem o(a) pesquisador(a) num contexto de responsabilidade com a narrativa do outro, os benefícios ou riscos que esse processo pode ocasionar. Nesta perspectiva SOUZA (2006) entende que:

[...] a utilização e a publicização das identidades dos sujeitos envolvidos em processo de pesquisa e/ou de investigação-formação exige, do ponto de vista ético, uma aproximação e reaproximação das singularidades e subjetividades, bem como a adoção de alguns critérios: assinatura do termo de autorização (carta de cessão); explicitação dos procedimentos de análise e de como serão utilizadas as fontes na pesquisa; devolução e leitura do trabalho com o grupo e, conseqüentemente, revisão e autorização para utilização da narrativa. (2006, p. 146)

Desta forma, esses procedimentos nos levaram a adotar uma postura de proteger as identidades civis destes sujeitos, adotando nomes fictícios para a publicação parcial ou total das suas narrativas. Sabemos que é extremamente difícil o total sigilo - confidencialidade, pois manteremos o nome do local de pesquisa, das

manifestações artísticas e religiosas, das atividades pedagógicas, assim como algumas particularidades da comunidade. Isto pode contribuir para a identificação de alguns sujeitos por parte das pessoas da própria comunidade e da escola.

Esse sigilo - confidencialidade dos nomes civis ou apelidos (como são chamados pelos familiares e outros pares/ímpares da comunidade) dos sujeitos colaboradores da/na pesquisa nos levou a pensar nas estratégias para equacionar a questão. Não poderíamos simplesmente colocar “qualquer” nome, era preciso pensar num “batismo” numa “identidade”, que este universo fictício tivesse aproximações com a pesquisa. Assim, ao fazer esse “batismo” dos sujeitos da pesquisa, utilizamos o pretexto de imbricar os nomes com o título da pesquisa: Tessituras das Diversidades.

A palavra Tessituras nos aproximou desse “batismo”, segundo Bauman: “As palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. [...]” (2003, p. 7). Então nos remetemos ao início da pesquisa quando escolhemos a palavra Tessituras e fomos buscar seu significado no dicionário. Nele encontramos assim:

s.f. Música Conjunto de sons que melhor convêm a uma voz ou instrumento: tessitura grave, aguda.

Conjunto de notas que se repetem numa peça ou num trecho e que constitui, por assim dizer, uma espécie de média do registro em que foram compostos. (DICIONÁRIO ONLINE, 2011)

A palavra era de fato a ideia que tínhamos: ouvir os sons das diversidades culturais que circulavam pela escola de uma comunidade rural. Ao longo da pesquisa a palavra foi ganhando outro significado ao ser decodificada pelos sujeitos que faziam sua leitura, tanto em terras brasileiras, como do lado leste do Atlântico norte. Este outro significado remetia a ideia de composição textual - entrelaçar; construir, compor, enfim, organizar o pensamento nas modalidades escrita e oral. Tanto a ideia original (se é que existe ideia original), como as que se aproximaram a partir da interpretação de cada sujeito, tinham relações muito diretas como o ouvir os sons e a partir deles produzir o texto. Assim, retiramos a palavra da situação dicionária e a colocamos para comunicar na sintaxe desse texto.

Essa relação das tessituras nos levou a “batizar” nossos(as) informantes/colaboradores(as) com as notas musicais: “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si”,

cada sujeito terá sua identidade civil substituída por uma nota musical, com exceção dos(as) alunos(as) do grupo de discussão, que serão identificados todos com a nota musical “Sol”, sendo diferenciado por um número. Assim, teremos 14 nomes “Sol”. Outros sujeitos da comunidade que estão presentes nas narrativas serão também “batizados” no texto, com nomes de instrumentos musicais do samba de roda.

IV. NARRATIVAS DA/NA PESQUISA: biografando as palavras/fios de água de cada sujeito/poço

Quando um rio corta, corta-se de vez o discurso-rio de água que ele fazia; cortado, a água se quebra em pedaços, em poços de água, em água parálitica.

Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, estancada; mais: porque assim estancada, muda, e muda porque com nenhuma comunica, porque cortou-se a sintaxe desse rio, o fio de água por que ele percorria.

O curso de um rio, seu discurso-rio, chega raramente a se reatar de vez; um rio precisa de muito fio de água para refazer o fio antigo que o fez.

Salvo a grandiloquência de uma cheia lhe impondo interina outra linguagem, um rio precisa de muita água em fios para que todos os poços se enfrasem: se reatando, de um para outro poço, em frases curtas, então frase a frase, até a sentença-rio do discurso único em que se tem voz a seca ele combate.

(MELO NETO, 1979, p. 26)

Mais uma vez recorremos à inspiração literária para transitar entre as metáforas criadas pelo poeta e a composição que nos permitem novos planos de leitura/escrita. Quando lemos o poema “Rios sem discurso” (MELO NETO, 1979), a priori temos pelo menos dois planos de leitura, um que nos fala da constituição dos rios, outro da construção do discurso.

Neste momento, não nos interessa falar/escrever sobre a constituição dos rios (questão bastante relevante, dada a agenda de preservação do planeta Terra, conseqüentemente de todos os seres bióticos e abióticos presentes nele), mas sim, tomar novamente a intimidade de transitar nas palavras do poema/poeta para criar novas metáforas e entender os sentidos dos discursos dos sujeitos.

As palavras escritas neste capítulo resultam dos vários fios/palavras/discursos que atravessam o contexto que se manifesta no cotidiano da(s) cultura(s) de uma comunidade rural e que se reverberam nas práticas de uma escola, localizada neste território. Cada palavra e frase narrada na pesquisa empírica, será interpretada/analisaada e (re)escrita dentro da perspectiva de uma linguagem das ciências, mas particularmente, das ciências da educação que intencionam acolher o lugar da “grandiloqüência” de uma cheia que enfrasa os fios de água narrados pelos sujeitos/poços da comunidade, dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) – sujeitos que transitam no “mundo da vida” (HABERMANS, 2002) entre a comunidade e o espaço da escola.

No entanto, se a construção da sentença-rio do discurso/análise que intenciona combater a seca dialógica (se existir) entre escola e comunidade não for compreendida, isto não impede que diferentes linguagens se constituam como outros fios que possam novamente enfrasar cada poço.

Por mais científica que seja, uma análise permanece localizada e produz somente um discurso particularizado. Ela alcança a seriedade, portanto, na medida em que explicita seus limites, ao articular seu campo próprio com outros absolutamente opostos. (CERTEAU, 2012, p. 222)

Assim, é nesse movimento de análise que construímos a partir dos diversos “fios de água” – discursos, um contexto que foi observado, dialogado e agora analisado numa perspectiva da abordagem biográfica - narrativas. Sabemos que é

um desafio interpretar e teorizar acerca das relações estabelecidas entre a(s) cultura(s) de uma comunidade e o cotidiano da escola em território rural, mas na contemporaneidade, contamos com a fluidez das fronteiras científicas (com suas continuidades e descontinuidades), que nos permitem situações de aproximações, avizinhamentos e distanciamentos.

Em relação a esse desafio contemporâneo na modernidade tardia, que envolve a abordagem biográfica nos caminhos das pesquisas, Arfuch aponta que:

[...]. Assumir hoje o desafio de trabalhar com relatos de vida pressupõe essa herança: linguagem não mais como matéria inerte, na qual o pesquisador buscaria aqueles “conteúdos” afins à sua hipótese ou ao seu próprio interesse, para sublinhar, colocar entre aspas, citar, glosar, quantificar, colocar em grades, mas, pelo contrário, como acontecimento de palavra que convoca uma complexidade dialógica existencial. E embora cada pesquisa determine de certo modo seu próprio enfoque analítico (não há “receita” apta para toda circunstância, mas antes os caminhos vão se ajustando, a *posteriore*, em remissões múltiplas), é possível afirmar que sem uma concepção sobre linguagem, mesmo “naturalizada” não há trabalho de interpretação. (2010, p. 258)

Ao dialogar com as palavras de Melo Neto (1979) e Arfuch (2010), vamos percebendo que palavra/linguagem não é algo em situação dicionária ou inerte, ambos nos convidam a pensar e trabalhar as palavras dentro dos contextos de interações dialógicas dos sujeitos. Portanto, a pesquisa tanto no momento de estudo exploratório, levantamento de narrativas como na análise de dados/informações, buscou considerar os relatos dos sujeitos como seu “mundo da vida”.

4.1. Narrando história, lutas e conquistas de uma comunidade rural-quilombola

Os sujeitos participantes da pesquisa narram a partir de diferentes olhares/ângulos e subjetivações/objetivações os aspectos que formam os fios da(s) cultura(s) da comunidade de Matinha dos Pretos. São as vozes que (des)velam um universo experimentado/vivido pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012). Suas narrativas mostram *habitus* de práticas culturais que caracterizam a vida na

comunidade de Matinha dos Pretos: Ideias de busca coletiva pela melhoria da vida na comunidade; liderança feminina; relação com a terra - desde à infância, apontando uma dialética de cooperação e distribuição do trabalho familiar diferente da urbanocêntrica e de outras áreas rurais; o sustento da família com o plantio, cultivo, consumo e venda de uma agricultura de subsistência; a oralidade como forma de transmissão de saberes e práticas para as novas gerações; o samba de roda, a capoeira e a linguagem como elementos de identificação e pertencimento.

No processo de compreensão das narrativas foi possível perceber que: “[...]. A “cultura” adquire temas polifônicos, mesmo desarmônicos, que evocam contratemas que, por sua vez, evocam novamente outros temas, instrutivamente contrabalançados a partir dos originais” (GEERTZ, 2012, p. 45-46). Esses “temas polifônicos” encontrados nas narrativas caracterizam a vida cotidiana dos sujeitos – usos, costumes, crenças, religião, práticas, saberes, complexo de artes, etc. Muitos se materializam, como por exemplo, na organização de uma associação comunitária; na luta pela instalação de uma escola de ensino fundamental II e de um posto de saúde; na criação do grupo de samba de roda (com interferência externa à comunidade para essa criação), que “resgata” uma prática do samba de roda comum aos sujeitos e anterior à própria formação do grupo; na organização e luta pela emancipação do povoado (com outros do entorno) à categoria de distrito rural do município, assim como a conservação do nome “Matinha dos Pretos”, numa busca pela ancestralidade afrodescendente e quilombola; na organização dos pequenos produtores - formação de cooperativas para a produção de farinha, biscoitos de fécula, beiju e polpas de frutas.

Todos esses temas convivem com outros tantos temas, que estão entre a tradição e a tradução das festas católicas, dos terreiros das religiões de matrizes africanas, da coexistência com as religiões pentecostais, das festas juninas, da bata de feijão que numa configuração da atividade manual, dispensa o uso da máquina e utiliza o adjutório²⁴. Todas as produções dos sujeitos se manifestam numa dialética

²⁴ Organização de pessoas para a cooperação gratuita de um serviço que será executado em coletividade. Na região as pessoas se (re)unem para com paus/varas baterem exaustivamente na vagem do feijão seco (que foi anteriormente plantado e colocado pra secar), até que os grãos se desprendam da mesma. As vagens de feijão são colocadas no terreiro das casas, fazendo uma espécie de “monte” de feijão. Geralmente essa atividade é realizada nos finais de semana, com a presença de familiares, amigos, vizinhos, muita cantoria e comida, às vezes/ou quase sempre, os

de conflitos, encontros, resistências, e (re)organizações, com as influências e confluências deste tempo de modernidade tardia (e anterior a ele).

Na esteira das narrativas dos sujeitos informantes, a memória revela no presente, a história de ancestralidade e organização dos sujeitos escravizados. Essa memória é ao mesmo tempo, lembranças e identificação dos modos de viver – resistências, encontros e (res)significações do seu grupo social. Assim, Mi narra:

Bom, o que significa pra mim a Matinha, porque é fazer minha origem, aqui eu nasci, me criei e não tenho vontade de sair daqui só quando Deus mandar me chamar. E gosto muito da Matinha.

Antes era Maria Quitéria.

É o que meus pais, os mais “veis” contava: Era porque a Matinha levou esse nome de Matinha, porque era uma mata que tinha. E tinha a fazenda Candeal e Chico Afonso disse que era um Engenho, que tinha os escravos. Fazendeiros que escravizava os “trabalhador” que vinha pra fazenda trabalhar.

É que eram negros. Escurraçava e eles fugia e vinham pra mata que tinha aqui na Matinha. Mas, a mata era Candeia, não era Matinha. Colocaram o nome da Matinha por causa disso, que era onde os escravo que saia chicotado de lá do Candeal, vinha se esconder aqui na Matinha. É o que o povo conta, que eu nem sei contar tudo.

Era o que eu ouvia minha vó contar.

É minha vó, mãe de mamãe.

Acho que é, acho que é por causa dos escravos que fugia que chamava Matinha dos Pretos. (Mi – comunidade, Entrevista narrativa 2012)

Na narrativa de Mi (2013), passado e presente se misturam nas lembranças, ao mesmo tempo em que revelam um passado de formação do território dos negros fugidos da fazenda Candeal, aparece a história recente de pertencimento ao distrito de Maria Quitéria (São José da Itapororocas), numa divisão político-administrativa da cidade de Feira de Santana - século XX. É a revelação de uma história coletiva, em que “[...] os elementos mediadores da memória, sejam objetivos, de consciência coletiva e individual, de políticas de lembrança e de esquecimento, etc., servem de suporte à cultura, à identidade social e étnica, à tradição [...]” (TEDESCO, 2004, p. 28).

participantes tomam uma cachaça/pinga – trabalho e comemoração. Também é comum que se faça a partilha do feijão com os participantes, ou que se participe da bata de feijão dos outros participantes.

O povo mermo, o povo antigamente, quando “Pandeiro” falava Matinha dos Pretos, o povo a metade do povo aqui da Matinha pedia a morte, e não gostava. Mas o nome é esse mermo, Matinha dos Pretos. É Quilombola. (Mi – comunidade, Entrevista narrativa 2012)

A memória serve para reafirmar a condição coletiva, e ao mesmo tempo, lembrar que ser negro era/é uma condição de inferioridade para os mesmos. Portanto, declarar a condição de negro/a era/é - com algumas permanências, motivo de vergonha²⁵.

Essa configuração de um lugar que se forma a partir da inferioridade e vergonha, possibilitou uma dinâmica de organização em um tempo mais recente. É a constante busca por mudar uma realidade construída historicamente, mas que já se apresenta com algumas transformações. Desta forma, a narrativa de Ré (2013) diz:

Eu nasci aqui na Matinha, meu pai já fazia um trabalho dentro dessa Matinha, ele tinha um sonho, ele acreditava. E o sonho maior do meu pai era ter uma escola, era que o prefeito fizesse uma escola aqui na Matinha. Isso ele dizia que ele não morria sem deixar uma escola. E quando eu era criança, que fundou a Associação da Matinha, eu sempre olhava para o meu pai. Então, meu pai sempre me ensinou que a gente tinha que trabalhar pela comunidade, que a gente precisava fazer trabalho voluntário. Meu pai fazia esse trabalho. Então eu já cresci entendendo que a gente tinha que trabalhar fazer esses trabalhos voluntários. Através da associação daqui da Matinha, que veio o futebol, que veio a quadrilha, veio todas as lutas pra o desenvolvimento dessa Matinha, é a COMA - essa associação comunitária da Matinha, que foi fundada desde 71. (Ré – comunidade, Entrevista narrativa, 2013)

A ideia de estar junto e estar com, é parte de uma tradição do que vai sendo constituído como comunidade. De um lado, podemos pensar que tal ideia está em parceria com o discurso que igrejas e religiões consolidaram em determinados grupos. Por outro lado, e, não em contraposição ao primeiro é possível pensar que a história de pessoas que, no Brasil, foram perseguidas, colonizadas, empobrecidas, liga-se a possibilidades de resistência que se assentam no fazer junto. Associado a esta história os papéis sociais de homens e mulheres são também definidos e

²⁵ Não podemos e nem devemos esquecer todo o processo de colonização do Brasil - e a manutenção de uma inferiorização dos negros, pardos – afrodescendentes, que buscam incansavelmente o reconhecimento dos seus direitos legítimos, como sujeitos sociais.

reverberados nas narrativas de mulheres, meninas, homens e meninos. Papéis que situam a força, a “dinâmica” e o “fazer acontecer” como afirmam Ré e Dó.

- [...]. E meu pai morreu, juntou esse grupo de mulher, cada dia que passava, a gente se juntava pra fazer essas coisas acontecer. Então, o que aconteceu, as mulheres tomou conta dessa associação. A igreja católica é um ponto muito forte de uma comunidade. Igreja é um passo a frente. Quando você começa a trabalhar, liderar, essas coisas de igreja. Então assim, a gente foi criando, algo dentro da associação. Qual a dificuldade que a Matinha tem? E ai a gente pontuava aquilo, e aquele grupo de mulher ia se jogando mesmo, publicamente. A Matinha precisa de um correio. Isso dentro da associação! Ai as mulheres sentava: O que é que a Matinha tem? O que é que a Matinha ta precisando? Ai a gente ia lá. Tá precisando de um correio, bora lá. A gente vai fazer o que? Se reunia, a gente sempre viveu em reunião. A gente aqui, desde que eu me entendo, de juventude até o dia de hoje, a gente vive em reunião. A gente volta e meia, é reunião. (Ré – comunidade, Entrevista narrativa, 2013)

- Isso é tão comum pra gente. E se torna um evento. Reunião da comunidade, então vai todo mundo pra reunião. Então a gente vai, é como se fosse algo assim, faz parte da nossa comunidade se reunir, pra decidir as coisas, deliberar. Em reunião, coletivamente, pras coisas acontecerem. A igreja, a gente faz reunião. O pessoal, os membros da nossa igreja católica. A bora formar uma reunião da igreja. Vai a comunidade, outras religiões, usa o espaço. Mas, é sempre a maioria dessa liderança sai da nossa igreja, da nossa igreja católica. Tem lideranças da igreja evangélica, têm, muita outras pessoas, outras mulheres como “Ganzá”²⁶, que é uma ótima liderança da igreja evangélica. Mas, a maioria são da igreja católica. Mulheres, liderança feminina. [...], mulheres que fazem acontecer, porque fazem mesmo. É assim, e corre atrás, e bota a cara pra bater e vai em frente, em busca de um objetivo comum pra comunidade, [...]. Elas fazem acontecer mesmo. Eu tenho orgulho disso, eu queria ser uma liderança assim, mas fico no meio ajudando. (Dó – comunidade, Entrevista Narrativa, 2013)

Ré (2013) assinala para a dinâmica. A Matinha dos Pretos se faz nesta e com esta dinâmica, marcada pelos colaboradores/participantes. Uma dinâmica que compartilha forças para fazer o que se pensa. Não é a ação isolada. Negros e negras, seus e suas descendentes não se firmam ou constituem-se sozinhos(as). Eles(as) compartilham pensamentos, crenças e tarefas. Dó (2013) marca quem são

²⁶ Os nomes fictícios dados pela pesquisadora aos sujeitos citados nas narrativas, correspondem a um instrumento musical do samba de roda.

as pessoas que “fazem acontecer” na Matinha dos Pretos, e afirma: “mulheres que fazem acontecer, porque fazem mesmo”! Na afirmação ela aponta para o papel e posição das mulheres na Matinha dos Pretos e, além disso, e orgulha-se: “Elas fazem acontecer mesmo. Eu tenho orgulho disso, eu queria ser uma liderança assim, mas fico no meio ajudando”. Este fazer acontecer vai sendo aprendido e apreendido nos movimentos que se estabelecem na comunidade.

Ao longo da pesquisa, comunidade foi uma palavra grafada/narrada, como um dos fios básicos para essa tessitura (composição textual). No entanto, sua tessitura (som) compôs o universo de quem escreve e de quem narra. Os sujeitos pronunciam a palavra *comunidade*, dando a ela o sentido de lugar que liga e reúne sujeitos. Neste sentido, Bauman (2003) coloca que a palavra “comunidade” carrega a sensação de coisa boa, de lugar seguro, onde podemos obter ajuda e ajudar, onde o perdão e a escuta são aspectos presentes. Pronunciar a palavra “comunidade” é ter a sensação de se estar num porto seguro. Seguindo na questão da comunidade, Bauman (2003) nos aponta que:

“Comunidade” é o tipo de mundo, que não está, lamentavelmente, a nosso alcance – mas no qual gostaríamos de viver e vir a possuir. [...]. “Comunidade” é nos dias de hoje outro nome do paraíso perdido – mas que esperamos ansiosamente retornar, e assim buscamos febrilmente os caminhos que podem levar-nos até lá. (BAUMAN, 2003, p. 9)

As palavras de Bauman (2003) nos trazem a ideia de “comunidade” como algo utópico dentro dos padrões de consumo e individualismo do mundo contemporâneo. A nossa compreensão nos impulsiona a dizer que, embora a “comunidade” dentro dos padrões que balizam sua existência atual seja algo a se construir, os sujeitos desse lugar rural, se autoproclamam como praticantes de uma comunidade. E aqui, não poderíamos deixar de apontar que apesar das tradições de culto africano a noção de comunidade nos distritos de Feira de Santana, é marcada pela Igreja Católica e pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Sendo reforçado pela existência de uma emissora de rádio – católica, com mais de 50 anos de existência que ajudou/ajuda a difundir a ideia de comunidade nos distritos rurais – com uma programação diária, principalmente nas primeiras horas da manhã e entre às 17 e 19 horas voltada para as comunidades rurais.

O que presenciamos e ouvimos, é que os sujeitos, declaram que vivem, lutam, estudam, divertem-se e trabalham (entre outros aspectos) numa comunidade, não deixando de narrar as questões de cooperação, partilha, disputas, conflitos, lutas, conquistas, insegurança, violência, estranhamentos e enfrentamentos. Assim, fica claro que a declaração de pertença a uma comunidade rural, não está sob o manto de um lugar ideal, mas sim, da vida que se manifesta num lugar real.

As narrativas de Dó e Ré (2013) ilustram o processo de emancipação do povoado de Matinha dos Pretos a categoria de distrito rural em 2008, assim como a permanência do nome: “Matinha dos Pretos”. Elas narram um processo recente de enfrentamento e conquista:

- [...], foi luta, foi festa, no dia do plebiscito, o dia da vitória, se você nunca viu, era pra ser filmado e fotografado, porque foi a coisa mais linda. Você sabe o que é todo mundo sair de casa, e vim pra essa praça, não tinha lugar, e o povo gritando. Porque o povo se emocionou. E a comunidade festejou, a comunidade fez um churrasco coletivo. (Dó – comunidade, Entrevista Narrativa; 2013)

- Teve um boi. (Ré – comunidade, Entrevista narrativa, 2013)

- Um boi, assou pra todo mundo comer, meio mundo de cozinheiras. E todo mundo, ninguém fez comida esse dia, quem chegava, comia, comemorando a vitória. (Ré – comunidade, Entrevista narrativa, 2013)

- Depois do plebiscito, botaram lá no Diário Oficial que era pra ter uma eleição no CEAP pra votar o nome do distrito, o povo tá querendo tirar o nome da Matinha, não tira! A gente vai pra briga. (Ré – comunidade, Entrevista narrativa, 2013)

- Aí foi outra luta. Porque o povo queria tirar o nome da Matinha. (Ré – comunidade, Entrevista narrativa, 2013)

- E lá fizeram uma relação de nome. E um dos nome que tava cotado lá era distrito Princesa do Sertão. Como é que aqui é dos preto, um negócio que aqui tem história com quilombo, com escravo, com tudo, ia botar princesa, princesa tá dizendo o que? (Ré – comunidade, Entrevista narrativa, 2013)

- Branco do olho azul. (Dó – comunidade, Entrevista narrativa, 2013)

- Que tá dizendo, princesa, tá dizendo que tem alguma coisa a ver com aqui, a princesa? (Ré – comunidade, Entrevista narrativa, 2013)

- E ai vai o povo da Matinha. (Ré – comunidade, Entrevista narrativa, 2013)

- Teve gente que ficou ligando pro povo e confundia a mente que era pro povo não votar, ficar contra a gente. [...]. (Ré – comunidade, Entrevista narrativa, 2013)

- [...], Mas aí, a secretária de ação social olhou pra cara da gente e disse: “tinha que tirar este nome, Matinha porque tem um nome pequenininho, esse negócio do diminutivo, e agora fofinho, gatinho, eu odeio as coisas no diminutivo”. Falei: secretária, quando a senhora nasceu, a senhora também era diminutiva, era pequenininha, nenenzinha, florzinha, bebezinha, a senhora não nasceu destamanho. Então é um garrancho que derrama, derruba panela, não é um touro não! O garranchozinho, que a gente bota, derruba. Quantidade não vale nada, o que vale é qualidade, vamo pro voto. E eu fiz uma articulação mais “Reco-reco”, a gente só faltou derrubar o mundo.

