



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARTHA BENEVIDES DA COSTA

**CARNAVALIZAÇÃO DA ESCOLA: AS CULTURAS
POPULARES NOS CURRÍCULOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS – TRILHAS POSSÍVEIS**

**SALVADOR
2014**

MARTHA BENEVIDES DA COSTA

**CARNAVALIZAÇÃO DA ESCOLA: AS CULTURAS
POPULARES NOS CURRÍCULOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS – TRILHAS POSSÍVEIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal da Bahia,
como requisito para obtenção do título de doutora
em educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers
Abib.

SALVADOR

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

C837c Costa, Martha Benevides da.
Carnavalização da escola: as culturas populares nos currículos e práticas pedagógicas – trilhas possíveis./ Martha Benevides da Costa. - Salvador, 2014.
291p; il

Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação. 2014.
Orientador: Profº Dr.Pedro Rodolpho Jungers Abib.

1. Educação não - formal. 2. Educação – Finalidades e objetivos. 3. Cultura popular. 4. Práticas pedagógicas I.Abib, Pedro Rodolpho Jungers. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDD: 370.118

Biblioteca do Campus II / Uneb
Bibliotecária: Rosana Cristina de Souza Barretto. CRB: 5/902

Dedico este trabalho às pessoas da comunidade do Buri/Alagoinhas-Ba, especialmente Seu Vitinho, que contribuiu com nossos saberes para, em seguida, ir-se desse mundo deixando-nos de herança os registros de suas memórias.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um reviver, como também é um risco: o risco de esquecer alguém. Mas me aventuro. Começo agradecendo aos meus pais, a quem devo tudo: desde a vida às opções que fiz na rota, para as quais sempre soube que se achasse “na esquina” algo errado ou doloroso, poderia voltar pra casa e encontrar colo, carinho e apoio. Mas isso eu também encontrei nos meus padrinhos, irmãos e sobrinhos. Estes, em especial, ensinam-me que devemos ouvir o ponto de vista das crianças, que elas têm muito a dizer e que, se soubermos ouvir, faremos interessantes reflexões, mesmo que o nosso adultocentrismo, por vezes, não nos deixe admitir isso para elas.

Ao meu amor e companheiro Gilmar, o agradecimento vai não só pela partilha acadêmica. Mais importante é agradecer a partilha cotidiana da vida e pela contribuição diária para que, todo dia e a cada dia, eu seja humana, gente, reconheça-me falível e aprendente. Enfim, por me ajudar, atenciosa e cuidadosamente, a colocar um tijolinho diário nessa construção inacabada e finita que somos todos(as).

A Joca que, apesar de ser um cachorro, eu significo como parte de minha família. Ele dá graça a minha vida nas peripécias e nas brincadeiras. Ele faz da minha vida algo melhor e mais grandioso nos momentos de companheirismo e mostrando, a cada oportunidade, que para ser feliz basta um carinho desinteressado e a expressão escancarada dos sentimentos. Se bem que tudo fica melhor se acompanhado de um biscoitinho...

Aos(as) meus(minhas) colegas de trabalho, nas diferentes experiências que já vivi, que foram me ensinando mais que ser professora. Ensinaram-me, também, sobre alegrias e tropeços. Ensinaram-me a partilhar, a falar e a calar, a parar e a seguir. Aos(as) meus(minhas) alunos(as), todos(as) que já passaram por mim nas experiências de docência da Educação Infantil ao Ensino Superior, pelas aprendizagens diárias que me proporcionaram, nos abraços, nos carinhos, nas perguntas, nos enfrentamentos, nos estudos.

Aos colegas de estudo e aos Gri@s, especialmente a Dimaura Carvalho, com quem partilhei angústias e o próprio texto em momentos que se fazia necessário “outro olhar”.

Aos colegas do doutorado, pelos momentos de discussão e partilha em sala de aula. Agradeço especialmente a Suzana Alves Nogueira, pela leitura detalhada e cuidadosa dessa pesquisa quando chegava à finalização do texto que ora apresento.

Ao ex-aluno e honroso colega Flávio Cardoso, por se dispor a ler meu texto quando eu precisava de um olhar externo. E a Cales Silva, que realizou o trabalho técnico de equalização de volume no vídeo documentário amador que foi produzido durante a pesquisa de campo.

Aos meus professores da vida inteira, pelo que ensinaram a ser, com suas lições e exemplos; e a não ser, com suas posturas e palavras. E, aos que ensinaram a ser, nesse momento destaco alguns docentes importantes nos estudos de pós-graduação: Maria Ângela Alves do Nascimento, que nunca foi minha professora formalmente, mas que em breves momentos, fez-se a mim uma referência de profissional; Lícia Maria Freire Beltrão, com quem as conversas, formais ou informais, são sempre enriquecedoras e esclarecedoras; Augusto César Rios Leiro, com quem dialoguei nos meus primeiros passos na pesquisa em educação; Miguel Angel Garcia Bordas, que sempre me deu a oportunidade de partilhar os conhecimentos e as conversas brincantes e pensantes que o mundo acadêmico possibilita, mas também a chance de experimentar a humanidade e a delicadeza que se pode acumular nessa vivência e nas consequentes práticas concretas de dialogia.

No processo de construção da tese, preciso agradecer, também, a todos(as) os servidores(as) da Biblioteca Municipal de Feira de Santana, na qual sempre fui tratada com cortesia e presteza, num ambiente marcado pelo cuidado com o ser humano e suas aprendizagens. Nesse espaço-tempo, escrevi parte significativa dessas páginas. Agradeço, também, aos funcionários da LDM da FACED/UFBA, Rosane e Naldo, pelos papos, pelo bom humor e pela acolhida.

Ao meu orientador, Pedro Rodolpho Jungers Abib, pela exigência do que considero o mais significativo do meu processo de doutoramento: a liberdade epistemológica, a ousadia de pensar pelos meus próprios caminhos, a coragem de subverter os cânones acadêmicos. Não sei conseguir tanto, mas, sem dúvida, as provocações feitas além de terem me provocado (in)tensas reflexões, abriram as grades de uma trajetória de formação que prendia meu pensamento nos cárceres da ciência monocultural. Mais que isso, por aceitar caminhar comigo no diálogo com e sobre a educação formal. E, ainda mais, pela humanidade e simplicidade que me mostra, dia-a-dia; pela grandeza de não se encastelar com títulos numa vida longe do rotineiro, supostamente acima da vida dos “outros”, como costuma ser comum nos “guetos acadêmicos”.

Aos membros da Banca Avaliadora. Romilson Augusto dos Santos, que “me salvou” algumas vezes no processo de construção de minhas reflexões e que, em conversas sobre currículo, contribuiu significativamente para as opções epistemológicas, metodológicas e pedagógicas dessa pesquisa; José Machado Pais, presente como autor de textos e nas reflexões deles resultantes; presente no parecer do Exame de Qualificação, ao qual retornei algumas vezes para pensar e produzir; presente com muita disponibilidade na minha Banca Avaliadora; professora Dulciene Anjos, pela presteza e disponibilidade em participar e

contribuir com minhas reflexões; professor Miguel Angel Garcia Bordas, por tudo que escrevi acima e pelas contribuições dadas nos momentos formais de avaliação; Augusto César Leiro e Neuber Leite, que se prontificaram a participar desse momento assim que foram convidadas disponíveis a contribuir com minha produção.

Agradeço também a Wesley, que me levou e me buscou todas as vezes que precisei ir ao Buri, independente de dia ou horário. E, a Djane Reis, mais uma mãe que adotei nos caminhos da minha vida e que me deu suporte na UNEB em alguns momentos tensos, para que eu pudesse me dedicar às atividades do doutorado.

Por fim, agradeço especialmente à Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri e à comunidade do Buri. Nesses espaços, mais que dialogar com e sobre a escola e as culturas populares, cortei em pedaços as minhas “certezas”, alinhabei amplos saberes e costurei boas amizades. Com as pessoas que aí vivem e constroem o cotidiano, mais que agradecê-las, eu divido a autoria dessa pesquisa.

“A carnavalização das práticas sociais [...] possibilita a descanonização e a subversão dessas práticas”.

(SOUZA SANTOS, 2005, p. 364).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNFCP	Centro Nacional do Folclore e Cultura Popular
CPC	Centro Popular de Cultura
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
FFPA	Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas
FSBA	Faculdade Social da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-governamental
PAC	Programa de Auxílio à Capacitação a Técnicos e Docentes da Universidade do Estado da Bahia
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político-pedagógico
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Alagoinhas
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SPHAN	Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Territórios de Identidade do Estado da Bahia.....	30
Figura 2	Ruínas da Igreja de Santo Antônio, em “Alagoinhas Velha”.....	30
Figura 3	Comemoração da emancipação política da cidade de Alagoinhas, em 02 de julho de 2013.....	31
Figura 4	Estado de trem São Francisco, em Alagoinhas-BA: ontem e hoje.....	32
Figura 5	Chegando no Buri.....	36
Figura 6	Rio do Catu.....	38
Figura 7	Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri.....	40
Figura 8	“Combate entre o Carnaval e a Quaresma”. Obra de Peter Brueghel, de 1559.....	65
Figura 9	Seu Faustino, patrono da Escola Municipal Senhor do Bonfim.....	126
Figura 10	Local onde a Escola Municipal Senhor do Bonfim começou a funcionar.....	126
Figura 11	Sala de Aula 1 (Ensino Fundamental).....	129
Figura 12	Sala de Aula 2 (Educação Infantil).....	130
Figura 13	Cozinha.....	130
Figura 14	Sala que agrega direção, informática e guarda alguns livros didáticos e mapas.....	131
Figura 15	Pessoas da comunidade e pesquisadora ajudando a preparar o almoço do Dia dos Pais.....	208
Figura 16	Samba dançado no espaço-tempo da escola.....	210
Figura 17	Samba tocado no espaço-tempo da escola.....	211
Figura 18	Samba cantado no espaço-tempo da escola.....	212
Figura 19	A pesquisadora é convidada a experimentar e aprender.....	214
Figura 20	A socialização pelo ato de experimentar com o outro.....	217
Figura 21	Primeiros momentos em sala de aula para construir o vídeo documentário amador “Memórias e Tradições do Buri”.....	224
Figura 22	Primeiros momentos: experimentando a câmera.....	225
Figura 23	Seu Vitinho conta suas memórias e alunos registram-nas.....	227

Figura 24	Ouvindo e registrando as histórias de Seu Tatá.....	228
Figura 25	Para ouvir outras histórias, memórias e experiências, pé na estrada...	228
Figura 26	O poeta e a poesia formaram uma roda com as crianças na sala de aula.....	229
Figura 27	Seu Felipe e Dona Joana nos contam sobre a “mãe de água”, sobre as plantações de fumo, sobre o samba e a devoção.....	229
Figura 28	Seu Gaudêncio e Seu Chaves nos contam suas histórias e seus saberes dos antepassados.....	230
Figura 29	Ouvindo os “causos” na varanda da casa de Seu Teófilo e Dona Clemilda.....	230
Figura 30	Dona Dami e Dona Damiana contam-nos suas memórias.....	230
Figura 31	Na casa de Dona Nininha: chegamos, acomodamo-nos e ouvimos muitas histórias.....	231
Figura 32	Roda de conversa na casa de Seu Joaquin.....	231
Figura 33	Ouvindo e registrando o que nos dizia Seu Domingos.....	232
Figura 34	D1 e Dona Nininha contaram a história da escola no local onde a escola nasceu.....	232
Figura 35	Socializando uma edição provisória do vídeo documentário amador em construção com a comunidade escolar.....	235
Figura 36	Assistindo o vídeo documentário amador produzido na escola.....	237
Figura 37	Socialização do vídeo documentário com a comunidade na reunião da Associação de Moradores.....	239

RESUMO

Debruço-me, nesta pesquisa, sobre possíveis trilhas para repensar currículos e práticas pedagógicas de modo a articular a valorização e a tematização contextualizada das culturas populares no âmbito da educação formal. O objeto de estudo se apresenta a mim desde minha experiência docente e minhas interrogações se fazem mais significativas quando levo em conta a relevância da dimensão cultural em toda dinâmica social contemporânea e a sua consideração no âmbito da educação escolar numa perspectiva liberal conservadora que despreza as culturas populares, hierarquiza saberes e perpetua currículos abstratos e monoculturais. Desenvolvi o estudo tendo por alicerce a compreensão de que as culturas populares exigem uma racionalidade complexa, alargada, plural, livre de dogmas e que se proponha a ir além de binarismos e essencialismos em suas análises. Foram base deste estudo de caso colaborativo desenvolvido na Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri, na cidade de Alagoinhas-BA, o diálogo com o cotidiano, a dialogia e a aproximação entre pesquisa e prática pedagógica. Utilizei como técnicas de colheita de “dados” a análise documental, as entrevistas, a observação, as conversas informais na convivência com as pessoas, a produção de um vídeo documentário amador com as crianças da escola e descrevi, analisei e discuti os dados com base no paradigma indiciário e na análise bakhtiniana da linguagem. Pude notar que a escola pesquisada perpetua as fragmentações e distanciamentos entre saberes e entre escola e vida. Porém, há transgressões que se colocam no cotidiano quando a escola encontra na comunidade, que a construiu com as próprias mãos, o uso como espaço de convivência social. As transgressões aparecem, também, nos momentos em que há espaço-tempo para a fruição do corpo e para dançar, tocar e cantar o samba de roda. Assim, outros modos de ensinar e aprender se colocam no espaço-tempo da escola e emerge a possibilidade de entrever caminhos para ampliar experiências e saberes, bem como de descanonizar suas formas fixas e imobilizantes. Uma experiência provocativa foi desenvolvida no caminhar da pesquisa e ela se fez formativa para docente, pesquisadora e estudantes, mostrando que a sensibilização docente, a convergência com os princípios da mídia-educação, e o diálogo com a comunidade e com os estudantes se fazem férteis trilhas para a articular e contextualizar as culturas populares no âmbito da educação formal. Além disso, tal experiência me faz refletir que as formas de socialização das culturas populares apresentam-se como referências para repensar os currículos e práticas pedagógicas, possibilitando efetivar o que chamei, com fundamento bakhtiniano, de carnavalização da escola. Considero, em tal olhar, o trânsito em “mão dupla” entre currículos, práticas pedagógicas e culturas populares, tornando a crise e a morte da escola prenes de ressignificação, de transformação e de renovação.

Palavras-chave: Culturas populares. Educação formal. Currículos. Práticas pedagógicas. Carnavalização.

ABSTRACT

This research focuses on possible trails to rethink curriculum and pedagogical practices to articulate the appreciation and the contextualized thematization of the popular cultures in the scope of formal education. The object of this study presents itself for me since my teaching experience and my questions are made more significant when I consider the relevance of the cultural dimension across contemporary social dynamics and the conservator liberal perspective of education dimension that despise the popular cultures, hierarchizes knowledges, and perpetuates abstract and monocultural curriculum. The study was developed having the foundation that the comprehension of the research about education must assume formative function, needs to jump over the epistemological fences that block the dialogue with the subjects that lives and build the daily, and must to approximate of the pedagogical practices. The study also considers what has been called contextualized conception of culture and the popular cultures like historically despised and stereotyped expressions, but that consist in contextualized and hybrid mode, and are recreated and revitalized contemporaneously. The popular cultures thus demand another rationality that is more complex, more wide, more plural, free of dogmas, and proposing to go beyond the binaries and essentialism in their analysis. Therefore, I took as foundations of this case study that was developed at Senhor do Bonfim/Buri School, in Alagoinhas city of state of Bahia, Brazil, and sought to set as a collaborative research, the daily dialogue, the dialogy and the approximation between research and pedagogical practice. I used as data collecting techniques the documental analyse, the interviews, the observation, the informal conversations with the people, an amateur video documentary production with the children of the school, and I made the description, analyses and discussion the data based on the evidential paradigm and Bakhtin's analyse of language. I could observe that the researched school has a "processed curriculum" that perpetuates fragmentations and differences between knowledge, and between school and life. However, there are transgressions in everyday when the community who built the school with their own hands, uses his space for social interaction activities and builds space-times for body enjoyment, dance and samba that they sing and play. These transgressions lead to school spacetime other modes of teaching and learning whose making the school and school subjects can perceive possibilities to broaden experience and knowledge in the learning process, as well as not canonize their fixed and immobilizing forms. Taking as references the forms of socialization of popular cultures presents itself as a possibility to rethink the curriculum and pedagogical practices and accomplish what I called "carnivalization school" based in Bakhtin foundation. I consider in this view, the traffic in "two-way" between curriculum, pedagogical practices and popular cultures, which makes the crisis and the death of school the pregnant of possibilities to reframing, transformation and renewal.

Keywords: Popular cultures. Formal education. Curriculum. Pedagogical practices. Carnivalization.

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS: A PESQUISA EMERGE DE “DENSAS TRAMAS”	15
1.1	O ESPAÇO-TEMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	29
1.2	ORGANIZAÇÃO DO RELATÓRIO DE PESQUISA.....	42
2	CIÊNCIA, PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURAS POPULARES: “QUEM É QUE DIZ, QUEM É QUE ESCUTA OU VAI FALAR”	43
2.1	SOBRE CIÊNCIA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	44
2.2	CULTURAS POPULARES E CIÊNCIA.....	55
2.2.1	Culturas populares: olhares e concepções	55
2.2.2	A ciência e as culturas populares	89
2.3	CAMINHOS E TRILHAS DA PESQUISA.....	94
2.3.1	Alicerces de uma pesquisa colaborativa	94
2.3.2	Estratégias de diálogo e negociação com os sujeitos da escola	102
2.3.3	Recursos de análise	107
3	AS CULTURAS POPULARES NA EDUCAÇÃO FORMAL: DESPREZO, TRANSGRESSÕES, APONTAMENTOS	111
3.1	A ESCOLA: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, CURRICULARES E O “LUGAR DE TRADIÇÃO” DAS CULTURAS POPULARES.....	112
3.1.1	As particularidades nacionais	118
3.1.2	Algumas especificidades das escolas localizadas nas zonas rurais e da Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri	123
3.1.3	Ainda os “poréns”: transitando entre a legislação educacional e a realidade pesquisada.....	136
3.1.4	A crise da escola: ainda trafegando entre a LDBE, os PCN e a realidade pesquisada	149
3.2	CULTURAS POPULARES: SABERES SILENCIADOS E/OU FOLCLORIZADOS.....	162
3.2.1	A realidade pesquisada mostra-se mais complexa: outras vias de silenciamento e folclorização de saberes	
3.3	TRANSGRESSÕES COTIDIANAS NO CONTEXTO DA ESCOLA	

	PESQUISADA.....	198
3.4	UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PROVOCATIVA.....	219
3.5	A MORTE DA ESCOLA – A CARNAVALIZAÇÃO DA ESCOLA.....	248
4	A CONCLUSÃO PROVISÓRIA DE UM DIÁLOGO.....	256
	REFERÊNCIAS.....	264
	APÊNDICES	
	ANEXOS	

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: A PESQUISA EMERGE DE “DENSAS TRAMAS”^{1 2 3}

“Temos visto escolas mortas, sem alma, atividades sem sentido e sem criatividade” (FRANCO, 2012, p. 166).

Debruço-me, nesta pesquisa, sobre possíveis trilhas para repensar currículos e práticas pedagógicas de modo a articular a valorização e a tematização contextualizada das culturas populares no âmbito da educação formal.

Entendo importante deixar claro desde o início que, quando falo em prática pedagógica, faço-o com base na definição apresentada pela educadora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2012), que a considera como um processo amplo, mas propriamente escolar, que envolve a organização e o desenvolvimento de processos intencionais para ensinar conteúdos aos estudantes e para atender demandas educacionais de um grupo social. As práticas pedagógicas, portanto, começam muito além da sala de aula, pois estão relacionadas a decisões políticas, epistemológicas e curriculares; devem advir do diálogo e da negociação acerca de conteúdos, materiais, métodos e necessidades da comunidade a que se atende; como também devem estar em constante avaliação no que se refere aos seus fundamentos. As práticas pedagógicas não são, pois, algo *a priori* das relações que se estabelecem em sala de aula nem são algo fixo. Ao contrário, são dinâmica e constantemente reconstruídas por resultarem de diálogos e negociações. Elas se desenvolvem no contexto, na dialogia cotidiana e, nesse sentido, possuem algo de criativo e artesanal.

No meu olhar, essa definição se aproxima do que o pesquisador do campo do currículo Roberto Sidnei Macedo (2011a) chama de “atos de currículo”. Tal conceito tem fundamento na teoria bakhtiniana, que concebe ato como prática humana que possui intenção e sentido e, portanto, é situado e contextualizado, envolve o processo de elaboração, o conteúdo, as relações. “Atos de currículo” abarcam, então, as fundamentações epistemológicas, técnicas, políticas e éticas; a concepção curricular e a ação pedagógica, desde seus processos de constituição até a transformação no âmbito das relações cotidianas, bem como a significação que a elas se dá. Do olhar desse autor, os “atos de currículo” abarcam as práticas pedagógicas se estas forem pensadas como a ação-relação em sala de aula. Porém, tomando o modo como

¹ O texto está grafado com as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990. Todavia, nas citações diretas, uso os termos do modo como escrito pelos autores dos textos consultados.

² No título deste capítulo introdutório reconheço, inspirada em Paulo Freire (2011, p. 25), que os fenômenos individuais, sociais e artísticos, inclusive os caminhos pelos quais se configura uma pesquisa, são resultantes e determinados por múltiplos aspectos e “[...] se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser [...]”.

³ No processo de construção deste estudo fui beneficiada, a partir de maio de 2013, com bolsa de estudos do Programa de Auxílio à Capacitação a Técnicos e Docentes da Universidade do Estado da Bahia (PAC/UNEB).

as práticas pedagógicas são discutidas por Franco (2012), os dois conceitos – prática pedagógica e atos de currículo – se tornam sinônimos e são assim adotados por mim.

Em alguns momentos do texto, faço uso da expressão práticas educativas, entendida como toda e qualquer experiência na qual se forme (ou deforme) um sujeito, na qual haja aprendizagem, mesmo que sem intenção explícita e sistematizada de promovê-la, visto que entendo educação e formação como atividades que compõem a natureza social humana.

Sobre educação e formação, é preciso destacá-las como elementos imbricados, porque a segunda é fundante da primeira. O ser humano se encontra e convive com outros, com os quais partilha afetos e produções técnicas, materiais, éticas e simbólicas, historicamente construídas. Esse processo possibilita que os seres biológicos que vêm ao mundo tornem-se humanos com a compreensão de tais produções. A compreensão se dá nos processos formativos e educativos, nos quais o ser humano apreende, apropria-se de signos, significações, valores, normas nas/das relações e constrói significado para si mesmo. Assim, enquanto um ser transitório em constante processo formativo nas itinerâncias das experiências que vai amalhando, o ser humano vai transformando-se e reconhecendo-se como indivíduo e, também, como parte de um grupo social e de uma cultura. Assim, formação e educação são processos amplos, complexos, constantes e ininterruptos que envolvem o eu, o outro, o contexto político, econômico, cultural, ético e estético, no âmbito dos quais vai configurando-se a vida e o significado de SER humano (GADAMER, 2012; MACEDO, 2010a; BAKHTIN, 2003). Logo, formação e educação são muito mais profusas do que aquilo que se vive na educação formal⁴. Esta é o foco do debate desta pesquisa, mas entendo que ela passa pelo ziguezaguear com esse contexto mais vasto da vida.

As reflexões sobre a presença, a valorização e tematização contextualizadas dos saberes das culturas populares na educação formal são resultantes dos caminhos que trilhei como professora. Nessa trajetória, via-me diante de questões relativas à seleção de conteúdos, à relevância social e ao trato didático-metodológico dos mesmos quando em aula. Lidava com esses elementos entendendo que a escola deve considerar também aquilo que se faz significativo no cotidiano dos sujeitos escolares.

Nesse mesmo percurso, tive acesso a espaços em que as crianças experimentavam saberes arraigados em suas comunidades, mas que eram desconsiderados pela escola. Numa

⁴ Ao falar sobre educação formal, refiro-me ao sistema constituído de instituições escolares organizadas sistemática e intencionalmente para o processo de ensino. Entendo a educação não formal como processo extra e não escolar que acontece em instituições, organizações e/ou entidades com fins educacionais, mas não vinculadas ao sistema escolar. Educação informal é concebida como as mais diversas experiências em tempos e espaços da vida e das relações rotineiras, nas quais também somos educados. Apesar da diferença conceitual, entendo tais dimensões intrincadas e entrecruzadas nas experiências formativas dos seres humanos.

instituição no Alto de Ondina, em Salvador-BA, na qual passei cinco anos realizando supervisão de estágios em curso de formação de professores de Educação Física, convivi com crianças conhecedoras da capoeira, do samba de roda e de diversos jogos. Entretanto, essas manifestações ficavam de fora das relações pedagógicas, num processo que se preocupava em alfabetizar e preparar para a aprovação nas séries subsequentes.

Tal comunidade, como tantas outras cujas pessoas ocuparam espaços urbanos em busca do direito de viver perto dos locais onde é possível encontrar trabalho, caracteriza-se por condições precárias de moradia, de acesso a saneamento básico e à educação. A escola da qual trato especificamente nessa experiência vivida teve sua existência condicionada à ação de pessoas que faziam caridade naquela comunidade e, portanto, já estava comprometida com uma perspectiva assistencial de Educação. Em 2008, após mais de 30 anos de funcionamento, a escola fechou por falta de recursos para sua própria manutenção e pagamento de funcionários.

A concepção de educação assistencial no Brasil, historicamente, esteve vinculada a uma ideia de atendimento institucional como favor, caridade, e a uma preocupação higiênica que contribuísse com a diminuição dos níveis de mortalidade infantil. Esse tipo de atendimento foi comum em nosso país até a primeira metade do século XX, foi retomado durante a Ditadura Militar e ainda hoje se perpetua em alguns contextos devido à marcante desigualdade e precariedade na oferta de instituições nos segmentos educacionais cuja responsabilidade legal é dos municípios, especialmente a Educação Infantil.

Ainda na mesma realidade, o caminho que negava o assistencialismo convergia para a rota da educação compensatória. Para esta, o papel da escola gira em torno da perspectiva de que há padrões intelectuais e culturais que devem ser alcançados por todos independente das condições objetivas de vida. Tais arquétipos, em geral, estão ditados e prescritos em manuais de psicologia das etapas, que delimitam as habilidades e capacidades em cada faixa etária. Deste modo, esta referência esquece os sujeitos reais e lida com idealizações de criança às quais todas as outras, para serem consideradas “normais”, têm que se igualar. Além disso, nesta concepção, e na mesma trilha da referida “normalidade”, para fazer referência à educadora Inês Barbosa de Oliveira (2002), as diferenças culturais – ou, para ser mais direta, tudo que seja distinto das referências brancas, eurocêtricas, burguesas – são interpretadas como uma condição de sub-humanidade, reforçando o discurso de que é necessário ajudar a contê-la.

Assim, no contexto da experiência por mim vivida, configurava-se a ideia de que uma das funções do atendimento às crianças era prepará-las para se sair bem nas séries/anos

subsequentes e garantir boa nutrição. Em resumo, a preocupação era com o ensino/instrução e o intuito era que as crianças saíssem de lá sabendo decodificar as letras. Portanto, em nome desse objetivo prioritário, tudo o mais era secundarizado e desautorizado, inclusive todas as manifestações próprias daquela comunidade.

Além disso, os saberes que eu observava no cotidiano das crianças enquanto circulava pelas ruas – capoeira, samba de roda e diversos jogos – não são elementos historicamente reconhecidos no âmbito da educação escolarizada, já que, na modernidade, a escola se configurou como ferramenta para uma formação de seres humanos adequados ao modelo de desenvolvimento capitalista. Tal objetivo tem se concretizado à medida que os conhecimentos advindos das práticas do grupo social dominante são valorizados e postos como única possibilidade válida. Essa ação tanto tem sido necessária à formação de sujeitos adequados a essa estrutura, quanto vai servindo como forma de desvalorizar os grupos subalternizados e, em consequência, subjugar-los.

Aliás, é esse um dos motivos pelos quais os currículos privilegiam conhecimentos que validam e legitimam os valores e referências do grupo dominante, já que como bem lembrava o pensador italiano Antonio Gramsci (2001), uma hegemonia se constrói por meio da repressão e opressão explícitas, mas também fazendo uso das instituições no sentido de legitimar, por incorporação, uma determinada forma e justificativa de poder. Portanto, trata-se não só de um processo que reduz as experiências vividas pelas crianças nas escolas, como também ignora elementos que fazem parte do processo da vida concreta e da subjetividade dos(as) educandos(as) em função da validação de um poder e da constituição de uma hegemonia.

Foi no sentido de avançar em relação a esses olhares que, na minha trajetória enquanto pesquisadora, já afirmei a necessidade de a escola ampliar os saberes tematizados e a necessidade de, para se constituir espaço relevante de formação, pensar em currículos que deem conta dos vários conhecimentos e saberes que nos formam e que estão presentes no nosso cotidiano (COSTA, 2007). Isto no sentido de permitir, efetivamente, a compreensão do mundo em que se vive concretamente, a partir dos aspectos sociais e culturais que se fazem presentes nas experiências vividas e na formação das identidades.

As reflexões sobre a presença, a valorização e tematização contextualizadas dos saberes das culturas populares na educação formal se colocam, ainda, a partir de considerações sobre a complexidade contemporânea. Colocar em pauta tal complexidade me exige tecer considerações sobre os aspectos político-econômicos, comunicacionais e culturais que a caracterizam. O que se convencionou chamar de globalização como fenômeno

econômico é um processo no qual se busca legitimar a reestruturação capitalista e naturalizar um modo de organização social cuja falência tem saltado aos olhos com acontecimentos recentes, como políticas de austeridade que vão minando o chamado estado de bem-estar social nos países que conseguiram concretizá-lo historicamente; retomada de políticas de privatizações/concessões, em que o Estado investe vultosas quantias em favor de grandes corporações; planos de governo elaborados em diálogo com as elites empresariais dos países; e, mudanças nas normas previdenciárias e direitos trabalhistas. O que vai se desenhando é que, por sua própria composição incompatível com a humanização, essa referência só pode se sustentar pelas vias do conservadorismo e pelo avanço paulatino do autoritarismo, travestido de democracia.

Nessa conjuntura, coloca-se um impactante paradoxo que todos assistimos e vivemos: o conflito entre a tendência à homogeneização cultural como um dos projetos da globalização que se promete como redentora; e a emersão, como um dos efeitos inesperados desta, de identidades deslocadas que reivindicam pelo seu reconhecimento. Ou seja, há tensões entre o hegemônico que tenta homogeneizar e o “outro” que tenta se afirmar. É um processo em que o primeiro tenta ganhar e seduzir o “outro”, acolhendo-o parcialmente a partir de princípios mercadológicos e de mera assimilação.

Ao mesmo tempo, o segundo tenta resistir por meio de táticas que, por vezes, fazem uso das regras hegemônicas como uma espécie de contra-uso. O “outro” – que se configurou historicamente nos/dos diversos grupos humanos subjugados, colonizados, empobrecidos por toda sorte de opressão e exploração, marcados pela transculturação e pela desterritorialização – busca transformar sua experiência em vivência legítima, politicamente reconhecida e economicamente exequível.

Nesse cenário, a dimensão cultural se tornou objeto de luta nos âmbitos político e econômico. No que diz respeito ao primeiro, as diferenças colocam demandas às políticas públicas. E no que se refere ao segundo, quando se fala, atualmente, no valor das mercadorias está em jogo a dimensão simbólica. Como resultado dessas lutas, vivemos um momento de avanços no que diz respeito aos debates e análises acerca da relevância da dimensão cultural em toda dinâmica social. Isto porque a politização do debate cultural que se dá a partir do paradoxo mencionado no parágrafo anterior tem gerado mudanças no modo como o Estado se relaciona com a cultura. E, as culturas populares, nessa configuração, que tendiam a ser reprimidas ou vistas como algo preso ao passado, têm tido espaço no âmbito das políticas culturais como elementos relevantes na afirmação da identidade, pertencimento e manifestações de sujeitos e grupos historicamente inferiorizados, como identificam os

pesquisadores Adalberto Santos (2012), Albino Rubim (2011; 2008) e Nestor Canclini (2011; 2007).

Quando coloco em pauta as culturas populares, objeto de debate em tópico específico, entendo necessário esclarecer como as concebo conceitualmente. Entendo-as como um conjunto amplo e diverso de manifestações que historicamente ocuparam posições de não oficialidade ante os projetos hegemônicos em diferentes espaços e tempos. Esse conjunto é composto por manifestações e festas fortemente sincréticas, edificadas nas experiências cotidianas de grupos sociais subalternizados, nos usos desviantes e condições objetivas existentes a partir do que é hegemonicamente imposto e questionado de baixo. São manifestações vinculadas à tradição de alguns grupos sociais, que guardam saberes relativos às memórias e às experiências vividas individual e coletivamente. Tais saberes têm sido estereotipados, historicamente, como “não saber” e, até mesmo, reprimidos.

Apesar disso, são manifestações que se fazem presentes em nossas vidas, com seus rituais e expressões, em momentos como a comemoração da folia de reis, o carnaval, o samba, o forró, as fogueiras e quadrilhas que caracterizam as festas juninas, o caruru de sete meninos em homenagem e oferenda aos santos ou divindades gêmeos, entre outras. São manifestações que ficam nas lembranças por marcarem as nossas experiências de vida. Isto porque, em que pese seu caráter marginal e a repressão pela necessidade dos projetos hegemônicos de desautorizar e desmoralizar grupos sociais que precisam ser dominados e submissos, as tradições sobrevivem na vida privada das pessoas. Além disso, as táticas de resistência nas experiências cotidianas e esses saberes marginalizados têm, historicamente, insistido em se fazer presentes nas relações estabelecidas rotineiramente.

Então, ao contrário do que colocavam algumas concepções essencialistas sobre as culturas populares nos séculos XIX e XX, não são manifestações que desapareceram com os modos moderno e contemporâneo de organizar a vida. Por isso, meu entendimento, que encontra fundamento nas colocações da cientista social Vivian Catenacci (2001), é que tradição e modernização não são aspectos diametralmente opostos. Ao contrário, eles se encontram e as culturas populares se constituem híbridas e contextualizadas.

No mesmo cenário da contemporaneidade, apesar da relevância da dimensão cultural e de todos os desafios que estão postos num contexto em que as relações sociais estão marcadas por uma série de suportes, telas e redes que modificam as formas de socialização, produção e circulação de bens simbólicos, a escola tem sido reduzida a uma instância técnica, submetida aos interesses mercadológicos e à lógica pseudocientífica (porque sem reflexão nem criação) que interessa na conjuntura da reestruturação capitalista.

A escola – que se configurou como o lugar de separação da criança dos adultos no momento em que se começou a pensar as especificidades da infância e a necessidade de educá-la/conformá-la aos valores e modo de vida modernos; e que se constituiu com tempo e espaço próprios (separada das demais atividades sociais), com a função de inserir os sujeitos nas letras e na racionalidade por meio de relações de ensino e de aprendizagem estruturadas a partir de regras impessoais – vai perpetuando seus modos enfadonhos de socialização, a hierarquização de saberes e a monoculturalidade dos currículos. Esse imobilismo, esse fechamento em si mesma com estruturas que parecem naturalmente enraizadas, a ausência de diálogo com o que está além de seus muros, faz a escola entrar em crise junto com os paradigmas que a alicerçaram, colocando em pauta a metáfora da morte, como na afirmação que tomei como epígrafe.

Diante da crise, a escola é chamada a continuar, como historicamente o foi, servindo à lógica hegemônica. Aí, com uma nova roupa para velhas posturas conservadoras, estão postas as perspectivas que hierarquizam os saberes. Entende-se, por tal caminho, que é relevante ter acesso apenas às referências “cultas”, “civilizadas” e às competências necessárias ao trabalho. Essa referência é marcante em nosso sistema educacional.

Assim, as políticas específicas do campo da educação formal, diante da atual impossibilidade de ignorar a dimensão cultural em função da pressão política dos grupos historicamente subalternizados, ensaiam uma valorização da cultura, das diferenças e da diversidade cultural numa perspectiva liberal conservadora ao mesmo tempo em que propõe um currículo de base comum nacional fragmentado em disciplinas, perpetuando a noção de que há um saber único e universal; enfocam na preparação para o trabalho e na perspectiva da aquisição de habilidades e competências; e, desse modo, atendem a uma hierarquia velada em que são lançados à escuridão o cotidiano, as experiências e saberes que aí se constituem e que também compõem nossa condição de ser humano.

Diante disso, vários estudiosos, como Marcelo Radicchi (2011), Henry Giroux e Roger Simon (2011), Tomaz Tadeu da Silva (2009), Pedro Abib (2005) e Larissa Vianna (2003), seguem apontando que a expressão cultura popular não é sequer citada nos documentos oficiais do campo educacional e que as manifestações e saberes assim considerados continuam transitando entre a desconsideração, o trato como elemento de sedução e a abordagem comemorativa e estéril na tal “semana do folclore”. Isso acontece apesar de haver

experiências em desenvolvimento no Brasil, que têm reverberado nacionalmente⁵ via Ministério da Cultura, nas quais se objetiva, conforme a pesquisadora Dimaura Carvalho (2013), levar para dentro das escolas as culturas populares, sua dinâmica de socialização, seus saberes e fazeres advindos das experiências localmente vividas, suas relações de ensino e de aprendizagem, bem como o reconhecimento dos sujeitos como produtores de cultura.

Porém, há posicionamentos diante da crise da escola que fazem duras críticas e questionamentos ao modelo neotecnicista e neoconservador. Dentre eles, não posso deixar de tecer algumas considerações: 1) o privilégio da dimensão científica é superficial, para não dizer falso; 2) as referências de “civilização”, afirma Oliveira (2002), escondem uma imensa barbárie, que se coloca cotidianamente diante de nossos olhos e deixa marcas profundas em nossos corpos; 3) as manifestações das culturas populares trazem, no próprio modo como se constituem, saberes significativos à humanização, que devem ser garantidos nos processos educacionais, inclusive nos espaços formais.

Quanto ao falso privilégio dado à ciência, que alicerça a suposta neutralidade dos currículos escolares, reconhece-se que o que há aí é uma tradução, uma transposição do científico e não a apropriação histórica dos princípios da elaboração científica, das epistemologias, das técnicas e modos de fazê-lo. Então, sob o argumento da cientificidade, aprende-se o “certo” e todo um sumário de moralidade eurocêntrica e de tecnicismo, porque se pensa a apropriação⁶ dos saberes até onde esse processo – visto como mecânico desse ponto de vista – se faz necessário ao desenvolvimento das tais competências e habilidades neotecnicistas tão propagandeadas por aí.

As referências culturais hipoteticamente civilizadas que vêm no pacote, em que pese baseadas na suposta igualdade de humanidade e de oportunidades, trazem um paradoxo que se coloca desde então. Não se trata de igualdade para todos. Essa igualdade traz uma carga de violência real e simbólica, porque a escola trata aos que aí chegam como se não houvesse, do lado de fora, desigualdade econômica, desigualdade no acesso aos bens simbólicos e/ou diferenças culturais, assim privilegiando aqueles já privilegiados social e economicamente e com mais acesso às referências culturais valorizadas nesse espaço-tempo; porque a tal

⁵ Carvalho (2013) descreve que as ações da Organização Não-governamental (ONG) Grãos de Luz e Griô, no município de Lençóis-BA, levaram à criação do Programa Ação Griô Nacional e à formulação, por iniciativa popular, do Projeto de Lei Griô Nacional que objetiva oficializar as culturas populares no âmbito da educação formal, num reconhecimento da legitimidade dos seus saberes.

⁶ Smolka (2000) fala em apropriação no sentido de que no processo de subjetivação da realidade – que posso relacionar ao vivenciamento interior de que trata Bakhtin (2003) – os sujeitos internalizam as experiências e elementos contextuais como uma elaboração intrapsicológica e, portanto, individual e socialmente influenciada. Na perspectiva citada, a apropriação diz respeito à adaptação e tem o objetivo de levar os sujeitos a se comportarem adequadamente aos interesses da estrutura imposta.

civilidade e a forma de organização da produção e da sociedade com que ela está comprometida tem se mostrado incompatível com a humanização e com continuidade da própria vida humana; porque essa mesma referência condenou, desde sempre, vultosas quantidades de gente à desumanização pelo extermínio, pela exploração do trabalho escravo ou mau pago, pela estigmatização. Em resumo, essa lógica de igualdade e civilização usa-as como meio de criar desigualdade e nesta transmuta, também, as diferenças culturais (SOUZA SANTOS, 2005; OLIVEIRA, 2002). Torna-se inviável, por essa rota, garantir a todos a condição de cidadania, a qual, pensada de modo ampliado, tem relação com o direito de ser quem se é sem, de nenhum modo, sofrer exclusões, agressões, condenações ou destratos.

Porém, e se contrapondo a essas violências configuradas no âmbito do modo capitalista de produção e da dinâmica cultural homogeneizadora que o acompanha, emergem perspectivas que concebem a escola como território de disputa, de produção cultural, de emancipação, de resistência. Nessas óticas, a escola é entendida como instituição que pode ser mais que tempo-espaço de mera instrução, permitindo a análise e o questionamento da sociedade existente. Assim, abre-se espaço para pensar em uma escola comprometida com os grupos subalternizados cuja função, além de socializar os diversos saberes formulados historicamente pelos seres humanos, é possibilitar que os alunos reconheçam como se entranham, na vida cotidiana, as práticas hegemônicas e como estas desqualificam e desautorizam as produções dos grupos subalternizados, mas também o modo pelos quais esses grupos resistem; é possibilitar ao educando a experiência de aventurar-se, assumir-se, apreender e compreender o mundo em que vive, como propõe o educador Paulo Freire (1996).

É nessa rota que se fala das práticas pedagógicas como política cultural⁷ e que se afirma a premência de considerar as várias possibilidades de leitura e expressão, a necessidade de colocar as culturas populares em jogo, de se aproximar dos sujeitos, de suas narrativas e histórias para lhes possibilitar instrumentos para que compreendam o mundo. E é nesse ponto que se colocam os pressupostos desta pesquisa.

⁷ Quando se fala em prática pedagógica como política cultural, dialogando com Nestor Canclini (2007) e Henry Giroux (1997), reconhece-se que as práticas pedagógicas são ações formativas intencionais cuja sistematização deve atender às necessidades culturais da população numa sociedade multi e transcultural. Esse contexto desafia a escola a dar conta de equilibrar o paradoxo desigualdade x diferença, superando o olhar para primeira como algo que se resolve no acesso a conhecimentos universais e a concepção de que a segunda deve ser atendida com perspectivas compensatórias, assimilacionistas ou de diferenciação de currículos por capacidades cognitivas. O desafio é possibilitar o acesso aos saberes científicos, como também o re-conhecimento dos saberes populares, edificados nas experiências guardadas na memória, nas histórias e “causos” que podem ser narrados por mestres das comunidades de modo articulado, intercrítico, dialógico, possibilitando a leitura de mundo, a liberdade e maturidade intelectual como resultado da prática pedagógica.

A interface e o diálogo entre a dimensão cultural e a educação são vistos como necessários por Rubim (2011). Não posso esquecer, porém, que essa interface está posta no fato de que educar é uma ação cultural pela qual a própria cultura é transmitida, compartilhada e recriada. Porém, entendo a consideração do autor como uma expressão de inconformismo e questionamento para com um processo educacional que, no âmbito da escola, perpetua a monoculturalidade e a homogeneização. Indo além, tomo inconformismo e questionamento como epicentro da necessidade de refletir acerca de alternativas para superar tal realidade. E o que a mim se coloca a partir da leitura de obras de pensadores como Hans-Georg Gadamer (2012), Miguel Arroyo (2011), Henry Giroux e Roger Simon (2011), Roberto Sidnei Macedo (2011a; 2011b; 2010b), José Machado Pais (2009), Boaventura de Souza Santos (2005) e Antônio Flávio Barbosa Moreira (2002), é que tal superação passa pelo diálogo, pela troca entre culturas populares e práticas pedagógicas. Uma interlocução em que os saberes resultantes da transposição didática do saber científico sejam contemplados na escola – como têm sido –, mas que também sejam os saberes das culturas populares, marcados pela oralidade, pela tradição, pela experimentação, pela inserção na contemporaneidade a partir das circunstâncias que colocam possibilidades de re-existência⁸, pelos rituais e pela valorização dos mestres. Aspectos que, dialógica e intercriticamente, podem contribuir para reavivar a escola.

Porém, esse assunto tem sido escasso no campo da produção acadêmica. Ilustração disto é que a professora e pesquisadora Neusa Maria Mendes Gusmão (2009) identifica que os estudos em torno das culturas populares têm se dado no âmbito do debate sobre a identidade de diversos grupos e de conquistas políticas por eles alcançadas, como também no campo da mercadorização do popular empreendida pela Indústria Cultural. Desse modo, faz-se necessário ampliar as investigações.

Essa necessidade é acentuada quando constato que há posicionamentos, como o de Brandão (s/d, em entrevista à Associação Cultural de Capoeira Angola), que defendem que a escola deve tratar as culturas populares como possibilidade de estabelecer uma relação com as comunidades, respeitando seu modo de ser e as histórias relevantes que podem partilhar. Seria um caminho para fazer da própria escola um espaço polissêmico de várias experiências que incorporam a vivência cultural da comunidade.

Todavia, observa-se que pesquisas que falam da relação entre culturas populares e educação, ao reconhecerem que a escola vive a crise já mencionada, centram o debate na

⁸ Trago o termo “re-existência” de Macedo (2011a, p. 85), para quem o re-existir é tanto se modificar em função do contexto e da dinâmica histórica, quanto resistir, no sentido de dar continuidade à própria história.

educação não formal. O argumento é que como tais manifestações não são historicamente reconhecidas pela escola, o trabalho com as mesmas acontece, muitas vezes, no âmbito de ações e projetos de educação não formal, que se apresentam como o caminho mais viável para uma educação emancipadora (ABIB, 2005; 2004).

Entretanto, é preciso dialogar com tais posicionamentos, primeiro, no que eles trazem de uma postura que não reconhece possibilidades para uma ação criativa e resistente nas escolas. É nesse sentido que Carvalho (2013) fala da necessária aproximação dialógica entre os atos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nos espaços de educação não formal – que costumam ser marcados por currículos flexíveis, sem fronteiras disciplinares e com participação intensa e afetiva dos sujeitos que aí se encontram – e de educação formal, que parece insistir em não se relacionar com o mundo fora de seus portões. Em outras palavras, frente à realidade de crise, somada à necessidade de a escola se reestruturar diante dos desafios contemporâneos, é necessário considerar, do lado de cá da moeda (o lado da educação formal), a possibilidade de interfaces com as culturas populares e, mais que isso, a possibilidade de ressignificação a partir dos confrontos e trocas com elas.

Outro ponto de diálogo que se coloca é que as práticas de educação não formal, relacionadas a ações que objetivam garantir acesso à cultura e ao lazer, têm encontrado dificuldade em conseguir locais para a realização de atividades no Brasil. As estatísticas apontam que 75,2% de iniciativas nesse sentido deixam de funcionar por falta de espaço, como também mostram os constantes embates com Estados e Municípios pela ocupação de instalações vazias e espaços públicos subutilizados. Assim, de modo geral, elas acontecem em espaços possíveis e, muitas vezes, as escolas das localidades tornam-se esse lugar no sentido de garantir que as ações se realizem (PARMEZANI, 2012). Mas elas existem nas escolas no contraturno, como atividades extracurriculares ou como ações que usam as instalações da escola, sem terem nenhuma relação com os currículos e as práticas pedagógicas. Entretanto, não se pode desconsiderar que as condições objetivas fazem, em alguma medida, existir um contato entre essas diferentes educações.

Além disso, mesmo reconhecendo as diferenças entre as formas de socialização das culturas populares e da escola, é preciso atentar para o fato de que “[...] ambas (cultura popular e pedagogia) existem enquanto discursos subordinados” (GIROUX; SIMON, 2011, p. 111) e, por isso, as culturas populares podem possibilitar repensar as práticas pedagógicas, a relação entre os contextos escolar e extra-escolar e o levantamento de questões relevantes à escola. Ou seja, também esse fato aponta para a necessidade de a educação formal dialogar

com as culturas daqueles que estão “à margem” nas suas manifestações de músicas, danças, entre outras.

Apesar dessas afirmações, em levantamento com os descritores “cultura popular” e “culturas populares” na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* Brasil (SCIELO Brasil)⁹, considerando deliberadamente a produção científica desde 2001, foram encontrados 29 artigos e eles reforçam o olhar de Gusmão (2009) de que são escassas as reflexões e análises sobre as relações entre culturas populares e educação formal nas pesquisas do campo educacional.

No que se refere aos estudos encontrados com tais descritores, é preciso observar, de imediato, a pequena quantidade de investigações acerca de tal temática, o que parece representar a pouca importância que o tema alça nos espaços acadêmicos. Segundo Canclini (2011), a maioria dos estudos sobre as culturas populares acontece fora dos meios universitários, muitas vezes sem o conhecimento e domínio adequados dos aparatos metodológicos e técnicos para fazê-las. Por conseguinte, entendo necessário, concordando com o referido autor, trazer para o âmbito universitário pesquisas acerca das culturas populares que ultrapassem as concepções conservadoras e românticas acerca destas e que ampliem os limites do que é valorizado nos círculos acadêmicos.

Percebo, também, que as pesquisas se debruçam sobre uma série de temas, como concepções de culturas populares em diferentes momentos históricos e entre folcloristas e participantes dos Centros Populares de Cultura da década de 1960; as ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no âmbito das políticas para diversidade e preservação do patrimônio cultural material e imaterial, além das disputas e condicionantes sociais que medeiam e interferem na produção de políticas públicas no campo da cultura; as recriações das culturas tradicionais em tempos e espaços diferentes daqueles em que foram forjadas e sobre os “usos da tradição” entre jovens; análises das festas populares, de sua espetacularização e de como manifestações populares (ou concepções sobre esta) aparecem em obras literárias e em obras proeminentes/clássicas desse campo; descrições e análises de manifestações artísticas e religiosas presentes nos cantos e folguedos, de práticas medicinais de determinados povos e comunidades e dos usos de instrumentos musicais nas culturas populares. Não falam nem dialogam, porém, com o campo educacional.

⁹ Fiz a opção pelo levantamento bibliográfico na SCIELO Brasil por estarem aí indexadas a Revista Brasileira de Educação, os Cadernos de Pesquisa e Cadernos CEDES, a Revista Educação e Sociedade e a Revista Educação e Pesquisa. Ou seja, os mais significativos veículos de divulgação da produção científica em educação no Brasil. Além disso, a base de dados abarca importantes publicações de outros campos com os quais o objeto de investigação exige diálogo, como a Sociologia e a Antropologia.

Ou seja, se são poucas as pesquisas sobre culturas populares, ainda mais exíguas o são aquelas que as relacionam com a educação em geral e com a educação escolar em particular. Somente quatro estudos foram levantados nesse âmbito (com os quais inclusive dialogo e referencio algumas análises no decorrer do estudo). Eles analisam o Movimento de Educação de Base, sua interferência e tensões no/com o campesinato brasileiro; debruçam-se sobre o tratamento didático-pedagógico da oralidade nos currículos escolares; descrevem e analisam sobre a relação entre culturas populares e educação nos Centros Populares de Cultura (CPC) da década de 1960; e, comparam as formas de sociabilidade na educação escolar e nos projetos que tomam as culturas marginalizadas como objeto e meio de formação no âmbito da educação não formal.

Tal levantamento parece mostrar o desinteresse pelas culturas populares no campo da pesquisa científica em educação. Isto se agrava quando se trata da relação destas com a educação formal, o que vem a reforçar esses elementos – escassez e desprestígio – como constituintes de relevância para a presente pesquisa. Aqui, entendo importante destacar que o supracitado desinteresse pelas culturas populares tem relação com a lógica hegemônica de ciência que marcou os séculos XIX e XX, como também com a própria hierarquização de saberes, na qual as culturas populares são desvalorizadas.

As práticas cotidianas não se deixam reduzir aos limites e fronteiras que a ciência vai colocando em nome da racionalidade, com suas quantificações, com suas perspectivas universalistas e universalizantes, com sua disciplinarização e especialização e com suas pretensões economicistas e reprodutivistas. As táticas daqueles que são desprovidos de poder, de voz e de aparição no cenário social não se deixam enquadrar porque se vão fazendo cotidianamente. Diante disso, a própria ciência e seus porta-vozes tentam delas se resguardarem, o que se faz considerando o cotidiano e o popular como resto, como lixo, como algo que não interessa ao científico.

Coloca-se, assim, outro ponto de relevância a esta pesquisa: trazer as culturas populares para o diálogo no espaço do científico – e aqui falo tanto do espaço acadêmico quanto da educação formal edificada sob tal alicerce – coloca em pauta o “inexistente” silenciado e demonizado pelos argumentos científicos e morais da racionalidade cartesiana e determinista. Além disso, pode contribuir para o alargamento e porosidade das fronteiras da ciência, para expor seus modos de apagar as culturas populares e para que as instituições, que a carregam como estandarte, reconheçam que também nos saberes praticados e feitos nas culturas populares há elementos que enriquecem a experiência humana e favorecem os

processos de humanização e emancipação que as práticas educativas em geral e as práticas pedagógicas em particular devem promover.

A importância deste estudo torna-se ainda mais profunda se considerarmos o atual cenário cultural da globalização, no qual se tende a mercadorizar as formas simbólicas, esvaziando-as de seus aspectos históricos, como também de seu sentido político. Diante desse panorama, a educação, inclusive a formal, tem a função não só de garantir o acesso a formas culturais que possibilitem o reconhecimento de si mesmo, como de tratá-los numa perspectiva que leve os sujeitos a se oporem a qualquer forma de opressão.

E o atendimento a essa demanda parece exigir a reorganização da escola a partir das reais necessidades dos grupos subalternizados, a revisão dos currículos e das práticas pedagógicas, e o reconhecimento das escolas como espaço-tempo de esperança e de possibilidade, como o fazem Giroux (1997) e o pesquisador Carlos Eduardo Ferrazo (2004).

Esperança e possibilidade são termos com diferentes acepções. Quando se fala de esperança, coloca-se em jogo a espera por algo que é desejável (LUFT, 1996). E a espera pode até se relacionar com algum conhecimento da realidade, mas não leva à ação de transformá-la em direção ao que se deseja. Pode ser, portanto, algo passivo. Porém, quando a esperança vem acompanhada da possibilidade, entende-se ser necessária a ação para criar as condições de realização (ABBAGNANO, 2007).

Quero aqui tomar a esperança no sentido freireano, ou seja, como uma postura crítica que, para se fazer concretude histórica, precisa estar comprometida com a prática, com a compreensão das visões de mundo dos grupos subalternizados, diante da qual não haja nem autoritarismo nem licenciosidade, nem a permanência das práticas pedagógicas apenas no nível dos saberes que advém da experiência, nem a estigmatização e/ou execração deles (FREIRE, 2011). Que para se fazer concretude histórica não pode, por nenhuma via, tomar o futuro e a transformação desejada como algo que se dá num caminho pré-determinado, mas que se preocupa em fazer emergir o que hegemonicamente se produz como ausente e, nessa emergência, buscar as condições para concretizar a esperança (SOUZA SANTOS, 2005).

Diante de tal assunção, emerge a necessidade de nessa investigação, se ultrapassar a histórica distância existente entre o campo da pesquisa em educação e as práticas pedagógicas, o que coloca teoria e prática em polos opostos. De um lado, os resultados das investigações; de outro, o cotidiano escolar. É por conta desse hiato que as proposições derivadas de pesquisas e as necessidades por elas levantadas não chegam nem se concretizam nas escolas. A aproximação entre a pesquisa e a prática pedagógica é aqui tomada como fundante para que se possa articular transformações efetivas nas práticas pedagógicas no

sentido de construir e efetivar propostas educacionais concretas para a valorização das culturas populares e para “ensopar” a escola dos saberes destas, como propõe Abib (2004), inspirado em Paulo Freire.

Desse cenário e dos posicionamentos assumidos, emerge como problema de pesquisa:

Que caminhos percorrer para repensar currículos e práticas pedagógicas, articulando-os de modo que se dê a valorização e a tematização contextualizada dos saberes das culturas populares?

E segue-se com as seguintes questões orientadoras:

- Como os saberes das culturas populares aparecem cotidianamente nas interações que se concretizam na escola pesquisada?
- O que podem a escola e os sujeitos escolares aprenderem com as formas socializadoras das culturas populares?
- Que ações são possíveis, na conjuntura atual e concreta das escolas, para repensar os currículos e as práticas pedagógicas de modo que se valorize e se tematize contextualizadamente os saberes das culturas populares?

Na tentativa de responder tais questões, realizei essa pesquisa em diálogo com uma escola de pequeno porte que funciona em regime administrativo público municipal e atende à comunidade do Buri, na zona rural de Alagoinhas-Ba. Sigo apresentando alguns aspectos desse espaço-tempo e de seus sujeitos.

1.1 O ESPAÇO-TEMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa de campo começou em novembro de 2012 e se estendeu até maio de 2014, na Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri, na cidade de Alagoinhas-Ba. Conforme dados do sítio eletrônico da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), esse município fica localizado a 108 km de Salvador, ocupando atualmente uma área de 733.969 Km² no Território de Identidade¹⁰ 18 – Agreste de Alagoinhas/Litoral Norte – do Estado da Bahia, que envolve os municípios de Acajutiba, Alagoinhas, Aporá, Araçás, Aramari, Cardeal da Silva, Catu, Conde, Crisópolis, Entre Rios, Esplanada, Inhambupe, Itanagra, Itapicuru, Jandaíra, Mata de São João, Olindina, Ouriçangas, Pedrão, Pojuca, Rio Real, Sático Dias, como se pode ver na Figura 1.

¹⁰ Conforme consta no sítio eletrônico da Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia, no sentido de definir prioridades, o Governo do Estado passou a reconhecer, em 2007, 27 territórios de identidade que foram organizados regionalmente por características próximas nos aspectos geográficos, ambientais, culturais, econômicos e populacionais.

Figura 1- Territórios de Identidade do Estado da Bahia.



Fonte: Disponível em <http://www.seplan.ba.gov.br/mapa.php> Acesso em 07 de janeiro de 2013

Segundo histórico disponível na Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) e no Portal Oficial da Prefeitura de Alagoíneas, a cidade nasceu em torno da Igreja de Santo Antônio (nunca terminada), cujas ruínas são ponto turístico e patrimônio histórico do município, numa localidade conhecida como “Alagoíneas Velha”.

Figura 2- Ruínas da Igreja de Santo Antônio, em “Alagoíneas Velha”.



Fonte: Disponível em: transbahia.esp.br Acesso em 07 de janeiro de 2013

Ainda nestas mesmas fontes, encontra-se que a Vila de Santo Antônio d’Alagoíneas pertenceu a Ihambupe até 16 de junho de 1852, mas a emancipação política aconteceu em 02 de julho em 1852, quando do estabelecimento da primeira Câmara Municipal. Em 2013, a cidade comemorou 160 anos. Atualmente, o município é constituído de quatro (04) distritos: Alagoíneas (sede), Araçás, Boa União e Riacho da Guia.

Figura 3- Comemoração da emancipação política da cidade de Alagoinhas, em 02 de julho de 2013.

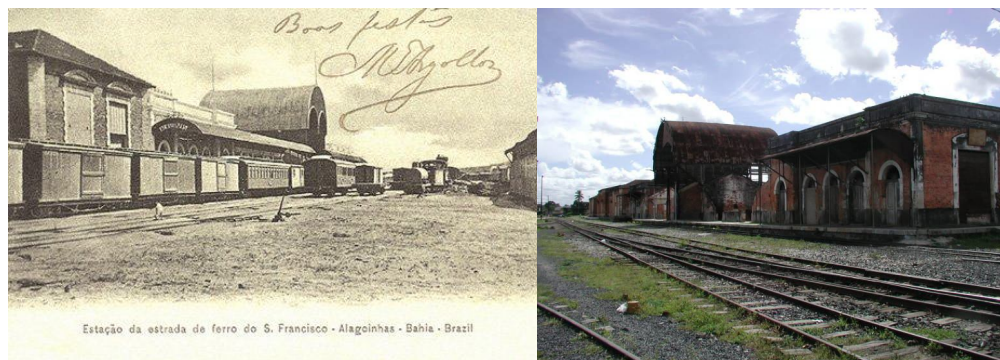


Fonte: Disponível em: http://www.alagoinhas.ba.gov.br/index.php?link=visualiza_noticia&id_noticia=3778
Acesso em 07 de dezembro de 2013

O crescimento e o desenvolvimento da cidade aconteceram por alguns caminhos, conforme consta no Portal Oficial da Prefeitura de Alagoinhas (2013) e em pesquisa da historiadora Keise Lima (2008). Inicialmente, o município era cruzado por tropeiros, que paravam nas lagoas da região para dar de beber a seus animais. Havia um precário comércio e as atividades estavam centradas na agricultura, ainda hoje importante na economia da cidade. Porém, tornou-se um ponto de passagem com a instalação, em 1863, da Estrada de Ferro, que ligava Salvador ao Rio São Francisco. Isto fez com que aumentassem as atividades comerciais em torno da Estação de Trem São Francisco – que tem arquitetura inglesa, importada ao Brasil no fim do século XIX – que atualmente funciona para transporte de cargas e em que há uma oficina de trens. Com isto, a cidade passou a ter o comércio como importante atividade econômica. As principais atividades deslocaram-se para as imediações da Estação, configurando-se a “Nova Alagoinhas”, com o espaço urbano modernizado, com muitos trapiches e casas comerciais, com a oferta de serviços diversos, com prédios e casas imponentes. Ainda hoje, nas redondezas da estação, persiste o funcionamento do comércio e da feira.

Posteriormente, em 1964, foi descoberto o primeiro poço de petróleo na região e outros seguidamente, de modo que a Petrobrás chegou à cidade. Além disso, a rodovia federal BR 101 passa por Alagoinhas, ligando-a a grandes cidades circunvizinhas e ao Estado de Sergipe, tornando-se, também, um corredor de tráfego. E, ainda, há estradas estaduais que a ligam ao Polo Petroquímico e à capital Salvador.

Figura 4- Estação de trem São Francisco, em Alagoinhas-BA: ontem e hoje.



Fonte: Imagem à esquerda Disponível em imprimis.arteblog.com.br e imagem à direita disponível em <http://www.amantesdaferrovia.com.br/photo/01-esta-o-s-o-francisco-alagoinhas-ba-17-07-11?context=user>
Acesso em 07 de janeiro de 2013

Sobre esses caminhos de nascimento e crescimento da cidade, com seus paradoxos e contradições, um poeta (José Bispo dos Santos), morador da comunidade onde a pesquisa foi realizada, diz numa poesia intitulada “Alagoinhas”:

Não sou a sereia dos contos de fada
 Mas nasci entre lagoas
 Minha história é tão bonita
 Como a vida das pessoas
 Sua cor das lindas rosas
 Azul e branco, sou mimosa
 Dentre as filhas do Brasil
 Eu sou uma das mais formosas
 Sou uma das mais lindas
 E tenho um filho preto
 Muito rico e orgulhoso
 Mais valioso que ouro
 Mais desejável que óleo
 Nasce das minhas entranhas
 O excelentíssimo petróleo
 Tenho meus próprios problemas
 Tenho filhos ricos
 E filhos pobres
 Educadores e políticos

Analfabetos e nobres
Sei que todos me amam
Mas a vida é assim
Tem uns que me desprezam
E os que cuidam de mim
[...]
Sou um coração acolhedor
Sou o seu aconchego
Entre os que declaram amor
Tem os que me cobrem de beijo
Outros me apedrejam
Só vêem o lado ruim
[...]
Dizem que gosto de sangue
De trânsito e violência
Que odeio a saúde
E tenho amor a doenças
Que adoro mausoléus
Como a igreja e a estação
E estradas mal cuidadas
Desemprego e aflição
Nada disso é verdade
O meu centro é um jardim
A beleza do comércio
Gente amiga, tudo enfim
Sou uma cidade linda
E não tão pequenininha
Entre as filas da Bahia
Sou eu Alagoinhas.

A poesia aponta a desigualdade marcante na cidade, que se reflete na irregular urbanização entre o “centro-jardim” e o restante descuidado. Esse mesmo aspecto aparece como algo acentuado na história da cidade. A pesquisa de Lima (2008) menciona a prioridade de investimentos públicos na região central da cidade desde quando se deu sua modernização

e o desprezo para com as regiões ocupadas pelos trabalhadores e habitantes mais pobres. De fato, trata-se de algo característico na urbanização das cidades brasileiras, o que tem relação com a perversidade e diferenciação em relação à garantia de direitos a partir das condições econômicas.

A poesia mostra, também, a relevância do petróleo para a economia da cidade. O município, atualmente, é também reconhecido pela qualidade da água, o que tem transformado a cidade, segundo a Gazeta dos Municípios (2013), em um polo de indústrias de bebidas, que já conta, nas margens da BR 101, com a Itaipava, a Brasil Kirin (Schincariol) e a Indústria São Miguel (Goob). Tem sido visível, no meu ir e vir entre Salvador (onde estudo), Feira de Santana (onde resido) e Alagoinhas (onde trabalho), a mudança da paisagem nas estradas quando me aproximo da entrada da cidade. Muitas construções, de fábricas a empresas e galpões que dão suporte às atividades fabris. Na convivência em Alagoinhas, vê-se cada vez mais gente “de fora”, que são pessoas em trânsito para realizar algum trabalho momentâneo nas indústrias ou gente que fez de Alagoinhas nova residência. Eu mesma sou “de fora” e fui parar lá em função do crescimento e da relevância da Universidade do Estado da Bahia naquela região. Também é visível o aumento significativo do ramo hoteleiro e de diversos serviços em função do aumento da circulação de pessoas na cidade e do crescimento da população fixada permanentemente.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em censo demográfico de 2010, a população da cidade é de 142.160 habitantes e estima-se que em 2013 esse número cresceu para 152.570. Economicamente, segundo dados do mesmo órgão, o município produz riquezas principalmente a partir do comércio e da indústria, como também do setor de serviços, sendo o 14º maior município do Estado economicamente. Apesar disto, a pobreza atinge 39,84% da população da cidade, conforme os dados do Mapa da Pobreza e Desigualdade - Municípios Brasileiros, disponíveis no *site* do IBGE.

Do ponto de vista educacional, conforme dados do mesmo órgão, há 96 instituições de Educação Infantil, 128 de Ensino Fundamental e 14 de Ensino Médio, considerando escolas de regime administrativo público e privado. Nestas, estão matriculadas 3.826 crianças na primeira etapa da Educação Básica, 22.928 alunos no Ensino Fundamental e 5.660 estudantes no Ensino Médio. Essa realidade não foge ao padrão brasileiro de ter mais alunos no Ensino Fundamental. Além disso, leva-me a pensar na diversidade de fatores que impede a sequência dos estudos no nível do Ensino Médio, o que certamente tem relação com a oferta numérica de escolas. Considerando a economia da região, pode também ter relação com a entrada dos

jovens no mercado de trabalho e, ainda, com todos os aspectos da “inclusão excludente” (GENTILI, 2003, p. 37) presentes nas práticas escolares.

Há 40 anos foi instalada na cidade a Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas (FFPA), mais tarde incorporada à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como o segundo de seus *campi*. E aqui eu preciso observar que as universidades estaduais baianas foram criadas pela necessidade de formar professores que atendessem o interior do Estado e são as principais responsáveis por tal formação no Estado da Bahia, mesmo que, paulatinamente, tenham ampliado seu leque formativo a partir das demandas das regiões onde se inserem. No Brasil, inclusive, as universidades estaduais é que respondem mais significativamente pela formação de professores, conforme dados de pesquisa de Bernadete Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (2009).

No Campus II da UNEB, atualmente, funcionam os cursos de Análise de Sistema (Bacharelado), Biologia (Licenciatura e Bacharelado), Matemática (Licenciatura), Engenharia Ambiental (Bacharelado), Educação Física (Licenciatura), História (Licenciatura), Letras Vernáculas, Letras com Francês e Letras com Espanhol (Licenciaturas), além do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) em Crítica Cultural. Há comissões fazendo estudos acerca da pertinência e impacto para a região do curso de Ciências Sociais. É esta a única instituição de Ensino Superior público da região (UNEB/CAMPUS II, 2011).

Foi no contexto das atividades que desenvolvi na UNEB, de 2009 a 2012, que cheguei ao espaço de pesquisa, a Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri, especificamente no desenvolvimento do Projeto de Extensão “Educação Física escolar em Alagoinhas”. Na realização desse projeto, foi efetivado um diagnóstico da Educação Física escolar no município; a proposição à Secretaria Municipal de Educação de realização de projeto no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)-Licenciatura em Educação Física nas escolas municipais, o que não se concretizou nas escolas municipais (ficou apenas no âmbito das escolas estaduais) devido a dificuldades administrativas e burocráticas; o desenvolvimento e sistematização experimental da Educação Física em algumas escolas da cidade (02) por meio do Programa de Extensão da UNEB, que garantia as bolsas de monitoria de extensão e dava o suporte material necessário às atividades; a realização de ação pontual de formação de professores, executada por mim, junto à rede municipal, em parceria com a Coordenação de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Alagoinhas (SEDUC-Alagoinhas), na Semana Pedagógica de 2012.

Foi nesse momento de formação docente que conheci uma professora que, naquele período, estava vinculada à escola na qual realizei esta pesquisa e que soube, por diversos

sujeitos com quem dialoguei nesse percurso, da realidade dos multiciclos, um pouco da história da comunidade, do desejo de articulação com a universidade enquanto instância que deve produzir um conhecimento comprometido com as necessidades e realidades das pessoas que a rodeiam, sem muitas vezes poderem frequentá-la. Sabendo disto, de modo intencional busquei a Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri para a realização desta pesquisa.

A comunidade do Buri, cuja entrada se vê na Figura 5, está localizada na zona rural de Alagoinhas. Conforme dados de 2010 da Associação de Moradores do Buri, ela é composta por aproximadamente 70 moradias (casas), nas quais residem cerca de 300 pessoas. Aqui, preciso observar que logo na chegada ao Buri fiquei na dúvida sobre estar num território na zona rural ou na periferia da zona urbana. Isto porque o território da comunidade do Buri é muito próximo da zona urbana de Alagoinhas e muito da vida cotidiana das pessoas se dá, atualmente, no espaço urbano, especialmente no que diz respeito ao trabalho, já que muitos sujeitos das gerações mais jovens são empregados no polo de indústrias da região. Por lá, todos tem seu pedaço de terra para plantação e criação de animais, mas a terra já não garante a sobrevivência.

Figura 5- Chegando no Buri.



Fonte: Imagem registrada por mim, em 26 de novembro de 2011.

Segundo consta no sítio eletrônico do IBGE, classifica-se um domicílio ou população como rural quando a área de localização fica fora dos limites das sedes municipais ou distritais. Em pesquisa de Sergei Soares, Renata Roza e Mayte Fariñas (2006), encontro como rural a área caracterizada por (1) paisagem natural; (2) baixa densidade demográfica; e, (3)

sobrevivência a partir da terra. O terceiro aspecto já não caracteriza o Buri, especialmente nos últimos tempos, quando o ambiente vem sendo afetado/alterado pela invasão do latifúndio de eucalipto, segundo relatam os moradores da comunidade. Muitas pessoas economicamente ativas são empregadas no comércio e/ou no pólo fabril da cidade. O que se produz na/com a terra aparece como complementação da renda, pois muitas famílias plantam mandioca e produzem beijus, pés de moleques e bolos de aipim, que são vendidos na feira de Alagoinhas, nas sextas-feiras e sábados.

Toda essa complexidade me fez considerar que se trata de uma área rural pela questão da localidade em relação aos limites da sede do município, já que o Buri está localizado no território do distrito de Riacho da Guia; por conta de ainda haver algum trabalho na/com a terra; e, porque a prefeitura de Alagoinhas classifica o Buri como área rural. Essa mesma complexidade da realidade encontrada me levou a notar dois aspectos que são pontuados nos estudos acerca da educação em áreas rurais e que parecem atingir a comunidade do Buri: o primeiro é o fato de as pessoas se transportarem para a cidade, o que se dá pela via do trabalho e termina se configurando em consequente êxodo; o segundo é a invasão dos interesses dos latifúndios que, em busca de lucro rápido e vultoso, não se preocupam com os impactos ambientais de suas atividades. Exemplo ilustrativo disto é o rio do Catu (Figura 6), que corta o Buri. Antes profundo e cheio de peixes, o rio está agora raso, quase seco. Isso dificulta a sobrevivência a partir da/com a terra. A cidade chama como possibilidade de uma vida mais digna. O que ainda nasce da terra passa a ser complemento da renda que se busca fora da localidade.

Figura 6- Rio do Catu.



Fonte: Foto registrada por mim, em 26 de setembro de 2013.

Alguns outros aspectos do Buri logo me chamaram atenção e são importantes para apresentá-lo. Primeiro, o fato de que muitos moradores são da mesma família. Nas palavras do coordenador da Associação de Moradores, “quem não é da família, chegou aqui porque casou com alguém que é”. Segundo, as pessoas da comunidade têm uma relação intensa com o samba e as cantigas de roda. Nesses sambas, convida-se a dançar e fala-se de si mesmo. Essas práticas estiveram historicamente relacionadas as suas rezas e práticas místicas, com todo o sincretismo que envolvem devido aos aspectos da história de colonização brasileira, bem como a brincadeiras, momentos de lazer e fruição do prazer.

Atualmente, o samba de roda tem sido motivo de conflitos religiosos na comunidade, num processo que remete à relação das manifestações populares com as religiões católica e protestante e que tem levado a uma transformação nos seus modos de experimentação. O samba de roda tem se restringido a apresentações do Grupo de Samba de Roda do Buri, como é chamado em Alagoinhas e onde fica cada vez mais conhecido, em eventos e atividades no campo da arte na cidade e em atividades no campus da Universidade do Estado da Bahia (Campus II/Alagoinhas), como também se faz presente nas reuniões da Associação de Moradores e nos eventos realizados pela escola, nos momentos pós-oficiais, por assim dizer.

Neste contexto, coloca-se outra questão: as apresentações do samba fazem com que as pessoas do Buri sejam chamadas para ir aos lugares, mas não são dadas condições ou auxílios para que isto gere reflexões e ações na própria comunidade e há pesquisadores que vão lá, coletam dados e informações e não voltam depois desse momento. Eles estão cansados. Esse

foi um dos motivos pelo qual a aproximação com o cotidiano e a dialogia emergiram como necessárias, pertinentes e éticas.

Mais sobre o Buri pode ser encontrado nas poesias do Sr. José Bispo dos Santos. Em “As plantas do Buri”, lê-se:

Sejam bem vindos!
 Sou seu amigo Buri
 Sou o dono da história
 Tudo nasceu de mim
 Em minhas palmas essa gente
 Que tanto faz pra ser feliz
 Os meus cachos representam
 Cada um de nós aqui.