Quando chegou no CEAP, fez a eleição, só tinha povo da associação, quando chegou na hora de abrir a urna, Matinha ganhou. Aí ele (o prefeito) olhou pra cara de “Agogô” e falou: “mas você não tem jeito”.

Falei: A gente não tem jeito mermo, só quem tem jeito pra gente é a morte, tirando da morte a gente não tem medo de ninguém. Não é você que vai fazer medo. Eu levei oito dia, no Palácio do Planalto, brigando com Fernando Henrique - por causa que ele queria tirar o décimo terceiro dos aposentados da zona rural, sem comer e sem beber, meio dia comendo pão e tomando guaraná, com chapéu na cabeça, com chinelo no pé, brigando com o presidente da república, não tenho medo, vou ter medo de prefeito, de secretário, de professor, não tenho! (Ré – comunidade, Entrevista narrativa, 2013)

A conquista da luta coletiva representou a disputa entre os ideais dos sujeitos praticantes e aqueles impostos pelo poder político vigente. Por um lado, o poder político instrumentalizado pelo discurso da superioridade - desconsiderando a história da comunidade, do outro, os sujeitos que queriam além da emancipação política do povoado a manutenção de um nome que estava ligado as suas raízes de ancestralidade afrodescendente, num processo de pertencimento e identificação. Neste caminho da luta social, Gonh (2009) coloca:

O exercício da prática, cotidiana nos movimentos sociais leva ao acúmulo de experiências, onde tem importância a vivência no passado e no presente para a construção do futuro. Experiências vivenciadas no passado, como opressão, negação de direitos, etc., são resgatadas no imaginário coletivo do grupo de forma a fornecer elementos para a leitura do presente. [...]. Aprende-se a não ter medo de tudo aquilo que inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. Aprende-se a acreditar no poder da fala e das idéias, quando

expressas em lugares e ocasiões adequadas. Aprende-se a calar e a se resignar quando a situação é adversa. Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta, [...]. (GONH, 2009, p. 18-19).

As narrativas declaram as bandeiras de luta dessa comunidade (neste *tempoespaço* narrado) e ao fazer um entrelaço das narrativas com as palavras de Gonh (2008), percebemos que o exercício da prática cotidiana nos movimentos sociais possibilitou a crença no poder da fala, e a resignação num momento que a priori era adverso. Mas, foi no movimento coletivo que veio a conquista. As vivências/experiências do passado, ensinaram a comunidade a buscar sua bandeira de luta naquele momento.

4.2 Narrando o cotidiano das práticas, costumes e crenças: entre a tradição e (re)configuração

No caminho das narrativas que trazem as práticas cotidianas, os sujeitos colaboradores, nos revelam uma dinâmica própria do lugar, onde a configuração do trabalho na/da família estabelece uma outra lógica de organização. Assim, num diálogo no grupo de discussão os(as) alunos(as) narram:

- Eu capino na roça. Eu capino na roça. Eu capino. Limpo, feijão quando tem, planto milho, limpo terreiro toda semana, eu limpo o terreiro na enxada. (Sol 1 – Narrativas no Grupo de Discussão, 2013)
- Eu também capino. Eu faço. Eu fico lá no fundo da roça capinando. Isso não é bom porque cansa. (Sol 4 – Narrativas no Grupo de Discussão, 2013)
- Eu capino. Eu limpo. A maior parte do tempo que eu fico na roça, eu fico lá pensando na vida. (Sol 2 – Narrativas no Grupo de Discussão, 2013)
- Eu gosto de limpar roça, eu fico o dia inteiro para limpar a roça. Porque eu penso na vida. (Sol 1 – Narrativas no Grupo de Discussão, 2013)

- O sol ajuda a lumiar a vida (Sol 4 – Narrativas no Grupo de Discussão, 2013)
- Eu volto pra casa, varro a casa, eu lavo os pratos e vou pra roça. (Sol 2 – Narrativas no Grupo de Discussão, 2013)
- Minha mãe aqui não faz roça, mas minhas tias fazem e eu vou ajudar plantar feijão e milho. (Sol 9 – Narrativas no Grupo de Discussão, 2013)
- É assim viu! Sabia que plantar abóbora de dia, a abóbora não vai crescer nunca, vai andando?! (Sol 1 – Narrativas no Grupo de Discussão, 2013)
- Eu sei! (Sol 5 – Narrativas no Grupo de Discussão, 2013)
- Tem que plantar de noite. (Sol 1 – Narrativas no Grupo de Discussão, 2013)
- O povo fala que tem que plantar mandioca de tarde porque a maré tá, assim, tá alta. (Sol 2 – Narrativas no Grupo de Discussão, 2013)
- Esse negócio de abóbora eu não sabia, eu não sabia não! Sabia que tem que plantar a abóbora na boca da noite, que é pra você entrar pra dentro de casa e dormir, e abóbora crescer. Crescer que eu digo não é crescer a abóbora em si, é o pé, a rama, vai embora. Ela tem que plantar de noite! (Sol 1 – Narrativas no Grupo de Discussão, 2013)
- É os coroas que sabem isso! Os coroas. (Sol 5 – Narrativas no Grupo de Discussão, 2013)
- Nossos avós, bisavós, nossos pais, falavam, contam na verdade e na hora que tá plantando: não é assim não menina! (Sol 4 – Narrativas no Grupo de Discussão, 2013)

Tanto menino/homem como menina/mulher desempenham tarefas na lida com a terra, como nas atividades domésticas. Mesmo quando Sol 4 (2013), faz uma referência ao cansaço provocado pela lida na roça, os outros sujeitos, narram que gostam da tarefa. Neste sentido, Rios (2011), coloca:

Os alunos e alunas da roça, iniciam suas histórias de trabalho desde a infância, o trabalho na roça chega cedo, aos cinco, seis, sete anos – eles e elas já passam a conviver com a “lida” nas plantações, a “lida” doméstica, cuidando dos irmãos e dos animais. Com a chegada da escola em suas vidas, o tempo de estudo escolar concorre com o trabalho; eles e elas passam a ter uma jornada dupla em que conciliá-las é um grande desafio. (RIOS, 2011, p. 123)

Essa “lida” é narrada por eles/elas como parte de um processo de divisão do trabalho familiar - limpar o terreiro, plantar, conhecer os saberes de plantio de cada produto agrícola, crença na “ciência da roça” é prática da vida cotidiana. A ideia de trabalho nesta comunidade diferencia-se de uma ideia urbanocêntrica do trabalho de jovens, mas foi preciso perceber tal dinâmica para entender esse processo. Para eles/elas este espaço da roça, promove uma experiência de reflexão e aprendizagem, é também um lugar para “pensar a vida”. Uma aprendizagem que ocorre num processo de oralidade. São os saberes geracionais aprendidos e apreendidos na oralidade familiar (e para além dela). Não só os meninos apontam que fazem trabalho na roça, algumas narrativas, são femininas/ meninas/mulheres.

A posição feminina é reiterada quando Sol 1 (2013), diz: “Eu capino na roça [...] limpo feijão, quando tem, planto milho, limpo o terreiro na enxada”. Tarefas que, do ponto de vista das relações de gênero, são alocadas como femininas. Não são os homens que fazem. Tal tarefa, historicamente, associada ao cuidado da casa, dos filhos e aqui do terreiro e da roça, são femininas, principalmente nos grupos de ancestralidade afrodescendentes, Sol 1 e outras mulheres, assumem a tarefa de cuidar. A roça também se constitui, no caso das pessoas pobres, em espaços marcados pelo trabalho das mulheres, particularmente quando se trata de lavoura de hortaliças e pequenos grãos, produção de farinha e beiju.

Desse modo, na roça todos os membros da família participam. Aos homens, cabem a afirmação e a posição de poder de afirmar o certo e o errado, assim o fazem os avós, bisavós, pais, como indicado por Sol 4 (2013). Em muitos casos, são principalmente os homens que fazem o deslocamento para as áreas urbanas na busca por trabalho remunerado.

Esta dinâmica também aparece na narrativa de Si (2013), que participa de um outro grupo da pesquisa.

Eles comentam coisas interessantes que na outra escola, por exemplo, não é comum comentar. Sobre plantio, sobre o que plantou. Que destocou o pasto, que limpou o terreiro, que varreu o terreiro. Então a gente chama quintal, aqui eles já chamam terreiro. Os animais que eles criam, é muito comum criar galinhas, vender ovos. E essas coisas, a maioria dos alunos comenta também que os pais saem pra trabalhar fora e que eles ficam cuidando da casa. Uns

preparam comida, já sabem preparar comida, cuidar da casa, normalmente. (Si – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

A narrativa de Si (2013) reafirma que o modo de atuar dos sujeitos “*praticantes da vida cotidiana* é sempre singular, único e mutável em virtude do próprio dinamismo intrínseco ao viver, [...]” (Oliveira, 2012, p. 65). Esse modo de viver se manifesta, quando Lá (2003) narra:

Há, traços muito fortes, muito carregado, a gente sente uma certa firmeza na maneira deles falarem, que é bem característico daqui, de como se a vida, a vida deles fosse assim de batalha mesmo, de batalha, de busca, de conquista diária e eles tem isso no sangue e acho que isso tem a ver também com a postura do samba, da dinâmica do samba, eles trazem essa dinâmica no corpo e na própria fala, no vocabulário deles, eu percebo isso muito, muito mesmo. Então eu acho que eles trazem muitas expressões do vocabulário deles, do cotidiano da Matinha que ficam evidentes, além do sotaque natural daqui, que eu acho bem interessante, bem interessante o sotaque da Matinha, então eles trazem muitas expressões, expressões de gírias, parece que é algo bem da Matinha mesmo, como: “eu vou – eles dizem – eu vou *escotar* dar uma *escotada* em você”, coisas desse tipo e muitas outras expressões que a gente percebe claramente. (Lá – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

A prática discursiva desses sujeitos revela seu mundo vida. A linguagem não só reflete o processo de comunicação, mas também a relação de resistências e enfrentamentos que os sujeitos da comunidade, enfrentaram na sua ancestralidade, como nas práticas de uma cotidianidade contemporânea. A linguagem é ao mesmo tempo resistência e afirmação de pertencimento. Segundo Hall “[...] a língua é um sistema social e não individual. Ela preexiste a nós. [...]” (2006, p. 40).

As narrativas exploradas até aqui nos colocam diante da produção cultural de homens e mulheres. Estes e estas também participam de outras produções, na Matinha dos Pretos, estas são o samba de roda, a capoeira, os processos de identificação de meninos e de meninas, como apontam Ré, Mi, Sol 1, 4 e 5:

O principal dessa cultura é o samba de roda da Quixabeira da Matinha, leva o nome da Matinha. (Ré – comunidade, Entrevista Narrativa, 2013)

O Samba de Roda pra mim é tudo, porque eu gosto, eu amo, eu posso tá cansada. Porque eu posso tá cansada como for, tem um samba de roda ali e eu vou. Samba, samba. Mas porcaria mal batida não gosto não.

O samba de roda, a gente quer deixar assim organizado como o de antes era mesmo. Era aqui o samba de terreiro, aqui mesmo no salão. Um povo sentado, a gente tocando e o outro povo em pé que é pra sambar e bater palma. Então tem que ser organizado. Na hora que tiver a Chula, tocando e cantando, a gente tem obrigação de esperar tocar e pra naquele momento que parou da gente tocar, sair a pessoa sambando

A Chula samba da direita pra esquerda, vai dando uma umbigada o outro. Sai da roda cantando, quando parar de cantar de novo se a roda tiver tocando, torna a sair de novo. Mas o povo não tem paciência não, o povo pula o samba. Sai todo mundo de uma vez só. A gente tá brigando que não é assim, mas ninguém quer saber, quer saber que tá sambando todo mundo.

O batuque do terreiro que é o samba dentro de casa. Agora o show que é na praça todo mundo cai na roda, todo mudo de uma vez.

O grupo foi fundado assim, através do MOC, apareceu um pesquisador do MOC - o pesquisador do Rio ele veio pesquisar o terreiro de Candomblé. Pesquisou os terreiros de candomblé, pesquisou aqui e levou “as foto” que batia aqui pro Rio de Janeiro. De mil e tantos terreiros que ele levou o que passou na Umbanda branca foi o daqui. O único terreiro que passou. Os outros tudo não passou como Umbanda branca não, passou como Candomblé. E ele veio fazer essa pesquisa, aí ele jogou pro samba de roda.

[...]. A gente já sambava, mas formou o grupo por causa do movimento. Que ele veio fazer a pesquisa. (Mi – comunidade, Entrevista Narrativa, 2013)

De tarde a gente vai tocar ali na casa de Peixe. (Mi – comunidade, Entrevista Narrativa, 2013)

É uma tradição. (Fá – comunidade, Entrevista Narrativa, 2013)

É a tradição, caruru de São Cosme e Damião. (Mi – comunidade, Entrevista Narrativa, 2013)

O que eu sinto quando estou lá, eu não sei falar. Quando estou na Quixabeira, eu sinto eu não sei falar o que é, mas eu sinto. Entende. É eu tenho orgulho de ver, de chegar, eu gosto dali, eu gosto da música, gosto do samba, gosto do gingado, gosto do ambiente. Não sei expressar isso. Não sei dizer com palavras sei sentir, cabou! (Sol 1 – Narrativas no Grupo de Discussão, 2013)

É o samba de roda. Por mais que tenham algumas pessoas que não gostam a maioria das pessoas daqui gostam! (Sol 4 – Narrativas no Grupo de Discussão, 2013)

A Quixabeira é uma diversão. (Sol 5 – Narrativas no Grupo de Discussão, 2013)

Esse “movimento corporal e cantos coletivos”, ligado a ritos de caráter religioso, de uma ancestralidade afrodescendente, se transformou em um produto de arte popular. Assim, Garcia Cancline (2013), aponta:

[...]. Da mesma forma, o popular não se define por uma essência a *priori*, mas pelas estratégias instáveis e diversas, com que os próprios setores subalternos constroem suas posições, e também pelo modo como folcloristas e o antropólogo levam à cena a cultura popular para o museu ou para a academia, os sociólogos e os políticos para os partidos, os comunicólogos para a mídia. (GARCIA CLANCLINE, 2013, p. 23)

O “produto de arte” criado pelo pesquisador, torna-se uma marca da comunidade e para os mais jovens, ele se apresenta como um elemento do seu pertencimento. Contudo, as gerações anteriores à formação do grupo, narram essa relação de identificação com o samba de roda a partir de uma prática ancestral.

Os sujeitos de diferentes gerações, narram a produção cultural do samba de roda, num processo de identificação e pertencimento. É o samba de roda que configura parte do universo de uma comunidade afrodescendente. No dossiê do Samba de Roda do Recôncavo Baiano(2006), fica explicitado que: “Formas culturais que fazem parte do samba de roda em sua configuração atual podem ser encontradas desde o século XVII em registros históricos, sempre em relação com o universo dos negros” (DOSSIÊ IPHAN, 2006, p. 29). Desta forma, as produções culturais que identificam a comunidade da Matinha dos Pretos, esta diretamente ligada a uma temática étnica. Segundo Tinhorão (2001):

A estreita ligação dos negros da África Ocidental subsaariana com os ritmos de percussão de tambores, danças, com movimentos corporais de caráter coreográfico e cantos coletivos à base de coros (às vezes com superposição de solo sobre o coro, de efeito polifônico) explica-se pelo fato da própria vida comum das pessoas obedecer naquelas regiões a ritos de caráter religioso. Essa ligação simbólica da realidade com sua projeção sobrenatural levou naturalmente os africanos a desenvolverem, em consequência, um complexo mecanismo de vida que ia exigir, para praticamente cada ação do dia-a-dia, a invocação especial de caráter religioso, expressa por meio de cantos e danças. (TINHORÃO, 2001, p. 161)

O samba de roda representa esses movimentos coletivos. E se espalhou/espalha pelo litoral brasileiro, principalmente na Bahia.

Continuando com as narrativas sobre a produção cultural da Matinha dos Pretos, elas apresentam preocupação com a tradição guardada na memória. Essa preocupação com a tradição:

Agora sim eu lhe digo, há muito tempo atrás, eu não sei quantos anos, mais ou menos, mas na época que eu estudava no Anísio, tinha um respeito tão grande pela questão do padroeiro daqui, que não tinha aula dia 16 de agosto que era o dia do santo. Não abria de jeito nenhum a escola, os bares não abriam. O dia 16 não tinha aula, era dia do santo padroeiro da comunidade. Isso foi se quebrando, isso foi se perdendo durante o tempo, que eu não sei por que hoje. Hoje acontece o festejo da festa de agosto e pronto. (Dó – comunidade, Entrevista Narrativa, 2013)

A quadrilha daqui tem 44 anos. A Quadrilha da Alegria. É a quadrilha mais velha no distrito de Feira de Santana. Esses negócio de quadrilha só de coreografia eu não dou valor não. Eu dou valor a quadrilha tradicional. É por isso que eu brinco com os meninos aqui. Eu puxei quadrilha foi dezoito anos. Brinquei dezoito anos. Era eu e “Reco-reco”, a gente puxando na frente. Quem puxava o mestre era “Pandeiro”, depois ele foi ficando doente, eu tomei pra puxar, depois eu fiquei entrevada da coluna, passei pra “Timbal”. (Mi – comunidade, Entrevista Narrativa, 2013)

Aqui tinha uma cultura que se perdeu aqui, rei roubado. Rei roubado é um samba. (Ré – comunidade, Entrevista Narrativa, 2013)

Rei roubado, eu vivi muito isso. (Dó – comunidade, Entrevista Narrativa, 2013)

- Sabe uma coisa legal que tinha e que ta se acabando era o São João, onde todo mundo passava na casa do outro e perguntava: São João passou por aqui? Ai entrava, passava comia, era comum. (Sol 1 – Narrativas no Grupo de Discussão, 2013)

Nas narrativas de Dó, Ré, Mi e Sol 1 (2013), aparece uma preocupação com (re)organização das produções culturais da comunidade, tanto na configuração da festa do padroeiro – santo católico, como no “perder da cultura” do rei roubado. Na esteira das narrativas, Mi (2013) esboça o valor que ela confere à “quadrilha tradicional”. Todas as narrativas podem ser refletidas numa aproximação que fazemos das palavras de Hall (2009), quando diz que: “[...]. Alguns indivíduos permanecem profundamente comprometidos com as práticas e valores “tradicionais”

(p. 72). Esta preocupação com a manutenção da tradição é uma ideia que aparece como pano de fundo de muitas discussões que envolvem a cultura (embora, não acreditamos que essa seja a preocupação desses sujeitos da comunidade), principalmente porque há uma relação de poder que se estabelece entre os defensores e opositores da manutenção da “tradição cultural”, o que leva novamente a cultura a ser um campo de disputas. Contudo, a manutenção ou não de uma tradição cultural é sempre variável, pois: “[...]. O significado de uma forma cultural e seu lugar ou posição no campo cultural não está inscrito no interior da forma. Nem se pode garantir para sempre sua posição. [...]” (idem, p. 241).

As preocupações expostas nas narrativas, precisam ser entendidas como o movimento da (re)organização que os sujeitos praticantes fazem no seu mundo da vida.

4.3 Narrativas, cultura(s) e espaço escolar: identidade e pertencimento

4.3.1 Identidades, linguagens, estranhamentos e aproximações

Na contemporaneidade em especial no território brasileiro, a escola desempenha um papel significativo na formação do sujeito, tanto nos processos de emancipação, como nas (des)continuidades das ações de silenciamento e subalternização historicamente construídas para alguns segmentos do tecido social - as minorias em direitos. Para Delory-Mombeger (2008) é no encontro das várias formações do sujeito (psíquica, física, relacional, social e intelectual) que a escola se constitui como: “[...], um cadinho de experiências na construção da biografia pessoal e das representações que a acompanham” (p.113). Foi nesse cadinho (e para além dele) de construção biográfica pessoal e coletiva que os sujeitos narraram suas experiências. Assim, eles e elas nos contam:

[...]. Agora, sou sincera em lhe dizer, que eu tenho quase certeza que a maioria dos professores não sabe disso. Pensa que é mais uma escola que o prefeito colocou [...].

[...], a escola, não conhece, de fato, a força da união da comunidade. [...]. A história da Matinha é uma história bonita, que os profissionais não conhecem principalmente os profissionais da educação, eles não conhecem a história daqui. [...], A história da igreja, a história do cruzeiro como surgiu, [...]. (Dó – comunidade, Entrevista Narrativa, 2013)

- Rapaz, eu acho que tem que trazer a história da Matinha, por que se for na casa dos povos mais velho, todo mundo sabe, mas pergunta a gente, a geração de agora, ninguém sabe. (Sol 12, Grupo de Discussão, 2013)

- Na verdade, eu estudo aqui a não sei quantos anos, teve máximo um trabalho que a professora “Chocalho” fez, foi os narradores da Matinha, que era pra gente narrar a Matinha. (Sol 1, Grupo de Discussão, 2013)

- Eu vejo com tristeza, porque é uma coisa tão bonita, se for pegar as coisas do passado, são coisas tão bonita e ninguém liga. Se os professor não liga?! (Sol 12, Grupo de Discussão, 2013)

- Aí vem a escola já traz a Europa, e traz a Espanha, não traz a Matinha. (Sol 1, Grupo de Discussão, 2013)

- É normal, é normal! (Sol 12, Grupo de Discussão, 2013)

- É normal, acostuma!

- Porque você acaba criando outra face de si mesmo, você acaba não sabendo quem é, porque você estuda outra coisa, outros lugares, não estuda aquilo que você realmente é. Então isso é ruim, isso não é bom. (Sol 1, Grupo de Discussão, 2013)

A narrativa de Dó (2013), expressa uma ideia de distanciamento entre os trabalhos desenvolvidos pelos profissionais da escola e a história da comunidade. Os sujeitos do grupo de discussão, em um diálogo coletivo, fazem narrativas que se avizinham desta ideia. Todos expressam que a história construída pela comunidade, não constitui parte do currículo formal, embora ela não deixe de ser vivida pelos *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 2012) da comunidade. Neste espaço de construção biográfica, se inscreve institucionalmente a negação da história local. Para Hall (2009) as instituições sustentam essa ideia do que é “valorável”, assim ele coloca:

[...]. A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte “sem valor”. O aparato acadêmico e literário é outro que distingue certos tipos valorizados de conhecimento de outros. O que importa então não é o mero

inventário descritivo – que pode ter efeito negativo de congelar a cultura popular em um modelo atemporal, mas as relações de poder que constantemente pontuam e dividem o domínio da cultura em suas categorias preferenciais e residuais. (HALL, 2009, p. 240-241)

Neste sentido, a história do lugar acaba por ser pensada/trabalhada pela escola, como “sem valor”, aquilo que não deve ser considerado e transmitido. Assim, vai se aprendendo a criar “outra face de si mesmo”, “você acaba não sabendo quem é” Sol 1 (2013). O modo de ser do sujeito não é considerado pela escola, como um aspecto de construção da identidade. Neste caminho, é preciso refletir que “[...] as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas,[...] (HALL, 2012, p.109).

Em outra reflexão (que não se contrapõe a ideia de HALL) sobre as questões da identidade, Munanga (1994) diz que:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc. (MUNANGA, 1994, p. 177 -178)

Desta forma, faz-se necessário um (re)pensar da escola em relação às produções dos sujeitos praticantes deste lugar, de tal forma, que se possa buscar “[...] um repertório educacional que caminhe em direção a um conceito de ser humano que produz história não a partir de grandes sagas e heróis, mas a partir de relações comunitárias vividas e vivenciadas pelos grupos humanos. [...]” (MEC/SECAD, 2006, p.60). E aqui não significa não conhecer o outro e suas produções, mas pensar o conhecimento a partir do local como ponto de partida, e o global como outras possibilidades.

A insistência de um paradigma universalizador da(s) cultura(s) e de seus sujeitos, além da permanente posição positivista de não visibilizar as chamadas “culturas subalternas”, foi/é um padrão de construção do conhecimento da

modernidade. Esse padrão confirmou a hegemonia de alguns sujeitos em detrimento de outros que foram silenciados e subalternizados. Ainda na modernidade tardia, esse padrão persiste em algumas instituições e no discurso de alguns sujeitos, mesmo que não seja mais uma unanimidade. A forma de pensar no outro (moradores dos territórios rurais, das periferias das grandes cidade, sujeitos em condição homoafetiva, mulheres, pobres, negros, etc.) - sujeito em diferença do universalismo proposto, continua a ser praticada, mas já se configuram outros olhares e fazeres, em que a mudança é possível. Neste caminho, as narrativas apontam para essa dupla convivência:

- Quer ver uma coisa bizarra? Os professores em geral, acham que porque eu sou da Matinha, tenho a idade de 15 anos, Não tenho vida nenhuma. (Sol 1, Grupo de Discussão, 2013)

- [...], tem a discriminação, tem o preconceito, só porque a gente é negro, vai trabalhar em casa de pessoa branca, vai engravidar cedo, não vai estudar, vai ser faixineira, babá. [...].
Até da minha mãe eu já escutei isso, por acreditar no que a maioria das pessoas falam. Porque tem muita gente que já escutou isso, eu tenho certeza que você já escutou isso da sua mãe: “Que você não vai se formar, não vai ter diploma. Que vai ser aquela negra, vai trabalhar no fundo de cozinha, não vai ter um diploma”, já escutei muito isso, principalmente da minha mãe. (Sol 13, Grupo de Discussão, 2013)

- Alguns professores incentiva a gente ir pra UEFS, como os professores “Chocalho” e “Lá”.
Nas aulas deles, não só dão as aulas, mas incentivam a gente o que deveriam fazer no futuro, para ter um futuro melhor. (Sol 2, Grupo de Discussão, 2013)

- Mas, os professores na maioria trabalha assim, pensando no Enem, no vestibular, na faculdade. (Sol 4, Grupo de Discussão, 2013)

- Não vai cair Matinha lá. (Sol 1, Grupo de Discussão, 2013)

- Mas, quem sabe se eles levassem mais, não iria cair?! Se as pessoas não valorizassem mais o que é a Matinha, não chegasse a uma participação?! (Sol 14, Grupo de Discussão, 2013)

- Porque eu acho que se eles estudassem mais isso, a cultura da Matinha, ia muito além do que a gente queria que fosse. (Sol 13, Grupo de Discussão, 2013)

- De que adianta estudar e te forçarem fazer uma coisa que não quer? (Sol 4, Grupo de Discussão, 2013)
- Se eu estudar e continuar aqui, eu vou cuidar da minha roça, aqui não tem trabalho. (Sol 1, Grupo de Discussão, 2013)
- A gente fica sem corage, por a gente se sentir umas pessoas desvalorizadas, eu mesmo fico uma pessoa desvalorizada pra trabalhar na minha comunidade. (Sol 13, Grupo de Discussão, 2013)

As narrativas revelam questões que vão desde a percepção do preconceito etnicorracial, perpassando pelo trabalho de alguns/algumas professores(as) que utilizam do discurso incentivador pela busca da autonomia dos sujeitos, alunos e alunas (ainda que pensem que viver no campo é algo “que não garante um futuro melhor”), ao conhecimento local com possibilidades de valorização pelas instituições, chegando a uma ideia de que a valorização dessas identidades na escola pode proporcionar o encorajamento de uma justiça cognitiva e social.

Na esteira desse diálogo narrativo entre os sujeitos, muitas coisas remetem para reflexões acerca da educação contemporânea, pois “[...], entre os paradigmas moderno e pós-moderno, mais do que uma dicotomia há antes uma coexistência, embora nem sempre pacífica, de paradigmas” (LOPES, 2003, p. 46) Nesta coexistência de paradigmas, alguns marcam nossa sociedade, que apesar de já ser pensada na sua pluralidade, habitam em seu interior questões com a tripla discriminação do sujeito: O ser negro, mulher e habitar o território rural. Assim, o sujeito narra: “só porque a gente é negro, vai trabalhar em casa de pessoa branca, vai engravidar cedo, não vai estudar, vai ser faixineira, babá” (Sol 13, 2013), a narrativa revela o papel historicamente construído para as mulheres negras no Brasil, que ao longo da história ocupam as posições/profissões menos valorizadas, de menor remuneração no mercado de trabalho, principalmente porque possuem baixa escolaridade - muitas delas, não tiveram acesso a uma escola de qualidade que promovesse a justiça cognitiva, além das discriminações e violências em outros aspectos das suas vidas. Esta condição de exclusão se reverbera no universo do pensamento/discurso da mãe de Sol 13, “Até da minha mãe eu já escutei isso, por acreditar no que a maioria das pessoas falam. Porque tem muita gente que já escutou isso, eu tenho certeza que você já escutou isso da sua mãe:” (Sol 13, 2013).

A mãe de Sol 13 revela e (des)vela o papel atribuído pela sociedade brasileira, para as mulheres negras e pobres.

Os sujeitos, também narram questões, aqui entendidas como paradigmáticas presentes na sociedade brasileira: “adianta estudar e te forcem fazer uma coisa que não quer?” (Sol 4), “Se eu estudar e continuar aqui, eu vou cuidar da minha roça, aqui não tem trabalho” (Sol 1). Nestas narrativas, quem estuda “precisa sair da roça”, pois na roça não haveria trabalho. Essas ideias fazem parte da construção histórica de desvalorização dos “diferentes, estranhos, atrasados, matutos, jecas e outros adjetivos “caracterizadores” desse lugar e dos sujeitos que habitam os territórios rurais” (SOUZA E OLIVEIRA, 2013, p. 143). Tais questões, aliadas a outros fatores – como por exemplo, a industrialização tardia - fruto da entrada “demorada”²⁷ do país no projeto econômico da modernidade, e a concentração de terras, possibilitaram um crescente êxodo rural - principalmente a partir da década de 50 do século XX, originando gravíssimas consequências para os migrantes/retirantes, moradores das grandes e médias cidades e gestores públicos. As cidades passaram a ser espaços de confluência e produção de problemas e grandes conflitos²⁸ da/na sociedade brasileira. Também faz-se necessário pensar que o trabalho no território rural é um aspecto da dimensão prática e de sobrevivência desses sujeitos, e a hierarquização o colocou como prática de menor valor no contexto da modernidade industrial (mas, que ainda persiste na modernidade tardia).

O paradigma da religião de matriz africana, também circula no cotidiano dessa escola de território rural, ele forma um aspecto da/na cultura da comunidade. Ao narrar como a religião é abordada na comunidade e na escola eles e elas dizem:

- [...], temos muitas pessoas com preconceitos, pelo fato de ser evangélica ou católica, discriminam o candomblé. Eu gosto, eu acho bonito, não é o fato de eu ser católica que eu vou discriminar. Eu apoio porque é uma religião. (Sol 1 - Grupo de discussão, 2013)

²⁷ A ideia de “demorada” precisa ser entendida num contexto amplo de avanço do capitalismo industrial nos chamados países de terceiro mundo – hoje, periféricos - na segunda metade do século XX.

²⁸ O êxodo rural não pode ser apontado como o fator determinante, mas contribuiu significativamente para tal questão.

- Eu não conhecia nada sobre o candomblé, não é que eu não goste, é que eu tenho medo. (Sol 10 - Grupo de discussão, 2013)
- É pelo fato de não conhecer. Pelo fato de não saber. (Sol 2- Grupo de discussão, 2013)
- [...], o candomblé é uma coisa bonita, mas algumas pessoas não sabem aproveitar o candomblé, porque fazem coisa que não presta, coisa errada, coisa mal, pra outra pessoa. Ai a pessoa já fica naquela visão de coisa ruim. (Sol 12- Grupo de discussão, 2013)
- A gente vive do que a gente ouve! (Sol 1- Grupo de discussão, 2013)
- Eu escuto minha mãe falando que alguém botou macumba [...]. (Sol 10- Grupo de discussão, 2013)
- Eu achava que Oxum era o demônio, hoje eu sei que Oxum é uma deusa da água, da riqueza, protetora. (Sol 12- Grupo de discussão, 2013)
- Eu achava que Exú era coisa ruim, não é! (Sol 2- Grupo de discussão, 2013)
- Sabe quando Sol 13 falou? Ela se benzeu, mas ela não conhece.
- Quando falou de Oxum na Igreja católica é um gavião que vem trazer a visão, no candomble é ele que traz a visão. (Sol 2- Grupo de discussão, 2013)

Não nos interessa neste momento, discutir se os conceitos sobre os Orixás, narrados por alunos e alunas são fiés aos conhecimentos das religiões de matrizes africanas²⁹, o que queremos refletir é como esses conhecimentos foram/são socialmente construídos num relação de hegemonia religiosa eurocêntrica e (re)configurados na escola. Fica demonstrado nas narrativas, que é uma relação de conflitos, onde o medo e o desconhecimento ajudam (além de outros aspectos) a consolidar o preconceito para com as religiões de matrizes africanas. Para Silva (2005).

[...]. Provavelmente nenhum outro evento cultural de origem africana seja tão vilipendiado quanto o universo das religiões dos *orixás*, *inquices* e *voduns*³⁰, divindades oriundas de diferentes contextos em África que são alvo de sistemáticas ridicularizações. [...].

²⁹ Entendemos que são conhecimentos construídos na história das religiões, de extrema importância como conhecimento produzido pelos sujeitos sociais, em tempos e espaços distintos.

³⁰ As tradições religiosas de matriz africana possuem distintas procedências. Assim sendo ao falarmos em *orixás* estamos nos remetendo ao universo dos yorubás, etnia que se localiza na Nigéria

As interpretações acerca de *Exu*³¹ são paradigmáticas, pois elas denunciam o nível exacerbado de mediocridade e de pavor que perdura na sociedade brasileira sobre as cosmovisões africanas ressignificadas no contexto do novo mundo. (SILVA, 2005, p. 126)

Dialogando com as narrativas e Silva (2005), vamos entendendo que os medos e preconceitos presente no cotidiano dos alunos e alunas, suas famílias/comunidade são produzidos no discurso da superioridade das religiões européias e disseminado historicamente em território brasileiro (e nos outros países que sofreram com o colonialismo e o imperialismo europeu principalmente a partir do século XV). Mas essa escola que discrimina, é ou pode vir a ser, o lugar de uma nova *tessitura* de (res)significação dessa realidade. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam que:

O discernimento é indispensável, de maneira particular, quando ocorrem situações de discriminação no cotidiano da escola. Enfrentar adequadamente o ocorrido, significa tanto não escapar para evasivas quanto não resvalar para o tom de acusação.[...]. A prática do desvelamento exige perspicácia para responder adequadamente a diferentes situações que serão, na maioria das vezes, imprevisíveis.[...]. Assim, a problemática que envolve a discriminação étnica, cultural e religiosa, ao invés de se manter em uma zona de sombra que leva à proliferação da ambigüidade nas falas e nas atitudes, alimentando com isso o preconceito, pode ser trazida à luz, como elemento de aprendizagem e crescimento do grupo escolar como um todo. (PCNs, vol. 10, 1997, p. 41-42)

Este enfrentamento proposto pelos PCNs deve ser um “fazer permanente” (FREIRE, 1996), nos diversos saberes disciplinares. No caminho do que a escola produz para com os sujeitos que vivenciam este espaço, Delori-Mombeger (2008) coloca:

A escola instituiu, assim, trajetórias ideal-típicas que correspondem às figuras igualmente ideal-típicas do sucesso (escolar ou social), para as quais certos saberes disciplinares (hoje, a matemática e as

e no Benim. Quando citamos os *inquices (nkisi)* estamos aludindo ao universo de culturas vinculadas ao tronco lingüístico *bantu*, mais especificamente aos *kicongo*. Referências podem ser encontradas em Angola e no Congo. Ao falarmos em *voduns* fazemos referência aos *fon*, etnia oriunda do antigo reino do Dahomey, atual Benim (grifo do autor).

³¹ *Exu* divindade da tradição yorubana. *Elegbara* é um dos títulos que quer dizer o dono da força (grifo do autor).

ciências exatas) exercem um papel indicativo e seletivo maior. (DELORY-MOMBEGER, 2008, p. 134)

Além das disciplinas citadas por Delory-Mombeger, acrescentaria no caso específico do Brasil, a língua portuguesa, que vem acalorando os debates sobre qual é a linguagem válida/validada ou não, principalmente pelos atuais caminhos do sistema educacional brasileiro, que tem nos saberes disciplinares de matemática e língua portuguesa suas bases para as chamadas avaliações de desempenho dos estudantes e instituições no país. No caminho da reflexões sobre a linguagem, os sujeitos narram:

Olha claro que há sempre uma troca. Eles têm um linguajar, algumas palavras que são mais utilizadas na região. Há uma dificuldade na concordância, o S. Eles falam doi, ao invés de dois, trei, ao invés de três. E assim, a gente vai percebendo a ausência do S no final. (Si – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

[...], em nenhum momento a escola deve ver essa linguagem do aluno da Matinha como um problema, como uma dificuldade. Muito pelo contrário, a linguagem do aluno da Matinha é muito carregada de sentido, de significação, de identificação com o espaço onde eles vivem. Cabe a escola também ensinar outra linguagem que esse aluno vai precisar, essa linguagem do aluno na Matinha é carregada de questões, pontos que precisam ser adaptados para a questão de uma linguagem mais formal que a sociedade lá fora vai cobrar deles. [...]. E claro, sobretudo na questão da escrita, a linguagem escrita em comparação com a escrita formal que a sociedade exige, desde a questão do emprego na vida futura. É preciso aprender a língua, há o que se adaptar da linguagem do aluno, que o aluno traz, pra linguagem que a escola pleiteia que ele adquira. Mas, em momento algum eu vejo particularmente a linguagem como um grande problema, muito pelo contrário.

Nas práticas cotidianas essa questão da linguagem precisa ser muito trabalhada. [...], questão do cotidiano da linguagem precisa ser trabalhado, explorado, valorizado em sala de aula, além da linguagem, a questão da formação étnica deles que precisa se trabalhar como atividade constante, atividade diária, atividade de um ano inteiro, não apenas como atividades estanques no final do ano, no dia 20 de novembro. (Lá – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

As narrativas apresentam a linguagem como ponto de preocupação dos docentes. Si (2013), destaca a ausência do S nas falas dos sujeitos da comunidade que estão presentes no contexto da escola, e Lá indica outras questões acerca da linguagem. Lá (2013) faz destaque para os sentidos, significados e identificações da

linguagem dos (das) alunos e alunas, mas ao mesmo tempo apresenta a preocupação para com a linguagem cobrada pela “sociedade lá fora”, aquela que oferece os postos de trabalhos, socialmente aceitos. Poderíamos dizer que nas palavras de Lá (2013), estão reverberadas as ideais do que a “escola pleiteia”, seguindo o modelo institucional de valorar a língua culta como “um papel indicativo e seletivo maior” (DELORY-MOMBEGGER, 2008). Não se parte “[...] do pressuposto de que os usos da língua engendram desempenhos linguístico-discursivos em situações comunicativas da realidade social [...]” (CORAGEM, et ali, 2011, p. 123). Assim, o lugar de onde falamos, é também marcado pela linguagem.

Os sujeitos da comunidade da Matinha dos Pretos, presentes na escola, falam com os sentidos e significados da(s) sua(s) cultura(s), como um dos elementos que confere a eles e elas a identidade e o pertencimento. No caminhar da discussão da linguagem, Rios (2011) coloca:

A linguagem é condição essencial de constituição do sujeito, ou seja, o sujeito se dá na e pela linguagem. Dentro da “ciência da roça”, a linguagem é um elemento fundante na produção dos saberes. Ela toma as diversas práticas de produção em todos os aspectos, transversaliza os saberes, fazeres e dizeres dos alunos e alunas da roça. É necessário compreender que na roça gestam-se outros modos de conceber o mundo, outras linguagens, outras formas de sobreviver diante da língua. A partir dessa outra forma de lidar com a língua, sobressaem, no espaço da roça, as práticas da oralidade. As diferentes maneiras de falar presentes no cotidiano da roça, as palavras e expressões típicas da roça, os sentidos e significados construídos na produção da oralidade, a memória como elemento constitutivo da oralidade fazem parte de saberes adquiridos através da “ciência da roça”, constituindo as múltiplas identidades dos sujeitos da roça. (RIOS, 2011, p. 184)

Rios (2011) nos apresenta um fecundo diálogo para entender a linguagem de alunos e alunas da Matinha dos Pretos - território rural, como “condição essencial de constituição do sujeito”, a linguagem aqui, é entendida como comunicação discursiva, mas é também marca dessa identidade. Assim, narra Lá (2013): “a linguagem não deve ser problema”. É preciso entender que a linguagem é instrumento de comunicação do mundo da vida dos sujeitos e para além dele. Nesse mundo da vida, na modernidade tardia, os sujeitos se defrontam e se confrontam com as linguagens das chamadas tecnologias da informação e comunicação.

Os sujeitos dos territórios rurais não estão imunes à presença das novas tecnologias da informação e comunicação, mesmo que num ritmo de *tempoespaço* diferente dos sujeitos dos países centrais e aqueles(as) que habitam determinados locais das áreas urbanas do Brasil³². Ao narrar sobre essa relação no cotidiano da escola, Si (2013) fala:

E eles hoje também estão se dinamizando muito e evoluindo tecnologicamente, todos têm acesso a celular, já manipulam muito bem o facebook. Já acessam a internet, já têm uma certa desenvoltura nesse aspecto. Têm uma evolução muito rápida. E eles tão acompanhando direitinho. Não é porque é de uma comunidade rural que não vai saber usar. (Si – docente, Entrevista narrativa, 2013)

A narrativa descreve a “inserção” dos(as) alunos e alunas da comunidade rural, no mundo das tecnologias da informação. “No contexto dos sistemas informacionais, a promoção do domínio das diferentes linguagens passa a ser uma das finalidades mais importantes da escola, como pré-condição para a inclusão. [...]” (KUENZER, 2002, p.144). Contudo, a manipulação técnica dessa linguagem, por si só não garante inclusão desses sujeitos. Esse é um aspecto da modernidade tardia em que as diferenças entre os países e no interior deles, podem aprofundar a exclusão, e a escola não consegue dar conta disso. Assim, Kuenzer (idem) continua a dizer:

[...]. E a escola não é capaz de resolver esta questão. Estamos, portanto, em frente a um cenário que aponta para a constituição histórica de um *outro tipo de sobrantes: os desconectados*, não apenas do ponto de vista tecnológico, mas do ponto de vista dos conhecimentos, [...]. (p. 145)

Dialogando com Si (2013) e Kuenzer (2002), este saber em manipular essas tecnologias, precisa estar articulado com as condições básicas de vida e de formação escolar do sujeito, e no caso do Brasil, a precarização secular das classes subalternas, não proporcionou o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos e institucionalizados dos *sobrantes*. Mas, a escola precisa seguir na via da

³² Não podemos deixar de falar que o agronegócio tem levado essas tecnologias para o campo – território rural. No entanto, elas estão a serviço da produção agropecuária e não estão presentes na vida cotidiana dos trabalhadores rurais.

subversão do imposto, usando *estratégias* e *táticas* (CERTEAU, 2012) - trabalhando com textos que circulam nas diferentes esferas sociais: textos midiáticos, impressos, jornalísticos, literários artísticos, etc.

Para entender essa linguagem, faz-se necessário apreender o contexto em que ela circula, num contato mais direto com esses dizeres. Esse contato requer na maioria das vezes, uma imersão no universo desses sujeitos. Essa imersão requer uma relação mais próxima entre escola e comunidade.

Nas narrativas que descrevem a relação escola e comunidade os sujeitos dizem:

[...]. Hoje acontece o festejo de São Roque em agosto e pronto. A gente dedicava uma noite aos professores, tirou pela falta deles. Outra coisa, toda programação da festa tinha que ir uma pra escola. Pra ser colocada no mural da escola, para que os professores, os alunos, as pessoas da escola visse a programação, eu lembro que a diretora anterior uma vez participou. Hoje eu vejo que o que acontece na comunidade, a escola não participa, tem professores bons, tem muitos professores bons, mas existe professores ainda que trabalham aqui e nunca experimentou a comunidade. (Dó – comunidade, Entrevista narrativa, 2013)

O sujeito que narra, diz que experimentar a comunidade é uma condição essencial para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade que entrelace algumas questões da comunidade com a escola. Desta forma, “[...]. Conhecer os lugares, os sujeitos e as culturas onde as escolas estão localizadas abre canais de reflexão para uma prática pedagógica mais dialógica entre o conhecimento, a escola e as realidades de alunos e alunas, abandonando a *razão metonímica* que homogeneiza a educação escolar” (OLIVEIRA, 2013, p. 1030).

Muitas vezes, essa relação se estabelece inicialmente (as vezes persiste e perpetua-se) num processo de estranhamentos. Assim o sujeito narra:

[...], quando cheguei aqui, os alunos eram extremamente rebeldes, uma rebeldia muito grande, o aluno da Matinha, naquela época, tinha uma rixa com o professor, não gostava de professor, a realidade era essa. A gente encontrava muita dificuldade, uma rejeição muito grande, mas, eu acho que por conta da vida complicada, vida difícil, da vida árdua, do trabalho rural, além da questão da formação familiar, às vezes a realidade é essa, muitos desses alunos tem a família desestruturada, essa é uma realidade inevitável.