Esse trecho se refere ao nome do território, que se deve, segundo as pessoas da comunidade, ao fato de ser própria dali uma palmácea chamada Buri, cujas folhas foram usadas por muito tempo como cobertura (teto) das casas de taipa da comunidade, porque como me disse um morador da comunidade, “se chover, embaixo do pé de Buri não chove” (Seu Gaudêncio). Indo mais fundo nas origens da palavra, descobri em Barreti Filho (1984), a palavra *Borí*, que traduz um ritual africano de origem *ketu*, em que se busca fazer oferendas que tragam a abundância e a harmonia necessárias ao equilíbrio entre a cabeça (*orí*) espiritual e a cabeça física. O indício que se colocou a mim é que Buri é uma palavra de origem africana que se refere à proteção da cabeça. Isso remete tanto à fala da chuva acima referida, como também coloca questões e sinais sobre as origens étnicas da comunidade, que estão marcadas, também, na cor da pele das pessoas que lá vivem.

O terceiro aspecto tem relação direta com a escola. Trata-se de instituição de pequeno porte, de regime administrativo público municipal, que atende a crianças de 04 a 12 anos de idade, nos níveis de Educação Infantil (crianças de 04 e 05 anos de idade) e Ensino Fundamental (1º. ao 5º. ano do Ensino Fundamental). São três turmas multisseriadas, sendo que duas funcionam no turno matutino (uma de Educação Infantil e uma de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) e uma, no vespertino (de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental). No ano letivo de 2012, a escola atendia a aproximadamente 70 crianças. Em 2013, eram aproximadamente 50 crianças na escola.

A realidade das turmas multisseriadas é presente no município em escolas rurais e de periferia devido à carência infraestrutural e de recursos humanos e não se distancia do que é comum nas escolas localizadas em áreas rurais no Brasil, visto que as dificuldades com

relação ao transporte e a precariedade das escolas fazem com que os professores não queiram ensinar nessas instituições. O número pequeno de alunos também se refere a essa questão, pois o uso do transporte se dá mais na direção campo-cidade, para levar os estudantes que optam ou precisam estudar na zona urbana, já que não há oferta dos Anos Finais do Ensino Fundamental nem de Ensino Médio, do que para levar docentes e recursos da cidade para a área rural, num processo em que esta é inferiorizada e em que o urbano vai sendo posto como bom e próspero (SANTOS, R., 2012; BREITENBACH, 2011).

Figura 7- Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri.



Fonte: Foto registrada por mim em 12 de novembro de 2012.

No início da pesquisa e durante quase todo o ano de 2013 (quando foi realizado o trabalho em campo), a escola possuía 01 professora (do Ensino Fundamental), que trabalhava nos turnos matutino e vespertino (daqui em diante, ela será chamada de Prof. 1) e 01 estagiária, que era responsável pela turma da Educação Infantil. A qualquer momento, quando a Secretaria Municipal de Educação de Alagoinhas (SEDUC-Alagoinhas) encaminhasse uma professora para a turma de Educação Infantil, a estagiária poderia ser desligada da rede ou relocada para outra unidade escolar que dela necessitasse.

Esse quadro me leva a duas considerações. A primeira é a necessidade de observar que se trata de realidade que reafirma a precariedade e displicência no âmbito do sistema educacional brasileiro com o segmento da Educação Infantil, em especial nas zonas periféricas e rurais, paradoxalmente as mais carentes desse tipo de atendimento. A segunda se refere ao impacto que isto teve na pesquisa, pois diante desta realidade, fiz a opção de trabalhar somente com as turmas de Ensino Fundamental, devido ao risco de descontinuidade

que correria o processo de pesquisa. Isto se confirmou em setembro de 2013, quando a estagiária foi dispensada da rede municipal e foi encaminhada uma professora para a turma. Antes do fim do ano letivo, essa professora foi deslocada para outra unidade escolar e uma terceira professora foi encaminhada à escola para a conclusão do ano letivo de 2013.

Há, ainda, 02 funcionárias (que cuidam da limpeza e da merenda escolar) – chamá-las-ei de F1 e F2 – e a diretora, que tratarei por D1. Destas, apenas Prof. 1 e D1 não são moradoras da comunidade. Porém, D1 nasceu e cresceu no Buri. Ela, inclusive, foi a primeira professora da escola, fundada na década de 1970 por iniciativa da própria comunidade, motivada pelo fechamento de uma escola que funcionava em uma fazenda da região e pela inexistência, na época, de transporte para que as crianças pudessem estudar na área urbana.

Pelos relatos que ouvi, paulatinamente a escola foi se constituindo um meio de a comunidade resolver outras questões: ajuda para marcar médicos e para solucionar emergências de saúde; mediação de conflitos entre pessoas da comunidade; resolução das reivindicações daquela comunidade junto à prefeitura da cidade; oficialização de uniões matrimoniais; e, até mesmo, sistematização das práticas religiosas. Desse modo, a Associação de Moradores do Buri nasceu de necessidades que apareceram, primeiro, no território da escola. Assim, diz a D1, “a escola é da comunidade”.

Sobre D1, é importante registrar que foi ela a primeira professora da escola. Quando tiveram que identificar alguém da própria comunidade para fazer funcionar a escola, D1 era a mais avançada nos estudos. Então, tornou-se a professora. Para tanto, ensinava na escola durante o dia e, diariamente, seguia a pé para a zona urbana de Alagoinhas a fim de concluir os estudos de magistério. D1 tem formação em nível de magistério e continuou trabalhando na escola quando a instituição foi integrada à rede municipal de ensino, tornando-se mais tarde a diretora do estabelecimento, cargo que ocupou até o início do ano letivo de 2014, quando, após 36 anos de trabalho, aposentou-se. Neste processo, D1 foi se constituindo significativa referência para as pessoas – de crianças a idosos – daquela comunidade, em relação a assuntos escolares e não escolares.

Outros aspectos da comunidade e do cotidiano escolar foram se colocando na convivência com as pessoas. Prefiro, porém, deixar para fazer referência a eles nos capítulos subsequentes em que tratarei de modo descritivo e analítico do que vi, ouvi e vivi nessa escola e com a referida comunidade. Para tanto, busquei edificar uma pesquisa que chamei de colaborativa e fiz uso de técnicas clássicas e, digamos, alternativas de pesquisa.

1.2 ORGANIZAÇÃO DO RELATÓRIO DE PESQUISA

No caminho para responder as questões aqui colocadas, o trabalho está organizado em quatro (04) capítulos. Escrevo as **Primeiras palavras: a pesquisa emerge de “densas tramas”** para apresentar o objeto, as minhas implicações, a problematização, os pressupostos, a relevância do estudo, o problema da pesquisa, bem como as questões orientadoras. Ainda nesse item, trago informações iniciais sobre o espaço-tempo e sujeitos com quem pesquisei.

Sigo numa discussão sobre **Ciência, pesquisa em educação, culturas populares: “quem é que diz, quem é que escuta ou vai falar?”**, na qual coloco em pauta minhas reflexões sobre a ciência, as teorias do conhecimento e a pesquisa em educação, como também as relações entre ciência e culturas populares, para reconhecer a necessidade de preocupação com os aspectos estruturais da configuração social contemporânea, mas também a necessidade de olhar para o cotidiano e de aproximar pesquisa em educação e práticas pedagógicas. Ainda nesse capítulo descrevo os caminhos e trilhas da pesquisa na Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri, apresentando o que considere como alicerces dessa investigação e as técnicas utilizadas no diálogo e na negociação com os sujeitos e com a escola.

No capítulo intitulado **As culturas populares na educação formal: desprezo, transgressões, apontamentos** parto da história da instituição escolar para, dialogando também com a legislação educacional brasileira e com estudos do campo do currículo, descrever, analisar e discutir os “dados” postos no contexto do estudo, bem como as transgressões que se colocam no cotidiano e a experiência provocativa que realizei por dentro dele para encontrar alguns caminhos que podem possibilitar que sejam repensados os currículos e práticas pedagógicas no sentido de que se dê a valorização e a tematização contextualizada das culturas populares no âmbito da educação formal. Concluo esse capítulo sustentando a tese do que estou chamando de carnavalização da escola.

Chego, então, à **Conclusão provisória de um diálogo**, em que reconheço a provisoriidade e a parcialidade de minhas sistematizações, bem como as apresento, apontando, mais uma vez, para a carnavalização da escola. Além disso, assumo aí o compromisso de iniciar outros diálogos no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão universitários com a escola em que realizei esse estudo e com outras instituições, numa prática que, constantemente vigilante e questionadora de si mesma, auxilie a quebrar os muros que encastelam a Universidade e a produção do conhecimento em educação.

2 CIÊNCIA, PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURAS POPULARES: “QUEM É QUE DIZ, QUEM É QUE ESCUTA OU VAI FALAR?”^{11 12}

“Desçamos ao inferno da vida cotidiana e logo vemos como as teorias tidas como inabaláveis caem nas dúvidas do purgatório” (PAIS, 2003, p. 48).

“O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 275).

“[...] a esperança inexistente fora do embate” (FREIRE, 2013, p. 42).

Um reconhecimento primeiro é que a pesquisa em educação precisa aproximar a produção de conhecimento e as práticas concretas do referido campo. Entendo, desse modo, que um dos desafios que se coloca à pesquisa em educação é estabelecer uma relação de diálogo com os contextos, sujeitos e cotidianos; e, mais que isso, anunciar possibilidades e proposições, construídas num processo dialógico de investigação, factíveis nas realidades escolares, com suas mazelas e esperanças.

Soma-se a isso o fato de que se esse estudo não toma uma manifestação específica das culturas populares como objeto de análise, reconhece que há nelas saberes e que tais práticas sociais educam com formas próprias de socialização. Saberes que, mais que serem tematizados de forma contextualizada nas escolas, inclusive podem dizer a essa instituição sobre modos de deixar de estar morta e sem alma.

Reconheço que as culturas populares têm outra lógica de produção e de socialização que se distanciam do que a academia, historicamente, valorizou. Não à toa, as próprias culturas populares são secundarizadas e/ou silenciadas no campo da produção científica e das práticas pedagógicas. E, as formas de socialização das culturas populares solicitam, na tentativa de tematizá-las e de com elas dialogar de dentro e por dentro dos espaços-tempos acadêmicos, um olhar para a ciência que se disponha a reconhecer o “outro” subalternizado não como *infans* – aquele que não fala e, por consequência, é dito como objeto no discurso de outro sobre ele, o qual, muitas vezes, ele ignora, desconhece e/ou ironiza –, mas como sujeito carregado de memórias e subjetividade amalhadas durante a vida a partir das experiências,

¹¹ Esse capítulo foi parcialmente publicado em artigo de minha autoria, intitulado “Teorias do conhecimento, pesquisa em educação e perspectivas de currículo: uma revisão de literatura”, no periódico eletrônico “Metáfora Educacional” (ISBN 1809-2705), n. 15, dez., 2013.

¹² “Quem é que diz, quem é que escuta ou vai falar?” é um verso da música “Quem é que sabe”, de Oswaldo Montenegro (2011), em que ele, perguntando, afirma a condição humana de dúvida, de inacabamento, de constante devir.

das condições objetivas, das partilhas próprias dos/nos rituais das culturas populares e que compõem as realidades vividas por eles no âmbito cotidiano.

Entendo, pois, que são pertinentes posturas metodológicas que, não sendo neutras, **dizem** de seus posicionamentos; tentam **escutar** desde os sentidos que os sujeitos com quem se pesquisa **falam** e atribuem à própria vida; como também se deixam questionar e serem postas em xeque por eles, até os aspectos macrossociais, num modo que posso chamar de integrador, sensível ou aberto, mas no qual importa especialmente formular aparatos conceituais, políticos e didático-metodológicos que ajudem a edificar práticas pedagógicas concatenadas com nosso tempo, com as realidades e necessidades dos sujeitos que as vivem e constroem cotidianamente.

Neste sentido, trago para o título desse capítulo o verso de Oswaldo Montenegro (2011), que demarca a dialógica, interativa e inacabada constituição humana, como também trago de Pais (2003) o inferno cotidiano que lança ao purgatório as posturas totalitárias, quase fundamentalistas, em relação à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais; de Mikhail Bakhtin (2003) a continuidade e a responsividade das interações; e, de Freire (2013), a postura combativa da esperança. Tal posicionamento implica, a meu ver, a necessidade de expor reflexões acerca da relação entre a ciência e a atividade de pesquisa em educação, como também a postura da ciência para com as culturas populares. Para tanto, construí esse capítulo como um momento de revisão de literatura, de reflexão teórica e de apontamento de minhas opções epistemológicas, bem como de exposição dos caminhos e trilhas da pesquisa na Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri.

2.1 SOBRE CIÊNCIA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

O processo de humanização gerou em todos nós uma diversidade de dúvidas e questões sobre nós mesmos, sobre o mundo, sobre os elementos que nos constituem e o espaço em que vivemos, sobre o que está ao nosso redor e sobre o que está além dele. Enquanto as perguntas eram formuladas, maneiras diversas de respondê-las também o foram e elas tiveram efeitos sobre as práticas dos grupos sociais. Desde a bondade e a fúria dos deuses e forças da natureza, passando pelo “amor à sabedoria” e pelas diversas formas artísticas de representar e interpretar a vida e dilemas humanos até o pretense estabelecimento de verdades universais comprováveis, nós, seres humanos, elaboramos historicamente diversos caminhos e maneiras de produzir respostas aos nossos questionamentos.

Como se sabe, em dado momento de nossa história, no advento da Modernidade, dentre essas formas, a ciência se sobrepôs como modo considerado mais avançado e mais aceito nos meios acadêmicos para fazê-lo. Isto se deu num contexto em que ela foi, ao mesmo tempo, resultado e provocadora de uma mudança social. Na mesma medida em que acompanhava um movimento de libertação em relação ao peso da sangrenta e autoritária cruz da Igreja Católica, contribuía com a elaboração de estratégias e técnicas que possibilitaram a expansão do mundo conhecido do Ocidente e grandes mudanças nas formas de produção material da vida.

Nessas bases, edificaram-se os movimentos conhecidos como Renascimento e Iluminismo, nos quais se colocou em pauta a capacidade humana de guiar a própria vida e de dominar e explicar racionalmente a natureza e as relações. Com esses movimentos, edificou-se o olhar, a postura e a explicação baseados na razão. Fundada nessa referência racionalista, a Física e a Matemática que explicavam com neutralidade, rigor e exatidão os fenômenos naturais, foram postas como paradigmas para descrever e analisar, também, os fenômenos sociais. A neutralidade e a exatidão eram a garantia de que o conhecimento produzido estaria livre de paixões, de julgamentos de valor, de qualquer dimensão subjetiva e seria a tradução verdadeira das leis que regeriam qualquer tipo de fenômeno.

Já não é novidade que essa “neutralidade” coadunava com a ideologia capitalista que veio se edificando por dentro do mundo medieval e que se encontrava em expansão como uma das marcas da própria Modernidade. O racionalismo Positivista justificou “naturalmente” a desigualdade e a inevitabilidade desta (destaco que, ainda hoje, esse discurso e ideologia estão presentes nas alas mais conservadoras e selvagens do capitalismo). Ainda com tal base, os movimentos coloniais se sustentaram na explicação de atraso dos povos do “novo mundo” – com concepções científicas e deterministas¹³ de cultura – e da “ajuda” que a eles era necessária para evoluir e progredir. Ou seja, essa perspectiva contribuía para o arraigamento, manutenção e expansão de uma ordem em desenvolvimento.

Na pesquisa em educação – concebida nesta ótica como conjunto de mecanismos para desenvolver nos educandos a racionalidade e a adequação comportamental a ela necessária –, considerada tal referência, as questões da prática pedagógica, do currículo e do ensino eram/são vistas como problemas administrativos a serem resolvidos com eficácia.

¹³Os entendimentos deterministas de cultura colocam as expressões humanas ora como derivadas do desenvolvimento genético, ora como resultado do ambiente natural. Neles, a diversidade cultural era explicada a partir dos estágios humanos de selvageria, barbárie e civilização (LARAIA, 2006).

No Brasil, especificamente, segundo Gatti (2010), a perspectiva Positivista foi central na década de 1970 e com base nela começou a se desenhar o nosso campo de pesquisa em educação. Foram realizados estudos que buscavam mensurar variáveis relativas ao ensino e à aprendizagem, à estrutura educacional, atribuindo soluções técnicas para os problemas educacionais sem, muitas vezes, dar conta de sanar as efetivas necessidades do contexto e desconsiderando aspectos relevantes, a exemplo da desigualdade social e mazelas como a fome, a violência, entre outras, que se faziam presentes na escola dificultando os processos de ensino e de aprendizagem. Eram pesquisas comprometidas com o tecnicismo então em voga.

É preciso contextualizar que se tratava de um momento politicamente autoritário, em que a história brasileira foi escrita com canetas carregadas de sangue por debaixo dos panos e subsolos da Ditadura Militar. Havia, nesse contexto, um discurso de desenvolvimento, de progresso e de modernização que se daria com a ajuda financeira e simbólica dos Estados mais ricos (as boas referências).

As minhas leituras e estudos desde os tempos escolares, levam-me a refletir que, efetivamente, a Ditadura Militar brasileira foi parte de um projeto político que objetivava inserir os países de terceiro mundo na dinâmica global e neoliberal que se colocou como alternativa à continuidade do modo capitalista de produção e da hegemonia norte-americana desde a derrota dos Estados Unidos (EUA) na Guerra do Vietnã e da conhecida crise do petróleo, porque possibilitava a ampliação dos espaços de influência cultural e de dependência econômica.

Nesse contexto, no Brasil, o sistema educacional era olhado com inspiração na teoria do capital humano, ou seja, com a perspectiva de que a escola deveria contribuir para o aumento da produtividade e para o desenvolvimento do indivíduo a partir de seus esforços e capacidades. Em tal conjuntura e direcionamento, segundo Lopes e Macedo (2011) e Moreira e Silva (2011), a educação era tratada como atividade científica. E, nessa trilha, estudantes e docentes eram postos na condição de objetos de uma forma escolar hierarquizada, na qual o currículo era concebido como artefato a ser utilizado em função da produtividade. Falhas no processo costumavam ser atribuídas – e qualquer semelhança com a atualidade não é mera coincidência – à incompetência docente e/ou ao déficit intelectual das pessoas que aprendem.

Porém, as relações humanas trazem marcas espaço-temporais e são encharcadas de elementos subjetivos. Então, a compreensão na perspectiva fenomenológica é que os atores sociais devem ser ouvidos, pois só é possível entender o ser humano a partir do “mundo vivido”, das experiências que aí se edificam e das significações a elas atribuídas pelos

sujeitos. Entende-se, pois, que não há verdades fixas e absolutas, mas explicações localizadas temporal e historicamente, e apenas provisórias, em função da dinâmica da própria vida.

Conforme o sociólogo Michel Maffesoli (2010a), é essa referência, antes considerada vencida e até mesmo anti-científica, que tem sido capaz de explicar os fenômenos próprios das relações sociais pós-modernas, que se constituem num momento histórico de esgotamento das grandes narrativas e de impossibilidade de reduzir a heterogeneidade, que ousa em aparecer, a qualquer sistematização explicativa. Nesta mesma direção, o pesquisador Boaventura de Souza Santos (2005) afirma que esta perspectiva possui elementos necessários a um paradigma emergente mais plural da ciência porque se desvincula das colonizações e dualidades da racionalidade moderna ocidental. O caminho do pluralismo epistemológico, a partir da compreensão de que as experiências humanas, a vida social e o cotidiano não conseguem ser apreendidos por perspectivas de ciência que partam de modelos ou conceitos estabelecidos antes do contato mesmo com essa dimensão e/ou que perspectivem a universalidade das “verdades” encontradas, parece ser viável para repensar o fazer científico.

Esta perspectiva também tem influenciado as pesquisas no campo da educação. Nestas, tem-se como foco o espaço-tempo da sala de aula e as relações que aí se desenrolam. Portanto, as investigações se preocupam em destacar “dados” empíricos a partir da vida dos atores sociais, assim como suas explicações e justificativas para as ações que implementam, reconhecendo, então, que a realidade é algo que se constitui a depender da perspectiva em que ela é interpretada e que todo e qualquer conhecimento cientificamente produzido é parcial e localizado (MACEDO, 2010b; MINAYO, 2006; FORQUIN, 1993). Isto porque as chamadas sociologias compreensivas se preocupam e se ocupam com a descrição do “[...] vivido naquilo que é/está, contentando-se, assim, em discernir visadas de distintos atores envolvidos” (MAFFESOLI, 2010b, p. 30).

O modo fenomenológico de realizar pesquisas e estudos em educação opõe-se ao Positivismo no jeito de pesquisar e analisar a realidade, porque se propõe a conhecer o “outro” (sujeito pesquisado) em sua vivência, na complexidade cotidiana que ela envolve. Reconhece-se, por tal rota, que as explicações para os fenômenos sociais e para as relações educacionais não podem ser únicas, homogeneizadoras, nem absolutamente verdadeiras.

Por esta trilha e com tal entendimento, as pesquisas fazem emergir as culturas e subculturas escolares, o que certamente é relevante para a compreensão dessa instituição (MACEDO, 2010b; FORQUIN, 1993). Porém, os pesquisadores Maria Cecília de Souza Minayo (2006) e Jean-Claude Forquin (1993) consideram arriscada uma rendição a um excessivo subjetivismo, que pode contribuir para a legitimação de discursos conservadores e

neoconservadores, porque se centra na consciência e na significação do ator social; como também para um total relativismo e para um conseqüente anarquismo curricular, ou seja, para uma dificuldade de pensar em proposições curriculares.

No Brasil, segundo Gatti (2010), com a emersão de tal olhar, parece ter havido um contentamento com a afirmação de não haver neutralidade científica. Essa afirmação traduz algo que ainda hoje vejo ser objeto de discussão no ambiente da pesquisa educacional, pois há um equivocado entendimento de que não é preciso, em outro tipo de pesquisa, haver rigor e que se pode sair fazendo juízos de valor e dando opiniões aleatoriamente. Isto tem gerado estudos que, de um lado, aderem acriticamente à perspectiva qualitativa e que se rendem aos modismos científicos momentâneos sem domínios filosófico e epistemológico. Emergem, também, posições quase fundamentalistas que desprezam as pesquisas quantitativas, numa espécie de movimento “anti-pesquisas quantitativas”, como se não houvesse relação entre quantidade e qualidade, numa postura que não chega ao debate da falsa dicotomia entre elas. E há estudos que se limitam a descrever os fenômenos e realidades que investigam.

No sentido de avançar em relação ao que está posto por essas críticas, Macedo (2010b; 2009) discute dois pontos. Primeiro, propõe uma pesquisa intercítica, edificada sob uma Fenomenologia com enfoque transdisciplinar, que amplie os ângulos com que se olha um dado fenômeno e atente para o cotidiano como dimensão na qual as entrelinhas dos acontecimentos e relações podem ser captadas. O segundo ponto é o rigor na pesquisa qualitativa de base fenomenológica. O que Macedo (2009, p. 87) chama de “ato de rigor” envolve o domínio e a delimitação dos aspectos epistemológicos que embasam uma dada investigação, mas também a abertura metodológica que possibilita que não se estabeleça qualquer afirmação *a priori* na pesquisa e que permita que os sujeitos falem e digam de si mesmos, inclusive deixando que o(a) pesquisador(ra) seja transformado por esses discursos e significações.

Assim caminha a Nova Sociologia da Educação (NSE) em sua vertente interacionista, discutida por Lopes e Macedo (2011), Silva (2009) e Forquin (1993). Nesta, está posta preocupação com os aspectos característicos da cultura da escola. As metodologias utilizadas nos estudos em educação são, em geral, etnográficas e/ou autobiográficas, com destacada colaboração entre quem pesquisa e quem é pesquisado.

Essa atitude da NSE dialoga, também, com a vertente estruturalista e pós-moderna dos chamados Estudos Culturais¹⁴. Nesta, entende-se a cultura a partir de referências linguísticas que se preocupam com os significantes culturais e com os sentidos a eles atribuídos pelos atores sociais. E é aí, em meu olhar, que está posto o risco de se colocar a dimensão simbólica como a grande narrativa pós-moderna, visto que pode haver um esquecimento dos aspectos econômicos e macrossociais, caindo-se numa textualização da vida que desvincula o conhecimento produzido da ação política tão prezada pelos Estudos Culturais em suas raízes. Ou seja, é preciso cuidar para não se substituir a grande narrativa matemática e da explicação pela lógica exclusiva das classes sociais por uma narrativa que olhe apenas para aspectos culturais e linguísticos e os coloquem como outro (contemporâneo) grande ícone monoexplicativo, o que é criticado e observado por Maffesoli (2010a, 2010b) como um equívoco da pesquisa que se proponha concatenada com a heterogeneidade e as hibridações dos tempos atuais.

Em resumo, a Fenomenologia é base para aspectos que hoje são considerados relevantes na pesquisa em educação, especialmente no que se refere a não se considerarem os sujeitos que vivem e constroem os cotidianos escolares como meros objetos nem como vítimas alienadas dos projetos dominantes. Por isso, é preciso reconhecer a relevância dos estudos edificados a partir de tal perspectiva, por descortinarem o que acontece dentro das escolas. Porém, também aqui, é preciso atentar para os reducionismos que podem representar a mera descrição e os excessos subjetivistas e relativistas, que podem beirar o decreto da invalidez da própria ciência como forma de produção de respostas às perguntas humanas.

Outra perspectiva que se colocou historicamente no campo científico foi a do Materialismo histórico-dialético. Nesta referência, entende-se que é preciso considerar o fenômeno estudado desde seu aparecimento e durante seu processo de desenvolvimento, localizando-o como produto e processo da história, da conjuntura, da realidade objetiva.

A afirmação de que escola e sujeitos devem ser localizados como produtos e processos históricos implica tomar como referência uma perspectiva em que os fenômenos e a própria ciência sejam concebidos como categorias históricas, ligadas às necessidades do ser humano

¹⁴Os Estudos Culturais são reconhecidos, numa tentativa de síntese de Mattelart e Neveu (2004) e de Nelson, Treichlor e Grossberg (1995), como uma linha de estudos e pesquisas interdisciplinares, que entende a cultura de modo amplo e enfoca a análise das mais diversas formas culturais no âmbito das relações de poder. Por isso, as análises devem estar comprometidas com a ação política e são questionados os guetos acadêmicos e o distanciamento entre o *locus* tradicional de produção do conhecimento (a Universidade) e as práticas sociais mais diversas. Porém, falar dos Estudos Culturais de modo genérico pode esconder divergências e correntes, no âmbito dos quais Hall (2009) localiza uma vertente culturalista, de influência marxista, e outra linha estruturalista.

(na sua vida e atividades), de modo que este e seu pensar, este e a natureza, este e o objeto não podem ser separados (GRAMSCI, 1995a).

Essas considerações trazem à baila a compreensão do Materialismo histórico-dialético sobre a relação entre matéria e consciência. Aquela é entendida como realidade objetiva, independente e fora da consciência, mas que pode ser apreendida, conhecida em suas propriedades e estrutura, em seu movimento. Já a consciência é a capacidade do ser humano de se apropriar da realidade objetiva pela interação com o ambiente e com outros seres, de modo que a realidade determina o conteúdo da consciência, que a reflete (CHEPTULIN, 2004).

Assim, é preciso considerar, na pesquisa em educação, o modo como os fenômenos se apresentam e se desenvolvem. Portanto, o próprio ser humano é concebido como sujeito histórico-social, como processo e como resultado de relações ativas e dinâmicas: aquele que, com sua ação (prática), interpreta, avalia e cria/recria a realidade (KOSIK, 2002). Portanto, neste olhar, os estudos que se debruçam sobre a educação devem assumir o princípio da totalidade, que possibilita definir a realidade como um conjunto de fatos/objetos estruturados e em permanente relação/criação/transformação. Entende-se, pois, ser necessário partir da descrição dos fatos, no sentido de criticá-los, interpretá-los e reconhecer neles as contradições, para a eles retornar, já que a contradição é/está em todo fenômeno e a sua resolução possibilita o avanço na busca pela negação da realidade e pela realização da possibilidade, ou seja, possibilita o processo de transformação.

Então, neste olhar, não se pode tomar a escola como fenômeno isolado e não se pode estudá-la limitando-a a si mesma. Não se pode considerar as partes isoladamente. Todavia, também não é possível apreender imediatamente o todo, sob o risco de ficar no campo da aparência do fenômeno, tomando-o como coincidente com a essência. Da aparência, é preciso fazer desvios para chegar à “coisa em si”, para conhecer-lhe a estrutura, os aspectos que lhe são específicos (KOSIK, 2002).

Portanto, é necessário compreender nas pesquisas em educação que, para além da sala de aula e dos acontecimentos internos da/na escola, mas em relação com eles, produzindo-os e sendo produzidos por eles, há uma concepção de ser humano, de educação, de escola e um projeto de sociedade historicamente determinados, presumindo, dialeticamente, a possibilidade de transformação, de movimento.

Essa referência gerou algumas tendências de estudos quando se trata da educação, dentre as quais destaco as teorias reprodutivistas, a vertente marxista da NSE e as teorias da resistência (ou contra-hegemônicas). As teorias reprodutivistas mostraram a escola como

aparelho reprodutor da lógica conservadora. E as teorias contra-hegemônicas reconhecem a escola como espaço-tempo de luta e de confronto, de possibilidade e de esperança, porque o entendimento é de que se trata de um dos poucos espaços que podem contribuir para a mudança na vida dos sujeitos que a frequentam, como coloca Giroux (1997).

O que vários autores afirmam, a exemplo de Lopes e Macedo (2011) e Silva (2009), é que as análises reprodutivistas se baseiam nos posicionamentos de Louis Althusser. Entendo que o embasamento é, na verdade, uma interpretação da obra althusseriana sobre os aparelhos ideológicos do estado. Digo isto porque reconheço o que parece ser a desconsideração de alguns pontos da referida obra nas explicações mecanicistas em relação à base econômica.

Explico. Para Althusser (1985), nenhum sistema de produção dura se não reproduzir as condições da própria produção, no que se refere aos meios de produção, à força de trabalho e, principalmente, às relações de produção. A reprodução destas últimas demanda, entre outras coisas, a incorporação de comportamentos e a submissão a regras e, portanto, as estratégias ideológicas de reprodução. Tais estratégias são utilizadas pelo Estado – que também faz uso de aparelhos repressivos, quando necessário – via um conjunto de instituições, como igrejas, meios de comunicação, escolas, tendo estas maior dominância pelo seu caráter de obrigatoriedade e continuidade.

Todavia – aqui penso que as interpretações reprodutivistas da obra de Althusser se rendem ao revisionismo economicista – o autor trata da metáfora do edifício que organiza a estrutura estatal, constituído de base econômica (1º andar) e superestrutura (2º andar), mas aponta a primeira como “determinação em última instância” (ALTHUSSER, 1985, p. 60) da segunda. Ou seja, o autor reconhece a relativa autonomia da superestrutura (e usa esses termos), como também admite, em consequência desta, que a superestrutura pode gerar mudanças na infra-estrutura. A determinação, portanto, não é mecânica. Além disso, o autor concebe as instituições da superestrutura ideológica como lugar de possível contradição e resistência, inclusive a escola. Porém, há reconhecimento da dificuldade e dos obstáculos para empreender o antagonismo em função das condições objetivas e dos processos alienantes que são materializados nas relações de produção e de reprodução.

O trabalho dos pesquisadores norte-americanos Samuel Bowles e Hebert Gintis (2002), acerca da escolarização nos EUA, é demonstrativo da ótica reprodutivista. Os autores, em texto mais recente, afirmam que as considerações por eles feitas na década de 1970 ainda se mantêm, referindo-se ao fato de que as escolas preparam as pessoas para ocuparem lugares no mercado de trabalho sem questionarem sua organização hierárquica e de que entre essa

instituição e o ambiente de trabalho há uma espécie de “princípio de correspondência”, tanto no âmbito do currículo quanto no das relações.

Também estão localizadas aí algumas posições de Bourdieu (1998a; 1998b), originalmente publicadas na década de 1960. A escola é concebida como uma das instituições em que mais se reforça como natural a desigualdade social ao considerar uma suposta igualdade dos alunos que aí chegam a partir das referências culturais da classe mais abastada economicamente. Isto, explica o autor, se constitui mecanismo de eliminação dos estudantes de classes menos abastadas que terminam sendo classificados e incorporando a ideia de que não têm “dom” para o estudo. De tal modo, a escola dá de ombros às diferenças e termina por privilegiar os já privilegiados, ou seja, aqueles que já possuem em seu cotidiano o que ela exige. E, assim, o sistema educacional assume funções mantenedoras do *status quo* e dos valores que lhe dão sustentação.

Mas essa referência sofre duras críticas. Para Maffesoli (2010b), os estudos deterministas/economicistas não escapam ao que ele chama de atitude positivista. Ou seja, são investigações com posturas que tentam tanto analisar a realidade a partir de um modelo concebido *a priori*, como transformar em verdade universal, imutável no tempo e no espaço, os conhecimentos encontrados. Para Gramsci (1995a), o economicismo é um revisionismo que desconsidera a diversidade que há por dentro das classes subalternas e que toma um conjunto ideológico apenas como expressão da base econômica, esquecendo que a relação estrutura-superestrutura é histórica. Freire (2011) também reitera que na sua compreensão de dialética não há espaço para sectarismos e mecanicismos, porque as dimensões econômica, subjetiva, cultural e política que interferem no cotidiano não podem deixar de ser consideradas ou a história deixa de ser concebida como possibilidade.

No meu olhar, não se pode esquecer que essa perspectiva desreificou aspectos importantes da realidade escolar e construiu análises das quais não discordo completamente. Porém, se tais posições levam em conta as tentativas hegemônicas de fazer da escola um aparelho reprodutivo, desconsideram os sujeitos que constroem as escolas cotidianamente e suas capacidades de contraposição, os usos que eles(as) fazem do que é hegemonicamente imposto, as posturas responsivas diante disto, como também contradições e paradoxos arraigados no espaço-tempo escolar. E, assim, não se reconhece qualquer possibilidade de mudança. Acaba-se a esperança. Enterra-se a mesma dialética que supostamente é fundamento.

Na vertente mais marxista da NSE, olha-se para as determinações objetivas da sociedade global e há marcas do engajamento político. Há influência da obra de Paulo Freire,

de modo que são feitas críticas à educação bancária. Fazem-se significativos, também, os conceitos de contradição e resistência. E, entende-se que é preciso acolher o pluralismo cultural numa escola única, em que sejam feitas escolhas éticas para que os(as) educandos(as) compreendam os diferentes saberes, suas origens e características, mas sem cair num relativismo absoluto (FORQUIN, 1993). Ao contrário, a perspectiva é que sem desconsiderar as diferenças culturais, a escola se edifique com base num fundamento transcultural que entende importante a interlocução entre os diversos e diferentes saberes e formas de produzi-los.

Ao mesmo tempo, dialogando com essa referência da NSE e sendo influenciados por ela, emergiram os trabalhos que Lopes e Macedo (2011, p. 166) chamam de “teorias da resistência” e que Silva (2009) classifica como neomarxistas. Prefiro chamá-las de contra-hegemônicas, com inspiração nas leituras gramscianas. Trata-se de um caminho que dialoga com marxistas de modo aberto, por assim dizer, com frankfurtianos, com os posicionamentos da NSE e com os Estudos Culturais, na sua vertente culturalista¹⁵. Nessas teorias contra-hegemônicas, entende-se que numa postura crítica se concebe educação como ato que gera emancipação. Tal compreensão significa que a escola não assume apenas função instrutiva, mas busca considerar, nos currículos e nas práticas pedagógicas, as vozes e culturas dos estudantes e suas comunidades no sentido de que eles sejam capazes de intervir coletivamente no seu próprio cenário.

Para tanto, autores relevantes dessa referência, como Michael Apple (2006; 1999) e Henry Giroux (1997), afirmam que é preciso analisar o conhecimento escolar, as práticas pedagógicas e o papel do professor. Nessa rota, a categoria de classe social é concebida como relevante, mas os questionamentos levantados pelo pensamento pós-moderno não são tomados como desprezíveis, num apontamento de diálogo entre as referências epistemológicas. Isto porque se considera que no âmbito das classes sociais há heterogeneidade e, por isso, são significativos os aspectos de gênero, etnia, religião, entre outros. Nesse movimento, assume-se que são importantes as análises econômicas, mas também os aspectos culturais, os cotidianos e a escuta das vozes dos atores sociais. Reconhece-se, na construção dessas análises, as tentativas de manutenção do *status quo*, mas

¹⁵ Segundo Hall (2009), na vertente culturalista dos Estudos Culturais entende-se que a cultura é e está presente em todas as relações sociais; que ela nasce nas e das condições objetivas de existência; como também que é daí que se constituem os sentidos e significados que a ela são historicamente atribuídos pelos sujeitos. Está aí posta, então, a dimensão da luta de classes como uma disputa por interesses imediatos e históricos que envolve, também, referências e significação dos signos culturais.

que também há espaço para resistências com base nos conceitos de ideologia¹⁶ e de emancipação¹⁷.

Desse conjunto de teorias do conhecimento, de suas concepções de pesquisa e dos modos que daí derivam as investigações em educação, entendo – e com essas referências busco construir meu estudo – que a pesquisa em educação deve ser revisitada em três sentidos. O primeiro é que ela deve assumir uma função formativa que leve o(a) pesquisador(a), o(a) docente e os grupos subalternizados com quem se pesquisa a se reconhecerem como sujeitos de transformação e a assumirem uma atitude de intervenção em seus espaços de vida, comprometida ela mesma (a pesquisa) com mudanças no cenário social a partir das necessidades expressas por esses grupos e com a construção de estratégias de oposição ao neotecnicismo. Esta vertente de pesquisa deve tanto se aproximar, dialogar efetivamente com os grupos subalternizados, como também abrir os espaços acadêmicos para os sujeitos historicamente excluídos destes. Trata-se de conhecer a realidade nos seus aspectos duros, objetivos, mas também subjetivos e, nesse conhecer, procurar as brechas de/para uma construção antípoda aos poderes e opressões “neutra e naturalmente” estabelecidos.

O segundo sentido diz respeito ao diálogo com referências teóricas. Entendo que é preciso redimensionar a pesquisa no que diz respeito ao diálogo entre o campo da educação e as teorias clássicas, de modo a deslocá-las e ampliá-las. É necessária uma postura dialógica com relação à produção teórica acumulada e isto se constitui um caminho para fazer factíveis os posicionamentos críticos. As teorias e a própria realidade não podem ser tomadas como algo fixo. É preciso reconhecer a dinâmica social que não se deixa captar por modelos; que enquadrar fenômenos é ter uma atitude fundamentalista que coisifica as pessoas e a própria

¹⁶Nessa referência ideologia é pensada numa perspectiva crítica e tem relação com o modo como os signos, significados e sentidos (formas simbólicas: falas, expressões lingüísticas, imagens, expressões não-verbais) a eles atribuídos se entrecruzam com as relações de poder (de classe, de etnia, de gênero, de geração, de religião, entre outras), no sentido de estabelecê-las, sustentá-las ou questioná-las. No pensamento gramsciano, que embasa o pensamento das teorias contra-hegemônicas, ideologia é definida como “[...] uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1995a, p. 16). Relaciona-se, pois, intimamente com a dimensão cultural, seja na construção da hegemonia ou na luta de oposição. Por isso, entende-se que o campo ideológico se situa entre os indivíduos, nos seus processos interativos e comunicativos, no âmbito dos quais as formas simbólicas, as instituições e as mais diversas relações são conhecidas e valoradas. E é nessas interações ininterruptas do dia-a-dia, localizadas temporal e espacialmente, que os sujeitos se formam culturalmente, constituem suas identidades e que a vida ganha significado, sentido e materialidade. É nessa mesma trilha que Gramsci (1995a) reconhece a mediação, pelos intelectuais e pela moral cotidiana, da ideologia hegemônica, o que abre espaço para resistências, as quais, num movimento educativo e questionador, podem encontrar trilhas que possibilitem a desnaturalização da própria estrutura.

¹⁷Ao tratar sobre a possibilidade de uma educação emancipadora, Giroux (1997) trabalha com a perspectiva de uma educação instrutiva e formativa, entendendo que os estudantes devem acessar os saberes valorizados pela escola historicamente, mas de modo crítico e interrogativo, tendo por referência suas vidas e a compreensão de sua condição de subalternização, a fim de que se tornem autoconscientes, capazes de se opor intencional e organizadamente aos diversos modos de opressão e de construir ações contra-hegemônicas.

dinâmica social; que olhar a realidade com limites ou molduras é condenar o conhecimento produzido a empoeirar nas estantes das bibliotecas, visto que ele já nasce morto, porque distante e isolado numa redoma de onde se julga emanar “saber certo”.

O terceiro sentido se refere à articulação teoria-prática e também diz respeito a prevenir que essas folhas sejam esquecidas tão logo concluídas. Tomo teoria e prática com fundamento em Giroux (1997) e Gramsci (1995a). Entendo-as como diferentes, mas interdependentes. Reconheço que as teorias nascem da prática e das relações cotidianas, mas não como mera extensão uma da outra. Elas devem se relacionar no sentido de fundamentarem e modificarem uma à outra. Isto remete ao primeiro elemento que reconheci neste capítulo, ou seja, à necessidade de o campo da educação produzir rigorosamente um conhecimento que se aproxime, dialogicamente, das instituições escolares, emergindo e fazendo-se por dentro desses espaços-tempos; tendo seus sujeitos efetiva voz e participação no processo de produção, sem o que a própria universidade – como instância de produção de conhecimento e de formação – se distancia da vida e pode desfavorecer a construção e o desenvolvimento de alternativas antípodas ao neotecnicismo e ao neoconseqvadorismo, tanto no processo de produção científica quanto nos cursos de formação docente. Concebo a referida articulação como elemento fundamental para constituir os embates que precisam ser engendrados por dentro de uma escola que se intenta fazer espaço-tempo de esperança, que se objetiva constituir como espaço-tempo de resistência ao hegemonicamente imposto, que se quer construir como transmissora e produtora de cultura.

2.2 CULTURAS POPULARES E CIÊNCIA

A ciência secundariza o popular para dele se proteger e por não conseguir apreendê-lo. Nessa afirmação, que parece simples, está abarcado um complexo processo que articula análises das culturas e das concepções de ciência que afetam as opções feitas no decorrer desta pesquisa. Para explicá-las, tenho aqui que fazer um desvio para discutir concepções de culturas populares e os modos como a ciência olhou para elas.

2.2.1 Culturas Populares: olhares e concepções

Opto por tecer uma discussão que parte do(s) significado(s) da expressão em direção às concepções historicamente constituídas sobre a mesma, para chegar às contendas no cenário contemporâneo. Tal trajetória se apoia no fato de que os significados são socialmente

construídos e, portanto, já guardam em si os olhares subjacentes para dado objeto ou fenômeno. Outrossim, a escolha por um percurso histórico tem relação com o fato de que o passado deixa marcas que se fazem sentir no presente. Considero, ainda, que as concepções tomadas como passadas desempenharam, em dado momento, significativas funções sociais e não necessariamente desapareceram do conjunto das relações que estabelecemos cotidianamente.

De dicionários de sociologia à literatura que se aventura a historicizar as culturas populares em diferentes momentos históricos, a exemplo de Burke (2010), Chauí (2007), Ayala e Ayala (2006), Bakhtin (1999) e Johnson (1997), encontrei a cultura popular definida como algo próprio dos grupos sociais mais pobres; como manifestação distante das elites; como práticas dos subalternizados e marginalizados; como aquilo que não tem caráter de oficialidade do ponto de vista das instituições hegemônicas.

Há, ainda, um debate quanto à adequação do termo cultura popular. Nos escritos de Ayala e Ayala (2006), afirma-se o uso dessa expressão por ainda não haver outra que se considere mais adequada para abarcar as práticas culturais dos grupos sociais marginalizados. Já Chauí (2007) opta por falar em “culturas do povo”, porque o reconhece como produtor de cultura. Para ela, o termo cultura popular pode denotar que a cultura está no povo, além de trazer fácil identificação com a falsa ideia de nacional popular. Mas também o termo “cultura do povo” não é para a autora o mais adequado, porque se pode reduzi-la a uma homogeneidade. Para que isto não aconteça, a expressão “culturas do povo” é vista por ela como mais adequada, porque possibilita tanto se opor à tentativa hegemônica de tudo homogeneizar, quanto traz a necessidade de, para tratar da cultura de um grupo social, situá-lo num contexto.

Porém, pergunto: não é a subalternidade, ela própria, uma construção? Entendo-a como algo que se repete em diferentes momentos e espaços da história da humanidade e como elemento necessário sempre que um grupo social tenta dominar outro, seja pela força direta ou de forma mais sutil, para escravizá-lo, roubar-lhe as riquezas e/ou explorar um território. E, nesse processo, como a dominação e a subalternização passam pela dimensão cultural, como bem mostram Hall (2009) e Gramsci (1995a) em seus escritos, estabelece-se uma referência “correta”, oficial – aquela que se aproxima da visão de mundo dos que querem dominar e têm as condições militares, materiais e simbólicas para tal – e uma referência “incorreta”, que ganha caráter de não oficialidade – aquela que precisa ser suprimida, reprimida e, se possível, exterminada. Assim, alguns modos de vida vão sendo caracterizados como in-cultos, indecentes, in-disciplinados, ou seja, como prefixos de negação e antônimos do que (norte)ia a

vida dita civilizada, mas nem tanto assim se a olharmos bem de pertinho. O modo como se tem imposto historicamente a “civilização”, em que pese oferecê-la, desumaniza, ou não veríamos e teríamos um mundo doente refletido em nossos espelhos¹⁸, como diz a poesia de Renato Russo.

E é nessa construção da subalternidade, e pensá-la-ei historicamente, que alguns modos de vida vão sendo caracterizados como “cultura popular”. E aqui já há um ganho – concordo com Martín-Barbero (1987) – pois quando se fala em uma cultura, mesmo que ela seja considerada inferior, já se reconhece, em alguma medida, a existência do plural, do outro, do diferente, de um espaço-tempo de criação e de diversidade.

Além disso, o que se tem denominado cultura popular diz respeito a uma grande variedade de manifestações com caráter local e diverso, relacionada ao cotidiano, às necessidades humanas, às condições objetivas de vida, a aspectos ecológicos, aos aspectos místicos, às atividades laborais desenvolvidas na zona rural ou na zona urbana, aos deslizamentos e táticas necessários para driblar as opressões e violências, à negação e à renovação das relações sociais num dado contexto, aos aspectos étnicos e de gênero. Em outras palavras, trata-se de um conjunto de práticas culturais que são dinâmicas e diversas e que, em comum, têm a relação com a memória, com as tradições, com a oralidade, com os rituais e as festas dos grupos sociais em que são produzidas, vividas, transmitidas e transformadas. Por isso, opto por usar a expressão “culturas populares” como sinônimo de culturas diversas, plurais e dinâmicas produzidas pelo povo.

O caráter oral das culturas populares é o primeiro aspecto destacado por Burke (2010). A tradição oral faz com que seja difícil estudar as manifestações das culturas populares, especialmente se forem investigações de cunho histórico. Entretanto, esse mesmo caráter faz de todos(as) que com elas se envolvem e se relacionam, transmissores e re-criadores dessas manifestações. A oralidade¹⁹, historicamente, fez da aprendizagem, da divulgação e da propagação das produções culturais populares algo que vem se dando informalmente na transmissão de pais para filhos, com inovações decorrentes de imitações e de re-criações por parte de diversas pessoas em diferentes espaços e tempos.

A oralidade está imbricada com a memória coletiva, que é elemento primordial no processo de construção das identidades sociais e individuais. A memória é mecanismo pelo qual são estabelecidos vínculos entre sujeitos de um grupo social no tempo presente pela via

¹⁸ Faço referência a verso da canção “Índios”, de Renato Russo (1986): “Nos deram espelhos e vimos um mundo doente”.

¹⁹ Um destaque feito por Burke (2010) é que no decorrer da Modernidade, as mulheres, porque foram historicamente menos alfabetizadas, tornaram-se guardiãs das tradições orais mais antigas.

da socialização das tradições. E ambas, memória e tradições, possibilitam o reemergir do passado como aspecto que dá suporte à própria identidade desse grupo. Trata-se de uma vinda do passado ao presente no sentido de constituir uma percepção atual de dada manifestação das culturas populares. Para tanto, segundo Abib (2004), é necessário valorizar a figura do ancião, do mestre, como também ter paciência para ouvi-lo naquilo que ele seleciona para contar. Nas palavras do autor:

O mestre é aquele que é reconhecido por sua comunidade, como o detentor de um saber que encarna as lutas e sofrimentos, alegrias e celebrações, derrotas e vitórias, orgulho e heroísmo das gerações passadas, e tem a missão quase religiosa, de disponibilizar esse saber àqueles que a ele recorrem. O mestre corporifica assim, a ancestralidade e a história de seu povo [...], é capaz de restituir esse passado como força instauradora que irrompe para dignificar o presente, e conduzir a ação construtiva do futuro (ABIB, 2004, p. 59-60).

Ou seja, a figura do mestre é essencial para se tecer a trajetória do passado ao presente. E é nesse âmbito que a própria oralidade é valorizada como meio de manutenção e transmissão de formas culturais que estão guardadas em sua memória. É ele quem é capaz de rememorar, de falar dos signos e significados historicamente construídos e de trazê-los por meio da palavra falada com a autoridade que possui em sua comunidade. É esse o sujeito capaz de trazer, pela oralidade, o testemunho do que havia no passado.

Além do mestre que conta as histórias, também os provérbios, canções e poesias têm seu valor. Para Burke (2010), os registros feitos pelos viajantes ou por pessoas que, tendo interesse por dada manifestação, registravam-na, são importantes fontes de pesquisa e de reavivamento de formas simbólicas populares. Reconhece-se tal relevância mesmo sabendo que esses materiais, por diversos motivos, podem não ser fiéis às manifestações, mas traduzi-las por motivos morais e/ou políticos. Esse olhar faz com que seja necessário reconhecer relevantes os registros construídos tendo por referência uma concepção de folclore hoje tomada por reducionista.

O caráter ritualístico das culturas populares é outro aspecto destacado por Abib (2004). O autor fala dos segredos que são guardados pelos próprios mestres como forma de preservar a própria cultura. Há aqui três elementos importantes e característicos das culturas populares: 1) os segredos só são revelados a quem demonstra amadurecimento e compromisso com as tradições; 2) essa não deixa de ser mais uma forma de graduação, de hierarquia entre mestre e comunidade aprendiz; 3) os rituais têm função de proteger a própria cultura. Os segredos, rituais e hierarquias também possibilitam a relação com o ancestral, com o passado e, ainda, com a dimensão do sagrado.

Essa dimensão ritualística também é destacada por Bakhtin (1999) ao tratar das festas populares no contexto do fim da Idade Média, especialmente o carnaval. Nos rituais dessas festas, o uso de máscaras era marcante. Máscaras que tinham função de proteger as pessoas que vivenciavam e experimentavam o carnaval e que, desse modo, resguardavam a própria festa garantindo-lhe transmissão e continuidade. As máscaras tinham, também, função de ironia e comicidade, as quais abriam espaço para um riso crítico em relação àquilo/aquele que se considerava superior, colocando esse superior, muitas vezes, na posição de bufão, de espantalho, de rei destronado e, ao fazê-lo, perspectivando um futuro diferente, um movimento de devir. Ritual e máscara insistiam por uma liberdade vigiada e proibida no cotidiano e, ao mesmo tempo, demarcavam atos de esperança e otimismo por um devir em que as condições de vida se fizessem melhores.

Posso compreender o caráter ritualístico das culturas populares, portanto, como aspecto que compõe o processo e a lógica de socialização de saberes, já que são práticas e experiências construídas e vividas por longos períodos de tempo; bem como transmitidas, ensinadas e transformadas por gerações. Tal caráter também é elemento relacionado ao modo como essas culturas lidam com o tempo, remetendo-se ao passado para experimentar o presente e projetar um novo futuro. Futuro que se concebe como movimento, que se edifica na esperança do devir e no enriquecimento que se dá nos processos e táticas de re-existência ante as opressões.

A menção aos aspectos supracitados como marcantes nas culturas populares coloca em pauta seu caráter tradicional, que é destacado por Burke (2010) e por Hall (2009). As manifestações e práticas das culturas populares eram aprendidas informalmente e podiam ser mantidas total ou parcialmente pelos artistas profissionais ou grupos sociais em suas apresentações, festas e brincadeiras. Daí, a atitude de não se assumir autoria, de não se fazer referências ao “eu”, de se acolher o anonimato. Isto não deixa de ser o reconhecimento de uma autoria coletiva, de que o povo participa por meio da imitação e da inovação, de que as manifestações populares são dialógicas já que vão se transformando por acolher novas e diferentes formulações. Esse anonimato tem relação, também, com a segurança nos períodos em que as culturas populares eram mais duramente reprimidas e, portanto, com a garantia de transmissão e continuidade dos seus saberes, práticas e valores. O anonimato não deixa de ser uma forma ritual de mascaramento e de guardar segredos.

Porém, quando coloco em pauta a tradição, refiro-me a algo que vai além da autoria e da produção coletiva. A tradição se relaciona ao já mencionado movimento de encontro entre passado, presente e futuro à medida que no viver, no experimentar e no transmitir, ela se

transforma, ela é significada de modo diferente. Ou seja, as formas de transmissão e as táticas de proteção da tradição são depositárias de um movimento de transformação e de ressignificação que vai acontecendo nos deslizamentos cotidianos, nas idas e vindas entre consentimento e silenciamento; nos entrecruzamentos, disputas de poder com outras culturas e lutas pela re-existência.

Tanto ao falar da memória e dos mestres quanto ao tratar da tradição, fiz referência ao modo como se dá a relação com o tempo no âmbito das culturas populares. É uma relação que Abib (2004) denomina circular porque ela se contrapõe à linearidade do tempo moderno, com suas constantes rupturas e valorização do “aqui e agora”. Posso dizer, então, que essa perspectiva entra em choque com a lógica de eternização do presente da atual referência hegemônica global, na qual se valoriza e se dá visibilidade ao imediato como se este não possuísse nem raízes nem história. A temporalidade das culturas populares concebe o passado como testemunho do que foi. Esse já acontecido pode se fazer referência para experiências presentes, como também pode lhe colocar indagações num processo de projeção e de esperança por um futuro outro. Este, ao se tornar presente, traz em si o que foi e projeta, ainda, outras possibilidades. Trata-se de uma lógica circular que enfrenta, refuta e se distancia das formas culturais propagandeadas como se não tivessem origem nem desenvolvimento histórico.

Essa relação com o tempo é também destacada por Martín-Barbero (1987) quando fala que os rituais dos grupos sociais, suas festas e práticas culturais estão vinculados às passagens etárias, às mudanças de estação, às atividades desenvolvidas em função delas (plantio, colheita, por exemplo) e àquelas que têm seu início ou seu final comemorados em tais espaços-tempos. Ou seja, são festas e práticas que têm relação íntima com a vida cotidiana, com a participação e solidariedade próprias das vidas e ações rotineiras dos grupos sociais. Todos esses aspectos, por sua vez, têm relação com a valorização da memória, da oralidade e do mestre. E, também, com os conflitos e com o processo de estereotipização do popular quando da emersão e hegemonização dos valores modernos e da lógica cartesiana.

Outro elemento comum a essas expressões e destacado por diversos autores, a exemplo de Souza Santos (2005), Abib (2005; 2004) e Bakhtin (1999), é o desprezo enfrentado pelas culturas populares por parte da ciência moderna e da lógica industrial. Tal desprezo ocorre porque a lógica racionalista, que passou a imperar na Modernidade, não explica definitivamente nem categoriza em leis as culturas populares, que não podem ser reduzidas aos limites impermeáveis e imóveis que aí foram estabelecidos. Neste contexto, classificam-se como populares todos os saberes advindos da simplicidade e das hibridações

que não se deixam moldar e/ou captar por modelos, seja no campo da ciência – não é saber – seja no campo da arte – é uma referência estética de mau gosto e baixa qualidade. Por isso, afirmei inicialmente que a ciência se protege das culturas populares. Ao não conseguir captá-las, apreendê-las, cercá-las, relega-as ao mesmo lugar de não oficialidade e as despreza como objeto de análises científicas.

Porém, entendo, tomando posição com fundamento no que chamo aqui de uma “concepção contextualizada de cultura”²⁰, que as produções das culturas populares são contextualizadas, históricas e, portanto, dinâmicas, em constante transformação e que se reestruturam no cenário atual. Assim, considero que compreender mais profundamente a construção da inferiorização a que já me referi, bem como se aventurar nos estudos de qualquer objeto que se relacione com as culturas populares exige o debate sobre alguns pontos: 1) é preciso caminhar pelas rotas da vida medieval baseada nos costumes e na relação destes com a instituição então dominante ideologicamente – a Igreja Católica; 2) faz-se necessário que eu me debruce sobre a relação das culturas populares com as religiões, católica e protestante; 3) não posso desconsiderar a transição para a modernização da vida, com o Renascimento, o Iluminismo, a formação estatal e a industrialização; 4) também é preciso considerar a mesma transição nos espaços coloniais; 5) e, faz-se necessário caminhar pelas trilhas da vida contemporânea, com a complexidade e os paradoxos da globalização.

No que diz respeito ao primeiro ponto, posso afirmar brevemente – num olhar atento aos tempos que aprendi na escola a chamar de medievais – a minha impressão de que os dias ali transcorridos não foram de tanta escuridão, como se quis fazer acreditar por algum tempo no âmbito da ciência histórica. Em que pese as relações de vassalagem e servidão que caracterizavam a vida feudal e a realidade de analfabetismo – porque ainda não havia emergido o olhar para as crianças como seres particulares que precisavam ser segregados ao espaço escolar para proteção; porque não havia necessidade de domínio da leitura para o desenvolvimento da maior parte das atividades; e, porque não interessava à Igreja Católica que a alfabetização fosse disseminada já que do altar se tentava formatar a sociedade e manter o domínio – entendo, fundamentando-me nas considerações de Souza Santos (2005), do historiador Edward Palmer Thompson (1998) e de Bakhtin (1999), que havia espaço para uma visão de mundo que foi tachada como treva e como atrasada porque interpretada ora de

²⁰Cheguei a essa denominação a partir dos estudos sobre as concepções de cultura como discutidas por Laraia (2006) e por Thompson (1995). Entendo que as produções culturais se materializam, são significadas, transmitidas, recebidas, transformadas e ressignificadas em contextos localizados social e historicamente e marcados por disputas de poder. Desse modo, compreendo que devemos olhar para o simbólico e para suas significações sem deixar de atentar para o histórico, o econômico, o social e o político.

um posicionamento comprometido com os interesses religiosos então hegemônicos, ora com alicerce fincado nos valores e racionalidade modernos.

Neste período, as relações sociais se davam baseadas nos costumes e nas necessidades humanas. Assim, no âmbito da vida ordinária, as pessoas comuns experimentavam relações de partilha e de solidariedade que – apesar de edificadas sob uma visão de mundo sincrética, como dizem os arautos da ciência; e de uma concepção por vezes estranha às hierarquias que a Igreja impunha – tinham valor de direito e estavam comprometidas com o bem comum.

Nessa visão de mundo, cabia o trabalho até onde fosse necessário para garantir a vida. Havia espaço para a experiência festiva, que se concretizava nas feiras que ocorriam periodicamente em locais com maior concentração populacional, nas festas, nas praças e nas tavernas. Eram espaços e tempos que se apresentavam como um duplo da vida oficial e que serviam para renovar e revisar as relações, porque, ao não possuírem palco, ao se tornarem uma forma de viver alguns momentos, expunham outro jeito possível da vida transcórrer. E, na mesma medida em que igualavam e horizontalizavam as hierarquias vividas, ironizavam e questionavam a organização social e a servidão violentamente impostas em representações que levavam ao riso.

Circulava nesses mesmos espaços e tempos uma literatura que envolvia artistas, andarilhos, mascates e até padres em sua produção e disseminação. De imediato, pode parecer contraditório fazer referência à existência de uma literatura em um contexto em que parte significativa das pessoas não sabia ler. Porém, tratava-se de uma literatura que colocava em pauta aspectos comuns à vida e que trazia o mesmo tom irônico das festas em relação às imposições do modo como se organizava a sociedade, tal como a nossa literatura de cordel continua fazendo nos dias de hoje. Era uma literatura feita para ser oralizada, para possibilitar a rememoração das experiências vividas e para provocar o riso em relação às durezas da vida presente, trazendo a projeção e a esperança por um futuro diferente.

Vê-se que o riso aparece como aspecto importante das práticas e manifestações das culturas populares. E ele se faz presente não apenas pelo prazer que proporciona e porque havia aspectos cômicos e divertidos que o geravam. Nas análises bakhtinianas fica bem claro que o riso era concebido como ato próprio e unicamente humano que concedia saúde a quem o experimentava; que o riso, em alguns momentos, era concebido e tolerado pela própria Igreja como uma forma de o ser humano libertar e dar vazão a suas fraquezas para suportar a vida conforme a doutrina cristã; mas, principalmente, que o riso era um ato de questionamento ao medo que as hierarquias sociais e religiosas tentavam espalhar e tomar como meio de controle e formação de um comportamento obediente e submisso. Ou seja, o

riso colocava em suspenso e confrontava a seriedade imposta e valorizada pela doutrina religiosa, bem como as demais hierarquias sociais.

O confronto e o questionamento à fixidez dessas hierarquias também apareciam quando a festa e o riso possibilitavam e se uniam à livre expressão corporal em atividades teatrais e circenses, em danças e jogos. Na lógica católica, o corpo só era sagrado – e isto permanece ainda hoje – quando traduzido no “corpo de Cristo” cultuado nos rituais litúrgicos. No mais, o corpo era concebido como lugar e instrumento de pecado quando envolvido em qualquer experiência que gerasse excessivo prazer ou que se opusesse à seriedade e à renúncia exigida pelo ascetismo religioso: gula, luxúria, vaidade, ira, entre outros atos condenáveis. Todos eles encontravam espaço na festa, na feira, na praça e no riso em um corpo vivido, representado e significado de modo grotesco²¹, valorizando o “baixo” material e corporal²² e a relação com a terra, com a vida e com o outro.

Mas a relação da Igreja Católica com as culturas populares era ambivalente. Na mesma medida que condenava, assentia. Na mesma medida que colocava as manifestações populares na posição de não oficialidade, misturava-se a ela no plano do oficial. De um lado, a Igreja tentava purificar e catequizar as culturas populares; de outro, ela percebia que algumas práticas permitiam se aproximar do povo e, até mesmo, modificar essas manifestações. E tais estratégias eram utilizadas pela instituição. Se não era uma relação inocente, nem respeitosa, ao menos se tolerava a existência das práticas populares. Se a intenção era legitimar a autoridade da Igreja, a teimosia do popular fazia com que a praça pública aparecesse como espaço de relação, de experimentação da dança, do corpo e isto, ao mesmo tempo que precisava ser consentido, trazia num tom cômico e irônico o questionamento sério e profundo da autoridade imposta, contrapondo a ela a coletividade e solidariedade das práticas populares como possíveis referências para a organização da vida.

Nessa análise emerge um conceito fundamental para a construção dessa pesquisa: carnavalização. Trata-se de conceito cunhado por Bakhtin (1999, p. 203) em estudo histórico-literário da obra rabelaisiana, no qual o autor descreve e analisa o “espírito carnavalesco” das

²¹O “grotesco medieval” em Bakhtin (1999, p. 31) diz respeito, conforme o próprio autor, ao inacabamento, à incompletude do humano que se opõe a referências que se coloquem como canônicas e estáticas, seja no âmbito estético ou social. O grotesco, diz o autor, coloca o ser humano em relação com a vida, com a terra, que decompõe e faz brotar.

²²O “baixo” material e corporal, que Bakhtin (1999) analisa nas imagens da literatura rabelaisiana e em outras expressões artísticas e nas descrições das manifestações das culturas populares, se refere à exposição das partes do corpo pelas quais o ser humano entra em relação com seu exterior: o ventre, o pênis, o ânus, a boca; à exposição do comer e beber e do ato sexual; à desreificação grotesca e cômica, em sentido ambivalente de morte-renascimento, de tais ações humanas. Isso tudo no sentido de que o “baixo” se refere à terra, à morte, ao sepultamento, mas também tem relação com nascimento, com renovação, com abundância. Nas palavras do autor, “Todas as imagens mostram o mesmo ‘baixo’ que devora e procria” (BAKHTIN, 1999, p. 55).

festas, das feiras, do corpo, do riso e das práticas das culturas populares de modo geral. Para o autor, traduzia-se aí uma visão carnavalesca de mundo, na qual não se fragmentava o sério do riso, o sagrado do profano, o corporal do espiritual e na qual se manifestava a esperança do povo em um futuro de relações prazerosas, horizontalizadas, sem palco/hierarquia, com dignidade e abundância, e o questionamento das posições sociais e da imobilidade da estrutura feudal oficial.

O conceito de carnavalização diz respeito, então, à relativa autonomia e liberdade das culturas populares; a sua condição de circular e deixar marcas no que é considerado a ela superior – e não só se curvar ante as estratégias de controle; e, a sua tendência a estabelecer diálogos críticos e responsivos, do modo alegre, irônico, cômico e concomitantemente sério com posicionamentos autoritários, unilaterais, homogeneizantes, apresentando-os alternativas que estão postas no transcorrer da própria vida. Além disso, Discini (2006), que também discute o conceito, expõe como ele se refere à vida como acontecimento ambivalente e inacabado, em que há, portanto, espaço para o movimento, para a transformação, para o destronamento do supostamente superior, para seu rebaixamento sem refutação, com transformação, com metamorfose.

Destronamento e rebaixamento que se dão num processo de relação que mata, mas que não concebe a morte como o fim. Concebe-a como um recomeço, como experiência que expõe o inacabamento e a possibilidade de ampliação de algo supostamente dado a partir de referências alternativas. Destronamento e rebaixamento que abrem poros e permeabilizam fronteiras. Destronamento e rebaixamento que permitem questionar hierarquias, subverter cânones, para trazer expressão de Souza Santos (2005), e que o faz muitas vezes de dentro do próprio espaço-tempo oficial que ordena. Destronamento e rebaixamento que obstaculizam a fixidez, a unicidade, a imposição. Destronamento e rebaixamento que expressam uma liberdade crítica e cômica diante do medo e das ameaças de punição a uma expressividade “diferente”.

Porém, na transição da medievalidade à modernidade, as festas e os costumes começaram a ser vistos ora como imperdoável pecado, ora como obstáculo. Para falar do pecado, ponho em pauta o segundo ponto que considero importante discutir: a relação entre as culturas populares e as religiões católica – em relação a qual serei mais breve, já que tal assunto já foi pautado em alguma medida – e protestante. Teço esse debate com fundamento em Burke (2010), Thompson (1998) e Bakhtin (1999). E, para iniciá-lo, inspirei-me na ideia de Áries (1981) de trazer obras de arte para explicitar ainda mais o que se intenta por em

debate. E trago obra citada por Burke (2010, p. 280): o “Combate entre o Carnaval e a Quaresma”, de Brueghel, produzido em 1559.

Figura 8- “Combate entre o Carnaval e a Quaresma”. Obra de Pieter Brueghel, de 1559.



Fonte: Disponível em <http://www.wikipaintings.org/pt/pieter-bruegel-the-elder/the-fight-between-carnival-and-lent-1559-1> Acesso em 10 de novembro de 2013.

No centro da Figura 8, vê-se um homem gordo que parece interagir combativamente com uma mulher magra. Ele sentado num barril. Ela, numa cadeira sobre um aparato em que há pequenas rodas. Ele faz gestos espalhafatosos. Ela tem postura contida. Tem-se aí o confronto entre a seriedade valorizada e pregada pela Igreja Católica e o riso, a festa e o corpo pecador experimentados nos contextos e manifestações das culturas populares. No ambiente do que parece ser uma feira, ambas as expressões se fazem presentes e se confrontam na presença do que restringe e do que intenta ironizar e libertar.

No momento de transição à modernidade, a Igreja se viu “entre a cruz e a espada”, para trazer um ditado bem apropriado àquele momento da história. De um lado, ela convenientemente convergiu com os princípios da burguesia em ascensão nas regiões de tradição católica. De outro, precisou reagir à Reforma Protestante, no âmbito da qual lhe foram lançadas severas críticas, ameaçando sua hegemonia e obrigando-a a uma reestruturação, de modo que até algumas práticas populares toleradas passaram a ser condenadas com a fogueira, com a guilhotina e com a forca, ou seja, com a punição extrema²³. E a esta se adicionou um discurso que idiotizava a irracionalidade e as superstições das práticas culturais populares.

²³Nas considerações de Thompson (1998) faz-se menção ao fato de que, historicamente, as mulheres foram menos alfabetizadas e, por isso, se envolviam mais com a cultura oral, com a dimensão mágica que marca as culturas populares, constituindo-se as “guardiãs das memórias”. As análises de Bakhtin (1999) vão mais longe

Em relação às religiões protestantes, o que me foi possível sistematizar a partir dos estudos nos quais aqui me fundamento, é que, de modo geral, elas condenavam veementemente as práticas populares como pecado numa coerção que se aproximava à força; clamavam pela extinção das manifestações culturais populares; e, julgavam a própria Igreja Católica como seguidora de práticas de magia devido ao culto de imagens, à crença nos santos e à comemoração de seus dias com procissões e feriados.

Mas também as religiões protestantes precisavam se aproximar do povo e arrebanhar adeptos. Por isso, trabalhavam via instrução e alfabetização através da tradução da Bíblia numa linguagem compreensível aos mais simples e por meio dos sermões e hinos, já que no âmbito do popular a oralidade é um instrumento significativo e, portanto, naquele contexto, fazia-se eficaz aos objetivos protestantes. Além disso, o protestantismo trabalhou com a figura da caricatura e com a mudança do sentido do riso. A caricatura como forma de ridicularizar. O riso como meio de fazer o diferente sentir vergonha de si mesmo, de punir o que fosse avaliado como pior, como inferior e/ou indecente. Conforme Bakhtin (1999), o riso foi transmutado a instrumento de punição e de controle para incorporação do comportamento concebido como adequado.

Como se vê, as religiões protestantes historicamente não admitem o espaço da troca, da negociação. Relacionam-se com uma perspectiva de acabar com o popular, de extingui-lo por entendê-lo prejudicial à retidão, à disciplina exigida pela vida cristã. Ou seja, rejeitam-se as práticas culturais consideradas inadequadas. Estes valores protestantes estão vinculados a aspectos prezados pelo liberalismo e pelo modo capitalista de produção que se tornou hegemônico na Modernidade. E aqui recorrerei a Weber (1986), em sua “A Ética protestante e o Espírito do Capitalismo” para explicar.

O capitalismo para se enraizar como caminho “natural da evolução e progresso humanos” precisou enfrentar a lógica e as formas de socialização das culturas populares e, para tanto, foi preciso efetivar um trabalho educativo. Era preciso mudar a forma de vida das pessoas e fazê-las aceitar uma organização racionalizada do trabalho, a autoridade estatal e a existência de um aparato administrativo calculável, que se colocou no campo das leis e do direito. Fez parte deste “pacote educacional” o que Weber (1986, p. 9) chama de “racionalização da contemplação mística”. Essa racionalização significou uma espécie de uso da ética protestante para justificar a organização capitalista das relações.

ao mostrar que nas manifestações das culturas populares na época medieval, fosse a literatura fosse o teatro fossem as festas, as mulheres apareciam como aquelas que representavam a fecundidade e, portanto, o movimento histórico, o devir. Na moralização religiosa a mulher foi deslocada para a posição em que representa a tentação, o pecado, o risco do desrespeito aos princípios do ascetismo religioso.

Ao condenar as relações, forma de vida e crenças tradicionais, o protestantismo servia para promover e fortalecer a lógica do desenvolvimento capitalista racionalizado. Uma formação religiosa na qual não cabia uma vida prazerosa; na qual eram condenadas visitas a tavernas; em que eram vistas como dignas muitas horas de trabalho e nenhuma entrega ao ócio; em que se compreendia que para permanecer na rota divina dever-se-ia ficar na posição social definida por Deus, respeitando-a sem qualquer questionamento, inclusive no que se referisse ao rendimento advindo do trabalho; em que a riqueza só se fazia ameaça se para gerar usufruto dos prazeres mudanos, mas era concebida como graça divina quando fruto da intensa e contínua dedicação ao trabalho; em que se valorizava a prosperidade como prêmio concedido por Deus às pessoas capazes de atingi-la por seu próprio esforço e pelo disciplinado respeito às normas da religião, justificava moralmente a divisão do trabalho, a prática do lucro e uma vida baseada na legalidade, em regras exteriores tomadas como superiores às relações costumeiras. O protestantismo “caiu como uma luva” para o capitalismo.

Enfim, com suas diferenças de ênfase, o fato é que no decorrer dos séculos XVII e XVIII, tanto uma religião quanto a outra condenou as danças, o teatro popular, o carnaval pagão e todas as festividades populares com argumentos morais e religiosos. Tratava-se de momentos em que eram cometidos os pecados da gula e da embriaguez, havia desordem e brigas, gastava-se dinheiro à toa, estimulavam-se práticas indecentes, perdia-se tempo que podia ser dedicado ao trabalho. Por trás destes argumentos, havia um fundo político, pois ao defender o ascetismo, a decência, a disciplina, o valor do trabalho, defendia-se o que era de interesse da visão de mundo moderna, branca e burguesa que estava se fazendo hegemônica naquele momento. Apesar disso, as práticas populares têm resistido historicamente na vida privada de muitas pessoas, nas crenças e nas práticas vividas no dia-a-dia e incorporadas como próprias, como parte da subjetividade.

Essa dimensão religiosa teve algum destaque em minhas reflexões teóricas porque a relação entre as religiões e as culturas populares foi algo que se apresentou a mim em toda a minha convivência na escola pesquisada e na comunidade do Buri. Isto porque, e aqui avanço brevemente ao que se constitui o quinto ponto que proponho importante discutir, os valores conservadores têm avançado e encontrado espaço no cenário contemporâneo. Como vivemos um momento de crise de paradigmas, de crise do capitalismo e de enfraquecimento do Estado moderno regulador, a desordem e a desregulação neoliberais, com seus valores liberais intensificados ao extremo, parece, mais uma vez, utilizar da “ética protestante” para fazer com que os sujeitos se sintam supostamente seguros e aceitem as “novas” regras nas quais se

valoriza a ordem, o esforço e o sacrifício individuais. Ou seja, o protestantismo, reiteradamente, vai sendo a “luva” que cobre as mãos que empreendem as ações antidemocráticas e excludentes do neoliberalismo.

Assim, as igrejas protestantes vão se alastrando país afora, nas zonas urbanas e nas zonas rurais. E, por isso, esse aspecto tem presença significativa na realidade pesquisada. É demarcado por muitas pessoas a melhoria da vida material graças aos programas de combate à pobreza que estão sendo implementados no Brasil, como resultante do acesso à escolarização e ao emprego nos polos fabril e comercial de Alagoinhas. Ao mesmo tempo, acontece significativo avanço das religiões protestantes por dentro da comunidade, cultivando a intolerância com as práticas de devoção aos santos e com as rezas e festas que as acompanhavam, fazendo com que, de um lado, as práticas culturais se transmutem de tradição em pecado, e de outro, se dê o afastamento de tais práticas por parte de alguns; e o conflito na convivência entre as pessoas que aderiram a esse conservadorismo e as que se negam a fazê-lo. Isto chega à escola e tem impactado as relações pedagógicas, inclusive no que diz respeito à organização curricular.