[...], o meu conhecimento a minha vivência de zona rural, de ser aluno da zona rural, ajudou a aproximar desse aluno. Esquecendo um pouco dos conhecimentos teóricos, e indo pro aluno, enquanto pessoa, procurando aproximação, tentando ouvir as dificuldades deles. Isso contribuiu bastante, porque hoje eu já não enfrento mais essas dificuldades. (Fá – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

[...], percebo que há uma rejeição ao que é de fora, ao que é estranho. É como se fosse uma barreira que eles têm. E não é uma coisa pessoal, não é contra professor a, ou professor b ou professor c, é geral. (Si – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

[...], todo mundo agora valoriza o grupo, inclusive a escola mesmo, porque a escola, quando “eles quer” fazer uma brincadeira na escola, não vem comunicar com a gente. Mas a metade das professoras ninguém se abala pra falar não. E já falou que era pra “Atabaque” fazer um trabalho na escola com os meninos, não chama. A gente também não vamos oferecer. Quem tem que chamar é elas, e a gente não vai oferecer. [...]. (Mi – comunidade, Entrevista Narrativa, 2013)

As narrativas comportam uma ideia de convivência que necessita de aproximações entre comunidade e escola, são segmentos essenciais para uma educação de qualidade. As relações entre os sujeitos podem ser marcadas inicialmente pelo choque. “[...]. O “choque” é produto do estranhamento que os sujeitos sociais têm como o “estranho”, com aquilo que não é vinculado a sua cultura. [...]” (SOUZA e OLIVEIRA, 2013, p. 143). Outra questão que poderá nos levar a reflexão das narrativas, é que: “Ao longo da história brasileira, negros e negras resistiram e lutaram contra a opressão e a discriminação através de uma multiplicidade de formas de resistência. (SOUZA e SOUZA, 2008, p. 71). Assim, “[...] nos faz pensar em um continuum de resistência, de força, que marca os últimos séculos de história do nosso país [...]” (idem), tanto o choque entre os sujeitos quanto a resistência podem marcar essa relação. A resistência na convivência, entre alunos, alunas, comunidade e escola não constitui uma relação unilateral, na qual, quem chega é o “não acolhido”. É preciso pensar que essas relações devem sempre levar em consideração que a convivência entre os sujeitos, precisa de “aproximação” entre “pessoas”, como nos lembra Lá (2013) na sua narrativa.

A convivência deve levar as pessoas a colaborar e partilhar as experiências, decisões, descobertas, angústias, conquistas e fracassos. Essa relação se dá dentro das distintas resistências, enfrentamentos, negações e negociações. O tecido social

não é formado de uma única tessitura. Contudo, a convivência entre os sujeitos no contexto da escola (e em outros também) necessita de respeito à diferença, num caminho de alteridade (LEVINAS, 1988). Entender o outro e o contexto que ele vive é essencial numa relação de convivência.

Ao narrar um aspecto da convivência com alunos e alunas, Si (2013) coloca:

Olha, eu tenho mais prazer de trabalhar com eles do que dores. [...], eu evito faltar ao máximo porque eu sei que muitos andam, às vezes até 1 km ou mais, pra chegar aqui. Então eu deixo entrar atrasado na sala, porque eu sei que perdeu o ônibus. Às vezes até quebro um pouco as regras da escola. Mas, eu penso assim: se fosse eu, que acordei quatro e pouco da manhã, muitos ainda é fogão a lenha, claro que nem todos. Mas, a maioria aquela roupinha ainda cheira a fumaça, é seca no fogão a lenha. Eles acordam, vão pegar água às vezes em poço. Nem todos têm água encanada, banheiro, nem fogão. Acordam cedo, muitos vêm sem se alimentar e quando não tem merenda, pra voltar andando, porque mesmo que o transporte leve, mas tem que descer e ir andando pra casa. Porque são comunidades, tipo chácara, sítios, fazendas, que eles moram. E eles logo se sentam, começam a fazer as atividades. (Si – comunidade, Entrevista narrativa, 2013)

A narrativa mostra o modo de viver de alunos e alunas que moram neste território rural, revelando as ausências resultantes da precarização da vida dos sujeitos que vivem essa ruralidade. Nesta relação, as subjetivações do sujeito docente, lhe impulsiona a se posicionar na alteridade e “quebrar as regras” da escola rural, atendendo as especificidades de alguns sujeitos que estão nesta escola. Uma subversão necessária para aquela realidade. Para Souza (2012), existe historicamente no cenário da educação brasileira um padrão que “[...], desconsidera os sujeitos, suas práticas cotidianas e as especificidades de um projeto que atenda, verdadeiramente, os territórios rurais e suas especificidades. [...]” (p. 17). É preciso atentar para essa e outras questões que envolvem a educação dos sujeitos que habitam os diversos territórios rurais do Brasil.

4.4 Narrativas das práticas cotidianas da/na escola

4.4.1 Cultura(s), práticas cotidianas da/na escola e formação docente

Na contemporaneidade, a cultura é um dos aspectos da vida dos sujeitos sociais que vem despertando inúmeros interesses. Tanto no que diz ao modo de vida, como nas artes, como nas práticas, saberes e crenças como nos interesses mercadológicos. Embora a escola ainda se apresente alheia a essa questão, os *sujeitos praticantes* estão cotidianamente se deparando e produzindo cultura(s) dentro dos espaços escolares (e para além deles). Desta maneira eles narram:

Muito grande é o interessante, quase tudo termina em samba. O interessante é isso. Quase todas as atividades culturais terminam em samba, parece que eles têm isso na alma, como identificação, como identidade mesmo e é fantástico. (Lá – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

Alguns surpreendem às vezes quando tem desempenho baixo em notas, surpreendem na dança, no ritmo, na música. Fazem trabalhos belíssimos, cantam, que a gente nem sabia, tentam tocar, trazem instrumentos pra tocar, mesmo que de forma não perfeita, mas eles assumem o risco e vem. Não tem vergonha de mostrar o trabalho deles.

[...], surpreendem no teatro, na música, na dança, no desfile, na indumentária, nos painéis que pintam, criam, desenham. É dom que a gente não sabe que eles têm.

As mandalas que eles criaram, foram lindas, com coisas da região, grãos de milho, grãos de feijão, grãos de arroz, folhas. Foi muito criativo. Os CDs, eles reaproveitaram, reutilizaram uma forma de reciclagem.

Eles são criativos nesse sentido. São inteligentes. Agora tem que despertar mais esse potencial deles, criativo, pra que eles expandam os horizontes. Pra que se tornem artistas plásticos, músicos, cantores. (Si – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

As narrativas dão o tom de uma das marcas dos sujeitos. É o movimento inventivo que se manifesta na música, na dança, no teatro, na escultura reciclada do que a priori iria parar no lixo. Essas são marcas do sujeito que insiste (sem intencionalidades diretas) em mostrar que os conteúdos e práticas escolares podem ser articulados dentro de uma cotidianidade das produções culturais locais - que vai além da esfera da cultura enquanto arte. O corpo nos seus movimentos se apresenta como ação criadora, de ilustração de si. Ao analisar a cultura negra, Hall (2009) oportunamente nos apresenta questões que podemos aproximá-las dessa

“capacidade” artística de produções de música, dança, pintura, desenho, evidenciada por alunos e alunas. Ele nos coloca que muitas dessas manifestações são oposições às manifestações impostas pelas correntes dominantes. Assim, Hall (2009) continua a dizer que:

[...], o povo da diáspora negra tem, em oposição a tudo isso, encontrado a forma profunda, a estrutura profunda de sua vida cultural na música. [...], pensem em como essas culturas têm usado o corpo como se ele fosse, e muitas vezes, foi o único capital cultural que tínhamos. Temos trabalhado em nós mesmos como em telas de representação.

Existem aqui questões profundas de transmissão e herança cultural, de relações complexas entre as origens africanas e as dispersões irreversíveis da diáspora; [...]. Mas acredito que esses repertórios da cultura popular negra – uma vez que fomos excluídos da corrente da cultura dominante – eram frequentemente os únicos espaços performáticos que nos restavam e que foram sobredeterminados de duas formas: parcialmente por suas heranças, e também determinados criticamente pelas condições diaspóricas nas quais as conexões foram forjadas. [...]. (HALL, 2009, p. 324)

Essas telas de representação “assumem o risco” de se mostrar ao outro, naquilo que aprendeu a fazer, que é movido a fazer. Os espaços performáticos se materializam no samba, no canto, no ritmo, na música, no teatro, na dança, na indumentária, o corpo tem um significado relevante para esses sujeitos, como nos aponta Hall (2009) “tanto pelas heranças como pelas condições diaspóricas com conexões forjadas”.

Nas narrativas a escola não nega essas potencialidades do(a) aluno(a), mas aparentemente existe uma dicotomia na articulação dessas potencialidades com o conhecimento institucionalizado (re)produzido nas práticas cotidianas. Não se efetiva o processo que enreda essas potências dos(as) alunos(as) com os conhecimentos disciplinares de história, ciências, geografia, matemática, língua materna/estrangeira, etc. Não seria interessante/fecundo descobrir a história do ritmo do samba contextualizando sua trajetória? O interesse por ciências e geografia não poderia ser mediado com os elementos como os “grãos” e seus ciclos de produção, assim como das regiões que produzem - mostrando que as novas tecnologias e suas configurações econômicas (re)organizam os lugares de produção e consumo? A temática nos levaria a outros tantos questionamentos sobre o que a

escola de fato pretende com a (des)articulação dos conhecimentos científicos com os conhecimentos produzidos no/do/com o cotidiano dos sujeitos. Segundo Apple (2006), é no ambiente das escolas que:

[...], “produzem” ou “processam” tanto o conhecimento quanto as pessoas. Em essência, o conhecimento formal e informal é utilizado como um filtro complexo para “produzir” ou “processar” pessoas, em geral por classes; e, ao mesmo tempo, diferentes aptidões e valores são ensinados a diferentes populações, freqüentemente também de acordo com a classe (e sexo e raça). [...], as escolas recriam de maneira latente disparidades culturais e econômicas, embora isso não seja certamente, o que a maior parte das escolas pretenda. (APPLE, 2006, p. 68)

As aptidões e valores desses sujeitos precisam ser levados em consideração, sem desconsiderar outras realidades com seus processos que produzem a disparidades culturais e econômicas. Assim: “[...]. Para mostrar sua verdade, o conhecimento tem que adquirir corpo na própria realidade, sob forma de atividade prática, e transformá-la” (KUENZER, 2002, p. 154). Essa realidade também se presentifica na forma como os sujeitos se autodeclaram nas narrativas, quando dizem:

A Matinha quilombola. Eu acho que, nós somos negros. E os alunos são negros. (Dó – comunidade, Entrevista narrativa, 2013)

- Meu irmão, a professora passou um texto sobre esse negócio aí.
- Quilombo. Ela perguntou bem assim: “Você se acha que é um quilombola?”
- Ele perguntou: “mãe me explica ai o que é um quilombo porque eu não posso dizer se eu sou ou não, porque eu nem sei dizer o que é isso”.
- Minha mãe disse: “deixa eu explicar a ele”.
- Ele disse: “ah agora sim eu posso responder”.
- Eu perguntei: Como é que a professora deu esse assunto? (Sol 14, Grupo de Discussão, 2013)
- Quilombo era pra onde os negros fugiam, Se refugiava, ao longe, porque tem que ser num lugar distante, de preferência onde tinha muita mata e água por perto porque eles não podiam usar coisa que tem na cidade, já que eles estavam fugidos. (Sol 1, Grupo de Discussão, 2013)
- Tinha que ter agricultura. (Sol 2, Grupo de Discussão, 2013)

- É agricultura, essas coisas, e aqui era quilombo, os negros fugiam pra cá. (Sol 1, Grupo de Discussão, 2013)
- Por que antigamente as pessoas sobrevive da agricultura. (Sol 2, Grupo de Discussão, 2013)
- É. (Sol 1, Grupo de Discussão, 2013)
- No quilombo, ele jogava capoeira, pegava pandeiro, berimbau. (Sol 5, Grupo de Discussão, 2013)
- E isso até hoje a gente tem. (Sol 1, Grupo de Discussão, 2013)

Aproximando a temática dessa autodeclaração das ideias da psicanálise expostas por Frantz Fanon (1986), vamos entendendo que as narrativas de Dó e Sol 1 (2013), declaram que: “No momento em que *desejo*, estou pedindo para ser levado em consideração. Não estou meramente aqui-e-agora, selando na coisitude. Sou a favor de outro lugar e de outra coisa.” (apud, Bhabha, 1998, p. 28). Sendo “a favor de outro lugar e de outra coisa”, estou declarando que minha descendência está fortemente ligada à formação de um quilombo no interior da Bahia, a escola e sociedade devem pensar suas ações no movimento do meu *desejo* identitário. Pelos caminhos dialógicos, traçados nas narrativas, a escola até pode ter contribuído para esse “autoreconhecimento”. No entanto, são as narrativas da comunidade e dos(as) alunos e alunas, imersas no mundo da vida que revelam esse pertencimento.

Os quilombos narrados pelos sujeitos, são apontados nos estudos do antropólogo Kabengele Munanga (1986) como uma palavra utilizada na África central, mais precisamente em Angola e na República Democrática do Congo (Zaire) no século XVII. Era grafada como Kilombo e representava um tipo de instituição sociopolítica militar. No Brasil desde o século XVI existe a ideia dos quilombos ou mocambus na faixa litorânea do país. Para Souza e Souza (2008), foi a Coroa Portuguesa na sua relação com a administração do Brasil colônia que fez textualmente a utilização da palavra. “[...]. Em uma correspondência entre o Rei de Portugal e o Conselho Ultramarinho, os quilombos foram definidos como ‘toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em partes despovoadas, ainda que não tenham ranchos levantados, nem se achem pilões neles’” (SOUZA e SOUZA, 2008, p. 72).

Na contemporaneidade, Glória Moura (1997) vem articulando um conceito de quilombo, como comunidades negras - afrodescentes, constituídas por habitantes dos territórios rurais, com laços de consaguinidade. Para ela, essas comunidade desenvolvem uma agricultura de subsistência em terras que foram ocupadas, compradas ou doadas. As tradições culturais ancestrais são valorizadas e recriadas pelos sujeitos da comunidade.

A escola não pode ficar alheia a essa condição de pertencimento. Faz-se necessário uma articulação desse pertencimento com as práticas escolares cotidianas, e a comunidade não pode ser apartada dessa proposta. Nesta relação as narrativas revelam:

E estavam conversando sobre a questão de trazer alguém pra falar sobre a consciência negra, pensaram em “Triângulo” e eu parada assim [...].

Eu pensei meu Deus, a história da Matinha é história de escravos, que vieram refugiados. A história da Matinha, a própria essência negra. Daqui mesmo se poderia tirar alguém pra falar sobre a consciência negra, pros meninos. Os meninos têm que ser reconhecidos como negros. (Dó – comunidade, Entrevista narrativa, 2013)

- Deixa eu falar um negócio. Isso foi no dia 20 foi um negócio constrangedor, porque botaram aquele home que foi político. Ele chegou aqui, e no meio de todo mundo, perguntou: “Quem se acha quilombola?” É quilombo, quilombola? Duas pessoas, a gente levantou a mão, mas o resto das pessoas não levantou porque não se achou. Porque não sabia que se achava, não sabia o que era.

- Eu tenho a minha opinião, na escola tem que ser um dos pontos que tem que estudar sobre os negros. Porque o que mais tem aqui, pela Matinha ser uma comunidade rural, tem muitos negros, então deveria ensinar a procurar mais, para a gente descobrir mais coisas sobre o negro.

- Eu acho que o negro aqui, é o ponto mais forte da Matinha. (Sol 13, Grupo de Discussão, 2013)

- Só trabalha consciência negra, só no mês de novembro, resumindo, só na semana do dia 20. Às vezes é mostrado num dia todo. (Sol 12, Grupo de Discussão, 2013)

- Só no dia da consciência negra, nem estudou, nem fez nada, foi que a gente fez o projeto, projeto não, a gente fez umas coreografias, sobre os quilombos. Por que neste termo, a gente não sabia nada. (Sol 13, Grupo de Discussão, 2013)

As narrativas nos remetem para uma reflexão de Bhabha (1998) sobre o desejo de reconhecimento, quando nos diz que:

Mais uma vez, é o desejo de reconhecimento, “de outro lugar e de outra coisa”, que leva a experiência da história *além* da hipótese instrumental. Mais uma vez, é o espaço da intervenção que emerge nos interstícios culturais que introduz a invenção criativa dentro da existência. (BHABHA, 1998, p. 29)

Esse desejo de reconhecimento não deve ser de fora para dentro, mas antes de qualquer coisa, deve ser de dentro para fora, numa circularidade que não apresenta início e fim, mas movimento constante. Outra questão apontada nestas narrativas acima, é a presença da temática da questão etnicorracial em momentos pontuais/comemorativos, questionados por seus sujeitos – alunos, alunas e comunidade.

Segundo Silva (1995), no que se refere aos currículos escolares, chamou-se a atenção para falta de conteúdos ligados à cultura afro-brasileira que estejam apontando para a importância desta população na construção da identidade brasileira, não apenas no registro folclórico ou de datas comemorativas, mas principalmente buscando uma revolução de mentalidades para a compreensão do respeito às diferenças. (MEC – SECAD³³, 2006, p. 56)

Não concordo com Silva (1995) a ideia acerca de uma “identidade brasileira”, pensamos que ao invés de singular, esta questão é plural. Desviando-nos da discordância que não queremos aprofundar neste momento, vamos acolhendo as outras questões a partir das reflexões das narrativas de Sol 12 e Sol 13. Trabalhar na perspectiva de resgate da dignidade desses sujeitos (sem falar nos outros aspectos), não significa pontuar a questão e resumi-la a um mês, semana ou dia de celebração. Principalmente nas comunidades de ancestralidade negra, as escolas precisam flexibilizar os currículos rígidos, que não levam em consideração à prática vivida pelo sujeito. Segundo Moreira (2011):

Tomar a prática vivida pelos alunos como ponto inicial do planejamento e da implementação do currículo e do ensino parece, assim, ser algo que precisa ser feito, e bem feito, pelos professores de nossas escolas. Embora tal princípio esteja sempre no discurso

³³ A SECAD (Secretária de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade) sofreu uma alteração de nomenclatura no atual governo da Presidenta da República Dilma Rousseff. Passou a ser denominada como SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). A mudança ocorreu não só na nomenclatura, mas também nas ações dessa instituição, quanto às políticas educacionais, incluindo temáticas sociais que estiveram historicamente excluídas dos debates e ações governamentais.

acadêmico, sua aplicação nas salas de aula ainda é insatisfatório: alguns professores continuam a ignorá-lo, outros não o entenderam suficientemente bem, e outros, ainda não conseguiram operacionalizá-lo com sucesso. (MOREIRA, 2011, p. 41)

Nesta construção insatisfatória de tomar a prática vivida por alunos e alunas no currículo de ensino, Sol 1 narra essa e diz:

Ela não trabalha! Ela não trabalha, agente aprende na escola o conteúdo que está no livro e cabou, a gente não estuda o que a gente é, o que foi, o que a gente vai ser daqui da Matinha, a gente só estuda o que tá na escola e cabou. Ela não trabalha a cor da pele, ela não trabalha a cultura da Matinha, ela não trabalha o lugar. (Sol 1 – Grupo de Discussão, 2013)

[...], eles também precisam do conteúdo base pra poder competir com os meninos da rua. Ter o conteúdo. A grade curricular, que tem que ser cumprida. A gente não pode também desvencilhar a grade curricular só pra botar a parte cultural, pode integrar. É difícil integrar, muito difícil integrar, por conta de situações, de conteúdos da interdisciplinaridade, tenta-se integrar. Agora, não é uma coisa perfeita, mas tenta-se integrar. A escola tem uma postura de sempre buscar inovar, de novos projetos, de novas opções, de novas propostas. Sempre está tentando. (Si – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

As narrativas mostram o descompasso entre a escola e a perspectiva de um currículo que não anula as realidades locais. Ao dizer que “Ela não trabalha, agente aprende na escola o conteúdo que está no livro” Sol (2013) traduz uma problemática que tem despertado o interesse de inúmeros pesquisadores, incluindo um dos aspectos desse estudo. Como as culturas da comunidade são trabalhadas nas práticas pedagógicas da escola de território rural? Neste caminho Kuenzer (2002) nos coloca que:

[...], o trabalho compreendido como práxis pedagógica humana e como práxis produtiva, é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento. Ele é, portanto, o eixo sobre o qual será construída a proposta político-pedagógica, que integrará trabalho, ciências e cultura através de criteriosa seleção de conteúdos e de seu tratamento metodológico. (KUENZER, 2002, p. 156)

As narrativas de alunos e alunas, da comunidade e em determinados momentos dos docentes, mostram que a escola está insistentemente ligada à questão da grade curricular - rígida, e suas “tentativas” ou “inovações” não rompem com essa rigidez, aliás busca-se nela, a explicação para o não fazer das práticas escolares como práxis humana e práxis produtiva. Numa linguagem atual, impera a desconexão entre conteúdos propostos nos livros didáticos e outros materiais do currículo oficial e o currículo que circula no/do/com os cotidianos dos sujeitos.

Ao falar sobre as práticas escolares cotidianas da/na escola alunos e alunas dizem:

- Se os professores daqui, por exemplo das aulas de ciências, eles estudassem mais, evidentemente todo mundo produzia. Os povos se colocasse no lugar e ver que gosta. (Sol 14 – Grupo de Discussão, 2013)

- Se eles colocasse um dia sobre o plantio, pra discutir com a gente, qual é a nossa terra, o que é, pra que serve pra plantar, capim numa tarefa de terra, qual é o tipo de terra? Eles não passam isso pra gente. Então se a gente quiser produzir mais na Matinha e saber sobre o plantio, a gente não vai ter, porque a gente pode plantar uma coisa que não der no tipo da nossa terra. (Sol 13 – Grupo de discussão, 2013)

Um diálogo com as duas narrativas que indicam que os sujeitos, mesmo do lugar de aluno e aluna (por não terem passado por um processo de formação docente) percebem o distanciamento das práticas cotidianas com as práticas de vida de uma comunidade rural. Corroborando com as narrativas de alunos e alunas, Lá (2013) coloca:

[...].Outra coisa também é uma comunidade rural, é uma comunidade que está em contato direto com a terra, com as plantas, falta isso também, falta muito na questão das práticas diárias, a questão da ciência, do experimento, do contato com a terra, do chão, de sentir o orvalho, de sentir a brisa, o vento. A escola fica quase que alheia a isso, e numa comunidade rural isso não pode ficar de fora, tem que fazer parte da escola, tem que ser trabalhado na escola. Muitas delas são práticas que poderiam ser aplicadas em qualquer lugar, sobretudo na zona urbana, ainda falta muito a presença de atividades na sala de aula, que reflitam o cotidiano desses meninos. São alunos que tem o conhecimento muito grande em relação ao solo, preparação do solo, plantio, a lida com produtos que são

alimentos deles. O feijão, o milho, a mandioca, e a escola, muitas vezes, fica alheia a isso, não tem um trabalho que reflita, não tem um trabalho que valorize essas práticas dos alunos, pra que ele se sinta valorizado, motivado, que a partir daí ele possa ir além. Então a gente infelizmente ainda tem a prática urbana mesmo, que se utiliza como se a escola não tivesse em meio à zona rural, como se não fosse uma escola rural. (Lá – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

A preocupação de alunos e alunas para uma prática escolar cotidiana mais conectada com sua realidade é expressa como preocupação, na narrativa de Lá (2013). É uma escola rural com estrutura curricular destinada às escolas de espaços urbanos. Neste aspecto, existe uma lacuna institucional/profissional para a mediação cultural. Assim, Macedo (2011) aponta:

Como qualquer pessoa que atualiza os processos formativos de socialização, o professor é, de alguma forma, mesmo que inconscientemente, porquanto vive a individualização e o *habitus* dos seus currículos ocultos, resultante da formação que o qualificou, e traz consigo os *habitus* que configuram essa formação. Neste âmbito, faz-se necessário pontuar que o professor, em geral, vivencia um significativo despreparo para lidar com as tensas questões relativas às diferenças culturais que crivam as experiências curriculares das quais ele mesmo participa em seus cenários de trabalho. (MACEDO, 2011, p. 146)

A escola rural é um cenário de trabalho pouco apresentado nos processos formativos³⁴. Como aponta Macedo (2011): o “despreparo às diferenças”, resulta também das formações de professores no país, tanto a inicial como a continuada (com raras exceções), não se prepara o sujeito da docência para a diversidade. Assim, a prática escolar cotidiana, neste caso - apresentada nas narrativas acima, ignora literalmente o chão da escola (e das atividades rurais).

No constante (des)encontro que se presentifica entre as práticas pedagógicas cotidianas da escola, e as produções culturais dos sujeitos que para ali convergem buscando formação escolar, algumas narrativas nos fazem refletir sobre os (des)ajustes entre calendário das festas religiosas, das estações climáticas –

³⁴ Não negamos os avanços da educação do/no campo enquanto políticas públicas de educação e os estudos sobre as escolas rurais. Contudo, tanto as políticas, quanto os estudos, ainda se constituem como processos que estão longe de atingir o resgate histórico de valorização e vizibilização dos sujeitos que vivem e estudam nestes espaços.

inverno/verão, do adeus aos mortos, do plantio, do calendário de venda/sustento familiar com o calendário da escola/sistema educacional. Aspecto que como as práticas pedagógicas, compõe o currículo escolar.

Eu não vejo um trabalho do primário, extraclasse pra falar sobre a bata de feijão, conhecer a bata de feijão, ver como é, tirar foto, falar sobre isso, ver a colheita, como é a colheita. O povo canta, o povo se reúne, canta músicas e batendo feijão, a escola não conhece, os alunos daqui não conhece, tem o período da plantação que os meninos faltam a escola porque vão fazer plantação. (Dó – comunidade, Entrevista Narrativa, 2013)

Antigamente as férias de janeiro era no período agrícola. O prefeito não daria agora em dezembro e janeiro e sim na época do inverno que é pras pessoas fazer plantação. Transferiu as férias, levou muitos anos que as férias do final do ano, era no período agrícola, mês de maio, era sim. (Ré – comunidade, Entrevista Narrativa, 2013)

[...]. Muitos também vão pra feira aos sábados na cidade nova vender os produtos que cultivam. Feijão, frutas, acerola, por exemplo, mamão, enfim, algumas coisas, ovos.

A frequência é baixa.

Não é viável porque muitos não podem frequentar. Não por falta de vontade, mas por necessidade mesmo financeira, de trabalhar, de ter seu dinheirinho. Porque muitos alunos com esse dinheirinho, eles relatam que juntam pra comprar caderno, pra comprar material escolar, pra comprar um celular. É desse dinheirinho que alguns ajudam os pais, sobrevivem.

Mas, a secretaria de educação não abre mão, e a gente tem que cumprir os 200 dias letivos. Quem não pode vir não vem. Não se preocupa muito com, atender um objetivo. Simplesmente tem um calendário e tem que ser cumprido. Se vier, veio, se não vier... (Si – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

É um indício de ver uma comunidade rural como uma comunidade urbana, é um grande contrassenso, porque a gente sabe que o sábado é o dia da feira, é o principal dia da feira, é o momento em que esses alunos vão comercializar seus produtos. Então com certeza, a rede municipal peca quando propõe o sábado letivo para uma escola rural. É um grande contrassenso, é uma grande negação do fato da escola ser rural. É uma negação da educação rural. Uma instituição que fala em educação rural e uma comunidade rural, propor aula dia de sábado realmente é uma grande contradição e a realidade é que essas aulas não funcionam, a frequência é baixíssima por conta disso. (Lá – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

A narrativa de Dó (2013) apresenta uma inquietação com o trabalho desenvolvido na escola com as crianças da comunidade. Para ela, não existe um trabalho que mostre às crianças as produções culturais desta comunidade, que no caso específico, ela cita a bata de feijão. Essa prática mostra a relação com o ciclo de um produto agrícola de subsistência de muitas famílias da comunidade. Neste ciclo, a colheita é realizada num processo de celebração coletiva.

Ao apresentar essa preocupação, ela narra que não vê um trabalho “extraclasse” para ensinar às crianças essa prática. Ao nos colocarmos na discussão, diríamos que esse é um conteúdo que também deve ser apresentado “intraclasse”, pois é o ensinar ao grupo de crianças sobre a relação que se estabelece entre os sujeitos e a terra, numa produção de sobrevivência, e como ápice dessa relação, se estabelece um festejo comemorativo. A bata de feijão se constitui ainda na região como uma prática de ancestralidade comemorativa. Na esteira da narrativa aparecem outros temas que se aproximam e se avizinham das questões do calendário da comunidade rural e calendário institucional da escola, ou melhor, dizendo: da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (SEDUC). Para Pinho, Souza e Gallego (2013), o tempo escolar constitui-se como uma formação social e pode ser entendido:

[...], como o conjunto de medidas e discussões tanto administrativo-organizacionais referentes ao calendário (dias letivos ou não, interrupções das aulas, feriados, férias, matrículas, exames), à duração do ensino, à idade, aos horários e o tempo das aulas; quanto àquelas voltadas ao emprego do tempo expresso na definição e ordenação dos conteúdos a serem estudados com crianças e os modos de fazê-los. O tempo escolar é temporalidade social e uma categoria ampla em relação à instituição escolar que é composta de diversas temporalidades. (PINHO, et. al, 2013, p.93)

Este tempo da escola que é narrado pelos sujeitos, segue a medida do tempo administrativo-organizacional, as outras temporalidades são invisibilizadas nas práticas cotidianas. De acordo com a narrativa de Ré (2013), esse tempo da escola já foi balizado pelo tempo do plantio na comunidade.

As mudanças que ocorreram, ocasionaram pontos de tensões. No primeiro momento, o tempo de plantar não se ajusta com o tempo das aulas/férias escolares. No segundo momento, a tensão se estabelece entre o tempo de vender e o tempo

das aulas nos dias de sábado. No terceiro momento, o tempo do adeus aos mortos, não é discutido pela escola. Nos três exemplos de tensões entre o tempo da escola e o tempo da comunidade, os sujeitos praticantes criam *mil maneiras de jogar/desfazer o jogo* (CERTEAU, 2012) do tempo institucional. A frequência é sempre baixa e em alguns casos não há frequência.

Esse calendário institucional de controle e poder é alimentado pelo discurso de atender ao cumprimento dos 200 dias letivos indicados e assegurados pela LDBEN 9394/96. A posição institucional encontra na própria LDBEN 9394/96 a sua antítese, ou seja, a interpretação da legislação está permeada por um equívoco, pois na leitura da própria LDBEN 9394/96 é possível entender que:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDBEN 93/94, 1996)

Fica bem explicitado na lei, que as 800 horas serão distribuídas no mínimo em 200 dias letivos. Entretanto, as escolas rurais, precisam ter currículos que se adequem às condições destes territórios, incluído aí as “fases do ciclo agrícola e a natureza do trabalho”. Desta forma, a escola pesquisada obedece ao calendário da Secretaria Municipal da Educação, alheia às diretrizes propostas pela LDBEN 9394/96.

O calendário é uma dimensão do currículo. Assim, como são as práticas pedagógicas e outros aspectos da escola. Não podemos peder de vista, que o currículo é um instrumento de poder (e isto não pode ser entendido de forma

simplista), principalmente nesta contemporaneidade, onde é cada vez mais crescente o “modelo sistêmico de gestão” (APPLE, 2006).

O calendário escolar unificado entre escolas rurais e urbanas, não se constitui um atendimento à lei, mas a um modelo técnico padronizado de gestão e controle social. E não sejamos “inocentes”: O currículo foi e é um sistema disciplinador, principalmente quando pensado/elaborado para as escolas que atendem as camadas subalternas da população. Para Apple (2006):

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam – as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc. (APPLE, 2006, p. 103).

Embora o calendário da escola aponte para a oferta de aulas aos sábados - tempo de venda dos produtos agrícolas, os sujeitos apontam para outros movimentos e: “[...]. Traçam “trajetórias indeterminadas”, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. [...]” (CERTEAU, 2012, p. 91).

Os sentidos neste caso, estão situados na relação de sobrevivência das famílias que tiram da terra seu sustento, e a escola dos territórios rurais precisa se organizar para este movimento. Além desta questão outros interesses perduram num calendário universalizador, que não vamos discutir neste momento. Para Moreira:

Associar o currículo a controle e poder, porém não significa julgar que, no currículo em uso, os propósitos da dominação sejam mecanicamente aceitos por alunos e professores. Diversos estudos da sociologia do currículo têm mostrado que os estudantes não se constituem em passivos receptores de conteúdos, atitudes, costumes e hábitos e têm acentuado as resistências e os conflitos envolvidos nas práticas pedagógicas. (MOREIRA, 2011, p. 40-41)

A baixa frequência de alunos e alunas nas aulas ministradas aos sábados e no período de plantio, indica que a resistência se efetiva por conta da escola não levar em consideração as especificidades deste lugar rural, onde os sujeitos vivem e

constroem seu processo de subsistência agrícola. A biografização de suas vidas é feita numa relação com a terra e outros elementos da natureza. Assim, as narrativas continuam a nos mostrar como se efetiva essas relações entre o currículo e o ambiente em que o mesmo é desenvolvido.

Espaço de escola que é um modelo urbano, mas a gente tá numa escola rural, que é cercada por muros.
[...]. É uma escola rural que não tem um espaço, uma horta, um espaço de jardinagem, não tem um espaço pro aluno ter contato com essas coisas que o identifique, então é uma escola que é projetada para um espaço urbano.
[...], tem uma área aberta aqui ao lado que era pra construção de uma quadra poliesportiva que nunca foi construída, nunca saiu do projeto, mas se ao menos houvesse ali uma árvore, uma sombra, já seria um excelente espaço pra gente lidar melhor com esses alunos da escola rural, para as apresentações culturais.
Uma escola fechada de muros numa comunidade rural. (Lá – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

A narrativa docente evidencia outra questão concernente ao currículo da escola rural. No trabalho de campo, as observações nos mostraram que esta escola se diferencia de muitas outras, por ter uma estrutura física mais recente, com piso, paredes, telhados, banheiros, salas, etc. em condições de uso, embora com necessidade de manutenção destes equipamentos físicos. Contudo, nos chama a atenção para a questão narrada por Lá (2013), quando fala da ausência de espaços na escola para horta e jardinagem. Acreditamos que tais narrativas, merecem algumas reflexões sobre o projeto educativo da escola, que necessita ter como finalidade, a emancipação social dos seus sujeitos. A indignação e o inconformismo quanto à estrutura imposta não devem engessar os sujeitos - administração e docência da escola. A (re)construção de um projeto que busque a emancipação social, requer posicionamento político, filosófico e principalmente atividade prática dos sujeitos envolvidos nesta construção. “[...], a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, [...]”. (VASQUEZ, 2011, p. 241)

Numa reflexão que se aproxima da questão de um projeto educativo emancipatório, Oliveira (2012) coloca:

[...], possibilidade de reconstrução horizontalizante de relações entre saberes, culturas e usos do conhecimento – exigência de um pensamento em que o epistemológico e o político não se separam – requer considerar a escola como instituição social atravessada pela sociedade que a criou, ou seja, também impregnada daquilo que se pretende superar. Assim, torna-se necessário refletir sobre esse projeto educativo emancipatório em relação com o projeto sociocultural da modernidade. (OLIVEIRA, 2012, p. 42)

Superar a estrutura imposta também faz parte dessa reconstrução horizontalizante das relações. A vida cotidiana desses meninos/meninas, crianças ou adolescentes está submersa nessa relação com a terra. A construção do projeto pedagógico deve incluir tal questão nas práticas cotidianas, num movimento da escola que é muito mais interno do que externo.

As narrativas de Lá (2013) nos levam de volta aos diálogos com Certeau (2012) sobre a *arte de fazer*, reflexão transportada para o cotidiano da escola, que ao contrário do anunciado pelo pensamento hegemônico, não é o espaço da mesmice, da repetição. O cotidiano da escola é um espaço de (re)ações, (re)criações, (re)invenções, (re)organizações, espaço esse que circulam os conhecimentos. Perceber esses aspectos é um ponto de partida para o uso de *táticas e estratégias*, mas essa percepção na maioria das vezes, precisa de *tempoespaço* de reflexão. Para Freire (1996) “[...], na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39). Assim, vamos afirmando que o espaço de reflexão da prática docente é fundante para uma educação de qualidade.

A constatação dessas questões, não constitui o engessamento das possibilidades, as “*maneiras de fazer*” (CERTEAU, 2012) podem (re)inventar novos paradigmas que apontem para uma justiça curricular e cognitiva. Aprender novos pensares, dizeres, saberes e fazeres é tarefa na/da formação docente e também para a formação na/da escola. Com certeza uma efetiva aproximação entre comunidade e escola pode (trans)formar relações de poder e regras. Esta aproximação envolve a percepção sensível do sujeito docente.

E eles tem uma tendência, uma aptidão muito grande pra música, pro ritmo, pra dança, que deveria ser mais explorada. Quer dizer, a escola tenta explorar o máximo, mas não pode fazer isso no dia a dia. (Si – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

- É, por exemplo, na escola deveria ter aula de percussão, aula de samba. Porque a gente vive muito isso lá fora, e não tem. A gente não sabe nada! Ninguém sabe bater alguma coisa. (Sol 1- Grupo de discussão, 2013)

[...], a questão da escola é porque as professoras, diretora, quem coordena a escola, num caso assim de chamar os meninos pra fazer um trabalho na escola, quem tem direito de chamar é elas. De convidar a gente, eu acho que sim?! Não sei se eu tô certa, mas eu acho que eles têm o direito de chamar. Ainda mais pra incentivar as crianças, porque não é todo menino que aprende, porque aqui a gente mesmo, tá dando aula de percussão.

Toda terça e quinta. “Cavaquinho” ensina os meninos com a percussão e eu ensino bater o pandeiro. E tava dando de cavaquinho. Esses dias que o menino parou de dar de cavaquinho e violão. Tem aula de capoeira. (Mi – comunidade, Entrevista Narrativa, 2013)

O reconhecimento das aptidões dos(as) alunos e alunas na narrativa docente, nos impulsiona a pensar que o “cotidiano quilombola, a exemplo de outros grupos étnico-raciais e sociais, é a emergência das práxis porque o pensar e o fazer se corporificam: na forma de visões, no modo de vida e no processo educativo” (MEC - SECAD, 2006, p.140-141). Portanto, essas práxis precisam ser contínuas, inclusas no processo educativo.

O desejo de Sol 1(2013) da escola incluir no seu currículo aprendizagem de percussão, aponta para um anseio de manter as tradições da comunidade dentro das negociações que se estabelecem entre sujeitos e instituições e podem provocar uma convivência produtora de sentidos. As narrativas de Sol 1 e Mi (2013), já apresentam um bom caminho para essa convivência - comunidade e escola numa troca de saberes e fazeres desierarquizados. É a educação que se processa fora do ambiente escolar (GONH, 2009). Nesta narrativa, Mi (2013) deixa claro que a comunidade se coloca à disposição para uma troca de saberes, contudo ela indica que a escola precisa se manifestar.

O caminho que nos leva a uma prática curricular com justiça cognitiva e emancipatória é cruzado por outros tantos caminhos, às vezes se confluem, hora são paralelos, chegando mesmo a se distanciar. Todos têm suas próprias

características, mas um perpassa pela formação docente que é um dos pontos nevrálgicos para a melhoria qualitativa da educação brasileira. Os três excertos das narrativas que serão expostos na sequência desse texto, podem enredar aspectos da discussão acerca da formação docente, mas estão longe de representar a sua totalidade. Todos representam recortes das entrevistas narrativas dos sujeitos docentes. Neste sentido, Ferraroti (2010) aponta:

[...]. **Toda entrevista biográfica é uma interação** social completa, um sistema de papéis, de expectativa, de injunções de normas e valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela para o carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando as relações espontâneas de defesa. (FERRAROTI, 2010, p. 46 – grifos do autor)

Neste caminho de interações, vamos dialogando com as narrativas professorais sobre o papel da escola:

E o pontapé inicial tem que ser sempre na escola. Porque a escola que desperta. Pena que as artes não são tão valorizadas. O currículo conteudista impõe que tem que dar aqueles conteúdos e às vezes o professor termina atropelando por causa dos conteúdos essa parte artística, essa parte de criatividade do aluno. Para atingir aqueles objetivos conteudistas. (Si – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

A narrativa se apoia inicialmente na metáfora de um jogo de futebol. Como num jogo de futebol, a escola é colocada no lugar de um jogador que deve iniciar a partida. Portanto, com reais chances de ficar com a bola nos pés da sua equipe, e talvez numa jogada genial, faça o primeiro gol. Assim, iniciar a partida, pode ser uma oportunidade que a escola tem para “despertar” às potencialidades do(a) aluno(a) Esta é uma proposição verdadeira no contemporâneo lugar da escola. Nas palavras que seguem nesta narrativa, existe uma afirmação de que “as artes não são tão valorizadas”, outra proposição verdadeira na contemporaneidade.

Todavia essa última “verdade” precisa ser analisada no contexto das relações de poder. Desta forma, perguntaríamos: As artes não são tão valorizadas, ou algumas artes não são valorizadas? É o conjunto das artes, ou é parte delas? Numa resposta mais imediata, poderíamos dizer que as artes das classes subalternas não

são colocadas nos currículos oficiais, porque elas não representam as classes hegemônicas. Para Apple (2006): “[...], o próprio corpo do conhecimento escolar – o que se inclui e o que se exclui, o que é importante e o que não é - também serve a um propósito ideológico” (p. 96) e muitas vezes esse propósito ideológico não é refletido na formação docente.

Segundo Macedo (2001), o processo formativo mecanicista e produtivista separou entre outras coisas, a relação entre currículo e formação, e não podemos deixar de explicitar que significativa parcela dos(as) docentes no Brasil tiveram/têm sua formação gestada neste mecanicismo produtivista. Continuado com a reflexão de Macedo (2011), ele nos diz que:

[...]. Nunca é demais lembrar que separando coisas inseparáveis, execrando o pensamento crítico e entendendo a formação como produtividade, como eficiência produtiva, via aprendizado bitolado e patrulhado, as nossas ditaduras militares, pelos seus ideólogos educacionais, tentaram afundar nossas reflexões, visões de mundo, de homem e de formação, num violento obscurantismo educacional. Formação significativa colecionar conhecimento, sob uma orientação opressora, o que vale dizer, o resto era perigoso ou “perfumaria”. Não estamos descartando a necessidade de distinguir bem as coisas, mas é preciso dimensioná-las, historicizá-las, problematizando-as. (MACEDO, 2011, p. 52)

E a marca dessa formação vigiada, que abortava/aborta o pensamento reflexivo, persiste entre os(as) docentes brasileiros(as). A historicidade dessa questão deve ser trazida à luz da reflexão na formação docente. O abandono desta reflexão citada por Macedo (2011), pode nos levar para uma cegueira coletiva sobre o ofício de professor(a). Continuar sem fazê-la, pode nos levar a um tribunal de acusações aos docentes, ou caíremos no discurso (ainda utilizado para além do senso comum), de que não é possível a mudança - a história se repete. Tanto uma posição como a outra, é perigosa.

As narrativas de Lá (2013), trazem outras questões vivenciadas e experienciadas por professores e professoras nas escolas localizadas nos territórios rurais do Brasil (algumas questões estão presentes no universo da docência das áreas urbanas).

Para Josso (2010) ao elaborarmos vivências em experiências, nos colocamos numa “disponibilidade” para o “espírito explorador”. Abrimos o campo da

consciência, da mudança (além de outros aspectos) que nos levam a ter três atitudes interiores. Uma dessas atitudes é a “procura por uma sabedoria de vida” (JOSSO, 2010, p. 52). Neste caminho Lá (2013), narra sobre os desafios da profissão e afirma que:

[...], às vezes o professor, por ainda ser uma profissão desvalorizada, sobrecarregada. Uma carga-horária excessiva e muitas vezes não consegue dar conta de muitas coisas que poderia. De certa forma, frustra, e a prática poderia ser melhor. Que valorizasse, resgatasse mais os costumes desses alunos, e por muitas vezes, deixa a desejar nesse ponto. Falha nesse ponto, são pontos que me incomodam, são pontos que eu penso que precisam ser melhorados. Não enquanto professor, eu único, mas como corpo docente, como escola. (Lá – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

No caminho da elaboração das vivências em experiências, narradas por Lá (2013), e analisadas por Josso (2010), separamos a terceira etapa, para ilustrar nossa reflexão, pois elas se confluem neste momento:

Terceira etapa: quando a impressão do desconhecido se esbate para tornar conhecido ou conhecível, mediante certos recursos, saímos de nós mesmos para ir ao encontro dos outros. É nesse momento que tentamos nomear para outrem o que se passou e o que aprendemos. E nessa nomeação (a que também chamamos simbolização, por vezes mesmo formalização), porque estamos em interações com outrem, utilizamos a mediação de uma linguagem que envolve um ou vários sistemas de referência, permitindo precisamente interpretar, social e culturalmente a experiência. (JOSSO, 2010, p. 53 – grifo da autora)

É através da mediação da linguagem e do encontro com outrem, que Lá (2013) anuncia significativas questões sobre o fazer docente como reflexos de uma estrutura histórica da profissão docente, que ainda persiste, mesmo com algumas mudanças. Entre as questões de estrutura que interferem diretamente nas práticas cotidianas no chão da escola, estão: as condições de trabalho – baixos salários, sobrecarga de trabalho, desvalorização da profissão, falta de espaços para reflexão/formação entre outras não citadas.

Aqui surge a necessidade de pontuar, ainda que timidamente, tais questões, já que a proposta desse estudo não está baseada nas condições de trabalho e processos formativos da docência no Brasil. Tais questões exigem dos

pesquisadores em/da educação um tratamento ético e rigoroso dado a relevância das temáticas para a qualidade da educação brasileira. As reflexões são pertinentes porque estão presentes direta ou indiretamente nas narrativas dos docentes colaboradores desta pesquisa.

Quando Lá (2013) anuncia em sua narrativa a sobrecarga³⁵ de trabalho de professores e professoras da educação básica, juntamente com esse anúncio, vem a questão da desvalorização docente – proletarização (MARK GINSBURG apud NÓVOA, 2014, p. 11) questões - que estão imbricadas. Essas questões anunciadas na narrativa fazem eco na docência de professores e professoras que ocupam as centenas e milhares de escolas da educação básica em território brasileiro.

Com salários muito baixos, professores e professoras da educação básica, ocupam seus turnos de trabalho com atividades em sala de aula. Jornadas dupla ou tripla tomadas essencialmente para o exercício na/da regência de classe, isso sem contar nos trabalhos de planejamento de práticas pedagógicas para sala de aula, correção de tarefas, participação nas reuniões da escola e atendimento a pais/mães/responsáveis de alunos e alunas. Essa “corrida” por uma elevada quantidade de horas de trabalho representa a precarização salarial da atividade docente, principalmente na educação básica.

Não podemos esquecer que a bandeira de luta, por um piso nacional da categoria - luta dos professores e professoras, através das entidades de classe – sindicatos e outros representantes, foi conquistada por um projeto de lei - votado pelos parlamentares e sancionado pelo então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva – Lei nº 11.738 de 16/7/2008. Mesmo sendo uma lei federal, o piso nacional dos professores e professoras da educação básica tem sido alvo de resistências e boicotes de governadores e prefeitos, que alegam falta de recurso financeiro para pagamento desse piso – mesmo com a política educacional do FUNDEB³⁶, prevista para atender essa demanda. Todavia, professores, professoras,

³⁵ É comum a utilização das palavras carga de trabalho, sobrecarga, carga-horária entre os discursos oficiais. Essas denominações ainda nos parecem distantes de indicar o trabalho do professor e soam numa dinâmica de comparação do trabalho docente com o trabalho de tração animal. Preferimos a ideia de Jornada de trabalho.