Porém, também no Buri as culturas populares re-existem. Elas resistem entre as pessoas que não acham certo “ficar seduzindo para entrar na religião do outro” (Seu Vitinho); nos sambas de roda que acontecem nas reuniões da Associação de Moradores e nas festas do calendário escolar nos momentos em que há espaço para o dionisíaco. Momentos que são construídos pelas mãos, vozes e corpos de algumas pessoas que lá comparecem; nos jogos experimentados pelas crianças e sempre que há algum tempo-espaço para a fruição do prazer e do corpo; no estabelecimento de uma relação que se aproxima daquela postura carnavalesca antes mencionada para com as adjetivações pejorativas e com as hierarquias e vigilâncias religiosas e curriculares. Todos esses aspectos serão mais detalhadamente descritos e discutidos no terceiro capítulo.

Mas como já deixei escapar, não foram somente argumentos e interesses religiosos que buscaram inferiorizar o popular. Tanto é assim que no decorrer dos séculos XVII e XVIII, as práticas populares foram condenadas e estigmatizadas, também, a partir de argumentos morais, estéticos e legais. Fato é que as culturas populares, marcadas pela subjetividade, pela tradição oral, pela magia, pela solidariedade familiar e comunitária, pela diversidade, atrapalhavam o projeto liberal-burguês. Precisavam, pois, ser reprimidas. Enquanto constituintes e produtos da implementação do referido projeto, junto com os discursos religiosos, foram relevantes as concepções defendidas no âmbito do Iluminismo, do processo de formação dos Estados-nacionais e da industrialização, que colocavam as culturas populares

no lugar de não-oficialidade. Mas, agora, porque taxadas como não racionais, improdutivas e ineficientes, indisciplinadas e marcadas pelo mau gosto e baixa qualidade estética. Nesse momento, coloco em pauta o terceiro ponto que entendo importante ser debatido, conforme expus anteriormente, e continuo me referenciando naqueles autores antes mencionados, aos quais somo as contribuições a mim proporcionadas nos estudos de Lara (2004) e de Soares, C. (2002).

A transição para condenar o popular a partir de outros argumentos teve início no período do Renascimento. É comum se dizer que o Renascimento redescobriu o homem. E aqui vou mostrar que se faz uso das referências das culturas populares quando elas servem a interesses políticos e ideológicos de grupos sociais que dizem desprezá-las. Tomando Bakhtin (1999) como interlocutor, pude entender que a postura carnavalesca, as ironias e questionamentos das práticas e manifestações das culturas populares em relação às hierarquias medievais gerou um cenário em que foi possível disseminar questionamentos a todos os sustentáculos da vida medieval. Os comerciantes, possuidores de poder econômico e desejosos de maior influência política, financiaram um movimento artístico-político que colocou o ser humano no centro de suas relações, de sua própria vida.

Esse movimento, repito, permitiu a redescoberta do homem. Esse movimento mudou o foco de Deus para o humano, do céu para a terra, do corpo pecador para o corpo que representa a própria vida, do medo do castigo divino para a possibilidade de construir e de controlar os próprios destinos. E os caminhos para esse movimento foram abertos, segundo o autor supracitado, pela persistência e teimosia das culturas populares que, num contexto em que o corpo era visto somente como o cárcere da alma e instrumento do pecado, valorizavam e davam vazão ao “baixo” corporal, às entranhas, ao ventre, aos seus movimentos diversos, ao prazer e ao riso como morte e negação de uma realidade presente a qual se resistia, mas com a perspectiva de seu renascimento transformado no próprio presente e no futuro. Então, em alguma medida, as culturas populares ocuparam espaços e expressões da ideologia e da arte “superior” por algumas décadas do século XVII, o que fica claro quando Bakhtin (1999, p. 62) diz que “A cultura cômica popular que, durante séculos, formara-se e defendera sua vida nas formas não-oficiais da criação popular [...] e na vida corrente não-oficial, içou-se aos cismos da literatura e da ideologia a fim de fecundá-las [...]”.

Ou seja, as práticas e manifestações das culturas populares foram referência para o movimento renascentista e para os questionamentos que aí se edificaram. E isto foi política e ideologicamente necessário para o questionamento, o afastamento e a superação do feudalismo. O riso – livre, questionador, crítico e renovador – era instrumento para tal, de

modo que a visão e a postura carnavalescas das culturas populares estiveram presentes na arte renascentista como uma forma de colocar em questão o autoritarismo e a inflexibilidade da estrutura prevalente na organização feudal no sentido de transitar a uma nova ordem, a um novo mundo.

Porém, à medida que a tal “nova ordem” se estabeleceu sob o domínio do Estado, da razão iluminada e da verdade científica absoluta, que também tomavam como relevante apenas o que era sério, as culturas populares retornaram a sua posição de não-oficialidade e de inferiorização. Ou seja, a fecundação da arte renascentista com a visão e a postura carnavalescas de mundo das culturas populares possibilitou “[...] abrir o caminho a uma seriedade nova, livre e lúcida” (BAKHTIN, 1999, p. 239). Na seriedade moderna e iluminada também não cabia o riso, o ócio, o grotesco nem muito menos qualquer expressão de ambivalência e de transformação, já que a perspectiva de organização social que aí se estabeleceu tentava se afirmar como caminho natural de evolução da humanidade e, portanto, como estável e única.

Com tais qualidades, o ser humano que se constituiu valorizado no caminhar para a Modernidade não foi aquele do realismo grotesco medieval, inacabado, imperfeito e, portanto, aberto às diversas experiências e relações. Tratava-se de um ser humano individualizado, perfeito, acabado, biologizado. Um ser humano que precisava ter sua natureza explicada e controlada a partir de argumentos científicos. Isso difere da liberdade com que o ser humano e seu corpo apareciam nas culturas populares e expressavam as normas, valores, costumes e transgressões dos rituais, das danças, das festas.

O sentido ético-estético²⁴ do corpo nas culturas populares é objeto de debate de Lara (2004) e o que ela expõe é que a racionalidade do saber popular se expressa nos ritos, nas danças, na gestualidade de um corpo coletivo que se comunica, expõe desejos, angústias, potências. Minha compreensão a partir daqui é que o ser e o corpo humanos no âmbito das culturas populares são vistos como aprendizes e produtores das próprias manifestações culturais e neles estão marcadas as memórias, as sensações, as experiências, as significações, de modo que não se fragmenta razão e emoção, intelectual e corporal, material e imaterial.

Porém, por diversas rotas, historicamente o ser humano foi “desencorporado”, usando um neologismo, pois as religiões negavam o corpo, o prazer, os aspectos dionisíacos, numa perspectiva ascética de vida. Na racionalidade ocidental moderna não é diferente – embora sejam outros os argumentos –, pois o corpo foi normatizado por uma perspectiva

²⁴Por sentido ético-estético, Lara (2004) entende a incorporação de regras sociais e o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade que levam as pessoas a delinear sua expressão corporal.

monocultural que o concebe como objeto utilitário, ora para a produção fabril, ora para mover uma imensa roda de consumo que impõe padrões corporais ditos belos e bons (supostamente saudáveis).

Exemplo da racionalização e controle do corpo em terras brasileiras foi que no início da República eram previstas em Lei as proibições da capoeira e das artes circenses. Estas tinham lugar nas praças, nas ruas e em qualquer lugar onde houvesse gente disposta à diversão e à fruição. Essas manifestações, espaços e tempos não se adequavam à lógica de utilidade, de organização e de produtividade que emergiu na modernidade nem ao engrandecimento da ciência e da eficiência. Mais que isto: “Traziam o corpo como espetáculo. Invertiam a ordem das coisas” (SOARES, C., 2002, p. 25). Por isso, desafiavam as instituições modernas, a ciência e a própria ideia de civilidade a que se vinculava o próprio conceito de cultura, cujo objetivo era produzir um ser humano único, homogêneo, com rígida moral e livre de qualquer paixão frívola. Com tal escopo, a festa, a liberdade, o riso e a horizontalidade das relações nas praças públicas passaram a ser vistos não mais como uma concepção e forma de levar a vida, mas como indecências, grosserias e obscenidades. Mudaram as bases dos argumentos. Na Idade Média, a estereotipização das culturas populares acontecia edificada sob o ascetismo religioso. Na Modernidade, este não estava de todo ausente, mas os argumentos racionais se sobrepuseram.

As praças públicas e as feiras tinham lugar para o circo, para o teatro, para a literatura “vulgar”, para palavras gritadas no mais alto volume a que se conseguia chegar uma voz. Segundo Bakhtin (1999, p. 132), “A praça pública era o ponto de convergência de tudo que não era oficial, de certa forma gozava de um direito de ‘exteritorialidade’ no mundo da ordem e da ideologia oficiais, e o povo aí tinha sempre a última palavra”. E, nos tempos modernos, tal referência colocava em contraposição à seriedade e ao autoritarismo da ciência, do Estado e das leis emanados via instituições oficiais, a ludicidade da vida que se dá em movimento e em ambivalência, a perspectiva do permanente devir e, por isso, se fazia ameaça à nova ordem. Ou seja, era uma visão de mundo que no transitar para a Modernidade foi considerada inadequada e irracional porque não se rendia à ordem, porque não podia ser reduzida em leis científicas.

Por falar em ciência, com sua referência cartesiana, que nesse momento se colocava como forma mais avançada de produzir conhecimento, edificava-se um “conhecimento erudito” embutido por noções de disciplina e de verdade universal e única. Essa referência desvalorizava as culturas populares, concebia-a como “vulgar” e não aceitava qualquer aproximação com ela. Isto porque na ciência não cabiam a subjetividade, a magia, o acaso ou

a emoção. Na ciência não cabiam as concepções de mundo baseadas no costume e nas práticas rotineiras. Na ciência não cabia a temporalidade circular.

O desenvolvimento científico possibilitou e foi possibilitado, ainda, pelas mudanças na produção material da vida. E as formas e costumes populares contrastavam com a lógica industrial porque não se edificavam com objetivo de acumular riquezas e porque tinham uma relação circular com o tempo. Nessa noção o que menos importava era o correr dos ponteiros dos relógios. Importava o sol, a chuva, o calor, o frio, o dia, a noite, as marés, o atendimento às necessidades para seguir vivendo. E é o atendimento a essas necessidades que diz se um dado tempo será dedicado ao trabalho ou ao ócio. Essa temporalidade do popular, marcada pela relação com a natureza e com os afazeres para dar conta das necessidades humanas não cabia quando o relógio se tornou objeto de controle e disciplinamento do ritmo de trabalho. Como traduz Paulinho da Viola (1999), a pressa se tornou a essência, a alma dos negócios e afetou a vida das pessoas já que se espera que elas saiam correndo em busca de um “lugar no futuro”²⁵, de uma posição social considerada bem sucedida.

O choque e os conflitos entre a lógica e as práticas das culturas populares e os modos produtivos do capitalismo também se mostraram na necessidade deste de centrar a autoridade na figura do Estado. O Estado era definido pelo território, pelas leis, pela soberania e pela unidade nacional, inclusive no plano da identidade cultural. Colocava-se aí a noção de identidade nacional associada à de nação. E nação pressupunha uma unidade e uma harmonia que se edificavam sob as histórias oficialmente registradas, linearmente construídas e disseminadas a partir das instituições estatais, nas quais estavam postos os heróis, os símbolos “nacionais” marcantes e as significações responsáveis por estandardizar os elementos identitários de um povo. E, as culturas populares, com seu caráter local, diverso, heterogêneo e dinâmico, eram obstáculo e ameaça à construção da tal unidade.

Penso ser importante destacar, nesse momento de revisão de literatura e de reflexão teórica, as explicações de Martín-Barbero (1987, p. 141) em relação à identidade nacional. Elas expõem as estratégias estatais para, de modo sutilmente opressivo e violento, construir a identidade nacional, mostrando que houve uma substituição do povo, com sua fragmentação e pluralidade, pela pátria.

Substituição que só foi possível mediante a dissolução do plural que, instituindo a integração, realizava a centralização estatal. O que possibilita a passagem da unidade de mercado à unidade política será a integração cultural. A estabilização mesma das fronteiras com o exterior estava ligada à “superação” das barreiras interiores

²⁵ Faço referência à canção “Sinal Fechado”, de Paulinho da Viola.

erguidas pelos costumes e foros. As diferenças culturais entravavam a livre circulação das mercadorias e representavam para o absolutismo uma inadmissível divisão do poder. Para superar ambos os obstáculos contribuirá a construção de uma *cultura nacional*. E é justo nesse momento que as culturas populares, locais, ficam sem chão, no momento em que se lhes nega o direito a existir [...].

Ou seja, o desenvolvimento do sentimento de nação, a massificação do povo era mais uma estratégia do “pacote educacional” capitalista para vencer as culturas populares e toda a heterogeneidade e relativa liberdade que representavam. E, por essa via, eram construídos elementos de identificação que intentavam massificar, unificar, exterminar e/ou esconder qualquer heterogeneidade.

Nesse mesmo cenário, os direitos baseados nos costumes começaram a ser considerados inadequados por se edificarem na memória e na necessidade das pessoas. As leis emergiram como parceiras da centralização estatal e da economia liberal que se instituía naquele momento. Os costumes, de modo geral, foram interpretados a partir da visão racionalista e econômica. Em tal interpretação, o povo precisava de proteção devido a sua falta de educação e de racionalismo. Estava, mais uma vez, pintado o quadro de inferiorização das formas e práticas das culturas populares.

Porém, alguns estudos consultados, como Canclini (2011), Hall (2009) e Chauí (2007; 1987), também apontam que se invocava o popular quando ele atendia aos objetivos centralizadores, de modo que diversos dos símbolos identitários das nações advém de um uso populista das culturas populares.

Para falar do uso político e populista das culturas populares por parte do Estado volto meu olhar à realidade brasileira. O antropólogo Darcy Ribeiro (2006) expõe a heterogeneidade dos grupos e práticas culturais que se encontraram nas nossas terras; confrontaram-se, condenando muitos à morte; miscigenaram-se, formando uma “ninguendade” caracterizada por vários traços físicos e cores de pele; hibridizaram-se, constituindo um conjunto cultural em que estão postas as diferenças e traduções que passam pela aldeia, pela senzala e pela casa grande nas mais diversas práticas e manifestações culturais.

Apesar disso, temos sido cantados e representados em nossa grande mídia e nas narrativas oficializadas como o país de um povo heroico e racialmente democrático; que conquistou com braço forte a igualdade, que idolatra e ama a pátria, parafrazeando nosso Hino Nacional; que samba, joga futebol e come feijoada aos domingos em cenários de exuberante natureza e da mais perfeita harmonia social. E, fazendo uso desses símbolos e dessas significações, foi imposta a unidade, massificou-se a heterogeneidade, centralizou-se o poder

estatal, criou-se uma suposta igualdade entre os cidadãos e, ainda hoje, expõe-se ao mundo os brasileiros cantando o que sabem do Hino Nacional à capela em dias de jogo da seleção brasileira, enquanto as lágrimas escorrem pelo rosto.

O que exponho no parágrafo anterior diz respeito ao uso dos aparelhos ideológicos do Estado para disseminar um padrão cultural unificado a partir de uma negociação com as culturas populares para que os grupos sociais mais heterogêneos se sentissem parte de uma mesma nacionalidade. E o faz estandardizando, oficializando e exotizando elementos das culturas populares. No Brasil, podemos destacar esse trabalho com o reconhecimento daquela mesma capoeira, antes proibida, como método nacional de ginástica, na década de 1930; com a relação de manifestações populares – especialmente o carnaval e o futebol – ao nacionalismo, ao país que devia ser amado ou abandonado durante a Ditadura Militar; com a tentativa de retomada desses símbolos em nome de uma política de centro-esquerda que vem se concretizando no país e que, para se legitimar e para tentar marcar a posição do Brasil entre os países que estão se desenvolvendo, tentou usar o futebol e a copa do mundo como palco para se mostrar como confiável aos investimentos estrangeiros e como meio de garantir apoio político à continuidade desse projeto.

E aqui não posso deixar de fazer menção ao uso das mídias de massa na construção dessa tal unidade nacional. No movimento de articulação das identidades nacionais, as mídias de massa foram deslocadas da posição de instrumento, de suporte comunicacional para a categoria de educadoras. Incluem-se aí desde os primeiros panfletos produzidos a partir da prensa tipográfica até os mais recentes suportes comunicacionais.

Na disputa de poder e na tentativa de conformar e impor sutilmente uma cultura única, as mídias de massa permitem a negociação, a aproximação com o povo – e por isso esses suportes comunicacionais são considerados por alguns como a falência de qualquer possibilidade de arte (HORKHEIMER; ADORNO, 2005) –, que é necessária para a constituição de uma nacionalidade. Com o uso da narrativa; do melodrama; da literatura popular em livretos que eram baratos e contavam histórias populares que eram lidas por alguém alfabetizado para um conjunto grande de pessoas, constituindo uma espécie de literatura oral; da própria oralidade; e de qualquer forma que alcançasse o povo pelo afeto e pelo prazer se ver representado; têm sido disseminados valores moralmente liberais e os símbolos culturais da nação. Por um lado, isto gera um processo de identificação, em que o sujeito que precisa se nacionalizar se vê representado e consome o produto midiático (as empresas de comunicação sempre tiveram como objetivo o consumo); e, por outro, tenta adequá-lo a um dado modo de comportamento e vinculá-lo à autoridade central do Estado e

não mais às formas comunitárias solidárias e locais. Preciso observar que esse processo, em que pese as intenções hegemônicas, não é assim tão harmônico.

Esse processo de construção e afirmação das identidades nacionais se baseou numa concepção de culturas populares denominada por diferentes autores, como Canclini (2011), Burke (2010), Arantes (2006), Ayala e Ayala (2006), Thompson (1998), como “romântica” ou “nacionalista”. Trata-se de uma concepção que caracterizou os primeiros estudos sobre o *folk* que tiveram início, tanto na Europa quanto na América Latina, quando da concretização do projeto de modernização. O objetivo era compilar canções, histórias, festas e crenças do povo, demarcando, de um lado, uma resistência ao Iluminismo e suas racionalizações, buscando afirmar manifestações regionais e locais; e, de outro, encontrando relevância no entendimento de que as práticas e manifestações das culturas populares deixariam de existir com o avançar da vida moderna porque eram próprias dos incultos (que seriam, mais cedo ou mais tarde, iluminados pela razão). Porém, essa concepção romântica não é ausente em nossos dias, visto que ela sustenta os usos políticos e populistas das culturas populares, como ainda hoje se faz, tomando o “exótico popular” como guardião da essência da nacionalidade.

Essa perspectiva de compilar e registrar as práticas e manifestações das culturas populares – eu posso fazer essa análise nos dias de hoje e com base naquela “concepção contextualizada de cultura” – não questiona o processo de produção e suas contradições, a transmissão, a transformação e o espírito carnavalesco que compõe as culturas populares. Estas são postas como consenso e como objetos de inquestionável valor, porque puras e nostálgicas. Supostamente, é nelas que está a essência da identidade nacional. E, na construção e afirmação desta mais interessavam produtos culturais (prontos, acabados) do que processos e sujeitos produtores.

Porém, entendo importante destacar que esse “registro” do popular, conforme os autores consultados, – mesmo com as manifestações traduzidas com a omissão do que fosse considerado inadequado ou imoral a partir da lógica emergente da ciência, da civilização e da moralidade burguesa e em alguma medida perdendo o sentido que possuíam nas práticas sociais dos grupos em que eram produzidas e vividas – possibilitou o conhecimento de algumas manifestações que só podem ser estudadas graças a ele.

No Brasil, Arantes (2006) e Ayala e Ayala (2006) afirmam que essa busca se estendeu desde o século XIX e atravessou todo o século XX. Inicialmente, houve um debruçamento sobre a poesia popular por entender que ela era pouco suscetível a mudanças e nela seria possível encontrar elementos genuinamente brasileiros para afirmar a identidade nacional.

Ressalte-se que o Brasil viveu, no século XIX, seus primeiros momentos como país independente e precisava se constituir e se legitimar como Estado.

No cenário nacional, na década de 1930, é importante ressaltar uma mudança de enfoque nos estudos acerca das culturas populares que é pontuada por Calebre (2009) e Ayala e Ayala (2006) ao tratarem das contribuições de Mário de Andrade. Como gestor e como artista, ele concebia o acesso à cultura como forma de promover a humanização. Além disso, havia um objetivo de redescobrir o Brasil, os aspectos próprios do nosso país. No meu olhar, esse não deixa de ser um traço romântico. Com tais bases, Mário de Andrade foi gestor até 1938 do Departamento de Cultura de São Paulo, criado em 1935, com a função de orientar as pesquisas folclóricas, constituindo a primeira experiência de gestão pública de cultura em nosso país.

Nesse período, tal órgão assessorou o mapeamento e registro fidedignos – e aqui está a essencial diferença das contribuições desse artista gestor – de diferentes manifestações populares nas diversas regiões do país, especialmente objetos e elementos fonográficos e fotográficos. Por esse caminho, havia reconhecimento de aspectos estéticos próprios das criações populares, como também do fato de se tratarem de manifestações contextualizadas que não podiam ser classificadas simplesmente como do passado ou do campo, devido à inexistência de limites bem estabelecidos entre esses tempos e espaços.

Além disso, é preciso pontuar que o Departamento supramencionado foi base para o Instituto Brasileiro de Cultura e nele foi elaborado, pelo próprio Mário de Andrade, o projeto do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), criado em 1937, que, por dificuldade de recursos e pelas características demagógicas, populistas e clientelistas do Governo Vargas ditatorial, conseguiu atuar mais intensamente no tombamento de bens históricos. O que se conseguiu materializar contribuiu para que, hoje, muitas manifestações tenham registro e possam ser estudadas por viés histórico, por não terem sido “moralizadas” e, por isso, possibilitarem relação com os contextos em que foram engendradas.

Uma mudança de contexto mais significativa no Brasil aconteceu na década de 1960, pois de 1946 até 1960 não houve significativa presença do Estado no cenário cultural e, basicamente, no âmbito das políticas culturais, deu-se continuidade ao que tinha sido iniciado no Governo Vargas. Em 1955, pode ser destacada a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que objetivava construir um projeto ideológico para o Brasil, o que passava pela superação da alienação e da inautenticidade cultural, pensadas com base marxista. Isto porque no início da década de 1960, a ideologia nacional-desenvolvimentista fez da cultura uma preocupação governamental, que fica clara na vinculação dos órgãos da

cultura diretamente à Presidência da República e ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e na realização de programas²⁶ que objetivavam viajar pelo país promovendo experiências culturais e discutindo-as (CALEBRE, 2009).

No mesmo período, é importante frisar a articulação entre cultura, ideologia e política nos Centros Populares de Cultura (CPC), vinculados à União Nacional dos Estudantes (UNE). Nessas entidades, conforme Ayala e Ayala (2006), diferenciava-se a arte do povo, a arte popular e a arte popular revolucionária. A primeira era vista como desprovida de qualidade, como atrasada. A segunda como manifestações produzidas pelo artista para mera fruição do seu público e, por isso, diz Abib (2004, p. 22), ele era visto sujeito também alienado. E a própria arte popular era concebida como desprovida de qualquer possibilidade revolucionária ou de resistência. A terceira era a manifestação que se identificava com o povo e assumia intencionalmente a função de conscientizá-lo. Portanto, no olhar dos CPC, o “povo” era visto como um conjunto de sujeitos que precisava do intelectual “de fora” para guiá-los em direção à revolução socialista. Tratava-se, portanto, de uma postura revolucionária com olhar conservador, que caía na mesma noção da tal identidade nacional homogeneizada e numa postura autoritária.

O que fundamentava tais ações é explicado pelo cientista social Marcelo Ridenti (2005), num debate acerca dos “Artistas e intelectuais no Brasil pós-1960”. Mostra-se que, no período entre 1946 e 1964, emergiu no Brasil a noção de terceiro mundo e, nesse contexto, muitos artistas e intelectuais foram tomados por uma “[...] estrutura de sentimento da brasilidade (romântico-) revolucionária” (RIDENTI, 2005, p. 83), caracterizada como uma crítica ao capitalismo devido às contradições desse modo de produção.

Nas análises tecidas pelos intelectuais tomados por essa “estrutura de sentimento”, apontava-se a existência de um Brasil feudal no campo e de outro Brasil moderno na cidade. Diante dessa realidade e para combatê-la e superá-la, entendia-se a necessidade de um movimento que removesse o subdesenvolvimento do campo num processo de unificação da nação para uma posterior revolução socialista. Essa perspectiva estava presente no teatro, na música e no cinema. Buscava-se no passado e numa identidade com os pobres, excluídos e camponeses, a construção de “uma arte nacional-popular” (RIDENTI, 2005, p. 87) que promovesse o desenvolvimento da consciência crítica do povo brasileiro. Tratava-se, conforme Canclini (2011), de um processo de libertação dos sujeitos das classes exploradas por meio das tradições.

²⁶ Em seu estudo sobre as políticas culturais no Brasil, Calebre (2009) fala dos Programas Trem da Cultura (de 1962) e Caravanas da Cultura (de 1964), extintos após o 01 de março de 1964.

Portanto, a recuperação do passado dar-se-ia no sentido de uma construção revolucionária com vistas a um futuro que superasse o modo de produção capitalista (RIDENTI, 2005). Tratava-se de constituir um sujeito que estivesse livre da contaminação pelo vírus da modernidade e que, ao mesmo tempo, fosse criticamente consciente do ponto de vista marxista. Este sujeito seria capaz de agir rumo à revolução, à mudança radical da sociedade brasileira.

Essa referência, mesmo com caráter revolucionário, tem vários aspectos que se aproximam do romantismo anteriormente descrito. Dentre eles, posso destacar a oposição tradição-modernidade na perspectiva de que esta contamina aquela, como também a ideia de culturas populares como imutáveis, como algo do passado que pode ser retomado e do sujeito ingênuo do campo. E, ainda, a perspectiva de que aí está a genuína e autêntica identidade nacional. Mas Ridenti (2005) diz que apesar dessas semelhanças, há diferenças, pois não se tratava, como na lógica do registro, de assumir uma postura passadista. Nessa análise romântico-revolucionária o passado é retomado como projeção de um futuro diferente, com orientações progressistas. Além disso, diz Brandão (2009), nesse contexto, transpôs-se para o plano da política o que antes era apenas folclore.

Essa perspectiva edificou-se num contexto de instabilidade e transformação global. A busca pela identidade nacional, que atravessou todo o século XX, nesse momento estava marcada e influenciada pela independência das colônias africanas, pela revolução cubana, pela vitória vietnamita na guerra contra os EUA, pelos movimentos de liberação sexual. Trata-se, portanto, da versão de um movimento que, de diferentes modos, existia em outros lugares. Essa variante se organizou a partir de elementos peculiares à realidade brasileira daquele momento: urbanização, êxodo rural, desigualdade social, popularização da Tv e nascimento de uma indústria cultural brasileira; tensões políticas que desembocaram no estabelecimento da Ditadura Militar, que extinguiu o ISEB, os programas culturais antes mencionados, perseguiu, exilou e matou estudantes, políticos, artistas, intelectuais, reformou e colocou sob intensa vigilância as universidades.

Porém, em diferentes contextos e tempos históricos, o que a literatura aponta também é a permanência das heterogeneidades. Começo destacando as palavras e as análises do pensador indiano Homi Bhabha (1998, p. 203): “Há sempre [...] a presença perturbadora de uma outra temporalidade que interrompe a contemporaneidade do presente nacional”. Esse pensador se debruça sobre os espaços que historicamente foram colônias dos grandes impérios no/do mundo moderno. E, talvez eu tome agora um caminho simplificador e aqui está o que sistematizei anteriormente como quarto ponto a ser analisado sem sair do terceiro.

Porém, entendo que o processo de imposição de identidades únicas na formação dos Estados nacionais europeus não se deu de modo muito diferente nas colônias europeias na América do Sul, na África e no Oriente. Afinal, como afirma Thompson (1998), as mesmas justificativas, estratégias e pessoas que empreenderam o projeto modernizador na/da Europa feudal, concretizaram os processos de colonização. Estes fazem parte daquele.

O que a obra de Bhabha (1998) esclarece é que na disputa de poder e na tentativa de homogeneização que se dá pela via simbólica se concretiza um movimento de tentativa de apagamento das diferenças culturais por meio do “pacote educacional” ao qual me referi anteriormente. Compõe o referido “pacote” uma estratégia de estereotipização. As diferenças – e isso se repete em vários momentos históricos (processo de formação dos Estados nacionais na Europa; colonização da América Latina, África e Oriente; tentativa de modernização das “nações” Latino-Americanas pós- independência; nos processos neocolonizadores da globalização) – são estigmatizadas como não saber e são objetos de vigilância e repressão. Diante de tais estigmas, as práticas repressivas – seja pelo extermínio, pela proibição legal, pela condenação religiosa, pela sistematização moralizadora ou pela instrução – são concebidas como pertinentes e como culpa do “outro”, do “diferente”, que, em função de seu atraso, precisa de ajuda para ser contido e educado.

Soma-se à estratégia da estereotipização e da imposição da unidade, a disseminação da referência civilizada e progressista – e considere o leitor toda a carga de ironia no meu uso dessa expressão – como modelo a ser imitado. Porém, esse movimento de reconhecer, recusar e colocar-se à mímica afeta os dois lados da relação, mesmo havendo uma assimetria de poder. De um lado, mexe-se com a identidade dos sujeitos que têm negadas suas práticas culturais, porque há um processo de produção de vergonha de se ser quem é e uma pressão para que se imite a “boa” referência. Porém, imita-se o “ideal” e, no real, nunca se chega a ser como ele; esse “ideal” se encontra com os usos e práticas cotidianos de sujeitos que precisam deslizar e ziguezaguear entre as margens e o centro para viver (CERTEAU, 2009); e, as práticas culturais de origem estão incorporadas, constituem a subjetividade a partir da qual o sujeito vivencia sua relação com o outro e o que esse outro diz dele. Assim, tem-se um sujeito hibridizado, transculturalizado, posto num “entre-lugar”, para retomar termos de Bhabha (1998, p. 88), porque já não é nem um, nem chega a ser o outro. De outro lado, para se colocar como referência, o hegemônico precisa de algum modo dialogar com a diferença, negociar com ela, traduzir-se a ela, de modo que aí também se dá a hibridação. Não há, nessa relação, vencedor ou vencido. Há troca e transformação mútua.

E aqui se coloca outro conceito importante para a construção dessa pesquisa, para conceber de modo contextualizado as culturas populares e para buscar um caminho de construção científica que possa dialogar com elas: trata-se do conceito de hibridação²⁷, que é tratado por Canclini (2011; 2007) e por Bhabha (1998). Esse conceito abarca o encontro e as negociações entre diferentes culturas, nos quais ambas se alteram; abarca as relações fronteiriças entre os “de cima” e os “de baixo”, que se explicita na presença do estranho e na impureza do hegemônico.

Numa tentativa de síntese, Canclini (2011, p. XIX) define hibridação como “[...] processos sócio culturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”, que geram identidades heterogêneas, instáveis (dinâmicas) já que os seres humanos estabelecem trocas com os outros com quem se relacionam. Trata-se, portanto, de uma interlocução com e entre os diferentes e de uma mútua alteração. Esse processo ocorre desde os tempos coloniais e segue acontecendo no contexto contemporâneo mesmo nas disputas de poder e nos processos de estigmatização e repressão de referências culturais inferiorizadas. Num olhar histórico, é fácil ver a hibridação como fenômeno presente desde a relação sagrado-profano, desde as sublevações devido à quebra dos códigos da economia moral popular, desde as ironias e sarcasmos dos livretos e dos espetáculos de rua e desde as diversas táticas circunstancialmente engendradas, para lembrar Certeau (2009), de defender uma forma de vida.

No campo dos exemplos, posso deixar ainda mais clara essa argumentação. Uma ilustração é dada por Canclini (2011), ao tratar de obra de arte exposta nas bienais de Veneza, em 1993, e de São Paulo, em 1996, construída por Yukinori Yanagi. Nesta, o artista construiu com areia colorida um painel com 36 bandeiras. Cada uma delas interligava-se às outras por meio de tubos nos quais transitavam formigas. Após um tempo, as bandeiras se confundiam, tinham mudadas as suas configurações. Para Canclini (2007), essa obra sintetiza, parcialmente, os fluxos e transformações (assimétricos) que acontecem no atual cenário, no global e no local.

²⁷O conceito de hibridação se propõe mais vasto do que o de miscigenação (mais relacionado aos aspectos étnicos) e do que o de sincretismo (mais vinculado aos aspectos religiosos). Para se contrapor às críticas ao conceito de hibridação, tradicionalmente biológico, ser usado nas Ciências Sociais, Canclini (2011) traz, essencialmente, 3 posições. 1) Na própria Biologia, a hibridação é um conceito relacionado ao aumento da variabilidade genética e da resistência de espécies a dados ambientes ou a mudanças nestes. Portanto, é um conceito relacionado à fertilidade. 2) As Ciências Sociais importaram de outras ciências vários conceitos que não são questionados ou invalidados, a exemplo da reprodução (advindo da própria biologia) e capital (cultural, linguístico), que é derivado da economia. 3) Daí, advém, que o que interessa não é a ciência de origem do termo, mas a delimitação epistemológica de seu uso nas Ciências Sociais e a demonstração de capacidade explicativa.

Posso, também, fazer referência à mistura entre o culto e o vulgar presente nos livretos de cordel e almanaques dos séculos XVII e XVIII citados por Bakhtin (1999) e Martín-Barbero (1987). Outro exemplo se refere às histórias dos irmãos Grimm. Consideradas literatura de baixo nível no século XIX – elas próprias registros de histórias comuns entre grupos populares de diferentes lugares da Europa – são, hoje (com traduções, certamente), tematizadas no campo da educação formal nas atividades de literatura e leitura e produto cinematográfico. Ainda outro exemplo mais específico do caso do Brasil está na afirmação de Brandão (2009) de que muitos marcos do erudito e do popular foram criados pelas mesmas pessoas, como a arte de Aleijadinho. E, para findar esse movimento de exemplificação, não posso deixar de mencionar a articulação das culturas locais que tentam afirmar suas identidades e visões de mundo fazendo uso das mídias e suportes comunicacionais contemporâneos. Ou seja, as hibridações, de algum modo, sempre aconteceram. Porém, sempre foram silenciadas nas versões históricas oficiais.

O conceito de hibridação, portanto, permite colocar sob suspeita a noção de identidade nacional. Mais radicalmente, ele me permite dizer categoricamente que a noção de identidade nacional constituída a partir do Estado sempre foi falsa e inexistente. Isto porque esse conceito expõe a violência que representa a tentativa de tal construção, bem como seus fundamentos racionalistas e modernizadores que tentam homogeneizar as culturas. Porém, esse mesmo conceito explicita o fato de que a heterogeneidade das culturas populares escapa de cercas homogeneizantes e totalizadoras e que, portanto, essas referências precisam de suplemento²⁸.

Na realidade brasileira, outros olhares acerca das culturas populares começaram a aparecer, segundo Ayala e Ayala (2006), a partir das traduções da obra gramsciana para a Língua Portuguesa no fim da década de 1970. Na verdade, trata-se de um contexto em que havia uma grande mobilização social pelo fim da ditadura militar, um questionamento geral das estruturas e formas de organização da sociedade brasileira.

Nessa conjuntura, reconheceu-se que as culturas populares se edificam a partir do contexto, das condições objetivas dos grupos sociais e, portanto, não podem ser concebidas como mera alienação. Precisam ser compreendidas como algo que é estabelecido como um paradoxo, um duplo, um não oficial a partir da postura autoritária da cientificidade dominante e da racionalidade industrial. Esta é posta como o “saber” por meio do autoritarismo

²⁸Uso o termo suplemento na perspectiva de Bhabha (1998), ou seja, de que não se trata de algo que apenas soma uma explicação à outra, mas que faz com que apareça naquela o que foi subtraído, esquecido, silenciado. Desse ponto de vista, as narrativas racionalistas ocidentalizadoras e centralizadoras não devem ser repudiadas, mas terem ressignificadas e alargadas suas fronteiras.

científico²⁹, enquanto a outra é posta no lugar de “não saber”. Mas, nesse contexto, o entendimento é que as culturas populares se constituem a contradição (no sentido dialético) das culturas da elite.

Com essa compreensão, Chauí (2007; 1987) destaca em vários momentos que os símbolos postos como nacionais do ponto de vista hegemônico são ironizados e que as culturas populares trazem marcas de uma consciência da desigualdade, tanto econômica, quanto na relação com o poder. Tais indícios mostram que os sujeitos subalternizados não são alheios a sua condição de exclusão do mundo “culto” e interpretam-no como o lugar dos “homens sabidos”, letrados. Nessa significação, ao mesmo tempo o valorizam e o desprezam numa relação que parece desorganizada com o tempo e o espaço burgueses, o que já é uma forma de recusa e de questionamento a estes. Assim, na mesma medida que reconhece o caráter sincrético desses saberes e, portanto, sua conformação com relação ao hegemônico, reconhece-se, também, alguma resistência. Ou seja, a autora define as culturas populares como concomitantemente conformadas e inconformadas. Então, elas não podem ser vistas como fontes de completa alienação nem como inteira recusa às culturas de elite.

Essa compreensão formulada por Chauí (1987) representou um avanço no olhar para as culturas populares no contexto brasileiro. Porém, fundamentando-se no conceito de hibridação e reconhecendo a complexidade do contexto contemporâneo, Abib (2013-*mimeo*; 2005) busca ampliá-lo. E chego, então, ao quinto ponto que propus analisar anteriormente: o contexto paradoxal da atualidade marcado pelas ambivalências da globalização. E considero-a como um fenômeno contraditório e multidimensional que se desenha como alternativa para a continuidade do modo de produção capitalista, mas que afeta todas as dimensões da vida humana, impactando significativamente os cenários da comunicação e da cultura e, portanto, a constituição das relações e identidades humanas. Para tecer esse debate, fundamento-me nas contribuições do antropólogo Nestor Garcia Canclini (2011; 2007), do teórico Stuart Hall (2009; 2006; 1997) e do historiador Giovanni Arrighi (1996).

Do ponto de vista econômico, o capitalismo sempre foi globalizador, visto que sempre buscou aumentar seus espaços de influência. Mas o projeto que se convencionou chamar de globalização começou a se materializar a partir do colapso do capitalismo norte-americano instituído com a derrota na Guerra do Vietnã e com a crise do petróleo. Com isso, o capitalismo, organizado em economias nacionais dependentes e submetido às regras e

²⁹O autoritarismo científico estabelece o que Chauí (2007, p. 19) chama de “discurso competente”. Está aí posta a superioridade da ciência que se põe a definir de fora os objetos científicos e a guiar o que é relevante e o que é desprezível.

hierarquias dos governos estatais, precisava alterar sua forma de gestão. Como consequência, estabeleceu-se um capitalismo desorganizado, pós-industrial, em que são característicos poderes corporativos expandidos a uma dimensão transestatal. Tais corporações pressionam pela acumulação flexível e para que as regras e hierarquias estatais, de caráter local, não se constituam obstáculos a suas formas flexíveis de gestão (ARRIGHI, 1996).

São característicos dessa “nova” organização a transferência dos chamados serviços essenciais ao setor privado, com a consequente diminuição dos gastos públicos com bem-estar social; a criação de blocos econômicos regionais com regras que submetem e impactam a soberania dos Estados e exigem deles uma redefinição. O Estado nacional enfraquece e perde soberania. Não deixa de ser figura importante no cenário porque ainda tem sob seu controle as instâncias repressivas e ideológicas, já que seu papel passa a ser mediar, regular e reprimir as tensões sociais, como também dar continuidade à concretização do “pacote educacional”, mas agora disseminando a ideologia da flexibilidade, da competência e da competição individual.

Há dúvidas, diante desse quadro, de que ele possa se manter democraticamente. Aliás, as bases antidemocráticas desse projeto ficam em “carne viva” quando se observa que o povo não tem acesso aos espaços de decisão política; quando a suposta igualdade entre os cidadãos não se reflete em igualdade econômica nem na equidade no acesso aos direitos essenciais; quando essa mesma igualdade não inclui o direito à diferença cultural. E, soma-se a esse quadro antidemocrático, a retomada de valores conservadores numa conotação moralizadora do neoliberalismo, disseminada midiaticamente a serviço dos grupos hegemônicos e traduzida na disseminação de igrejas com posturas intensamente fundamentalistas.

Quanto à disseminação midiática dos valores morais do neoliberalismo, a literatura deixa claro que a tendência totalizante e homogeneizante do capitalismo faz uso das mídias de massa para se legitimar. Esses meios se configuram, atualmente, de modo articulado. Isso possibilita um processo de “mídiação da cultura”, para usar as palavras de Thompson (1995, p. 221), que se caracteriza pela compressão do espaço e do tempo de relações e pela extensão do acesso à informação. Desse modo, são desatadas as relações “[...] entre a cultura e o ‘lugar’” (HALL, 2009, p. 36), passando a ser difícil localizar a origem das formas simbólicas, que se tornam desterritorializadas.

Esse processo permite maior controle, por parte dos conglomerados de comunicação e mídia, dos gostos das pessoas e das resistências possíveis às mensagens desses poderosos da comunicação. E, ainda, possibilita a transformação dos grandes conglomerados comunicacionais (em geral familiares, se pensarmos na realidade brasileira) privados em empresas que não dominam mais somente um meio de comunicação. Elas se envolvem desde

a produção de filmes e telenovelas, passando pela produção de entretenimento digital e chegam até mesmo à administração de galerias e museus (CANCLINI, 2011; JENKINS, 2009; THOMPSON, 1995).

Em relação à disseminação de religiões com cunho conservador, reforço minha compreensão com fundamento em Canclini (2007). O que parece se configurar é que a instabilidade e a flexibilidade do cenário global têm como estratégias da promessa de redenção de todos(as), a oferta da segurança – que as pessoas já não têm a partir da estabilidade estatal, da suposta identidade nacional, da fixação num dado território – no terreno do sagrado. Assim, as religiões, mais uma vez, articulam-se e servem ao capitalismo, estabelecendo ordem, educando para a aceitação das “novas” regras e legitimando – pelo discurso do esforço, da graça divina e do castigo – as bases antidemocráticas e excludentes do neoliberalismo.

A disseminação do conservadorismo por essas diferentes vias compõe a estratégia da globalização na busca por uma homogeneização cultural global (colocação apocalíptica cujo risco assumirei) edificada sob o olhar de superioridade dos valores ocidentais, individualistas, competitivos, conservadores que fundamentam o próprio neoliberalismo; que escondem a desigualdade; e, que desconsideram as diferenças, estabelecendo padrões que as estereotipam, emudecem e reprimem.

Porém, há paradoxos e tensões no cenário contemporâneo porque os efeitos do projeto global não são totalmente controláveis, visto que às promessas de redenção se contrapõem a exclusão e a exacerbação da desigualdade. Assim, dos “entre-lugares”³⁰ da invisibilidade, configuram-se movimentos de grupos menores (etnias, sexo/gênero, migrantes, entre outros) que lutam por autonomia, participação, justiça social, para que suas vozes sejam consideradas e suas necessidades atendidas num processo de enfrentamento da pressão homogeneizadora. Nesse sentido, Hall (2009, p. 56-57) afirma:

[...] a globalização contemporânea é uma novidade contraditória. [...]. Sua tendência cultural dominante é a homogeneização. Entretanto, esta não é sua única tendência. A globalização tem causado extensos efeitos *diferenciadores* no interior das sociedades ou entre as mesmas. [...]. De fato, entre seus efeitos inesperados estão as formações subalternas e as tendências emergentes que escapam a seu controle [...] (HALL, 2009, p. 56-57).

³⁰“Entre-lugar” é uma expressão cunhada por Bhabha (1998, p. 88) para traduzir o sujeito identitariamente deslocado, seja porque foi colonizado e teve exterminadas suas raízes culturais; seja porque se deslocou territorialmente e é inferiorizado no novo lugar; seja porque se fez “diferente” em função das opressões da pobreza. Hegemonicamente, espera-se desse “diferente” que imite as “boas” referências, que deixe de ser quem é, mesmo que nunca alcance o padrão idealizado. Tal condição, coloca-o num “entre-lugar”, em que não é nem um nem outro.

Isto acontece porque no contexto contemporâneo, num cenário em que o encontro com o “outro”, com o “diferente”, é/está intensificado, há maior conhecimento do “outro”; o reconhecimento das diferenças; o choque, a negociação e o diálogo entre elas. Ao mesmo tempo, nem todos os sujeitos estão inseridos da mesma forma no mundo globalizado (persistem as desigualdades); as indústrias culturais usam mercadologicamente as culturas populares e isto ajuda a difundir alguns elementos (mesmo quando espetacularizados e traduzidos para se tornarem mais rentáveis e postos de modo descolado de sua história de criação/produção); os Estados, mesmo enfraquecidos, tentam ainda manter a noção de identidade nacional para cumprir sua função no projeto globalizador. E, como forma dos grupos sociais historicamente subalternizados se contrapõem e re-existem ao projeto de homogeneização global; de se inserirem e sobreviverem nesse contexto; os grupos populares continuam produzindo com a intenção de afirmar suas identidades (e, muitas vezes, eles fazem uso das redes e suportes comunicacionais modernos), de modo que vão aparecendo, como coloca Pais (2009), manifestações nas margens da sociedade que, com improvisação e criatividade, expressam saberes, histórias e experiências comunitárias como também críticas irônicas aos modos de organização social; essas manifestações também aparecem com fins de geração de renda devido ao desemprego estrutural. Assim, constitui-se um contexto de intensa disputa e de constante troca entre diferentes formas simbólicas.

E, nesse âmbito, as identidades vão se configurando híbridas, transculturalizadas, deslocadas na relação com o “outro”. As transculturações que aconteceram nos tempos de colonização continuam se dando na contemporaneidade pós-colonial de modo mais intenso e em diversas direções, permitindo que se questionem radicalmente os “bons” e “certos” padrões e qualquer narrativa que se paute numa única referência cultural. Considerando as colocações de Canclini (2011), Hall (2009) e Bhabha (1998), posso considerar que as identidades se constituem a partir e no âmbito das trocas culturais em “mão dupla”, mesmo que num fluxo assimétrico e desigual de poder e, por isso, vão se fazendo fragmentadas, relacionais, abertas, mutáveis e itinerantes entre tradição e tradução.

Essa constituição dinâmica e mutável das identidades é ainda mais esclarecida com fundamento em Bakhtin (2004), a partir do qual se compreende a dimensão simbólica como ponto de encontro entre psiquismo e realidade exterior, bem como a constituição do ser humano enquanto tal no acontecer das relações, de modo que se trata de fenômeno histórico, contextual e marcado pelos acontecimentos nas/das fronteiras de tempo e espaço e pelo que aí se acolhe e/ou se rejeita como próprio ou impertinente.

O entendimento da hibridação e da formação cultural e identitária deslocada torna indevida qualquer explicação fundamentada em “mitos fundadores”, para usar termo de Hall (2009, p. 29). As análises não devem ficar no campo do estabelecimento de binarismos: colonizador x colonizado; global x local; tradicional x moderno, entre outros. As culturas são históricas, dinâmicas, contextualizadas e exigem, na construção de qualquer análise que as envolva, diálogo com quem as produz. E assim, obviamente, também é quando se trata das culturas populares.

Não se trata, portanto, de negar as relações de poder e hegemonia entre as classes sociais, nem a ideologia que determina e sustenta essa dominação [...]. Porém entendemos que ao recuperarmos a discussão sobre cultura popular na contemporaneidade, necessitamos de um instrumental mais amplo que possa ter condições de estabelecer o diálogo entre os vários campos do saber [...] (ABIB, 2013-*mimeo*, p. 5).

Reconhece-se, então, que as culturas populares se configuram, no âmbito da luta de classes (como disputa que também é simbólica) e das relações de poder e, assim, fazem-se concomitantemente paternalistas e rebeldes; ironizadoras da oficialidade em uma transgressão carnavalesca que intermedia, dinamiza e renova as relações com ela e que pode alterá-la; manifestações em constantes e ininterruptas transformações e ressignificações. Por isso, as culturas populares devem ser analisadas ampla, histórica e relacionalmente.

Nas disputas e relações de poder, o conceito de fronteiras deve ser ressignificado a partir da compreensão de hibridação (CANCLINI, 2007; SOUZA SANTOS, 2005). As fronteiras não são instrumentos de separação. Elas são espaço-tempo de troca e de negociação, de vazio e de total disponibilidade e, portanto, de instabilidade, de vulnerabilidade e de provisoriedade em que há um constante fazer e refazer entre passado e presente, entre tradição e modernidade, entre global e local. Assim, nas fronteiras, as relações que tentam impor num dado fluxo os símbolos e significações hegemônicos, recebem, num contra-fluxo, os símbolos e significações subalternizados que se fixam, também, do outro lado da linha limítrofe.

Nesse sentido, Brandão (2009) afirma:

Embora uma parte significativa das culturas populares possa “refletir” e “retratar” sua condição subalterna em uma sociedade desigual – em que outras classes e suas agências, que vão da educação à religião e desta aos meios cada vez mais invasivos de comunicação de massa – elas preservam graus sempre autônomos de criação e de tradução de suas vivências cotidianas e dos modos como simbolicamente a representam de diferentes e, não raro, sistêmicas e persistentes maneiras (BRANDÃO, 2009, p. 728).

Trata-se, portanto, do fato de que os grupos subalternos se apropriam daquilo que precisam para a construção da vida no seio do modo capitalista de produção, mas as significações e repressões impostas não são apropriadas como cópia, mas a partir de um movimento deslizante, desviante, responsivo e carnavalesco, que concede, resiste e se constitui na/da própria situação de subalternidade. As culturas populares, portanto, ao mesmo tempo em que refletem o modo de vida do “povo” num dado contexto de relações, são originais porque têm relativa liberdade para articular e ressignificar elementos do passado, das tradições costumeiras e do considerado erudito, de elite. Nas improvisações cotidianas estão presentes as táticas e usos necessários para sobreviver, mas também as relações estabelecidas com a dureza da vida capitalista, os inconformismos e as críticas para com ela, e ainda as raízes e a ancestralidade, aquilo que do passado é feito presente.

É com esses fundamentos que compreendo a explicação de Abib (2013-*mimeo*) acerca da revitalização das culturas populares. O autor afirma que as manifestações das culturas populares, há pouco concebidas como condenadas ao desaparecimento ou como minguantes, têm se revitalizado. A revitalização, no meu olhar, se refere a um duplo movimento. Primeiro, um processo de transformação contextual e de dialogia que se configura como um refúgio lúdico e carnavalesco da malvadeza do capital e que, nesse contexto, busca afirmar as identidades e direitos de grupos subalternizados em condições diversas. Segundo, num retorno às comunidades (CANCLINI, 2007; ABIB, 2006; SOUZA SANTOS, 2005; FORJAZ, 2000). Ou seja, num processo de agrupamento de pessoas que coletivamente lutam pelo reconhecimento de suas particularidades; buscam o sentimento de pertença; negociam e criam maneiras alternativas e solidárias de viver o presente sem deixar de lado o passado e de projetar o futuro.

A compreensão que se edifica, então, é que as manifestações populares estão vivas e presentes em nosso cotidiano, articulando novos valores no atual panorama social, e, interculturalmente, estão sendo reinventadas, recriadas, reinterpretadas, revivenciadas nas festas populares em grandes e pequenas cidades. Neste processo, os sujeitos têm buscado reestabelecer e reelaborar suas identidades, sentir-se parte de algo num mundo global em cujo olhar hegemônico não há raízes ou história, transformar os elementos locais em formas de viver o global e o passado emerso no presente como mecanismo de projetar um futuro em que haja uma cidadania coletiva, solidária, emancipada e uma identidade sempre inacabada, aberta à reconstrução.

E essa busca dá-se num sentido responsável, militante, a partir de interesses, necessidades e condições objetivas do coletivo dos grupos, que têm gerado movimentos sociais e conquistas importantes. Estas, por sua vez, têm se expressado no âmbito das políticas culturais e vão desde prêmios e editais que contemplam iniciativas referentes às culturas populares; passam pelo reconhecimento de manifestações populares como patrimônio imaterial da cultura brasileira pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), pela realização das Conferências Nacionais de Cultura e pela elaboração do Plano Nacional de Cultura, que tiveram início em 2005 e marcaram um passo importante na ampliação da participação social no campo da cultura nas instâncias oficiais; e, com a apresentação de projetos de lei (Projeto de Lei Griô Nacional) que as discutem e objetivam legitimar as culturas populares como saber relevante na formação humana, inclusive escolar (ABIB, 2013-*mimeo*; CARVALHO, 2013; CALEBRE, 2009). Nesse sentido, afirma Abib (2013-*mimeo*, p. 16):

[...] o processo protagonizado por esses sujeitos sociais tem sua lógica própria e não pode ser ignorado, se apresentando como uma nova e importante configuração entre as relações que constituem a dialética cultural na contemporaneidade. Esses sujeitos e grupos populares assumem posições políticas, reivindicam espaço e reconhecimento social sobre seus saberes e fazeres e seguem lutando para que suas experiências vivenciadas em comunidade, suas relações de solidariedade, seu sentido de pertencimento, seus modos de valorização da memória, de seus ancestrais e de seu passado, sua alegria, seu encantamento, enfim seus modos de estarem e se relacionarem com o mundo, sejam reconhecidos, valorizados e possam servir de referência para uma sociedade mais justa e humana num país que todos desejamos construir.

Pode-se dizer, então, que as culturas populares no contexto da globalização, são produzidas e vividas na relação com a vida urbana, com o maior trânsito de pessoas entre um lugar e outro e com o maior contato com as formas massivas de cultura. E, nesse contexto de circulação cultural internacional, as culturas populares são revitalizadas, são recriadas, são hibridizadas com o que é próprio do presente, num processo em que os limites se misturam, adentram, usufruem, colhem e deixam marcas no espaço-tempo do “outro”. Não se substitui uma dada característica de uma cultura ou de seu processo de transmissão cultural por outra, mas se amplia e se transforma a possibilidade desta no tempo e no espaço sem que haja desvencilhamento ou abandono das raízes e da ancestralidade. Dão-se, por esse caminho, o reconhecimento das culturas populares como patrimônio; o autorreconhecimento dos atores/autores das culturas populares (BRANDÃO, 2009), que passam a se organizar institucionalmente para retomar, perpetuar e disseminar o que é próprio de suas histórias, memórias e identidades; a formulação de políticas culturais que, mesmo com contradições,

dão condições de valorização às culturas populares pelas mãos das próprias comunidades em que elas são produzidas e experimentadas.

Que paradigma, que princípios para pensar as culturas, as culturas populares, suas interfaces com o campo da educação escolar? Brevemente, posso dizer que a compreensão é que as análises conservadoras precisam ser deslocadas para um campo dialógico e intercítico. Se há capacidade de olhar para o passado e para as culturas reconhecendo as hibridações; se há o reconhecimento das culturas como diversidade; das transculturações como elementos relevantes nas lutas políticas e no empoderamento dos subalternizados; há, também, a necessidade de reconhecer os limites epistemológicos da ciência racionalista que teve sua autoridade edificada na estigmatização e massificação do “outro”. É relevante constituir e validar referências em que apareçam as ruidosas vozes dos subalternizados, com suas “outras” narrativas, no sentido de expor o “inexistente” e o estranhamento diante do que sempre foi de dado modo. Passo a me debruçar sobre esse debate.

2.2.2 A ciência e as culturas populares

As considerações acerca do contexto cultural contemporâneo e de uma concepção mais ampliada das culturas populares questionam a ciência que esteve historicamente comprometida com perspectivas elitistas de cultura e de culturas populares, de modo a justificar o silenciamento daqueles considerados “outros” e sua inferiorização social e econômica. Compromissos atrelados ao estabelecimento e enraizamento do capitalismo, do colonialismo e imperialismo que necessitaram/necessitam da imposição de referências culturais e jurídicas que sustentassem/sustentem sua autoridade.

Porém, os subalternizados, com suas táticas e lógica própria, resistiram/resistem, fazendo usos próprios do opressivamente imposto, de modo que não se constituiu o fim das tradições nem a superação das práticas culturais desses grupos, mas a sua hibridação e revitalização. A tentativa de compreensão desse processo solicita uma perspectiva diferenciada de produção de conhecimento, já que à referência científica racionalista ocidental, cujos princípios já foram expostos, não interessa apreendê-lo, mas silenciá-lo, ignorá-lo; e já que as culturas populares, tanto em sua lógica própria quanto em suas hibridações, não se deixam moldar e explicitam que a “verdade” científica não é universal.

Diante disso, tomo como relevantes e passíveis de discussão as afirmações de Abib (2005) de que a ciência, como pensada na modernidade, não possui instrumentos e/ou categorias para analisar fenômenos marcados pela dimensão subjetiva e nem a lógica própria

de produção e socialização das culturas populares. Tais afirmações remetem a um debate que vem se acumulando acerca dos limites da ciência, os quais vêm se explicitando nos elementos que escapam a sua análise e, por isso, vão sendo esquecidos. Uma afirmação de Bakhtin (2003, p. 81) chama atenção para esses aspectos:

[...] a consciência da ciência, é uma consciência única e singular (ou melhor, uma consciência só); tudo com que essa consciência lida deve ser determinado por ela mesma [...]. Toda unidade é a unidade dela, ela não pode admitir ao seu lado outra unidade independente dela (a unidade da natureza, a unidade de outra consciência), uma unidade soberana que lhe faça frente com seu próprio destino não determinado por ela. Essa consciência única cria a forma de seu objeto somente enquanto objeto e não enquanto sujeito, e o sujeito não passa de objeto para ela.

Essa colocação de Bakhtin (2003) demarca, primeiro, a monologia e autoritarismo da racionalidade legitimada como superior na modernidade, já que daí se determina o que é e como é o objeto científico, além dos modos adequados de estudá-lo para encontrar as verdades e leis sobre ele; e já que daí os sujeitos são reduzidos a números. Segundo, evidencia o fato de a ciência cartesiana não conseguir lidar com outras consciências, o que explica o silenciamento do que diz o povo e seu senso comum. Terceiro, está posto nessa citação, e se reafirma ao se considerar outra obra de autoria de Bakhtin (1999), que a monologia científica analisa as culturas populares, com sua resistência que se dá no riso, nas relações horizontais entre sujeitos, de maneira alheia a ela própria, de um modo no qual essas culturas não só não podem ser apreendidas, como também não se reconhecem e são degeneradas.

Ou seja, vai se compondo aquele movimento que gera o estereótipo para inferiorizar descrito por Bhabha (1998), em que as práticas sociais dos subalternizados são transformadas em objeto de classificação pejorativa, são marginalizadas e silenciadas. As culturas populares aí ou não existem ou são “não saber”, sinal de preguiça, displicência, indisciplina. Isto, inclusive, ajuda a entender porque a instituição escolar, com sua forma científica, ignora ou secundariza as culturas populares. Mas isto é assunto de outro capítulo. Para incluí-las, é necessária uma racionalidade outra, que Morin (2011) diz ser mais complexa, que o próprio Abib (2005) chama de mais alargada, que Maffesoli (2010b) sugere ser mais plural, que Souza Santos (2010) propõe cosmopolita, que Certeau (2009) sugere ser livre de dogmas e/ou ortodoxias, que os demais autores consultados e já antes citados propõem ir além dos binarismos e fronteiras impermeáveis.

Dos seus lugares teóricos, ideológicos e políticos, esses autores colocam a necessidade de reconhecer que as ideologias hegemônicas (hoje, a globalização neoliberal) não arrastam tudo em suas ondas, que os sujeitos não são vítimas alienadas do que é imposto

hegemonicamente e que há epistemologias, formas de organização, usos e táticas cotidianos que são excluídos pela referência científica monológica, mas que ainda assim “estão lá” no cotidiano, na vida mesma das pessoas, para a qual se deve olhar no modo como se dá localmente e no modo como é influenciada, resistente, carnavalesca e hibridizada com relação ao que se considera global.

Reconhece-se, portanto, por estas análises, que o contexto contemporâneo solicita explicações que superem o classismo, o sexismo, o racismo e a racionalidade arrogante. Está posta, pois, a necessidade de “inventar” outros modos de produzir conhecimento e de valorizar a solidariedade e a dimensão estética do saber, como sugere Souza Santos (2005). Trata-se, para Bhabha (1998), não de negar a ciência, de desconsiderar o que foi produzido a partir da centralidade das posições e pontos de vista do norte colonizador. Trata-se de compreender que há formas e caminhos a elas suplementares. E quando se fala em suplemento, não se fala de um adendo. O suplemento trata da voz, da existência do “outro” no processo de produção de conhecimento como possuidor de saberes que trazem visões de mundo válidas porque guias da vida.

Essa outra racionalidade ainda não é clara, não possui nada além de um esboço, mas se pre(ocupa), tomando Souza Santos (2005, p. 74) como interlocutor, com a construção de um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”, que seja tanto científico quanto social e que desloque a lógica da ciência moderna – que buscava regular, controlar os fenômenos sociais e os sujeitos – para uma rota de emancipação que, por sua vez, possibilite a visibilidade e o ecoar das vozes daquilo e daqueles que estão à margem devido aos jogos de poder dos países e culturas centrais que determinam o que é incluído e excluído, o que é existente e inexistente; que promova a construção de caminhos que, num zigue-zague entre hegemônico e contra-hegemônico, reconhecendo o que há de um no outro, se contraponham à opressão dos subalternizados, libertando-os e a seus opressores; e, que, inclusive, contribua na superação do modo capitalista de produção.

No desenho em construção de tal paradigma, Souza Santos (2005) reconhece seu caráter utópico, mas não irreal. Uma utopia que, ao conhecer a realidade, busca encontrar nela detalhes relevantes a um projeto de emancipação que foram silenciados pela atual organização científica e social. O autor reconhece a necessidade de tal utopia pelo fato já mencionado de a ciência cartesiana ignorar e estereotipar o que não consegue compreender.

É no diálogo com Souza Santos (2005) que eu entendo, portanto, que estão postas em jogo algumas necessidades: a de atentar para as possíveis consequências negativas do conhecimento que produzimos, visto que está em jogo a própria continuidade da vida humana

que a ciência ajudou a colocar em risco com sua lógica em prol do produtivismo capitalista que tem concebido a natureza como mero objeto de exploração e destruição; a de superar posturas colonialistas, reconhecendo a intersubjetividade e, portanto, os “outros” pesquisados como sujeitos com quem se dialoga, como também os saberes até então marginalizados, fazendo emergir a dialogia como um elemento relevante do fazer científico; a de reconhecer tanto a relação entre quem pesquisa e o conhecimento produzido – já que nesse processo se fazem presentes valores e experiências subjetivados no decorrer da vida do(a) pesquisador(a) – como também a possibilidade de mútua influência entre pesquisador(a) e “pesquisados(as)”; a de trazer diferentes sujeitos à cena científica num processo efetivamente participativo, e de suplantar as fronteiras disciplinares; a de admitir a parcialidade e a provisoriedade do conhecimento científico; a de criar e afirmar alternativas – que estão no cotidiano, na potência de que fala Maffesoli (2010a), na visão carnavalesca de mundo exposta por Bakhtin (1999) – ao modelo hegemônico; a de promover um deslocamento do olhar que faça aparecer as margens, o sul e o oriente, suas linguagens e epistemologias³¹; a de promover um inconformismo constante, que questione o ponto de vista hegemônico a partir da concepção de que no aí inexistente há alternativas e possibilidades.

Essa tarefa demanda, no olhar de Souza Santos (2010; 2005), uma sociologia e epistemologia das ausências e das emergências que contraponha à cegueira da ciência moderna uma “epistemologia da visão” sobre a qual afirma:

Epistemologia da visão é a que pergunta pela validade de uma forma de conhecimento cujo momento e forma de ignorância é o colonialismo e cujo momento e forma de saber é a solidariedade. [...]. A solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferença, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade (SOUZA SANTOS, 2005, p. 246).

Trata-se, portanto, de revelar o diverso por dentro do hegemônico pretensamente homogêneo, presente nas táticas dos subalternizados e em suas alternativas políticas e econômicas. Trata-se, ainda, de superar a concepção de ciência como algo normativo. Trata-se de buscar no processo de produção do conhecimento uma aproximação com a vida real, a qual, entendo eu, diz respeito tanto à realidade objetiva quanto àquilo que é apropriado pelos

³¹ Na análise de Santos (2005), sul e oriente são postos como subalternizados e estigmatizados historicamente tanto do ponto de vista cultural quanto econômico. São, pois, o espaço-tempo de onde pode emergir o contra-hegemônico, a resistência, nas práticas sociais ignoradas e silenciadas. Assim, os sujeitos desse lugar deixam de ser “outro” e passam, também, a ser “nós”. Isto passa por um processo de produção de conhecimento que os deixa falar e se dispõe a ouvi-los, já que o “epistemicídio” se faz, também, pelo “linguicídio”, diz Santos (2005, p. 372), quando se supõe que o “outro” não sabe e não tem o que falar, e que se pode falar por ele, tratando-o como *infans*.

sujeitos. Trata-se de reconhecer, como apreendo de Bakhtin (2003), que na relação com o “outro pesquisado” deve haver um movimento estético de minimização da distância para com ele, que só se consolida com o ato ético de solidariedade a partir do lugar no mundo do “eu pesquisador”, sem que haja nisso qualquer perspectiva de imposição, apagamento ou deformação do “outro” no diálogo. Trata-se, também, de desnaturalizar a ideia de que a diferença justifica práticas de inferiorização do “outro”, seja no aspecto econômico seja no aspecto cultural; e, de desconstruir a noção de igualdade como homogeneização cultural e comportamental. Talvez seja o caso de recorrer à ideia de Daolio (1995) de que a igualdade precisa ser garantida na diferença.

Ou seja, reconhecidos os limites e arrogância da ciência como até então historicamente edificada, propõe-se, pela sociologia e epistemologia das emergências, a exposição daquilo que o pedantismo e monoculturalismo científico produziu para não existir ou para ser classificado como “não cultura”, “não saber”, “primitivo”, “inferior”, “improdutivo”. Assim, leva-se o “inexistente” a dialogar com a referência hegemônica naquilo que ela tem de sabedoria e ignorância. Diálogo que reconheça a história como possibilidade e que se constitua, dizem Freire (2011) e Souza Santos (2010), a partir do que é preciso superar.

A sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda-Não) sobre as quais é possível actuar para maximizar a probabilidade de esperança [...]. Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica que visa um duplo objetivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; por outro, definir princípios de acção que promovam a realização dessas condições (SOUZA SANTOS, 2010, p. 118).

Compreendo, então, que tanto ausências quanto emergências tratam com os sinais e indícios cotidianos de carnavalização, das possibilidades de esperança, descortinando o silenciado, por um lado, e articulando tais possibilidades, por outro, num processo que o autor chama de “hermenêutica diatópica” (SOUZA SANTOS, 2005, p. 376). Neste se reconhece que toda cultura, além de impura, híbrida, é incompleta e pode aprender com as outras. Ou seja, é um exercício de compreensão e tradução em que se dialoga com o “outro” a partir de dada referência, a qual também pode e deve ser refletida e questionada com a referência desse “outro”, o que me leva de volta às necessidades supracitadas em relação à ciência, às culturas e às posições de pesquisador e pesquisados.

Em meu olhar, essa rota se encontra com a esperança freireana, ou seja, em que se conhece ativamente a realidade, em que se buscam as trilhas para a construção de possibilidades comprometidas com os subalternizados. Encontra-se, também, com a

possibilidade que Apple, no conjunto de obras lidas, e Giroux (1997) dizem se construir dialogicamente tanto no campo teórico e científico quanto no campo da vida e entre eles. Por isso, inspira-me a postura “pós-modernamente progressista” de Freire (2011, p. 72), a qual, para mim, não se distancia da “pós-modernidade de oposição” de Souza Santos (2005, p. 78), à medida que ambas permitem o debruçamento sobre as questões estruturais da sociedade, o diálogo com o conhecimento até então acumulado, mas num caminho que olha para o cotidiano e para a vida mesma dos sujeitos num processo mútuo de questionamentos, trocas, articulações e enriquecimentos.

2.3 CAMINHOS E TRILHAS DA PESQUISA

As minhas leituras me levam a considerar com cuidado a noção de paradigma, da qual Souza Santos (2010) não se distancia, visto que ela própria traz historicamente um tom normativo que o debate dos autores estudados questiona. No sentido, também, de evitar um total relativismo que beira decretar a morte da ciência – o que seria uma reprodução às avessas do totalitarismo e autoritarismo da racionalidade cartesiana e determinista, e faria perder sentido qualquer relatório que se propusesse científico – as leituras e considerações até aqui tecidas me chamaram a considerar alguns alicerces na minha relação com o espaço e os sujeitos com quem pesquisei de modo colaborativo e na definição de estratégias de pesquisa. Sucintamente, são eles: o diálogo com o cotidiano, a dialogia e a convergência entre pesquisa e prática pedagógica. Neste item, teço reflexões sobre eles para, então, apresentar os rumos que se desenharam na (com)vivência e na negociação com o espaço-tempo e sujeitos com quem pesquisei.

2.3.1 Alicerces de uma pesquisa colaborativa

O encaminhamento da pesquisa teve início com um contato inicial simultâneo com a SEDUC-Alagoinhas e com a Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri. Dirigi-me pessoalmente à SEDUC-Alagoinhas e procurei a Coordenação Pedagógica de Educação Infantil, em novembro de 2012, com a qual já possuía contato em função de projetos desenvolvidos no âmbito da UNEB/Campus II-Alagoinhas. Nesta, após apresentar a proposta da pesquisa, fui encaminhada à Direção Pedagógica.

O contato com essa outra instância se fez também pessoalmente, já em 2013, mas portando uma Carta de Apresentação assinada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação

em Educação (PPGE) da UFBA (ANEXO A). A SEDUC-Alagoinhas, por meio da Diretora Pedagógica, enviou documento à Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri para que a sua diretora autorizasse ou não a realização da pesquisa na unidade escolar.

O contato com a escola exigiu algumas idas até lá. O primeiro contato aconteceu em 23 de novembro de 2012. Ao chegar à escola, achei o portão aberto e fui entrando. Porém, acontecia uma paralisação da rede municipal de educação devido a reivindicações dos(as) docentes quanto ao piso salarial e às condições de trabalho. Não havia estudantes, professoras nem gestora na escola. Estava presente apenas uma das funcionárias, F1. Ela me falou um pouco da escola, na qual trabalha há aproximadamente 20 anos, ouviu minhas colocações e entendeu que era pertinente que a Associação de Moradores do Buri ouvisse o que eu trazia como ideia de pesquisa. Levou-me até o presidente da Associação, que chamarei de P1, que é, também, pai de uma aluna da escola. Apresentei a ele minha proposta de pesquisa. Houve receptividade, mas também uma observação: era preciso que a pesquisa deixasse retornos à escola e à comunidade, porque ele entendia ser relevante o que eu propunha, mas muitas pessoas vão à comunidade, pesquisam e não dão retorno. Naquele mesmo momento, P1 também falou da necessidade de registrar as manifestações culturais e memórias do Buri porque, nas palavras dele, “tá tudo se perdendo”.

Voltei à escola em 26 de novembro de 2012 e encontrei a diretora da unidade, D1. Ela me relatou a história da escola, aqui já brevemente descrita, demarcando que, no Buri, “a escola é da comunidade”. Por isso, era preciso que, como pesquisadora, eu me comprometesse com a comunidade, fazendo as mesmas observações de P1 ao dizer que estavam cansados de serem observados, entrevistados e convidados para eventos que não traziam nenhum retorno à escola nem à comunidade, pois eles “nunca ganham nada”. D1 também demarcou a necessidade de registrar as memórias, histórias e manifestações próprias do Buri que, para ela, estão nas pessoas, no samba que eles cantam e dançam, nas construções, plantações, na produção de beiju. A diretora autorizou, com tais observações, a realização da pesquisa, assinando Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

As colocações de P1 e D1 fizeram da entrada em campo momento fundamental para refletir e sentir a necessidade da dialogia, como também para reafirmar a relevância dos aspectos da pesquisa em educação que, entendo, devem ser revisitados. Primeiramente, as colocações me reportaram a Souza Santos (2005) e Bhabha (1998) ao discutirem que o desejo de reconhecimento por parte dos sujeitos subalternizados, de ter ouvida a própria voz, demonstra seu querer em agir e interagir na construção de algo diferente. Consequentemente, está posta a necessidade de que ele(as) componham o cenário de produção de conhecimento e,

portanto, de uma referência epistemológica que reconheça a existência de narrativas historicamente desconsideradas. Segundo, as afirmações de P1 e D1 me fizeram refletir sobre o compromisso que deve ser assumido por quem se diz crítico, ao menos no sentido de contribuir com esse debate, em fazer emergir e ecoar os não-ditos pelas lacunas dos discursos oficiais e hegemônicos da ciência.

Além disso, as afirmações indicam, também, a necessidade de no âmbito da pesquisa universitária, tanto por questões éticas quanto por se lidar com gente, subjetividades, afetos, emoções, o fim do ato da pesquisa em si não representar o fim de uma relação colaborativa entre quem pesquisa e quem é pesquisado, como coloca Minayo (2006). Elas apontam para a continuidade de ações de diálogo entre universidade e escola pesquisada, para o comprometimento mútuo entre essas instituições.

Diante disso, entendi que ao mesmo tempo em que as pessoas me colocavam um limite, ao requererem serem tratadas como sujeitos que têm voz – a qual por serem pobres, analfabetos (muitas pessoas na comunidade o são), de ascendência negra e da zona rural, quando não lhes foi tirada, não foi ouvida e/ou considerada – colocavam-me, também, uma demanda ética. Ou seja, os alicerces edificadores deste estudo são por mim concebidos como científicos e éticos. E, nessa dimensão, assumo esta pesquisa como construção coletiva de um conhecimento num processo que tentou provocar reflexões das/nas pessoas com quem pesquisei, mas também em mim que, como pesquisadora, alterei rotas, modifiquei olhares e me fiz diferente enquanto gente nessa (com)vivência.

Soma-se a isso a minha compreensão de que, diante da complexidade da educação e do contexto contemporâneo, os caminhos, posturas e princípios metodológicos devem atentar para as dimensões micro e macro, ou seja, para os sentidos que os sujeitos constroem para a própria vida e para as táticas que engendram cotidianamente na simples tentativa de seguir vivendo, mas também para o fato de que essas microrrelações se dão responsivamente num cenário em que impera o capitalismo em crise e, por isso, com sua malvadeza intrínseca intensificada.

Vejo como coerente, portanto, reconhecer os limites da ciência e dos paradigmas normativos sob os quais ela se edificou. Vejo como coerente, portanto, refutar sectarismos e certezas absolutas, seja na perspectiva economicista ortodoxa, seja na perspectiva que relativiza tudo a ponto de quase derrogar a própria ciência. Vejo como coerente, portanto, tentar construir um caminho metodológico no qual olhemos para os elementos macrossociais, mas também nos coloquemos dispostos a dialogar com os sujeitos escolares numa perspectiva

que ajude a compreender e viver o presente com seus paradoxos, ambivalências, deslocamentos e hibridismos.