³⁶ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

sindicatos e outros representantes, têm reagido a essa postura dos governadores e prefeitos com enfrentamentos que vão desde mobilizações nacionais a paralisações – greves históricas nas redes municipais e estaduais de educação em todo o país. Nesta relação de forças, muitos (as) alunos e alunas ficam sem o acesso a uma educação de qualidade – também não podemos esquecer que a luta docente é legítima. Portanto, essa não deve ser mais uma culpa atribuída aos docentes.

Além dessas questões a profissão docente tem sido alvo da mídia impressa e televisiva que atribuem o fracasso da educação a atuação desses profissionais, contribuindo para marginalizar a imagem docente, como também o desencanto de muitos jovens em optar pela profissão – sem esquecer os que já assumem esse ofício. Continuando com Lá (2013), ele narra:

É preciso muita reflexão, é preciso parar, e se sentar, traçar metas, planos, rever conteúdos, rever grade curricular, têm questões que precisam ser revistas pra que tenha uma educação melhor. Primeiro é preciso formação do professor. Às vezes a gente tem formação geral, que perpassa muito pela questão conteudista, deixa aquém essas questões específicas. (Lá – docente, Entrevista narrativa, 2013)

Outro aspecto apontado na narrativa, que não se desvincula dos anteriores, diz respeito a uma proposta docente que: “é preciso muita reflexão”, “traçar metas, planos, rever conteúdos, etc.”, e tudo isso é preconizado num movimento de coletividade dos docentes e da escola:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (NÓVOA, 2014, p. 12)

Ao se aproximar da reflexão de Nóvoa (2014), a proposta docente se configura como uma das buscas pela profissionalização de professores e

É um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais.

professoras, vinculando-se ao seio da escola. Neste caminho de formação docente a narrativa diz:

O começo é a formação do professor, a gente precisa de formação para saber contemplar melhor essas questões. É preciso formação, espaço adequado dentro da escola, pra que a gente possa melhorar essa educação, fazer de fato da escola, uma escola rural. É preciso também um envolvimento maior com a comunidade, [...]. (Lá – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

Não só essa narrativa docente, como outras narrativas de alunos e alunas, da comunidade e dos próprios docentes, que apareceram no texto dessa escrita, além das interlocuções com pesquisadores em educação, nos mostram como as questões das condições de trabalho, sindicalização, pluralidade e diversidade social caminham como questões distantes nas formações de professores e professoras (não se nega outros movimentos de antítese desse processo).

Numa pesquisa realizada por André (2011) sobre formação de professores durante os anos de 1990, a pesquisadora utiliza como fontes: o balanço de dissertações e teses da Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) - Brasil 1981/998, com a análise de onze textos de defesas de 1998/1999 realizadas na Feusp (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) e na PUC – SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Nesta análise, a pesquisadora encontrou uma variação nas temáticas das pesquisas. Neste momento, alguns resultados nos interessam por se avizinharem da temática da nossa investigação.

Segundo a pesquisadora dos temas que são abordados nas pesquisas, a educação rural aparece apenas nos trabalhos que fazem investigação de formação docente continuada, não aparecendo como temática nas investigações de formação inicial. No que se refere às investigações sobre os saberes culturais, foram encontrados (03) trabalhos que estavam presentes nas temáticas de identidade e profissionalização docente. Desta forma, vamos constatando que nos processos formativos institucionais, existem uma ausência, negação ou silenciamento das discussões que apontam para as relações existentes entre culturas e práticas escolares cotidianas. E essa é uma relação fundante para que professores e

professoras aprendam e apreendam como os sujeitos vivem suas identidades e pertencimentos, balizados pelos seus percursos culturais.

Nos caminhos traçados pelas narrativas imbricados nas tessituras de pesquisadores, vamos entendendo que:

A formação política do professor, suas condições de trabalho, formas de associação profissional, questões salariais e de carreira são conteúdos pouco investigados.

A formação de professores para atuar em movimentos sociais e com crianças em situação de risco é totalmente silenciada. Ainda que se encontre poucas pesquisas sobre formação do professor para o ensino superior e para os cursos profissionalizantes, para atuar junto aos adultos, aos portadores de dificuldades especiais e no meio rural, é evidente que são conteúdos que merecem muito mais atenção. (ANDRÉ, 2011, p. 86)

E aqui pinçamos deste discurso por uma coesão temática da pesquisa, que a educação do meio rural precisa fazer parte dos processos formativos de docentes, assim como as temáticas sobre questões etnicorraciais (além de outras diversidades). Resgatar a dignidade dos sujeitos que foram invisibilizados e alijados dos seus direitos é uma dívida social que precisamos resgatar. Mesmo com aparecimento e desenvolvimento das licenciaturas em educação do/no campo e as indicações institucionais para o estudo sobre a história da África com todos os seus desdobramentos no Brasil, acreditamos que as (res)significações das temáticas são vitais para esse resgate. Faz-se necessário, articular em todas as licenciaturas, as discussões políticas, filosóficas e práticas que envolvem a educação dos sujeitos da roça, do rural, do campo seja qual for a categoria anunciada por esse sujeito, assim como os sujeitos que corporificam sua existência em práticas culturais com descendência africana. Porque:

A educação, sendo parte da totalidade social, é um direito de formação do ser humano na sua totalidade social, e assim sendo, não pode ser separada do restante da vida social e nem fragmentada em seu conteúdo. Trabalho e cultura, definidores do processo educativo, são fundamentos inseridos na totalidade das relações, estando no centro do contraditório processo de sociabilidade e formação humana. (MENEZES NETO, 2011, p. 31)

Sendo a Matinha dos Pretos um lugar que se tece no trabalho e na(s) cultura(s) dos seus sujeitos, a escola não pode ficar alheia e apartar essas questões. Os sujeitos que se educam no espaço formal dessa escola, têm direito à sua formação integral como ser humano. Tendo como ponto de partida, as relações que são vividas e experienciadas por eles/elas neste espaço. No entanto, as relações dos outros espaços, precisam ser conhecidas e compreendidas como parte que integram o todo, das tessituras das diversidades humanas.

PALAVRAS FINAIS:
finalizando este momento, até outra hora

Adeus, gente

Adeus, gente
Adeus, gente
Adeus, que eu já vou me embora
Adeus, gente
Adeus, gente
Adeus, gente
Adeus, que eu já vou me embora
Adeus, gente
Adeus, que eu já vou me embora
Adeus, gente
Adeus, até outra hora
Adeus, gente.

(Grupo de Samba de Roda Amor de Mamãe – Dossiê-Iphan 2006)

Na letra da canção popular do samba de roda a palavra “Adeus” é evocada amiúde, como se o “Adeus” fosse uma necessidade de dizer que já é hora de ir-se embora. Até que em um determinado momento, ela é quebrada pelo “Adeus, até outra hora”. Assim, o “Adeus” é marcado pelas probabilidades de retorno, que pode não ser mais ao ponto inicial, mas ao ponto em que os outros processos foram vividos.

Fazer uma pesquisa em educação, quase sempre o “Adeus” é marcado por um “até outra hora”, porque não acredito que o mergulho na pesquisa seja um processo de uma única experiência, onde vivê-la consiste em um ensaio que não provoque o pensar nas outras possibilidades. Assim, meu adeus será temporário porque fui envolvida pelas narrativas de vida, contadas pelos sujeitos sociais que comigo, partilharam muitos momentos dessa pesquisa. Não posso deixar de lembrar que além desses sujeitos, dialoguei com muitos pesquisadores e pesquisadoras, nas suas diversas escritas e temáticas, assim como dos múltiplos momentos formais e não formais que vivenciei neste tempo de procura.

Agora é chegada a hora de dizer “Adeus” para finalizar essa etapa. As exigências institucionais e a própria necessidade de responder as primeiras indagações, levam-me há concluir nesse tempo. É preciso criar novo pensar, dizer e fazer para continuar buscando em outros caminhos, que necessariamente não devem se distanciar desse momento, muitas vezes pode ser em outras veredas. Não compartilho da ideia de que abandonamos aquilo que nos move enquanto pesquisadora e enquanto pessoa (embora essas dimensões não estejam dissociadas). Concluir uma pesquisa não é uma simples tarefa, ela envolve uma série de procedimentos e processamentos. São questionamentos, buscas, encontros, desencontros que precisam ser sistematizados em uma escrita.

Nesta pesquisa a palavra foi o fio condutor, em muitos momentos ela foi narrada, em outros, ela foi escrita, mas sempre presente para ser a interlocutora das diversas ações. Neste momento, mais uma vez ela se faz presente para fazer a tessitura do “até outra hora”.

Como no poema “Lição de Pintura” (MELO NETO, 2002) que abre essa tessitura textual de pesquisa, o corredor que me levou a outras tantas portas,

provocou as lembranças de silenciamento, aprendizagem, reflexão, nas escutas que ajudaram na minha autoformação.

Na primeira porta – capítulo I dialoguei com as primeiras palavras/pedras da escrita de Saramago (2000), para chegar às margens da formação, fiz o caminho da escrita de uma (auto)biografia. Neste espaço, a escuta de si fez a evocação da memória para trazer as lembranças das travessias familiares em busca de outras margens. “*A construção biográfica*” articula as dimensões do passado, presente e futuro (DELORY-MOMBEGER, 2008). Silêncios, dores, vergonhas, derrotas, amores, conquistas (res)significações tudo isso foi imerso no meu “Ser de afetividade” (JOSSO, 2010).

Nas palavras/pedras da vida escolar-formação descobri como a educação institucional pode silenciar um sujeito, mas ela também poderá propiciar uma mudança. Vivi o silenciamento, e no encontro com a “alteridade do outro” (SANTOS, 2011), aprendi a dar a voz a mim mesma. A voz antes calada encontrou nas comunidades eclesiais de base, nos grupos de jovens católicos, no diretório acadêmico da universidade e no sindicato da classe docente a oportunidade de exercitar minha identidade política. Foi ainda nessa travessia que coloquei os questionamentos que me moveram para essa pesquisa. Neles encontrei as interrogações e os pontos de segmentos, além das reticências. Assim, comecei a perguntar sobre as tessituras da(s) cultura(s) nas práticas pedagógicas cotidianas de uma escola localizada em um território rural. Se a cultura hegemônica traduzida nas práticas da escola que eu estudei me silenciou, ela também pode ter silenciado outras vozes. Portanto, meus questionamentos eram resultantes dessas reverberações.

Na segunda porta que abri – capítulo II, dialoguei com o poema de Melo Neto (1979), busquei nas palavras/fios os conceitos, as definições e os significados de cultura. Entendi que essa palavra que ocupa uma centralidade na contemporaneidade tem uma movimentada história de sentidos e significados. Sua história de aparecimento está diretamente ligada ao pensamento greco-latino clássico, onde *colere* – palavra gênese, que significava cuidar da terra, cultivo da terra, das plantas, em suas derivações se transformou em culte, colônia, honrar e

venerar, mas estava sempre ligado a ideia de colheitas e cuidados com animais, embora honrar já se aproximasse da ideia de religiosidade.

Mas, foi aí que encontrei a ideia de que a partir do século XVIII a palavra se hierarquizou e transformou-se num poderoso substantivo, pois ela passou a ser pensada como uma das vertentes da modernidade. É neste *tempoespaço* que cultura designa “civilização”, arte erudita, e depois de inúmeras críticas é abraçada pela antropologia que lhe confere o status de modo de vida. O substantivo cultura contém tantos significados que seus desdobramentos na arte são articulados institucionalmente, como algo essencial para os investimentos das políticas públicas, como se cultura fosse apenas essa dimensão. É neste caminho, que muitos estudiosos debruçam seus estudos para dizer que cultura é uma conveniência, um recurso. Não podemos também deixar de lembrar que foi também nesta porta que percebemos os acalorados discursos sobre uma categoria que é a cultura popular, discursos que vão desde os mais defensores dessa significação até os que exorcizam esta vertente.

Foi dialogando novamente com Melo Neto (1996), catando palavras, que abri a terceira porta. Esse foi um encontro fecundo. Fui apresentada as grandes possibilidades da abordagem biográfica não como caminho metodológico engessado, mas como um método que atribui um valor a subjetividade (FERRAROTI, 2010). Catei nas palavras de (JOSSO, 2010), (DOMINICÉ, 2006, 2010), (NÓVOA, 2010), (PINEAU, 2010, 2012), (FINGER, 2010), (DELORY-MOBEGER, 2008, 2012), (ARFUCH, 2010), (LE GRAND, 2012), (BERTAUX, 2010), (SOUZA, 2006, 2008, 2011), entre outros, os caminhos para trabalhar com as narrativas, como uma condição temporal (RICOEUR, 2012).

As narrativas de vida não são inscritas num processo de individualização, elas se imbricam com outros aspectos da vida do sujeito. A abordagem biográfica com as narrativas de vida, histórias de vida, relatos orais, memoriais de formação, (auto)biografia foi uma oportunidade de trazer, à luz da ciência a história do sujeito que pode ser um anônimo. Uma narrativa de vida descortina não só o mundo individual, mas os mundos da economia, política, social e, sobretudo o cultural.

Foi chegado o momento de abri a quarta porta, que como as anteriores, pode possibilitar outras tantas portas abertas. Nela ouvir as vozes que narraram sobre as

culturas da comunidade e as relações com as práticas cotidianas da escola localizada num território rural. Quero nesse momento, separar o inseparável, mas este movimento que se justifica por fazer a mesma circularidade que realizei na busca das narrativas. Comunidade, docentes e alunos/alunas (também comunidade).

No que se refere aos significados e sentidos da narrativa da e sobre a comunidade, cabe destacar as seguintes sínteses da pesquisa:

- Os sujeitos narraram sobre a organização coletiva da comunidade nos diversos movimentos de lutas, conquistas e derrotas. Para eles/elas essa organização se tornou mais efetiva depois dos anos de 1970 do século XX. Nessa organização coletiva, a liderança é marcada pelo gênero feminino, são as mulheres da comunidade as grandes articuladoras desses movimentos. Embora a ideia de comunidade esteja fortemente presente nas narrativas como um processo “natural” dessa organização, não pude deixar de perceber a forte influência da igreja católica e do sindicato dos trabalhadores rurais para o fortalecimento desse sentido de união. As lutas recentes dessa comunidade resultaram em significativas conquistas como, por exemplo, a construção de uma escola de ensino fundamental I e II – lócus central desta pesquisa, o posto de saúde, a franquias dos correios e a reforma (ainda em processo) da igreja católica – lugar das reuniões da comunidade - independente da religião do sujeito.
- Foi a partir dessa organização comunitária que os sujeitos do lugar propuseram um plebiscito em 2008 para tornar o povoado em distrito rural, contra a vontade do poder municipal. Depois dessa conquista, os sujeitos enfrentaram numa votação, a mudança do nome do distrito para Princesa do Sertão, na urna derrubaram a vontade do poder municipal e continuaram com o nome Distrito de Matinha dos Pretos.
- As narrativas marcam uma identidade/pertencimento a uma ancestralidade quilombola. Os sujeitos se autoproclamam negros, quilombolas e moradores da roça. Essa ancestralidade é marcada por uma prática do samba de roda, como elemento da identidade cultural. Os sujeitos narram que o samba de roda constitui-se como um elemento marcante na sua vida e dizem: “Porque

eu posso tá cansada como for, tem um samba de roda ali e eu vou.” (MI, 2013). Nas narrativas ficou revelado que alguns espaços do samba de roda, abrigaram anteriormente terreiros de umbanda.

- A memória narrada, também traz as lembranças das festas juninas – quadrilha junina; festa do padroeiro do distrito com a chamada parte “religiosa” -as novenas, e as “outras comemorações” – leilão e lavagem, além é claro, da apresentação dos grupos de samba de roda; Rei Roubado, e uma prática de literatura de cordel. Essa memória evocada vem acompanhada de lembranças que ao serem narradas, mostram a preocupação com as tradições. Assim, uns se preocupam com as tradições outros aceitam as traduções (BHABHA, 1998).
- Existe também nas narrativas um discurso de afastamento da escola com as práticas culturais da comunidade. De acordo com essas narrativas, os profissionais da escola não “experenciam” e não valorizam as práticas culturais da comunidade. Mesmo assim, a comunidade acredita que o estabelecimento de uma relação de aproximações e cooperações pode ajudar no resgate da história do lugar a partir das práticas da escola. História essa que mostra um legado de resistência a um regime de escravidão que se perpetuou legalmente no Brasil até 1888, mas mantém até os dias de hoje os resquícios dessa exclusão étnico-racial.

Em relação às observações e narrativas docentes é possível compreender os significados e sentidos da pesquisa como:

- Os docentes ouvidos narram que a relação entre a escola e a comunidade, não traz uma cooperação. Muitas vezes, acreditam que a comunidade quer interferir no trabalho da escola. Essa relação menos estreita leva a um estranhamento entre docentes e funcionários da escola que são moradores da comunidade. Alguns docentes admitem que as relações iniciais entre alunos e alunas, professores e professoras foram marcadas por hostilização do(a) docente, mas foi no processo de aproximação que esta diferença foi sendo diminuída.

- Os docentes dizem que não se envolvem com as práticas culturais desenvolvidas na comunidade, apenas participam de eventos ligados diretamente à escola. Contudo, em uma narrativa docente, existe uma identificação do sujeito – docente, com a vida na comunidade rural, são as lembranças da infância - vividas numa comunidade rural, que faz essa aproximação. É uma espécie de biografias cruzadas (PINEAU E LE GRAND, 2012), uma aproximação de experiências vividas em tempo e espaço diferenciados.
- Os docentes narram sobre as produções culturais da comunidade que estão presentes na escola, através das manifestações de alunos e alunas. Percebem que esta forma de estar no mundo e no espaço da escola tem relação direta com a ancestralidade quilombola. Narram que o samba de roda é uma espécie de identidade da comunidade, chegando a afirmar que: “Quase todas as atividades culturais terminam em samba, parece que eles têm isso na alma, como identificação, como identidade”. (Lá, 2013). Assim, nas narrativas fica constatado que nas atividades “ditas culturais”, o grupo de alunos e alunas consegue ter um desempenho maior que as atividades didáticas diárias, onde o conteúdo – currículo oficial, muitas vezes exposto no livro didático é a principal preocupação dos docentes – precisa ser cumprido. Muitas são as narrativas que destacam a criatividade e participação de alunos e alunas em determinados eventos promovidos pela escola, chegando a dizer:

Alguns surpreendem às vezes alunos quando têm desempenho baixo em notas, surpreendem na dança, no ritmo, na música. Fazem trabalhos belíssimos, cantam, que a gente nem sabia, tentam tocar, trazem instrumentos para tocar, mesmo que de forma não perfeita, mas eles assumem o risco e vêm. Não têm vergonha de mostrar o trabalho deles.

[...], surpreendem no teatro, na música, na dança, no desfile, na indumentária, nos painéis que pintam, criam, desenham. É dom que a gente não sabe que eles têm.

Eles são criativos nesse sentido. São inteligentes. Agora tem que despertar mais esse potencial deles, criativo, pra que eles expandam os horizontes. Pra que se tornem artistas plásticos, músicos, cantores. (Si – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

- Desta forma, é possível perceber que o conhecimento é fechado em grades. Neste caminho, encontramos a batalha estabelecida entre outro aspecto do currículo: O calendário da comunidade e o calendário oficial da Secretaria Municipal da Educação. Um é o oficial que desconhece a própria LDBEN 9394/96, quanto às especificidades das comunidades rurais - de tempo de plantio, colheita e vendas dos produtos agrícolas da comunidade – não existe a pedagogia da alternância. O outro é o utilizado como *tática e estratégia* (CERTEAU, 2012) entre os *sujeitos praticantes* da escola. Durante a pesquisa eu vivenciei esse descompasso: aulas aos sábados - escola com baixa frequência, tempo de chuva e plantio - baixa frequência, e no adeus aos mortos - baixíssima frequência e ou nenhuma. Durante a pesquisa de campo, fui avisada duas vezes para não comparecer à escola, havia atividade marcada com o Grupo de Discussão, mas os sujeitos enviaram-me uma mensagem, numa rede social, avisando-me que havia falecido um membro da comunidade, tive que refazer o calendário dos encontros.
- Os docentes reconhecem que as práticas da escola não contemplam as características de uma comunidade rural. São identificadas práticas muito mais urbanas do que rural no cotidiano da escola. Não existe espaço para horta, jardinagem e outras atividades. No mesmo caminho do rural segue a questão étnico-racial. Os narradores reconhecem essa ancestralidade, mas de acordo com as narrativas esta temática não integra as práticas da escola, exceto em momento pontuais como, por exemplo, o dia dedicado à consciência negra – 20 de novembro. A narrativa docente diz: “como atividade diária, como atividade de um ano inteiro, não apenas como atividades estanques lá no final do ano, no dia 20 de novembro” (Lá, Entrevista Narrativa, 2013).
- As narrativas reconhecem os limites da escola para fazer uma educação de qualidade. Em um momento a escola é colocada como uma instituição que tenta mudar, mas que não pode fazer essa inclusão das práticas culturais no/do/com o cotidiano das suas práticas. Em outros há um reconhecimento de que a escola faz poucas mudanças, porque não desenvolve o espaço da reflexão, e de acordo com essa narrativa, as saídas são mais internas do que

externas. Assim, aponta-se para o processo formativo como possibilidade de mudança, um processo formativo que pode ser também realizado pelos sujeitos da escola.

No trabalho com alunos e alunas, apresentamos uma síntese dos sentidos e significados das narrativas coletivas produzidas a partir de *imagensnarrativas* realizadas pelo grupo de discussão.

- Alunos e alunas narram a agricultura, a fabricação de polpa de frutas e derivados da mandioca em pequenas cooperativas - trabalho liderado pelas mulheres; a festa do padroeiro, a festa junina com suas quadrilhas, o samba de roda, a etnicidade negra como produções culturais da Matinha dos Pretos.
- O samba de roda é narrado como uma identidade do lugar, de tal maneira, que o grupo Quixabeira da Matinha com apenas 20 anos de existência é considerado por eles e elas como a expressão maior da sua cultura. Neste caminho, o grupo de samba de roda é narrado com diferença entre a comunidade – os mais velhos, e a comunidade - os mais jovens. Para os mais velhos é o samba de roda por si só que representa a manifestação cultural. Para os mais jovens, o orgulhar-se do samba de roda vem acompanhado da existência da Quixabeira da Matinha. Aqui é preciso dizer que compreendemos que o aparecimento do grupo na mídia da cidade, do estado e nacional - acompanhado de figuras da música popular brasileira, tem contribuído para essa imagem do samba de roda produzida pelos mais jovens.
- No grupo de discussão há uma identificação com a “categoria” roça - são eles e elas que se dizem moradores da roça. Admitem que trabalham na lida da roça, capinando, limpando terreiro e fazendo tarefas de casa. Assim, nos mostram uma outra dimensão do trabalho para crianças e jovens que não está associado à exploração capitalista. “O trabalho é presente na vida diária da criança e do jovem”, (MENEZES NETO, 2011), faz parte de uma lógica da divisão das tarefas da família.