Essas colocações me permitem fazer uma afirmação arriscada ante os guetos acadêmicos – que têm posturas próximas de fundamentalismos, como ironiza Maffesoli (2010a) – e que estão inspiradas em Freire (2011) e em Apple (1999): mais relevante que qualquer fidelidade acadêmica é a educação, a escola e a construção de uma prática pedagógica que se faça humanizadora, emancipadora e antípoda às desigualdades e à reprodução delas por dentro dos espaços-tempos da educação formal. Demarcar essa posição é essencial num contexto em que reemergem movimentos conservadores baseados num discurso pautado em valores individualistas e meritocráticos, que vão tentando se entranhar por dentro dos veios escolares de diversas formas, tanto via políticas educacionais quanto por um movimento cultural de homogeneização.

Por isso, minhas análises não podem deixar de olhar para a dinâmica cultural complexa e paradoxal da sociedade contemporânea, mas também não podem desconsiderar que vivemos, sim, sob a égide do capitalismo, enquanto sistema que se remetaboliza no sentido de permanecer privilegiando econômica e culturalmente alguns e condenando outros à extrema pobreza e a diversas formas de exclusão.

A afirmação demarca a minha compreensão de que o que foi descortinado pelas diferentes teorias do conhecimento em relação à escola historicamente não se contradiz, não faz parte de polos opostos. Ao contrário, reconheço, e concordo com Apple (1999), que a produção e as análises acumuladas como descobertas se complementam e colocam para interlocução, ampliação e correção as limitações e cegueiras umas das outras à medida que permitem o debruçamento sobre as questões estruturais da sociedade e o olhar para o cotidiano das escolas, dialogando com os sujeitos que o constroem e com os sentidos que lhe atribuem. Mas cada uma dessas produções precisa do suplemento, do modo como proposto por Bhabha (1998).

Entendo, então, e aqui se adiciona a voz de Pais (2003), a necessidade de circular, observar, dialogar com a realidade de modo que emirjam seus rituais e suas rupturas, o que há de acomodação e o que há de resistência e de indisciplina. Para tanto, pré-estabelecer modelos teóricos e metodológicos parece não ajudar a dialogar, a enxergar as múltiplas cores, a ouvir as diferentes vozes, ruídos e ecos. É preciso tentar ir e vir entre o micro e o macro, reconhecer que estrutura e superestrutura influenciam o cotidiano, mas que este lhes escapa, não sendo uma mera determinação.

Em outras palavras, tendo-me constituído docente num movimento entre espaços acadêmicos e escolares em aulas, reuniões e formações, tendo-me constituído na minha própria história de vida e no meu atual cotidiano uma mulher diaspórica³², desterritorializada e que circula em diferentes espaços, não tenho dificuldade de entender que o cotidiano coloca questões não respondidas pelo acúmulo teórico e sobre as quais, se há a intenção de transformar os caminhos ora hegemônicos da educação, é preciso se debruçar. Tal debruçamento deve valorizar, portanto, a dimensão do ordinário, do rotineiro, o que só é possível, na minha opinião, dialogicamente e num gênero de pesquisa em que o pesquisador(a) seja parceiro(a) e colaborador(a) com os sujeitos com quem pesquisa, numa relação que Freire (2011) diz ser de objetividade-subjetividade.

Pensando especificamente na pesquisa em educação no âmbito escolar, ajudam as colocações dos pesquisadores Roberto Sidnei Macedo (2010b), Vera Maria Candau (2000a), Carlos Eduardo Ferrazo (2004) e Gimeno Sacristán (1995) que se referem à necessidade de transitar e se relacionar com o dia-a-dia da escola para apreender dos currículos acontecendo, o que se privilegia, o que se silencia, quais as cores que se colocam no viver e conjecturar das/nas diversas interações que se dão nesse espaço-tempo. Este trânsito também caracteriza o pesquisar dialógico com os sujeitos escolares.

Tais alicerces são ainda mais importantes numa pesquisa que pode ser chamada de estudo de caso. Este se caracteriza, conforme Minayo (2006) e Oliveira (2007), por uma investigação aprofundada, com o uso de variadas fontes de informação, que, desse modo, permite explorar, descrever e analisar o fenômeno e a realidade pesquisada. No campo das Ciências Humanas, segundo a primeira autora acima referida, é um tipo de estudo relevante quando se busca e/ou intenta alguma mudança na realidade ou a realização de algum tipo de intervenção. Entendo, pois, que tendo por objeto as possíveis trilhas para repensar currículos e práticas pedagógicas nas quais se articule a valorização e a tematização contextualizada das culturas populares no âmbito da educação formal, esse tipo de estudo possibilita adentrar no cotidiano da escola pesquisada de modo a ouvir, falar, perguntar, problematizar e construir um conhecimento aprofundado da/com a realidade.

³² Quando defino a mim mesma como “mulher diaspórica”, faço-o a partir de uma compreensão que envolve elementos anteriores a minha existência e da minha trajetória. Sou fruto, como quase todo brasileiro, do encontro de diferentes e, por isso, cresci convivendo com a aristocracia rural de ascendência portuguesa que fez fortuna com o cacau no sul da Bahia e com o discurso e a prática dos que resistiram às perversidades da escravidão e com os demais artifícios sórdidos a que foram submetidos os subalternizados no/do nosso país. Cresci rodando por diferentes cidades, seja as em que morei em função de diversas mudanças escolhidas ou impostas por circunstâncias da vida seja as em que apenas passei para conhecer parentes distantes e ouvir histórias e “causos” sobre a origem e a saga dos Benevides que por aqui chegaram. E, ainda hoje, levo uma vida em que transito pelo sertão (onde moro), pelo agreste (onde trabalho) e pelo litoral (onde estudo).

Ainda no que diz respeito a tomar como relevante a dimensão do cotidiano, trata-se de lançar o olhar para o que, historicamente, a ciência, com seus paradigmas limitantes, desprezou, secundarizou. Porém, se trazer à baila as colocações de Maffesoli (2010a; 2010b), Certeau (2009) e Pais (2003), compreendo, como já mencionei, que o cotidiano não se deixa enquadrar em modelos encapsulados de análise; que as táticas e rotas engendradas pelos sujeitos influenciam a constituição da realidade e os sentidos a ela atribuídos, a partir dos quais se vive; que os aspectos políticos e econômicos se fazem sentir – mas não passivamente – na dimensão local, na dimensão das relações diárias.

E o cotidiano não se deixa encaixilhar porque nas relações sempre inacabadas e ininterruptas que aí se dão, instituem-se “legitimidades”, para trazer termo usado por Maffesoli (2010a, p. 23), que colocam em questão as próprias fronteiras disciplinares da ciência. Tais “legitimidades” se fazem nas relações afetivas, nas experiências e valores partilhados por um grupo de sujeitos que constituem a própria identidade, enquanto coletivo, nas regras implícitas e explícitas que partilham. E aí, demarcam Maffesoli (2010a), Souza Santos (2005) e Pais (2003), em aspectos vistos pela tradição racionalista e determinista como insignificantes, podem estar presentes elementos marcantes das relações de um grupo e/ou de uma época. Estes “insignificantes”, por assim dizer, têm rastro, têm história, como também guardam o que surpreende; guardam as possibilidades de se questionar a ordem e a autoridade das instituições, muitas vezes por dentro delas próprias, carnavalizando-as, numa referência a Bakhtin (1999).

Trata-se da “potência” de que fala Maffesoli (2010a, p. 67) e que me remete às táticas discutidas por Certeau (2009). Trata-se de compreender que as pessoas se relacionam com o mundo a partir de uma lógica própria e não como simples e mecanicamente assujeitadas às tentativas de dominação e opressão (explícitas ou não), visto que fazem uso próprio dos produtos e bens materiais e culturais que acessam. Tais usos são influenciados pelo contexto e pelas ocasiões e tanto portam como produzem marcas (me referi a elas antes como rastros e histórias), que por sua vez conferem sentido coletivo e/ou individual às atitudes e enunciações dos sujeitos. Esses usos são ambíguos, inventivos, diversos e heterogêneos.

Com base nessas considerações acerca do cotidiano e suas riquezas, entendo que, quando assumo a escola como espaço-tempo de possibilidade e esperança, faz-se necessário analisá-la a partir dos usos que se faz dela, das táticas (com intencionalidade estabelecida *a priori* ou não) engendradas nas relações diárias que mudam, fragmentam e transformam o sentido hegemônico com que histórica e atualmente a escola é pensada. Faz-se necessário identificar e reconhecer o que Certeau (2009, p. 166) chama de “retóricas ambulatórias”, que

tanto acolhem a ordem como lhe dão estilos e usos diversos, a depender da circunstância, alterando ou não a função e o sentido da escola.

Diante dessas considerações, coloca-se a dialogia. Afinal, como metaforiza Pais (2003), tentar entender o que se dá no cotidiano pede que se saia do balaústre da janela para ir às ruas tecer as rotas diversas que elas possibilitam, aproximando-se do que lá acontece. Quando falo em dialogia, considero ouvir a voz daqueles que foram historicamente emudecidos e/ou infantilizados e incluo aí, no caso da minha pesquisa, não só as pessoas da comunidade, mas também Prof. 1 e as crianças. Numa perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2004; 2003), trata-se de conceber e enxergar as pessoas como sujeitos com quem se pesquisa e não como meros objetos, ou seja, de tomá-los como o que são e também o é a pesquisadora (eu): seres humanos. E estes se encontram, expõem-se, concordam, conflituam via linguagem, via enunciação de palavras e contrapalavras num trânsito comunicativo de enunciados alternados entre um e outro, como mencionado na segunda epígrafe do capítulo. Para a pesquisadora Raquel Gonçalves Salgado (2005, p. 24):

Assumir o dialogismo [...] significa buscar o encontro com o outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente. O outro deixa de ser uma realidade abstrata a ser definida e traduzida por uma teoria; sai da condição de objeto ou informante para ser visto como um sujeito concreto, cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta. Por outro lado, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método e passa a fazer parte da vida, das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona. A perspectiva dialógica traz, assim, para o processo de pesquisa [...] a diversidade de vozes sociais em torno de um objeto a ser estudado, que compõe cada acontecimento e experiência construída na relação com o outro.

Da citação de Salgado (2005) e com auxílio do próprio Bakhtin (2004; 2003), compreendo que a dialogia tem relação com o modo como se concebe o ser humano e o papel da interação na sua existência. O ser humano (“eu”) necessita do “outro” porque é a partir desse “outro” que ele acessa os significados “prontos” do mundo que já existe quando nele se chega, que o “eu”, de sua vivência interna, se reconhece enquanto ser, que atribui sentido a si mesmo e a sua existência. É também com o “outro” que se experimenta amor, saudade, morte, um conjunto de vivências que se dão de dentro, mas em relação, em interação. Ou seja, o ser humano é integrado pelo “eu” e pelo “outro”.

O “vivenciamento interior”, diz Bakhtin (2003, p. 38), faz com que cada ser humano tenha um lugar único no mundo, porque subjetiva, apropria-se de modo único de suas interações. E aquilo que é incorporado e apropriado se torna parte do “eu” e das ações/atos deste no mundo. Tais ações/atos e interações são constantes, infinitos, ininterruptos enquanto

há vida, o que demarca a condição humana de permanente inacabamento e de constante formação no viver. Ou seja, os sujeitos se formam, tornam-se humanos, social e historicamente, a partir das experiências e relações. Estas se entrecruzam e são apropriadas responsabilmente no tempo, no espaço, na circunstância, nas condições objetivas, desenvolvendo no sujeito, ao mesmo tempo, sua identidade como parte de um grupo (identidade social) e como indivíduo (identidade individual).

O olhar bakhtiniano para o sujeito é didaticamente explicado pelo professor e pesquisador José Luiz Fiorin (2006, p. 58) ao afirmar que “O sujeito é integralmente social e integralmente singular. Ele é um evento único, porque responde às condições objetivas do diálogo social de uma maneira específica, interage concretamente com as vozes sociais de um modo único”. Ou seja, concebe-se o sujeito como histórica e socialmente formado, mas não como mera determinação das relações, já que é ativo/responsivo frente a elas, a partir das diversas vozes, significados e experiências com as quais vive e interage, apropriando-se daquilo que lhe seja pertinente, num processo que se dá constante e ininterruptamente – o que demarca a condição humana de permanente inacabamento – enquanto há vida.

Esses olhares me fazem reconhecer que tanto pesquisador(a) quanto “pesquisados(as)” têm lugares únicos no mundo, constituídos temporal e espacialmente em/a partir de suas interações e experiências. Entendo que o(a) pesquisador(a), portanto, ao se aproximar do espaço-tempo de pesquisa não é neutro(a), não tece análises isentas sobre seu “objeto”, pois toda interpretação se faz a partir de uma posição e esta é mais tensionada e confrontada à medida que se diminui a distância com o “objeto”, com os sujeitos com quem se pesquisa. Estes têm seus próprios olhares, concepções e, numa relação que é de contemplação, mas também de análise, devem poder expressá-los, sem imposições no diálogo, num processo mútuo de compreensão³³ e enriquecimento.

Por fim, considero como alicerce a aproximação entre a pesquisa em educação e a prática pedagógica, o que exige conceber a própria pesquisa como ação educacional. Isto, obviamente, tem íntima relação com tudo que já foi discutido e, principalmente, com a perspectiva de contribuir com a construção de um projeto de emancipação dos sujeitos, com a construção de debates que não se reduzam a uma esquizofrenia, a um “blá, blá, blá”, para lembrarmos Freire (1996, p. 22), com a feitura de um conhecimento a partir do historicamente possível no espaço-tempo pesquisado. A ação, de dimensão prática e provocativa, tem a

³³ Em Bakhtin (2004; 2003), diálogo e compreensão são processos que envolvem partilha e encontro, tensão e confronto, ou seja, a possibilidade de assumir uma postura responsiva diante do “outro”, que pode ser de concordância, discordância, tentativa de consenso ou de convencimento.

função de provocar diálogos e reflexões por dentro da escola, das práticas e interações aí desenvolvidas, de modo que as trilhas perspectivadas se mostrem e se edifiquem a partir de necessidades e questões “vivas” aos sujeitos, como sugere Demo (2004), e que me remontam à epígrafe introdutória, das escolas mortas que precisam ser reavivadas.

Essas considerações me levam às afirmações de Giroux (1997), para quem está posta a necessidade de a prática científica aproximar-se dialogicamente da prática pedagógica, oferecendo e pondo em debate as proposições teórico-metodológicas, reconstruindo-as e ampliando-as. Trata-se, parafraseando Gramsci (1995a), de aproximar ciência e vida, prática teórica e prática política, sem o que não pode existir a esperança como introdutoriamente discutida e marcada na última epígrafe deste capítulo. Trata-se de analisar as questões escolares a partir do cotidiano institucional e da localização histórica dos aspectos aí presentes no sentido de alterá-los.

2.3.2 Estratégias de diálogo e negociação com os sujeitos da escola

Minha pesquisa, devido aos alicerces que assumi, exigia dialogar com a comunidade escolar, desde os pais e mães até os(as) estudantes. Então, participei e apresentei a proposta da pesquisa aos que estiveram presentes na última reunião de pais do ano letivo de 2012, quando ocorreu também o encerramento das atividades daquele ano, no dia 20 de dezembro de 2012. Conversei, também, com as professoras e funcionárias da escola. Cada um desses sujeitos, D1 Prof. 1, F1, F2 e pais autorizaram a realização da pesquisa, conforme expresso em Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES A, B, C e D). Os pais autorizaram a realização de atividades com seus filhos, bem como o uso de voz e imagem das crianças para fins da pesquisa. É preciso destacar que todo o cuidado em torno da autorização para a pesquisa se deve ao fato de que, legalmente, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90, as crianças são sujeitos tutelados, sob a proteção e cuidados dos pais, da família e da sociedade, e não devem ser vítimas de nenhum tipo de negligência, tendo respeitadas sua integridade física, psíquica e moral.

Era preciso também conversar com as crianças, visto que teço críticas à noção de *infans* e entendo que elas têm fala e direito a opinar e expressar-se. Fiz isto no início do ano letivo de 2013. Em dia (07 de março de 2013) e horário previamente combinados com Prof.1, fui às salas de aula e, em roda de conversa com as crianças, me apresentei; pedi que se apresentassem; perguntei se elas sabiam o que era uma pesquisa, o que timidamente não foi respondido; expliquei que uma pesquisa é a busca por saber algo que não é muito claro ou

conhecido; disse que queria pesquisar sobre a presença, na escola deles(as), dos saberes das pessoas e da cultura do próprio Buri, e que podíamos investigar juntos que saberes eram esses. As crianças ficaram curiosas em saber como se faz uma pesquisa, diante do que tentei relatar o que eu pretendia realizar na escola delas. À medida que nossas relações foram se estreitando, eu me tornei para as crianças a “pró de pesquisa”³⁴.

Após esse processo inicial de aproximação, era necessário conhecer a realidade da escola e observar como os saberes das culturas populares se faziam presentes nesse cotidiano. Para tanto, utilizei quatro estratégias. A análise documental do Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola. A observação da rotina dentro e fora da sala de aula. A entrevista semiestruturada, realizada com D1, F1, F2 e Prof. 1. A conversa informal durante a convivência no espaço-tempo da escola, que a pesquisadora Vera Mincoff Menegon (1999, p. 215) vai chamar de “conversa jogada fora” enquanto prática discursiva relevante para a compreensão das produções cotidianas de sentido.

A opção pela análise documental se deu porque, as práticas pedagógicas são pensadas, mais especificamente, a partir do PPP, que, segundo o professor Celso Vasconcellos (2000), toda escola deve elaborar e atualizar constantemente, devendo se constituir o timoneiro das ações da escola tanto no que se refere a esclarecer a concepção que rege as práticas pedagógicas, como também no que diz respeito a estabelecer necessidades e objetivos, conteúdos e ações didáticas da/na referida instituição. O documento pode trazer contradições, paradoxos, embates, aspectos explícitos e lacunares nas suas linhas e entrelinhas. E, também, nos contrassensos, o PPP pode possibilitar refletir acerca da ressignificação de currículos e práticas pedagógicas. Por isso, como sugere Minayo (2006), documentos precisam ser questionados pelo pesquisador e eu o fiz, inspirada no que Bakhtin (2003, p. 307) chama de “análise filosófica da linguagem”, da qual trato adiante, sem estabelecer categorias de análise *a priori*.

Para conhecer de modo mais intenso a realidade da escola, as práticas e relações desenvolvidas nesse espaço-tempo, fiz uso da observação das práticas pedagógicas e da rotina dentro e fora da sala de aula no período de 11 de março de 2013 a 25 de maio de 2013. O encerramento das observações se deu a partir do critério de saturação, como sugere Minayo (2006), ou seja, da compreensão das dinâmicas que se estabeleciam no ambiente escolar.

Foram realizadas observações participantes, com fundamento no que propõe Minayo (2006), isto é, caracterizadas por acontecerem de forma livre, num processo em que o

³⁴ Nas escolas baianas, é comum a redução do termo professora a “pró”.

pesquisador/observador passa a compor o cenário observado na convivência com ele e seus sujeitos. Todas as observações foram registradas em diário de campo e trazem indícios importantes do modo como a educação e as culturas populares são concebidas e tratadas nas práticas pedagógicas da escola pesquisada. A descrição, o levantamento de sinais e pistas sobre o objeto em questão e a análise foram construídos tendo por referência o paradigma indiciário.

Realizei, ainda, entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE E) com D1, Prof. 1, F1 e F2. Como se sabe no campo científico, trata-se de interação entre pesquisador e sujeitos guiada por um conjunto de questões a partir das quais se pode fazer desvios e outras perguntas no sentido de aprofundar o tema em diálogo e fazer emergir visões, opiniões do entrevistado, como também aspectos relevantes da realidade e objeto pesquisados. Nas entrevistas busquei compreender as concepções de educação e de cultura, como acontece o processo de definição dos saberes tematizados na escola, quais os principais objetivos das práticas pedagógicas e se e como as culturas populares aparecem neste contexto.

A partir das considerações acerca da linguagem e da dialogia com base em Bakhtin (2004; 2003) e das colocações da pesquisadora Odette de Godoy Pinheiro (1999), as entrevistas são por mim compreendidas como momento de interação discursiva entre duas pessoas, em que aquilo que se diz tem relação com o sujeito, suas experiências, suas visões de mundo e ideologia, e com o contexto histórico, temporal e espacial em que se deu o enunciado, num processo imediato e histórico (os “outros” da fala) de produção de sentidos que dizem sobre paradoxos, hierarquias e olhares relativos à educação, à escola e às culturas populares.

A convivência no espaço-tempo da escola com os sujeitos que nela vivem e a constroem cotidianamente possibilitou, também, o aprofundamento do processo de observação para além da própria escola, para além do palco do teatro que se faz entre pesquisador(a) e pesquisados(as), como coloca Minayo (2006). Tal convívio levou ao desenvolvimento de conversas informais que iam acontecendo “naturalmente”.

Numa pesquisa que tem como alicerces o diálogo com o cotidiano e entendendo que há nessa dimensão aspectos relevantes que podem parecer desprezíveis, não deixei de registrar interações que, no decorrer da convivência, chamaram atenção para a concepção educacional da escola, a concepção de cultura e culturas populares, além de dilemas e paradoxos presentes nessa realidade. Essas conversas aconteceram com e entre diferentes sujeitos – desde estudantes, passando por Prof. 1, D1, F1 e F2, até pais e mães de crianças.

Em alguns momentos eu era parte da conversa; em outros, eu era apenas uma pessoa presente no contexto imediato em que ela se dava.

Tais conversas não foram preliminarmente pensadas como forma de conhecer a realidade, de negociar com os sujeitos e nem de levantar as trilhas para repensar os currículos e práticas pedagógicas numa direção em que seja possível a valorização e a tematização contextualizada das culturas populares na educação formal. Porém, à medida que eu convivía no espaço-tempo da escola, via, ouvia e presenciava conversas que se mostravam ricas, com sua informalidade e descompromisso, para a compreensão das concepções e dilemas que compunham a história e o momento presente da Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri, a sua relação com a comunidade e os saberes nela produzidos.

Encontrei em Menegon (1999) o fundamento para considerá-las, também, forma de colheita de “dados”, mesmo que se reconheça, e a própria autora afirma isso, a dificuldade em registrar tais interações, já que não se faz uso do gravador e é preciso lembrar delas posteriormente. Eu fazia os registros do que estou chamando de interações informais em diário de campo ao final de cada dia na escola. Porém, a mesma pensadora reconhece, com as mesmas bases bakhtinianas acerca da dialogia por mim mencionadas, que “conversa jogada fora” é um momento vivo, espontâneo e rico de os sujeitos expressarem suas visões de mundo e de deixarem “escapar” as vozes imediatamente ausentes, mas historicamente presentes nas enunciações.

Realizado esse processo de conhecimento da realidade, entendi pertinente, já que a pesquisa se propõe colaborativa, retornar e discutir os “dados” com os sujeitos da escola. Como não havia perspectiva de realização de nova reunião com os pais e as mães, D1 sugeriu que isto fosse feito em uma reunião de planejamento, com a presença de D1 e de Prof. 1, que aconteceu no dia 03 de julho de 2013.

O encaminhamento posterior da pesquisa foi impactado por esse momento de modo significativo, pois foram levantados alguns aspectos paradoxais dessa realidade e, ao mesmo tempo, questionadores das práticas pedagógicas aí desenvolvidas que, de modo geral, posso dizer que reafirmam os pressupostos de distanciamento entre a Legislação e a realidade, de silenciamento e ocultamento das culturas populares, mas têm relação não só com a realidade particular da escola, como também com o modo de organização da rede de ensino no município de Alagoinhas e com conflitos que estão presentes nas próprias relações comunitárias.

O desafio que estava posto, como também a própria questão central desta pesquisa, era encontrar caminhos para repensar as práticas pedagógicas de modo que fosse possível a

tematização contextualizada dos saberes das culturas populares naquela escola. E, somado a isto, um elemento já havia se colocado inicialmente e influenciado os caminhos da pesquisa, que foi o desejo e a necessidade apontados por P1 e D1 de registrar as memórias e as práticas culturais do Buri. Esta conjuntura trouxe a possibilidade de propor a construção de um vídeo documentário amador com as crianças, por meio do qual se colocava a oportunidade e viabilidade de fazer emergir as vozes infantis e das pessoas da comunidade na pesquisa, bem como de atender a necessidade de registrar as manifestações, tradições e memórias locais que, segundo P1 e D1, estão se perdendo com o falecimento das pessoas mais velhas e com a falta de valorização pelas gerações mais jovens. Para eles, isto é consequência tanto das carências da escola quanto da falta de ações por parte da Associação de Moradores. E, também – são intensos os indícios – do aparecimento das religiões evangélicas que tem se dado na comunidade.

É preciso lembrar, aqui, que tradição e memória são dois aspectos característicos das culturas populares e de suas formas de transmissão, que costumam acontecer face a face, em interações orais e informais. Os estudos sobre as culturas populares estiveram interessados, em dado momento, em registrá-los devido à concepção de seu inevitável esgotamento diante do progresso. Essa perspectiva parece subjacente nas vozes de P1 e D1 quando falam em perda. Todavia, ao demandarem o registro imagético já se faz presente, também, elemento que é próprio do encontro e da hibridação entre tradição e contemporaneidade.

A minha proposta de que a produção do vídeo se desse com os estudantes e por dentro do cenário da escola intencionou se colocar como elemento provocador de reflexões sobre a necessária sensibilização e elaboração de possibilidades pedagógicas de valorizar e tematizar, de modo contextualizado, os saberes das culturas populares na escola.

Duas observações aqui são necessárias. Primeiro, que as crianças participavam das atividades que lhes foram propostas conforme sua vontade. Segundo, que cada pessoa participante do vídeo documentário assinou TCLE (APÊNDICE F) autorizando o uso de sua voz e imagem no vídeo para fins da pesquisa, pois considerei esse processo de produção, também, como conversas que, embora além do contexto da escola, falam de aspectos significativos desta na sua relação com a comunidade. Há, na comunidade, muitas pessoas analfabetas. A estas, era explicado do que se tratava o TCLE com a presença de mais algum membro da família ou algum parente que soubesse ler, para que se fizesse a leitura do Termo e, com uso de almofada de carimbo, elas registravam a digital do polegar no lugar da assinatura.

Duas edições – produzidas até a decupagem com as crianças, P1 e Prof. 1 e feitas no programa *Windows Live Movie Maker*, *software* de edição de vídeos da *Microsoft* – do vídeo documentário amador foram apresentadas à comunidade escolar, em agosto de 2013 e em dezembro de 2013, no encerramento no ano letivo. Como nesta segunda ocasião havia poucas pessoas, a segunda edição foi reapresentada às crianças em março de 2014, na escola, e à comunidade em maio de 2014, em reunião da Associação de Moradores. Nestes momentos, crianças e comunidade foram convidados a tecer considerações acerca de elementos que consideravam relevantes, a partir do vídeo, sobre a escola, seu funcionamento, seu currículo e sobre modos de fazê-lo. Esta segunda edição foi entregue à escola e à Associação de Moradores quando da apresentação e vai, mais uma vez, anexo à cópia do texto final desta tese para ambas as instituições. A experiência de tal construção levantou questões, demandas e possibilidades na escola pesquisada, que são descritas analiticamente no quarto capítulo desta tese.

2.3.3 Recursos de análise

Para construir a análise do que vi, vivi, convivi e ouvi na experiência de realização da pesquisa na Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri, fiz uso de referências analíticas que se aproximam dos alicerces assumidos e anteriormente discutidos. Referenciei a minha construção analítica da linguagem e dos textos (escritos e orais) a que tive acesso com a “colheita de dados” no paradigma indiciário e na análise filosófica da linguagem pensada por Bakhtin (2004; 2003).

O paradigma indiciário, aqui pensado a partir das considerações do historiador Carlo Ginzburg (1989), foi edificado a partir da análise de obras de arte e da identificação/investigação de sintomas na Medicina e na Psicanálise. Contrapondo-se às noções de causalidade e exatidão da racionalidade monológica, relaciona-se a análises qualitativas de interações que se dão no cotidiano e que demandam que dado fenômeno seja olhado em diversas direções. Tal recurso exige descrição detalhada dos eventos pesquisados, atentando às minúncias e ao que estas colocam de significativo, embora aparentemente desprezível.

Já no que se refere ao que Bakhtin (2003, p. 307) chama de “análise filosófica da linguagem” e que tomei como inspiração para a construção desta análise, observo que desde minhas questões orientadoras da pesquisa, falo em considerar o cotidiano e a vida mesma das pessoas, bem como suas vozes. Estes elementos, segundo o próprio Bakhtin (2003), foram

esquecidos pela ciência em sua monologia e autoritarismo, visto que se analisa a linguagem a partir dos signos e da estrutura linguística, deixando de lado autor, contexto, gesto e uma série de elementos extralinguísticos significativos à compreensão do enunciado do “outro”.

Desse modo, não considero apenas os aspectos estruturais e semânticos da língua naquilo que o sujeito diz. A língua, para Bakhtin (2003), é o material que os sujeitos usam como ferramenta de expressão e comunicação, para conferir forma e conteúdo ao que dizem. Os aspectos normativos da língua se fazem presentes na fala, mas o sentido desta não está aí limitado e chega a ser ingênuo querer compreendê-la somente a partir do material linguístico, visto que os sentidos não estão somente nas palavras, mas no contexto da interação, na posição discursiva do locutor, na imagem que locutor e interlocutor fazem um do outro e daquilo sobre o que falam, nas relações de poder históricas e imediatas referentes ao objeto/tema em questão. Naquilo que é dito ou escrito tem-se a objetivação da subjetividade, “[...] a expressão da consciência que reflete algo” (BAKHTIN, 2003, p. 318), mas também uma diversidade de outras vozes que se fizeram presentes na construção dessa subjetividade, já que “a palavra [...] é interindividual” (BAKHTIN, 2003, p. 327).

A enunciação, em que pese ser individual, um ato de apropriação da língua, é também social, pois é socialmente que nos apropriamos da língua, do significado das palavras e que estas têm para nós um dado sentido. É socialmente que a língua se relaciona com a vida, já que os mais diversos campos da atividade humana se vinculam à linguagem. A enunciação é social, ainda, porque é marcada pelo lugar no mundo do sujeito, pela dimensão do vivenciamento – que, como já dito, forma e constitui o “eu” dialogicamente – e pela sua formação ideológica; como também pelo contexto interacional em que se fala, de modo que é um ato que está no limite entre o psíquico, o ideológico e a vida exterior (BAKHTIN, 2004; 2003). Assim, mesmo que aparentemente uma enunciação seja apenas vontade de quem fala, há uma determinação exterior ao sujeito que é histórica, social e ideológica.

Para a linguista Helena H. Nagamine Brandão (2004), a partir de tais considerações, afirma-se que toda enunciação é ideológica e atravessada por múltiplas vozes, que podem estar neles explicitadas ou não. Mais que isso, a pesquisadora e professora Eni Orlandi (2005) considera que não se trata apenas de atos de fala, mas também de uma prática que intervém na realidade, à medida que o sujeito se constitui via linguagem e dá significado ao mundo por meio dela, na enunciação, e tais significações guiam sua vida.

Sobre o aspecto que chamei de contexto interacional, Bakhtin (2004; 2003) considera que toda enunciação se dá em resposta a algo e, ao mesmo tempo, coloca-se para a

interlocução, mesmo que esta não se dê imediatamente, como nos textos escritos. O próprio Bakhtin (2004, p. 66) coloca:

Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais.

Ou seja, toda enunciação está localizada na cadeia ininterrupta da interação discursiva humana, de modo que nela se fazem presentes várias vozes (toda enunciação é polifônica), seja na escolha das palavras e na entonação destas, seja no sentido de fundamentar ou contrapor uma ideia. Nesta interação, a compreensão é sempre responsiva e gera “novas” enunciações, que se colocam, também, à continuidade do diálogo. As próprias enunciações ganham sentido nesta corrente de interações, nos contextos em que se dão, que são imediatos e históricos e que se deixam escapar na intransparência do dito. As enunciações ganham sentido, também, nos silêncios, nas memórias discursivas e nas visões de mundo (ideologias) que se articulam na/com a linguagem.

As memórias são o “já-dito” que sustenta o que se diz ou ao qual o dito se contrapõe, visto que, como mencionei acima, apropriamo-nos das palavras e de seus significados socialmente, interdiscursivamente. São memórias esquecidas (inconscientes), mas que influenciam o que se diz e que se fazem estruturantes da enunciação. Há, aí, a ilusão de que o dito é inédito, mas só falamos do já falado, conforme Bakhtin (2003). Porém, os signos, a história e os sentidos são móveis, abertos, históricos.

Busco “escavar” estes aspectos contextuais, imediatos e históricos, localizando o dito, quem diz, em que condições, em que contexto, de que posição, mas também os silêncios e as memórias presentes/ausentes nas enunciações na tentativa de explicitar a vinculação a formações discursivas, e compreender como se constitui o sentido da enunciação subjetiva, histórica e socialmente.

Para tanto, procedi com a construção do *corpus* de análise, que se constituiu da seleção do documento a ser analisado (PPP), da transcrição total das entrevistas realizadas, da organização cronológica dos registros do diário de campo e dos registros para o vídeo documentário amador. Todo este material é tomado por mim como texto, inclusive as falas diversas, com inspiração em Bakhtin (2003), entendendo por texto tudo aquilo que expõe signos e sentidos. Após esta constituição, busquei contextualizar os sujeitos e as condições em

que as enunciações foram produzidas. Fiz a opção de não estabelecer categorias de análise *a priori*, no sentido de deixar que os “dados” falem sobre a realidade. Busquei identificar indícios de relação com dada ideologia, com outros discursos que o atravessam e o compõem. Nesse movimento, construí a descrição de minha (com)vivência na escola e no Buri, e a interpretação e o diálogo constante com as teorias que fundamentam esse estudo. Na construção da descrição que segue no próximo capítulo, o leitor terá acesso a algumas imagens que foram sendo produzidas tanto no decorrer de minha convivência com os sujeitos da escola e do Buri quanto no processo de construção do vídeo documentário amador. Exceto por alguns comentários, as imagens fotográficas não se constituem técnica de “colheita de dados”. Elas foram utilizadas por mim como recurso ilustrativo e descritivo do que foi vivido e experimentado no decorrer da pesquisa.

3 AS CULTURAS POPULARES NA EDUCAÇÃO FORMAL: DESPREZO, TRANSGRESSÕES, APONTAMENTOS

“Os currículos poderão ser um território da diversidade [...]. Para avançar nessa direção [...], será necessário reconhecer que as concepções fechadas de conhecimento, de ciência, de racionalidade e de herança cultural únicas, estão em crise [...]” (ARROYO, 2011, p. 299).

Ao lançar um olhar histórico para a escola, é possível observar os compromissos assumidos por essa instituição. Nela, por muito tempo, os aspectos culturais não precisavam ser refletidos, pois como se tratava de um sinônimo de civilização, era muito clara a função da escola. Os conhecimentos que tinham lugar na escola eram concebidos como universais e atendiam ao objetivo de que os alunos alcançassem um dado nível cultural³⁵, tomado como modelo e, conseqüentemente, superassem a barbárie.

Diversos autores com os quais interagi³⁶, a exemplo de Bhabha (1998), Thompson (1998), Martín-Barbero (1987), no debate acerca das culturas e das culturas populares, em algum momento falam da escola como instituição que teve papel relevante nos processos de estigmatização, repressão e molde dos costumes e saberes populares na transição à modernidade. O que fica claro, quando os autores tratam da coerção das culturas populares e/ou colonizadas por diferentes vias, dentre as quais a aculturação e a adaptação à moral moderna e ocidental, é que a escola, como instituição cuja organização está pautada no relógio e na razão, se constitui instância de formação moral e socialização de um único saber: o saber ocidental que vê o oriental como ameaça, o sul como inferior e selvagem, a natureza como objeto de controle e exploração, como coloca Souza Santos (2002). Socialização que acontece entendendo que aí chega o *alúmen*³⁷, condenando as formas populares e locais de transmissão de experiências e saberes, interpretando-os como elementos a serem idiotizados, vigiados e punidos de modo que os grupos subalternizados incorporem a vergonha em relação a essas suas práticas.

Autores de diferentes posicionamentos teórico-metodológico e epistemológico, como Freire (2013; 2011; 1996), Macedo (2011a; 2011b), Apple (2011a; 2011b; 2006; 1999), Candau (2005; 2002; 2000a), Bourdieu (1998a; 1998b), Giroux (1997), Althusser (1985),

³⁵ A concepção de cultura aí posta é a que a concebe como sinônimo de ser civilizado e que a toma cultura como o ser culto, dono de uma iluminação intelectual.

³⁶ Fundamentada em Koch e Elias (2006), entendo que os textos se colocam à leitura, compreensão e responsabilidade dos leitores e que a apropriação pode desviar ou ir além do que intencionou afirmar o autor. Por isso, concebo a leitura como um processo de interação e produção de sentidos.

³⁷ Termo que dá origem a aluno e que significa ser sem luz.

entre outros, reconhecem, no caminho de suas produções, esse lugar histórico da instituição escolar. As críticas que se configuram nessas produções levam ao reconhecimento de que a escola está em crise. Diante dela, são diversas as posturas.

De um lado, o discurso da crise tem provocado o reforço de posturas neoconservadoras e neotecnicistas; de outro, tem levado a reflexões sobre a necessidade de permeabilizar fronteiras e ampliar os currículos, de reavivar as práticas pedagógicas, numa perspectiva de embate que pode fazer se concretizar a utopia e a esperança. Neste capítulo, então, parto da história da instituição escolar para transitar na contextualização que afeta a realidade da pesquisa, bem como na descrição, análise e discussão do cotidiano da escola com a qual pesquisei, das transgressões que emergem nesse contexto e das provocações que tentei construir por dentro dele. Para tanto, faço um movimento entre teoria e realidade, que vai do diálogo com e sobre a legislação educacional; passa pelo currículo e pelas práticas pedagógicas da escola; bem como pelas transgressões cotidianas no contexto; e chega à produção do vídeo documentário amador que propus na/com a escola. Essa rota me permite discutir os diferentes posicionamentos diante da crise da escola, chegando ao apontamento de algumas “trilhas possíveis” que busquei identificar nessa pesquisa.

3.1 A ESCOLA: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, CURRICULARES E O “LUGAR DE TRADIÇÃO” DAS CULTURAS POPULARES

De modo geral, o que as pesquisas históricas e sociológicas pontuam é o fato de a escola ser uma instituição moderna e, portanto, comprometida com todo o ideário que marcou esse período. Segundo os professores e pesquisadores franceses Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), a escola foi uma novidade, pois mudou as formas de aprender, e o que antes acontecia nas mais diversas atividades passou a acontecer numa relação entre mestre e aluno separada dos demais espaços sociais.

O historiador Philippe Àries (1981) relaciona a criação da escola tal como a conhecemos ao desenvolvimento do que ele chama de “sentimento de infância”. As crianças passaram a ser entendidas como seres com particularidades e se criou uma estrutura de sentimento que entendia ser necessário protegê-la e guardá-la moralmente. Então, no século XV, os lugares até então monasticamente organizados para abrigar crianças pobres passaram a se constituir como colégios. Nestes, havia a educação moral e o ensino (instrução) com hierarquias bem delimitadas. Eles atendiam, nesse momento inicial, aqueles que enveredariam pelo caminho clerical.

Foi esse modelo que inspirou as escolas modernas até o século XVII. A partir daí, elas continuam as preocupações supracitadas e edificavam-se com a compreensão de que os professores eram moralmente responsáveis pelos seus alunos. Além disso, passaram a ser sinônimo de “boa educação” e a atender alunos entre 08-09 e 15 anos de idade, oriundos de diferentes grupos sociais. Vale observar que os sujeitos das camadas populares, sem acesso a essa educação, eram tomados como imorais e subdesenvolvidos intelectualmente. O bem educado era o sujeito da burguesia, o “*gentleman*” (ÀRIES, 1981, p. 122), que constituiria a elite europeia do século XIX. Mas é preciso observar que havia entre os mais ricos aqueles que não iam à escola, especialmente as meninas³⁸, como também havia entre os filhos de artesãos e camponeses quem fosse a essa instituição.

Estas pesquisas me permitem colocar que a escola foi resultado e agente da nova ordem estabelecida e, por isso, vinculada intimamente à necessária obediência e submissão à racionalidade e civilidade modernas. Posso afirmar, com base em análises postas no capítulo anterior, que a escola estava imbuída no projeto de formar sujeitos que estivessem vinculados à autoridade central do Estado; identificados com o nacional; preparados para o trabalho e para a disciplina; e, formados para pensar racionalmente.

Com foco na organização interna das escolas no período do século XVII, Àries (1981) identificou o início da organização de turmas por nível de desenvolvimento dos alunos. A este patamar, explica Sacristán (2013), eram adaptados o ensino e o plano de estudos que regulariam as atividades escolares. Inicialmente, essa organização misturava alunos de diferentes idades, mas paulatinamente os grupos passaram a ter unidade etária, com professores próprios, em salas separadas e com planejamento elaborado conforme as capacidades esperadas de cada idade – o que até hoje acontece na maioria das escolas.

Este formato organizacional permite observar duas coisas. A primeira é a influência de uma perspectiva etapista da Psicologia no fazer escolar. Ainda hoje esta área tem poder determinante sobre as ações pedagógicas. Não quero com isto assumir uma postura monodisciplinar nem negar ou refutar possíveis diálogos inter e multidisciplinares. Todavia, parece que historicamente colocar tal referência de Psicologia num patamar primeiro no que diz respeito ao fazer pedagógico justificou (e justifica) práticas de segregação e rotulação dentro das escolas. Rotula-se o capaz e o incapaz com base em argumentos científicos que olham o cognitivo e desprezam todos os demais aspectos que interferem no processo de humanização, inclusive a convivência com os diferentes.

³⁸ Sobre a educação das meninas, Àries (1981) afirma que a escolarização, até o século XIX, foi um fenômeno masculino. As meninas casavam-se aos 10-12 anos de idade e já agiam como adultas a partir daí.

A segunda observação diz respeito ao elemento currículo como norteador das atividades escolares. São muitas as disputas em torno do significado de currículo e isto é posto por Macedo (2011b), Lopes e Macedo (2011), Silva (2009), Sacristán (2013, 2003, 1995), entre outros autores. Explicam organizada e didaticamente a etimologia, origem e apropriação moderna do termo Sacristán (2013) e Macedo (2011b).

O termo é derivado de *currere*, que na Roma antiga tinha relação com a carreira, sentido que ainda hoje se mantém; e com a rota educacional que deveria ser seguida. Neste segundo sentido é que aparece a dimensão da seleção de conhecimentos relevantes para serem ensinados. Na organização inicial da forma escolar, os planos de estudos estavam organizados, colocam os dois autores, em *trivium* e *quadrivium*, tendo a primeira maior relação com conhecimentos teóricos e de humanidades, e a segunda uma vinculação às artes que podiam garantir o trabalho e o sustento de um homem. E, com o avançar da modernidade, os conhecimentos a serem ensinados passaram a ser impostos a professores e alunos num currículo em consonância com os princípios de eficiência edificados nesse momento histórico.

Quanto à organização da autoridade na escola, Àries (1981) afirma que também ela era diferenciada das relações cotidianas. Nestas, crianças e adultos misturavam-se nas mais diversas atividades e partilhavam jogos, festividades, atividades laborais. Isto só mudou no âmbito mais amplo das relações sociais a partir do século XIX, quando já havia uma grande legitimidade da forma escolar, a ponto de se modificar sob sua influência as relações fora dela. Na escola, ao contrário, havia um sentido de ordem derivado dos princípios burgueses que se impunham com a vigilância e a punição corporal, o que foi comum nos séculos XVII e XVIII. É esclarecedora a afirmação de que se tratava do uso do “[...] chicote ao critério do mestre e a espionagem mútua em benefício do mestre [...]” (ÀRIES, 1981, p. 117).

Essas práticas passaram a ser suprimidas no fim do século XVIII, pois a submissão às regras, conforme discutem Vincent, Lahire e Thin (2001), deveria acontecer devido à razão universal e não ao temor. Todavia, isto não significou o fim ou o abandono de uma postura hierárquica e autoritária na instituição escolar. Havia um conjunto de regras impessoais, diante das quais cada sujeito realizava obedientemente sua tarefa no tempo e espaço reservados para tal.

O uso do chicote e as demais formas de hierarquia fazem com que concordemos com Freire (2005, p. 71), para quem a relação mestre-aluno era vertical, baseada no autoritarismo e constituía uma concepção educacional “bancária”³⁹. Não se tratava, portanto, de uma relação

³⁹Em Freire (2005), a prática de ensino em que o professor transmite verbalmente um conhecimento depositando-o na cabeça supostamente vazia do aluno é denominada de “educação bancária”.

educacional que resultasse em liberdade ou maturidade intelectual, como ele próprio propõe. Ao contrário, era uma relação educacional que findava na adequação, na transformação do potencial sujeito em objeto. E, nesse formato, o próprio mestre não transcendia tal condição. Afinal, numa organização cuja racionalidade é supostamente neutra e cujas regras valem para disciplinar a todos(as), o(a) professor(a) também é posto no lugar de mera ferramenta. Isto ajuda a entender perspectivas ainda hoje presentes, que descartam o(a) professor(a) e reduzem o trabalho docente a um ato técnico.

No século XIX, segundo Àries (1981), edificou-se uma concepção educacional diferente, na qual se valorizava o formato do internato, com ciclos escolares cada vez mais longos. Além disso, eram separadas as crianças pequenas dos adolescentes e jovens, como também os mais ricos (nos liceus) dos pobres (nas escolas primárias, com menos anos de estudo). Isto porque, demarcam o autor e também Thompson (1998), se entendia que o povo deveria abandonar seus costumes, mas ter acesso a uma educação que garantisse apenas a preparação prática e a adequação moral.

As vias escolares diferenciadas por classe social já aí se colocavam. Este fato mais uma vez expõe como essa categoria também se faz importante para tecer análises acerca do espaço-tempo escolar. Ou seja, o esclarecimento pregado pelo Iluminismo era limitado e adequado ao lugar social que os sujeitos deveriam ocupar. E daí emerge a dimensão de relevância que tomou a escola para o desenvolvimento do modo capitalista de organização social, a ponto de influenciar, com seu formato, as mais diversas formas de socialização.

É consenso na literatura consultada que o modelo próprio da socialização escolar invadiu outros espaços e relações sociais, especialmente o âmbito familiar, como também os espaços de educação não formal referentes a atividades e projetos nos quais as crianças, adolescentes e jovens se envolvem, e que são vistos como essenciais na formação e proteção dos sujeitos dos grupos sociais menos abastados. Isso mostra que o próprio contexto da educação não formal, mesmo se realizando em espaços alternativos e com temáticas flexíveis, de algum modo valoriza a escola, nem que seja para se constituir um estímulo extrínseco a esta, como coloca Pais (2009) ao descrever a exigência de frequência à escola em experiência de educação não formal em Portugal. Além disso, essas mesmas atividades, apesar de mais colaborativas, têm também um formato que se aproxima do escolar, como intencionalidade, regras, tempo e espaço próprios. Isto expõe que a forma escolar tornou-se legítima e dominante nas relações sociais.

Outro aspecto demarcado nos estudos históricos sobre o modo como a escola se organizou, e que não posso desconsiderar, é sua relação com a cultura escrita. Quando da

emersão da escola, pontuam Vincent, Lahire e Thin (2001), os saberes codificados de forma escrita sempre foram mais valorizados nesse espaço-tempo, porque advindos de registros científicos. A forma escrita influenciava o que e como ensinar, porque a perspectiva era que o saber escrito evitaria interpretações diferentes daquilo que “é certo”. Esse elemento explicita, mais uma vez, o discurso tendencialmente autoritário da escola, como também seu distanciamento da dialogia e da polissemia a partir da posição de poder do grupo social com força para definir o “correto” e o “universal”. Neste caminho, a escola foi se fazendo uma instituição fechada para o diálogo, para as diferenças e diferentes saberes.

Além disso, é necessário considerar que a comunicação se fez necessária no processo de humanização e que se trata de um fenômeno relacionado ao estabelecimento de significação contextual e histórica para signos concretos e materiais. Então, a comunicação e a linguagem – unicamente orais até a invenção da escrita – são aspectos primordiais para a participação dos sujeitos nos grupos sociais, já que são as interações comunicativas ininterruptas que possibilitam a apropriação dos signos e significações socialmente partilhados; que possibilitam que os sujeitos, sendo ditos por outros, apropriem-se internamente do que são e constituam suas identidades individuais, que se conformam nesse plano de relações eu-outros; que possibilitam a expressividade, a ressignificação e a reformulação dos próprios signos (BAKHTIN, 2004; 2003).

A comunicação é, portanto, aspecto significativo no processo de constituição do **ser** humano. Esse raciocínio de base bakhtiniana vincula-se ao de Macedo (2010a), para quem, quando se fala em formação, coloca-se em jogo as relações entre os sujeitos (a interformação), o que não o leva a desconsiderar também que as experiências formativas são individuais porque o próprio sujeito se altera e transita no processo de elaboração de sentidos para o mundo. A linguagem, portanto, dialogando com Gadamer (2012), é meio de interação e de expressão da compreensão. A linguagem e a comunicação são, pois, fundamentais na imitação, na partilha e na compreensão que constituem os humanizadores processos formativos e educativos. Desse modo, Belintane (2000) considera que a linguagem escrita se edificou, historicamente, em função da oralidade e essa relação não pode ser desprezada.

A instituição escolar, porém, separa-as e isola-as, expondo que há aí uma ótica reducionista de linguagem e o desprezo pelas experiências sociais e pelas autorias dos sujeitos que nela chegam. Tal postura, em meu olhar, vincula-se ao prisma abreviado de cultura em que as relações ágrafas baseadas na partilha do (i)memorial pela contação de histórias são concebidas como incultas. Em síntese, é fácil inferir que o desprezo pela oralidade, no contexto e sob os argumentos que a escola foi edificada, tem relação com a necessidade de

desconsiderar, silenciar e colocar no lugar do inexistente as características das culturas populares que desafiavam e obstaculizavam o projeto moderno, e que têm na oralidade uma forma significativa de transmissão dos saberes.

Foram essas mesmas as bases sobre as quais se organizaram os primeiros olhares para o currículo como campo de estudos. As concepções formuladas no início do século XX estabeleciam-no como aparato administrativo e não se distanciavam ou questionavam a função de controle e modelização assumida pela escola. Tratava-se, então, de um artefato, de um instrumento técnico que delimitava os objetivos e metas educacionais, os quais balizavam o ambiente pedagógico sem espaço para improvisos ou incertezas. A partir destes eram determinados os conteúdos, formas de transmissão e mecanismos de avaliação, ou seja, dava-se o tom do que deveria acontecer nas práticas pedagógicas. Meta, produção e controle eram o tripé da fórmula curricular na qual a escola estava pautada, seguindo os mesmos moldes de funcionamento do modelo produtivo e desconsiderando todos os elementos subjetivos e culturais que se encontravam no espaço escolar. O fracasso é entendido como resultado da ineficiência, da incompetência técnica, do déficit cognitivo.

Foi também nesse caminho que passou a ser dominante na escolarização a divisão disciplinar. Os estudos acerca das disciplinas escolares desenvolvidos por Sacristán (2013), Macedo (2011a; 2011b) e Lopes e Macedo (2011) mostram que elas são formuladas a partir do discurso da utilidade de um dado conhecimento ou saber para a vida produtiva futura dos estudantes. Além disso, a legitimidade dos componentes curriculares se constrói a partir da relação destes com as disciplinas acadêmicas e científicas. A disciplina escolar não é, portanto, mera cópia da divisão científica, mas tem com ela relação. Ademais, ela se constitui uma construção alicerçada num discurso e em disputas de poder que vão delimitando os conhecimentos e objetivos da uma disciplina ou matéria escolar. Porém, é possível observar que essa organização curricular confere caráter normativo às práticas pedagógicas; trata com fragmentos de saber; não possibilita uma abordagem histórica dos conhecimentos e saberes nem a apropriação dos modos e técnicas de produção científica e/ou artística; e, afirma a epistemologia da cegueira, parafraseando Souza Santos (2005), porque pautada numa única verdade fixa imposta autoritariamente. Desse modo, uma série de histórias, saberes e narrativas tem sido historicamente deixada de fora ou secundarizada na escola.

Em síntese, esse percurso histórico descrito deixa claro que a escola foi erigida no sentido de impor um padrão cultural e, para tanto, foram eleitos conhecimentos universais e relevantes, foi formulada uma composição espacial adequada, foram organizadas fórmulas ideais de ensinar, foram elaborados os materiais didáticos. Ou seja, trata-se de uma construção

material e simbólica com papel de controle e de homogeneização cultural por meio do uso de práticas individualizadas, classificatórias e punitivas para gerar o “homem civilizado”. Nesta lógica, discute Macedo (2010a), a formação é reduzida à tentativa de dar forma a quem a ela está submetida; é abreviada a uma perspectiva de adaptação, de desvalorização das experiências dos sujeitos e da constituição histórica dos saberes; é resumida a uma concepção que fragmenta a relação sujeito-mundo; é concebida como prática de submissão e autoritarismo, de controle de corpos e comportamentos.

3.1.1 As particularidades nacionais

No Brasil, para tratar de nossas particularidades, o processo de escolarização não fugiu da rota antes descrita, mas ocorreu em tempo e contextos próprios. Para tratá-lo brevemente aqui, faço a opção de trabalhar com a clássica divisão historiográfica: Colônia, Império, República. Porém, faço-o reconhecendo, com as historiadoras Alessandra Schueler e Ana Maria Magaldi (2009), que a mudança de um período para o outro não significa total ruptura, pois passado e presente se encontram e convivem também no que se refere a concepções e formas de organização educacional institucionalizada.

Não posso deixar de considerar que os primeiros ensaios de uma educação formalizada no Brasil foram implementados pelos jesuítas, que tinham por objetivo catequizar e docilizar os indígenas, tanto para que estes trabalhassem nas missões, como para que desenvolvessem um comportamento pertinente à “boa vida cristã”. Mesmo ainda não se podendo falar em um sistema educacional, posso afirmar que se tratou de um processo de aculturação.

Num momento reformista e modernizador, em 1759, houve a expulsão dos jesuítas e a implementação da educação pombalina⁴⁰, que passou ao Estado português a responsabilidade pela educação, num movimento que a pesquisadora Maria Lúcia Hilsdorf (2011, p. 15) chama de “absolutismo ilustrado”⁴¹ edificado sob o racionalismo. Propôs-se, então, o ensino da língua portuguesa, o que no Brasil fez com que fossem paulatinamente abandonadas as línguas indígenas – Ribeiro (2006) destaca que até o fim do século XVIII a língua mais falada por aqui era o tupi guarani –, das ciências como pensadas no âmbito do positivismo, da postura civilizada, por meio das aulas régias.

⁴⁰Trata-se da instituição de reformas implementadas na educação brasileira após a expulsão dos jesuítas, as quais tinham por objetivo contribuir para o soerguimento do Estado português e de suas instituições à Modernidade e aos seus princípios.

⁴¹Essa denominação se deve, para Hilsdorf (2011), ao fato de que permaneceu o Estado absolutista, mas influenciado pelas ideias iluministas.

No período imperial já havia um sistema educacional organizado em ensino primário e secundário. Estes níveis eram de responsabilidade de cada província. Havia, também, o ensino superior (Faculdades de Medicina e Direito) sob a responsabilidade do Império. As práticas nessas escolas eram pautadas em métodos de memorização e castigos. É preciso ressaltar que, desde então, a educação já era posta como possibilidade de redenção do povo. Apesar disto, a realidade cotidiana era de pequeno acesso a esse sistema e de poucos investimentos no sentido de fazê-lo crescer (SCHUELER; MAGALDI, 2009; GHIRALDELLI JR., 2003). É fácil compreender, já que as “luzes” burguesas eram apenas para os grupos socialmente mais abastados. Ou seja, a maior parte da população não tinha acesso à escola ou frequentava apenas os primeiros anos. As elites que chegavam ao ensino secundário e superior aproximaram-se paulatinamente dos ideais liberais e configuraram um movimento republicano.

A Proclamação da República, em 1889, deu início ao período conhecido como Primeira ou Velha República, que se estendeu até 1930. Este é, em geral, posto como uma ocasião de renovação ideológica e de incremento da urbanização. A educação imperial foi taxada de fracassada, mas houve, efetivamente, várias continuidades entre aquele momento e esse, já que as ideias burguesas vinham desde então chegando gradativamente ao nosso país. Além disso, pouco mudou na estrutura educacional, mesmo que pudesse parecer diferente quando se põe em pauta a influência da Escola Nova.

Todavia, é preciso reconhecer que foi nesse momento que a educação escolar se legitimou como “lugar de criança”, para parafrasear uma propaganda televisiva atual, e foi usada para disseminar todo um discurso de modernização, progresso, civilidade e civismo. Como parte e consequência desse processo, intensificaram-se as preocupações com métodos adequados ao ensino, com a organização do tempo e do espaço específicos para as atividades escolares, com a relação hierárquica dos sujeitos escolares e, como efeito, com a formação de professores (SCHUELER; MAGALDI, 2009). Ou seja, a forma escolar moralizante e civilizadora se edificou de modo mais consistente no Brasil nesse momento histórico sob as bases da ciência e dos ideais liberais. Trata-se de uma forma que se perpetuou elitista com sutis mudanças nos objetivos e nas hierarquias entre sujeitos escolares.

Sobre a Escola Nova, ela foi emblemática nesse momento por defender uma educação pública, laica, com métodos de ensino centrados no aluno e não mais baseados em castigos corporais. Essa perspectiva alicerçou uma série de reformas educacionais em vários estados, nas décadas de 1920 e 1930. Todavia, no Brasil, esteve próxima aos setores das elites e não houve – como não se conseguiu durante quase todo o século XX – a democratização do

ensino escolar. Além disso, ela convivia com outros formatos institucionais mais característicos da fase anterior e arranjados por aqueles que não tinham acesso a esses estabelecimentos de elite.

E, ainda, na Era Vargas (1930-1945), marcada por um governo centralizado, demagogo e populista, a segurança nacional, a modernização da nação e o nacionalismo foram o tripé de sustentação das ações políticas, inclusive educacionais. Os acordos políticos entre os diferentes grupos sociais que encamparam a revolução de 1930 colocavam uma diversidade de interesses no âmbito da educação, desde a adesão a um ensino técnico (com a diferenciação entre ensino para ricos e ensino para pobres) até os interesses do catolicismo, passando pela anuência aos traços autoritários que marcaram esses quinze anos de nossa história e pela defesa dos valores a eles subjacentes.

Segundo o filósofo e historiador Paulo Ghiraldelli Jr. (2003), entre 1946 e 1964, apesar de ter havido o debate, votação e aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE) (Lei 4024/61), estavam presentes, inclusive na legislação, as sombras do autoritarismo do regime varguista. A primeira LDBE brasileira atendia aos interesses das instituições privadas de ensino e a demora na tramitação não permitiu que ela atendesse às necessidades da maioria da população do Brasil, especialmente no que se refere ao acesso à escola.

No ano de 1964 tiveram início os “anos de chumbo”. Eles são a marca de que a América Latina foi, naquele momento, cobaia do ideário neoliberal que começou a nortear os destinos político-econômicos das nações mais ricas. Na mesma medida que aqueles anos se caracterizaram pela abertura dos países do sul da América para a instalação das empresas multinacionais e geraram o propagandeado milagre econômico, tiveram efeitos conservadores no âmbito educacional, com o estabelecimento dos acordos Ministério da Educação (MEC)-*United States Agency for International Development* (USAID), a partir dos quais técnicos norte-americanos passaram a ditar as necessidades e rumos de nossa educação.

Além disso, a imposição das Leis 5540/68 e 5692/1971 não só levou à frente a reforma universitária, mas tatuou o campo educacional com os ferros do tecnicismo, do economicismo e da compensação. Já não se tratava mais de civilizar, mas de habilitar. Já não se tratava de ilustrar, mas de compensar carências nutricionais e intelectuais com base em modelos ideais baseados na importação de padrões edificadas fora do contexto e estabelecidos como o “bom ensino”, a “boa referência” pedagógica a ser reproduzida como fórmula capaz de solucionar os dilemas educacionais. Houve, também, nesse período, maior crescimento da rede privada de ensino (já num processo de transferência da educação escolar ao mercado).

É preciso observar que os projetos compensatórios e tecnicistas fizeram aumentar o número de pessoas com acesso a algum tipo de educação formal. Isto não significou, todavia, distribuição de renda ou maior acesso ao ensino superior, que continuou sendo privilégio de pequena parte da população, visto que a oferta de educação técnica tinha por objetivo, além de formar mão de obra barata para as multinacionais que passaram a encontrar as fronteiras de nosso país abertas, diminuir a pressão pelo aumento de vagas no ensino universitário brasileiro.

Nos anos finais da década de 1970, já encaminhado o projeto de alinhar o Brasil com o capitalismo mundial/global, teve início o processo de abertura política, que desembocou na redemocratização do país em 1985. Democracia e início da chamada Nova República. Esta década e a seguinte foram marcadas por uma conjuntura complexa e difícil, que faz com que Hilsdorf (2011, p. 127) as chame de “década(s) perdida(s)”. Isto porque houve recessão, aumento da concentração de riquezas, grandes taxas de desemprego, invasão supostamente democrática e mais intensa/declarada do ideário neoliberal, como resultado do complicado contexto do capitalismo mundial da década de 1970. Tudo isso misturado à esperança cantada por Chico Buarque de Holanda (1970) de que:

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Inda pago pra ver
O jardim florescer
Qual você não queria
Você vai se amargar
Vendo o dia raiar
Sem lhe pedir licença
[...]
Você vai ter que ver
A manhã renascer
A esbanjar poesia
Como vai se explicar
Vendo o céu clarear
De repente, impunemente
[...]

A esperança, euforia e perspectiva de que a escuridão e tristeza do período militar fossem “desinventadas” levam-me a um campo de “poréns” quando considero o que herdamos de nossa história colonial e pós-colonial de dependência econômica e cultural.

O primeiro “porém” é que, em relação aos aspectos educacionais, houve a continuidade de problemas como o fracasso escolar e a evasão, em especial entre os grupos mais pobres. Esta afirmação é confirmada pelos dados apresentados pela cientista social Gilda Portugal Gouvêa (2000), ao afirmar que já havia, na década de 1980, escolas em número suficiente para matricular todas as crianças em idade escolar. E a maioria das famílias o fazia, mas a parte mais carente da população não conseguia lá permanecer. É tanto que, em 1997, 7% dos analfabetos brasileiros haviam frequentado a escola por pelo menos um ano e, por diferentes motivos, que vão das sucessivas repetências à necessidade de trabalhar, tinham sido, explícita ou implicitamente, expulsos e/ou abandonado os estudos.

Diante disto, Hilsdorf (2011) fala de iniciativas como distribuição da merenda escolar, disponibilização de transporte (precário), distribuição de livros aos alunos, instituição dos ciclos no sentido de diminuir a reprovação e a evasão dela consequente. Essas ações foram tentativas para manter na escola aqueles que se matriculavam. Segundo Gouvêa (2000), elas deram resultado ainda na década de 1990: menos analfabetos, menor evasão e repetência, maior número de matrículas e universalização do acesso ao Ensino Fundamental. Mas será que a melhoria numérica significou avanços qualitativos? Deixarei em aberto esta questão e voltarei a ela daqui a alguns parágrafos.

Outro “porém” é que os efeitos da democratização só se fizeram concretos no âmbito educacional em 1996, com a Lei 9394/96 (a “Nova LDBE”). Como tudo no período pós-redemocratização, essa legislação foi objeto de disputa, visto que estavam em jogo projetos políticos para o país. No fim, ela terminou tatuada pelo ideário neoliberal, pela perspectiva de minimização do Estado, pelo atendimento aos interesses do setor privado e pela perspectiva de educação como treinamento para o mercado de trabalho. Contrapõem-se a esse ideário os educadores com referências críticas e pós-críticas, cujas vozes puderam ecoar no novo contexto. Portanto, a invasão neoliberal não se deu sem denúncias, sem resistências, sem proposições outras, e teve que ceder espaço a algumas demandas e necessidades da população menos abastada e dos movimentos sociais. Entretanto, antes de me lançar mais detidamente na discussão dos meus “poréns”, entendo relevante considerar mais algumas especificidades do meu contexto de pesquisa.

3.1.2 Algumas especificidades das escolas localizadas nas zonas rurais e da Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri

O meu contexto de pesquisa, uma escola situada na zona rural, obriga-me a considerar especificidades deste contexto no Brasil. Em nosso país, os estudos acerca da educação rural expõem uma história de precarização e secundarização, já que para os povos subalternizados o acesso à educação formal sempre foi mínimo, agravando-se em relação ao “povo da roça” que, num olhar conservador, não precisa sequer do mínimo para trabalhar. Na atualidade, isto se reflete na precária infraestrutura das escolas existentes nessas áreas, num currículo centrado nas referências urbanas, no atendimento por docentes menos preparados, menos experientes ou com formação genérica que não considera as especificidades desses territórios.

Em que pese Santos, R. (2012), Breitenbach (2011), Arroyo (2011) e Soares, Razo e Fariñas (2006) apontarem avanços da LDBE quando considera que as escolas localizadas nas zonas rurais têm especificidades, estes autores reconhecem o hiato para com a realidade da maior parte das instituições, inclusive com o fechamento de escolas construídas e funcionando a partir da lógica e perspectivas da população que aí vive⁴², distanciando-se da referência urbana e da base comum nacional prevista na nossa legislação e nos PCN. Ou seja, parece que a autonomia pedagógica das instituições, prevista nesses documentos, vai até onde estão postos os limites do neoconservadorismo e do neotecnicismo e até onde a escolarização não se faz ameaça à lógica imposta violenta e/ou silenciosamente nos cotidianos.

Assim é que Soares, Razo e Fariñas (2006) afirmam que os currículos seguem orientações urbanas. Com isso, posso dizer que eles não são construídos para valorizar as culturas e hábitos locais. Ao contrário, inferiorizam as áreas rurais e colocam o urbano como a “boa referência”. Esse é um modo sutil de estereotipar o que é do campo como menor e menos importante para a vida contemporânea. E, assim, os estereótipos subliminares nas políticas oficiais da educação parecem continuar trabalhando com uma lógica dualista de cultura (erudito x popular; culto x inculto; importante x irrelevante), apesar do ensaio à valorização das diferenças.

Essa contraposição que a mim se apresenta é comentada por Arroyo (2011) em relação à legislação educacional brasileira na separação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo escolar. Tal afastamento e a exigência de um “comum nacional”

⁴²Em discussão acerca dos avanços e retrocessos na educação nas zonas rurais no Brasil, Breitenbach (2011) fala sobre a determinação jurídica que fechou escolas itinerantes do Movimento dos Sem Terra (MST), no Rio Grande do Sul (RS), desrespeitando o direito dos assentados e acampados de acesso à educação.

dizem respeito à continuidade da fragmentação entre o sério e legítimo e aquilo que pode ser negligenciado, que se pode passar sem ter acesso e, portanto, está posto no lugar de periférico.

O suprarreferido hiato entre legislação e realidade, apesar da pressão dos movimentos sociais para uma educação no campo (lá localizada) e do campo (construída a partir das necessidades e identidades dos sujeitos locais) e da garantia de acesso à escola – 95% das crianças residentes no campo eram atendidas no Ensino Fundamental, conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2001, citada por Pinto e colaboradores (2006) –, é exposto ainda quando se mostra que os municípios têm investido mais no transporte para levar os alunos da zona rural para estudar na zona urbana (SANTOS, R., 2012); quando se noticia que diariamente são fechadas 08 (oito) escolas situadas em zonas rurais no Brasil – como divulgou a Folha de São Paulo, em março de 2014 (CANCIAN, 2014) –, porque os municípios e estados alegam altos custos para manter a estrutura, colocando-se mais uma vez o financeiro acima dos interesses e necessidades educacionais da população subalternizada; quando se reconhece que esse quadro contribui para o aumento do fosso educacional entre cidade e campo, já que as taxas de analfabetismo absoluto são três vezes maiores em áreas rurais e isto se agrava se considerado o analfabetismo funcional e que o índice de atraso escolar atinge 72% dos alunos do campo, conforme dados do estudo de Pinto e colaboradores (2006).

A realidade do Buri não se faz diversa. Porém, aqui, preciso considerar dois pontos: 1) que a Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri é resultado de luta da própria comunidade pelo direito à escolarização; 2) o quanto o saber popular reconhece e valoriza essa experiência como uma esperança de melhoria da própria vida.

No que se refere ao primeiro ponto, é preciso descrever que, na década de 1970, o fechamento de uma escola que funcionava em uma das fazendas da região na lógica da caridade e a falta de transporte escolar na época para que as crianças pudessem ir à cidade estudar fizeram com que a comunidade, sem alternativa de acesso à escola, com o dinheiro da venda de uma saca de fumo por Seu Faustino, pai de 22 filhos, num esquema de mutirão, construísse a escola. Isso é relatado em diferentes vozes:

“Aqui, a casa de Sr. Faustino, [...], que foi o nosso patrono da escola. [...] deu seu suor, deu sua situação financeira. Na época, ele plantou uma plantação de fumo, colheu e vendeu essa plantação de fumo e comprou telhas. Só as telhas e cimento porque o barro tinha aqui. E junto com a comunidade, que antigamente trabalhava muito em mutirão, então, junto com a comunidade ele reuniu os amigos e construiu essa casa de taipa. Era de taipa. Então, aqui

funcionava de educação infantil à quarta série. [...]. Eu vim, participei do mutirão [...]. Fizemos só um cômodo. Era só um cômodo. [...]. Era mais de cem alunos, não tinha cadeira” (D1).

“Pra fazer essa escola... A escola era lá em cima, na fazenda. Aí a escola acabou. Aí ele ficava imaginando tanta criança sem estudar. Aí, ele chegou, vendou uma saca de fumo e disse: ‘eu vou fazer uma escola’. Aí, foi, vendeu a saca de fumo. Pegou, comprou os matériá e começou. Ela foi feita foi de taipa, num foi de tijolo não. Depois, mesmo comprou o cimento, cimentiou, ... e minha casinha lá embaixo, se tu visse como era, de taipa tomém e de chão. E a escola era cimentada. Ainda os povo dizia assim, mas que coração de Faustino, a escola toda organizada e óia a casinha dele. Mas ele dizia: ‘eu quero porque eu tenho muito fio e os ôto tomém tem’. Aí, começou assim” (D. Nininha, esposa de Seu Faustino, fundador da Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri).

“Os trabalhos dessa instituição iniciaram-se em abril de 1977, em uma escola de taipa, pequena, cedida e construída pelo Sr. Faustino Bispo dos Santos, que a construiu com seus próprios recursos [...]” (ESCOLA MUNICIPAL SENHOR DO BONFIM/BURI, 2008, p. 10).

O que essas falas expõem é que a escola começou funcionando numa construção de taipa constituída de um único cômodo para todas as crianças. O nome da escola, inclusive, é Senhor do Bonfim porque Seu Faustino era devoto deste santo e, segundo Dona Nininha, “rezava Senhor do Bonfim todo ano”.

Figura 9- Seu Faustino, patrono da Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri.



Fonte: Acervo da família de Seu F. Registrei eletronicamente a imagem em 23 de maio de 2013.

Figura 10- Local onde a Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri começou a funcionar.



Fonte: Imagem registrada por mim, em 23 de maio de 2013.

Nesse período, usava-se o fogão à lenha de Dona Nininha para a preparação da merenda escolar numa rotina em que as crianças, junto com a professora, saíam toda manhã para catar a lenha e só depois começarem os estudos escolares propriamente ditos. Conta D1 que:

“Antes de começar a aula, isso era sete, sete e meia, eu ia com os alunos pros matos, catar a lenha. A gente vinha com os feixos de lenha na cabeça e quando chegava aqui, jogava tudo ali e se jogavam no chão, tudo cansado. Mas pra nós, era uma felicidade. Aí, ela (Dona Nininha) ia, cortava os pauzinhos, acendia o fogo, eu determinava a merenda do dia. Aí, enquanto ela ficava lá fazendo a merenda, eu ia começar a aula”.

Nessa estrutura inicial, Seu Faustino era considerado o diretor, já que ele havia tido a iniciativa de construir a escola. Continua relatando D1:

“Faustino que era mesmo o diretor, que quando ele chegava, dava ordem, dizia que tinha que ser assim e todo mundo obedecia”.

Esse primeiro ponto de análise traz indícios de que a escola começou funcionando edificada nas lógicas populares de solidariedade e de autoridade. Os estudos acerca das culturas populares, como os de Hall (2009), de Bakhtin (1999) e de Thompson (1998), mostram que, diante das condições objetivas de carência e de vigilância/opressão de suas práticas culturais, a articulação coletiva é um dos caminhos encontrados para se relacionar com os seus “outros” e para resistir à marginalização. Marginalização que começou a ser enfrentada no Buri com a iniciativa de construir uma escola e garantir com ela um lugar para as crianças da comunidade nesse tipo de instituição. O que se vê na realidade pesquisada é que, a seu modo, se garantiu às novas gerações o acesso à escolarização, o que é uma luta primeira dos grupos historicamente desfavorecidos.

A maneira como a escola foi construída é uma marca de ação coletiva e política das pessoas dessa comunidade para dignificar seu território, para ocupar um lugar social de respeito, que se traduz nos “bons modos” ditos por F1 como algo que a escola precisa garantir aos alunos e no olhar de F2 de que as crianças precisam ser formadas na escola para “não fazer vergonha” quando estiverem nos espaços de socialização da comunidade e, principalmente, fora dela. A construção da escola também expõe a esperança e a expectativa pelo alcance da condição de cidadãos que as pessoas têm ao passar por ela. No Buri, fazer a escola com as próprias mãos foi uma busca e luta coletiva por tal condição.

Quanto à forma de lidar com a autoridade, é preciso lembrar que as práticas populares são também conservadoras em alguma medida, já que pautadas em costumes que, em geral, se procura reforçar (THOMPSON, 1998). Porém, na mesma medida que assim se constituem, tais práticas são também rebeldes, pois não atendem nem se limitam aos cânones

estabelecidos, inclusive questionando-os e ironizando-os. Assim, na escola pesquisada o que emerge é que a figura de autoridade foi se constituindo no próprio processo de construção da instituição. Seu Faustino era considerado o diretor por ter sido a pessoa que liderou a iniciativa de construir a escola, mesmo não sendo docente nem escolarizado.

No decorrer de três décadas, a escola passou por mudanças. Em terreno doado pela família de D1 à prefeitura, foi construído um novo prédio escolar com duas salas de aula, onde há mesas e cadeiras, uma cozinha, uma terceira sala que funciona como sala de informática – com cinco computadores, dos quais três funcionam, mas não há acesso à internet e existe dificuldade de acesso a serviços de manutenção – e de direção, e onde se guardam alguns livros didáticos e mapas. Sobre a estrutura atual da escola, lê-se e diz-se que:

“Em 83, como a demanda de aluno foi aumentando, foi que a prefeitura viu que o espaço era pequeno e a escola de lá [prédio em que atualmente funciona a escola] foi criada” (D1).

“Como o espaço era muito pequeno, e com o crescimento da clientela estudantil, foi solicitado novo espaço onde atendesse a demanda da comunidade escolar. As autoridades locais ofereceram apoio e reconhecimento da instituição, levando a mesma a desenvolver suas atividades dentro dos padrões legais da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) e Ministério da Educação (MEC). Assim um novo prédio foi construído em local próximo da escola, doado pela família da professora [...]” (ESCOLA MUNICIPAL SENHOR DO BONFIM/BURI, 2008, p. 10).

“Então, hoje, é uma escola, né!?, que ela está assim...preparada. Eu acho que ela está assim preparada para atender a sua comunidade escolar, na qual tem um processo de ensino, pedagógico voltado à realidade do aluno, materiais, também, é... eles são adequados. Agora, só tem assim, às vezes, o problema do livro, né!?, que ele não coincide, é... não coincide com a realidade. [...]. E, hoje, nossa escola, eu vejo como uma escola assim... é...maior, já tendo toda clientela oriunda da comunidade, tem os seus equipamentos, né!?... E... tá faltando, assim, poucas coisas, poucos equipamentos para se acompanhar a evolução da mídia” (D1).

“A estrutura aqui...ainda tem umas coisa que tá precisando. A cozinha mesmo tá precisando de conserto do telhado, que tá molhando muito. E a sala aqui, a mais velha, eu não me conformo que às vezes tem algumas parede rachando um pouquinho, às vezes inchando

um pouco o chão assim da sala. Eu achava que podia dar um melhoramento naquela sala de lá. Sempre...já consertou, mas não adianta não que tá muito velha aquela sala dali. O telhado devia tirar pra consertar, pra dar mais segurança ali, né!?” (F1)

Porém, essas mudanças, que são avaliadas como avanços nos escritos e falas acima descritos, levam-me a reforçar as críticas de que a “educação para todos” não tem representado nem igualdade nem garantia de justiça social. Deixo que falem algumas imagens, em que pese elas tenham caráter ilustrativo na descrição que aqui construo:

Figura 11- Sala de Aula 1(Ensino Fundamental).



Fonte: Imagem registrada por mim, em 23 de maio de 2013.

Figura 12- Sala de Aula 2(Educação Infantil).



Fonte: Imagem registrada por mim, em 23 de maio de 2013.

Figura 13- Cozinha.



Fonte: Imagem registrada por mim, em 23 de maio de 2013.

Figura 14- Sala que agrega direção, informática e guarda alguns livros didáticos e mapas.



Fonte: Imagens registradas por mim, em 23 de maio de 2013.

Ou seja, mesmo com alterações e com a instituição tendo atualmente vários cômodos (o que, de fato, foram avanços), a escola é de pequeno porte; atende apenas ao ciclo chamado pré-escolar da Educação Infantil (crianças de 04 e 05 anos de idade) e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, como aproximadamente a metade das escolas brasileiras localizadas em zonas rurais (PINTO, *et al.*, 2006); funciona com turmas multisseriadas, como 64% das instituições localizadas nas áreas campestres (PINTO, *et al.*, 2006); tem apenas uma professora com formação em nível superior; tem estrutura precária, com uma sala com problemas estruturais e uma cozinha sempre invadida pela água em dias de chuva; não possui biblioteca, que é espaço presente em menos de 20% das escolas localizadas nas zonas rurais, conforme dados do estudo de Soares, Razo e Fariñas (2006).

Além disso, o serviço de água encanada ainda não atende à comunidade e a água é distribuída a partir de um poço comunitário, o que, além dos riscos de acesso a uma água sem o devido tratamento, faz com que a escola fique longos períodos sem água quando a bomba apresenta algum defeito—vi a escola ficar aproximadamente dois meses sem água encanada no decorrer de 2013. Esse quadro dificulta o atendimento escolar, que sempre foi mantido na escola nesses períodos de falta d’água. Mas, sem merenda escolar, sem água para as crianças beberem (cada uma levava de casa a própria água) e com a limpeza da escola sendo feita com água coletada balde a balde por F1 e F2.

Além disso, a Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri sofre com a rotatividade de professores, além da insuficiência deles. Dizem F1 e F2:

“Agora eu queria que não ficasse, assim, tirando...mudando os professor, como essa situação d’agora, que uma já vai sair...que pró...também tá vendo aí se vai ficar ou não. Aí, eu

acharia que começasse no começo do ano e terminasse, concluísse o ano todo, porque aí o aluno...tanto o professor sabe o que faz e o aluno também” (F1).

“[...] os professor começa um bom trabalho e quando é no meio do ano eles demancha, como aconteceu agora, não é!? (F2 se refere à mudança da professora que substituiu a estagiária por outra professora). Aí, os professor aí...já é uma coisa que não tá bem. Eles poderia...as pessoas poderia continuar até com seu trabalho até ver que eles poderia mudar, mas assim não tá bom não” (F2).

Segundo Pinto e Colaboradores (2006), esse é um quadro característico nas escolas situadas em áreas rurais porque a distância e a precariedade fazem com que os professores peçam remoção para trabalhar na zona urbana. No Buri, a falta de uma docente fez com que parte significativa do ano letivo de 2013 tivesse uma estagiária como única responsável pela turma de Educação Infantil, gerando problemas, no olhar de Prof. 1, porque as crianças não tinham acesso a uma prática pedagógica sistematizada, já que havia na condição de docente alguém que ainda não tinha formação nem ampla experiência, e que, como estagiária, deveria estar em processo de aprendizagem a partir de reflexões propostas por um supervisor mais experiente. Afinal, como coloca Freire (1996), a docência não é sacerdócio nem dom. É uma profissão e, como tal, é algo que se aprende no processo de formação. Processo esse relevante no sentido de garantir reflexões profundas acerca das dimensões histórica, epistemológica, pedagógica, técnica, tecnológica que estão postas no fazer cotidiano do professor, bem como de promover experiências culturais, científicas e pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento da identidade docente⁴³.

Ainda a falta de docente levou, no início do ano letivo de 2014, à junção da Educação Infantil com os primeiros anos do Ensino Fundamental numa única turma. Para o modelo seriado e fragmentado que orienta a organização curricular da rede educacional de Alagoinhas e a base comum do currículo perspectivada na legislação educacional, a junção de turmas é algo que traz dificuldade e exige uma prática pedagógica que supere a disciplinarização e a concepção etapista de aprendizagem. Aqui cabe um esclarecimento: sou a favor de promover processos de ensino e de aprendizagem envolvendo pessoas de diferentes idades em um mesmo espaço-tempo, nos quais elas possam se apropriar dos saberes conforme suas

⁴³Falo em identidade docente a partir de Brzezinski (2002), ou seja, como processo de apropriação de saberes, signos e significações num processo de formação que tem a docência como base, possibilitando profunda reflexão teórica, política, cultural e técnica sobre essa profissão e a atuação do futuro docente como intelectual transformador.

capacidades sócio-cognitivas e compartilhem suas compreensões, entendimentos e estratégias. Isto exige, porém, que a construção curricular e que a prática pedagógica sejam alteradas. Ou seja, que superem a raiz homogeneizadora que espera que crianças da mesma idade aprendam as mesmas coisas da mesma forma e que separa os conteúdos por disciplina e por série a partir da expectativa quanto ao nível de desenvolvimento de dada faixa etária.

O desafio da educação desenvolvida no contexto rural se torna ainda maior com a consideração acerca da pobreza que atinge essa população. Como já demonstrei a partir de dados anteriores, esta condição atinge parcela significativa da população de Alagoinhas. No Buri, a convivência e o diálogo com as pessoas mostraram que na última década houve uma melhoria nas condições materiais, sendo demarcado como significativo por D1 nesse processo, em várias de nossas conversas, os programas de combate à pobreza implementados no Brasil, que, segundo ela, têm possibilitado que as crianças frequentem a escola, não passem mais fome, morem em casas construídas com tijolo e telha, tenham banheiro nas dependências domésticas. Essa mudança também é demarcada nas falas de outras pessoas da comunidade, como Seu Gaudêncio, Seu Teófilo e Seu Tatá.

Este quadro pede um diálogo com Arroyo (2013; 2011), para quem a pobreza deve ser considerada nos estudos curriculares pelo fato de ela ser resultado da desigualdade entre classes e da produção da subalternidade que transmuta a diferença em desigualdade, de modo a engendrar por dentro da escola uma luta que questione a noção moderna e capitalista de civilidade e que concretize a cidadania como a vivência dos conhecimentos ditos universais e das heranças culturais dos diversos grupos humanos. Esse diálogo me leva a uma compreensão de que preciso considerar a pobreza no currículo porque se trata de uma realidade que persiste e porque não é algo que se enfrenta apenas com a reivindicação pela igualdade econômica. Isto é necessário, mas também é relevante incorporar aos currículos escolares as histórias dos grupos sociais diferentes e, por isso, empobrecidos. Considerar a pobreza, portanto, é reafirmar que o currículo precisa abrir-se às diferenças, garantir o conhecimento da história da exclusão no sentido de se fazer experiência formativa de humanização e emancipação num processo que permita aos educandos(as) conhecerem-se a si mesmos.

Esse conhecer-se a si mesmo diz respeito a contemplar memórias coletivas e promover a reflexão sistematizada sobre si mesmo enquanto alguém que se forma num e que compõe um grupo social inferiorizado e resistente (ARROYO, 2011). Os saberes já valorizados, nesse entendimento, são acessados pela trilha da história e do questionamento sobre o modo como se fizeram supostamente universais e acerca de como interpretam os “outros”. O currículo se

torna mais tenso, mais denso, mais dialógico, mais significativo no sentido de o(a) estudante compreender a realidade e ver-se como passível de transformá-la.

O conhecimento de si mesmo possibilita que as experiências vividas pelos sujeitos, suas tentativas de apropriação e significação do mundo nas diversas interações, como também as vivências que compõem a intencionalidade das práticas pedagógicas, sejam objetos de reflexão (MACEDO, 2010a). Assim, as experiências se fazem de fato formativas, porque possibilitam experimentar, compreender e criar, o que compõe o processo humano de aprendizagem e desenvolvimento e de produção de sentido para a própria vida enquanto ser, grupo e aprendiz.

O que parece, porém, é que apesar dos supostos avanços na legislação educacional e da inegável ampliação do acesso à educação formal, essa instituição continua fechada às experiências dos “outros”, como também permanece a precariedade e o desprezo pelas escolas localizadas em zonas periféricas e rurais. E a realidade do Buri acompanha essa trajetória, num quadro em que se apresentam dificuldades diversas para execução da prática pedagógica, em função da precariedade infra-estrutural e de recursos humanos, aproximando-se do dados e colocações de Soares, Razo e Fariñas (2006) de que os avanços legais, a pequena melhoria infra-estrutural e o combate à pobreza ainda não levaram à superação das fortes deficiências nessas escolas.

Além disso, as crianças do Buri, ao concluírem os anos iniciais do Ensino Fundamental, “vão estudar na rua”, modo como F1, em conversa informal, se refere à zona urbana. Para isso, alguns fazem uso do transporte municipal, outros usam a linha de ônibus que serve ao Buri, e há ainda famílias que se mudam para a zona urbana de Alagoinhas para garantir aos filhos proximidade com a escola, o que é facilitado pelo fato de muitas famílias terem transferido o centro do seu sustento para o trabalho no polo fabril da cidade. Para os autores estudados, como Santos, R. (2012), Breitenbach (2011) e Pinto e colaboradores (2006), o aspecto mais grave deste processo é que em alguma medida se obriga as pessoas a migrarem, a saírem do seu território e se tornarem diaspóricos na zona urbana, onde podem viver experiências de violência e de preconceito nas escolas. Estes são motivos, inclusive, que levam alunos a abandonarem os estudos.

Além da descrição dessa estrutura e das imagens expostas anteriormente, que trazem aspectos das instalações precárias da escola, posso trazer a fala de D1 em conversa informal, em que ela colocou que se sentia inferiorizada ao preencher os questionários do censo escolar nos aspectos referentes à infraestrutura das instituições escolares e observar que as escolas podem ter refeitório, biblioteca, laboratórios, salas de leitura e artes e que ela sempre preenche

esses itens com o número zero, porque não tem nada, mesmo reconhecendo que, para o que é comum no contexto rural, a escola tem recursos e alcançou melhorias em seu tempo de existência. O PPP também reconhece a carência da escola ao apontar a necessidade de uma biblioteca, na qual seja possível os docentes encontrarem “apoio didático” e os alunos acessarem “um acervo variado” de leitura (ESCOLA MUNICIPAL SENHOR DO BONFIM/BURI, 2008, p. 19). As imagens, a fala de D1 e o PPP, portanto, apontam que a igualdade de condições na/da legislação é “de papel” e que permanece o caminho de rotulação, estigmatização e ocultamento dos grupos subalternizados.

Em relação ao segundo ponto que me propus discutir, retomo Chauí (2007) quando afirma que o sujeito subalternizado se sabe excluído do mundo do saber sistematizado. E, além disso, reconhece nele a possibilidade de melhorar a vida material. No Buri, a escolarização representa para as pessoas essa esperança. Isso mostra como o saber popular, ciente de sua exclusão do mundo letrado, dito erudito, e de sua inferiorização, não vê esse “outro” lugar com receio, mas busca aproximar-se dele, nutrir-se dele como forma de mudar a condição social. Os saberes das culturas populares olham-no com a mesma esperança que fundamenta o espírito carnavalesco das culturas populares: como possibilidade de devir, de construção de um futuro melhor. E a dificuldade de acesso a ela no passado, como também sua importância são reconhecidas nas falas das pessoas da comunidade e dos sujeitos escolares:

“Todo mundo era roceiro. Num tinha menino em escola não. Era ganhá, comê aquele pirãozinho com um taco de carne assada e ir pra roça. [...]. Agora, a escola eu tô achando importante, viu!? Porque hoje em dia, os que tão na escola tão aprendendo a se desenvolvê. E naquele tempo, todo mundo era tabaréu. Eu mesmo era um grande tabaréu, num sabia me desenvolver de nada. E, hoje, eles sabe se desenvolvê” (Seu Vitinho).

“Eu cheguei a ir na escola. A escola era muito importante. Eu mesmo gostava da escola, como hoje ainda eu gosto. Mas eu num aprendi nada (risos). E, ô meu Jesus, o que eu num aprendi, eu quero que meus menino tudo aprenda mais do que eu. Porque, vamo dizer assim, que o lugar de menino, hoje, é na escola. Antepassado, o lugar de menino era trabalhando na roça, nera!? Porque os pai num deixava ninguém ir pra escola, porque, porque,... o tempo ruim, pró. O tempo ruim, então tinha que ter uma ajuda das criança pra sobreviver o a mais. Porque, você já pensou, com quatorze filho!? Quatorze!” (Seu Gaudêncio).

Se a opção é, efetivamente, pela assunção de uma postura dialógica, essas colocações, que consideram a escola importante e a possibilidade de acesso a ela como resultado e caminho para melhoria de vida remetem ao fato de que o reconhecimento da precariedade das escolas localizadas nas áreas periféricas e rurais e do conservadorismo que tem enredado as escolas não podem justificar um total e extremo pessimismo em relação à escola e aos processos de escolarização. Segundo Forquin (1993), é aí que vão desembocar as teorias que analisam as escolas apenas como mecanismos de reprodução e disseminação das ideologias e valores dominantes. O olhar para a crise da escola nesses posicionamentos finda por exterminar a esperança combativa, a negação dialética, a carnavalização e qualquer possibilidade de que o híbrido emerja por dentro dos currículos e práticas pedagógicas.

É preciso olhar para os cotidianos escolares e dialogar com os sujeitos para identificar as lutas por acesso a espaços historicamente negados, como se deu no Buri com a construção da escola. Além disso, é necessário tentar reconhecer as brechas, as resistências e táticas que estão nos usos cotidianos do espaço-tempo escolar, as quais criativamente vão se colocando no sentido de edificar a esperança e materializar a utopia de uma escolarização emancipadora. Nessas mazelas e com elas, nas resistências e no diálogo, precisam ser identificados e construídos os caminhos para uma formação emancipadora e humanizadora, para o que é necessária uma construção curricular e pedagógica que preze pelas experiências sociais dos sujeitos, pelas práticas culturais populares, possibilitando o conhecer-se a si mesmo como sujeito individual e como parte de um território e de um conjunto de relações. Nesse sentido, algumas proposições curriculares com tom mais esperançoso, por assim dizer, vêm sendo elaboradas, bem como discussões que tentam reconhecer as interfaces entre as culturas e as culturas populares e o campo educacional. Voltarei aos meus “poréns” e, em seguida, tratarei mais especificamente delas.

3.1.3 Ainda os “poréns”: transitando entre a legislação educacional e a realidade pesquisada

Dentre os “poréns” referentes à realidade brasileira que anteriormente afirmei que entendo necessário discutir – e que são relevantes, também, para que eu responda as questões centrais dessa pesquisa – é preciso considerar que, por conta dos conflitos e embates próprios do cenário da redemocratização, a presente legislação educacional e os documentos que referenciam o fazer escolar mesclam um tom crítico e democrático com um discurso que individualiza e clama pela liberdade distante do Estado. Além disso, trata-se de legislação que

não se posiciona claramente em relação a uma série de aspectos (cita-os, mas não os determina), como a melhoria das condições estruturais das escolas, que devem atender padrões mínimos de qualidade; os salários e condições de trabalho dos docentes (deve haver um piso salarial, formação e condições dignas de trabalho); e, o significado de qualidade. São aspectos que se não silenciados, estão postos na legislação de modo volátil, por assim dizer.

Nesse sentido, o sociólogo Pedro Demo (2006) fala que os avanços dessa legislação são menos marcantes do que os ranços e tomo os estudos desse autor como momentânea referência para construir as análises e discussões deste tópico. Em relação aos professores, o autor aponta como avanço a perspectiva de formação docente, de tempo na jornada de trabalho para estudo e planejamento, e de progressão funcional. Mas já há neste ponto, após dezoito anos, acúmulo para falar da formação aligeirada, instrumentalizadora, e de que os estudos de atualização não se aproximam dos cotidianos e realidades escolares. Há acúmulo para que eu afirme que os professores têm sido desprezados em seus saberes, histórias de vida e experiências e postos numa condição de irrelevância num contexto em que se espera que o esforço individual e a competitividade sejam a tônica da vida.

Na realidade pesquisada, isso se confirma quando D1 e Prof. 1 falam da falta de tempo para planejar e da frustração de expectativas nos momentos de formação docente:

“[...] hoje, o município, ele trabalha só com 02 planejamentos anuais, por semestre. E esse tempo não dá pra gente sentar e planejar” (D1).

“A gente foi pra formação pedagógica e a gente não conseguiu ver lá nenhuma atividade que a gente pudesse trazer pra sala de aula pra trabalhar [...]. Eu geralmente não gosto de ir aos planejamentos. Porque quando você vai lá, você vai com uma expectativa e chega lá é outra coisa. Na verdade, você não consegue tirar nada de prático [...]” (Prof. 1).

Ambas as falas expõem a volatilidade da legislação. Primeiro, porque apesar da previsão do tempo para planejamento e estudo dentro da jornada de trabalho, não se define legalmente qual e que tempo é esse. Cada secretaria estadual ou municipal de educação o faz. E o que se vê nas falas é que esse tempo, na realidade pesquisada, não atende às necessidades da escola. Segundo, ele não se aproxima, nos momentos formativos, do cotidiano que a professora vive em sala de aula.

Diante disso, entendo necessário analisar dois aspectos. Os processos formativos intencionalmente organizados e sistematizados devem levar em conta os sujeitos por uma

trilha de compreensão mútua (BAKHTIN, 2003) entre o que eles necessitam e o que se entende como necessário garantir. Porém, o distanciamento entre o modo como se organiza e se oferta a formação e as escolas reais é algo que vai se configurando no caminhar da escolarização e da escola brasileira, em particular, pois, como já mencionei a partir de Macedo (2010a), as concepções de currículo que se edificaram desde a emergência da forma escolar têm caráter burocrático, abstrato, administrativo e formativo. Então, técnicos que não conhecem a vida concreta da/na sala de aula é que determinam, *a priori* e sem diálogo com os diversos sujeitos escolares, o que deve acontecer no e com o sistema escolar, inclusive no que diz respeito à formação de professores.

É nesta mesma perspectiva e configuração que se opõe teoria e prática. Na fala de Prof. 1 aparece a espera por algo “de prático”, por algo que ela possa desenvolver na sala de aula. Na mesma medida que se confirmam os meus olhares de que a formação está distante da realidade, aparecem os indícios de que esse distanciamento superficializa a formação a ponto de legitimar a ideia de que há uma “prática modelo” que, se aprendida, pode ser replicada na prática pedagógica. Esta espera reforça aquele lugar de irrelevância do docente e mostra que esse sujeito tem dificuldade de se reconhecer, com os demais sujeitos escolares, como potencial autor de um currículo coletivo, democrático e contextualizadamente elaborado.

A oposição entre teoria e prática e o afastamento entre formação docente e escola real são reconhecidos por Macedo (2011b) e por Arroyo (2011) como elementos que marcam e fragilizam a formação, e como fatores que dificultam que o docente se empodere do currículo e de seu sentido. Esta fragilização contribui para que se perpetuem concepções formalistas e burocráticas, e para que, em consequência, se aceite um currículo fragmentado e disciplinarizado. Em outras palavras, são alguns dos aspectos que dificultam a concepção e atuação do docente como intelectual⁴⁴, na perspectiva pensada por Giroux (1997).

Outro avanço considerado por Demo (2006) é o fato de a legislação apontar a necessidade de estabelecimento de um piso salarial docente. O mesmo foi estabelecido durante o governo Lula (Lei 11738/2008) e deve ficar, em 2014, em torno de R\$ 1. 697,39, segundo informação da Agência de Comunicação do Senado (2014). Todavia, vários Estados e Municípios, além de não o cumprirem, solicitam que os critérios para fixação do mesmo sejam revistos, argumentando ser excessivamente oneroso e dificultar o cumprimento da Lei

⁴⁴ Para Giroux (1997), o professor intelectual vive seu trabalho de modo crítico e transformador, o que significa conhecer, posicionar-se e intervir ante os mecanismos de poder que estruturam as escolas e que colocam como legítimos dados saberes, como também desenvolver uma prática pedagógica que leve em conta a voz dos estudantes. Em resumo, atuar com uma postura que compreende a dimensão política do pedagógico e que se fundamenta em reflexões constantes e criticamente vigilantes.

de Responsabilidade Fiscal⁴⁵. Fica claro aqui que entre o plano financeiro e o educacional, o primeiro tem prioridade na atual conjuntura.

Durante a pesquisa, assisti, no ano letivo de 2013, algumas paralisações e assembleias em torno desse embate e cheguei a ouvir de funcionária da SEDUC-Alagoinhas, em um desses momentos, que os professores teriam que escolher se queriam a realização de concurso para a contratação de mais professores para suprir a carência de recursos humanos ou aumento salarial, porque a conta é a mesma que se faz em casa: “quanto mais gente pra pagar, menor será o pagamento”. Posição que, cinicamente, ignora a chamada Lei do Piso Salarial em nome do equilíbrio fiscal do município. O ano de 2014 teve início, também, em meio a paralisações e deflagração de greve – que se estendeu de maio a julho de 2014 – pelo mesmo motivo e por conta das condições precárias de trabalho.

Essa realidade de desvalorização social e salarial tem levado o sistema escolar brasileiro a uma situação que beira o colapso. Dados do estudo de Gatti e Barreto (2009) mostram que a cada ano é menor a procura por cursos universitários de formação de professor e que os jovens que aí chegam são os que acumulam experiências de insucesso nesse espaço-tempo. Além disso, parcela significativa daqueles que ingressam nos cursos de licenciatura não os concluem ou, quando colam grau, não seguem carreira na docência. Resultado: atualmente, faltam professores no Brasil em todos os segmentos da Educação Básica. Diante disso, o Estado tem investido em propaganda e em programas⁴⁶ que visam enriquecer a formação do professor, bem como atrair para essa profissão. Arrisco dizer, porém, que sem uma valorização salarial e social efetiva, tais Programas não alcançarão o objetivo de sanar tais carências.

Ainda como avanço, Demo (2006) coloca, e destaco intencionalmente, a gestão democrática, ou seja, a perspectiva de que as escolas têm autonomia para elaborar, com os sujeitos de sua comunidade, a proposta pedagógica. Este é o avanço que, apesar de comprometido com a lógica da flexibilidade global, dá espaço para pensarmos em ações por

⁴⁵ Segundo Nascimento (2014), a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar n. 101/2000) objetiva que a administração de recursos públicos se pautem em princípios de eficiência, racionalidade e transparência, no sentido de evitar gastos sem planejamento e dificultar esquemas de corrupção. Essa Lei estabelece regras para as finanças públicas, dentre as quais limite de gastos com pessoal. Sem me posicionar contra o estabelecimento de normas para a execução de gastos públicos, fortaleço o coro daqueles que estão certos de que é possível melhorar as condições da educação no Brasil com o investimento de 10% do PIB nesta área, incluindo a valorização salarial do docente; como também se houver, mais que a Lei, honestidade no direcionamento dos recursos públicos, já que esquemas de corrupção, inclusive no âmbito dos sistemas municipais de educação, continuam sendo constantemente denunciados, mesmo com a existência de mecanismos de controle.

⁴⁶ Destaco, aqui, dois Programas que dizem respeito ao enriquecimento e ampliação de experiências nos cursos de formação docente inicial e que objetivam atrair para a docência com um processo de aproximação dos licenciandos com as escolas desde os primeiros anos dos cursos de graduação: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE).

dentro das escolas que driblem os compromissos que estão nas entrelinhas da letra da lei e caminhem em direção à democratização curricular. Teço essa consideração com base no olhar gramsciano de que é nos nós, nas contradições, nos paradoxos, que estão localizadas as brechas, as possibilidades de uma ciência, filosofia e prática que atendam aos interesses dos grupos subalternizados.

Acerca da autonomia pedagógica das instituições, alguns aspectos se apresentam na realidade da escola pesquisada. A escola possui sua própria proposta pedagógica, mas se trata de documento desatualizado, datado de 2008, e em que as então docentes da escola aparecem como “comissão de apoio” na elaboração. Este documento é desconhecido de Prof. 1, que não participou da elaboração do mesmo, pois ainda não era docente da escola na época em que o documento foi elaborado. Além disso, ela diz não saber se possui autonomia para elaboração de propostas próprias da escola ou se tem que seguir o que é determinado pela SEDUC-Alagoíneas:

“[...] dentro da rede eu nunca consegui prestar atenção nem em incentivo pra gente trabalhar dessa forma, com propostas próprias. [...]. Mas eu não sei. Agora fiquei perdida. Eu não sei se tenho essa autonomia ou se tenho que seguir o que é determinado no planejamento de lá. [...]. Eu não sei nem dizer se a gente tem autonomia [...]” (Prof. 1)

A autonomia pedagógica, parece-me um indício que se coloca nessa fala de Prof. 1, é dificultada pelos mesmos problemas da fragilização da formação docente a que antes me referi. A ignorância quanto a direitos e atribuições previstos em Lei e a desautorização de si mesmo como profissional intelectual reforça a identificação da fragilidade da formação docente no Brasil. Isto leva a pensar que apesar do crescimento numérico de cursos de formação de professores no país na primeira década dos anos 2000, não necessariamente se tem garantido experiências culturais e científicas mais amplas e aprofundadas aos licenciandos. Isto porque, historicamente, as universidades estiveram encasteladas dentro de seus próprios muros e porque os currículos são/estão engessados, sem atender à necessidade de uma formação docente aprofundada teórica, histórica, política e tecnicamente (MACEDO, 2011a).

Contra-pondo-se a tal encastelamento e perspectivando uma formação docente crítica, aquele mesmo conhecer-se a si mesmo a que já me referi precisa ser garantido nos cursos de formação docente, em conjunto com uma profunda formação histórica, política, epistemológica, científica, pedagógica, técnica e tecnológica em constante diálogo com as

teorias do campo da educação e com as mazelas e esperanças das/nas escolas. Esses aspectos podem possibilitar a formação de um(a) docente produtor(a) de sua prática, autor(a) empoderado(a) dos currículos e das práticas que concretiza, combatente dos processos de alienação e superficialização a que a docência se encontra submetida por seu enredamento pelo neoliberalismo e o neoconservadorismo. Assim, pode-se perspectivar a possibilidade do(a) professor(a), na prática pedagógica, contribuir organicamente para a emancipação dos educandos.

Porém, a fala de Prof. 1 demarca, também, a falta de incentivo para que as escolas e os(as) docentes exerçam a autonomia que lhes é garantida na legislação e dá indícios de que planejamento e currículo chegam na escola em pacotes prontos, ou seja, de que há uma relação burocrática com essas dimensões. Para Macedo (2011b), isto remete a uma perspectiva tecnicista de educação e formação, em que *experts* competentes planejam o que o professor deve apenas executar. O que se confirma na fala de D1 ao afirmar que “[...] lá no livro de frequência já tem o indicador”.

O referido indicador deixa escapar ainda mais indícios acerca das concepções educacional, curricular e formativa presentes na rede municipal pesquisada – e que afetam o cotidiano escolar – quando D1 explica que o indicador é o objetivo específico de cada disciplina, a partir do qual se define o conteúdo. Ou seja, expõe-se a perenidade da divisão disciplinar nos currículos, a qual proporciona o acesso a um conhecimento despedaçado e que, por isso, não possibilita compreender relacionalmente os fenômenos nem o mundo em sua história e dinâmica. Além disso, explicita a consideração da prática pedagógica como ato meramente técnico, já que o currículo e o planejamento são definidos externamente à realidade e ao cotidiano escolares, e a definição dos conteúdos segue acontecendo em função dos objetivos.

Em síntese, os tais indicadores da realidade pesquisada dão indício de que o currículo é concebido como artefato organizacional e administrativo. Junto com a permanência da divisão disciplinar e com a burocratização do planejamento sem estímulo à autonomia docente, está pintado o quadro que caracteriza concepções (neo)tecnicistas de educação, currículo e formação. Ou seja, a educação proposta pela SEDUC-Alagoinhas, com a qual a escola pesquisada se relaciona, parece seguir a trilha do padrão supostamente fixo e enraizado histórica e hegemonicamente posto para a escola. Isso, mais uma vez, dá indícios de que se perpetua a lógica que naturaliza a escola como espaço-tempo em que não há o que colocar em questão, porque se fez consenso histórico um dado modo de organização e funcionamento a partir de uma referência que, hoje, há acúmulo para denunciar como reducionista,

reprodutivista e elitista. Diante disso, sigo falando do currículo da escola pesquisada como um “currículo processado”⁴⁷ e que, por isso, invisibiliza e dificulta a tematização contextualizada dos saberes das culturas populares, oculta as educadoras e as pessoas da comunidade e pende ao empobrecimento por ignorar a potencialidade formativa do diálogo com tais sujeitos.

Nessa trilha – reafirmo algo posto introdutoriamente – trabalha-se com uma criança padrão ideal a qual as outras devem alcançar. Desconsideram-se a criança real, a escola real, a professora real, suas mazelas, esperanças, significações e expectativas. São todos tratados como *infans*, ou seja, como pessoas que não falam e se constituem objetos submetidos a regras e procedimentos fixos. O(a) docente é tratado(a) como executor(a) de tarefas. E, assim, vai se configurando um processo de escolarização que não olha nem considera as necessidades, os valores e práticas culturais do local onde acontece; que despreza a experiência social de estudantes e docentes em suas vidas e nos encontros que ocorrem na escola.

Mas, antes de seguir, entendo necessário retomar o que está posto algumas páginas atrás. Em fala anterior de Prof. 1 ela afirma não gostar de ir aos planejamentos. E, está no não-dito a perspectiva de que teoria e prática estão em polos opostos. Em estudos próximos a realidades escolares, o que Vasconcellos (2000) identifica é que os currículos e planejamentos que chegam prontos (“processados”) passam a ser concebidos pelos próprios docentes como artefatos inúteis e, em consequência, tornam-se papel empoeirado em gavetas que quase nunca são abertas. E isso não parece distante de outra fala de Prof. 1:

“Olhe, na verdade, algumas coisas a gente consegue utilizar dos indicadores. Mas nem tudo a gente consegue relacionar. Eu mesma, pra falar a verdade, eu não me oriento muito por eles [...] porque eu sei que tem assuntos ali que são muito complexos, né!?, e aí não dá pra trabalhar com os meninos”.

⁴⁷Utilizo “currículo processado” por analogia aos alimentos processados. Os alimentos processados são mais práticos do ponto de vista da vida contemporânea; mais baratos; e, mais pobres em nutrientes. O “currículo processado”, porque chega pronto, basta ser executado pelo professor; permite fazer educação a baixo custo, o que é característico no nosso país; e, porque invisibiliza os sujeitos, é empobrecido quanto às experiências pedagógicas que proporciona. Quanto ao baixo custo, alguns dados. Em 2011, durante do II Encontro Nacional de Licenciaturas/I Seminário Nacional do PIBID, o então Professor Reitor da Universidade Federal de Goiás, Edward Madureira Brasil, fez pronunciamento na Mesa Oficial de Abertura do evento reiterando a necessidade de aumento dos investimentos públicos em Educação no Brasil a partir do custo/aluno/ano em nossa realidade em comparação com os países mais ricos e com aqueles que são considerados os melhores sistemas educacionais. Com dados do ano de 2010, na Educação Básica, Ensino Fundamental, o custo/aluno/ano foi de R\$ 3.673,00 enquanto em outros países chegou ao equivalente a R\$ 12.600,00. No Ensino Médio essa diferença chega a ser de 500%. E no Ensino Superior países participantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) investem 1,5 vez a mais que o Brasil.

Ao afirmar que não usa os indicadores do modo como eles chegam à escola, além de expor o quanto o currículo e o planejamento são burocrática e tecnicamente definidos, Prof. 1 dá indícios de que resseleciona o antes “processado” a partir do conhecimento e do olhar que tem para os(as) estudantes de sua turma, o que demarca certo inconformismo e o exercício relativo de autonomia.

Porém, essa resseleção, pude observar, não a faz ampliar o material de trabalho em sala de aula, que continua sendo apenas o distribuído pela SEDUC-Alagoinhas. Isto, porém, não pode ser analisado por mim como algo meramente dependente da postura da professora. Tal elemento é identificado no contexto de uma escola de zona rural, com todas as marcas do desprezo pela escolarização nesses territórios; que não possui biblioteca nem acesso à internet; e, numa rede educacional que questiona o pagamento do piso salarial ao(à) docente, contribuindo significativamente para o empobrecimento de todo o processo pedagógico, o que se explica pela própria carência da escola.

Esse inconformismo também não altera o espaço de ensino e aprendizagem, que permaneceu sendo sempre, em todo o período observado, exclusivamente a sala de aula, com crianças sentadas nas cadeiras organizadas em fileiras individuais e com atividades diferentes organizadas pela série da criança, inclusive com a repreensão de aluno mais adiantado que, em certa ocasião, demonstrou lembrar de assunto da série anterior e interagiu com um conteúdo/atividade que não era de sua série. Nunca se fez uso do pátio externo da escola, nem da sala em que ficam computadores, alguns livros didáticos e mapas, apesar do constante questionar das crianças sobre “que dia a gente vai prá lá?”, em referência ao desejo de usar os computadores. No período observado, também não presenciei nenhuma atividade externa à escola em qualquer localidade do Buri. Essa limitação pode ter relação tanto com a normatização do “currículo processado” quanto com a fragilidade da formação docente que caracteriza tais cursos na realidade brasileira, como já mencionei.

Apesar disso, a fala de Prof. 1 aponta para algo posto por Macedo (2010b): por mais que haja pressão e tentativa de controle externo sobre o que deve se concretizar nas escolas, o currículo e as práticas pedagógicas não são nunca totalmente definidos de fora. Não há como controlar absolutamente tudo, pois os humanos não são/estão robotizados, mesmo que se reduza e se restrinja muito de uma diversidade de temas e experiências que as crianças poderiam acessar no espaço-tempo escolar com o “processamento curricular”, com a superficialização e encastelamento da formação e com a precariedade infra-estrutural nas instituições.

A última fala de Prof. 1 aqui descrita coloca outro ponto que não posso ignorar: a complexidade dos conteúdos para as crianças com as quais ela trabalha. Prof. 1 se refere ao atraso escolar de seus alunos e às dificuldades de aprendizagem que são consequentes de uma série de aspectos, que vão desde a prática espontaneísta na escola em função do hiato entre realidade e currículos e planejamentos, passam pela exigência da progressão continuada e chegam à frequência dos alunos na escola. Este quadro, apesar de ser algo comum nas escolas localizadas em áreas rurais devido à carência sócio-econômica, infra-estrutural e de recursos humanos, como fica claro nos dados de outras pesquisas, como as de Pinto e colaboradores (2006) e de Soares, Razo e Fariñas (2006), parece não ser considerado no oficialmente planejado, já que se tem um “currículo processado”. Outras falas de Prof. 1 deixam esses aspectos ainda mais aparentes e intensificam a complexidade do contexto:

“[...] na verdade, assim...tem criança que é segundo e terceiro ano, mas que não é segundo nem terceiro ano. Eu tenho aluno que tá começando a escrever, ainda tá começando a ler [...]. Então, é bem complicado.”

“[...] quando eu entrei nessa escola, eu prestei atenção que não era feito esse trabalho com relação ao letramento, não tinha essa preocupação de a criança aprender a ler e escrever. Inclusive, assim que eu entrei, eu comecei a ensinar e uma colega que vem no carro com a gente disse assim: ‘Nossa, meus alunos já tá no final do ano e eles não sabem ainda tal letra, não sabem ler, não sabem escrever’. Aí, outra pró: ‘Ah! Não se preocupe com isso não. Nem com a leitura. Não é prioridade’. Alguém me disse, né!? Aí eu fiquei assustada. Como é que a leitura não é prioridade? Eles estão vindo pra escola pra fazer o que? Aí eu perguntei pra ela: ‘E na sua sala, o que você tá ensinando? O que você tá fazendo?’ Porque eu achei um absurdo ouvir de uma pró isso.”

“[...] eles não eram acostumados a fazer atividade ou, por exemplo, como a sala é multisseriada, um grupo pequeno que sabia fazer atividades no livro [...]. Aí eles faziam atividade no livro, aí fazia quem sabia fazer. Os alunos mais avançados. Os outros, eles não faziam nada. Eles ficavam sentados. Ou então correndo na sala de aula, gritando. Era uma loucura a sala”.

“Esse ano [2014], eles [SEDUC-Alagoinhas] tão fazendo uma prova nas escolas pra aprovar alunos que foram reprovados pra melhorar os índices. Eu disse à pró [diretora] que os

que eu reprovei é porque não tinha jeito, não aprenderam mesmo. Eu não vou fazer aqui” (Prof. 1, em conversa informal)

“Os pais eles deixam muito a responsabilidade na mão da gente, né!?. São pouquíssimos pais que vem pra escola saber o que está acontecendo, saber como é que pode ajudar. Então, eu acho assim que a educação tem um papel muito importante, principalmente aqui na comunidade porque eles... muitos dos pais, por exemplo, eles não concluíram, né!?. Aí, os meninos entram aqui pra escola, é.. não se preocupam muito se vai passar, né!?, no ano letivo, se não vai passar. Eles vem só por vir. Eles não percebem que tem um significado pra eles. Pelo menos pra uma boa parte não tem isso. Então, os pais, como não deram continuidade aos estudos, né!?, também não se importam”.

Desse conjunto de afirmações de Prof. 1, além de reforçar a análise anterior do “currículo processado”, emergem alguns pontos a serem considerados: 1) a perspectiva legal da progressão continuada; 2) a concepção equivocada de que não é necessário haver planejamento e/ou intencionalidade na prática pedagógica por parte de alguns docentes; 3) o choque entre a lógica escolar e o modo de as famílias levarem a vida.

Quanto à progressão continuada, ela é determinada pela LDBE numa suposta compreensão de aprendizagem como processo, o que seria um modo de combater a histórica evasão em decorrência da repetência escolar. Isto, somado ao aumento do acesso, seria a possibilidade de construir a garantia de igual direito e condições para todos em relação ao desenvolvimento educacional, já que nossa legislação e orientações curriculares e pedagógicas estão “[...] em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (Art. 87, §1º, LDBE, 1996).

No olhar de Arroyo (2011), a progressão continuada não é de todo negativa, pois de algum modo se mexe na estrutura segregadora que sempre convidou os coletivos “outros” a se retirarem da escola. Se eu pensar com Macedo (2010a), faz-se necessário concordar com isso, visto que numa concepção que leva em conta o conjunto de experiências vividas como formativas não se pode limitar o tempo de aprendizagem ao tempo escolar. Porém, se concordo que nos formamos para além do tempo escolar e que este mesmo precisa ser revisto, penso que cabe questionar, também, retórica e ironicamente, se têm as mesmas condições alunos de centro e periferia, de zona urbana e zona rural, ricos e pobres.

Cabe questionar quem tem acesso ao indeterminado “mínimo de qualidade” e ao que está muito acima disto. Cabe esclarecer que a progressão continuada é um dos princípios que

se coloca como fórmula milagrosa para a escola e se dá, no Brasil, num contexto em que há significativo aumento do acesso a essa instituição, como mostra Gouvêa (2000). Porém, o compromisso assumido com organizações multilaterais e com a concepção de que a escola é a principal ferramenta para o desenvolvimento econômico reduz os objetivos escolares a aspectos técnicos; perpetua a divisão disciplinar e o acesso a um saber fragmentado; dá continuidade à organização escolar com uma perspectiva linear de tempo. Ou seja, a lógica da progressão continuada não é acompanhada, no seu olhar para a aprendizagem, pelos demais aspectos escolares, inclusive no que se refere à equidade no atendimento escolar.

Assim, a ampliação do acesso à escola não se torna garantia de igualdade para todos(as). A assunção parcial dessa proposição tem levado as crianças a progredirem nos anos escolares sem a apropriação dos conhecimentos que a escola vem valorizando historicamente e sem a efetiva inclusão desses sujeitos no espaço-tempo escolar, à medida que, junto com isso, também se perpetua a inferiorização dos seus saberes, narrativas e memórias. Melhoram apenas os índices numéricos da educação brasileira, dando conta de resolver um problema técnico-administrativo, mas sem mecanismos que se preocupem em diminuir o número de crianças por sala, em criar uma estrutura de acompanhamento pedagógico aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, em fazer avançar efetivamente a infra-estrutura das instituições, em ampliar os saberes contemplados, em fazer dialogar os diferentes saberes. São mecanismos ocupados de estatísticas, sem relacioná-las a uma análise mais aprofundada da realidade. E, daí, vai se constituindo uma massa de gente que vai à escola, não se vê nela contemplada, sai dela analfabeto funcional e é estigmatizado como aquele que não quis aprender, não quis avançar, não quis se desenvolver, por falta de esforço, de vontade, bem ao gosto da lógica do sucesso ou do fracasso pelo esforço individual.

É neste cenário que está a raiz do que Pablo Gentili (2003, p. 25) chama de “*apartheid* educacional”. Esse fenômeno faz parte de um processo mais amplo que busca naturalizar a desigualdade e promover a homogeneização. Todavia, por um processo que aparentemente inclui, mas que efetivamente apenas deixa para mais tarde a exclusão. Essa “nova” realidade torna mais difícil a análise da própria desigualdade, porque a exclusão se dá sutil e lentamente via currículos de base comum, mas em escolas diferentes do ponto de vista infraestrutural e de recursos humanos. As escolas melhor servidas estão localizadas, obviamente, nas zonas mais ricas das cidades e, muitas vezes, são de regime administrativo privado. As escolas precárias, como já mostrei ao falar das especificidades das escolas localizadas nas zonas periféricas e rurais, estão aí localizadas, são públicas, encontram-se em tal condição pela escassez e má

gestão de recursos públicos e são taxadas como ruins com argumentos de ineficiência e produtividade que culpam professores(as) e educandos(as).

A ampliação do acesso à escola, que se deu em nosso país no seio das próprias reformas neoliberais paulatinamente implementadas desde 1964 e acentuadas na década de 1990, possibilitou o desvelamento de que a escola reproduzia as desigualdades. Ou seja, revelou que o acesso à escola não significa sucesso nesse espaço nem mudança do lugar social, pois se sai dela formado, mas com aprendizagens deficientes. Revelou, portanto, que a cidadania, prometida como resultado da escolarização, não é garantida apenas com o acesso aos espaços de educação formal.

Fica explícito que a propagandeada escola para todos(as) está vinculada a uma concepção excludente de cidadania. Ponto de vista que marca a constituição da sociedade brasileira e que se estende em nossa história até nossos dias. Só que esse olhar se coloca, agora, de modo mais perverso porque mascarado, fantasiado com as vestes da democratização.

O segundo ponto a que remete o conjunto de colocações de Prof. 1 leva-me, mais uma vez, a dialogar com Vasconcellos (2000). Em suas pesquisas, o autor relata que o planejamento e o currículo distantes da realidade – o que no meu olhar se soma à má formação, à precariedade salarial e às condições objetivas e alienantes de trabalho – faz com que alguns docentes passem a considerar desnecessário qualquer tipo de planejamento, já que ele não se concretiza. Na pesquisa por ele descrita, os(as) professores(as) pesquisados apoiam tal postura, inclusive, em argumentos que transitam entre um olhar que pende para o total relativismo na prática pedagógica e uma ótica deturpada das perspectivas que defendem que o aluno deve aprender sozinho, por suas próprias construções. Isso pode explicar o fato de não haver nas salas de aula, conforme relato de Prof. 1 sobre quando chegou na escola, uma prática sistematizada, constituindo a prática escolar num fazer por fazer.

Emerge ainda desse mesmo conjunto de falas de Prof. 1 o choque entre a lógica escolar e o modo como as famílias levam a vida. Prof. 1 declara que as crianças vão à escola por ir, que não entendem o significado do processo de escolarização em função do histórico dos pais, e que estes não vão à escola acompanhar os filhos. Na fala da professora, aparece um indício de que os pais são considerados negligentes. Olhar que precisa, porém, ser mais ampliado. Diante disso, dialogo inicialmente com Bourdieu (1998a; 1998b). Na teorização desse autor, a compreensão é que o baixo capital cultural dos pais os distancia da escola e dificulta-lhes o acompanhamento da vida escolar dos filhos. De tal modo, espera-se que a própria escola dê conta do que se faz necessário nesse processo. Assim, cria-se uma relação

que desvaloriza as famílias e que as coloca no lugar de quem deve aprender (seguir o “bom” modelo) com a escola.

Porém, a minha compreensão se edifica mais amplamente com fundamento nas considerações de Thin (2006). Entendo que é preciso reconhecer os diferentes lugares sociais das famílias, da professora e do fazer escolar, como também que o processo de formação e de significação para a própria escola por parte das crianças e famílias acontece não só a partir do que a escola espera e discursa de dentro de sua estrutura fixa e imóvel, mas principalmente – reconhecendo que a escola ocupa apenas uma parcela do tempo das crianças – a partir das experiências extra-escolares vividas nos mais diversos espaços e dos seus pertencimentos. Nestas outras experiências, como já foi apontado por outras pesquisas antes citadas, há partilha e aprendizagens pela via da oralidade e do uso de uma linguagem corriqueira, as ações educativas não são intencionalmente sistematizadas, não há tempo-espaço e posição corporal previamente definidas e limitadas, as relações de autoridade são estabelecidas de outro modo, e há demandas de trabalho que, muitas vezes, não se adéquam às exigências temporais da escola. É a partir delas que se configura uma visão de mundo, uma forma de levar a vida, incluindo um significado para a escola, para a importância de ter acesso a esse espaço.

Especificamente em relação ao tempo escolar e ao tempo das demandas domésticas e de trabalho, é preciso pontuar a repetição de estudos que mostram a evasão escolar como consequência da necessidade de trabalho por parte das populações mais carentes. Mas, principalmente, coloca-se em pauta a dificuldade de um modelo escolar urbano nas zonas rurais, porque há neste espaço necessidades específicas que abrem a possibilidade de um calendário escolar próprio, como prevê a LDBE e é considerado avanço por Santos, R. (2012) e Pinto e Colaboradores (2006). Isto, porém, parece não ser levado em conta pela SEDUC-Alagoins, já que o calendário de todas as escolas da rede municipal de educação é único, sem qualquer tipo de diferenciação temporal entre escolas urbanas e rurais.

A consideração desses aspectos traz a necessidade de superar esse olhar de negligência ou deficiência dos pais e coloca o desafio de um diálogo com eles, já que a escola não se fará significativa se impuser aos educandos e comunidades o seu olhar de mundo, como fica claro na pesquisa de Pais (2009), em que os alunos não gostam da escola por não se sentirem escutados, participantes, dentro dela. Como afirma também Freire (2011, p. 148):

Sem que o educador se exponha inteiro à cultura popular, dificilmente seu discurso terá mais ouvintes do que ele mesmo. Mais do que perder-se inoperante, seu

discurso pode reforçar a dependência popular, pode sublinhar a apregoada “superioridade linguística” das classes dominantes.

A fala de Freire (2011) somada ao que está posto na fala de Prof. 1 levam à escola o desafio da dialogia, da interlocução. Trata-se, portanto, da necessidade de abrir uma via de “mão dupla”. Ou seja, uma aproximação em que as narrativas, linguagens e saberes populares sejam parte de uma rota em direção à apropriação metódica de saberes sistematizados, considerados universais, e de saberes necessários à análise e confronto da opressão cotidianamente sofrida e que são efetivamente relevantes à vida contemporânea. Mas também, uma aproximação em que os saberes selecionados nos currículos se façam contextualizados e os currículos sejam ampliados e definidos com a participação dos sujeitos que são educados e que constroem cotidianamente as escolas, naquele já mencionado processo de democratização da construção curricular. Portanto, uma via de “mão dupla” em que os conteúdos relevantes sejam identificados com os coletivos das comunidades em que a escola se insere, a partir de suas experiências, histórias e memórias, permeabilizando e alargando aquilo que já se valoriza; em que a solidariedade popular possa ser trazida para as relações pedagógicas; em que os mestres, figuras de referência da comunidade, sejam valorizados para socializar suas narrativas no espaço-tempo escolar; em que o trabalho escolar se confunda com o prazer de descobrir e se apropriar de coisas novas e significativas; em que o respeito aos sujeitos passe pela compreensão, pela permeabilização e maleabilidade das fronteiras fixas sob as quais, historicamente, a escola foi edificada; em que os sujeitos tenham a oportunidade de conhecerem-se a si mesmos.

3.1.4 A crise da escola: ainda trafegando entre a LDBE, os PCN e a realidade pesquisada

Vários dos aspectos até aqui discutidos são apontados como causas da consensual crise da escola. Mas, se trata de um acontecimento complexo e, por isso, as posições e proposições diante dele são diversas. Há os pontos de vista conservadores; há as denúncias de reprodução das desigualdades; e, há as proposições esperançosas que tanto se opõem à lógica reprodutivista quanto procuram acolher os desafios postos desde os deslocamentos e hibridismos da vida contemporânea.

É no primeiro viés, em que pese se reconhecer no âmbito das reformas educacionais brasileiras da década de 1990 embates e consequentes avanços (alguns já citados), que os educadores críticos localizam as determinações legais e orientações pedagógicas oficiais num

contexto em que o neoliberalismo associado a um ideário neoconservador precisa e busca produzir formas que o justifiquem e o coloquem como única alternativa.

A crise, no discurso neoliberal – obviamente afinado com o ideário da financeirização global –, é de eficácia, eficiência e produtividade pedagógica e administrativa. Esta se deve à desordenada massificação do sistema escolar, como também à gestão estatal centralizada, corrupta e clientelista. Portanto, o próprio Estado e as entidades (partidos políticos, sindicatos, grupos civis organizados) que reivindicam pela ampliação do atendimento escolar são vistas como culpadas da crise. Implementadas reformas neoconservadoras e mantidos os problemas escolares, os culpados passam a ser os professores e os alunos. A eleição destes culpados harmoniza-se com o conjunto das proposições e práticas de esvaziamento e minimização do Estado regulador (APPLE, 2011a; GENTILI, 1996; COSTA, 1995).

No âmbito desse posicionamento, são artifícios para superar a crise o discurso da qualidade, a retomada de opiniões fortemente conservadoras e a vinculação entre sistema escolar e preparação para o trabalho. Na primeira estratégia, qualifica-se como ruim o que é público a partir dos argumentos da ineficácia e ineficiência e defende-se, em consequência, que a superação da crise passa pela transferência da educação escolar ao patamar do mercado e pela descentralização da gestão. Uma descentralização parcial, porém, porque fica nas mãos do Estado o estabelecimento de metas educacionais e os mecanismos de avaliação, construídos a partir da consultoria dos órgãos transnacionais e acoplados com as necessidades empresariais e as metas econômicas. Na segunda estratégia, defende-se que a formação oferecida pela escola se encadeie com as necessidades do mercado, no qual o próprio trabalho é reduzido a uma relação alienada.

Essa colocação, tomada numa postura que dialoga com os Estudos Culturais e com questões relevantes levantadas pelas correntes pós-modernas, possibilita compreender o aparente caráter de mudança presente nas posturas conservadoras. A suposta mudança se relaciona com a adequação do sistema de ensino, da escola e do currículo às mudadas, com a intenção da repetição da palavra, posturas/comportamentos necessárias para a inserção no ambiente de trabalho pós-industrial.

E, à medida que se faz uma leitura dos artigos da atual legislação educacional brasileira, o que se vê é uma repetição de termos e frases que se referem à preparação para o trabalho, como também de que as capacidades individuais dos sujeitos são a garantia de seu avanço e/ou permanência num sistema competitivamente organizado. Já no Art. 1º, § 2º, da LDBE aparece que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho [...]”. A perspectiva de preparação para o trabalho fica ainda mais clara quando se coloca como

princípio e fim da educação escolar no Art. 2º. o “[...] preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ela reaparece quando se assume como um dos princípios do sistema educacional, no Art. 3º, a “vinculação” entre a educação escolar e trabalho. Reafirma-se no Art. 27, que determina que os conteúdos devem observar a “orientação para o trabalho”. E, em relação à educação realizada nas zonas rurais, para trazer um aspecto específico da realidade pesquisada, também se diz que os conteúdos devem ser adequados “à natureza do trabalho rural” (Art. 28).

Os mesmos princípios e objetivos se repetem de modo significativo nos PCN. Alguns destaques:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, [...], capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender” (BRASIL, 1997a, p. 28).

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes (BRASIL, 1997a, p. 34).

As recorrentes referências explícitas à preparação para o trabalho, como objetivo digno de persecução no âmbito escolar, mostram o alinhamento do sistema educacional à retomada da Teoria do Capital Humano⁴⁸. Nesse processo, as bases economicistas da função que se propõe para a escola são postas como inevitáveis e a cujas necessidades não podem sobreviver a ineficácia e o insucesso.

Ao se vincular de modo tão intenso educação escolar e qualificação para o trabalho, a perspectiva é que se deve garantir que os estudantes desenvolvam habilidades e competências para se tornarem aptos a assumirem seus possíveis lugares no mercado de trabalho. O que antes era norteador pelos objetivos, o é agora pelas competências. Ou posso falar em indicadores, para considerar a realidade da escola pesquisada. O que antes direcionava para a indústria, o faz agora para a convivência com relações de trabalho ditas flexibilizadas. E, para

⁴⁸ Conforme as professoras e pesquisadoras em Educação, Jani Silva e Jeinni Puziol (2008), as políticas educacionais neoliberais se adequam ao que propõe a Teoria do Capital Humano, na qual se entende que o processo educacional deve formar o trabalhador e, portanto, funcionar com base nas demandas do mercado. Em outras palavras, a educação fica submissa ao mundo produtivo por conta de uma lógica que compreende que quanto mais formação, maior a produtividade, como também mais capacidade terá o sujeito de manter-se sozinho, sem precisar da proteção do Estado.

o trabalho, desvenda Buffa (1987), basta que haja acesso ao mínimo de instrução e de obediência.

As tais competências devem ser desenvolvidas com base nas chamadas “pedagogias do aprender a aprender”, discutidas por Duarte (2003) e Rossler (2000) com posicionamento crítico de base marxista, como portadoras de valores ilusórios em que se preza mais o que o aluno aprende e constrói sozinho do que as intervenções intencionais dos professores e os saberes historicamente acumulados. Assim, o aluno se torna responsável pelos seus próprios sucessos e/ou fracassos (e podemos voltar aos culpados eleitos e à estigmatização da falta de esforço ou de “dom” para aprender).

Essas colocações convergem com as de Lopes e Macedo (2011, p. 57) que concordam sobre o fato de que entre as teorias não-críticas que fundamentam as primeiras teorizações sobre currículo e a perspectiva das competências que defende o “aprender a aprender” há “[...] outra e a mesma coisa”, porque está presente, nas duas, uma perspectiva comportamentalista. Além disso, valorizam-se os aspectos subjetivos numa perspectiva que coloca o professor como refém da vontade dos estudantes. Assim, o processo educacional acontece com base numa dupla condição que envolve ora o desenvolvimento da competência técnica ora a satisfação da vontade do aluno. Aí, o professor, de um ponto de vista ou de outro, é concebido e tratado apenas como objeto.

Para Macedo (2011b; 2010a), a perspectiva da educação por competências não é algo recente e é um olhar que questiona a divisão disciplinar e a centralidade científica. Além disso, o autor afirma que quando se fala em aprender a aprender estão em jogo os processos autoformativos, os quais consideram a presença do ser, do sujeito, seu vivenciamento interior, sua subjetivação e autonomização nos processos de aprendizagem. Apesar disso, o mesmo autor reconhece e diz ser necessário cuidado e atenção para com as apropriações neotecnicistas e conservadoras que se faz dessa noção. Há concordância com o fato de que as competências e habilidades, apropriadas pelas perspectivas neoconservadoras e neotecnicistas, são um aspecto da mediação neoliberal no direcionamento das funções da educação estruturadas em torno das demandas do mercado. O autor não diverge do entendimento de que o aprender a aprender que aí se coloca tem um cunho que isola os sujeitos da história e das relações; responsabiliza-os individualmente, portanto, por tal

processo. É pela via de uma apropriação reducionista, deturpada e oportunista que se faz convergir escola e empregabilidade⁴⁹.

O compromisso para com o desenvolvimento de competências e habilidades faz dos conteúdos derivação e meio para tal. Diante disso, propõe-se um currículo de “base nacional comum” (BRASIL, 1996, Art. 26). Nos PCN, lê-se que:

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos [...]. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais) [...] (BRASIL, 1997a, p. 14).

Os argumentos para tal base comum estão na suposta garantia de igualdade ao fazer com que todos tenham acesso aos mesmos bens simbólicos. Porém, inspirada em Arroyo (2011), Apple (2006; 1999) e em Gramsci (1995a), posso dizer que é nessa rota que alguns conhecimentos são legitimados, outros esquecidos e/ou ocultados como forma de justificação de uma hegemonia. Ou seja, no âmbito das disputas de poder que envolvem aspectos econômicos e culturais, é que alguns conhecimentos são considerados legítimos e socialmente relevantes não apenas no sentido de possibilitar que todos acessem a mesma coisa (o que, de fato, não acontece), mas também de fazer com que todos signifiquem do mesmo modo – de uma maneira conveniente a quem tem poder de definir o legítimo – os mesmos símbolos e signos de um modo de vida posto como superior e certo na tentativa de estabelecer um “senso comum” que naturalize a própria estrutura social, na tentativa de construir a já citada homogeneidade cultural global.

No sentido de supostamente acolher a diversidade e de acompanhar a perspectiva de que as escolas têm autonomia, a LDBE e os PCN falam em flexibilidade e numa parte diversificada dos currículos. A autonomia e a flexibilidade são parciais, já que submetidas à pressão das avaliações centralizadas. Ademais, separa-se o que compõe a base nacional comum (de caráter obrigatório) da parte “outra”. Esta é composta por aquilo que a escola **pode** (mas não **tem que**) tematizar. Ou seja, explica Arroyo (2011), a parte diversificada é aquilo que não sendo compreendido como essencialmente necessário, tem caráter alternativo e, portanto, menos importante.

⁴⁹Segundo Gentili (1996), fala-se em empregabilidade porque se trata da possibilidade de uma colocação no mercado, mas não de sua garantia, devido ao necessário desemprego estrutural e ao fato de o emprego não ser concebido como um direito.

Transparece, assim, a implicação ideológica do currículo, embora se utilize a linguagem e os argumentos da ciência, bem como o bonito discurso da empregabilidade, para tentar neutralizá-lo. Logo, o currículo perspectivado na nossa legislação representa a visão de mundo de alguns grupos sociais. Nela, os subalternizados, os diferentes, são definidos como “eles” e são pressionados a se deixar modelar. “Eles” continuam segregados, apesar do acesso ao espaço-tempo escolar, já que por esse caminho se tenta concretizar a submissão e formatação de identidades; são desconsideradas as particularidades e diferenças, buscando impelir, por estratégias diversas, com violências explícitas e veladas, os sujeitos a agirem e pensarem conforme os discursos unificadores.

Além disso, as colocações da LDBE e dos PCN acima destacadas vinculam educação-trabalho-cidadania, esta última entendida como o conhecimento e cumprimento de direitos e deveres. Diante de todos os aspectos até aqui discutidos, pergunto: que cidadania é essa posta na nossa legislação e orientações curriculares? Em artigo de Silveira (2013), a resposta é taxativa: trata-se de uma perspectiva liberal de cidadania que, portanto, dá continuidade à histórica característica excludente dessa noção desde a Antiguidade. Segue a rota moderna, em que a cidadania foi vinculada aos princípios de igualdade, liberdade e propriedade. Liberdade disciplinada. Igualdade natural que não significa igualdade econômica nem justiça social. Propriedade, dizem Arroyo (2011) e Buffa (1987), que categoriza o cidadão (quem possui) e o subcidadão (quem não possui) a partir da posse de terra, de dinheiro, de meios de produção, de poder. Se eu pensar em termos mais atuais, inclui-se na lista como cidadão quem consome ou tem potencial para fazê-lo e, como subcidadão, quem não tem condição de consumir.

Então, a educação para todos se constitui pressuposto e mecanismo para categorizar quem se comporta e está apto a ser cidadão e quem precisa de ajuda e controle para se defender do próprio desequilíbrio, barbárie ou desvio. Ou seja, a noção de cidadania está imbricada com os mecanismos de estereotipização do que está fora das cercas canônicas modernas e da necessária imitação do “bom padrão”, da “boa moral”. Essa noção de cidadania busca legitimar a diferença como desigualdade e garantir a homogeneização cultural e, por isso, diz Arroyo (1987, p. 59), ela “[...] tem endereço certo: [...] os cidadãos de segunda ordem”. Essa cidadania é ilusória em concepção e intenção porque se vincula à “civilização” que esconde a desumanidade da própria concepção em que se apoia, a qual tem condenado as maiorias à pobreza, à exclusão e à estigmatização de suas formas de ser, de pensar, de produzir e de educar e porque desconsidera, no caso da história brasileira, que tal

concepção excludente esteve nas bases da estruturação de nossa sociedade que, ainda hoje, vive dia a dia as pesadas consequências dessa herança.

Ainda na esteira das estratégias neoliberais e neoconservadoras, a LDBE propõe um sistema de avaliação centralizado que abarque todos os níveis e modalidades de educação formal. Em suas análises, Demo (2006) põe como um avanço a perspectiva de se avaliar os diferentes níveis de ensino já que tal ação é relevante no sentido de que sejam tomadas decisões e formuladas políticas condizentes com a realidade. Todavia, e obviamente, tal sistema se alinha com as perspectivas postas na LDBE e nos PCN. Este próprio é concebido como “[...] um referencial de qualidade para a educação [...] em todo o país” (BRASIL, 1997a, p. 13). O currículo de base comum, as competências, os objetivos, os temas e as orientações didáticas relativas aos “conhecimentos socialmente relevantes” (BRASIL, 1997a, p. 13) são referência para o sistema avaliativo centralizado.

A organização do sistema educacional brasileiro está edificada sob a característica fórmula objetivos/competências-conteúdos/sistema avaliativo centralizado. Esta receita é entendida como a panaceia para elevar a qualidade da educação e a responsabilidade das escolas, professores e alunos para com o sucesso ou o fracasso, sem colocar em pauta as condições estruturais das instituições e da sociedade. Daí é fácil esclarecer que o conjunto de orientações educacionais brasileiras tem caráter reprodutivista e conservador. Intenta-se supostamente elevar a qualidade em modelos de baixo custo, mas sem levar em conta os históricos abismos sociais e a insistente e teimosa diversidade que adentram as escolas junto com os alunos. Esses aspectos também fazem escorregar o véu que tenta esconder as bases antidemocráticas de nosso sistema educacional.

A escola é posta como potencial salvadora que pode tornar aptas todas as pessoas para usufruir dos benefícios do capitalismo global sem se referir aos males sociais que compõem a própria estrutura metabólica (melhor seria dizer catabólica) desse modo de produção. Conserva-se, aí, a concepção de currículo como artefato meramente administrativo, de escola como espaço-tempo de adequação e controle, de sujeitos escolares como objeto, de conhecimento como algo fixo, único e certo.

Cabe, porém, perguntar sobre o que acontece na Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri. Para descrever e analisar tal realidade, parto do que está posto no PPP e vou ao encontro das falas com as quais interagi.

No PPP da Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri, lê-se que a instituição acompanha o que determina a LDBE, como se exige legalmente. Então, devido ao contexto mais amplo, a escola, como qualquer outra do sistema educacional, já está pressionada pela

perspectiva de educação, formação e cidadania nela posta. Mas o documento também faz opções e afirma:

“Nossa prática pedagógica é aplicada de acordo com os princípios de democracia, agilidade, eficácia [...], atendendo assim as demandas do mundo globalizado” (ESCOLA MUNICIPAL SENHOR DO BONFIM/BURI, 2008, p. 21).

Sobre os motivos que tornam necessária a educação, diz-se que é para os alunos “poderem prover suas próprias necessidades” (ESCOLA MUNICIPAL SENHOR DO BONFIM/BURI, 2008, p. 21). Nos objetivos, coloca-se que a escola visa formar “[...] um indivíduo cada vez mais versátil, capaz de se adaptar às rápidas mudanças do mundo” (ESCOLA MUNICIPAL SENHOR DO BONFIM/BURI, 2008, p. 21), pois, justifica-se, “A verdadeira cidadania incorpora-se ao processo produtivo” (ESCOLA MUNICIPAL SENHOR DO BONFIM/BURI, 2008, p. 22).

As palavras do PPP da escola acompanham uma perspectiva formativa harmonizada com a articulação entre a escolarização e o mercado de trabalho e com a cidadania denotada como acesso à empregabilidade. Porém, não posso por isso afirmar que as opções da instituição são conservadoras e ponto. É preciso apreciar mais um pouco o contexto. Preciso considerar que D1 foi a elaboradora do PPP da escola por uma exigência da SEDUC-Alagoins, em função da previsão legal de que toda instituição tenha sua proposta pedagógica. Para tal elaboração, então, foram ministrados cursos pela própria Secretaria, como também distribuídos materiais às direções escolares para que tal objetivo fosse cumprido. Mesmo sem acessar esses materiais, é preciso considerar a possibilidade de que o tom neotecnicista pode já ter sido dado nesse direcionamento.

Mas por que não houve resistência e contraposição às pressões conservadoras? E aqui, mais uma vez, preciso voltar ao macro para chegar ao micro. Em todos os estudos consultados acerca das escolas localizadas nas áreas rurais destaca-se a precariedade infra-estrutural e de recursos humanos, porque para essas localidades vão os professores menos experientes e/ou com a formação mais precária, muitas vezes apenas em nível técnico de Ensino Médio (magistério). É o caso de D1, que relata ter iniciado sua atividade de docente nessa instituição em 1977, quando não possuía nem mesmo certidão de nascimento e pelo critério de ser a mais alfabetizada da comunidade. Já dando aulas, é que ela continuou estudando até concluir o curso de magistério, em nível médio. A carência de uma formação aprofundada teoricamente pode gerar, mostra bem Giroux (1997), a aceitação acrítica do que é proposto pela via da

oficialidade. E, note-se, isso não significa que não haja paradoxos. Estes existem porque a formação e constituição social e individual do ser humano são dinâmicas, inconclusas, contínuas, históricas. Estes existem porque o ato de se tornar docente já se constituiu, em si, uma luta e contraposição à falta de acesso à escola por parte da comunidade.

Outro ponto colocado pelo professor Jurjo Torres Santomé (2013) e por Apple (1999) refere-se à sedução pelos valores neoconservadores por parte de grupos subalternizados. Isto aparece na conjuntura pesquisada e me faz desconfiar, mais uma vez, de uma aceitação acrítica das pressões externas que começam na legislação educacional. A sedução e a aceitação se edificam a partir de um discurso que preza a família, a escola ideal, a prosperidade. Trata-se de uma “verborreia” que se aproxima dos anseios diários das pessoas comuns e historicamente excluídas e que encontra eco diante da falta de acesso aos espaços efetivos de decisão política, da sensação constante de insegurança diariamente alimentada (cada vez que se vê Tv, ouve rádio e/ou lê jornal) e do desejo de se sentir cidadão. A segurança e a harmonia oferecidas pelos discursos neoconservadores têm feito com que muitos subalternizados se rendam aos “seus encantos” e introjetem o opressor, desejando apenas fazer o bem comum às pessoas da comunidade.

Não posso deixar escapar, porém, que esses valores conservadores, historicamente, foram contra os direitos de igualdade e de diferença dos grupos subalternizados, levando-os, muitas vezes, a negar a si mesmos. Isto porque eles estabelecem, digo fundamentada em Santomé (2013), na entrevista do professor André Singer a Brasilino (2012) e em Apple (1999), uma polarização entre “nós” e “outros”.

No campo do “nós” se valoriza a família padrão como núcleo formador primeiro, o papel essencial da mulher como mãe e esposa (mesmo que inserida no mercado de trabalho), e o esforço e sacrifício individuais em nome do sucesso. O “outros” é constituído dos preguiçosos, dos que vivem de modo considerado desordenado, dos que acreditam em “seitas” e “magia”. Se prezar e valorizar esse “outros”, a escola deixa de ser o espaço de harmonia, segurança e tranquilidade com formas fixas e enraizadas em que os pais deixam os filhos todos os dias. A escola, pois, encontra dificuldades para avançar em relação ao equilíbrio do paradoxo entre igualdade e diferença. Ela transforma esta em exclusão e insucesso e mantém a desigualdade no acesso a referências culturais e epistemológicas ao deixar de fora tudo que estiver além das cercas dos cânones “clássicos” e “neoclássicos”, ao deixar de fora os saberes das culturas populares.

Mas, em que pese as opções do PPP, preciso considerar, também, como os educadores concebem a escola e os motivos que a tornam necessária. Sobre o papel da escola, ouvi que essa instituição tem como papéis e objetivos:

“Fazer o papel de transmitir conhecimento através do currículo e a partir desse currículo a gente poder transformar a realidade da criança. Então, pra sociedade, eu acho que a educação, né!?... a escola é uma base” (D1).

“Ele tem que sair da escola sabendo a base alfabética, lendo, escrevendo, interpretando texto, produzindo texto e ele tem que saber também dominar as quatro operações, né!?, na matemática e tem que saber fazer leitura de mundo, ele tem que valorizar sua cultura, ele tem que aprender como lidar com o meio ambiente. Mas a base mesmo é a base pra que ele possa concluir seus estudos e é nesse caminho que o índice da escola melhora” (D1).

“Ler, escrever e, e...outros bons modos, que eles devem aprender. A escola também tem que ajudar, sim. Assim como a gente ajuda em casa a ensinar bons modos aos nossos filho, a escola também dá mais um reforço [...]” (F1).

“Ler, escrever e contar é essencial, né!?, pra lá fora não fazer vergonha. Pra ser um aluno assim...capacitado”(F2).

“Eu acho que...na verdade, assim...principalmente aqui na escola, né!?, eu percebo muito isso, que não é só ensinar. Na verdade, a responsabilidade da gente ultrapassa isso, porque a gente tenta, por exemplo, fazer com que os meninos, eles pensem. Agora, só que é difícil, porque os meninos já vem de uma cultura, né!?, que assim, eles querem tudo no quadro, eles querem tudo sempre prontinho. E também tem essa outra questão [...]. Eu tenho alunos que dia de quinta e sexta não vem pra escola porque têm que trabalhar. Aí, eu tenho alunos que, às vezes, passa a semana toda porque tem, né!?, tem que fazer as coisas em casa também. Agora tá acontecendo pouco. Mas logo quando eu entrei na escola, acontecia muito porque eu cobro muito a presença deles aqui na escola e quando o pai vem eu pergunto porque é que não tá vindo, porque que faltou, digo que senti falta. Eu sempre falo assim com eles. Aí eu consigo perceber que, dessa forma, eles estão participando mais” (Prof. 1).

As falas e o contexto de onde elas advêm me levam a dois pontos de análise. O primeiro me remete, mais uma vez, à relevância que a escola alcança como experiência formativa e à esperança que os grupos historicamente subalternizados têm nela, mesmo se reconhecendo que ela é apenas uma parte da educação, mas é o alicerce, a “base” que ensina “bons modos” e prepara “pra não fazer vergonha”.

O segundo ponto, que se mistura ao primeiro, é que as colocações fazem emergir uma preocupação com a dimensão da alfabetização em dois sentidos. Num primeiro, na expectativa de melhoria da vida material. Entendo que a capacitação e o bom comportamento postos por F1 e F2 explicitam uma esperança de quem (como muitas pessoas do Buri e elas próprias) não conseguiu acessar ou concluir o processo de escolarização e, por isso, se submete a um emprego menos valorizado social e financeiramente e, ao mesmo tempo, enxerga na escola a possibilidade de seus filhos e netos superarem essa experiência. Por isso, é necessário considerar que a expectativa das pessoas, especialmente as mais pobres e historicamente excluídas, com relação à escola passa, sim, pela esperança e pela possibilidade de sair da pobreza, de ter uma vida materialmente mais digna, como também de deixar para trás todo um histórico de inferiorização. Então, é preciso considerar a relevância da garantia e necessidade de acesso ao trabalho.

Isto não significa, porém, que a relação com o trabalho e que a preparação para tal deva ser reduzida a um viés tecnicista. Um dos desafios da escola localizada nas zonas rurais, nesse sentido, é promover a reflexão de que o trabalho pode garantir a subsistência e a autonomia ou pode garantir a sobrevivência sem a posse daquilo que se produz, seja porque há rendição aos interesses dos latifúndios, seja porque há submissão ao subemprego no polo industrial e comercial da/na zona urbana, como é o caso do/no Buri.

Entendo, a partir de Macedo (2011a) e de Gramsci (1995b), que a formação técnica para o trabalho é necessária, mas num contexto em que as escolas garantam aos educandos uma formação ampliada e aprofundada por meio de uma tematização histórica dos diversos saberes e de seus sentidos sociais, inclusive os de caráter técnico; uma formação que convirja para a reflexão sobre o próprio contexto de vida, para a maturidade intelectual e para a autonomia moral; e, uma formação que possibilite uma relação com o trabalho que não se reduza à passividade, ao fazer por fazer. Na lógica hegemônica, da submissão ao mercado de trabalho, é nesse sentido que as escolas têm tratado a dimensão técnica, que aparece descolada e descontextualizada de aspectos históricos, teóricos, políticos, sociais e materiais, sem reconhecer o trabalho, ele próprio, como um processo formativo e de humanização.