- Alunos e alunas reconhecem sua ancestralidade quilombola – se declaram negros e negras e apontam que o preconceito invade a escola. Para eles e elas o comportamento de determinados(as) professores(as), mostra uma postura preconceituosa - velada.
- Narram que as práticas escolares não contemplam as especificidades do rural e acreditam que se professores e professoras, trabalhassem com práticas pedagógicas cotidianas que contemplassem essa dimensão do rural, eles e elas poderiam aprender na escola as possibilidades de permanecer no lugar. Assim, eles/elas narram:

- Se eles colocasse um dia sobre o plantio, pra discutir com a gente, qual é a nossa terra, o que é, pra que serve pra plantar, capim numa tarefa de terra, qual é o tipo de terra? Eles não passam isso pra gente. Então se a gente quiser produzir mais na Matinha e saber sobre o plantio, a gente não vai ter, porque a gente pode plantar uma coisa que não der no tipo da nossa terra. (Sol 13 – Grupo de discussão, 2013)

- Ao se identificar como sujeitos negros e quilombolas eles afirmam nas suas narrativas, que a escola não trabalha a questão etnicorracial. Narram que é apenas um evento pontual na semana do dia 20 de novembro, dia escolhido pelo movimento negro para refletir sobre as questões dos negros na sociedade brasileira. Falam que é preciso trabalhar a consciência negra todos os dias.

Nos contextos dessa pesquisa, vi, vivi, experienciei e compreendi as práticas culturais de uma comunidade - rural e quilombola e as relações com as práticas cotidianas de uma escola desse lugar. Fiz interlocuções com a orientação, momento significativo para minha formação, enquanto sujeito da autonomia. Estive na escuta da banca de qualificação, dos colegas e professores das/nas disciplinas, dos amigos e não amigos. Enfim, com todos e todas que entrecruzaram meus caminhos. Esses (des)encontros foram também de formação.

Adentrar o lugar do outro para realizar uma pesquisa, foi reconhecer-se enquanto pesquisadora/formadora/formanda que se aproximou e constantemente

necessitou que o outro lhe conferisse a “autorização” para observar, compreender e analisar seus movimentos, que foi ao mesmo tempo parte da pesquisa/desejo e parte da formação da pesquisadora.

Esta é uma pesquisa que sinaliza para a compreensão/inclusão da diversidade na formação docente e nas práticas cotidianas da/na escola. Faz-se necessário e urgente a incorporação da temática que reflita culturas e práticas escolares como processos estruturantes e fundantes na formação dos sujeitos – incluindo os sujeitos docentes. Assim, finalizo este momento, dizendo: Adeus, até outra hora!

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Trad. Vinícius N. Honesko. – Chapecó, SC: Argos, 2009.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ANDRÉ, Marli. A formação de professores nas pesquisas dos anos de 1990. In: MACIEL, Lizete S. Bomura.; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Orgs.). **Formação de professores: passado presente e futuro**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2011, p. 77–96.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinicius Figueira. – 3. ed. – Porto Alegre. Artmed, 2006.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Trad. Paloma Vidal. – Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

BASTOS, Fernando Evangelista. Filosofia da educação e contemporaneidade: para uma nova epistemologia do sujeito. In: CARVALHO, Adalberto Dias de. (Orgs.) **Sentidos contemporâneos da educação**. Santa Maria da Feira – PT, 2003, p. 83 ; 125.

BATISTA NETO, José. Algumas considerações teóricas e metodológicas sobre a abordagem biográfica, instrumento da pesquisa educacional e da formação: contribuições da Escola de Chicago e do interacionismo simbólico. **Anais EPENN**, 2007.

BAUMAN. Zigmund. **A cultura no mundo líquido moderno**. Trad. Carlos Alberto Medeiros.- 1. ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. **Ética pós-moderna**. Tradução João Rezende Costa. – São Paulo: Paulus, 1998.

_____. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Tradução José Gradel. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **Comunidade: busca por segurança no mundo atual**. Trad. Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**; tradução Sérgio Paulo Rouanet. Obras escolhidas - Vol.1 – 8ª Ed. Revista – São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Trad. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria G. Lavallé. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo. Paulus, 2010.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOHNSACK, Ralf. WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 67-86.

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias**. 12. ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Trad. Maria Ferreira. 2. ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **LEI N. 5.692** de 11 de agosto de 1971.

_____. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **LEI Nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Dossiê iphan 4: Samba de Roda do Recôncavo Baiano**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. Brasília, 2006.

_____. **Orientações e ações para as relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. INEP. **Panorama da educação do campo**. Brasília, DF, 2007.

_____. **LEI Nº 11.494** de 20 de junho de 2007.

_____. **LEI Nº 11.738** de 16 de julho de 2008.

_____. **Censo escolar**. MEC/Inep. Brasília, 2011.

CARVALHO, Adalberto Dias. **A contemporaneidade como utopia**. Porto - Portugal Afrontamento, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane Santos. Considerações sobre etnografia na escola e prática de investigação sobre as relações raciais e de gênero. In: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicole. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 271-288.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução Enid Abreu Dobrânszky. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **A invenção do cotidiano: 1. Arte de fazer**. 18 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CORAGEM, Amarilis Coelho. MACHADO, Maria Zélia Versiani. MARINHO, Marildes. JOEGE, Miriam Lúcia dos Santos. Ler e escrever memórias: práticas de letramento no campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. (orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 119–138.

CROODS, Os. Direção: Kirk De Micco; Chris Sanders. Produção: Kristine Belson, Jane Hartwell. 1 DVD (99 min), NTSC, color. Gênero Animação. EUA, 2013. Distribuidora: Fox Film do Brasil. Título original: The Croods.

CUNHA, Jorge Luiz da. Pesquisa com (auto)biografias: interfaces em tempos de individualização. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna; PASSEGI, Maria da Conceição. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 95-113.

_____. Trilhando os caminhos da mnemosine: autobiografia do grupo povo de Clio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal, RN, São Paulo, 2008, p. 205-219.

DAMIANI, Amélia Luísa. População e geografia. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto; tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 43-58.

_____. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectiva metodológica. Tradução de Albino Pozzer. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. PASSEGI, Maria da Conceição. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 71-94.

DICIONÁRIO ONLINE DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em < <http://www.dicio.com.br/tessitura/>. Acesso 13 de novembro de 2011.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 81-95.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco. 2. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António.; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-57.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**; tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 15ª. ed. 1983.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Os caminhos de construção de uma pesquisa simbólica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal, RN, São Paulo, 2008, p. 91-111.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método**. Rio de Janeiro: Vozes. Editora Unisinos, 1996.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciência humana. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 13-74.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: **O sentido da escola**. ALVES, Nilda. GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). ed. Petrópolis: DP *et AlII*, 2008, p. 15-35.

GARCIA CLANCLINE, Néstor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloisa Pezza Cinturão, Ana Regina Lessa. ed. 6. reimpre. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas** – 1.ed., 13. Reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. **Atrás dos fatos**: dois países, quatro décadas, um antropólogo. Tradução Denise Jardim Duarte. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GLOOGLE MAPS. Mapa da Bahia: <https://www.google.com.br/>. Acesso 30 de janeiro de 2014.

_____. Mapa de Feira de Santana: <https://www.google.com.br/mapa> dos distritos de feira de santana. Acesso 30 de janeiro de 2014.

GONH, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 7. Ed. São Paulo. Cortez, 2009.

GOSS, Karine Pereira. Trajetórias militantes: análise de entrevistas narrativas com professores e integrantes do movimento negro. In: WELLER, Wivian. PFAFF, Nicole. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 223-238.

GRAMSCI, A. **Americanismo e fordismo**. Tradução de Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**. Estudos filosóficos. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HAESBAERT, Rogério. O espaço importa: dilemas da construção identitário-territorial na contemporaneidade. In: BASTOS, Liliana Cabral.; LOPES. Luiz Paulo da Moita. (Orgs.). **Estudos de identidade: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011, p. 45-76.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro - 11ed. Rio de Janeiro DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende, et.al. 1ª edição atualizada. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.). **Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 103-133.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKEEL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

KUENZER. Acácia Zeneida. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, Vera. (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 135-190.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro, Lisboa - Portugal, Edições 70, 1988.

LOPES, Blandina de Jesus Santos. Intersubjetividade e comunicabilidade em educação, hoje. In. CARVALHO, Adalberto Dias de. (Org.). **Sentidos contemporâneos da educação**. Santa Maria da Feira, Portugal. Rainha & Neves Lda., 2003, p. 37–60.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução: Ricardo Correia Barbosa. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?** para compreender, entender e problematizar o currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MELO NETO, João Cabral de. Rios sem Discurso. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

_____. Poemas. In: MACHADO, Luiz Raul. **Novas Seletas**. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p.13, 23, 29.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. Formação de professores para a educação do campo. projetos sociais em disputa. In: ANTUNE-ROCHA, Maria Isabel.; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 25–38.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. a formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda. (org.). **Formação de professores. pensar e fazer** – 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2011, p. 39-55.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura In: BEAUCHAMP Jeanete.; PAGEL, Sandra Denise.; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-47.

MOTEAGUDO, José González. As histórias de vida em educação: entre a formação, pesquisa e testemunho. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Memória, (Auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 135-148.

MOURA, Maria da Glória da Veiga. **Ritmo e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa**. Dissertação de Doutorado da Universidade de São Paulo, 1997.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SAPINK Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 177-187.

_____. Origem e histórico do quilombo na África. In. **Revista USP**, São Paulo, nº. 28, 1996, p. 56-63.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida do Projeto Prosalus. In. NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. – Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010, p. 155-187.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso: 24 de janeiro de 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano e pesquisa em educação: Interfaces com as narrativas autobiográficas na compreensão do potencial emancipatório das práticas educativas cotidianas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal, RN, São Paulo, 2008, p. 163-182.

_____. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. Lembranças do Lugar: narrativas do meio vivido – sentido na formação docente. In: LOPES, Amélia. CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. OLIVEIRA, Dalila Andrade. HYPÓLITO, Álvaro Moreira (Orgs.). **Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança**. Edição: CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Porto, Portugal, janeiro 2014, p. 1025–1033.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. – São Paulo: Brasiliense, 2012.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Trad. Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

PINHO, Sueli Teixeira de.; SOUZA, Elizeu Clementino de.; GALLEGO, Rita de Cássia. Encruzilhadas e atrevessamentos do tempo escolar pelos outros tempos sociais: uma discussão a partir de narrativas de professores na ilha de Maré/Salvador-Ba. In: VICENTINI, Paula Perin.; SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGI, Maria da Conceição. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. – 1. ed. – Curitiba, PR: CVR, 2013, p. 89-110.

RABELO, Marcelo. **Retratos da Matinha**. UEFS. Feira de Santana, 2004-2008.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça: eis a questão! identidades e discursos na escola**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. – 2ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – Clacso: São Paulo; Expressão Popular, Brasil, 2011.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SANTOS, Luciano Costa. **O sujeito encarnado: a sensibilidade como paradigma ético em Emanuel Levinas**. – Injuí: Ed. Unijuí, 2009.

SANTOS, Lulu. Baby de babilon. **Singular**. Rio de Janeiro: EMI, 1 CD, 2010.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial**. – 1. ed. – São Paulo: Outras Expressões, 2011.

SARAMAGO, José. **A Caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SARAMAGO, Ligia. Como ponta de lança. O pensamento do lugar em Heidegger. In: MARADONA JR, E.; HOZER, W.; OLIVEIRA, L. de. (Orgs.). **Geografia: Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 193-226.

SCHMIDT, Lawrence K. **Hermeneútica**. Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: BRASIL - MEC SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília, 2003, p. 121-130.

SILVA, P.B. G. e. **Africanidades brasileiras: como valorizar raízes afro nas propostas pedagógicas**. In: Revista do Professor . Porto Alegre, v. 11, n. 44, p. 29-30, 1995.

SOUZA, Bárbara Oliveira.; SOUZA, Edileuza Penha de. Espaços de resistência: quilômbos, irmandades, terreiros e outras estratégias do povo negro. In: RIBEIRO; Álvaro Sebastião Teixeira.; SOUZA, Bárbara Oliveira., SOUZA, Edileuza Penha de.; RIBEIRO, Iglê Moura Paz. (Orgs.). **História e cultura afro-brasileira e africana na escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacia, 2008, p. 71-76.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A caminho da roça: olhares, implicações e partilha. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. – Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-28.

_____. (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino**. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In. **Revista Educação em Questão**. v. 25, n 11, jan/abr. Natal 2006, p. 22-39.

_____. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17-30.

_____.; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de Oliveira. Entre fios e teias de formação: escolarização, profissão e trabalho docente em escola rural. In: VICENTINI, Paula Perin.; SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGI, Maria da Conceição. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. – 1. ed. – Curitiba, PR: CVR, 2013, p. 131–148.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

TEDESCO, João C. **Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração**. Passo Fundo, RS: UPF; Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004.

TIMM, Edgar Zanini. Histórias de vida: alguns aportes filosóficos-literários como contribuição à reflexão. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. PASSEGI, Maria da Conceição. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 158-198.

TINHORÃO, José Ramos. **Cultura popular**: temas e questões. São Paulo: Ed. 34, 2001.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian. PFAFF, Nicole. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 55-66.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**: de Coleridge a Orwell. Trad. Vera Joscelyne. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 7-72.

APÊNDICES



TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu **Rita de Cássia Magalhães de Oliveira**, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto **Tessituras da Diversidade: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural** sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos, sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Salvador/BA, 29 de agosto de 2013

Rita de Cássia Magalhães de Oliveira



DECLARAÇÃO CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Eu, Rita de Cássia Magalhães de Oliveira, pesquisadora responsável pelo projeto de título “**Tessituras da Diversidade: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural**” declaro estar ciente do compromisso firmado com a orientação de **Rita de Cássia Magalhães de Oliveira** discente do curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, modalidade **Mestrado**, vinculado ao Departamento de **Educação**, Campus I Salvador, da Universidade do Estado da Bahia.

Salvador, 29 de agosto de 2012

Rita de Cássia Magalhães de Oliveira – Orientanda/Pesquisadora

Elizeu Clementino de Souza – Orientador



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Tessituras da Diversidade: Cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural

Pesquisador responsável: Rita de Cássia Magalhães de Oliveira

Instituição/Departamento: Universidade do Estado da Bahia/ Departamento de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade/PPGEDUC

Local da coleta de dados: Distrito de Matinha – Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite – Feira de Santana - Bahia

Os pesquisadores do projeto Tessituras da Diversidade: Cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados a partir das narrativas de vida dos sujeitos da comunidade, das narrativas das práticas pedagógicas cotidianas de professores/as e das narrativas do grupo focal composto por alunos/as, utilizando da abordagem biográfica, sendo as narrativas (gravados em áudio, vídeo e fotografias), os instrumentos de coleta. As entrevistas serão coletadas na comunidade da Matinha e na Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite e concordam, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidas no (a) sala do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO, do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, do Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia, por um período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Professor Pesquisador Elizeu Clementino de Souza. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador-Ba, 29 de agosto de 2013

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Rita de Cássia Magalhães de Oliveira	
Elizeu Clementino de Souza	

TERMOS INSTITUCIONAIS



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, **Carla Liane Nascimento dos Santos**, Diretora do Departamento de Educação, **Campus I Salvador**, da Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo a (pesquisadora **Rita de Cássia Magalhães de Oliveira** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **TESSITURAS DA DIVERSIDADE: cultura(s) no cotidiano da escola em território rural**, o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Salvador-BA, 29 de agosto de 2013

Carla Liane Nascimento dos Santos
Diretora



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE
(Instituição vinculada sediadora ou pesquisada)

Eu, Maria Jesuíta Silva de Oliveira, responsável pela Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite estou ciente e autorizo a pesquisadora Rita de Cássia Magalhães de Oliveira a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **Tessituras da diversidade: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural**. Declaro estar ciente e conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/2012, e estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Feira de Santana, 29 de agosto de 2013

Maria Jesuíta Silva de Oliveira

TERMOS – PARTICIPANTES/COLABORADORES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– PPGEDUC (MESTRADO)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos convidando você para participar de uma pesquisa em Educação intitulada: **“TESSITURAS DA DIVERSIDADE: CULTURAS NO COTIDIANO DA ESCOLA DE UM TERRITÓRIO RURAL”**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Rita de Cássia Magalhães de Oliveira e Elizeu Clementino de Souza. Esta pesquisa será realizada na Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite - Feira de Santana-Ba e na comunidade de Matinha dos Pretos.

Buscamos nesta pesquisa: Descrever as produções culturais que constituem e caracterizam a comunidade do distrito rural de Matinha dos Pretos, na cidade de Feira de Santana; Analisar as formas como são (re)construídos os fenômenos da(s) cultura(s) desse espaço no cotidiano da escola como mecanismo identitário dos sujeitos sociais; Identificar os modos pelos quais as práticas cotidianas desenvolvidas na escola de um território rural, (des)valorizam as produções culturais desse espaço.

Sua participação nesta pesquisa é muito importante, pois você como membro da comunidade, irá contribuir através das suas narrativas, para que os diversos elementos que formam as culturas da comunidade possam ser (re)conhecidos, por outras pessoas nos mais variados lugares (através da publicação dos resultados da pesquisa).

Sua participação na pesquisa pode acarretar:

1. Alguns riscos:

- Emoções nas lembranças, desconforto, constrangimento, pois estará narrando as experiências de vida dentro da comunidade que você partilha hábitos e costumes;

- Na publicização das narrativas, mesmo diante da substituição/sigilo dos nomes - identidades. Num processo de investigação científica com narrativas, muitas vezes, não há plena confidencialidade, mas temos o compromisso de manter a ética através do sigilo dos seus nomes civis e ou apelidos (pois é comum, que em determinadas comunidades, as pessoas são conhecidas pelos mesmos). Para que esse sigilo seja mantido levamos em consideração as orientações da Resolução 466/12 CNS/MS.

2. Alguns benefícios:

- Valorização e fortalecimento dos modos de vida dos que habitam os espaços de território rural;
- Valorização e reconhecimento das culturas locais como mecanismo identitários e de pertencimento dos sujeitos;
- (Re)construção da memória individual e coletiva dos membros da comunidade;
- Valorização das tradições culturais da comunidade.

Neste convite queremos esclarecer para você que:

- A coleta de dados acontecerá no período de outubro a dezembro de 2013, podendo ser prorrogada até janeiro de 2014;
- As visitas à comunidade podem ser realizadas a partir de setembro de 2013;
- A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não existem gratificações, pagamentos, compensações financeiras de nenhuma espécie para nenhum participante;
- Durante o processo de pesquisa, o deslocamento será realizado pela pesquisadora para o local marcado com o participante – espaços na comunidade.
- Os participantes poderão retirar o consentimento dado para a realização da pesquisa até a publicação científica das informações.
- As informações serão mantidas na sala do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO, do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, do Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia, por um período de

05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Prof. Pesquisador Elizeu Clementino de Souza. Após este período, os dados serão destruídos.

No caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa você poderá entrar em contato com:

- Rita de Cássia Magalhães de Oliveira – Rua Colatina, 750 – Queimadinha – Feira de Santana-Bahia. CEP: 44050-182. Fone: (75) 8805-2981. E-mail: rcmagal@yahoo.com.br - (Mestranda-pesquisadora responsável);
- Elizeu Clementino de Souza - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador – Bahia – Brasil. CEP: 41.195-001 - Tel.: (71)3117-2394/ (71) 3117-2404/ 2448 - Home Page: www.ppgeduc.uneb.br (Orientador dessa pesquisa);
- CEP-UNEB Prédio administrativo, térreo Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. E-mail: cepuneb@uneb.br tel 713117 2440 - (Conselho de Ética – Uneb)
- CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN - 510 norte, bloco a 1º subsolo, edifício EX-INAN - UNIDADE II - Ministério da Saúde. CEP: 70750-521 - Brasília-DF - (Conselho de Ética do Ministério da Saúde).

Feira de Santana – Matinha dos Pretos, _____ de _____ de _____.

Rita de Cássia Magalhães de Oliveira
(Pesquisadora)

(Morador/a) da Comunidade - Participante da Pesquisa)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– PPGEDUC (MESTRADO)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos convidando você para participar voluntariamente de uma pesquisa em educação, realiza por pesquisadores da Universidade do Estado da Bahia - Campus I, intitulada: **“TESSITURAS DA DIVERSIDADE: CULTURAS NO COTIDIANO DA ESCOLA DE UM TERRITÓRIO RURAL”** sob a responsabilidade de Rita de Cássia Magalhães de Oliveira e Elizeu Clementino de Souza. Esta pesquisa será realizada na Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite – Distrito de Matinha dos Pretos - Feira de Santana-Ba.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: TESSITURAS DA DIVERSIDADE: Culturas no cotidiano da escola de um território rural

OBJETIVOS:

1. Descrever as produções culturais que constituem e caracterizam a comunidade do distrito rural de Matinha, na cidade de Feira de Santana;
2. Analisar as formas como são (re)construídos os fenômenos da(s) cultura(s) daquele espaço no cotidiano da escola como mecanismo identitário dos sujeitos sociais;
3. Identificar os modos pelos quais as práticas cotidianas desenvolvidas na escola de um território rural, (des)valorizam as produções culturais daquele espaço.

ESPAÇO: Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite e comunidade da Matinha dos Pretos - Feira de Santana-Ba.

SUJEITOS:

Professores/as, alunos/as do 8º e 9º anos do ensino Fundamental da Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite, e moradores da comunidade do distrito de Matinha – território rural em que a escola está localizada.

FASES DA PESQUISA:

FASES	PASSOS	DESCRIÇÃO
I	Estudo exploratório	Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações.
II	Levantamento de narrativas de vida	Realização de entrevistas narrativas e observações. As entrevistas narrativas serão gravadas (em áudio e vídeo);
III	Análise dos dados	Análise dos dados e devolução do texto final para os participantes do estudo.

I. -Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá através das narrativas das práticas escolares, aspectos relacionados ao exercício da docência. Entre esses possíveis riscos, estão:

- Poderá haver desconforto, constrangimento e até mesmo situação vexatória, mas suas narrativas tem uma temática baseada nas suas práticas cotidianas na escola;
- Os riscos de desconforto, constrangimento e situação vexatória podem acontecer na publicização das narrativas, mesmo diante da substituição/sigilo dos nomes - identidades, principalmente porque alunos e professores compartilham, vivenciam o cotidiano, suas histórias de vida/formação no ambiente escolar. Num processo de investigação científica com narrativas, muitas vezes, não há plena confidencialidade, mas temos o compromisso de manter a ética através do sigilo dos seus nomes civis. Para que esse sigilo seja mantido levamos em consideração as orientações da Resolução 466/12 CNS/MS.

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Valorização e fortalecimento das culturais locais nos processos das práticas escolares cotidianas;
- Valorização e fortalecimento dos modos de vida dos sujeitos que habitam os espaços de território rural, tantos na aprendizagem escolar como nos meios científicos (e para além deles);
- Valorização e reconhecimento das culturas locais como mecanismo identitários e de pertencimento dos sujeitos;
- (Re)construção de políticas públicas para a educação do/no campo;
- (Re)organização dos processos formativos dos docentes para atuarem em escolas de território rural;
- (Re)construção da memória individual e coletiva dos membros da comunidade;

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A coleta de dados acontecerá no período de outubro a dezembro de 2013, podendo ser prorrogada até janeiro de 2014;
- As visitas para os contatos na escola podem ser realizadas a partir de setembro de 2013;
- A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não existem gratificações, pagamentos, compensações financeiras de nenhuma espécie para nenhum participante;
- Durante o processo de pesquisa empírica, o deslocamento será realizado pela pesquisadora para o local marcado com o participante, não havendo pagamento de deslocamento pelo participante;
- Os participantes poderão retirar o consentimento dado para a realização da pesquisa até a publicação científica das informações.
- As informações serão mantidas na sala do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO, do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, do Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia, por um período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Prof. Pesquisador Elizeu Clementino de Souza. Após este período, os dados serão destruídos.

No caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa você poderá entrar em contato com:

- Rita de Cássia Magalhães de Oliveira – Rua Colatina, 750 – Queimadinha – Feira de Santana-Bahia. CEP: 44050-182. Fone: (75) 8805-2981. E-mail: rcmagal@yahoo.com.br - (Mestranda-pesquisadora responsável);
- Elizeu Clementino de Souza - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador – Bahia – Brasil. CEP: 41.195-001 - Tel.: (71)3117-2394/ (71) 3117-2404/ 2448 - Home Page: www.ppgeduc.uneb.br (Orientador dessa pesquisa);
- CEP-UNEB Prédio administrativo, térreo Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. E-mail: cepuneb@uneb.br tel 71 - 3117 2440 - (Conselho de Ética – Uneb)
- CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN - 510 norte, bloco a 1º subsolo, edifício EX-INAN - UNIDADE II - Ministério da Saúde. CEP: 70750-521 - Brasília-DF - (Conselho de Ética do Ministério da Saúde).

Feira de Santana – Matinha dos Pretos, _____ de _____ de _____

Rita de Cássia Magalhães de Oliveira
(Pesquisadora)

(Professor(a) Participante da Pesquisa)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– PPGEDUC (MESTRADO)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), estamos convidando seu filho(a) para participar da pesquisa intitulada **“TESSITURAS DA DIVERSIDADE: CULTURAS NO COTIDIANO DA ESCOLA DE UM TERRITÓRIO RURAL”** realizada pelos pesquisadores Rita de Cássia Magalhães de Oliveira e Elizeu Clementino de Souza, na Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite – Distrito de Matinha dos Pretos - Feira de Santana-Ba. Buscamos nesta pesquisa: Descrever as produções culturais que constituem e caracterizam a comunidade do distrito rural de Matinha dos Pretos, na cidade de Feira de Santana; Analisar as formas como são (re)construídos os fenômenos da(s) cultura(s) desse espaço no cotidiano da escola como mecanismo identitário dos sujeitos sociais; Identificar os modos pelos quais as práticas cotidianas desenvolvidas na escola de um território rural, (des)valorizam as produções culturais desse espaço.

Sua autorização para que ele(a) participe deste trabalho de pesquisa, será solicitado pela pesquisadora Rita de Cássia Magalhães de Oliveira na escola, no período de realização do trabalho em grupo (grupo de discussão/conversa), em que seu(a) filho(a) participará. As discussões/conversas do grupo serão registradas por meio de áudio (sons) e vídeo (imagens) e assim que houver a transcrição (transformação dos sons em escrita) e validação dos dados (gravação fonética/filmagem) registrados, as informações serão mantidas na sala do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO, do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, do Departamento de Educação, Campus I da Universidade

do Estado da Bahia, por um período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Prof. Pesquisador Elizeu Clementino de Souza . Após este período, os dados serão destruídos. Em nenhum momento o(a) seu(a) filho(a) será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim o seu nome será preservado. Seu(a) filho(a) não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Esta pesquisa apresenta risco mínimo, poderá haver desconforto, constrangimentos em falar em público, pois, ele(a) irá a partir do que pensa, narrar a relação que existe entre a cultura da comunidade que vive e a aprendizagem realizada no cotidiano da escola, mas como o processo se dará em um grupo (grupo de discussão/conversa) a narrativa individual vai se misturar com as vozes dos outros participantes. O risco existente pode acontecer como em atividades rotineiras como conversar, ler, participar das aulas e outras atividades na/da escola.

Os benefícios decorrentes da participação do(a) seu filho(a) na pesquisa são: Valorização e fortalecimento dos seus modos de vida na aprendizagem escolar; Valorização e reconhecimento das culturas locais como mecanismo das suas identidades e do seu pertencimento; (Re)construção da memória da comunidade; Valorização da tradição/tradução das produções culturais da comunidade.

Seu(a) filho(a) é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. As visitas para os contatos na escola podem ser realizadas a partir de outubro de 2013, mas a participação no grupo ocorrerá nos meses de novembro a dezembro de 2013. Durante a realização do grupo focal/discussão, o deslocamento será realizado pela pesquisadora para a escola, não havendo pagamento de deslocamento pelo participante. Os participantes poderão retirar o consentimento dado para a realização da pesquisa até a publicação científica das informações.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com:

Rita de Cássia Magalhães de Oliveira – Rua Colatina, 750 – Queimadinha – Feira de Santana-Bahia. CEP: 44050-182. Fone: (75) 8805-2981. E-mail: rcmagal@yahoo.com.br - (Mestranda-pesquisadora responsável);

Elizeu Clementino de Souza - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador – Bahia – Brasil. CEP: 41.195-001 - Tel.: (71)3117-2394/ (71) 3117-2404/ 2448 - Home Page: www.ppgeduc.uneb.br (Orientador dessa pesquisa);

CEP-UNEB Prédio administrativo, térreo Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. E-mail: cepuneb@uneb.br tel 713117 244 - (Conselho de Ética – Uneb)

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN - 510 norte, bloco a 1º subsolo, edifício EX-INAN - UNIDADE II - Ministério da Saúde. CEP: 70750-521 - Brasília-DF - (Conselho de Ética do Ministério da Saúde).

Feira de Santana – Matinha dos Pretos, _____ de _____ de _____

Assinatura da pesquisadora

Eu, _____ responsável _____ legal _____ pelo(a) menor _____ consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– PPGEDUC (MESTRADO)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“TESSITURAS DA DIVERSIDADE: CULTURAS NO COTIDIANO DA ESCOLA DE UM TERRITÓRIO RURAL”** sob a responsabilidade dos pesquisadores Rita de Cássia Magalhães de Oliveira e Elizeu Clementino de Souza. Esta pesquisa será realizada na Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite - Feira de Santana-Ba.

Nesta pesquisa nós estamos buscando: Descrever as produções culturais que constituem e caracterizam a comunidade do distrito rural de Matinha, na cidade de Feira de Santana; Analisar as formas como são (re)construídos os fenômenos da(s) cultura(s) desse espaço no cotidiano da escola como mecanismo identitário dos sujeitos sociais; Identificar os modos pelos quais as práticas cotidianas desenvolvidas na escola de um território rural, (des)valorizam as produções culturais desse espaço.

Para participar desta pesquisa no grupo de discussão (grupo de conversa) formado por 14 alunos/as do 8º e 9º anos da escola que você estuda – no turno vespertino – contraturno, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco mínimo, poderá

haver desconforto, constrangimentos em falar em público, pois, você irá a partir do seu ponto de vista, narrar a relação que existe entre o que circula de produção cultural na comunidade que vivem e sua aprendizagem realizada no cotidiano da escola, mas como o processo se dará num grupo de discussão (grupo de conversa) a narrativa singular vai ser pluralizada, ou seja, serão as vozes do grupo. O risco existente pode acontecer como em atividades rotineiras que você realiza, conversar, ler, participar das aulas e outras atividades na/da escola.

Os benefícios decorrentes da sua participação na pesquisa são: Valorização e fortalecimento dos seus modos de vida na aprendizagem escolar; Valorização e reconhecimento das culturas locais como mecanismo da sua identidade e do seu pertencimento; (Re)construção da memória da comunidade; Valorização da tradição/tradução das produções culturais da comunidade.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidas na sala do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO, do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, do Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia, por um período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade da Prof. Pesquisador Elizeu Clementino de Souza. Após este período, os dados serão destruídos.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá entrar em contato com:

- Rita de Cássia Magalhães de Oliveira – Rua Colatina, 750 – Queimadinha – Feira de Santana-Bahia. CEP: 44050-182. Fone: (75) 8805-2981. E-mail: rcmagal@yahoo.com.br - (Mestranda-pesquisadora responsável);
- Elizeu Clementino de Souza - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador – Bahia – Brasil. CEP: 41.195-001 - Tel.: (71)3117-2394/ (71) 3117-2404/ 2448 - Home Page: www.ppgeduc.uneb.br - (Orientador dessa pesquisa);
- CEP-UNEB Prédio administrativo, térreo Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. E-mail: cepuneb@uneb.br tel. 713117 2440 - (Conselho de Ética – Uneb)
- CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN - 510 norte, bloco a 1º subsolo, edifício EX-INAN - UNIDADE II - Ministério da Saúde. CEP: 70750-521 - Brasília-DF - (Conselho de Ética do Ministério da Saúde).

Feira de Santana, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura da pesquisadora

MATRIZ DE ANÁLISE

Matriz de Análise das Entrevistas Narrativas

Objetivo Geral:

Perguntas:

Objetivos Específicos	Retranscrição das Entrevistas Narrativas	Sujeito	Temáticas importantes	Palavras-chave	Compreensão/Leitura da pesquisadora

Matriz de Análise do Grupo de Discussão

Objetivo Geral:

Perguntas:

Objetivos Específicos	Organização temática	Interpretação formulada	Interpretação refletida	Compreensão/ Leitura da pesquisadora

ANEXOS

**PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA PLATAFORMA BRASIL –
MINISTÉRIO DA SAÚDE CEP/UNEB**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TESSITURAS DA DIVERSIDADE: Cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural

Pesquisador: RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 18532113.0.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 491.449

Data da Relatoria: 06/12/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, com investigação empírica de cunho biográfico, no qual a pesquisadora pretende descobrir como as práticas e conhecimentos da cultura local são inseridos nas práticas de ensino pelos professores da Escola Rural no distrito de Matinha em Feira de Santana.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar e compreender as formas pelas quais a(s) cultura(s) do espaço vivenciado por alunos e alunas são (re)construídas nas práticas cotidianas da escola de um território rural localizada no Distrito de Matinha, na cidade de Feira de Santana;

Objetivo Secundário:

1. Descrever as produções culturais que constituem e caracterizam a comunidade do distrito rural de Matinha, na cidade de Feira de Santana;
2. Analisar as formas como são (re)construídos os fenômenos da(s) cultura(s) daquele espaço no cotidiano da escola como mecanismo identitário dos sujeitos sociais;
3. Identificar os modos pelos quais as práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas na escola de um território rural, (des)valorizam as produções culturais daquele espaço.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios descritos na proposta são compatíveis com as atividades a serem desenvolvidas no projeto e com os objetivos apresentados. O projeto contempla os princípios da não maleficência e da beneficência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa se propõe a realizar uma pesquisa que será desenvolvida dentro da perspectiva qualitativa numa abordagem biográfica - narrativas de vida - do tipo história oral de vida. O levantamento das informações será feito com entrevistas narrativas de pessoas da comunidade e com professores/as, além da formação de um grupo focal constituído por alunos/as do 8º e 9º anos do ensino fundamental da escola pública municipal Rosa Maria Esperidião Leite no distrito de Matinha na cidade de Feira de Santana- Ba. A entrevista narrativa com os sujeitos da comunidade terá como objetivo conhecer as produções culturais que constituem e caracterizam o distrito de Matinha. A entrevista narrativa com professores/as terá como objetivo identificar como as práticas pedagógicas cotidianas relacionam esses elementos culturais com os demais conhecimentos institucionalizados nas ciências escolares. O trabalho com o grupo focal terá como objetivo compreender essa relação estabelecida (a partir da visão desses sujeitos) entre os aspectos da(s)

cultura(s) presentes na comunidade e as práticas pedagógicas do cotidiano escolar. Os sujeitos participantes da pesquisa serão contactados na comunidade e na escola, sob a autorização da direção da escola (professores/as e alunos/as), em dia local oportuno; e serão apresentados a pesquisa e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com aqueles/as que manifestarem livre interesse em participar da pesquisa será agendado dia e local para a aplicação da entrevista narrativa e será, neste dia, recolhido a autorização assinada para o uso das informações prestadas. Em síntese, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora responsável e apresentado em visita à escola, com data previamente agendada com a Coordenação Pedagógica, sob a autorização da direção da escola, no espaço da escola, ou, em outro local indicado pelo(a) entrevistado. No caso dos adolescentes, o referido termo será apresentado aos pais, ou mães e ou responsável em reunião com esses pais, e os encontros aconteceram no espaço da escola ou em outro lugar autorizado pelos responsáveis. Na entrevista narrativa, o membro da comunidade responderá sobre os temas referentes às produções culturais que caracterizam a comunidade de Matinha. Na entrevista narrativa o/a professor/a responderá a uma entrevista sobre os temas práticas pedagógicas cotidianas e as relações com os aspectos da(s) cultura(s) presentes. Pesquisa relevante e exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos sujeitos da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos sujeitos da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final.

Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos sujeitos da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SALVADOR, 12 de Dezembro de 2013

Assinado por: Andrea Cristina Mariano
(Coordenador)

UNIVERSIDADE DO ESTADODA BAHIA – UNEB
Endereço: Rua Silveira Martins, 2555 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR Telefone: (71)3117-2445 - Fax: (71)3117-2415.
E-mail: cepuneb@uneb.br

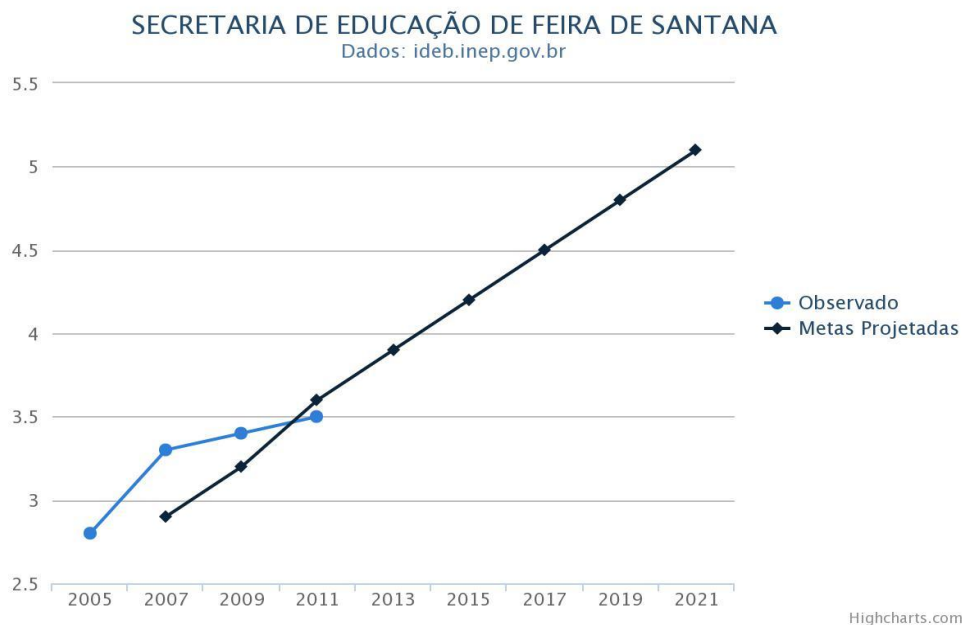
**AVALIAÇÕES EXTERNAS MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC -
INEP**

Dados do desempenho Escolar - Feira de Santana – 2011

Desempenho das Escolas Municipais

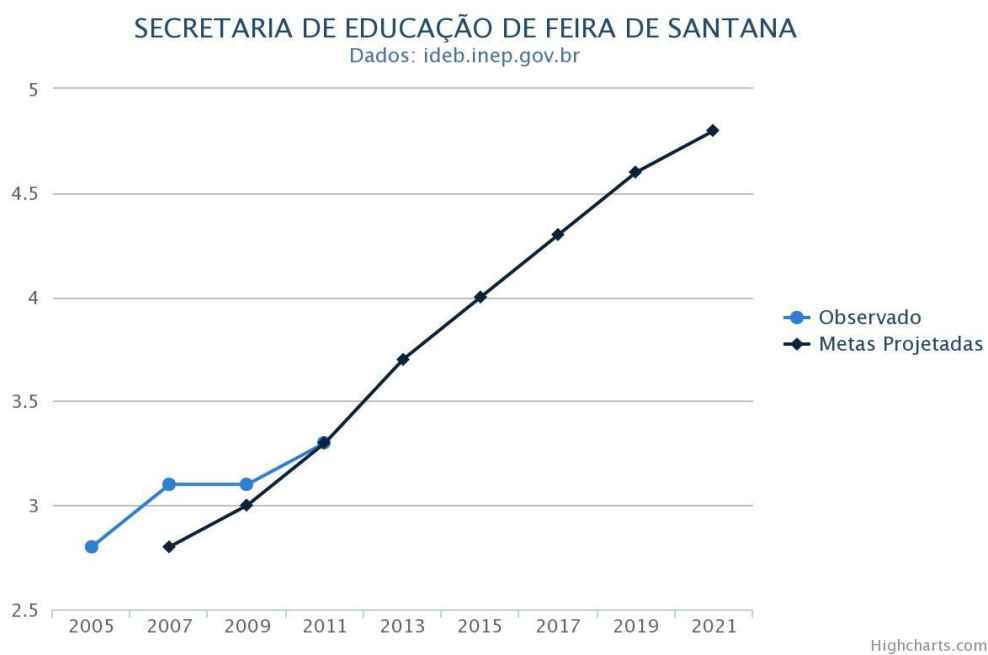
a) 4ª série 5º ano

Figura 4



b) 8ª série 9º ano

Figura 5



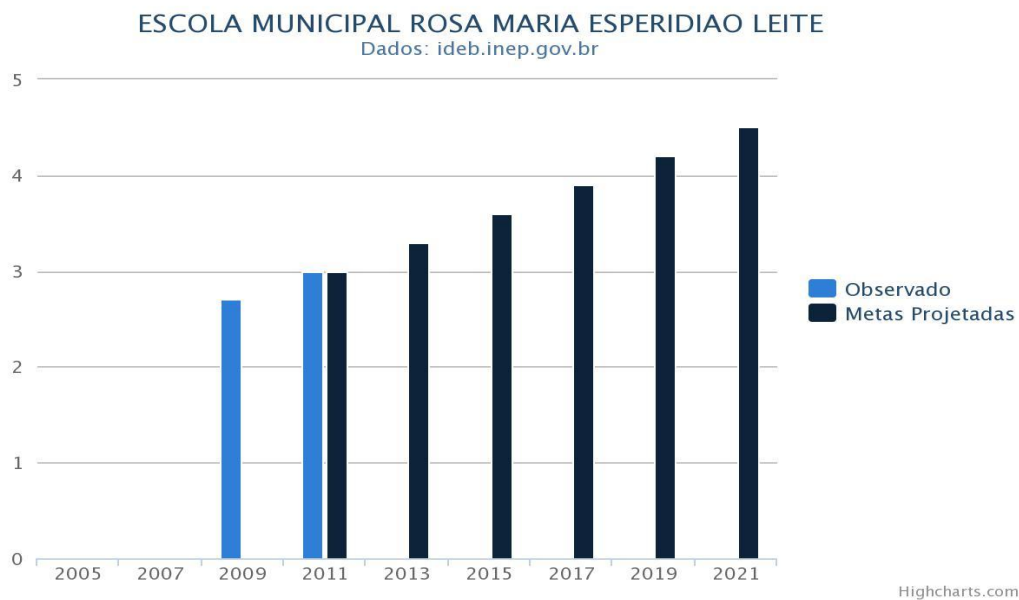
Fonte: Prefeitura Municipal de Feira de Santana – Secretaria Municipal da Educação

Dados do desempenho Escolar - Feira de Santana – 2011

Desempenho da Escola Municipal Rosa Maria Esperidião Leite

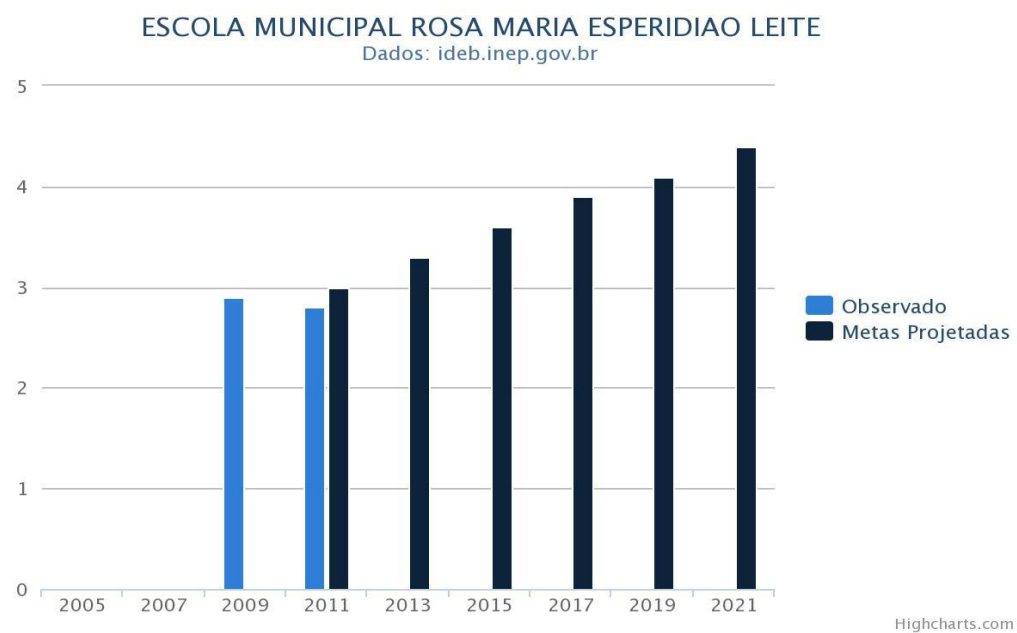
a) 4º série 5º ano

Figura 6



b) 8ª série 9º ano

Figura 7



Fonte: Prefeitura Municipal de Feira de Santana – Secretaria Municipal da Educação

Rede Escolar: Escolas Municipais de Feira de Santana – Ba

Total de Escolas	Brasil:124.614 BA:16.919 Feira de Santana: 208
-------------------------	---

Tabela 03 - Matrículas da Rede Municipal de Educação

Matrículas em creches	978 estudantes	Brasil: 1.461.034 - BA: 82.025
Matrículas em pré-escolas	7.082 estudantes	Brasil: 3.493.307 - BA: 270.124
Matrículas anos iniciais	25.512 estudantes	Brasil: 11.138.287 -BA:1.132.525
Matrículas anos finais	6.239 estudantes	Brasil: 5.387.782 - BA: 636.906
Matrículas ensino médio	0 nenhum	Brasil: 80.833 - BA: 11.219
Matrículas EJA	6.291 estudantes	Brasil: 1.691.715 - BA: 242.378
Matrículas educação especial	623 estudantes	Brasil: 383.986 - BA: 38.489

Fonte Censo Escolar/INEP 2011

Tabela 04 - Matrículas no Ensino Fundamental

Matrículas 1º ano	3.292 estudantes	Brasil: 1.977.797 -BA: 178.779
Matrículas 2º ano	5.848 estudantes	Brasil: 2.245.298 - BA: 221.680
Matrículas 3º ano	5.959 estudantes	Brasil: 2.334.064 - BA: 255.504
Matrículas 4º ano	5.358 estudantes	Brasil: 2.296.124 - BA: 240.652
Matrículas 5º ano	5.055 estudantes	Brasil:2.285.004 - BA:235.910
Matrículas 6º ano	2.263 estudantes	Brasil: 1.691.389 - BA: 218.234
Matrículas 7º ano	1.772 estudantes	Brasil: 1.475.471 - BA: 172.151
Matrículas 8º ano	1.290 estudantes	Brasil: 1.205.918 - BA: 133.221
Matrículas 9º ano	914 estudantes	Brasil: 1.015.004 - BA: 113.300

Fonte Censo Escolar/INEP 2011