No segundo sentido em que a alfabetização aparece já se fala em interpretar e produzir textos, como também em leitura de mundo e em fazer com que os estudantes pensem, dando indícios de que compreendem esse processo mais amplamente. Uma das críticas formuladas por Freire (2011; 2005; 1996) é relativa ao processo de ensino da leitura que se reduz à decodificação de letras e palavras, sem que se faça uma relação desse processo com o contexto de vida, com a linguagem dos grupos subalternizados, e sem possibilitar a leitura do contexto. Assim, a escola trata com saberes abstratos que não conseguem se constituir recursos para a análise e melhoria da vida dos estudantes. Estes, por sua vez, vão perdendo o interesse pela escola e passam a afirmar que “eu não gosto de estudar, porque não tem nada a ver com nada”, como me disse uma aluna da Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri, em uma conversa informal num momento de recreio. A consequência disto é o desinteresse e/ou a indisciplina. Estes podem ser concebidos como uma forma de resistência desses sujeitos e como mais um convite a ressignificar a escola. No discurso conservador, porém, são reforço do argumento que segue rotulando esses sujeitos como inadequados.

As colocações de D1 e Prof. 1 remetem a uma concepção de alfabetização, na qual, ainda tomando o olhar de Paulo Freire (2011; 2005) como referência, há necessidade de valorização e contextualização dos saberes advindos da experiência. Isto não significa ficar no plano do que já se sabe nem silenciar ou ocultar os saberes que historicamente a escola tem valorizado com o argumento de respeitar o popular. Trata-se de compreender que há necessidade de interlocução, de hibridação, para que a apropriação dos saberes científicos e as experiências vividas na prática pedagógica sistematizada se façam significativas aos aprendizes, possibilitando-lhes analisar em suas próprias práticas, historicamente, o que há de incorporação do opressor e o que há resistência, como também as possibilidades de se fazer reconhecer, respeitar e re-existir no contexto contemporâneo neoconservador. No meu olhar, esta interlocução tem outro lado, que se refere à compreensão por parte dos sujeitos escolares, especialmente os educadores, de que há aspectos e formas de repensar a escola, de seus sujeitos aprenderem com os saberes das culturas populares, de haver abertura a uma aprendizagem mútua que altere os currículos e amplie as experiências proporcionadas aos estudantes nas práticas pedagógicas.

Porém, não posso deixar de observar que, paradoxalmente, mais uma vez, estão postas as pressões externas, quando D1 se refere ao processo centralizado de avaliação falando da melhoria do “índice” da escola, referindo-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é estabelecido, segundo sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base no fluxo escolar (aprovações) e no

resultado de exames realizados periodicamente nas escolas, sendo especificamente a Prova Brasil para as Séries Iniciais de Ensino Fundamental. Trata-se de procedimento vinculado à centralização das avaliações antes mencionada como um ranço de nossa legislação e que avalia proficiência em Língua Portuguesa e Matemática a partir do que sugerem os PCN, já analisados em suas concepções educacionais tecnicistas.

Esse aspecto se fez presente, também, no processo de observação. Na segunda unidade letiva, Prof. 1, em conversa com D1, afirmava que teria que “correr” com o conteúdo para dar conta de preparar as crianças para a realização da Prova Brasil, e chegou a me pedir o adiamento de atividades referentes à pesquisa para fazer uso do tempo e tratar com as crianças dos conteúdos cobrados no referido exame. Ou seja, essa verificação se faz programática, porque as escolas estão preocupadas em melhorar seus índices e isto termina por normatizar a prática pedagógica em tal direção.

Ainda de modo ambivalente, mesmo enxergando de forma mais ampla o processo de alfabetização, as falas de Prof. 1 remetem ao choque entre as formas de socialização escolar e popular, que já analisei anteriormente. O aspecto interessante que merece análise aqui se refere à fala de Prof. 1 de ter avançado em relação à frequência dos alunos na escola, ao perguntar aos pais pelas crianças, ao dizer que sente falta das mesmas. Esta situação coloca em pauta não só a significação para a escola, como também a motivação que, no caso da escola pesquisada, acontece por esta valorização dos sujeitos, este perguntar por eles, que pode se apresentar como motivação extrínseca à presença na escola e à realização das atividades escolares, mas que também pode ser marca de um resquício do modo solidário e próximo à maneira como as relações populares se construíram naquela comunidade tão pequena, com todos(as) com relações afetivas muito próximas.

Em alguma medida, a análise da motivação extrínseca converge com a pesquisa de Pais (2009), em que os estudantes frequentam a escola a partir de tal exigência nos projetos de educação não formal dos quais participam e nos quais se sentem ouvidos e participantes. No caso do Buri, porém, pelo que relata a professora, bastou perguntar pelas crianças, demonstrar às famílias atenção e cuidado, expressar uma postura solidária, para que as crianças se fizessem menos ausentes.

Porém, é preciso desenvolver mecanismos para que haja, também, motivação intrínseca, o que, em geral, se faz pelo desafio de se apropriar de algo novo e pelo prazer de aprender e de partilhar. Mais uma vez, a articulação entre trabalho e prazer se coloca contrapondo a lógica moderna e escolar de separar esses dois elementos em polos opostos, adjetivando o segundo como algo negativo.

Diante de todos esses elementos paradoxais e de posicionamentos com relação à escola, cabe perguntar que lugar os saberes populares ocupam no PPP, nas falas e na prática pedagógica. Para Brandão (s/d), como também para Freire (2011), a aproximação com eles, sem ficar na licenciabilidade e sem se pautar no autoritarismo, é o caminho para que a escola consiga pular seus próprios muros e se relacionar respeitosamente com o que se encontra além deles. O diálogo entre as referências, para trazer Macedo (2011a), entre os espaços-tempo escolar e não-escolar, como também entre os saberes científicos e os das culturas populares em um tratamento histórico e contextualizado, é o caminho para possibilitar que a escola supere a cegueira monocultural. Para Arroyo (2011), essa interlocução pode expor e promover reflexão acerca da brutalidade e da negatividade com a qual se olha para os saberes das culturas populares, como também da positividade de sua teimosia e resistência que se contrapõem à opressão e ao ocultamento e que faz com que tais saberes, sem cerimônia, busquem e encontrem espaço no lugar onde sempre ficaram de fora, seja de modo desautorizado e oficioso seja nos processos de hibridação.

3.2 CULTURAS POPULARES: SABERES SILENCIADOS E/OU FOLCLORIZADOS

O debate acumulado acerca da história da escola; a discussão sobre o modo como a ciência tem olhado para aquilo que a ela não se curva, que não se encaixa nem se limita aos cânones valorizados; e, a análise de que as políticas educacionais brasileiras se posicionam ante a crise da escola de modo conservador, enredando as instituições nessa referência, faz com que não seja novidade tratar de saberes silenciados e/ou folclorizados nos espaços-tempo escolares. Trata-se de constatação que se repete em vários estudos consultados, como em Hall (2009) ao afirmar que os sistemas educacionais separam e distinguem a cultura valorizada da que não tem valor; em Apple (2011b) e em Giroux (1997) ao considerarem que a escolarização e a pedagogia estabelecem o legítimo, o relevante de ser ensinado, gerando e resultando em tensões culturais e políticas; em Giroux e Simon (2011) e em Santomé (1995), ao afirmarem que as práticas pedagógicas historicamente estabelecidas têm silenciado vozes e ocultado a reflexão acerca de histórias e experiências nas quais os(as) educandos(as) constituem suas identidades, de modo que as escolas vão se fazendo, diz Sacristán (1995), espaço-tempo de homogeneização e padronização.

Esses estudos pontuam, ainda, o fato de que essa reflexão, a denúncia e o anúncio de outras possibilidades só aconteceram com o afloramento das preocupações contemporâneas em torno da cultura, devido à emergência mais visível das diferenças como efeito da globalização

e à atenção aos processos sociais e simbólicos de estereotipização, negociação e hibridação. As denúncias em relação ao silenciamento das culturas populares explicitam a harmonia da escola com a racionalidade só, autoritária e monocultural, que assume a cegueira e decreta a inexistência do que lhe escapa, do que lhe questiona epistemológica e politicamente. Por isso, é que “o lugar de tradição” do popular nos espaços-tempos escolares tem se vinculado à ameaça da ordem, à desarmonia, ao perigo.

O conjunto dos saberes silenciados e folclorizados é constituído dos saberes das culturas populares, caracterizados pela transmissão oral, cotidiana, festiva, cíclica, ritualística. O que me interessa é pensar como isso se configura na escola pesquisada. Para tanto, a rota que sigo aqui parte da análise da legislação, passa para o PPP e chega ao dito e visto na Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri. De saída, já afirmo que aquela mesma legislação de caráter conservador e tecnicista antes analisada não deixa escapar o fato de que na contemporaneidade a dimensão das diferenças e da relevância da dimensão cultural está exposta e não pode, portanto, ser ignorada.

Na LDBE coloca-se, no artigo 3º, como princípios, o “apreço à tolerância” e a “consideração da diversidade étnico-racial”. Este segundo elemento foi inserido na LDBE por alteração realizada em 2013, pela Lei 12796/2013. No artigo 26 da LDBE coloca-se que à “base comum nacional” soma-se uma parte diversificada relacionada à cultura local. As questões culturais relativas às manifestações regionais e derivadas da diversidade étnica que marcam a sociedade brasileira devem ser tratadas, especialmente, nos componentes curriculares Artes, Língua Portuguesa e História. Isto deve acontecer visando garantir o “fortalecimento de vínculos de [...] tolerância recíproca” (Art. 32). O mesmo documento fala, ainda, que devem ser estudados os “símbolos nacionais” (Art. 32, §6º).

Acompanhando a LDBE, os PCN-Vol. I (BRASIL, 1997a) falam em respeito à diversidade, em tolerância, em tematização das manifestações culturais nacionais e internacionais, como também as da comunidade local. Isto deve acontecer no sentido de garantir a equidade e que os(as) estudantes se posicionem contra as discriminações. E, como a LDBE, o mesmo documento fala da importância de fortalecer a unidade nacional e de valorizar o patrimônio brasileiro.

O décimo volume dos PCN tem como tema específico a “Pluralidade Cultural”. Nele, propõe-se uma “seleção de conteúdos” (BRASIL, 1997b, p. 47) para que a escola dê conta de tratar da diversidade cultural que caracteriza o Brasil, de modo a assegurar que os(as) educandos(as) desenvolvam atitudes de respeito, tolerância e convivência pacífica com as

culturas diferentes da de origem e em que se entende poder haver transversalização desses conteúdos com História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes.

No PPP da escola afirma-se, mais uma vez, o acompanhamento do que está posto no âmbito da oficialidade, o que, a partir de pressões externas e dos enredamentos aos quais a escola está submetida, poderia me fazer afirmar a aproximação da realidade pesquisada com uma postura liberal quanto às diferenças e diferentes saberes. Mas é sempre necessário descrever mais densamente para encontrar brechas e possíveis caminhos outros.

Ainda no documento supracitado, consta como objetivo “compreender as diferentes manifestações culturais, valorizando as diferenças” (ESCOLA MUNICIPAL SENHOR DO BONFIM/BURI, 2008, p. 24), o que passa pela ação de “promover eventos para integrar comunidade x escola” (ESCOLA MUNICIPAL SENHOR DO BONFIM/BURI, 2008, p. 32). Também como objetivo, especificamente da “área de conhecimento” Temas transversais, coloca-se que o aluno “deve adotar posturas de respeito pelas diferenças entre as pessoas” (ESCOLA MUNICIPAL SENHOR DO BONFIM/BURI, 2008, p. 41). Ainda o mesmo documento coloca como objetivo da “área de conhecimento” História que o aluno deve “Compreender a influência dos grupos étnicos na formação social e cultural do país” (ESCOLA MUNICIPAL SENHOR DO BONFIM/BURI, 2008, p. 34) e que devem ser destacadas “as datas comemorativas para valorizar sua cultura” (ESCOLA MUNICIPAL SENHOR DO BONFIM/BURI, 2008, p. 34).

Alguns pontos podem ser colocados em questão após a descrição do modo como a LDBE, os PCN e o PPP da escola consideram as diferenças culturais: 1) é preciso reconhecer o passo adiante da legislação ao considerar que há diferentes narrativas e diferentes vozes que podem ser ouvidas nas escolas; 2) porém, falar do diverso e, ao mesmo tempo, da unidade nacional soa estranho; 3) compreender que essa tematização se relaciona com a convivência pacífica e com a tolerância é um ponto que também precisa ser escavado; 4) além disso, conter o transversal nos limites disciplinares também me parece curioso; 5) e, ainda, entendo ser necessário refletir sobre as datas comemorativas e eventos propostos pela escola.

Como comentado no segundo capítulo deste trabalho, a fixação de símbolos identitários padronizados e da ideia de unidade nacional estiveram historicamente ligadas à necessidade de conter a diversidade de experiências que constituíam o território brasileiro e de homogeneizar dadas referências no sentido de fortalecer o Estado e transformar o “povo” em uma “nação”. Parece paradoxal, portanto, trazer tal consideração em documentos oficiais que se propõem reconhecer que há símbolos diversos e práticas culturais diferentes na raiz de nossa constituição. Isso se intensifica quando o próprio documento, em dado momento, rejeita

a homogeneidade cultural que tal ideia tentou construir. O que se coloca, portanto, é, de um lado, o avanço em reconhecer uma nacionalidade cuja marca é a diferença, a diversidade. De outro, a permanência de uma concepção de identidade que não leva em conta os encontros, conversações e confrontos entre os diferentes grupos que formaram o nosso território, constituindo práticas culturais histórica e contemporaneamente híbridas.

Além disso, o que a história nos conta é que o reconhecimento das diferenças na LDBE e nos PCN é resultado do embate de diversas vozes, conservadoras e questionadoras, que se fizeram presentes na elaboração desses documentos, desde os compromissos internacionalmente assumidos no âmbito educacional (“educação para todos”), até as exigências dos movimentos sociais de “minorias” quanto ao direito não só de acesso à educação escolar, mas de se verem nela representados(as), ouvidos(as). Foi hegemônica, nesse processo, a perspectiva liberal, que converge para a rota do multiculturalismo conservador.

O multiculturalismo conservador ainda coloca o científico como forma mais avançada de saber e tem uma perspectiva assimilacionista, de convivência pacífica entre os diferentes. Também não considera o movimento constante de trocas, traduções e hibridações entre os diferentes, o que pode desembocar em posturas de preconceito e em posturas particularistas que, ao olhar as especificidades de alguns grupos sociais, podem esquecer os compromissos que mais amplamente devem beneficiar os coletivos de todo o território nacional (CANDAU, 2000a).

São esclarecedoras as colocações de Arroyo (2011) e Giroux (1997) a esse respeito, pontuando que as próprias posições mais conservadoras, para trajar a roupa de democracia e igualdade, se apropriam e se posicionam diante dessa realidade, mas lidando com as diferenças nas lógicas da adaptação, da compensação e/ou da tolerância. Ou seja, lidam com as diferenças sem considerar que o próprio modo de produção sob o qual o sistema escolar se estrutura precisa e se alimenta do empobrecimento e da inferiorização das “maiorias”. Trata-se, portanto, de uma fantasia que a educação pensada na lógica dominante e dominadora veste para não parecer alheia ou ainda mais anacrônica no contexto atual. E a máscara, aqui, não tem função carnavalesca. Ela tem função de legitimar poderes.

A adaptação pressupõe uma espécie de neocolonização em que o sujeito “diferente”, seja imigrante, seja colonizado, seja subalternizado por qualquer via, deve se aproximar da “boa referência”. A compensação concebe a diferença como carência e considera que o acesso à educação formal é a ajuda de que necessita o “diferente” para a superação da mesma, recolocando-se, por outro modo, a ideia de uma cultura certa, superior e universal. Tal olhar

se vincula à noção de privação cultural, a qual gera o fracasso dos sujeitos. E a tolerância, repetida diversas vezes em nossos documentos oficiais, caminha na direção da integração do “diferente” de forma pacífica, já que, segundo Vargens e Freitas (2009) e Candau (2000a), antes das diferenças, considera-se que são todos(as) seres humanos. Porém, essa categoria de universalização/homogeneização desconsidera a constituição histórica das diferenças; as relações de poder que estão postas na construção do modo como elas são significadas; a ausência das diferenças nos currículos porque os “outros” foram condenados à diáspora, excluídos dos espaços decisórios, condenados ao subemprego, empobrecidos em vários aspectos para sustentar a edificação da riqueza material de uma elite.

Tolerar significa “suportar com paciência” e “consentir”, expõe Luft (1996, p. 602). O significado da palavra leva à concordância com a explicação de Silva (2009), de que também essa ideia pressupõe uma condição de unidade e da superioridade de quem tolera, de quem permite que o “outro” esteja presente. Ou seja, essa perspectiva deixa de lado as assimétricas relações de poder, evita polemizá-las e tomar posição diante do que, historicamente, se fez sentir na definição excludente de humano, de selvagem, de bárbaro e de cidadão, colocando os sujeitos de forma hierarquizada e na qualidade de superiores as referências dos grupos hegemônicos (como sempre). Tão superiores que são capazes de tolerar a presença (não a efetiva inclusão) do “diferente”, vigiando-o de modo sutil e da mesma maneira perversa, só que agora sem chibata. Se bem que, vez por outra (muito frequentemente, pra nossa perplexidade e estranheza), vemos os “diferentes” criminalizados e mortos em supostas resistências a abordagens policiais nas periferias e zonas rurais.

A cidadania que se coloca é ainda aquela que deixa de fora quem não se adequa ao “nós” etnocêntrico e pós-industrial. A escola segue segregadora porque se protege do destronamento de suas históricas referências; porque as diferenças são consideradas até onde não constituem ameaça ao hegemônico; porque as relações de poder e as tensões sociopolíticas delas provenientes são ignoradas, como também o são o modo como acontecem nos cotidianos escolares, seja no sentido de reconhecer as forças impositivas que determinam de fora e de forma diretiva o que se deve acontecer nas escolas, seja no sentido de reconhecer as resistências e táticas cotidianas.

Não posso deixar de mencionar a limitação do transversal nos limites de algumas disciplinas escolares. Quando se fala em uma formação ampliada, que compreende a experiência escolar como uma dimensão desta e que perspectiva uma construção curricular democrática e participativa, com conteúdos contextualizados, edifica-se a crítica à

hiperespecialização científica que tem levado os processos educacionais escolares a promover uma apropriação fragmentada, não relacional, dos saberes (MACEDO, 2011b).

É relevante ressaltar que nem meu pensamento nem meus fundamentos refutam ou excluem o científico. Reconhecem sua relevância, como também a necessidade de a educação escolarizada não se fazer do mesmo modo que a educação que se dá no cotidiano. A educação escolar é sistematicamente intencional, tem objetivos explícitos, dentre os quais a apropriação de conteúdos. Isto não significa, porém, que é necessária a divisão e isolamento em caixinhas disciplinares, a separação destes conteúdos do resto do mundo ou o afastamento entre o que a legislação educacional define como parte da base comum e como parte diversificada, já colocando esta segunda numa posição periférica.

Quando se propõe a transversalidade, em uma compreensão que nesse momento fundamento em Morin (2011), Macedo (2011b) e Freire (2011), o que está em questão é uma apropriação relacional dos saberes, partindo de questões relevantes a serem investigadas, tendo o professor como guia mais experiente acerca dos saberes em várias dimensões (científica, econômica, cultural, social, entre outras), como também na relação entre essas dimensões. Espera-se que essa experiência resulte numa aprendizagem sistematizada, aprofundada e ampla, capaz de possibilitar aos(às) educandos(as) uma leitura de mundo e a opção de caminhar para a concretização da esperança a partir da falta, da carência em suas realidades.

Por isso, o meu olhar caminha na direção de um currículo como dispositivo, como texto e como síntese provisória de um processo de autoria coletiva no qual as fragmentações precisam ser superadas e a prática pedagógica pode acontecer tendo por objetos temas e assuntos que se mostrem relevantes histórica e contemporaneamente, global e localmente. Quando falo do currículo como dispositivo estou entendendo que ele se traduz em documentos transitórios e de formulação coletiva por parte dos sujeitos escolares que vão servindo, entre consensos, discordâncias e constantes reelaborações, para orientar as práticas pedagógicas. Já quando o coloco como texto estou dizendo que os sujeitos irão lhe atribuir um sentido, vão fazer dele uma leitura e, portanto, terão uma postura responsiva que aprofundará os consensos, as discordâncias e as constantes reelaborações aos quais acabei de me referir. Por fim, quando o entendo como disputa com sínteses provisórias, estou reconhecendo que as diferenças e diferentes saberes se encontram no espaço-tempo escolar e que, se há a perspectiva de uma construção dialógica, a elaboração curricular só pode ser transitiva. É um produto em constante processo. E este é uma forma de enriquecer, suplementar e hibridizar as

cegueiras dos diferentes saberes com as emergências e visões deslocadas que o “outro” apresenta, deslocando-os, hibridizando-os e suplementando-os constantemente.

Esse olhar para o currículo se pauta numa concepção de ser humano como aquele que se forma no acontecer de suas experiências educacionais, nos mais diferentes espaços, tempos e relações; numa compreensão de educação como ato responsável pela ampliação das capacidades humanas, ou melhor, pela humanização como algo que se funda na formação; num entendimento contextualizado de culturas e culturas populares e amplo de saberes, os quais podem ser produzidos por diferentes vias, podendo suplementar-se e alterar-se uns aos outros. Esse meu olhar para o currículo tem base em proposições esperançosas quanto a ele e quanto à crise da escola. E, aqui, preciso fazer um breve desvio para apresentá-las.

Localizo alguns olhares para os currículos e práticas pedagógicas como combativamente esperançosos porque, de modo geral, são proposituras que localizam as tensões contemporâneas⁵⁰ no âmbito social e no campo do currículo, especialmente no que diz respeito à interface entre culturas e educação; identificam as mazelas e reducionismos da instituição escolar; reconhecem a crise e entendem necessário levá-la em conta; mas caminham na direção de pensar a educação e a escola reestruturadas e ressignificadas. Buscam a alternativa para lidar com as tensões em direção a uma escolarização que contribua para a humanização e a emancipação dos sujeitos que a vivem e constroem cotidianamente, ao invés de fincar os pés nos solos do pessimismo.

Dentre essas proposições, considero Apple (2006; 1999), Giroux (1997) e, no âmbito da produção brasileira, destaco Candau (2008; 2005a; 2005b; 2005c, 2005d) que fala em uma postura e em um currículo interculturais. Em tal proposição, entende-se a cultura como algo no gerúndio, contextualizada com as diversas relações que geram identidades deslocadas e mutantes. Diante disso, tal postura e currículo se traduzem na expectativa de repensar as perspectivas reducionistas de tempo-espaço, ensino, aprendizagem e saber que têm orientado a prática pedagógica e de eleger conteúdos numa rota integradora de diversos saberes; de diversificar os modos de ensinar para promover e contemplar diversos modos de aprender; como também, de empoderar os sujeitos aprendentes desse processo. O empoderamento é

⁵⁰Vários pesquisadores do campo do currículo, como Macedo (2011a; 2011b), Silva (2009), Candau (2008; 2005; 2000a; 2000b 2000c), Moreira e Candau (2003), Gabriel (2000), entre outros, localizam tensões que desafiam a escola e exigem que a instituição seja ressignificada em seus currículos e práticas. Elas podem ser sintetizadas nos paradoxos: homogeneização global x emergência subalterna e inesperada das diferenças; igualdade x diferença, a qual reafirma o meu entendimento da subalternidade como uma produção resultante das relações de poder, que se concretiza e se manifesta econômica e simbolicamente, ou seja, com o empobrecimento (em função das diversas vias de exploração) e com a estereotipização e inferiorização dos modos de vida, das referências culturais dos “outros”; saber universal x saber particular.

ponto fulcral de uma postura intercultural, porque se entende que a relação e interlocução com o “outro” dar-se-á sem inferiorização, também, quando os próprios sujeitos em relação não se verem de tal modo com suas identidades.

Não posso deixar de mencionar os significativos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2009; 2004; 2003), que concebe o currículo como discurso e como território que interferem na formação da identidade das pessoas nas experiências de escolarização. E, como campo de relações e disputas por poder e significação, pode ser espaço-tempo de questionamento, de desconstrução e ressignificação de narrativas hegemônicas por diferentes e divergentes rotas.

Além disso, colocam-se as contribuições de Lopes e Macedo (2011), Macedo e Pereira (2009) e Macedo (2006). A propositura se desenha embasada numa análise da contemporaneidade que concebe a cultura como fluxo em constituição constante nos/pelos processos de hibridação, o que coloca a diferença no centro do debate. Com tais bases, fala-se em currículos e conhecimentos como práticas discursivas, de significação, de atribuição de sentido e de formação de nossas identidades. Para as autoras, o currículo é concebido como espaço-tempo fronteiriço, no qual se concretizam negociações e hibridações culturais entre diferentes sujeitos, com diferentes culturas e pertencimentos, o que resulta em produção cultural e em várias rotas de desenvolvimento curricular, sempre provisórias, a partir de temas que aí emergem e sobre os quais se pode acessar narrativas diversas objetivando a elaboração de sentidos outros para o historicamente subalternizado.

No contexto de pesquisas realizadas na FACED-UFBA, Macedo (2011a; 2010a) fala de um currículo intercrítico, no qual a perspectiva é o diálogo vigilante com concepções, estratégias e dispositivos curriculares para lidar com a diversidade de situações e demandas formativas que se apresentem, as quais exigem organizações também distintas das/nas experiências escolares. Além disso, intenta-se que os sujeitos participem como atores e autores que constroem o próprio currículo, como processo e como produto, de modo significativo e implicado⁵¹. Em tal proposição, os conhecimentos são concebidos como construções humanas e, por isso, é preciso que sejam tratados historicamente para que se reflita sobre eles e se interprete/compreenda de modo contextualizado e autoral. O currículo é, então, texto em construção constante, que abarca projeto, intenção formativa, ações e relações

⁵¹Para Macedo (2011a; 2010a) uma experiência de formação se faz significativa quando vivida, refletida, pensada, problematizada de modo a gerar alterações/transformações no ser humano, o que exige a presença e o reconhecimento dialógico dos sujeitos que aprendem-ensinam em suas identidades, visões de mundo, pertencimentos, demandas. Já a implicação, para o mesmo autor, afirma a condição de SER SUJEITO, reconhecendo-se como ator/autor de sua própria formação porque os vínculos políticos, éticos, culturais, afetivos afetam e interferem na proposição formativa e na significação que a ela se dá.

que acontecem na sala de aula e que fazem se alterarem os diferentes sujeitos, concretizando-se em ato e alterando-se pela práxis dos sujeitos escolares.

Com base nesses olhares, entendo como algo, no mínimo esquisito, considerar que o transversal pode ficar limitado a algumas áreas de conhecimento, pois não se avança em relação à organização disciplinarizada dos currículos, nem em relação à ideia de que cada disciplina tem conteúdos dissociados dos que as outras tratam. Perpetua-se o imobilismo de uma escola em que a fixidez parece naturalizada.

Voltando aos PCN, é preciso considerar, como destaca Vianna (2003), a ausência do debate conceitual e pedagógico acerca das culturas populares nesse documento, pois se tem como ponto de partida a falsidade da noção de democracia racial, o que o leva a centrar o debate nos aspectos étnicos. As culturas populares não são sequer citadas. E isso tem relação com um posicionamento epistemológico que relaciona o conceito de culturas populares à categoria de classe social. Como, com bases marxistas, já foram construídas e criticadas análises deterministas, houve um abandono de análises nelas centradas e a eleição de outros pontos de referência.

São aqui necessárias, no meu olhar, duas considerações que ampliam essa análise. Deixar de fora a categoria das classes sociais na mesma medida que pode indicar um cuidado em relação às análises economicistas pode ser pista de um posicionamento que ignora a continuidade perversa do modo de produção capitalista; que analisa a realidade contemporânea quase de forma ingênua ao desconsiderar que vivemos sob a égide desse modo de produção; e, que nos processos produtivos e reprodutivos empreendidos em nome da acumulação racional de riquezas (capital) muitos(as) são oprimidos(as), explorados(as) e tratados(as) desumanamente. Corre-se o risco de, ao invés de buscar análises relacionais dos fenômenos, eleger outros cânones fixos, construir outras cercas monoexplicativas.

Além disso, ignorar a desigualdade econômica e a organização da sociedade em classes – mesmo que eu reconheça ampla diversidade por dentro delas – é desconsiderar que o empobrecimento econômico de alguns grupos humanos vinculou-se, historicamente, a argumentos que os inferiorizavam culturalmente e que essa dimensão tem sido bem importante para edificar hegemonias. Ou seja, que a luta de classes é também uma disputa simbólica, cultural, na qual existem encontros, confrontos, hibridações e táticas circunstancialmente engendradas para manter existentes certas práticas culturais e referências estéticas.

Porém, não posso perder de vista que, se todo o conjunto da legislação educacional tem um posicionamento neoliberal e neoconservador quanto à função social da escola e

quanto às diferenças culturais, e se ele está oficialmente comprometido com as necessidades do mercado e com os interesses do capital, é bem conveniente que a categoria das classes sociais e as lutas históricas e imediatas entre elas sejam ignoradas. Mais conveniente ainda se isto é feito a partir da apropriação de argumentos dos próprios grupos historicamente subalternizados em luta por existência, justiça e cidadania.

Outra hipótese de Viana (2003) é que as culturas populares foram deixadas de lado para evitar as polarizações do tipo cultura erudita x cultura popular ou elite x povo, as quais, a partir do próprio conceito de hibridação, também são consideradas reducionistas e essencialistas. Isto, mais uma vez, pode indicar um cuidado na construção do documento para não acolher uma concepção folclorizada e/ou romântica de culturas populares. Mas, em meu olhar, se há aí tal cuidado há, certamente, outro conveniente esquecimento. Como mencionei anteriormente, as culturas populares constituem-se e abarcam manifestações diversas com algumas marcas, dentre as quais o caráter de não oficialidade e de subalternização em diferentes tempos e espaços. Os olhares românticos deram base e justificativa para tomá-las como algo fadado a desaparecer com o progresso. Elas não desapareceram. Elas re-existiram por processos de hibridação e seguem revitalizadas com seu espírito carnavalesco e transgressivo. E isto é esquecido ao ignorá-las.

E é por esse espírito carnavalesco que as culturas populares exigem referências descanonizadas de análise para que se tente apreendê-las em suas formas e práticas de materialização e socialização. Mas esse deslocamento do olhar em relação às culturas populares é esquecido quando a categoria da etnia é posta como “a” única referência. Ou seja, o documento despreza uma categoria (culturas populares) e se edifica a partir de outra (etnia), também tratada como única. Esta é relevante e a história do Brasil deixa isso claro. Mas transitar de uma categoria para outra resulta nos particularismos de que nos fala Hall (2009) e gera análises e debates que não abarcam a complexidade do multiculturalismo como um dado da realidade. Apreendê-lo e construir estratégias de justiça e cidadania nesse contexto faz necessário o abandono e a superação de qualquer explicação única.

Contemporaneamente, é imprescindível considerar que as discussões em torno das culturas populares têm caminhado para rotas ampliadas, que, além dos aspectos econômicos, consideram contexto, história, hibridações culturais. E todo esse processo é deixado de lado nos PCN ao excluir o debate específico sobre elas. Enquanto isso, as escolas seguem comemorando o “dia do folclore” numa perspectiva superficial e excursionista, o que dá indícios de aparecimento nos “eventos” comemorativos perspectivados no PPP da escola

pesquisada. Visão comemorativa que se perpetua, inclusive, em relação aos diversos grupos étnicos que estão na base de constituição da “ninguendade” brasileira.

Antes de seguir falando das comemorações do “dia do folclore” e de uma série de outros “dias de”, penso ser importante delimitar os sentidos de silenciamento e de folclorização postos no título deste item. Quando falo em saberes silenciados, acompanho Santomé (2013; 1995) e Arroyo (2011). Entendo que aí está o que é deixado de fora da tal “base nacional comum” e que compõe a parte diversificada que nossos LDBE e PCN preveem como possível a partir da autonomia das escolas. Incluo no silenciado, também, o que está de fora dessas duas possibilidades. São tanto deixados de fora do espaço-tempo escolar, como podem, até mesmo, ser concebidos como inadequados e indisciplinados. E, como pude verificar, na nossa legislação, as culturas populares são silenciadas em suas especificidades e nas análises contemporâneas que são feitas sobre elas.

Ao aludir à folclorização de alguns saberes, trato daquelas concepções que entendem culturas populares como algo do passado, imóvel, fixo, que representa a rudeza e a essencial ingenuidade dos grupos sociais rurais, empobrecidos, migrantes, entre outros “outros”. Com este olhar, no qual há uma certa condescendência com o “diferente”, dá-se oportunidade a dadas manifestações nos espaços-tempos escolares de modo descontextualizado, seja decretando um feriado, como fez, em 2013, a SEDUC-Alagoins com o “Dia da consciência negra”, que foi incluído no calendário escolar em 2003 com a alteração da LDBE pela Lei 10639/2003; seja comemorando o “dia de”, num processo superficial. Essas comemorações isolam as culturas “diferentes” em tempos curtos e separados da rotina escolar, que trata do sério, do racional. Isto demonstra o desprezo e a tentativa de aniquilamento das identidades que se constituem nas experiências formativas das culturas populares ao contemplá-las superficial, tímida e fragmentariamente, porque, de fato, não são reconhecidas como produtoras de história, de saber, de cultura. Elas são concebidas como os antônimos de tudo isso.

Na realidade pesquisada, o PPP, também sem falar especificamente em culturas populares, perspectiva o trabalho com as diferenças e a valorização da cultura local, o que é um passo significativo. Porém, a dinâmica exposta no parágrafo anterior dá sinal quando, no processo de observação das atividades sistematizadas no espaço-tempo escolar, elementos específicos do Buri ou a ele referentes não são intencionalmente tematizados e aparecem como exemplos em associações estabelecidas pelas crianças na tentativa de se apropriar de algum conteúdo. Observei isto numa aula em que as crianças se referiram às casas de farinha que existem no Buri na tentativa de entender o conceito de memória, numa aula de História.

Porém, o que tem origem no local não constitui nem afeta a seleção dos conteúdos propriamente ditos. Reafirma-se que, enredada pelas pressões externas e pelo “currículo processado”, as práticas pedagógicas seguem em grande medida o que se autoriza “de fora” do contexto, pendendo – em função das muitas carências já demarcadas – para a aceitação acrítica do que determina a mão forte e violenta que empurra os currículos e práticas pedagógicas para a estabilização de sentidos atribuídos para os signos sociais supostamente únicos e estáveis.

Além disso, ainda nos processos de observação, presenciei a leitura de uma história infantil sobre a vida dos índios no “dia do folclore” sem qualquer tipo posterior de discussão ou exploração didática. Leitura feita, “dia do folclore” comemorado. Seguiu-se normalmente com as demais atividades. O índio, portanto, foi caracterizado como folclórico, cujos modos de vida são tratados em um dado dia letivo, num momento breve, como comemoração. As outras atividades são tratadas como mais sérias e importantes, explicitando a hierarquia e as relações de poder envolvidas na construção curricular e pedagógica que tende a prezar por aquilo que deriva da ciência e da monoculturalidade, enquanto os estereótipos em relação à história e vida indígenas (é o olhar comemorativo afetando o modo como se trata de um grupo étnico fundante na constituição brasileira) são reforçados pela superficialidade com que tal data foi tratada.

A folclorização e superficialização deixam de lado os limites da cultura colonizadora que invadiu as terras sul-americanas no século XVI e as conseqüentes e necessárias negociações e hibridações desta com as culturas dos povos que aqui viviam, deixando-os, mais uma vez, nas margens, e desprezando as transculturações que nos caracterizam histórica e culturalmente, como também as desiguais relações de força nesse processo.

As culturas populares são, ao mesmo tempo, desprezadas (porque não citadas) e postas como algo fixo, ahistórico. Com tal desprezo, os próprios sujeitos que vão à escola são ocultados. O Buri e sua comunidade, que construiu a escola por depositar nela esperança de se ver valorizada, são ocultados. São silenciados os saberes que eles elaboraram nesse processo e na experiência de sobreviver e de resistir à pobreza que marcou suas histórias, bem como a alegria com que olham e levam a vida.

Ao fazer tal análise, não me coloco contra a realização de comemorações e festas no espaço-tempo escolar. Ao contrário, entendo que a esperança, as experiências, os saberes que nelas se constroem e a alegria devem ser articulados intercriticamente e hibridizados na prática pedagógica com aquilo que a escola historicamente vem valorizando. E, como mencionei no segundo capítulo, a festa, nas culturas populares, representa o momento de

celebrar a liberdade e de destronar as hierarquias. Não obstante, nas práticas escolares, de modo geral, a festa aparece como algo organizado pelos adultos da escola (educadoras) para que seja vivenciado pontual e momentaneamente pelas crianças (estudantes) e por seus familiares (outros adultos não familiarizados com a dinâmica escolar). O momento comemorativo é organizado “de fora”, por assim dizer. A festa, o evento, não costuma se constituir como resultado de uma história, mas como algo pontual e superficial vinculado àquela lógica comemorativa e excursionista de folclore, como se as culturas populares fossem algo a ser instantaneamente consumido. No caso da escola pesquisada, os “temas folclóricos” nunca foram objeto ou causa de festas. Estas, realizadas em datas pontuais de dia das mães, pais e crianças, se fizeram espaços-tempos de transgressões das práticas culturais locais pelas mãos das pessoas da comunidade, mas não como resultado de um processo pedagógico.

E, pensando na intencionalidade da forma escolar, dos currículos e das práticas pedagógicas, como também na necessária ampliação das referências destes, o evento ou comemoração deveria ser o ponto de convergência de um processo de reflexão, de apropriação e da compreensão histórica de um dado fenômeno, de manifestação de memórias e experiências, colocando em pauta o processo de formação de qualquer forma cultural, os costumes ao qual se vincula, sua permanência, abandono, resistência e mudança por parte da comunidade, sua relação com as perspectivas hegemônicas de cultura em diferentes épocas, a relevância econômica e/ou vinculação religiosa, as influências artísticas presentes, a valorização ou condenação do corpo e seus movimentos, entre outras dimensões que podem ser tematizadas quanto a qualquer conteúdo escolar.

Aqui, não posso deixar de fazer um desvio para compor uma observação. Diferente da postura progressista de Paulo Freire e caminhando com fundamento no marxismo ortodoxo, é formulada, por Dermeval Saviani, a pedagogia histórico-crítica. E, do mesmo modo que Hall (2009) luta com dadas interpretações da obra de Marx, por entender que elas não consideram o processo de expansão do capitalismo pela rota da colonização, ele me dá fundamentos e argumentos para lutar com um certo olhar de Saviani (2005) para com as culturas populares.

A compreensão é de que a educação realizada na escola se ocupa do saber metódico, sistematizado, que se sobrepõe ao saber espontâneo e sincrético que marcava a vida antes do advento da Modernidade e da ciência. E é com a ciência, para o autor, que tem a ver a escola. Diz ele, já na introdução de sua “Pedagogia Histórico-Crítica”: “A escola diz respeito ao conhecimento elaborado [...]; ao saber sistematizado [...]; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2005, p. 14).

Nesse olhar, reconhece-se que a cultura popular é ingênua, sincrética e oposta à cultura erudita. Tratar das culturas populares na escola seria, então, lidar com o aparente, sem possibilitar aos estudantes a compreensão da essência acerca das bases estruturais de nossa sociedade, o que é relevante para a sua necessária transformação radical. Entende-se que para alcançar isso, é preciso garantir o acesso a um conhecimento avançado (científico), cuja síntese possibilite uma prática social de mudança. Não se deve ficar no âmbito do que já se sabe.

Primeiro, é um olhar que, do mesmo modo que a ciência cartesiana arrogante e os olhares conservadores, coloca o popular no lugar de “não saber” sem considerar 1) que há outros saberes, epistemologias e formas de organizar e compreender a vida, como discute Souza Santos (2005), e que hoje estudadas pela ciência “superior” vão demonstrando profunda complexidade; 2) que muitos movimentos de crítica e luta contra o modo capitalista de produção advém das sublevações pautadas na “economia moral das multidões” que, inclusive, deram origem ao movimento mais organizado dos trabalhadores, como bem mostra Thompson (1998); 3) que os sujeitos subalternizados precisam compreender o próprio sincretismo/hibridação de suas posições e entendimentos, o que há neles de alienação e de resistência para poderem conscientemente agir em direção à concretização da esperança e à transformação social; 4) a dinâmica de trânsito, tradução e negociação entre o que é “erudito” e o que é “popular” em diferentes tempos históricos, já que a valorização e o significado mudam em épocas distintas em função da própria luta simbólica de classes, na dimensão cultural.

Em outras palavras, ao inferiorizar as culturas populares, faz isto com as linguagens e formas de vida dos sujeitos subalternizados, os quais precisam conhecer a si mesmos e reconhecer a própria identidade tolhida e subalternizada, mas resistente e teimosa, que se estabelece na relação com seu “outro”, no sentido de implementar diálogos, trocas e consensos necessários à superação do capitalismo. Portanto, acompanho Hall (2009, p. 237), trata-se de postura que se rende ao desprezo da história quando põe o científico acima numa hierarquização de saberes e de “uma perspectiva profundamente antissocialista”. Trata-se de postura que se encontra, em alguma medida, com os olhares conservadores e arrogantes da ciência para com as culturas populares e isto é bem demarcado por Freire (2011, p. 159):

Esta concepção é tão coerente, na esquerda, com o pensamento dogmático de origem marxista, de acordo com o qual a consciência crítica, histórica, se acha, [...], como um quase “posto af” [...] quanto é coerente, na direita, com o elitismo de acordo com o qual as classes dominantes, por natureza, sabem e as dominadas, por natureza, são ignorantes.

Esse olhar para cultura popular, compreendida por Saviani (2005) como mera alienação, superficialidade, passividade e pequenez e a concepção de que os(as) educandos(as) precisam se apropriar do saber científico e de suas formas de produção, o que é de fato relevante, é preciso suplementar. E o suplemento advém de um olhar que compreende a concreticidade das práticas de dominação, bem como das hibridações e das táticas das culturas populares que vêm resistindo às investidas dominantes, mesmo que num jogo desigual de forças.

Nesse sentido é que Freire (2013; 2011; 1996) e Giroux e Simon (2011) propõem que as práticas educativas, formais ou não-formais, se aproximem da linguagem e das formas de vida dos grupos subalternizados, não no sentido de ser com eles licenciosos, de ficar no que já se sabe, nem no sentido de lhes negar o acesso ao saber sistematizado de caráter científico que a escola historicamente tem privilegiado. Esse saber é necessário, é relevante e precisa ser socializado sob pena de aumentar o fosso de desigualdade que marca as sociedades capitalistas. Mas não há sentido em expor um conhecimento sistematizado que não se aproxime, que não compreenda e não dialogue com o cotidiano, visto que é neste que a própria vida ganha sentido aos sujeitos todos que chegam na escola e com os quais se deve desenvolver as ações de ensinar e de aprender em que, além de equilibrar o paradoxo igualdade-diferença, equilibre-se também o paradoxo liberdade-autoridade.

Em meu olhar, trata-se de considerar a escola como espaço-tempo de articulação de saberes, deslocando-a, ela própria, de sua condição de subordinação. Condição esta que se intenta hegemonicamente às instituições da sociedade civil, e que é necessário enfrentar para concretizar um currículo e uma prática pedagógica humanizadores, críticos, emancipadores. Assim, perspectiva-se colocar em interrelação os saberes científicos – sistematizados, supostamente universais, mas esclarecendo que se trata de uma universalidade construída e cuja construção pode ser compreendida no diálogo com os saberes populares – e os saberes populares, na vivência dos quais os(as) educandos(as) vão acessando o mundo e constituindo suas identidades. Trata-se, pois, de considerar a escola, ela própria, como intencional espaço-tempo de hibridações, traduções, suplementações. Ato que demanda diálogo e reconhecimento permanente de que em cada ponto de vista há cegueiras e limites a serem ampliados com os “outros” olhares.

Essa resignificação da escola, dos currículos e das práticas pedagógicas no sentido de fazer dialogar diferentes saberes e referências de ensino e aprendizagem também é apontada por alguns estudos que reconhecem maneiras mais dialógicas de eleger conteúdos e a

constituição de relações mais humanizadoras na educação não formal. Destaco, nesse momento, estudo de caso etnográfico realizado por Pais (2009), no qual se identifica que nas experiências de educação não formal há uma liderança repartida e rotativa, em que a hierarquia cede lugar à construção coletiva, à participação e a um movimento de aprendizagem voluntária. Dá-se corpo aos laços identitários e acontece a socialização de aprendizagens por parte dos sujeitos mais experientes. Os participantes do projeto mostram interesse por temas relacionados a sua ancestralidade numa perspectiva que legitima sua condição de vida presente e que permite compreendê-la em relação ao preconceito de que são objeto. E essas experiências promovem a construção de uma leitura crítica da realidade vivida pelos sujeitos participantes.

Ao mesmo tempo, os jovens participantes da pesquisa não gostam da escola e são reticentes em relação a ela, por conta de sua temporalidade fragmentadora. Ou seja, são formas de lidar com o tempo e de socialização que parecem se confrontar e se desencontrar, pois nesses “outros” espaços-tempos da educação não formal valoriza-se a criatividade. Ademais, as dificuldades são objeto e causa de partilhas. Diante disso, põe-se a necessidade de ressignificar a escola e de tomar esses outros modos de aprender e ensinar como espelhos para se rever, num movimento de superação das segregações e essencialismos.

O diálogo entre as chamadas práticas educativas não formais em projetos que têm relação com as culturas populares e a escola também é objeto de discussão de Carvalho (2013). Pondo em pauta a Ação Griô Nacional, que possui inserção numa escola municipal soteropolitana, a autora observa que há iniciativas e momentos de articulação entre prática pedagógica e ações educativas de um bloco afro no desenvolvimento de alguns projetos e na utilização dos espaços de um pelo outro. Porém, estão postas dificuldades no contexto em relação ao que se concebe como saber e cultura, pois são alçados a esse patamar apenas os elementos presentes nos livros didáticos e nas exigências e pressões externas à escola em função da legislação que orienta o sistema escolar nacional. Apesar disso, havia no contexto pesquisado algumas ocasiões de inserção dos mestres das culturas populares no espaço-tempo escolar, de partilha de memórias e experiências com eles, de acesso aos elementos da tradição oral que compõem a memória da comunidade, de possibilitar às crianças narrarem seu saber, colocando os docentes na condição de ouvintes e aprendizes.

Assim, Carvalho (2013) reflete sobre uma necessária reorganização da escola rumo a uma colaboração mútua entre os espaços-tempos de educação não formal e formal, no sentido de que esta se torne mais criativa porque (re)ligada às experiências, às memórias, às histórias de docentes e educandos. Primeiro, a partir da compreensão de que há uma interdependência

entre todas as experiências educativas, já que a formação e a educação se concretizam na vida. Segundo, a partir do entendimento da escola como espaço-tempo de experiências diversas e não somente de mera instrução. Esse processo também é reconhecido por Abib (2004) quando fala da necessidade do estabelecimento de vínculos entre os saberes acadêmico-científicos e os saberes das culturas tradicionais, os quais podem possibilitar a criação de canais de expressão para as culturas populares e a construção de ações educacionais que as acolham e as validem.

Também tentam estabelecer esse diálogo Radicchi (2011) e Cunha e Lúcio (2003). Para Cunha e Lúcio (2003), mesmo reconhecendo formas de socialização, tempos e espaços diferentes entre culturas populares e escola, é possível pensar caminhos. Esses autores chegam mesmo a distinguir entre duas educações: uma em que se aprende vendo e ouvindo (no âmbito das culturas populares) e outra em que se aprende de modo impositivo com o professor bem-vestido e letrado.

Porém, para Cunha e Lúcio (2003), é preciso mediar a relação entre essas educações. O primeiro caminho apontado é que a escola respeite o calendário de festas das comunidades em que se insere, e promova a participação e o debate dos/com os(as) estudantes nas/sobre as mesmas. Já Radicchi (2011) afirma a necessidade de a escola reorganizar o currículo, tratando as culturas populares como possuidoras de saberes localizados e históricos. Isto possibilita a formação de subjetividades que fazem dialogar local e global, como também o reconhecimento e afirmação positiva do(a) estudante na escola e, ainda, a compreensão do sentido das atividades escolares.

Parte das pesquisas e ações que vinculam culturas populares e educação que consegui levantar estão vinculadas ao Centro Nacional do Folclore e Cultura Popular (CNFCP). Mesmo reconhecendo que, de modo geral, os museus estiveram comprometidos com a lógica da coleção, do registro das manifestações das culturas populares sem se preocupar com a contextualização das mesmas, considero que essas investigações podem ajudar a refletir sobre possibilidades de tematizar de modo contextualizado as culturas populares nas escolas. Localizo, aqui, os estudos de Lúcia Yunes (2004) e de Lucila Silva Telles (2006).

Para Yunes (2004), as culturas populares, que se constituem patrimônio cultural vivo e em constante transformação nas invenções e recriações da vida cotidiana, devem ser tematizadas na escola. A partir de projetos desenvolvidos pelo CNFCP em escolas, ela defende que a relação entre educação e emancipação exige o acesso a aspectos que conferem identidades aos sujeitos, a tomada de consciência em relação a eles e a sua valorização. Assim, as escolas podem tratar de temas das culturas populares não só atentando para as

manifestações em si, mas para a “situação humana” (YUNES, 2004, s/p), o modo de viver e de enxergar a vida, o direito e a luta pelo direito de se manifestar de dados grupos sociais, a negação e a denúncia da negação das próprias culturas populares. Para ela, esse trabalho pode promover a descolonização da memória e do imaginário por objetivar que se pense sobre e se olhe para as culturas populares buscando nelas o seu sentido e os significados que a elas atribuem seus produtores.

Também Telles (2006), Chefe do Setor de Difusão Cultural do CNFCP, discute os modos como se entende as ações educacionais aí realizadas. Uma primeira colocação é que os objetos dos museus, antes de se tornarem algo estático, tiveram uma história que lhes conferiu significado e relevância. E essa história é importante o suficiente para que, nas escolas, comemore-se um dia especial. Ou seja, a atenção (mesmo estéril) que as escolas dão hoje ao folclore se deve a orientações da UNESCO e às concepções que vinculavam folclore à identidade nacional. Foi nesse movimento que se inseriu o tema na pauta escola. Ou seja, mesmo reconhecendo o reducionismo e o essencialismo da concepção de folclore, a autora reconhece que foi esse olhar que fez se conjecturar a pauta acerca dos modos de se e de como as culturas populares são consideradas ou ocultadas nas escolas.

Porém, diz a autora, no âmbito do CNFCP, só na década de 1980 é que se passou a conceber de modo mais complexo as culturas populares. E, como se sabe, foi também nesse momento que se ampliaram os olhares para a educação e que puderam se fazer ouvir posicionamentos críticos. Por isso, foi desenvolvido no âmbito dessa instituição um programa de ação educativa – que encontra mais eco nos idos do mês de agosto, quando se comemora o “dia do folclore” – cujo objetivo é fazer com que os professores e alunos que visitam o museu ampliem os conceitos da dinâmica excursionista com que trabalham, com encontros preparatórios ofertados aos professores; com orientações, durante as visitas, para que os(as) docentes e estudantes compreendam os objetos ali organizados a partir dos contextos em que foram produzidos, das atividades a que estavam vinculados e dos significados que possuíam para seus grupos sociais; e, com exposições itinerantes nas escolas do Rio de Janeiro.

Os ranços históricos da instituição escolar, o enredamento da escola pesquisada na teia das pressões externas, as formas de ensinar e de aprender nas culturas populares, meus olhares para o currículo, bem como os aspectos apontados por essas produções agora mencionadas me permitem pensar num processo de ressignificação da escola e de superação do silenciamento e da folclorização dos saberes das culturas populares num caminho em que, sem banalizar os saberes científicos, coloque-se em questão a organização, a história e as relações das culturas populares com as culturas dominantes, expondo a capacidade criativa daquelas; os

contradiscursos necessários à luta contra qualquer forma de opressão; bem como possibilidades de articulação entre aprendizagem, alegria e solidariedade.

Para tanto, é preciso entrar com o diálogo escola adentro, concebendo-o como um pressuposto do respeito, da valorização e da tematização contextualizada dos saberes populares na educação formal. E, portanto, como elemento essencial na construção de uma escola com sistematização e intencionalidade edificadas sobre a democratização curricular de que nos fala Macedo (2011b) e sobre a seleção/organização contextualizada de conteúdos **com** as comunidades.

Ou seja, os conteúdos, ao invés de derivarem de objetivos ou indicadores ou de serem determinados *a priori* e de fora do contexto escolar, são definidos com o levantamento de elementos contextual e socialmente relevantes e necessários para um coletivo, de modo inter e/ou transdisciplinar, num avanço em relação às fixações e fronteiras disciplinares. Como consequência, ampliam-se os saberes, eles se enriquecem e se suplementam intercriticamente e se vai constituindo e modificando constantemente o dispositivo e o texto do currículo, pois o que se estuda não se faz distante, abstrato, nem muito menos ditado de fora do contexto escolar. Do mesmo modo, o currículo se faz síntese provisória de uma autoria coletiva, na qual o ato de ensino é descarregado de qualquer sombra de autoritarismo.

O diálogo também traz a perspectiva de que as experiências e saberes culturais sejam tratados de modo histórico e interrogativo numa rota de construção curricular e pedagógica que possibilite a compreensão do funcionamento da realidade social a partir, também, da compreensão/apropriação das próprias experiências, memórias, histórias. Posso reforçar, então, que a democratização curricular e a contextualização dos conteúdos são parte e produto de um processo pedagógico marcado pelo diálogo em que há negociação, hibridação, itinerância.

Todo esse processo permite que os currículos, ao invés de “processados”, sejam construídos no âmbito do cotidiano escolar, em proposta e em ato, com a efetiva participação, posicionamento e troca entre os sujeitos que vivem e constroem esse contexto, com a possibilidade de que sejam atendidas as demandas formativas e levadas em conta as diversas experiências dos indivíduos e coletivos sociais. O currículo, então, se constitui marcado pelo ser dos sujeitos⁵², e reconhece, acolhe e produz com as diferenças, fazendo da escola espaço-tempo de polissemia, de polifonia, de troca, de mútua compreensão.

⁵²Fundamento esse olhar em Macedo (2010a), para quem a dimensão da ética precisa ser posta em pauta no debate curricular numa perspectiva de “*ética compreensiva*”, que diz respeito a conhecer o outro, seus contextos e cultura, como também ao abandono de posicionamentos etnocêntricos e arrogantes. Essa ética se traduz numa

Abre-se espaço, então, para edificar uma cidadania multiculturalizada (OLIVEIRA, 2002), com o acolhimento do modo como as diferentes culturas concebem e significam ser cidadão, numa direção de garantia de inclusão efetiva e integridade em qualquer espaço de relação social. Justiça social e cidadania concebidos como aspectos que passam pelo reconhecimento e pela possibilidade de expressão das diferenças; pela desnaturalização dos estereótipos para com ela; pela exposição dos diferentes processos de produção de saber e das relações de poder entre eles; pela ampliação, articulação intercristica, dialógica e “hibridizante” dos saberes em todas as escolas, em suas práticas pedagógicas e currículos; pelo reconhecimento e acolhimento dos saberes advindos da experiência, dos saberes e narrativas que se edificam desde a pobreza, emudecimento e invisibilidade de dados coletivos. Tal concepção se reflete, no campo do currículo, no contato com diferentes discursos, bem como na reflexão e construção de sentidos para eles no âmbito das práticas pedagógicas. A cidadania que se tem como objetivo (e como referência) se pauta em outra lógica de humanização e de humanidade, referindo-se ao direito a ser quem se é sem sofrer nenhum tipo de opressão ou estigmatização, explícita ou discreta, mas também à necessidade de se relacionar e lutar com os outros, pelos próprios direitos e pelos dos outros, a partir de uma perspectiva relacional, compreensiva, solidária entre saberes e entre seres humanos.

3.2.1 A realidade pesquisada mostra-se mais complexa: outras vias de silenciamento e folclorização de saberes

Na observação e convivência com o cotidiano escolar, nas falas de D1 e Prof. 1 e de outras pessoas da comunidade, outros dois aspectos se colocaram: o primeiro se refere ao material didático, como parte do “currículo processado” que normatiza as práticas pedagógicas; o segundo, mais complexo, diz respeito ao avanço das religiões protestantes no âmbito da comunidade.

No que se refere ao material didático, ao folheá-lo, a primeira coisa que notei é que ele trazia um projeto pedagógico que detalhava como deveria ser, com todo passo a passo, a prática pedagógica, mas se tratava de algo distante da realidade, como expuseram D1 e Prof. 1:

“*atitude compreensiva*”. Está em jogo a necessária refutação de posicionamentos excludentes e dos estereótipos, bem como o reconhecimento da própria incompletude.

“[...] tem assim [...] o problema do livro, né!?, que ele não coincide, é...não coincide com a realidade” (D1).

“[...] esse livro, né!?, o da Positivo, eu não gosto de trabalhar com ele. Eu nunca gostei porque eu acho que pra gente trabalhar com esse material da Positivo a gente teria que ter um suporte, né!?. A escola da gente, pra começar, não tem isso. [...] Eu acho um material reduzido. É um material que não contempla a realidade da gente, principalmente, né!?. [...] Eu acho que a gente tem que ver se prioriza a necessidade de nosso aluno, se tem alguma coisa a ver, porque ele vai olhar pr’um livro que se sabe que a realidade dele não é aquela. Então, de uma certa forma dá até tristeza de você mostrar um material desse pra uma criança que mora na zona rural, que não tem as mesmas oportunidades de acesso, né!?, que não tem o que a criança lá na zona urbana tem, não tem acesso a essas mesmas facilidades, à tecnologia e aqui não existe isso. Como é que eu vou trabalhar isso? De que forma, né!?, a gente fica triste de trabalhar com esse material. Eu mesma não gosto [...]” (Prof. 1).

A inadequação do material à realidade se confirma na observação, quando ao receberem os livros referentes à primeira unidade letiva, uma das crianças em dado momento questiona: “Pró, onde é isso? Isso existe?” A professora respondeu que existia no Sul do país. As falas de D1 e Prof. 1, a tristeza expressa pela docente e a situação observada expõem a percepção dos sujeitos escolares de que o material didático não contempla os tempos, espaços e experiências das pessoas do Buri que vão à escola. Tal material não contribui, portanto, para que os alunos conheçam a si mesmos, para que sejam afirmadas e reconhecidas as lutas da comunidade, que é silenciada e invisibilizada nos livros. Ao contrário, mostra-se o “bom lugar”, a “boa referência”, de cuja existência se duvida de tão diferente que é do contexto em que se vive.

O que está em jogo, nesse ponto, são os interesses das grandes editoras. Elemento pontuado por Apple (2006) e por Santomé (2013; 1995) é que os materiais por elas produzidos seguem a mesma lógica do discurso “neutro” das competências e da cientificidade e, por isso, costumam valorizar mais saberes técnicos do que os saberes que possibilitariam tanto o desenvolvimento do sentimento de pertença, quanto o reconhecimento de diferentes formas de ser e viver. Além disso, são impressos que já trazem a delimitação e disposição dos conteúdos e atividades – como se fossem únicos – organizados por disciplina e por unidade letiva.

A construção burocrática dos currículos coaduna com os interesses econômicos dessas empresas que compõem e se aproveitam de um contexto em que a educação escolar tem sido transformada em mercadoria. Nesse contexto, as editoras garantem a venda de grandes quantidades de livros para distribuição nas redes públicas de ensino, exatamente como acontece na realidade pesquisada. E, como compõem a dinâmica de “processamento dos currículos”, são materiais que dificultam a criatividade e o diálogo entre os sujeitos escolares, como também um processo de democratização da construção curricular e, ainda, a derrubada dos muros escolares para acessar e trocar com o que está fora da escola, em volta dela e adentrando-a numa condição de invisibilidade.

Desse modo, de um lado, os sujeitos escolares continuam sendo tratados a partir da referência histórica da impessoalidade e, mais ainda, sendo infantilizados, porque não se espera que suas vozes ecoem; de outro, não se coloca em questão – em que pese a pretensa valorização das diferenças e as posturas de tolerância preconizadas legalmente – os posicionamentos hostis e conservadores para com os “diferentes”. E, dia-a-dia, lemos nos jornais verdadeiras tragédias consequentes da intolerância, que têm efeitos graves dentro dos espaços das próprias escolas também.

Não pude deixar de notar, todavia, que as práticas culturais locais não são contempladas na escola não só em função do “currículo processado” e do olhar comemorativo para as culturas populares. Isto acontece, também, por conta de um elemento que é mais amplo que o espaço-tempo escolar. Trata-se da invasão neocolonial das religiões protestantes naquela comunidade, as quais são adeptas duas educadoras da escola, D1 e F2.

No discurso de D1, em conversas informais, repete-se a fala de que “a opção religiosa não se mistura com o pedagógico”. Todavia, em que pese os paradoxos e hibridações de sua postura e subjetividade, não há, por exemplo, estímulo para que se trabalhe com o material que chega à escola em função da Lei 10639/2003, que determina a obrigatoriedade da tematização das manifestações culturais de matriz afro-brasileira nas escolas, às quais estão vinculadas muitas manifestações das culturas populares, a exemplo do samba de roda, marcante na comunidade. O samba, no Buri, tem transitado, atualmente, entre a adjetivação de pecado e a vivência que insiste em permanecer “pecando”, brincando, usufruindo da dança, do movimento e prazer corporais.

Em diversas conversas informais e no processo de produção do vídeo documentário amador com as crianças (cujo processo será descrito adiante), ouvi que, “antigamente” o povo do Buri tinha muita devoção aos santos e que essa devoção se vinculava às festas marcadas por rezas e sambas. As pessoas da comunidade relatam que:

“Tinha reza, também, que era muito bonita. É porque hoje em dia, eu não acredito mais nessas coisa, mas eu nasci e me criei meu pai acreditando que era assim, né!? Porque eles num tinha outro ensinamento e aquilo que eles fazia, não tava fazendo nada de errado porque era o que eles sabia fazer, era o jeito que eles adorava a Deus, era assim. Ah! Era reza. Todo mundo sentava, que tinha que adorá imagem, né!? Ao invés de adorá a Deus, adorava imagem. Mas Deus num castigava porque eles era inocente. Eles fazia aquilo por inocência. Aí todo mundo sentava numa esteira, o rezador rezava, soltava foguete. Quando terminava a reza, quem sambava, ia pro samba. E o grupo dos jovens ia pra fora cantar roda, fazê verso, era uns verso bonito. As moças tudo cantando roda” (Dona Damiana).

“Eu acho que o samba nasceu através das reza porque a reza tinha que ter o samba. Depois da reza, tinha que ter o samba. Amanhecia o dia sambando. E era gostoso” (Dona Damiana).

“E...aqui no Buri, o samba veio também, assim, de noite de reza, porque o pessoal, a maioria do pessoal antigo aqui fazia noitada de reza, novena, é... Fazia... Rezava e depois sambava uma noite inteira” (Seu Teófilo).

“Antigamente, tinham muito era candomblé aqui. É...tinha aquela, aquele folclore. Uns festejava Santa Bárbara, outro São Cosme, São Roque. Cada um tinha um santo ali naquela festa. Fazia um caruru. Chegava mais do que um tanto desse de criança [referindo-se às crianças da escola, para quem fazia esse relato, no processo de construção do vídeo documentário amador]. Ali, tinha uns que botava sete num prato pra comer, outros era quatorze e era assim. E depois, de noite, tinha aquela reza, que rezava e depois era pra sambar até de manhã e tomar cachaça” (Seu Tatá).

“O samba quando eu nasci, que me entendi, já encontrei o samba. Mas agora...é do princípio do mundo. Agora o samba de antigamente não é esse que eles quer fazerem hoje. O samba não é esse. O samba é aquele samba de pandeiro e timbau e cavaquinho e viola só. Hoje eles quer ... cantar samba. O samba da raiz num era aquele não. O samba é de quando tinha noite de reza. Porque tinha um bocado de gente que rezava, né!? São Cosme, São Damião. Aí, terminava a reza, dava o caruru, fazia o samba até de manhã, direto, era. A minha mãe, ela festejava São Cosme e ela tinha barriga de dois, teve dois filho” (Seu Felipe).

Os moradores da comunidade contam, também, que a relação com o samba já não é a mais a mesma.

“O povo deixou esse propósito. Hoje, ninguém festeja mais santo nenhum. Nem nas casa se vai, não tem samba, que o pessoal entendeu que aquele santo foi uma coisa inventada pelo homem, pra poder fazer aquele folclore” (Seu Tatá).

“Num tem mais samba porque aqueles pessoal de antigamente, que era do samba, já morreram tudo, né!? E depois que entrou esse grupo de crente, aqueles passou tudo pra essa Testemunha de Jeová. Aí pronto. É onde vai acabando. Se fazer e chamá, diz ‘Eu num vou’. Cabou tudo. Ói, cabou o samba, tá acabando, noite de reza num existe mais, ninguém mais reza, num tem mais reza em lugar nenhum. Então, depois desse grupo de crente, viu!? Porque eu mesmo, digo a vocês, eu num sou crente, nem sou e nem desejo ser nunca. Também num vou empatar ninguém de ser, né!?” (Seu Felipe).

“Adespois, o povo também mudou de, de, de religião. Porque antigamente o Brasil era uma religião só, era uma só. Hoje em dia é tanta da religião que se a pessoa bem pensar num sabe o que é que faz. Você vê: você, às vez, vai numa missa, outro num vai. Outro já tem uma casa de encontro, de, de comunicação. E aí, eles ficam subindo e descendo, cada um com uma sacola do lado, cheia de anúncio, de Bíblia, seduzindo todo mundo pra entrar na religião deles. E eu acho um grande erro, porque no princípio do mundo num teve aquilo. E será que o povo do princípio do mundo era demônio? E eles hoje tão dizendo que é amando a Deus, dizendo eles que é amando a Deus. Agora ninguém sabe como é esse amor que eu posso sair de minha casa pra modo de lhe chamar pra entrar na minha religião!? Todos tem que seguir o que o destino der [...]. Então, ninguém tem que seduzir ninguém. E ninguém creia em quem vem lhe seduzir” (Seu Vitinho).

“De acordo seja a data da reza, tinha o samba. Toda reza tinha o samba de roda. Tinha do véio Neco, rezava São Cosme e São Damião e fazia a brincadeira. Hoje em dia num tem mais, né!? Só tem agora assim, ali na sede [referindo-se à Associação de Moradores do Buri] ou senão quando a gente vai numa missa na Santa Teresinha [bairro de Alagoinhas próximo ao Buri] tem samba. Mas, minha senhora, é o seguinte: quando entrou esse tal de Testemunha

de Jeová, aí que são crente, esqueceram dessa devoção, todos eles esqueceu, esqueceu mesmo. Mudou. Mudou tudo” (Dona Joana).

Essas falas são expressões de pessoas que nasceram e cresceram experimentando o samba de roda nas noites de reza que aconteciam no Buri. Dentre elas, há quem já se converteu à nova religião e há quem defende a permanência da tradição na fé e na dança. Esses textos deixam escapar a vinculação da festa – do samba de roda – às práticas místicas católica e candomblecista; expõem, na ideia de que no passado havia uma religião só, a hegemonia católica, mas também a hibridação com as crenças de raiz africana; a invasão religiosa que tem acontecido na comunidade, os conflitos que tem gerado entre as pessoas e o olhar condescendente que aparentemente se tem para com a “ingenuidade” dos credos e festas que as pessoas comumente faziam no Buri.

Quando essas questões começaram a se colocar pra mim no espaço-tempo da convivência na escola e na comunidade do Buri, tive que me colocar a estudar novos temas; alterar rotas e reflexões; conversar com D1 sobre o fato de que, na condição de pesquisadora, não poderia fechar os meus olhos para esses conflitos e para o modo como eles se mostravam dentro da escola; destronar a minha certeza de que a educação formal se dá de forma laica porque assim está previsto em Lei e porque assim defendo do meu posicionamento em favor de uma educação humanizadora, crítica e emancipadora. Foi necessário me alimentar de outros aportes teóricos para conseguir construir uma análise dessa realidade. Esses outros aportes foram buscados para permitir a reflexão sobre a relação entre as religiões e as culturas populares.

No que se refere ao primeiro aspecto, inseri o debate no segundo capítulo. Aqui é importante destacar que a associação da festa com os dias santos fez-se uma estratégia da Igreja Católica desde os tempos medievais para tentar catequizar o que se toma como não oficial, mesmo com essas festas ferindo alguns princípios do ascetismo católico e horizontalizando as relações entre o superior e o inferior. No processo de expansão para o “novo mundo”, para entendermos a hegemonia católica por aqui, os colonizadores de tradição católica tiveram a Igreja como cúmplice de tal processo. Para os colonizadores, a parceria significava a garantia de riquezas. Para a Igreja, tratava-se da ampliação de seus domínios, de seu rebanho e de suas riquezas.

No Brasil, o que os livros de História contam no que se refere às relações entre a Igreja Católica e as práticas místicas dos negros escravizados é sobre o sincretismo. Este, em geral, é posto como uma forma de a cultura de matriz africana resistir ao desaparecimento. Porém, nas

pesquisas de Ribeiro (2012), de Freire e Apolinário (2008) e de Soares, A. (2002) é possível notar que houve a resistência, mas também um contexto que possibilitou não só a mistura das práticas religiosas, como também a formulação de uma espécie de catolicismo híbrido, por assim dizer, em que se cultua e se teme os mortos; em que há espaço para o curandismo; e, em que se acredita nos seres protetores que vivem na natureza, os quais são personagens de lendas e figuras sagradas.

O sincretismo expõe que houve resistência à imposição do catolicismo no Brasil tanto por parte dos indígenas quanto dos negros. No caso destes, a resistência encontrou maior espaço porque a sua catequese não se deu, conforme Ribeiro (2012) e Soares, A. (2002), pelas mãos de jesuítas com seu empreendimento catequizador sistemático (como aconteceu com os indígenas nos primeiros períodos de ocupação colonial), mas pelas mãos dos senhores, que, pelo que me apropriei, faziam um rápido ensaio do ritual de batismo no sentido de garanti-lo e tentavam reprimir na base da mão forte a permanência das crenças e de qualquer traço da cultura trazida nos porões dos navios negreiros.

Além da superficialidade da catequese, a própria tolerância da Igreja para com algumas práticas populares deu espaço para que se formassem, por dentro dela, irmandades, as quais se tornaram espaço-tempo de solidariedade e de vivência da religiosidade africana. Deu-se, para Soares, A. (2002), a africanização da Igreja Católica e não o contrário. E, assim sendo, explica o autor, o negro em sua prática aparentemente católica, associava os santos as suas divindades, ressignificava as festas e momentos de devoção e, nestas, não abandonava o espaço-tempo do gozo e do prazer que, na ancestralidade africana, aparecem unificados com a dimensão sagrada e representam, na música, na dança e nos cantos tanto a identidade quanto a presentificação do passado. “No caso brasileiro, essa didática ancestral tem sobrevivido, guardadas as devidas proporções, nos batuques de fundo-de-quintal, pagodes, irmandades ou ainda nas tão famosas quanto desconhecidas escolas de samba” (SOARES, A., 2002, p. 58).

O que se mostra é que a estrutura patriarcal e colonial da sociedade brasileira fez reinar uma aparência de catolicismo, porque a opressão explícita e toda a moralidade que gerava uma repressão velada fazia com que as pessoas não assumissem a sua religiosidade sincrética, popular, deslizando, que se caracterizava quase como um mosaico com a marca da mesma “ninguendade” de que nos fala Ribeiro (2006, p. 202).

Esses aspectos do sincretismo, da superficialidade da assunção católica, do trânsito entre diferentes formas de acessar o plano divino, da unidade entre sagrado e profano aparecem nas falas anteriores da devoção aos santos e do samba, a ponto de se pensar que este nasceu das rezas. Esse processo de sincretismo religioso, de catolicismo híbrido, aparece na

vinculação do samba de roda às práticas de devoção e fica ainda mais claro quando um dos relatos fala que, na verdade, essa associação entre sagrado e festivo se dava porque as pessoas tinham o candomblé por religião. Esses aspectos, junto com o próprio nome da comunidade, reforçam os indícios de que o Buri é um território que pode vir a ser reconhecido como quilombola, embora a identidade dessas pessoas esteja sendo agredida e violentada pelas religiões protestantes.

Como mencionei no segundo capítulo, o caminho do sincretismo, apesar de inevitavelmente presente, não é aceito pelas Igrejas protestantes. Elas são menos tolerantes para com as práticas populares e com qualquer coisa considerada contraposta ao ascetismo e disciplina cristãos. A lógica protestante objetiva levar os sujeitos a viverem rigidamente seus preceitos, numa ótica em que o descanso, a festa, o corpo, as palavras que valorizavam o “baixo” são tidos como pecado, como magia, como ridículo, como espaço de disseminação da miséria e da pobreza. E uma fala de F2 numa conversa informal confirma isso: “Precisa disciplina pra essa igreja”, referindo-se à religião da qual é adepta.

Porém, o protestantismo também se mostra condescendente para com tais práticas, classificando-as como ingênuas e folclóricas. Tal adjetivação possibilita a aproximação com as pessoas que se quer converter e, ao mesmo tempo, leva as culturas populares para a posição do não saber e daquilo que, sendo do passado, precisa progredir. Então, quem adere ao protestantismo é evoluído, ajudará os demais a alcançar tal condição e tem a possibilidade de obter a graça divina de prosperidade e de entrada no reino de Deus após o julgamento final. É essa a referência que se coloca na fala de que os antigos faziam reza e samba por inocência, e quando essas práticas são classificadas como folclore.

As marcas da intolerância religiosa e seus efeitos para com as práticas das culturas populares presentes no Buri aparecem quando se diz que o povo tem deixado o propósito e que o samba está se acabando porque as rezas já não acontecem. Dá indícios de forma marcante na fala de Seu Vitinho, que demarca o fato de que as práticas culturais comuns nas suas experiências da vida inteira são demonizadas. Numa breve colocação, ao questionar se no “princípio do mundo era todo mundo demônio”, ele expressa a intolerância que está presente, explicita os conflitos que estão postos na comunidade e clama por respeito e reconhecimento ao que faz parte da história daquele lugar.

Isto porque, no Buri, o que se vê é que o protestantismo tem transformado as práticas culturais e as relações entre as pessoas. Ouvi relatos informais de duas senhoras que deixaram de fazer suas rezas e sambas porque os filhos, adeptos do protestantismo, pediram-lhes que o fizessem; as pessoas têm deixado de frequentar as casas umas das outras em função da

religião; elas se vigiam sutilmente para poder apontar aquele(a) que não cumpre os preceitos religiosos; instalou-se uma tensão velada entre as diferentes opções que estão postas no cenário em relação à fé.

O conflito também se apresenta quando se diz que ainda há locais que em o samba de roda é experimentado. Ele persiste em alguns momentos, não mais como algo do cotidiano, vinculado às práticas místicas, à unidade entre sagrado e corporal, mas como uma música e dança que compõem momentos de prazer, de brincadeira, àqueles que se dão tal direito nos momentos em que há oportunidade. Porém, muitas pessoas se afastaram totalmente dessa vivência por entenderem-na como pecado, como imoralidade, já que vinculada ao ócio, ao corpo, ao consumo de bebidas alcoólicas que alteram e confundem a consciência e a razão das pessoas.

Ao mesmo tempo, vão sendo empreendidas ações para agregar novas pessoas à religião protestante, tanto nas visitas de casa em casa quanto no estabelecimento de um movimento de alfabetização de adultos dentro da igreja. Essa segunda ação, relata Thompson (1998) ao falar do contexto da Reforma Protestante, foi uma das práticas utilizadas para “salvar” os pecadores e garantir a prosperidade quando na transição à modernidade. Prosperidade que agora se constrói individualmente, de modo que outras práticas têm sido deixadas de lado, como as práticas de “batalhão” (multirão), forma comunitária de trabalho antes muito comum no Buri, cujo abandono foi pontuado por várias pessoas com quem conversei, referindo-se ao fato de que as pessoas não são mais tão unidas, estão mais individualistas.

Então, observo: as culturas populares, em função das relações entre os subalternizados e na conjuntura de uma vida difícil do ponto de vista material e do ponto de vista do reconhecimento como gente, como cidadão, são marcadas pelas ações e experiências coletivas. Estas se configuram no sentido de apoio mútuo diante das necessidades e dificuldades da vida; como maneira de socialização e transmissão de saberes; e, ainda, no contexto medieval e renascentista, servia como tática de promoção do anonimato nos momentos de sublevação ante as elites opressoras (THOMPSON, 1998). No Buri, os indícios apontam para o fato de que a relação atualmente muito próxima com as referências urbanas e com o trabalho no polo fabril, junto com o avanço de uma moral religiosa que prega o esforço individual e, ainda, a melhoria de vida material têm feito com que essa vida coletiva, baseada numa lógica e postura de solidariedade, esteja escasseando, embora ainda presente; esteja se hibridizando com as referências individualistas e competitivas que regem o que se chama de progresso.

Uma pergunta que a mim se coloca é: por que as religiões protestantes têm reemergido com tanta força no atual contexto? Aqui, lembro que o neoliberalismo se associa ao discurso neoconservador para se colocar como único caminho possível e viável, bem como o uso histórico dessas compreensões religiosas quando dos enfrentamentos primeiros para enraizar a forma de vida adequada ao modo de produção capitalista. Então, se trago as reflexões de Weber (1986) acerca da relação entre a ética protestante e o capitalismo para nossos dias, torna-se fácil entender a intensa emersão das religiões protestantes. Vivemos um tempo de incertezas, de deslocamento identitário, de encontro e confronto com o diferente, de transferência dos espaços de decisão para dimensões transestatais. Os indivíduos se tornam um grão de areia diante do tamanho do mundo. A religião oferece a segurança, oferece os princípios morais para que se leve a vida, oferece a promessa de prosperidade como prêmio para tal disciplina, oferece a confiança nas “novas” leis, oferece a comodidade de que se deve aceitar as coisas porque assim quis Deus. A insegurança, que não é apenas individual, é também política, é também do Estado, volta a se apoiar nos mesmos princípios não mais para caminhar na direção da formação do homem moderno, mas para formar o cidadão pós-industrial, competente, esforçado, capaz de se adequar a um mercado desregulamentado e flexibilizado.

A Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri está sendo impactada por essa realidade na dimensão curricular, nas interações em sala de aula e fora dela. Esses conflitos entram na escola com educadores, pais e alunos. E isto fica claro em várias falas e momentos. D1 e F2, em conversas informais relatam os motivos de sua atual opção religiosa e trazem o discurso do protestantismo como sinônimo de prosperidade. Essa ótica emerge quando elas contam que na época em que eram realizadas as rezas, as oferendas aos santos e os sambas, a fome era marcante porque depois da festa não sobrava nada para o sustento das famílias. Além disso, as pessoas acreditavam na devoção a imagens e “nessas coisas de magia, que não trazia nada de bom” (F2).

Já Prof. 1 descreve acerca do que não consegue tematizar em sala de aula:

“[...] essa questão da cultura dentro da escola é praticamente morta. Não tem... é que tem coisas que se a gente não consegue trabalhar na escola, não é porque a gente não quer. É por conta da religião. Sabe? É muita assim, coisa imposta. Então, às vezes, eu fico limitada de desenvolver uma temática por conta da religião. E tem atividades que não aceito que o aluno não faça, né!?, porque eu acho assim...se ele tá na escola, ele tem que, que ser...a gente tem que propiciar pra ele todas atividades pra que eles se desenvolvam e mais tarde ele tenha essa

decisão. Isso aqui é bom pra mim. Isso aqui não é bom. Sabe!? Só que eles não têm essa oportunidade por conta da questão da religião que é muito forte aqui” (Prof. 1).

“É interessante é que a vida toda, eles cresceram com roda de samba e a religião veio depois. E principalmente essa religião que eles tem aqui, que é a Testemunha de Jeová. Agora, praticamente a cultura ficou de lado. Mas assim, eu vejo que é por conta da religião mesmo, que tá sendo esquecido” (Prof. 1).

“Desde que eu entrei aqui na escola eu sinto necessidade de trabalhar com a cultura. Aí a gente tem todas essas leis que contempla, né!?, essa questão da cultura negra, da cultura quilombola. Só que dentro da escola a gente não tem suporte pra trabalhar. E, na verdade, aqui não é só o suporte. A gente tem os materiais, a gente tem as histórias que a gente pode trabalhar. Mas, na verdade, é... como se fosse, assim, meio que barrado. A gente não consegue trabalhar, porque não é interessante por conta da religião, né!? Principalmente, porque alguns materiais falam muito sobre essa questão da religiosidade e aí traz essa questão do candomblé. Então, é...desde que eu entrei na escola, né!?, é... esses materiais a gente não tinha acesso, na verdade. Esses materiais ficavam trancados e ainda estão trancados, né!?” (Prof. 1).

Também presenciei conflitos daí decorrentes entre as próprias crianças. Uma estudante, em um período que faltava água na escola, pediu para beber um pouco da água levada por uma colega. Ao beber a água e se lembrar que a colega é adepta do candomblé, começou a chorar e dizer que ia morrer por ter bebido “água do demônio” (N., estudante da escola). A criança está aprendendo em suas experiências religiosas, tal como colocam Hall (2009) e Chauí (2007), que o “outro”, dela diferente, é o mal, é o pecado, é aquilo com que não pode haver relação. Esse conflito foi para as casas das crianças e levou o pai da aluna que cedeu a água à reunião para dizer e reivindicar que:

“Todos aqui já me conhecem. Eu sou babalorixá do candomblé, aquele vulgarmente conhecido pai de santo, né!?, que o nome às vezes até agrava determinadas religiões. O catolicismo, por exemplo, às vezes, se ofende. Não é questão de ser pai de santo, não é questão disso. A questão é que a religião da gente, e eu já tinha colocado isso aqui uma vez, numa reunião de pais, não foi professora!? Mas eu queria ter outra oportunidade com vocês pra gente conversar um pouco mais. Eu não tô aqui pra catequizar ninguém na minha religião, a nossa religião, ela não prega uma salvação, a gente não sai convencendo as pessoas da nossa

religião, a gente não quer que ninguém tema nossa religiosidade, não é nada disso. A gente precisa, simplesmente, do respeito de todos. Assim como a gente respeita, a gente também quer ser respeitado. [...]. Essa informação é porque assim, a gente tá tendo problemas com minhas filhas aqui na escola. Eu não vim pr'aqui oprimir. Eu acho que cada um tem sua corrente religiosa, cada um tem que introduzir os seus filhos nisso, mas a gente precisa entender que a criança quando está no momento de escola, ela está num momento de socialização e essa socialização não é uma socialização religiosa. Então, aquilo que a gente entende como verdade, é bom que a gente deixe isso em casa pra não tá ofendendo as outras crianças aqui no convívio social. As minhas crianças, todas, são do candomblé por minha introdução, mas têm total livre arbítrio pra quando tomarem entendimento seguirem qualquer vertente religiosa. Mas enquanto pai, eu sei o que é melhor e mais feliz para os meus. Por isso que eu introduzi no candomblé. Como cada um introduz os seus naquilo que acredita. Então, assim, eu queria pedir pra gente prestar atenção, porque criança é criança, pra não tratar a nossa religião como oposta a outra religião” (Seu Joaquim).

Tanto na reunião, após a fala do pai, quanto fora dela, essa questão foi tratada como “coisa de criança”, não se dando um tratamento mais aprofundado nem administrativa nem pedagogicamente. Postos os “panos quentes”, seguiu-se a rotina escolar como se esse conflito não existisse. Porém, essa situação descrita expõe o modo como a escola é, cotidianamente, desafiada pelas diferenças que nela adentram, como também o seu despreparo para lidar com os conflitos em função das diferenças. Esse despreparo tem relação com o fato de essa instituição ter sido, historicamente, espaço-tempo de uma harmonia imposta pela impessoalidade das regras, pelo silenciamento das vozes docentes e estudantis e por currículos abstratos. E a esses fatores se soma a carência formativa das/nas universidades encasteladas e das escolas localizadas nas áreas rurais.

Nas próprias atividades da pesquisa, essa questão teve impacto, pois houve crianças que não se dispuseram a participar de alguns momentos que lhes foram propostos na construção do nosso vídeo documentário amador porque não tiveram a permissão dos pais para ir às casas de quem tinha religião diferente, como a casa de Seu Joaquim, por exemplo.

Em todos esses aspectos descritos reaparecem as marcas da intolerância religiosa para com aquilo que ela considera inadequado, especialmente quando se fala de materiais que são “barrados”, da “cultura morta” no espaço-tempo escolar; quando os conflitos religiosos se apresentam, são ignorados – não se tornam tema de estudo – e quando um pai precisa ir à escola clamar pela laicidade dessa experiência. Esta, sendo laica, não pode, porém, ignorar

qualquer fundamentalismo e/ou opressão e/ou prática de preconceito que nela se apresente. Precisa, na direção de uma educação humanizadora, crítica e emancipadora, colocar esses temas em reflexão já que eles estão se apresentando conflituosamente na comunidade e afetando as relações na escola.

Porém, o que as colocações de Prof. 1 e o acontecimento no próprio caminhar da pesquisa mostram é a existência de uma espécie de controle, de vigilância velada, do que acontece e do que se ensina na escola – por parte das educadoras que se converteram a tal ordem, por parte dos pais persuadidos pelo protestantismo e por parte das próprias crianças educadas no âmbito dessas religiões – no sentido de garanti-la como espaço que não afete a segurança prometida pela religião.

Essa constatação não se distancia do que colocam Santomé (2013, p. 83) e Apple (1999), ao chamarem atenção para o avanço conservador via religiões como mais um mecanismo da direita, afirmando que “tampouco podemos ignorar o fato de que, em nossa sociedade, a educação de valores está, cada vez mais, sendo confundida com a moralidade religiosa”. Essa moral se aproxima dos princípios do individualismo, da auto-responsabilização pelo sucesso ou fracasso e, com isso se faz via importante de reforço dos argumentos neotecnicistas e economicistas quanto à função social da escola.

Essas alegações tornam a escola um espaço visto com suspeita a depender do que proporcione às crianças. Essa desconfiança se torna declaração de perigo se a escola promover uma prática pedagógica que questione o conservadorismo cultural que sempre a cerceou e a seus sujeitos, colocando em pauta assuntos como a diversidade cultural, sexual e/ou religiosa. Estes, no olhar do conservadorismo (inclusive religioso), são temas que representam a decadência moral da sociedade contemporânea. Tal declínio, diz Apple (1999, p. 83), será combatido “[...] através da renovação moral, da oração, do arrependimento e de um claro reconhecimento da centralidade da fé religiosa [...]”. Ou seja, na ótica da moral religiosa protestante, diante da crise do capitalismo, da incompatibilidade dessa forma de organização social com uma convivência humanizada, da crise da escola, dos diversos problemas sociais e dos avanços que as maiorias minorizadas têm garantido, é preciso orar, retomar as práticas de vigilância mútua e revitalizar sutilmente – com vestes de democracia – as práticas de repressão.

As mesmas falas apresentadas nesse item sobre o samba e a devoção na comunidade do Buri me mostraram que o samba de roda, dentre tantas manifestações das culturas populares, se faz marcante naquele espaço. Então, se fez necessário a mim, considerar um

pouco sobre as especificidades do samba. E, para tal, começo retomando as falas dos sujeitos do Buri:

“O samba começou através dos escravo, né!?, porque só era eles de fraco que tinha só era eles mesmo. Aí, quando era tempo de festa, que eles forgava um dia, forgava um dia, eles mesmo na senzala deles fazia aquele samba [...]. Aí que quando eles foram forro, aí se ajuntava, fazia aquelas noite de reza, novena, fazia aquelas novena, noite de reza. Era uma semana na casa de um, uma semana na casa de outro. Aí fazia um samba. Aí o samba foi aumentando” (Seu Vitinho).

“A origem do samba mesmo, que hoje o samba foi considerado como cultura, é... Mas a origem do samba mesmo veio dos escravos, porque os escravo era sofrido e..., e num tinha uma vasta liberdade. Eles...a vida deles era uma vida muito sofrida. Trabalhava pros pessoal, que naquele tempo chamava os grande era de sinhô, n'era!?. E os negro eram, os negro eram sofrido, era trabalhá de graça pra eles, apanhá, quando num fazia a coisa certa apanhava. E aí, foi quando veio a libertação [...] e aí a partir desse momento que eles teve a liberdade, inventou esse samba, né!? [...]. E esse samba aí foi crescendo, crescendo, crescendo e hoje é uma cultura brasileira” (Seu Teófilo).

As falas mostram a relação do samba com o continente africano e como vivência que os descendentes fizeram se tornar uma marca da presença e re-existência negra no Brasil a partir, principalmente, da abolição da escravatura. Mas a batucada já se fazia presente nos tempos em que os escravos trabalhavam, tal como animais, nas plantações que compuseram a base da economia brasileira em tempos de Colônia e Império.

Esses aspectos ficam ainda mais explícitos na descrição feita pelo professor Petry Lordelo (2009) da vivência do samba por aqui, nos terreiros das senzalas, da qual também fala Seu Vitinho a partir do saber acumulado nos seus quase cem anos de vida. Vivência vinculada aos momentos de prazer e brincadeiras que, teimosamente, os negros se davam ao direito, com suas catrevagens, danças imorais e outras denominações pejorativas dadas ao samba pelos colonizadores europeus e pela Igreja, com sua suposta tolerância para com o popular, mas colocando-o numa condição de inferioridade e não-oficialidade.

Do mesmo modo que outras manifestações populares, a exemplo da capoeira e do maracatu, o samba herdou elementos culturais que chegaram ao Brasil com os escravos e aqui foi se transformando e se tornando uma forma de tratar do cotidiano e da vida que aqui foi se

configurando com todos os encontros de “diferentes” que aqui se concretizaram. No próprio samba, a relação com a raiz africana e as mudanças que aqui foram acontecendo aparecem, como nas palavras dos compositores Arthur Maia, Mart’nália, Maré e Paulo Flores (2008), na música “Angola”:

“Sou filha da Angola
Sou neta da Bahia
Sou cria da poesia que vem das ondas do mar”

Essa relação, como também a permanência de ritos, ritmos, formas de dançar presentes na África e mantidas no Brasil, é descrita por Lordelo (2009) e Lara (2004). Ambos os autores falam da aproximação entre a gestualidade e a entrega quase transcendental às experiências dessas manifestações e aquela que acontece nos rituais religiosos e místicos.

Já Abib (2004) fala do batuque como manifestação, hoje, desaparecida, mas que deixou heranças para o samba. Este, na segunda metade do século XIX e início do século XX, se fez uma marcante expressão estética e musical dos grupos sociais das “margens” e descendentes dos milhões de “navegantes negros” que aqui desembarcaram com sua humanidade questionada a partir das explicações baseadas nos determinismos biológico e geográfico para a “civilização” (eurocentrismo) e para a barbárie (tudo que não fosse europeu).

O samba – como se deu historicamente com as manifestações populares em diferentes momentos históricos e regiões distintas influenciadas pela modernidade moralizadora europeia ocidental com sua lógica produtiva – era reprimido, ilegalizado e taxado como prática de gentes ruins, de desocupados, vagabundos, bêbados, bem ao gosto de todo o discurso moralista, eugenista e sanitaria que se fez presente no Brasil nos séculos XIX e início do século XX (LORDELO, 2009; ABIB, 2004; SOARES, C., 2002).

Apesar disso, as manifestações populares seguiram re-existindo, disseminando-se, hibridizando-se enquanto parte da vida e das visões de mundo dos grupos subalternizados, como fica claro nas seguintes palavras:

Apesar da repressão promovida pela cultura dominante, as rodas de batuques e sambas, entre avanços e recuos, conformismos e resistências, seguiram em movimento e, para além da Bahia, seus fazedores foram se reterritorializando expandindo sentidos e significados que ainda hoje vêm garantindo a preservação e a continuidade desses saberes, dos valores, dos costumes, dos sabores, que nossos

ancestrais africanos nos deixaram como herança, como memória (LORDELO, 2009, p. 71).

Ou seja, mesmo com a repressão e com as tentativas de exterminá-lo, o samba foi crescendo, como disse Seu Tatá, e saiu do campo e da periferia para as cidades, espalhou-se pelo “mundo inteiro” até encontrar lugar nos espaços da alta sociedade⁵³, como diz o samba de João Nogueira (1999), até se tornar elemento considerado “como cultura”, como disse Seu Teófilo. Ou seja, o samba saiu da condição de inexistente por opressão, foi reconhecido como manifestação cultural e, hoje, encontra espaços diversos, inclusive nos usos populistas e mercadológicos que se faz das culturas populares. Porém, também é objeto e meio de re-existência de grupos sociais que enfrentam as históricas e contemporâneas opressões em busca de visibilidade, reconhecimento e justiça social.

O modo como o samba é descrito nas pesquisas que sobre ele se debruçam mostra que quem o vivia estava imbuído da visão carnavalesca de mundo, no sentido bakhtiniano. Ou seja, quem o vivia levava uma vida na qual cabia o ócio, o riso, o prazer apesar das opressões. Incorporava uma forma de levar a vida a cada dia, o que, obviamente, confrontava o projeto desenvolvimentista e liberal do Brasil de fins do século XIX e início do século XX. Era uma forma de levar a vida que, no simples acontecer, colocava em questão a ordem que vinha se impondo. Porém, esse mesmo samba foi eleito o símbolo da nacionalidade e cortesia brasileiras em momentos de política populista e tem sido posto como objeto de consumo e de fabricação de sucessos instantâneos que o esvaziam de seu caráter carnavalescamente crítico.

Por conta desse “espírito carnavalesco”, a malandragem é valorizada no samba e tem significação própria. Nesse sentido, Abib (2004, p. 42) afirma:

O aprendizado social proporcionado pelo samba, re-significa o conceito de ‘malandragem’, que aqui deve ser entendida tanto em relação às qualidades artísticas (composição, interpretação, execução instrumental, dança, artes plásticas, etc...) que o sambista desenvolve de uma maneira muito própria e peculiar, quanto em relação à sua postura perante às dificuldades enfrentadas em seu cotidiano, que demandam um saber e um conhecimento que se desenvolvem coletivamente, a partir da vivência comunitária onde o samba é um fator aglutinador dos mais importantes, e que permite à criança e ao jovem irem constituindo sua personalidade e desenvolvendo suas relações sociais, de acordo com os códigos de valores vigentes nesses espaços sociais.

Então, se o “malandro” de um lado da fronteira – do projeto hegemônico – é mal visto; do outro lado, representa tanto essa forma de viver quanto uma maneira própria de se

⁵³Faço referência à canção “Apoteose do samba”, em que se ouve: “Samba, és hoje da alta sociedade/Desce do morro pra cidade/E já frequentas o [teatro] Municipal”, de composição de João Nogueira (1999).

expressar estética, corporal e verbalmente. A “malandragem” significa a sabedoria e capacidade de levar uma vida alegre, mesmo em contextos de adversidade. A “malandragem”, portanto, ensina sobre a arte do samba e sobre as táticas circunstanciais cotidianas de que precisam se valer os subalternizados. Por isso, encontra o respeito de quem participa desse universo como fica claro na letra de Bezerra da Silva (2000):

“Malandro é malandro

E mané é mané

Podes crer que é

Malandro é o cara

Que sabe das coisas

Malandro é aquele

Que sabe o que quer

Malandro é o cara

Que tá com dinheiro

E não se compara

Com um Zé Mané [...]

A insistência pela liberdade e a malandragem significam a persistência e permanência no contato com a ancestralidade e com uma visão outra de mundo em que cabe trabalho e prazer, material e imaterial, sagrado e profano; em que se engendra o trabalho para o sustento digno e não para gerar acúmulo; em que o prazer permite a fruição do mundo e da vida.

No Buri, o samba e os versos de roda estiveram marcados, como nas descrições históricas sobre ele e sobre outras manifestações das culturas populares construídas por Burke (2010), Lordelo (2009) e Thompson (1998), pela vinculação às atividades de trabalho na terra, fosse na extinta plantação de fumo⁵⁴, fosse nas plantações de mandioca, em que “os homem vinha na frente cavando e as mulhé atrás plantando e cantando”, como conta Dona N. Também estava presente na vida religiosa dessa comunidade, no claro sincretismo religioso já analisado.

Como se pode notar a partir do que foi descrito neste item, é complexo o contexto do Buri e da escola pesquisada. Posso destacar a relação próxima com as referências urbanas, a

⁵⁴ Produto economicamente significativo no Brasil no fim do século XIX, início do século XX.

emersão das religiões protestantes e do neoconservadorismo que avança no contexto brasileiro atual, todas as carências que impactam as escolas localizadas nas zonas periféricas e rurais, um currículo burocrático “procesado” e abstrato que atende aos interesses das grandes editoras e o histórico ocultamento dos saberes das culturas populares na instituição escolar ao qual se soma a vigilância religiosa. Tudo isso converge para o desenvolvimento de uma escolarização que silencia o próprio Buri, seus sujeitos, sua história, suas memórias.

Em geral, é por esses caminhos que os grupos subalternizados vão tendo acesso a uma escolarização que não contempla suas identidades nem considera a leitura que fazem do mundo. Todos esses são aspectos que dificultam a realização de uma educação esperançosamente combativa, humanizadora, crítica, emancipadora e coadunam com a concretização do ensino como transferência mecânica de saber descontextualizado e monocultural. Aí, então, não se pensa no “outro”, ao passo que se tenta convencê-lo de sua rudeza e da necessidade de imitar a “boa” referência, que é científica de um lado e moralmente conservadora, de outro. Tenta-se conter o potencial transgressivo, humanizador e a potência subterrânea dos saberes das culturas populares, como também seu caráter de unidade entre sério e lúdico, entre material e não-material na integração a outros modos de vida.

Porém, as culturas populares, as ideologias, as tentativas de imposição de dadas significações e os próprios seres humanos são ambivalentes. É preciso reconhecer, portanto, que o contexto e os sujeitos autores do PPP e concretizadores das práticas pedagógicas são também ambivalentes, conformados e resistentes. Os sujeitos precisam ser concebidos como tão paradoxais quanto as construções sociais no âmbito das quais se constituem humanos, de modo que, mesmo sendo vítimas históricas de preconceito e incorporando em dada medida o opressor, eles têm anseios de serem sujeitos ouvidos nas relações que estabelecem, inclusive com esta pesquisadora que vos escreve. Os sujeitos desejam e prezam por serem participantes no processo de preservação e disseminação das histórias, causos e memórias do Buri, como descrevi anteriormente ao discutir aspectos metodológicos dessa pesquisa. Essas ambivalências colocam questões ao que, supostamente, está instituído; colocam desafios à escola, aos currículos e às práticas pedagógicas; expõem, quase como *flashes*, outras possibilidades de uso e aprendizagem do/no espaço-tempo escolar e os elementos para negá-lo, carnavalizando-o.

3.3 TRANSGRESSÕES COTIDIANAS NO CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA⁵⁵

Neste momento do relato da pesquisa, coloco-me a descrever a emergência cotidiana das culturas populares e de seus modos de socialização na escola pesquisada. Posso dizer, genérica e brevemente, que isto acontece quando o espaço institucional vai servindo para outros usos, nos quais se ensina e se aprende com outras formas de organização de espaço e de tempo e com maneiras de se relacionar diferentes do que é historicamente enraizado em relação à educação formal e preconizado nos “currículos processados” e burocráticos.

Assim, em que pese o debate dos itens anteriores – mesmo já apontando algumas ambivalências e paradoxos – descortinar que a escola pesquisada está enredada pelas referências hegemônicas tanto pela via da legislação educacional quanto pela via do avanço das concepções neoconservadoras, é preciso levar em conta que as subjetividades e identidades se conjecturam nas amplas e diversas relações e experiências formativas do/no cotidiano. E isto vai com os sujeitos para dentro da escola. Também é necessário e interessante considerar como se concretizam as relações corriqueiras entre as pessoas e destas com a escola. E aí, posso dizer: teimosamente, as culturas populares e suas formas de socialização emergem, desafiando e possibilitando à escola e a seus sujeitos repensarem sobre os espaços de relações em que se pode garantir a humanização, a emancipação e a reflexão acerca da transformação social.

Tal compreensão se fundamenta em colocações de Maffesoli (2010a), de Certeau (2009), de Bakhtin (2004) e de Pais (2003). Todos esses autores possibilitam compreender que sob o ordinário e repetitivo esconde-se a novidade e a transgressão. Em outras palavras, no corriqueiro, no trivial, vai se colocando o caminho para a instituição de movimentos alternativos, pois nas relações e interações em que não há necessariamente uma intenção posta *a priori*, devido ao seu caráter comum, há potências de transformação, já que os usos e táticas cotidianas expõem desejos, deixam escapar a insatisfação e a responsividade diante do que está dado. Na mesma rota, Souza Santos (2005) coloca que o ausente e o emergente do/no cotidiano expõem a impureza e configuram alternativas à esperança. No mesmo sentido, Abib (2013, *mimeo*) afirma as possibilidades e potencialidades de criatividade guardadas na vida vivida dia-a-dia e, portanto, sua capacidade de mover, de transgredir e mudar o mundo. Em poucas palavras, do comum escapam ambivalências; no comum está presente um “espírito carnavalesco”.

⁵⁵ Esse item foi parcialmente publicado nos Anais e apresentado oralmente no VII Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade, realizado em 2013, na Universidade Federal de Sergipe sob o título “Culturas Populares nos currículos das escolas: reflexões sobre os paradoxos da escola da comunidade do Buri/Alagoinhas-Ba”.

Quando falo em ambivalências no/do comum, refiro-me a aspectos, atitudes, significações opostas, paradoxais. E esses aspectos – ao descortinarem tal caráter como parte da vida cotidiana e da dinâmica histórica – possibilitam questionar a fixação e o isolamento porque ampliam o supostamente dado. Ou seja, descortinar as ambivalências possibilita expor algo mais vasto em relação ao enraizado. E ao mesmo tempo, interroga o instituído, dificultando que a dimensão dos usos comuns seja esquecida, pois mesmo quando desconsiderada pela ciência e currículo monoculturais, ela se faz presente. Portanto, as ambivalências demarcam a possibilidade de negar⁵⁶, de transitar, de transformar ou fazer renascer algo; de destronar uma dada referência, mas não lhe abandonar por completo, pois no novo são incorporados elementos do passado, do histórico, da tradição.

Alguns aspectos inesperados e transgressivos eu entendo já ter descrito, a exemplo da maneira como a escola foi construída, do olhar inconformado de Prof. 1 para com o “currículo processado”, do questionamento ingenuamente irônico de um aluno acerca da existência do que está exposto no livro didático. Estes aspectos me levam a reafirmar meu olhar comprometido com a esperança de que não há como se adequar perfeitamente a escola, os currículos e as práticas pedagógicas ao que é externamente desenhado. As escolas são espaços-tempos de relação e os sujeitos, portanto, têm a possibilidade de mudar as coisas. Ou seja, a prática pedagógica, mesmo com pontos sensíveis, não se dá harmonicamente como numa linha de produção, nem os sujeitos escolares se colocam no lugar de produto externamente produzido e acabado. O cotidiano se impõe no acontecer. As experiências da vida se colocam e nessa dimensão formam-se os olhares dos sujeitos para a vida, tanto no que se refere ao eu, quanto no que diz respeito à identificação com um grupo. Tudo isto já amplia as relações pedagógicas porque vai para o espaço-tempo escolar com os sujeitos.

Além desses, há outros elementos que pude identificar no processo de convivência com os sujeitos e espaço-tempo da escola e da comunidade do Buri. O primeiro deles leva-me a retomar as falas que ouvi ao chegar na escola, em que os sujeitos expressavam o desejo de ser falantes, de participar na pesquisa e, especialmente, a fala de P1 sobre a necessidade de o Buri aparecer e se expressar no currículo escolar. O olhar inconformado para o “currículo processado” não é, portanto, apenas de Prof. 1. Aparece, também, entre as pessoas da

⁵⁶A negação é pensada como na dialética materialista histórica, em que se compreende a superação de dada estrutura de um fenômeno a partir de uma posição diante das tendências de desenvolvimento deste, com o consequente levantamento de necessidades, objetivos e condições objetivas para transformá-lo por meio de um avanço qualitativo por incorporação de aspectos antes postos (CHEPTULIN, 2004; GRAMSCI, 2001). A negação é, portanto, um processo pelo qual se busca a mudança e não a refutação defensiva ou abandono de algo. A negação dialética transita dinamicamente à transformação, à mudança por incorporação, ou, pensando na escola e parafraseando Gramsci (2001), à transformação da escolarização obrigatória a partir de pressupostos diferentes que podem fazê-la experiência de liberdade, de emancipação.

comunidade. Elas anseiam a valorização da escola pelo reconhecimento da trajetória que levou à construção da instituição e pela consideração deles próprios como possuidores de e pertencentes àquele espaço-tempo.

E aqui não posso deixar de destacar, mais uma vez, a fala já descrita de D1 de que “a escola é da comunidade”. A escola é um espaço em que as pessoas procuram aconselhamento, apoio em situações de dificuldade, a partir de onde se articula ajuda coletiva para alguém que esteja passando por problemas financeiros, por exemplo. Isto acontece em função do fato de que elas se sentem à vontade na escola por terem-na feito ou nela estudado, de modo que a instituição vai se constituindo, também, um espaço-tempo de convivência e reunião social. Há, também, o fato de D1 ser uma referência na comunidade. E isto é exposto também por Prof. 1:

“[...] eu vejo que é a pró Maria do Carmo. Sempre é ela. Ela é incentivadora de tudo. A questão da Associação, me parece, também que tem uma mão dela. Eu sempre vejo ela orientando muitas pessoas pra resolver as coisas, pra fazer tudo direitinho. Sempre ela. Eu não sei se porque... Eu não vou dizer que ela é a pessoa mais velha, porque ela não é, mas talvez eles vejam ela, assim, com mais sabedoria, porque ela é uma pessoa que é daqui da comunidade, que cresceu aqui, que, né!?, tem mais de 30 anos trabalhando na área de educação. Então, é a pessoa que conseguiu vencer, né!?, pra eles. Então, eu vejo que ela sempre dá muito conselhos. Todo mundo, sempre procura ela”.

“[...] quando pró [referindo-se a D1] começou aqui, começou a ensinar aqui, tudo era aqui nessa escola, os eventos, as coisa tudo” (F1).

“Essa escola aqui servia às missas mensais. E na missa tinha batizado, tinha casamentos. Tudo era aqui. Reunião de comunidade, tudo era nesse espaço. Aí surgiu a demanda, né!?, a comunidade foi crescendo e a prefeitura veio olhou o terreno e minha mãe aprovou, assinou, doou o terreno porque entendeu que a escola devia ser ali onde está hoje. Então, nós doamos o terreno, mas nunca esquecemos dessa primeira semente. [...]. A semente foi aqui. Todo o crescimento da comunidade foi aqui que começou [...]. Mas tudo que vocês possam imaginar que tem hoje no Buri, tem energia, tem transporte, graças a Deus, não finalizou ainda os progressos, mas o que já aconteceu, tudo aconteceu daqui. Tudo mesmo, foi a partir desse pequeno espaço” (D1).

Na fala de Prof. 1 e nas relações cotidianas vê-se que o respeito para com o espaço escolar e com as relações aí concretizadas se constitui não necessária e simplesmente por se tratar da escola em si, mas porque a escola é obra comunitária e porque há uma relação com a ancestralidade na sua existência. Ademais, esse respeito se construiu porque sua diretora (D1), com uma história de vida que se confunde com a do Buri e com a da instituição, fez-se referência de sabedoria para as pessoas que com ela convivem. Ou seja, as relações de respeito e autoridade são estabelecidas a partir da lógica popular.

Tais constatações fazem emergir o debate acerca de três elementos presentes no espaço-tempo da escola pesquisada: 1) o fazer coletivo, que caracteriza as relações populares em busca do bem comum; 2) a relação com o passado no presente numa outra lógica de convivência com o tempo; 3) o modo como se estabelecem as autoridades.

A perspectiva de coletividade, de vida comunal e de bem comum como uma espécie de código moral vivido (THOMPSON, 1998) e incorporado, preocupado com o atendimento das necessidades humanas em contextos de carência, de dificuldade, de pobreza é posto por várias pessoas do Buri como algo que orientava a vida cotidiana e isto aparece de forma marcante na descrição do modo como se construiu a escola do Buri: a perspectiva de coletividade e de solidariedade para garantir o acesso à escola como algo que se entende necessário às crianças de toda a comunidade, mas que também tem auxiliado em outras necessidades apresentadas no dia a dia pelas famílias e pelas crianças.

Então, mesmo se tratando de um ato que tem como justificativa o fato de que “ele [o fundador da escola] tinha muito fio e os outro também tinha” (Dona Nininha, ao falar sobre os motivos que levaram à construção da escola), a criação da escola colocou em questão e se constituiu uma luta contra o desprezo aos excluídos das comunidades afastadas das zonas urbanas centrais e garantiu o direito de acesso à educação formal.

Mais que isso, criou um espaço em que a comunidade pode se encontrar, ajudar-se, criar outras formas institucionais de se organizar para buscar sanar outras carências da comunidade, visto que os relatos de Prof. 1 e D1 acima citados e outras falas de pessoas da comunidade, em conversas informais, mostram que as lutas mais organizadas por acesso a outros direitos, muitas benesses e a criação da Associação de Moradores do Buri se constituíram a partir de diálogos oriundos dessa convivência ampliada no espaço da escola. Isto mostra que a comunidade busca acesso aos direitos historicamente negados e não espera apenas pela assistência da gestão municipal.

Por conta disso, a figura do fundador da escola está sempre presente e suas lições são motivos de orgulho aos filhos e netos, bem como são concebidas como objetos de

aprendizagem que deveriam ser garantidos a todas as pessoas da comunidade, inclusive na escola. O movimento que dá indícios nessa concepção é que o foco já não é o acesso à escola, já conquistado, mas a necessária afirmação e reconhecimento positivo dessas pessoas, de suas experiências e saberes no espaço-tempo escolar.

O próprio nome da escola, como já mencionei, faz presente essa memória, pois como dizem Dona Nininha e D1, respectivamente:

“Botou o nome da escola Senhor do Bonfim por causa dele. Porque ele rezava Senhor do Bonfim, fez sua promessa”.

“Nominou Escola Municipal Senhor do Bonfim porque todo primeiro de janeiro ele rezava a reza aqui, era um samba gostoso e a gente ia. Era a união da comunidade”.

E, nesse sentido, a ancestralidade se faz presente na existência da escola, tanto porque remonta às práticas de solidariedade quanto porque a figura de seu fundador se faz presente cada vez que essa história é retomada. Além disso, o nome da escola encarna e rememora as práticas de devoção a santos, marcadas por festas e sambas que iam até o alvorecer.

O passado vai se fazendo presente, sendo coletiva e cotidianamente rememorado, o que ajuda a fortalecer vínculos afetivos e identitários das pessoas com a escola e com a comunidade. E, fazendo-se presente, emerge como meio de mostrar às pessoas da comunidade sua potência de ação em prol do bem comum, em busca da satisfação de suas necessidades reais. A retomada do passado, na mesma medida que expõe a dureza e a feiura da pobreza e da exclusão que os relatos de diversos sujeitos mostraram, exhibe um tempo de experiências individuais e coletivas relacionadas à ação e reação para construir um presente e um futuro mais dignos. O passado se faz presente como forma de possibilitar a valorização e uma relação com o tempo que busca a força para as lutas que agora é necessário efetivar. Ou seja, trata-se de presentificar e estender o passado como caminho para a re-existência da liberdade e do movimento diante da pobreza que foi vivida e das opressões atualmente postas.

Esta relação com o passado a partir da construção comunitária da escola e da própria pessoa de Seu Faustino abre brechas para tal re-existência, mesmo com a instituição atualmente vinculada à rede municipal oficial de ensino. A concepção e o olhar para trás confere confiança na potencialidade de luta das pessoas da comunidade, pode fomentar a fuga da homogeneização do “currículo processado” e a superação de um olhar imediatista – próprio da modernidade, da ciência cartesiana e da vigilância religiosa – que tende a esquecer

ou a condenar o passado e, conseqüentemente, a intensificar a cegueira para as formas diversas de vida, a esvaziá-las do que possuem de inconformismo e de questionamento sobre a noção fragmentada de tempo e de saber.

Por esse mesmo caminho as relações de autoridade se estabelecem. Elas não são definidas pela simples hierarquia própria da história da forma escolar ou por determinações externas às relações da comunidade em função das políticas educacionais que enredam a escola. A autoridade, em que pese poder ser exercida pelo uso da força – houve relatos de D1 de que Seu Faustino tinha autoridade para dar palmadas em alunos desobedientes quando da criação da escola porque era pai de muitos deles e porque as demais pessoas da comunidade reconheciam que isto podia ser feito –, se constitui pelo reconhecimento da sabedoria diante da vida, das experiências, lutas e sofrimentos, que podem ser socializados em diferentes momentos diante de necessidades diversas; ou pela importância das ações efetivadas para o bem comum da comunidade.

Assim, o fundador da escola continua sendo uma figura de autoridade, porque reconhecido como alguém cujas lições e ações inspiram respeito, porque merecedor de não ser esquecido pelas gerações mais recentes. E, ainda, porque se respeita aquele que, na dureza da vida, conseguiu vencer com honestidade e sabedoria. É assim, também, que a comunidade enxerga D1. Ela é vista como uma pessoa a quem se pode recorrer em situações diversas por ser uma liderança que se constituiu nessa rota.

Outro aspecto transgressivo que posso destacar refere-se à emersão e à partilha do local nos momentos da rotina escolar em que há espaço para o prazer e para o corpo. Trata-se de dois elementos historicamente desprezados na escola. Aliás, pensando com Macedo (2010a), a escola refutou como “desimportante” tudo que tivesse relação com o plano da sensibilidade, da estética e do desejo. Assim, o prazer e o corpo transitaram entre a classificação pecaminosa das concepções religiosas e a posição como objeto de controle e contenção na ótica científica moderna que fundou a escola e que os enxergava como parte da natureza a ser dominada.

A escola, então, tem dedicado-se à educação do corpo, mas para discipliná-lo, o que faz por meio do estabelecimento de uma posição corporal “certa” para aprender, da proibição explícita ou velada da presença do sentir e do movimentar-se, além da sistematização do movimento com atividades repetitivas e/ou formuladas com base na ciência cartesiana.

Em texto de subtítulo ludicamente irônico – “Como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...” –, o educador João Batista Freire (1992) fala de métodos perspicazes de

vigilância que cerceiam a expressão corporal com uso de uma metodologia asséptica e imóvel. Diz ele:

Métodos de confinamento e engorda. Aplicáveis indiferentemente a porcos, vacas, galinhas e homens. Atesta-o a metodologia do traseiro, a mais cruel e freqüente nas nossas escolas. Crianças confinadas em salas e carteiras [...]. Como se, para aprender, fosse necessário o contato permanente do traseiro com a carteira. [...]. O corpo tem que se conformar aos métodos de controle, caso contrário, as idéias não podem ser controladas. [...]. O corpo imita o poder em seus contornos mais sutis. O corpo acaba por ser como o poder: imóvel, conservador, rígido, tenso, asséptico, frio (FREIRE, 1992, p. 114-115).

Esse desprezo pelo estético, pelo corpo e pelo movimento compõe a perspectiva científica e capitalista posta no nascedouro da escola, referente à adaptação para um dado modo de vida que precisa impor simbolicamente seu poder. Ao corpo, o controle. Ao popular que se vive, que se **incorpora** na experiência, o mesmo destino.

De modo geral, esse aspecto está presente na realidade alagoanhense, o que pude confirmar em levantamento realizado em 2009 (COSTA; JESUS; VICTÓRIA, 2010), quando se identificou a ausência da dimensão corpo e movimento nas escolas da cidade em diagnóstico realizado nos níveis de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri, em particular, os métodos de confinamento aparecem de vários modos: na organização enfileirada das carteiras na sala de aula; na pequenez dos espaços, característica da precariedade estrutural das escolas de zona rural, o que contrasta com a disponibilidade de espaços e experiências corporais possibilitadas pelo território em que as crianças vivem; na falta de qualquer vivência com a dimensão do movimento corporal nas atividades pedagógicas desenvolvidas.

Entendo o referido menosprezo como mais uma estratégia pela qual são silenciadas as culturas populares. Afinal, muito de suas práticas e formas de socialização se dão por esse caminho. Alguns autores discutem as relações entre corpo e culturas populares. Abib (2004) fala da socialização e da aprendizagem baseada na experiência, na convivência e no toque, ao tratar do modo como ele próprio aprendeu e como se ensina a capoeira angola. Trata-se de uma aprendizagem que se concretiza a partir das dicas, proximidade afetiva e conselhos do mestre na mesma medida que se joga capoeira. Aprende-se. E sobre o que se aprende há espaço para inovar, criar e improvisar. Não é, portanto, um ensino verbalizado que toma ordem e imobilidade como sinônimos. É um ensino e uma aprendizagem que se relacionam com o próprio processo de tornar-se pessoa no universo de uma comunidade que precisa, toda ela, crescer. Não há a dissolução da identidade do sujeito para que ele se relacione como

massa com uma autoridade central. Dá-se a vinculação corpórea e interior com a comunidade, com seu patrimônio, normas e valores para que toda ela frutifique. No mesmo caminho, Carvalho (2013) diz que nas rodas de capoeira se aprende fazendo, nos sambas se aprende cantando e dançando, e nos congados se aprende na experiência da rememoração das tradições.

Ao analisar o sentido ético-estético do corpo nas culturas populares e refletir sobre todas as relações envoltas na vivência do maracatu nação, no carnaval pernambucano, Lara (2004) mostra que as culturas produzidas pelos grupos marginalizados – ao estamparem a forma de ser, pensar e agir de uma comunidade – estão marcadas no corpo e por ele são comunicadas. A gestualidade e as danças são encharcadas de valores e crenças sobre a vida e as relações místicas. A socialização desses saberes se dá rítmica e gestualmente no ato de experimentar as manifestações culturais e de, desse modo, integrar-se à comunidade e incorporar suas memórias, já que nas práticas das culturas populares há um diálogo entre passado, presente e futuro no próprio ato de trazer o ancestral ao agora e de perspectivar que ele possa continuar vivo no próprio acontecer da transmissão de saberes e valores.

É o corpo o mecanismo do acontecer simbólico, religioso e festivo. É ele, como construção cultural, que torna possibilitada a relação com os outros seres humanos e que retira a aridez do mundo [...]. É ele, relacional, sensível e comunicativo que possibilita o fluir de uma nova ordem, do acontecer dialógico ético-estético (LARA, 2004, p. 111).

Note-se que no cantar, no dançar, no experimentar e expressar-se, o corpo vai aprendendo e educando, vai sendo espaço-tempo de apropriação dos signos e significados presentes numa comunidade. O corpo vai fazendo-se espaço-tempo de luta pela re-existência das manifestações das culturas populares no ato de brincar, expor-se, mostrar-se, trocar com pessoas de diferentes idades. Isto coloca em xeque a rigidez característica da forma escolar, concebida como necessária para garantir a aprendizagem e usada como justifica ao isolamento e à repressão corporal. Irônico é que a crise da escola é consenso, também, porque as crianças não têm aprendido.

Na realidade pesquisada, apesar da falta e da inadequação de espaços e da ausência oficial da dimensão do corpo e do movimento na escola, há um momento em que prazer e corpo podem fruir e se expressar: a hora do recreio. Nesse tempo curto, as crianças se entregam à vivência de jogos aprendidos e ensinados nos terreiros e quintais da comunidade, socializando nomes, formas de jogar e legislando sobre elas, transgredindo-as e modificando-as, fazendo permanecer os jogos, como também improvisando-os e modificando-os. Vi e

partilhei com as crianças esses momentos, nos quais fui apenas mais um sujeito do jogo, numa relação horizontalizada em que me constituí uma companheira e uma aprendiz.

A ocasião: o recreio. O espaço: aquele que nas práticas pedagógicas é desprezado, pois, nesses momentos, vi as crianças fazerem uso dos locais inutilizados da escola, especialmente o pátio da frente e um pequeno quintal ao fundo da escola, como também estenderem o espaço escolar ao brincarem no terreno ao lado da escola, com o qual não há divisão nem por muro nem por cerca.

Nesses momentos, crianças de diferentes idades partilharam horizontalmente saberes sobre os jogos e as habilidades corporais sem que interessasse a série em que estudavam. Além disso, vi diversas formas de organizar o espaço para jogar. Nesses momentos, a escola se animava com crianças correndo de um lado para o outro; fazia-se espaço-tempo de criatividade com diversos movimentos corporais experimentados e nos quais as crianças iam arriscando-se e desafiando-se; coloria-se com gritos e risos espontâneos a cada dificuldade e/ou conquista; os “erros” eram motivo de um riso prazeroso que expressava o desejo de arriscar e de aprender; via-se tomada pela socialização oral e corporal daquilo que se aprendia no próprio ato de experimentar; tinha destronada a ideia de que o ensino e a aprendizagem acontecem por idade, por série e com uma posição corporal adequada; experimentava a transmissão e a improvisação de valores e normas sociais na vivência prazerosa do “não sério”; via emergir uma rebeldia alegre que, talvez, nem seja consciente de sua capacidade e potencialidade transgressiva.

Aproveitando-se da ocasião de um momento livre na rotina escolar, as crianças brincavam e jogavam. Fazendo isto, elas levavam o prazer, o corpo e suas possibilidades de expressividade para dentro do espaço-tempo escolar e socializavam um repertório cultural que se dissemina quando se tem a possibilidade de vivenciar o lúdico. O que se socializava nesses momentos dionisíacos entrava pelos corpos das crianças, constituía vínculos afetivos com os pares sem a necessidade de controle e/ou interferência de adultos e/ou hierarquias externas – embora elas aparecessem tentando conter as crianças e fossem quase sempre ignoradas – e possibilitava a socialização e permanência cultural e temporal do que, no âmbito dos jogos, constitui a memória da própria comunidade.

Ao fim do recreio, as crianças eram chamadas a voltar para a sala de aula. Mas tentavam fazer durar ainda mais um pouquinho o momento da brincadeira, obrigando Prof. 1 a chamá-las algumas vezes. No momento em que eram chamadas a retornar à rotina da sala de aula, as crianças desafiavam o tempo instituído pelo relógio fazendo durar, ao menos mais um

pouquinho, todas as cores e aventuras experimentadas lúdica e corporalmente na hora do recreio.

Outro elemento de emersão das culturas populares no espaço-tempo escolar começou a me chamar atenção quando entrevistei Prof. 1. Ela disse que quase não ouvia falar mais do samba do Buri; afirmou que ele não é presente nas atividades escolares e que há o conflito em função do aspecto religioso. Tópicos estes que já foram mencionados. Porém, ela também disse que “[...] na escola você vê falar do samba do Buri só quando tem evento”.

Este depoimento me gerou a necessidade de participar e estar presente também nesses momentos do calendário comemorativo da escola, que são realizados naquela realidade em dias de fim de semana para garantir a participação dos pais que, durante a semana, não podem se fazer presentes por estarem trabalhando. Nesses eventos, que foram dia das mães, dia dos pais e dia das crianças, o primeiro aspecto que apareceu foi a organização deles a partir da colaboração e solidariedade das pessoas, tanto no sentido financeiro, quanto em relação ao “arregaçar as mangas” para garantir a compra de lembrancinhas aos homenageados, para arrumar a escola e para preparar os almoços servidos nesses dias. Isso me mostrou, mais uma vez, que a escola é mais que o lugar da prática pedagógica. Ela é, também, espaço de reunião e encontro social, na qual outras práticas formativas e educativas vão acontecendo alheias ao que se dá nas práticas pedagógicas, pois a solidariedade e coletividade em função do bem comum é um aspecto ainda presente (mesmo que de modo menos intenso) nas relações que aí se concretizam.

Figura 15- Pessoas da comunidade e pesquisadora ajudando a preparar o almoço do Dia dos Pais.



Fonte: Imagem registrada por K. (estudante do 3º ano do Ensino Fundamental).

Ainda nos eventos de dias comemorativos, isto foi mais marcante no dia dos pais e no dia das crianças, o samba se faz presente e convida:

“Entra na roda, Maria José
Entra na roda
Só não brinca quem não quer”

O samba se faz presente e solicita:

“Ô, tocador
Toca esse samba aí
Pr’eu dançar
Toca esse samba aí
Pr’eu cantar
Toca esse samba aí
Pr’eu sambar”

O samba se faz presente e declara:

“Eu sou parte da história
Eu também sou da roda
Eu também sou Buri”

O samba se faz presente. E não é por iniciativa do que é organizado pela escola. Na escola, em todos os momentos comemorativos de que participei, no ano letivo de 2013, houve uma programação matutina após as 10h e o almoço. Depois dele, encerrada a programação inicial pensada pela escola, se o samba já não é experimentado sem um motivo qualquer nos momentos de descanso e brincadeira das pessoas da comunidade; se as festas de devoção aos santos e seus momentos profanos de tomar cachaça e sambar até amanhecer o dia são taxados como pecado; em outras festas, como as escolares e as reuniões da Associação de Moradores, o samba se faz presente pelas mãos dos sujeitos da comunidade que vão chegando com instrumentos, caixa de som, microfone, participam do que lhes é proposto e ali seguem cantando e dançando.

As pessoas vão mudando a arrumação das cadeiras, que enfileiradas atrapalham a formação da roda de samba. As cadeiras vão sendo postas em organização circular. Timidamente, um e outro toque; D1 (apesar da aproximação com a religião evangélica) e F1 começam a cantar; F2 se retira, assim como algumas famílias, já que a religião não permite sua participação; as pessoas vão entrando na sala de aula para dançar; a cerveja chega junto com os instrumentos e ali se permanece na fruição do canto, da dança e do prazer até anoitecer, sem qualquer preocupação com o tempo marcado que determina o horário para fechar a escola. Ali se vivencia o dionisíaco a partir do que compõe as memórias e tradições da comunidade.

Figura 16- Samba dançado no espaço-tempo da escola.



Fonte: Imagens registradas por mim no decorrer do ano letivo de 2013, nas festas do calendário escolar.

Figura 17- Samba tocado no espaço-tempo da escola.



Fonte: Imagens registradas por mim no decorrer do ano letivo de 2013, nas festas do calendário escolar.

Figura 18- Samba cantado no espaço-tempo da escola.



Fonte: Imagens registradas por mim no decorrer do ano letivo de 2013, nas festas do calendário escolar.

Ou seja, o samba se refaz, muda de lugar (das casas em noite de reza para a escola em datas comemorativas e para a Associação de Moradores nos dias das reuniões⁵⁷) e sob táticas do cotidiano re-existe diante da complexidade posta na comunidade, inclusive em usos outros do espaço-tempo escolar. Re-existem as memórias de experiências coletivas no âmbito das quais os sujeitos construíram seus “eus” e seus afetos relativos a um passado que se faz presente na tradição e que, de tal maneira, contribui para persistir e dar continuidade àquilo que vem sendo descartado pelo “currículo processado” e condenado pela vigilância religiosa.

A minha compreensão é que mesmo na periferia, que não está oficializado nas práticas pedagógicas nem no currículo, esses momentos na escola abrem espaço e tempo para celebrar e reviver as memórias coletivas, fazendo presentes e legítimas as práticas e experiências que marcaram a vida da comunidade e colocando-as como um saber a que têm direito as novas gerações. E isto não deixa de ser uma reação ao ocultamento e à estigmatização que o samba tem sofrido naquela comunidade. Em outras palavras, mesmo ausentadas, as culturas populares se afirmam presentes e re-existentes quando há oportunidade.

E, mais que re-existir, o samba se faz presente com o que não costuma caber na sistematização das práticas pedagógicas. São instituídas práticas educativas em que se socializam as memórias e os saberes da comunidade nos atos de tocar, sentir, cantar e dançar e em que os mais experientes ensinam aos menos experientes no convite a tais ações. Mesmo realizado dentro de uma instituição que historicamente pratica a vigilância e o controle dos corpos, dos saberes e das formas de vida, está posto aí o potencial subversivo e transgressivo das culturas populares quando eles “desordenam” o espaço da sala de aula e destronam os possuidores de saber.

O destronamento está bem ilustrado nas Figuras 19 e 20. Nelas, mais uma vez, explicita-se como se dão as práticas educativas no âmbito das culturas populares, as quais se baseiam na relação, no toque corporal, na construção de afetos. Uma forma de ensinar e de aprender em que o corpo, o movimento, a sensibilidade, o prazer, o riso compõem o saber e o ensino, porque constituem a própria visão de mundo que de tal modo se transmite.

⁵⁷Não inseri na descrição e na análise nem trouxe imagens do samba de roda na Associação de Moradores do Buri porque a pesquisa trata das culturas populares na escola (nos currículos e nas práticas pedagógicas).

Figura 19- A pesquisadora é convidada a experimentar e aprender.



Fonte: Imagem registrada por B. (aluna do 3º ano do Ensino Fundamental), em 18 de agosto de 2013, na festa do Dia dos Pais.

Na Figura 19 está exposto que por mais que iniciemos o contato com as pessoas imbuídos(as) de uma visão de mundo constituída nas experiências formativas diversas que armazenamos nas nossas vidas, as interlocuções e o diálogo com e no espaço-tempo da pesquisa vão deixando marcas; vão se fazendo também formativas; e, possibilitam a construção de vínculos que estão e se estendem para além do “ser pesquisadora” e do momento da investigação. A imagem expressa o destronamento da própria ciência.

Explico-me. A comunidade e as pessoas da escola sabiam da minha presença na condição de pesquisadora e de professora. Viam-me com um respeito que me colocava, para elas, no lugar de uma autoridade, porque incluída num universo de saber por eles não acessado e admirado. E, em muitos momentos, isto me foi dito de diferentes formas. Ao mesmo tempo, construímos afetos e elas se declaravam perplexas com o que diziam ser minha simplicidade e humildade. Na verdade, ficavam pasmadas pelo fato de serem cumprimentadas, abraçadas e perguntadas sobre as histórias que tinham para contar.

E, à medida que esses afetos iam sendo construídos, eles foram me mostrando e me dizendo de suas visões de mundo; desafiando-me à compreensão intercrítica e à elaboração de reflexões sobre contexto tão rico e complexo; mostrando-me intensamente meu próprio inacabamento e condição de aprendiz itinerante e (in)finalita; colocando-me num lugar em que as incertezas e perguntas me tomavam; convidando-me a aprender a partir do convite que pega na mão e leva para a roda. Esse falar e desafiar ao diálogo passou pelo incentivo à experiência, a entrar na roda para dançar o samba, como mostra a Figura 19, num processo de partilha daquela visão de mundo e daquela experiência **incorporada**, para trazer termo de

Daolio (1995). Esse falar e desafiar também veio em forma de poesia, escrita pelo poeta José Bispo dos Santos, que entendi como afeto e como provocação à produção poética e às reflexões que as visões de mundo daquela comunidade me possibilitaram construir:

“Martha, Martha...
 Você é uma graça
 Gosta de poesia, é?
 Então, meta a mão na massa!
 A vida é coisa séria
 Só os poemas podem brincar
 E você?
 O mundo da poesia
 É um mar profundo
 Ninguém consegue sondar
 A gente viaja
 Navega
 Flutua
 E nunca chega lá...
 Eu queria te mostrar minha nave
 Se você pudesse entrar
 Iria ver a sobra o universo
 Onde eu vivo a me inspirar
 É lá que as poesias nascem
 É lá que o poeta está
 É lá que ele sonha acordado
 E acorda sem nunca dormir
 É pra lá que ele leva o mundo”.

E nesse momento quero responder a ele e, ao mesmo tempo, falar de meus afetos, do destronamento de meus saberes e das transgressões cotidianas das culturas populares, arriscando-me num texto poético baseado na literatura de cordel:

Cheguei com minha ciência
 Descobri sua pobreza

Buri mostrou que sabia
Mostrou a sua riqueza
Mostrou que eu não sabia
Findou minhas certezas

Esse tal científico
É mesmo limitado
Um limite que devia
Ser pouco mais ampliado
Um limite que podia
Ser carnavalizado

O saber que “não sabe”
Guarda suas belezas
Responde e pergunta
Vive de incerteza
Desafia e convida
Partilha a riqueza

Na escola que “sabe”
Aprende-se sentado
O saber é imóvel
O corpo é parado
O brincar é proibido
Termina emburrado

Na cultura popular
Isso é subvertido
Dançar mesmo sem poder
Lembrar os tempos idos
E o brincar proibido
Esse é bem vivido

Bebi água do Buri

Tem ditado bem claro
Já não saio mais daqui
É encontro selado
Ensinar e aprender
Saber incorporado

Figura 20- A socialização pelo ato de experimentar com o outro.



Fonte: Imagem registrada por mim, em 27 de outubro de 2013, na comemoração do Dia das crianças.

A Figura 20 ilustra um modo de ensinar e aprender no qual o riso é aparente. O riso expressa o prazer da experiência de se apropriar de algo que faz parte da história do mais velho e da tradição que se transmite. A experimentação do samba leva para dentro da escola outras práticas educativas nas quais o espaço é organizado em roda; a participação é voluntária, mas há chance para todos se expressarem sem nenhum tipo de punição ou estabelecimento de referências de certo a ser premiado ou de errado a ser punido; em que há autorização para a fruição do prazer e do corpo; nas quais a experiência e o saber são partilhados entre homens e mulheres, meninos e meninas, mais velhos e mais novos, de dentro e de fora da escola; em que não se pergunta pelos pré-requisitos de quem aprende;

porque se aprende a partir da experiência que se dá até onde vai a disposição de cada um; em que a dimensão do sentir e da estética aparece e se mostra formativa.

Sintetizo os olhares construídos nesse tópico com uma afirmação breve: as transgressões cotidianas das culturas populares subvertem a lógica de organização, de ensino e de aprendizagem da escola. Primeiro, elas subvertem o tempo. O tempo escolar é determinado pela lógica racionalista que ordena e prescreve horários por disciplina e por atividades, etapas para a concretização de dadas aprendizagens, limites iniciais e finais para a aula e para o ano letivo. E, nessa referência, desconsidera-se a pluralidade dos tempos formativos e o inacabamento humano, cuja formação se estende enquanto houver vida. Essa lógica é destronada, seja estendendo o recreio, seja dançando até o anoitecer. E, ainda, dá-se o destronamento não só no sentido imediato do tempo da rotina escolar, mas também pela relação que a experiência das manifestações das culturas populares proporciona com o histórico, com as tradições que essa temporalidade linear desvaloriza. Ou seja, as culturas populares e sua relação diferenciada com o tempo expõem o reducionismo dessa concepção de tempo marcado unidimensionalmente no/pelo relógio e possibilitam enxergar que o tempo escolar pode se enriquecer no diálogo com as experiências formativas que os sujeitos vivenciam em/com outros tempos e se organizar seu próprio tempo de modo menos engessado.

Além disso, as formas de socialização são diferentes. Na escola, em muitas experiências, as salas de aula são organizadas com as crianças em frente a um professor que tem posição de destaque, porque “possui” o saber a ser transmitido. Nas rodas de samba e no ato de brincar e jogar, a socialização de saberes é horizontalizada, estão todos(as) no mesmo plano e o que se ensina está encharcado de um sentido de identidade, de relação com a tradição, com as memórias, com as experiências de vida. As relações de ensino e de aprendizagem envolvem afeto, sensibilidade, criação e improviso, num processo em que o sujeito muda, altera-se, mas também encontra maneiras de transformar sua cultura. Além disso, esse aprender envolve o corpo e o movimento como parte da vida, enquanto na escola ele é objeto de controle.

Em síntese, as ambivalências e transgressões descritas no âmbito da escola pesquisada descortinam, por outra via, o reducionismo da concepção de ensino e de aprendizagem que tem fundamentado o currículo e as práticas escolares, bem como a incompletude da escola como se apresenta atualmente. A educação formal é, efetivamente, interrogada, como toda racionalidade monocultural e fronteiras impermeáveis, fragmentadoras e tecnicistas a partir das quais é pensada. Porém, este destronamento acontece com uma postura de

reconhecimento quanto a sua importância e de respeito para com ela, porque nela enxerga a possibilidade de melhorias de vida. Tanto respeita e reconhece, que se junta em mutirão para construí-la.

Posso dizer que, nesses momentos, o “espírito carnavalesco” das culturas populares subverte a ordem do espaço-tempo escolar por dentro dele e rebaixa⁵⁸ as referências que se colocam como superiores. Porém, olhando bem, do mesmo modo dispõe-lhe alternativas que vão se apresentando nos lapsos de espaços-tempos dionisíacos. Nessa realidade, especificamente nos momentos em que se tem a oportunidade de adentrar a escola com o corpo, a brincadeira, a dança e o samba. Porém, mesmo na periferia do tempo-espaço escolar, na não oficialidade, colocam aspectos que podem marcar um movimento de ressignificação da compreensão de ensino e de aprendizagem, da ressimbolização de autoridade, da revisão dos saberes que se pode contemplar, da redenotação das experiências pedagógicas. Colocam a esperança no/do devir.

3.4 UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PROVOCATIVA⁵⁹

A harmonia de uma escola impositiva ignora as culturas populares. Essa harmonia tem sido imposta via políticas tatuadas com os interesses mercadológicos e neoconservadores, e tem enredado a escola pesquisada com um “currículo processado”, com a precariedade infraestrutural, com uma formação docente que se apresenta frágil. Mas há inconformismos, bem como transgressões cotidianamente engendradas. Há, ainda, o desejo dos sujeitos do Buri de se verem valorizados – o que está nas falas que me foram expostas nos contatos iniciais e nas próprias ambivalências. Isto fez emergir a necessidade de provocar reflexões.

Como já relatado anteriormente, logo nos primeiros contatos com as pessoas da Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri e da Associação de Moradores do Buri para apresentação da proposta de pesquisa, foi-me exposto o desejo de registrar as histórias, memórias e tradições do local numa perspectiva que a mim pareceu ser de registro e retomada dos elementos culturais, que alguns sujeitos da comunidade dizem estar se acabando, numa aproximação daquela postura folclórica romântica.

⁵⁸A expressão rebaixar, aqui, não é utilizada no sentido de refutar. Ela tem inspiração bakhtiniana e, por isso, diz respeito ao questionamento que objetiva ampliar as referências, horizontalizar as relações entre elas, questionar as hierarquizações essencialistas.

⁵⁹Esse item foi parcialmente publicado no texto “Mídia-Educação e Culturas Populares nos Currículos da Educação Formal”, apresentado oralmente e publicado nos anais do IV Simpósio Internacional de Educação e Comunicação da Universidade Tiradentes (Aracaju-SE), em 2013.

Mesmo se tratando de uma concepção que, inicialmente, considerei próxima dos olhares românticos para as culturas populares, tomei tais colocações como a exposição de um desejo e de uma necessidade. Necessidade que se fez possibilidade no processo de observação da rotina em sala de aula; na identificação do silenciamento do Buri no “currículo processado” e no material didático; na percepção da presença/ausência das tecnologias na vida das crianças e, ao mesmo tempo, do desejo destas de se aproximarem de tais suportes e linguagens. Falo em presença/ausência das tecnologias porque apenas poucas pessoas no/do Buri possuem computadores em casa, de modo que a existência na escola de uma sala com computadores, a qual já me referi, é uma das raras possibilidades reais de acesso a esse universo.

Apesar de não haver, na escola, conexão com a internet, as crianças expressavam grande desejo de usar e conhecer aquele instrumento sempre perguntando à Prof.1 e D1 “que dia a gente vai prá lá?”. Isto se aproxima do que a pesquisadora Mônica Fantin (2006) encontrou em seu estudo, no qual o computador foi descrito como suporte comunicacional preferido por crianças moradoras da periferia de uma cidade do sul país, mesmo não havendo acesso a ele nas condições de pobreza e exclusão vividas.

A cobrança das crianças mostra a imprescindibilidade já amplamente reconhecida e estudada de a escola desenvolver práticas pedagógicas articuladas com as mídias e suportes tecnológicos, tanto tecnicamente quanto no que se refere aos saberes. Desejo e conhecimento que, no Buri, durante o período observado, não foram contemplados sob o argumento de que dos cinco computadores existentes, apenas três estavam funcionando. Porém, Prof. 1 expressou que não usava os computadores porque não se sente preparada para trabalhar com tais suportes, embora os reconheça importantes. Parecia se mostrar mais um ponto de fragilidade e de desafio ao campo da formação docente, no que se refere à formação tecnológica das educadoras, que não utilizavam os suportes comunicacionais nem como instrumentos pedagógicos nem como objetos de estudo e espaços em que estão postas possibilidades de acesso e entendimento de diferentes linguagens e de autoria e produção cultural.

Ao mesmo tempo, observei que muitas crianças, como é próprio de nosso tempo, convivem com os meios de comunicação de massa e com alguns dos recentes suportes comunicacionais, particularmente a Tv e os telefones celulares. Estes, no Buri, algumas crianças possuem como um brinquedo, a despeito de não haver cobertura de telefonia celular com qualidade no local e da maior parte das relações naquele espaço acontecer pessoalmente.

Diante de todos esses elementos, numa reunião de retorno com as educadoras, em que expus a minha interpretação do “currículo processado”; do inconformismo docente para com ele e para com o material didático sem que, porém, fossem ampliadas as experiências e referências ofertadas às crianças; e, diante da expressão de inconformismo de Prof. 1, em diferentes momentos, tanto na entrevista como em conversas informais, informando que gostaria de trabalhar e contemplar na escola as manifestações culturais do Buri na escola, propus a produção de um vídeo documentário amador sobre o Buri. E propus construir esse vídeo com as crianças.

Os processos educacionais e as práticas educativas de modo geral têm sido desafiados a possibilitar e a promover uma aproximação e uma apropriação com o universo da comunicação de massa, das telas e suportes mais recentes de modo ativo, crítico e criativo. No campo da mídia-educação, quando se lança o olhar para a escola diante desses desafios, entende-se que as mídias devem estar aí presentes como suporte, como técnica e como texto⁶⁰. Isto envolve considerar que os educandos e educadores têm direito de acessar os diferentes suportes comunicacionais em forma e conteúdo, mas também de participar e de serem neles vistos a partir de produções midiáticas próprias (FANTIN, 2006). O que, aliás, é um dos aspectos que o amplo e contraditório processo de “convergência midiática”⁶¹ possibilita e que alguns grupos subalternizados usam como forma de re-existirem, de terem visibilidade e de se revitalizarem no cenário global e como maneira de se articularem política e economicamente.

Então, fundamentei a minha proposição nos princípios da mídia-educação, que levam em conta, além dos aspectos discutidos no parágrafo anterior, o envolvimento das crianças e jovens com as mídias e tecnologias, mesmo em contextos de exclusão, como é o caso do Buri; a necessidade de intervenções deliberadas para que a relação de crianças e jovens com as diversas linguagens se dê de forma crítica, construtiva e criativa, de modo que possam se apropriar, recriar e expressar-se por todas as linguagens e meios técnicos; e, que a escola,

⁶⁰Tal qual em minha dissertação de mestrado, com base em Koch e Elias (2006), trabalho com a noção de que texto é tudo aquilo para o que se pode estabelecer sentido.

⁶¹“Convergência midiática” é um termo usado por Jenkins (2009, p. 29) e se refere a um processo amplo e contraditório que pode ser compreendido com base nas suas explicações e nas de Thompson (1995). Num primeiro olhar, a convergência midiática diz respeito a um processo de fusão e encontro entre diferentes meios de comunicação e suportes comunicacionais. Assim, é possível acessar uma mesma mensagem em diferentes telas, bem como um mesmo suporte tem funções diversas. Mas essa fusão gera uma um processo de compressão do espaço e do tempo de circulação das informações e, portanto, a extensão do acesso a elas. Isso possibilita que os grandes conglomerados de comunicação tenham maior controle sobre os meios de comunicação e sobre os gostos do público, objetivando gerar consumo. Por outro lado, esse mesmo fenômeno abre espaço para a participação e interação das pessoas que podem resistir às mensagens, criar seus próprios produtos midiáticos e fazê-los circular. Inclui, são “espaços” utilizados por Movimentos Sociais e grupos que lutam pelo reconhecimento de suas culturas tanto no sentido da luta política quanto na busca por ganhos que garantam a sobrevivência.

diante da falta de acesso e da exclusão, é um lugar privilegiado para promover o contato com/o acesso à tecnologia (provisão), especialmente em contextos de pobreza e carência material; de possibilitar a reflexão sobre modos de usá-la de forma coerente, cuidadosa e crítica (proteção); e, de organizar as condições de produção de mídias próprias (autoria) (BUCKINGHAM, 2007; FANTIN, 2006).

Além disso, ao fazer a proposta da produção midiática no contexto com o qual pesquisei, tomei o vídeo documentário amador como ação pedagógica que possibilita a educadores(as) e educandos(as) se tornarem autores e produtores num processo coletivo de criação, bem como permite a reflexão e a pesquisa sobre temas que precisam ser estudados para a produção ou o levantamento de temas relevantes a partir do que a própria produção traz como mensagem (COSTA; SANTANA, 2009).

Ademais, entendi que se tratava de uma possibilidade para provocar o espaço-tempo e os sujeitos escolares a refletirem acerca dos reducionismos a que a forma escolar, as práticas pedagógicas e os currículos têm sido condenados porque concebidos como algo dado, fixo, imutável. E, também, a produção se fez estratégia para dar espaço e voz às crianças na pesquisa; para conhecer ainda mais e aprofundar as relações com o Buri; para acessar as manifestações das culturas populares; para dar fala e visibilidade às pessoas da comunidade; e, para fazer as fronteiras da escola se tornarem ao menos um pouco porosas a outras vozes e experiências. Tanto as crianças quanto os sujeitos das comunidades historicamente subalternizadas costumam ser tratados nas pesquisas como *infans*, como já tive a oportunidade de mencionar. Isto é, são concebidos como objetos em estudos que falam sobre e para eles e como aqueles que não têm voz e, por isso, ao falarem, não são ouvidos.

Num estudo que se propõe colaborativo e que se alicerça no diálogo com o cotidiano, na dialogia e na articulação entre pesquisa e prática pedagógica, era preciso buscar dispositivos para fazer emergirem e aparecerem essas vozes. Portanto, não se tratava apenas de produzir um vídeo documentário amador para atender o desejo e a necessidade exposta pelas pessoas da comunidade do Buri. Tratava-se de encontrar um caminho para fazer aparecerem e serem ouvidas as suas vozes, para registrá-las, bem como para que as vozes das próprias crianças se colocassem por dentro da escola. Tratava-se, ainda, de produzir um material didático próprio e de utilizá-lo como mecanismo para colocar em questão e em reflexão o currículo e a prática pedagógica. Em outras palavras, era um recurso para problematizar e perguntar aos sujeitos escolares acerca de sua compreensão sobre a ampliação e suplementação dos saberes e experiências escolares e de provocar reflexões sobre tais questões naquela escola.

Muito do que já descrevi acerca do Buri até este momento do texto emergiu nas caminhadas e conversas que fiz e tive com e entre as crianças da escola e as pessoas da comunidade neste processo de produção. Ou seja, ele possibilitou também a mim, como pesquisadora da/na escola, sair dela e transitar pelas rotas e estradinhas de chão que cortam o Buri, colocar os pés no rio do Catu, catar amoras e comer jacas com as crianças e com Prof. 1 enquanto caminhava, almoçar na casa de um e de outro a partir de uma aproximação afetiva marcada pelo convite para as refeições ou pelo recebimento de presentes constituídos por aquilo que tem no Buri: manga, jaca, amora, caju, cacau, pé-de-moleque, mungunzá, poesia, dança, expressões de alegria no encontro. Pude conhecer, (com)viver, experimentar, alterar-me e envolver-me afetivamente com o Buri neste processo de construção. Pude comover-me e partilhar do sentimento profundo de tristeza com o adoecimento e a perda de uma das pessoas que participou como convidada da produção do vídeo documentário. E, ao mesmo tempo, foi possível perceber a relevância do registro imagético de suas histórias e memórias para poder continuar partilhando-as com a comunidade e com os escolares.

O processo de produção do vídeo documentário amador, intitulado “Memórias e tradições do Buri” por consenso entre o coletivo que participou de sua construção, durou de julho a dezembro de 2014. Os momentos para a realização de tal atividade foram combinados com Prof. 1 e contaram com a participação ativa da mesma em todo o encaminhamento, especialmente no que se referiu ao passo a passo do processo de produção.

Trilhamos o seguinte caminho: assistimos com as crianças um trecho de um vídeo documentário no sentido de identificarmos “o que é um documentário?”. Assistimos um vídeo documentário produzido no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)/Campus de Vitória da Conquista, intitulado “Boqueirão: a tradição de um povo”, escolhido para tal momento por tratar do nascimento de uma comunidade quilombola no interior da Bahia, ou seja, por apresentar aproximação em contexto com o Buri e em objetivo com o que era a nossa proposição.

O objetivo de tal ação foi duplo. Primeiro, propor às crianças a construção de um vídeo, o que gerou um reboiço e expectativas que impediram continuar a atividade por alguns minutos. Segundo, possibilitá-las compreenderem de que tipo de filme se tratava. Após assistir o vídeo documentário, perguntei às crianças o que tinha naquele filme. K. respondeu: “Tem uma mulher falando”. “E ela fala sobre o quê?”, perguntei. Fez-se um silêncio inicial, quebrado por N., ao responder: “Ela fala do Boqueirão”. Com esta resposta, expliquei às crianças que num documentário, a história que se conta não é “de mentirinha”, como os filmes que a gente assiste na Tv. Que se conta a história de um lugar ou de um assunto de verdade,

com várias pessoas dizendo o que sabem. Conclui, pergutando: “Vocês querem fazer um filme assim sobre o Buri?” para o que ouvi um sonoro “sim” como resposta, com as crianças agitadas e animadas para iniciar as atividades.

Nesse mesmo dia, num segundo momento de nosso encontro, a câmera foi apresentada às crianças. Ao verem tal recurso, as crianças riam, davam tchauzinho, ficavam envergonhadas. Foi explicada a função da câmera na produção do vídeo documentário amador, que era “filmar e gravar as coisas ditas pelas pessoas que a gente vai entrevistar e nós mesmos, o que a gente perguntar, certo!?”. E, N. pergunta: “E é a gente que vai filmar?”. Respondi: “Se é gente que vai fazer o filme, claro que é a gente que vai filmar”. E todas as crianças queriam filmar. Combinamos, então, que cada dia “a gente vai escolher quem vai entrevistar as pessoas convidadas e quem vai filmar”. As crianças começaram a dizer “eu, eu, eu, eu”, expressando o desejo de serem as responsáveis por filmar. Expliquei que “um dia N. vai filmar, K. vai entrevistar. Outro dia R. vai filmar, N. vai entrevistar”.

Combinado isto, expliquei, demonstrando ao mesmo tempo, que para filmar, “precisamos ligar a câmera e focar o lugar ou a pessoa que queremos registrar a imagem, sem balançar as mãos e os braços e sem ficar falando por detrás da câmera, porque senão registramos a nossa voz e não a da pessoa com quem estamos conversando”. Feita tal explicação, propus “Vamos, agora, cada um experimentar um pouquinho!?”. Nesse momento, Cr. comentou “Meu celular filma também”. Então, eu disse que quem tivesse celular e quisesse usá-lo nos dias de nossas atividades, poderia fazê-lo; mas que não seria possível que todos filmassem ao mesmo tempo, pois não haveria quem entrevistasse as pessoas convidadas. A câmera passou pelas mãos das crianças naquele dia de escola, para que elas experimentassem o suporte que usaríamos na nossa produção.

Figura 21- Primeiros momentos em sala de aula para construir o vídeo documentário amador “Memórias e tradições do Buri”.



Fonte: Imagens registradas pelas crianças experimentando a câmera, em 11 de julho de 2013.

Figura 22- Primeiros momentos: experimentando a câmera.



Fonte: Imagens registradas por mim, em 11 de julho de 2013.

O segundo momento com as crianças teve por objetivo organizar uma pauta para a nossa produção. Fariamos um vídeo documentário sobre o Buri. Então, na sala de aula, perguntei às crianças o que elas gostariam de saber sobre o Buri. Seguimos com o levantamento de questões sobre as manifestações, tradições, causos e memórias que queríamos saber. Eles colocaram: “Eu quero saber é sobre as lendas”, disse Cr. Perguntei se eles sabiam como o Buri havia começado. Para o que eles responderam negativamente. K. disse que a avó dele contava, mas que ele não sabia direito. Então, provoquei dizendo que podíamos perguntar. As crianças expressaram, também, o interesse em saber o motivo pelo qual as pessoas do Buri trabalham com a mandioca. E, após algum tempo de conversa, organizamos as seguintes questões para investigar: como nasceu a comunidade?; que mudanças aconteceram no Buri?; como e com o que as pessoas do Buri trabalhavam antigamente?; como começou a escola do Buri?; como começou o samba do Buri?; você já viu a “mãe de água”?

Construídas as perguntas, ainda no mesmo encontro tentei identificar com as crianças as pessoas da comunidade que podiam nos contar essas histórias. Além das próprias crianças, que sugeriram que procurássemos seus avós, tios, padrinhos, entre outras pessoas, D1 foi importante nesse levantamento por conhecer profundamente as pessoas, que eram mesmo os familiares das crianças, e o território do Buri. Chegamos a quinze nomes, mas a cada casa que visitávamos, outras pessoas eram sugeridas ou já se juntavam à conversa. Assim, conversamos com aproximadamente vinte pessoas, sem conseguir contemplar todas as pessoas que foram sendo sugeridas nos caminhos de produção do vídeo documentário amador, pois não concluiríamos nossa produção até o final do ano letivo de 2013, e nem no

limite de conclusão desta pesquisa. A continuidade deste trabalho, portanto, se faz necessária após a conclusão do tempo da pesquisa.

As questões construídas foram registradas e postas por mim num cartaz que ficou exposto na sala de aula para o contato diário de todos(as) com as mesmas, com o título “O que queremos saber sobre o Buri”.

Após esse processo, passamos a convidar pessoas para vir à escola, como também a ir à casa das pessoas, o que foi facilitado pelo fato de a comunidade ser pequena e por todos se conhecerem. Procedíamos da seguinte maneira: numa semana, eu, D1 ou alguma das crianças levava um convite à pessoa a socializar conosco seus saberes e experiências (APÊNDICE G) e explicava sobre a produção do vídeo documentário. No momento em que o(a) convidado(a) chegava à escola ou que chegávamos a sua casa (isso era definido pela preferência do convidado), eu explicava mais uma vez a intenção de nossa produção e que ela fazia parte de uma pesquisa que estava sendo realizada na escola e na comunidade. Se a pessoa aceitasse participar, era solicitado que ela assinasse ou registrasse a digital no TCLE, que consta anexo, conforme procedimentos já mencionados anteriormente.

Efetivamente, nos momentos de produção do vídeo documentário amador, quando “colocamos a mão na massa”, como se costuma dizer, fizemos uso de duas câmeras filmadoras de posse da pesquisadora, de três aparelhos de celular, sendo dois das crianças e um da pesquisadora, e de uma máquina fotográfica da escola. O funcionamento da dinâmica, em que algumas crianças eram responsáveis pela captação de imagens e uma criança, pela realização das entrevistas, também foi se reconfigurando, pois quando algum estudante cansava de segurar a câmera ou o suporte utilizado com o cuidado necessário para não captar imagens tremidas (coisa que foi muito comum), passava a câmera para outro(a) dar continuidade a tal ação.

Além disso, em todos os momentos eu me colocava a filmar no sentido de construir um arquivo de segurança, caso houvesse qualquer tipo de problema com a imagem captada pelas crianças, como situações que ocorreram de incompatibilidade do formato do vídeo com os computadores em que as imagens eram arquivadas e com o processo de não gravar as imagens captadas por não perceberem a mensagem de que a memória do suporte estava no limite de registro de dados. Eram questões técnicas que se colocavam e sobre as quais conversávamos quando elas ocorriam.

O combinado de que uma criança seria responsável por realizar as entrevistas também não se concretizou. As perguntas eram feitas por quem se sentia à vontade para fazê-las, havendo espaço, inclusive, para outras questões, como acerca das roupas que as pessoas

usavam, das experiências de caça que eram comuns em períodos de escassez de alimentos por conta da pobreza, das brincadeiras que as pessoas vivenciavam. A produção do vídeo documentário amador possibilitou que as crianças expressassem diversas curiosidades acerca da vida e do lugar onde vivem e que se pusessem a perguntar sobre ele.

Todas as pessoas convidadas a contribuir com o vídeo documentário amador aceitaram participar e partilhar seus saberes e experiências sobre o Buri. Mais que isso, não posso deixar de registrar aqui, as pessoas convidadas ou visitadas pelo grupo se sentiam valorizadas e se reconheciam, sim, sabedoras de coisas que podiam nos ensinar. Isto se reflete na fala de Seu Gaudêncio:

“Eu fico muito satisfeito de vocês vim aqui, porque, bote pra pensar: dos antepassado quem sabe é a gente. Então, é um professor ensinando pro outro”.

Não posso seguir sem fazer uma análise mais detida desta fala, seja pelo fato de a ação promover o sentimento de valorização nas/das pessoas, seja por haver nela – mesmo sem que haja por parte do sujeito “o compromisso estreito de falar perfeito, coerente ou não”, como canta Montenegro (1988) – a perspectiva da interlocução, da dialogia, da negociação, do hibridismo entre saberes quando ele se reconhece também um professor que ensina e que aprende mesmo sem dominar o conhecimento formal que a escola transmite e valoriza. Esta fala recoloca a relevância da articulação dos saberes no espaço-tempo escolar, já que tal ato envolve a dimensão de que cada sujeito se reconheça parcialmente sabedor e constantemente inacabado, perspectivando que suas cegueiras sejam amenizadas e enriquecidas com a visão do “outro” e vice-versa.

Figura 23- Seu Vitinho conta suas memórias e alunos registram.



Fonte: Imagem registrada por mim, em 16 de julho de 2013.

Figura 24- Ouvindo e registrando as histórias de Seu Tatá.



Fonte: Imagem registrada por mim, em 18 de julho de 2013.

Figura 25- Para ouvir outras histórias, memórias e experiências, pé na estrada...



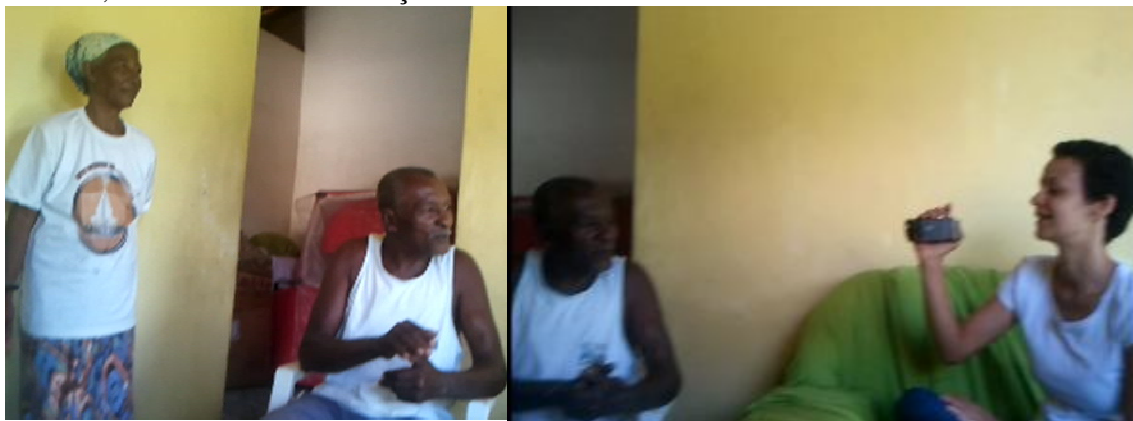
Fonte: Imagens registradas por mim e por Lt. (aluna do 4º. Ano do Ensino Fundamental), em 16 de julho de 2013 e em 26 de setembro de 2013.

Figura 26- O poeta e a poesia formaram uma roda com as crianças na sala de aula.



Fonte: Imagem registrada por C. e Lt. (estudantes do 4º. Ano do Ensino Fundamental), em 25 de julho de 2013.

Figura 27- Seu Felipe e Dona Joana nos contam sobre a “mãe de água”, sobre as plantações de fumo, sobre o samba e a devoção.



Fonte: Imagem registrada em aparelho celular por K. (aluno do 3º. Ano do Ensino Fundamental), em 01 de agosto de 2013.

Figura 28- Seu Gaudêncio e Seu Chaves nos contam suas histórias e seus saberes dos antepassados.



Fonte: Imagem registrada por R. (aluna do 2º. Ano do Ensino Fundamental), em 01 de agosto de 2013.

Figura 29- Ouvindo os “causos” na varanda da casa de Seu Teófilo e Dona Clemilda.



Fonte: Imagem registrada por mim, em 08 de agosto de 2013.

Figura 30- Dona Dami e Dona Damiana contam-nos suas memórias.



Fonte: Imagem registrada por L. (aluna do 4º. Ano do Ensino Fundamental), em 05 de setembro de 2013.

Figura 31- Na casa de Dona Nininha: chegamos, acomodamo-nos e ouvimos muitas histórias.



Fonte: Imagens registradas por mim e por Gb. (aluna do 2º. Ano do Ensino Fundamental), em 15 de agosto de 2013.

Figura 32- Roda de conversa na casa de Seu Joaquim.



Fonte: Imagem registrada por mim, em 12 de setembro de 2013.

Figura 33- Ouvindo e registrando o que nos dizia Seu Domingos.



Fonte: Imagem registrada por mim, em 19 de setembro de 2013.

Figura 34- D1 e Dona Nininha contaram a história da escola no local onde a escola nasceu.



Fonte: Imagens registradas por mim e por Nd. (estudante do 2º. ano do Ensino Fundamental), em 26 de setembro de 2013.

O que ouvimos? Muito do que descrevi anteriormente acerca da formação do Buri, do nome da comunidade, sobre o samba na comunidade, sobre a construção da escola, sobre o rio que atravessa o território foi relatado no processo de construção do vídeo documentário. As pessoas nos disseram, também, que o Buri nasceu “foi do tempo da escravidão. Deram um pedaço de terra a cada um negro. No tempo que habitaram aqui, a vida era muito difícil” (Seu Vitinho). Esta fala, como outras antes relatadas, indica que esta comunidade, apesar de não reconhecida, é, possivelmente, quilombola. Por isso, os moradores mais participativos na/da Associação de Moradores do Buri estão preocupados em levantar registros que provem essa origem no sentido de buscar tal reconhecimento. Inclusive, as imagens do documentário serão utilizadas também com tal fim. E, em vários relatos, conta-se que o nome da comunidade ficou assim estabelecido por ter ali muitos pés de Buri, uma palmácea que era utilizada para

fazer o teto das casas de taipa que foram muito comuns na comunidade nos tempos de maior pobreza.

Foi-nos contado, ainda, que a maior parte das famílias do Buri trabalhava, no passado, nas plantações de fumo⁶² e que estas eram feitas em “batalhão”, ou seja, cada dia todos(as) se juntavam para fazer a plantação de uma família. Os homens iam na frente preparando a terra. As mulheres iam atrás jogando as sementes e cantando. E quando o trabalho estava perto do fim, perto da hora de comer, eles cantavam “Amarra o boi no pé da cajarana; Deixa o boi amarrado no pé da cajarana”, como nos contou D. Nininha. Várias pessoas nos contaram que a plantação do fumo foi abandonada porque os trapiches⁶³ – locais onde o fumo era vendido, destinado à exportação – fecharam e, não tendo onde vender, o jeito foi abandonar essa forma de sustento. Permaneceu a cultura da mandioca e a produção de seus derivados para consumo próprio e para geração de renda com a venda da farinha, dos beijus e pés de moleque na feira de Alagoinhas, às sextas e sábados. Aspecto hoje modificado com a inserção das pessoas economicamente ativas no polo fabril da cidade de Alagoinhas, de modo que a venda dos derivados da mandioca se constitui apenas complementação da renda.

E, também, ouvimos que não é mais possível trabalhar no Buri só com a terra porque o ambiente mudou muito.

“O problema é o eucalipto. Hoje as terra tá morrendo por causa do pó químico que derrota com a terra e porque o eucalipto é uma planta que a raiz é da mesma altura do caule. Então, ela vai buscá água até lá embaixo e ela é uma árvore que só quer água. Antes aqui, era tudo floresta. Floresta natural. Aí, foram derrubando. Foram comprando as terra. E hoje tá...acabô com a terra e secou o rio. As terra tá tomada de eucalipto” (Seu Gaudêncio).

Ouvimos, ainda, sobre a “mãe de água” e o “nêgo d’água”, uma mulher muito bonita e um menino baixinho que ficavam na beira do rio, aparecendo, deixando-se admirar e/ou assustando quem passava e desaparecendo. Seu Gaudêncio nos contou que “tinha uma estradinha na rua do Catu [caminho que leva de Alagoinhas para o Buri], que a gente podia

⁶²O fumo foi um importante produto da economia brasileira, que já foi centralmente baseada na agricultura (ainda hoje economicamente importante para o país), especialmente no final do século XIX e início do século XX. Na pesquisa de Lima (2008), fica claro que o fumo foi importante para a economia alagoinhense, pois foi o município baiano que exportou este produto em maior intensidade e quantidade para a Europa, especialmente após a instauração de um comércio forte com a instalação da ferrovia na cidade, no fim do século XIX.

⁶³Os trapiches começaram a aparecer na Bahia nos séculos XVIII e XIX. Eram grandes galpões que davam suporte às atividades comerciais com o recebimento de produtos industrializados que chegavam ao Brasil, com o depósito de mercadorias e com a compra direta dos produtores daqueles bens agrícolas direcionados à exportação.

passar de dia. Agora, de seis hora da noite em diante num podia passar de jeito nenhum porque seguia uma mãe de água daqui e outra lá de cima e elas ia se encontrar nessa estrada. O povo passava de dia, mas de seis horas da noite ninguém passava de jeito nenhum. Ou dormia em Alagoinhas ou dormia aqui porque enchia de água, virava um rião. Porque a sereia ele é mágica. Ela tem magia”.

Porém, como o rio secou por conta de suas águas terem sido represadas e por conta da derrubada das matas para plantação de eucalipto nas fazendas da região, essa figura desapareceu. Isto porque, “depois que os povo foram derrudando as mata e acabando as cachoeira, nunca mais apareceu” (Seu Vitinho), de modo que “ninguém aqui vê mais não” (Seu Felipe), porque “ela deve ter ido pra um rio onde tem muita água” (Dona Joana).

Também tivemos acesso à poesia escrita por Seu Zequinha, que escreve desde os 15 anos de idade, sobre o Buri e suas experiências vividas tanto no próprio Buri quanto nas experiências de trabalho em outros Estados e cidades. Ele fala que escreve poesia a partir do que ele vive mesmo e do que sonha em viver. Algumas das poesias apareceram no decorrer do meu texto para apresentar Alagoinhas e o Buri, e para relatar o modo como a visão de mundo dessas pessoas me desafiou e me alterou na condição de pesquisadora.

Além disso, acessamos as experiências das pessoas com a pobreza, com a luta diária e solidária pela sobrevivência em que precisavam pescar, caçar e coletar os frutos do mato para se alimentar. Tudo isso num contexto em que havia espaço para a vivência de brincadeiras e em que se pensou e se construiu coletivamente uma escola, que foi caminho para que a comunidade avançasse em diversos aspectos relacionados à dignidade e à garantia de direitos.

Nesse processo de levar pessoas do Buri para contar suas experiências e memórias na escola e de ir de casa em casa para ouvi-las (esse segundo processo foi predominante), ficou ainda mais claro que elas são possuidoras de memórias, produtoras de saberes e técnicas dos quais precisam para viver. Foram relatadas suas experiências de e com a pobreza, dos dias em que não havia o que comer, das experiências de dormir dentro de sacos de farinha porque não havia cobertores, do vestir-se com “dorme sujo”, que Seu Teófilo descreveu como “um pano muito feio com uma cor assim que parecia sujo”. Foi relatado por Seu Gaudêncio como era a coleta da madeira, do barro e das palhas para construir as casas de taipa que eram comuns na comunidade. Contaram-nos das rezas e festas nas casas de várias pessoas da comunidade para rezar, dançar, comer e beber. Foi-nos dito sobre a solidariedade nos “batalhões” (mutirões), fosse na lida com a terra, fosse para construir qualquer benesse para a comunidade. Falaram-nos, portanto, da resistência e da re-existência diante da pobreza e da desumanização que dela pode resultar, bem como das conquistas por tal via alcançadas.

Durante a produção do vídeo documentário amador, entendemos importante socializar com as pessoas da comunidade o que estava sendo produzido e, no mês de agosto, na comemoração do dia dos pais, em que a comunidade se fez presente na escola, partilhamos com os presentes uma edição provisória das imagens até ali captadas no sentido de socializar com todos(as), além daqueles que já haviam participado e que estavam diretamente envolvidos, o que estava sendo feito na escola com as crianças e com as pessoas da comunidade.

Figura 35- Socializando uma edição provisória do vídeo documentário amador em construção com a comunidade escolar.



Fonte: Imagem registrada por Prof. 1, em 18 agosto de 2013.

Também no processo de construção de nosso filme, foi possível observar que as educadoras se puseram a refletir acerca da necessidade de ampliar os saberes tematizados e a buscar estratégias para tal. D1, numa tentativa de trazer o Buri para dentro da escola, formulou um cartaz intitulado “Buri: conheça mais do nosso território” e o colocou nas paredes logo na entrada da escola e, depois, na sala de aula, onde se fez a leitura do texto com as crianças. Ainda que tenha sido uma ação que não envolveu as crianças nem Prof. 1, tratando-se apenas da leitura do referido cartaz em sala de aula – e não de pesquisar, de aproveitar o que elas estavam acessando na produção do vídeo documentário amador e construir com elas tal elemento -, foi uma tentativa de acolher o Buri na escola e de reconhecer que há riquezas e saberes locais possíveis de serem contemplados e aproveitados pedagogicamente.

Prof. 1 disse-me, numa das caminhadas em direção a uma das casas visitadas, que “A gente podia pensar um projeto que trouxesse mesmo a cultura do Buri para dentro da escola” e relatou ter utilizado, para atividades de leitura e interpretação de texto, as poesias lidas em sala de aula por Seu Zequinha, o poeta do Buri, em sua participação na escola.

O que tais iniciativas mostram é que a experiência de produção do vídeo documentário amador foi sensibilizando as educadoras para a necessidade do enriquecimento e para a relevância de articular saberes. Tal experiência alterou a postura das educadoras. Posso dizer que tal processo se constituiu experiência formativa para todos(as) os(as) envolvidos(as). As crianças puderam expressar seus questionamentos sobre o lugar onde vivem e puderam experimentar atividades pedagógicas em outros espaços da comunidade. As educadoras se sensibilizaram e vislumbraram formas de contemplar o Buri no espaço-tempo da escola. Eu, como pesquisadora, mergulhei naquela realidade, construí relações de afeto, perspectivei colaborativamente as trilhas para repensar currículos e práticas pedagógicas. Ou seja, as alterações em todos(as) nós foram acontecendo enquanto fomos experimentando o diálogo com as pessoas da comunidade. O diálogo foi se mostrando aspecto que pode contribuir para ampliar a construção curricular.

Porém, a questão que foi se colocando junto com a sensibilização das educadoras, especialmente de Prof. 1, que participou mais de perto de tal produção, referia-se ao “como fazer”, a como tirar do ocultamento as práticas e manifestações culturais do Buri em contexto tão complexo de “currículo processado” e vigilância religiosa; como trazer para as práticas pedagógicas as tradições, narrativas e memórias daquela comunidade; a necessidade de suporte pedagógico para a realização efetiva e constante de tais ações, o qual, segundo ela, não acontece na relação com a SEDUC-Alagoinhas. No entanto, eu entendia que essa resposta já vinha sendo, por um lado, construída junto com a produção do nosso vídeo, e tinha que haver nela a marca da polifonia e da dialogia. Além disso, não tinha como oferecer um “como fazer” pronto para a comunidade escolar, visto que esta deve ser uma construção constante da/na escola em diálogo com as crianças e os sujeitos da comunidade. Era preciso provocá-las ainda nesse sentido.

Após idas e vindas entre escola e casas de várias pessoas, seguimos com dois momentos. O primeiro foi uma decupagem inicial das diversas imagens que captamos, em que assistimos parte delas e organizamos o formato final do vídeo documentário amador. Cada pergunta se tornou uma espécie de capítulo do vídeo documentário amador. As edições não foram efetivadas no espaço-tempo da escola, visto que não há lá recurso (programas instalados nos computadores da escola) que possibilite essa ação. A edição foi, então, feita por

mim, no programa *Windows Live Movie Maker*, da *Microsoft*, e houve auxílio técnico posterior para equalização de volume de áudio e modificação do formato do vídeo para leitura de mídia em qualquer suporte.

No processo de edição, porém, foi preciso fazer alguns recortes e alterações além daquelas combinadas com os sujeitos da escola, em função da duração do tempo total do vídeo documentário e das diversas versões ouvidas acerca do que perguntamos às pessoas. O vídeo documentário, ainda assim, ficou bem longo, totalizando aproximadamente 43 minutos de duração (APÊNDICE H), e foi socializado com as crianças e com a comunidade em três momentos. O primeiro deles foi em 22 de dezembro de 2013, no encerramento do ano letivo. Porém, como havia poucas pessoas, apenas expusemos o vídeo como o resultado de um trabalho realizado com a escola, com as crianças e com a comunidade sem fazer qualquer tipo de provocação. Isto porque entendemos, eu, D1 e Prof. 1, que seria possível ampliar a participação da comunidade e das próprias crianças na socialização do vídeo quando não se tratasse de período de fim de ano, em que mais gente se faz presente. A retomada das aulas no ano letivo de 2014 possibilitaria isto.

Assim, em 23 de março de 2014, logo após o início do ano letivo, foi combinado um momento com Prof. 1 para apresentar o vídeo documentário às crianças.

Figura 36- Assistindo o vídeo documentário amador produzido na escola.



Fonte: Imagem registrada por mim, em 23 de março de 2014.

Após termos assistido o resultado de nossa produção, foi um momento de conversar com as crianças a partir de uma questão: “O que vocês acham que tem no filme que pode ter nas aulas e na escola, que vocês podem estudar mais?”. T. N. respondeu: “Como foi que o

Buri existiu”. Dv. complementou: “Sobre a cultura do Buri”. Diante da amplitude da fala de Dv., questionei: “Que coisas da cultura do Buri?”. E ele continuou respondendo: “O beiju, a mandioca, a tapioca, a farinha”. M. interferiu: “Tu só vai falar de comida, é!?”. A resposta de Dv. foi imediata: “Fale alguma coisa. Eu estou falando”. No conflito, intervi explicando: “Ele falou da cultura pra ele; ele falou das comidas que são daqui. Vocês acham que tem mais alguma coisa?” De modo tímido e envergonhado, R. falou baixinho: “O samba”. Eu socializei com a turma inteira: “O samba. Será que o samba tem como virar assunto da escola?” Várias crianças disseram: “Tem”. Continuei perguntando: “Como? Como vocês sugerem? Como vocês fariam?” Dv. Disse: “Podiam ensinar como surgiu o samba”. Aí, M. já respondeu: “Foi na África”. E Dv. continuou: “Sobre os escravos, as lendas, as danças”. Ls. entrou na conversa mudando de assunto: “Sobre o rio”. Perguntei: “O que está acontecendo com o rio aqui do Buri?”. Ls. respondeu: “Tá secando”. “E o que vocês estudariam, então?”, questionei. “O porque tá secando”, falou T.N. As crianças não falaram da poesia como um tema de estudo. Então, provoquei: “o que foi que Seu Zequinha fez aqui na escola?”. “Leu poemas”, respondeu Nat. E, perguntei: “Então, será que poesia pode se estudar?”. As crianças ficaram na dúvida. Continuei a intervenção: “Vocês leem na escola?”. Elas disseram que sim. “Então, será que poesia pode se estudar?”, perguntei. “Sim”, responderam R. e Bb. Nat. disse: “A gente pode ler as poesias dele”.

Em 12 de abril de 2014 fui à reunião da Associação de Moradores para socializar mais amplamente com a comunidade o vídeo documentário produzido com as crianças na escola. Porém, após uma conversa inicial com as pessoas, ao iniciar o filme, a caixa de som da entidade não funcionou, inviabilizando a exposição do vídeo naquele momento. Retornei em 10 de maio, para outra reunião da Associação de Moradores, que acontece sempre no segundo sábado de cada mês. Nesse dia, todos os suportes técnicos funcionaram adequadamente e o vídeo “Memórias e tradições do Buri” foi socializado com a comunidade. Foi um momento de, mais uma vez, explicitar para a comunidade sobre a pesquisa que estava realizando. Houve, também, euforia, risos e palmas a cada pessoa que aparecia no vídeo, que estava ali presente e que contribuiu com seus saberes para aquela construção.

Figura 37- Socialização do vídeo documentário com a comunidade na reunião da Associação de Moradores do Buri.



Fonte: Imagens registradas por mim e por K. (aluno do 3º. Ano do Ensino Fundamental), em 10 de maio de 2014.

Do mesmo modo feito com as crianças, após a exposição do vídeo documentário, as pessoas da comunidade foram questionadas sobre os aspectos do conteúdo daquele vídeo que, para eles(as), poderiam se tornar temas de estudo na escola. Inicialmente, as pessoas se mostraram tímidas, mas quando alguns começaram a se expressar, as colocações foram sendo postas, como também foram ressurgindo as próprias histórias, mais uma vez deixando emergir as experiências, as práticas de solidariedade nas lutas ante as dificuldades, a autoridade estabelecida por respeito às ações desenvolvidas em função do bem da comunidade. A fala inicial de um senhor da comunidade foi que:

“A escola e o que vier prá cá tem que falar do Buri, porque se vem alguma coisa aqui e num valoriza o Buri, é contra o próprio Buri. Ainda mais essa escola que foi luta da gente”.

Um dos netos de Seu Faustino, fundador da escola, e um de seus filhos colocaram que:

“Eu passei por essa escola. Graças a Deus, me formei. Agradeço meu avô. Agradeço Maria do Carmo. E quero que eles [referindo-se aos alunos de agora] também se forme. E que isso, se vocês puderem focar na história da escola, prá eles dá valor, acho que seria muito importante”.

“Aqui antes era tudo com muito sacrifício, que num tinha transporte. Era tudo montado, o transporte era animal pra ir pra rua, indo e vindo, ou a pé. Aí veio, com meu pai, [...], lutador, guerreiro, através de todos meus tios [...] que foi muito forte pra ajudar meu pai a criar essa escola e veio através de todos os moradores do Buri, que veio um mutirão muito forte, formou a estrada primeiro, que num tinha estrada [...]. E aí meu pai conseguiu um mutirão, ele era lutador e, aí, graças a Deus, a estrada chegou até a escola. Aí meu pai, com muito sacrifício, ele tinha dinheiro, naquela época era 12 conto, pra comprar um fusca. Aí desistiu porque a escola que tinha acabou. Muita gente se lembra disso. Aí meu pai formou essa escola. Juntou dinheiro de trabalho, aí desistiu do fusca, comprou material, aí formou a escola. Tinha avarandado, tinha tudo. Já teve até casamento na escola. Tinha de tudo lá. Eu mesmo estudei lá até a quinta série. Muita gente se formou e estudou lá”.

Mas, além da história da escola e da valorização da memória desse processo coletivo de construção, o tema do rio emergiu na fala de Seu Teófilo:

“Eu acho que a escola tem que fazer um levantamento a respeito do meio ambiente. Porque o meio ambiente é quem tem... dá vida a esse rio. Vê também a causa desse eucalipto, porque deveria, esse eucalipto, ser afastado, ter bastante distância desse rio pra que esse rio tenha vida. Pra ele ter vida, precisa fazer isso. Porque se num fizer isso, esse rio vai secar. Vai virar um caminho de areia”.

Acompanhando e ampliando essa fala, uma moradora que compõe o grupo que gere a Associação de Moradores afirma:

“Tem que falar do meio ambiente e também falar com as pessoas da comunidade... eu vejo que não é só o eucalipto que tá destruindo nosso rio. É o manejo que nós mesmos, moradores, fazemos ao a gente ir pro rio e jogar um saco de lixo, ao a gente ir pro rio tirar uma areia do lugar, arrancar uma árvore [...]. A gente também tem que se conscientizar do que a gente faz. E a escola pode ajudar”.

Após essa fala, P1 concluiu dizendo:

“Eu acho que é isso. Acho que tudo que foi dito aí é válido e muito importante”.

A reunião da Associação de Moradores seguiu com as demais pautas previstas para aquele dia e eu e Prof. 1 tínhamos ouvido colocações para dar continuidade à provocação que eu vinha tentando fazer no âmbito da escola. Saí daquele momento com o pensamento de que o processo de produção do vídeo documentário amador e a socialização seguida de conversas com as crianças e com a comunidade tinha possibilitado mexer e provocar reflexões acerca de alguns aspectos: 1) o desejo e a necessidade de ser ver na escola e de que esta valorize o Buri; 2) a identificação de temas que a comunidade e as crianças percebem como possíveis e relevantes para o ensino na escola sem desconsiderar o que as educadoras e o que historicamente a escola vem valorizando; 3) o desejo e a necessidade supracitados colocam a perspectiva de mudança de foco no processo de ensino e aprendizagem e no processo de construção curricular; e, 4) a ampliação de experiências e espaços de ensino e aprendizagem;.

Sobre o primeiro aspecto, ele aparece na pesquisa desde as minhas conversas iniciais com P1 e D1. Porém, a produção do vídeo documentário e esse momento de socialização e de diálogo a partir dela possibilitou que as pessoas da comunidade expressassem explicitamente o desejo de serem valorizadas no ambiente escolar as experiências e narrativas de solidariedade, de luta, de construções coletivas que foram historicamente engendradas e vividas, ou a escola estará “contra o próprio Buri”. O acesso a esses elementos como algo positivo está posto na fala das pessoas da comunidade, especialmente do neto de Seu Faustino, como algo relevante para que as mais novas gerações valorizem não só a escola que eles construíram com as próprias mãos e trabalho, mas também o ato de se dedicar aos estudos.

E aqui entendo importante reafirmar que os saberes populares valorizam o que a escola historicamente ensinou. E isto aparece, na realidade com a qual eu pesquisei, não só no ato de a comunidade construir a escola, mas também na fala do neto de Seu Faustino, quando ele fala de “dar valor” à escola e ao estudo. Vê-se na educação formal um dos caminhos para uma vida digna e para a cidadania, mas a escola é significada como mais do que o lugar aonde se vai para aprender a ler e escrever. Isto é importante e falas anteriores de D1, Prof. 1, F1 e F2 deixam isso claro.

A escola é também o lugar que resultou e proporcionou a articulação das pessoas da comunidade em busca de melhorar a vida, tendo acesso à estrada (construída também coletivamente e, de início, até o local onde ficava a escola) e a outras benesses. Ou seja, a ela é significada como espaço onde os(as) educandos(as) começam a conhecer as lutas da comunidade, o que se é capaz de construir no sentido de, com isso, desenvolver uma postura

de valorização da comunidade e de suas ações em busca do direito a estudar e, como consequência, uma postura de valorização do próprio ato de estudar.

Assim, educadores e pesquisadores que se colocam no lugar de uma postura crítica, cientes de que a escola tem desvalorizado e ocultado esses mesmos sujeitos e seus saberes, estão diante da necessidade de ressignificar a escola, de ampliar e enriquecer planos de estudo e práticas pedagógicas. Faz-se necessário subverter currículos e formas da escola para que apareçam essas narrativas.

Os primeiros depoimentos das pessoas da comunidade apontam para aspectos que retomam o passado como referência e que o entendem como tema relevante de valorização no espaço-tempo escolar. Isto se refere, para trazer aspecto teórico já discutido cuja relação aqui emerge, à importância de a escola promover o conhecimento de si mesmo, entendendo o ser constituído e formado também na memória e nas lutas coletivas de um grupo social. O que se coloca em pauta é a afirmação das pessoas e da comunidade do Buri como sujeitos produtores de cultura, fazedores de história e possuidores de direitos pelos quais se lutou – não foram resultado nem de práticas de assistência nem de ações compensatórias – e pelos quais é preciso continuar a lutar, num movimento de reação e resistência às opressões e ocultamentos, para o que o passado precisa se fazer presente.

Também nessas falas, como em outras anteriores, especialmente postas por F1 e F2, se expressa a valorização do saber ler, saber contar, aprender os conhecimentos que a escola ensina para “se formar”. Expressa-se essa esperança, mas quando eles apontam temas que são propriamente locais – desde “a cultura”, “o samba” na fala das crianças, até a história da escola e as questões da mudança do meio ambiente que foram postas na reunião na Associação de Moradores do Buri – emerge, também, uma esperança que está para além daquela, que se relaciona tanto com o conhecer-se quanto com o valorizar-se a si mesmo. Valorizar-se no sentido de superação dos olhares estigmatizantes com que sempre conviveram por conta da cor da pele, da condição de ruralidade e de pobreza, da “tabaroice”, para lembrar as palavras de Seu Vitinho anteriormente postas, e cuja superação é algo visto como o que torna a escola importante naquela comunidade.

Ou seja, as práticas pedagógicas e os currículos, se num processo de escolarização comprometido com as necessidades dos grupos subalternizados, precisam superar o trato para com esses sujeitos não mais pondo-os na condição de *infans*, numa posição de vulnerabilidade e de consequente oferta de uma proteção a partir de referências externas, que tendem a emudecê-los, fazer coisas para eles sem lhes perguntar o que pensam, tornando-os destinatários de ações que se configuram externa e estranhamente ao contexto.

E, quando se considera uma prática pedagógica comprometida com a humanização e a emancipação, bem como um currículo democratizado em que os conteúdos e os materiais didáticos não gerem tristeza quando da apresentação aos educandos porque socialmente contextualizados, as diversas vozes devem encontrar espaços e tempos para se expressarem e para serem ouvidas. O diálogo é uma trilha. Construir o vídeo documentário, e colocá-lo como objeto de conversa com crianças e sujeitos da comunidade foi mais uma ação que tentou fazer emergir as vozes e colocar tal reflexão no âmbito da escola. Tal construção promoveu a intencional provocação na escola e o diálogo, possibilitando reconhecer que os sujeitos da comunidade são sabedores e produtores de cultura, como também leitores de mundo a partir das experiências sociais. Culturas, saberes e leituras que são mais amplos do que os cânones científicos e os limites disciplinares.

Além disso, o processo de produção do vídeo documentário e a conversa posterior com crianças e comunidade permitiram identificar temas no/do contexto e cultura locais, que vão dos gêneros alimentícios à polêmica em torno do rio do Catu (que cruza o território do Buri). Temas estes bastante relacionados e imbricados com aspectos globais do ponto de vista econômico, político e cultural, e que podem ser tematizados de forma contextualizada na escola por um processo de historicização e contextualização de conhecimentos, saberes e práticas culturais ali presentes, e por sua relação com os conhecimentos que são canonicamente valorizados pela instituição escolar.

Especificamente ao colocarem o tema do rio, as pessoas da comunidade mais uma vez ampliam o sentido da escola. Eles perspectivam que os assuntos aí tratados tenham relação com as necessidades de luta da comunidade, com aquilo que é preciso buscar e por em discussão no âmbito político. Espera-se que a escola contribua na conscientização da própria comunidade para com aquilo que é necessário construir e fazer no sentido de que ela re-exista, também, do ponto de vista ambiental e das atividades que ali são desenvolvidas.

Ressalto, mais uma vez, que o levantamento de conteúdos contextualizados e a ampliação dos sentidos da escola não significam jogar fora os conhecimentos que historicamente a escola vem valorizando. A perspectiva, porém, é que eles sejam acessados de modo historicizado, contextualizado e relacional com aquilo que é próprio das necessidades do território, bem como suplementados pelas “outras” narrativas que os questionam e os ampliam, e com “outras” experiências que podem acontecer nos diversos espaços e tempos da comunidade do Buri.

Ou seja, trata-se de uma mudança de foco, talvez seja mais adequado falar em concepção, no processo de ensino e aprendizagem e de construção curricular. O currículo

deixa de ser aprisionado àquilo que chega “processado” no início de cada ano letivo (muitas vezes atrasado em relação às datas das unidades letivas externamente estabelecidas). A escola continua sendo espaço-tempo de atividades organizadas, intencionais e sistemáticas de ensino e aprendizagem que ocorrem num determinado período letivo anual. Porém, tais atividades podem acontecer dentro e/ou fora da sala de aula; dentro e/ou fora dos muros escolares; com o docente narrando seus acúmulos e experiências em relação a algum conteúdo, ou com o docente sentado na roda junto com os discentes para ouvir a narrativa, a experiência, a memória de alguém da comunidade, de algum mestre; com temas e conteúdos de estudo definidos a partir do que é socialmente relevante para a vida contemporânea, para o território e para a comunidade em que os sujeitos se formam, numa suplementação do supostamente universal, deixando claro que essa universalidade é parcial, e que a parcialidade local vai além dela por ter relação com questões macrossociais e históricas, por não estar presa às grades disciplinares, por possibilitar experiências mais amplas de ensino e de aprendizagem e porque, em consequência, exigem que a prática pedagógica caminhe por uma trilha inter e/ou transdisciplinar⁶⁴.

A identificação desses saberes e temas contextualizados, bem como dos sentidos mais amplos que a escola possui naquele espaço-tempo a partir do olhar das pessoas da comunidade, reforça as críticas ao currículo de base comum e à secundarização a qual se lança a tal parte diversificada. Destaco, ainda, que a produção do vídeo documentário, mesmo se tratando de uma estratégia e dispositivo metodológico, possibilitou que as experiências escolares naquele período se dessem além da sala de aula; que as pessoas da comunidade estivessem no lugar de ensinantes, como ficou claro na conversa de Dona Nininha com K. (aluno do 3º. Ano do Ensino Fundamental) quando chegamos a sua casa para conversar. Ela lhe perguntou: “Foi você que me indicou pra participar do filme, não foi!?”. Para o que ele assentiu. E, mais uma vez, ela perguntou: “E vocês vão me ensinar?”. “Não”, respondeu K. “A senhora que vai ensinar pra gente, porque a senhora é mais experiente e conhece mais o Buri”. E, nesses momentos em que éramos ensinados sobre as coisas do Buri, estávamos todos, inclusive eu, D1 e Prof. 1, na condição de aprendizes diante da experiência e da

⁶⁴Quando se fala em interdisciplinaridade, pressupõe-se que, de suas especificidades, diferentes disciplinas escolares se articulam para tematizar pedagogicamente um conteúdo ou tema. Este conceito recebe críticas por não superar a divisão disciplinar, em que pese já estar aí posta em alguma medida uma perspectiva de permeabilização de fronteiras e de uma transformação em relação às limitações disciplinares. A transdisciplinaridade, baseada na complexidade e na multirreferencialidade, considera a heterogeneidade que marca o ser humano, a vida e o ambiente, de modo que se compreende que o acesso ao conhecimento deve acontecer de modo colaborativo em busca de construir sínteses (unidades dinâmicas na multiplicidade) que articulem e ponham em interação diferentes saberes e que sejam construídas no âmbito da pluralidade (MACEDO, 2010b).

narrativa daqueles mestres cuja autoridade para tal se edificou na vida e nas normas tácitas do cotidiano daquela comunidade.

Com base no que foi dito pelas crianças e pelos adultos da comunidade no lançamento do vídeo documentário amador “Memórias e tradições do Buri”, foi realizada nova reunião com Prof. 1. D1 não participou desse último momento porque já estava afastada de suas atividades na escola em função de sua aposentadoria. A escola encontrava-se, nesse momento, com o cargo de diretoria vago. Para Prof. 1 estava claro que o desafio era pensar uma proposta de trabalho com base naquilo que foi posto pela comunidade, com base nas vozes que fazem críticas ao modo como a escola funciona e com base nos temas socialmente relevantes naquela realidade. Tanto quanto o desafio, estavam expostas as dificuldades em relação à rigidez da estrutura organizacional da rede educacional, a ponto de ela afirmar que “eu vou fazer isso na minha sala de aula mesmo que não tenha apoio, porque quem está com as crianças sou eu”.

Nesta fala está explícita a sensibilização da professora, como também a assunção de uma postura de esperançoso embate. A fala de Prof. 1 faz reemergir aquele inconformismo que anteriormente ela já vinha expressando. Porém, agora, com uma postura de enfrentamento a partir da compreensão de que é preciso articular a prática pedagógica com o mundo extra-escolar e com as lutas e manifestações da comunidade, para fazer a experiência da escolarização mais significativa e mais rica para as crianças com as quais ela lida, para as quais ela apresenta com tristeza um material didático descontextualizado, e por isso utilizado na medida do possível, na medida do que se consegue aproveitar. E, ainda, uma prática pedagógica mais aproximada do sentido que a comunidade construiu para a escola, que vai além da assimilação de conteúdos abstratos.

Porém, Prof. 1 afirma precisar de suporte para a realização desse trabalho e, como sujeito de diálogo, sou chamada a ofertá-lo. Na mesma medida que os sujeitos da comunidade, lá nos momentos iniciais, falavam da necessidade de a pesquisa apresentar retorno de suas realizações, Prof. 1 chama as ações decorrentes da pesquisa a não se encerrarem após a conclusão desta; indica que este estudo não pode se concluir com um ponto final, mas apenas com um ponto de continuação. Sujeitos da comunidade e Prof. 1 chamam à continuidade dessa relação, convidam a uma articulação, também, entre os universos da pesquisa e da produção de conhecimento e a dimensão da prática pedagógica na escola real, com suas ambivalências e possibilidades para além do tempo da pesquisa, para além do espaço da universidade em que a pesquisa se dá.

A proposição construída nesse momento de reunião com Prof. 1 (ANEXO B) não chegou a se constituir um refazer ou reelaborar o PPP da escola, mas uma proposição de ampliação dos temas contemplados pela escola e das experiências a serem ofertadas aos estudantes num processo de articulação entre os saberes populares e os escolares, em que se perspectiva o trato com os seguintes temas: “a história do Buri”, “a história da escola”, “o samba e os pés de moleque”, “a poesia”, “rio do Catu”. As ações relacionadas ao trabalho com cada um deles foram pensadas de modo a envolver tanto conhecimentos de diferentes disciplinas escolares quanto a articulação com sujeitos, saberes e práticas da comunidade no decorrer do período letivo (e não apenas no mês, semana e/ou dia do folclore).

Os temas advindos dos saberes das culturas populares, indicados pelas crianças e pela comunidade – a partir dos relatos de diversos sujeitos da comunidade expressos no vídeo documentário amador – como relevantes no trabalho escolar, foram concebidos na construção dessa proposta como dignos e significativos para tematização no espaço-tempo escolar. Além disso, a proposição não se deixou cercear pelas fronteiras disciplinares, em que pese terem sido consideradas relações com as exigências do “currículo processado” que chega à escola. As ações pensadas estão para além do espaço-tempo escolar; mexem e ampliam também esses limites visando integrar e integrar-se com a comunidade, seus saberes e narrativas, acolhendo pessoas da comunidade a serem convidadas para vir à escola dar continuidade à contação de suas histórias, acolhendo as indagações e formas de socialização que as culturas populares colocam à escola e ao currículo na forma como até então foram pensados e desenvolvidos. As ações pensadas são para as crianças, independente da série em que estão matriculadas, numa compreensão de que com suas potencialidades sócio-cognitivas elas vão participar, apropriar-se dos temas tratados e trocar entre elas suas compreensões.

Tal proposição mostra que a produção do documentário com as crianças possibilitou a produção de um material de autoria própria e coletiva que registrou memórias e saberes das pessoas da comunidade. Nesse processo de produção fomos todos(as) postos na condição de aprendizes. Além disso, construí-lo e colocá-lo como objeto de diálogo com a comunidade permitiu fazer emergir os sentidos que a comunidade atribui à escola, bem como os conteúdos que para ela são significativos. Assim, essa experiência provocativa abriu brechas para repensar o currículo, os saberes contemplados na escola e as experiências por ela promovidas. Foram abertas as fendas da suplementação. Foram dilatados os poros das até então impermeáveis fronteiras canônicas que histórica e localmente foram impostas à escola. Então, mesmo não tendo levado, imediatamente, à reelaboração do PPP da escola, a provocação colocou em tensão e em negociação naquele contexto, e por dentro da escola, as referências

culturais determinadas de fora e *a priori* do que se dá na sala de aula e nas relações cotidianas, e as produções, saberes e lutas que historicamente se constituíram naquele território. A produção do vídeo documentário e as conversas posteriores com as crianças e pessoas da comunidade, ao expressarem e possibilitarem refletir mais profundamente que o “currículo processado” não atende às demandas e necessidades da comunidade do Buri, forçam um diálogo, uma negociação entre e sobre os diferentes saberes, que precisou ser considerado e refletido pedagogicamente pelas educadoras, possibilitando que se dê o exercício da autoria do/no currículo, a produção cultural no espaço-tempo escolar e a autonomia pedagógica garantida na legislação educacional brasileira.

Essa experiência provocativa expôs a possibilidade de construção de uma escola em que as cores sejam mais variadas e em que as vozes sejam mais diversas, desde que o ato do diálogo seja algo presente. Escola na qual currículo e práticas pedagógicas sejam ampliados, concebendo-os como textos e atos que se constroem **com**, alterando o contexto daquela escola e problematizando o modo “processado” como os currículos das escolas parecem ser construídos/elaborados no contexto da rede municipal de educação de Alagoinhas, numa assunção de posição crítica que se pode efetivar no cotidiano das relações pedagógicas; em que os conteúdos sejam socialmente contextualizados, resultantes do diálogo com a comunidade e da polifonia do/no espaço-tempo escolar, numa trilha que proporcione a legitimação, a tematização contextualizada e a análise das práticas culturais do Buri, bem como de suas relações históricas, políticas, místicas e econômicas; em que a escola se constitua espaço-tempo de encontro social e de concretização de modos diversos de ensinar e aprender não apenas nas transgressões, mas porque esses outros modos sejam convidados para se fazerem presentes e, de modo ainda mais amplo, sejam tomados como referência para repensar as formas escolares.

Todo esse processo me mostrou que a tese que se coloca é mais ampla do que o pressuposto inicialmente apresentado. Trata-se de ir além da articulação de saberes. Tal articulação é parte de um processo mais amplo que chamarei aqui, com inspirações bakhtinianas, de carnavalização da escola.

O que concebo como carnavalização da escola me leva a considerar a crise da escola de um ponto de vista esperançoso que se traduz no questionamento e destronamento da rigidez das formas, da unilateralidade de fluxo nas fronteiras impermeáveis definidas sob a influência da monoculturalidade e solidão científicas. O processo de carnavalização da escola abre espaço para ensinar e aprender juntos, com prazer, com a presença do falar e do ouvir em relações mais horizontais que se inspiram e tomam por referência o próprio “espírito

carnavalesco” das formas de socialização das culturas populares, e das lições e alternativas que delas emergem. Sigo a outro item para esclarecer esse outro ponto de vista.

3.5 A MORTE DA ESCOLA – A CARNAVALIZAÇÃO DA ESCOLA

“A escola está morta”. Foi com impactante provocação que Abib (2011) iniciou aula inaugural na Faculdade Social da Bahia (FSBA), no primeiro semestre de 2011, em momento cujo tema eram os saberes silenciados no currículo escolar. Tal metáfora, também usada por Franco (2012) e adotada por mim na epígrafe do capítulo introdutório deste escrito, expõe de forma irônica e ácida a anacronia da escola, que tem sido gerada e perpetuada pela cegueira da “harmonia” que a distancia do mundo e da vida que fora dela transcorre.

A morte da escola está escancarada no cenário contemporâneo. Seja uma morte que se dá na permanência de uma escolarização que se isola e se fecha ao que externo a ela está, seja aquela que se configura na redução dos processos escolares a atos e aprendizagens técnicos. A consequência dessa morte tem sido a perda de significado social. Porém, aqui, partindo das transgressões e das re-existências das culturas populares do/no cotidiano da escola pesquisada e da/na comunidade onde ela está localizada, as quais expus anteriormente, e do que se deu no processo de construção do vídeo documentário amador, quero tratar dessa morte a partir do ponto de vista combativamente esperançoso e utópico⁶⁵ de uma ressignificação carnavalesca da escola, que antes denominei de carnavalização da escola.

As manifestações e práticas das culturas populares têm se mostrado historicamente capazes de re-existir em contextos de opressão explícita ou velada. Dentre outras táticas, essa re-existência é engendrada nas próprias formas como essas culturas e seus saberes são socializados e aprendidos. Os processos de socialização, como pude notar nos jogos com e entre as crianças e nos sambas de roda de que participei, envolvem sujeitos inteiros, ou seja, cada um pode expressar o que sabe, experimentar o que não sabe, improvisar com o que sente, partilhar o sentir, experimentar internamente a aprendizagem e expressá-la corporalmente no movimento e no riso que traduzem o prazer e a apropriação daquela visão ampliada e holística de mundo.

⁶⁵ A utopia aparece aqui com inspiração em Santos (2005), ou seja, diz respeito a um caminho para por em pauta outros modos de humanização chamando atenção ao inexistente do ponto de vista do paradigma hegemônico e tomando-o como aspecto obscurecido que pode ampliar a leitura e o conhecimento da realidade, recusando a aceitar a fixidez do fim da história e do conformismo e levando a olhar para o que está às margens do que se pôs como centro no projeto e no desenvolvimento da sociedade capitalista.

Além disso, os saberes a serem aprendidos trazem em si uma dimensão histórica que diz do passado e da tradição e que se confunde com a vida e as experiências de quem ensina e de quem aprende, de modo que é possível ver-se a si mesmo no próprio objeto a ser apropriado. Porém, esses saberes não se fecham nessa relação com o passado. Ao contrário, são abertos às trocas, ao improviso, à novidade, às convergências contemporaneamente possíveis. Ademais, nessas formas de socialização, não se olha para a idade dos sujeitos que se encontram para ensinar e aprender. Todos(as) estão num lugar (de aprendiz) e n'outro (de ensinante). São diversos os(as) professores(as) e os saberes. E todos(as) estão na posição de criadores e improvisadores das práticas culturais no próprio ato de experimentar.

Na realidade de minha pesquisa algumas situações possibilitaram que esses modos de socialização se fizessem presentes e se concretizassem no espaço-tempo escolar, alterando, mesmo que momentaneamente, a organização e as relações que se concretizam na sala de aula e nos demais espaços escolares. Foram alterações que subverteram a seriação, colocando diferentes gerações juntas na mesma experiência; a hierarquia de “quem sabe” e de “quem não sabe”, colocando a pesquisadora como alguém que ainda precisa ser levada pela mão para dentro da roda a fim de garantir a aprendizagem, pondo a professora na posição de ouvinte de “outras” histórias, narrativas e poesias, e mostrando os diferentes saberes e formas de ensino e aprendizagem que podem aí circular; o tempo escolar, estendendo as experiências para além dos limites impostos pelo relógio e pelo pôr do sol.

Ainda na escola, na experiência provocativa que concretizamos, foi-nos possível acessar outros “professores”, suas memórias e histórias; fomos todos(as) postos na condição de ouvintes desses outros saberes; experiências pedagógicas foram concretizadas nas casas das pessoas e em locais significativos na história da comunidade, como o lugar onde a escola foi inicialmente construída e o Rio do Catu; foi produzido um material de autoria dos sujeitos da escola; as crianças puderam expressar suas curiosidades e experimentar os suportes comunicacionais que tanto desejavam, proporcionando bastante envolvimento no que foi proposto; conversas com as crianças e com as pessoas da comunidade puderam ser concretizadas a partir deste material, deixando emergir os sentidos mais amplos que elas conferem à escola; estas conversas também permitiram avaliar a cegueira do “currículo processado”, falar sobre currículo com todos(as), levantar temas e conteúdos que podem ser escolares, que são/estão contextualizados com a realidade do Buri e que podem ser articulados com os saberes científicos que a escola historicamente tem valorizado; tornou possível a construção de uma proposta de trabalho que além de levar em conta os temas identificados com a comunidade, libertou-se relativamente das cercas disciplinares e dos muros do escolar

canônico, além de chamar pelo desencastelamento dos processos de formação de professores e de produção de ciência nas Universidades.

Diante das transgressões do/no cotidiano do Buri, da escola aí construída e da experiência de produção do vídeo documentário amador com as crianças e as educadoras, preciso concordar que a escola está em crise, porque as referências externas a ela e nela enraizadas com tom normativo silenciam as culturas que diferem e estão além dos cânones referenciais, levando os sujeitos a pensarem que a escola é um “lá”, que está contra eles(as) porque não os(as) valoriza, não fala deles(as). Essa crise tem a morte por resultado.

Porém, as mesmas transgressões e experiência descritas, ao exporem as hibridações, a presença marcante e persistente da heterogeneidade e as formas de socialização e práticas educativas que aí vi se concretizarem, me permitiram “escavar” e descortinar aspectos sensíveis e problemáticos das/nas práticas pedagógicas. Mas, mais que isso, fizeram-me vislumbrar que essa morte da escola pode significar a possibilidade de que sejam repensadas e revisitadas as práticas pedagógicas, os currículos e o espaço-tempo de ensino e de aprendizagem, numa reconstrução das experiências de escolarização rumo a um processo que considere o ser formando-se no acontecer de diversas experiências; o diálogo como ato de autoria e de formação no processo constante de construção curricular; a articulação de saberes e a ampliação de experiências pedagógicas ofertadas na escola.

Formação, diálogo, articulação e ampliação que se concretizam suplementando um olhar que o campo da educação formal tem legitimado. É comum ouvir que o saber do cotidiano e a cultura local devem ser o ponto de partida para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no sentido de promover a aprendizagem do saber sistematizado mais avançado, que se considera ser o científico e/ou o técnico. Não estou falando só disso, embora considere primordial a apropriação não só dos saberes científicos e técnicos, bem como dos modos de produzi-los.

Estou falando de acolher as culturas populares, concebendo-as como conjuntos de saberes, discursos e experiências que se constituem de modo contextualizado e dinâmico no âmbito das relações de poder e de acesso às formas materiais e culturais da sociedade capitalista e que, portanto, são híbridas. Assim, o currículo se constitui artefato, texto e processo formativo em construção permanente, já que de tal modo são/estão os saberes que o compõem. Estou falando de tomar as práticas e manifestações das culturas populares, seja o samba, seja a poesia, seja a brincadeira, seja a lida com a terra, como assunto a ser pedagogicamente refletido em sua história, em suas dimensões política, econômica, social, mística, entre outras, e tudo isso em articulação com os saberes científicos, num processo de

reflexão sobre como estes explicam e avaliam os mesmos temas. Estou falando, portanto, de, no âmbito da intencionalidade pedagógica, não desprezar ou ignorar os contatos com o “outro” que estão acontecendo no decorrer dos tempos atuais, de promover trocas e diálogos intercríticos entre os diferentes saberes num processo histórico e questionador de tematização dos conteúdos a serem estudados na escola.

É importante ressaltar que isso não significa o abandono da socialização dos saberes científicos (eles próprios provisórios e em constante construção). Pensando com Bakhtin (1999), pode até significar seu rebaixamento porque não se aceita sua unicidade, sua definição como verdade única nem sua superioridade em relação aos demais saberes, e porque a proposição é a ampliação das referências culturais nas/das escolas, como também a necessidade de tematizar os saberes de modo articulado, relacional. Trata-se de reconhecer, historicizar e problematizar as narrativas subalternizadas, superando o currículo segregador, excludente e monocultural. Trata-se de fazer dialogar os diferentes saberes. E de, no diálogo, possibilitar que os educandos compreendam a produção histórica e contextualizada de todo e qualquer saber, as diferentes vias e formas de fazê-lo, como também conheçam a si mesmos como historicamente excluídos e teimosos numa forma de acesso às experiências que constituem as memórias coletivas e as negociações presentes em sua comunidade, possibilitando perspectivar as ainda necessárias lutas contra os modos atuais de violência e opressão que permanecem se colocando. Trazê-las oportuniza levantar e responder questões sobre o mundo contemporâneo, mas também reconhecer a formação histórica dessas culturas e as relações de poder entre as diferentes referências.

Em outras palavras, trata-se de uma prática pedagógica horizontalizada e dialógica em que as “outras” narrativas, as culturas populares, sejam contempladas de modo interrogativo para que se busque promover a compreensão da realidade social. E, retomo, esta passa, também, pelo que se aprende além e fora das culturas populares, pelo que se aprende sobre o saber científico, que não pode, nesse processo de transformação e mudança, passar a ser secundarizado e desprezado, do mesmo modo que não pode ser tratado como o “certo”. Distanciando-me de um extremo e de outro, proponho que os saberes sejam tematizados histórica e relacionalmente e numa perspectiva em que docentes e estudantes os acessem não só como produto, mas também suas técnicas e caminhos de produção. Estou falando, pois, de os saberes científicos serem tematizados do mesmo modo, historicamente e em diversas dimensões, permitindo que docentes e discentes compreendam a construção de sua suposta universalidade e a construção da subalternização das culturas populares.

Na perspectiva da carnavalização da escola, considero que, entre a “harmonia” perspectivada no âmbito do pedagógico hegemonicamente imposto e as práticas culturais cotidianas com suas performances e formas de socialização, aparecem as marginalidades, as heterogeneidades que questionam a totalização e fixação homogeneizadora do currículo monocultural; que colocam em questão, em consequência, a temporalidade linear que orienta as práticas pedagógicas e as divisões fragmentárias das disciplinas e colocam no jogo jogado no/do espaço-tempo escolar outras narrativas e práticas, diaspóricas e híbridas, relacionadas ao tradicional e ao passado. Tais narrativas e práticas se fazem marginalmente presentes e exigem um trato histórico, dialógico e relacional para com qualquer saber, no sentido de serem reconhecidas e acolhidas, de alargar as brechas de relação entre os diferentes saberes e de promover a compreensão das diversas formas de significar um dado signo.

Ou seja, a carnavalização da escola, por meio e para a democratização curricular e para o trabalho com conteúdos socialmente relevantes e contextualizados na busca de uma formação escolar significativa e instrutiva, repito, não exige nem banir nem substituir os saberes historicamente contemplados no currículo e na prática pedagógica. Os plurais saberes passam a ser problematizados, historicizados e articulados com os saberes e práticas de socialização dos subalternizados, de modo que estes compreendam sua condição, conheçam a si mesmos e possam se opor intencional, combativa, organizada e responsivamente às violências e opressões.

No que estou chamando de carnavalização da escola, a perspectiva que tenho é de um trânsito em “mão dupla” entre saberes e práticas educativas. Falo de tornar porosas as fronteiras que isolam a escola e que tornam os currículos abstratos e “processados”. Esse trânsito tem ocorrido historicamente nos processos de re-existência e hibridação que se dão nas relações cotidianas e nas disputas de poder como foi mencionado no segundo capítulo. E, nesses amplos processos, dá-se a formação dos sujeitos. Porém, falo de um reconhecimento sistemático e explícito e de aproveitar pedagogicamente as possibilidades que aí se colocam, num movimento em que as culturas populares possam se enriquecer no contato com o saber historicamente legitimado como escolar, como se tem vislumbrado no campo pedagógico; mas em que também a escola possa ampliar as experiências e os saberes que proporciona trazendo diversas vozes para seu espaço-tempo e aprendendo com as culturas populares e com as práticas educativas que se concretizam nesse âmbito. Ou seja, estou falando, também, de tomar os modos de construção de figuras de autoridade e de socialização das culturas populares – que envolvem relações solidárias e horizontalizadas, afeto, sensibilidade, corpo e

prazer – como elementos de referência para o próprio repensar, refazer e ampliar das práticas pedagógicas.

Isto envolve a assunção de uma postura autônoma, dialógica e autoral com relação à construção curricular, que enfrenta constantemente as limitações legais e a vigilância moralizante; que luta para concretizar uma prática pedagógica que promova a ampliação das capacidades humanas pela dialogia com as demais experiências em que os sujeitos também se formam.

E essa luta passa, no meu olhar, pelo acolhimento das culturas populares como saberes que alteram os currículos e como práticas que podem enriquecer as relações em sala de aula se tomadas como referências. Por tal via, abre-se a possibilidade de fazer com que a escola pule os muros que a separam da vida e das pessoas que se formam e se constituem também do lado de fora; de formatar uma escolarização que respeite as formas comunitárias de ser, suas experiências, suas memórias, suas necessidades; de construir democraticamente um currículo em que se leve em conta as vozes dos sujeitos das comunidades e em que os conteúdos sejam contextualizados e resultantes de um processo de diálogo, fazendo dele uma construção constante e formativa, tal qual as produções culturais negociadas, hibridizadas, itinerantes; de pensar no âmbito dos currículos e das práticas pedagógicas, sobre as culturas populares, seus saberes e suas relações com o poder, no que trazem de ancestralidade, de negação, de dominação, de inventividade, de questionamento; de realizar uma prática pedagógica que expanda os espaços da sala de aula dentro e fora da escola; de lidar com o tempo da escola entendendo que, apesar de ter início e final, ele pode ser interpretado como vivência de seriedade e de prazer.

A morte da escola assim pensada diz respeito à subversão dos cânones, à ampliação e permeabilização das fronteiras que separam e fragmentam alguns saberes e deixam de fora outros tantos; à horizontalização das hierarquias; à construção de autoridades pelo reconhecimento da relevância da escola e das educadoras; ao rebaixamento das formas supostamente superiores, que edificaram a escola, para aproximá-las da “terra”, ou melhor seria dizer da vida cotidiana e da amplitude dos processos formativos em que tática e circunstancialmente as pessoas buscam por dignidade, reconhecimento, participação e justiça social; ao repensar a cegueira da escola com o acolhimento de formas de ensino e de aprendizagem baseadas na roda, na horizontalidade, no afeto, no corpo, no desejo tomando por referências as formas de sociabilidade das culturas populares, que valorizam a oralidade, a memória, a sensibilidade, as experiências vividas, que trazem as narrativas dos “de baixo”, marcadas pela corporalidade e pelo ritual.

A morte da escola, então, representa a possibilidade de uma transição dinâmica à transformação, à mudança por incorporação, ou, parafraseando Gramsci (2001)⁶⁶, à transformação da escolarização obrigatória a partir de pressupostos diferentes que podem fazê-la experiênciar de liberdade, de emancipação. A morte expressa a incompletude das formas escolares de organizar seus currículos e práticas, e sua necessidade de suplementação e de ampliação, que pode encontrar algumas referências nas práticas educativas e socializadoras das culturas populares. E, dessa relação com essas “outras” referências, para com elas trocar e promover mútua alteração, a escola pode se transformar sem perder sua intencionalidade, sem se confundir com as próprias formas populares, mas desconstruindo e subvertendo os conceitos e formas aí naturalizados e enraizados, especialmente no que diz respeito aos saberes, às posições dos sujeitos, aos espaços-tempos de ensino e de aprendizagem e à consideração da dimensão dos afetos, da estética e do corpo.

Todo esse processo traduz o meu olhar de uma escola carnavalescamente ressignificada, que nega (no sentido dialético) o que predominantemente temos hoje como experiência de escolarização, mas sem se tornar pessimista em relação a ela. Ao contrário, como as pessoas do Buri, nela reconheço uma das poucas possibilidades de transformação na vida das pessoas. Mas é uma transformação pela qual se luta, inclusive no processo formativo. A negação é o ponto inicial de um processo de transformação que carnaliza.

Ao negar, as lentes e os focos giram em torno e observam as alternativas que se colocam sem que se dispa a escola de sua intencionalidade, de uma organização sistemática que objetive possibilitar aos estudantes a apropriação de saberes aí tematizados, pesquisados, discutidos. A carnavalização da escola é um ato político e pedagógico que afirma uma autoridade que se edifica nas práticas de ensinar e aprender; que busca uma construção curricular democrática e dialógica envolvendo aqueles que vivem cotidianamente a escola; que tenta desenvolver práticas pedagógicas que se fazem prazerosas naquilo que se partilha do “eu” e do “outro”, e nas quais há movimento, afeto, corpos em relação.

Na perspectiva da carnavalização da escola, a sua morte é um fenômeno prenhe de vida, de uma ressurreição que se dá com a atuação da escola no processo de humanização e de emancipação entendidos como a socialização e a reflexão de valores relacionados ao conhecer-se a si mesmo, à justiça, à solidariedade e ao trabalho coletivo, à comunicação e ao respeito para com os outros. Humanização e emancipação que enquanto objetivo e resultado

⁶⁶Nos seus Cadernos do Cárcere, Gramsci (2001, p. 52) escreve que “[...] o fato de a instrução ser obrigatória não significa que se deva repudiá-la nem sequer que não se possa justificar, com novos argumentos, uma nova forma de obrigatoriedade: é preciso transformar em ‘liberdade’ aquilo que é ‘necessário’ [...]”.

podem contribuir para descanonizar as referências simbólicas dominantes, para a desnaturalização das práticas pedagógicas e dos currículos que parecem ser tomados como enraizados e fixos e com o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas na dialogia, no questionamento e na historicização dos saberes tematizados, permitindo a compreensão das mediações hegemônicas que geram a desvalorização e a incorporação da vergonha de se ser quem é e o enfrentamento intencional de tal opressão.

Na perspectiva da carnavalização da escola, a sua morte representa o devir, o movimento rumo à concretização da esperança de uma escola que articula saberes, envolve sujeitos inteiros e materializa relações horizontalizadas e humanizadoras. Esse outro sentido se traduz no destronamento (pela desnaturalização) e na suplementação dos paradigmas “harmônicos” até aqui hegemônicos nos espaços-tempos escolares.

4 A CONCLUSÃO PROVISÓRIA DE UM DIÁLOGO

Deve-se negar a escola?
 Mas vivemos tanto tempo dentro dela...
 Deve-se negar a escola!
 Para que outros vivam outros tempos com ela.

Negar a escola?
 Resignificar a escola.
 Negar a escola?
 Carnavalizar a escola!

Tic, tac, tic, tac,...
 Marca o relógio um tempo sem cor
 Ufa! A aula acabou!!!

Tic, tac, tic, tac,...
 Mas, que pena! A aula acabou.
 Quando há cor, nem se vê que o tempo passou.

(Martha Benevides da Costa).

As “densas tramas” que me levaram à construção desta pesquisa, os aspectos que tomei como alicerces do que chamei de pesquisa colaborativa e o meu olhar de que as conclusões de pesquisas podem se fazer autoritárias se emanadas de cima de um pedestal que coloca o científico acima do resto, levam-me a reconhecer, inicialmente, que as minhas considerações finais são provisórias, visto que podem – e espero que isso se configure – ser objeto de críticas e de contrapalavras que façam emergir as minhas cegueiras e que coloquem à vista aquilo que, de meu lugar no mundo, de meu vivenciamento interior, posso não ter visto, posso ter ocultado ou desprezado. Além disso, espero que a minha produção contribua para o desenvolvimento de outros estudos, de práticas pedagógicas e de diálogos que a questionem e a coloquem em xeque, na mesma rota de destronamento e de rebaixamento que transforma e amplia.

Reconheço, ainda, a parcialidade das minhas considerações, porque encharcadas de meus olhares. Afinal, antes de pesquisadora, sou gente e, como tal, formulei concepções de educação, de currículo, de prática pedagógica nos meus processos de relação e formação que, mesmo desafiadas, tensionadas e ampliadas no caminhar desta pesquisa, foram se fazendo presentes em meus escritos. Aliás, entendo importante relatar neste momento que a trajetória do doutoramento, nos momentos de estudo e leitura das fontes bibliográficas acessadas, nas ocasiões de troca e diálogo em aulas, grupos de estudo e eventos do campo educacional, no caminhar da pesquisa de campo, fez-se experiência de (des)construção. Meus olhares supostamente críticos, mas certos das funções da escola, chegavam a se aproximar de uma

postura anti-dialógica. Eles foram problematizados, questionados, tensionados, desconstruídos. Isto se deu porque as rotas vividas me fizeram compreender, ainda mais profundamente, a relevância para minha formação e para a pesquisa no campo educacional não só de ouvir a voz daqueles com quem se pesquisa, mas de se deixar impregnar e alterar pelos seus saberes. Assim, destronei meus saberes “certos”, descobri-lhes parciais e provisórios, senti na pele a sensação do funâmbulo, que Lara (2004) tão bem conseguiu expressar. Vi-me insegura, sem chão ou alicerce. E nas quedas que esta falta me causou, ampliei meus olhares, disponibilizei-me a pular e repular as cercas, alterei-me nas hibridações que a permeabilidade dos limites proporciona.

As minhas colocações são provisórias, também, porque dialoguei com os sujeitos de uma única realidade, de uma escola, de uma comunidade. Não cabe, portanto, – nem eu tenho tal pretensão – a universalização de minhas reflexões, embora elas se coloquem à continuidade ininterrupta das interações e interlocuções com outros estudos e pesquisadores.

Comecei esta pesquisa considerando limitados os currículos e práticas pedagógicas monoculturais, bem como vislumbrando a possibilidade de troca e negociação entre as práticas pedagógicas e as culturas populares para reavivar a escola e, assim, caminhei numa direção que toma necessário trazer para o debate no campo do científico aquilo que a ciência historicamente desprezou, ou seja, o que para ela inexistente. E, mesmo tendo transitado entre a condição de pesquisadora e de aprendiz na convivência com as pessoas da escola e da comunidade do Buri, cheguei a algumas sistematizações acerca do aparecimento cotidiano das culturas populares nas interações no contexto da escola pesquisada, sobre o que podem a escola e seus sujeitos aprenderem com as formas socializadoras das culturas populares e no que se refere a ações possíveis para promover um repensar de currículos e práticas pedagógicas. As minhas sínteses de nenhum modo se propõem a panaceia dos problemas educacionais nem se colocam como modelo a ser desenvolvido nas escolas. São reflexões que bebem na fonte das críticas que jorra no cenário contemporâneo ao sistema educacional e visam contribuir com a superação do desafio e o alcance do objetivo de construir caminhos alternativos e factíveis no âmbito do que se realiza nas escolas.

A escola tem, historicamente, silenciado e/ou folclorizado as culturas populares, e o isolamento que caracteriza essa instituição tem colocado-a em crise, levando-a à morte epigrafada nas primeiras linhas destas páginas. Silenciamento e folclorização que estão presentes na realidade da escola com a qual convivi, por meio do seu enredamento com as sombras (neo)tecnicistas de nossa legislação educacional, que considera as diferenças culturais e os diferentes saberes numa ótica liberal conservadora e pressionada, pela via das

avaliações centralizadas, pela legitimação de um currículo nacional comum. Há, além disso, um “currículo processado” que, definido de fora do espaço-tempo escolar, tenta calar (ou se ensurdece, seria mais adequado dizer) os sujeitos que vivem naquela escola e que, ainda mais, construíram-na com as próprias mãos. Currículo que pode ser traduzido numa fórmula:

Indicadores \longleftrightarrow Competências \longrightarrow Conteúdos \longrightarrow Avaliação.

No contexto pesquisado, além das pressões que se colocam devido à organização neotecnicista da educação brasileira, está presente o interesse mercadológico das grandes editoras. O “currículo processado” coaduna com a perspectiva que vincula a educação ao mercado não só nos seus princípios e objetivos pedagógicos vinculados ao desenvolvimento de competências, mas também abre espaço para as empresas de serviços educacionais – tal qual balcões de lojas de material de construção – oferecerem trechos e dispositivos que prometem as soluções de todos os problemas pedagógicos. Dentre eles, estão os livros didáticos que trazem prontos, “processados”, projetos pedagógicos, listagem de competências e conteúdos por disciplina e por série. A solução ofertada garante lucros sem que seja necessário haver preocupação com a contextualização do que se propõe, já que se trabalha com o suposto universal necessário ao desenvolvimento do cidadão adequado aos tempos pós-industriais.

Há, também, um avanço de religiões protestantes que tem afetado as relações na/da comunidade. As culturas populares, em especial aquelas manifestações com caráter místico e marcadas pelo movimento corporal que estiveram presentes na história e na vida daquela comunidade, são transmutadas em pecado e, em consequência, vão sendo extirpadas da vida de algumas famílias da comunidade em função da disciplina exigida por essa concepção de vida cristã. Esse fenômeno se faz presente na escola, não porque ela assume o princípio religioso como princípio pedagógico, mas gerando conflitos entre os alunos e numa vigilância velada sobre o currículo e a prática pedagógica no sentido de que aquilo que se concebe como pecado não ameace a segurança e moralidade que a escola deve garantir. Porém, a teimosia, a persistência e a re-existência das culturas populares que sobreviveram à catequese, ao açoite e à estigmatização também estão presentes.

Diante disso, posso destacar que estão postos os “currículos processados”; mas há inconformismos diante deles que abrem brechas para repensá-los e às práticas pedagógicas; que as culturas populares emergem transgressivas; que há, nas transgressões e nas emersões das formas populares de socialização, elementos para a escola repensar suas formas e seus currículos; e, que, nesse repensar, é fértil convergir com os princípios da mídia-educação.

Esses aspectos me levam a, ampliando o conceito bakhtiniano de carnavalização, propor um repensar pelo caminho do que chamei de carnavalização da escola.

Os **“currículos processados”**, que afirmo estarem postos, são aqueles que se configuram como um documento hermético, fixo e pronto em que estão pré-vistos competências a serem desenvolvidas pelos escolares de cada série; indicadores/objetivos a serem alcançados em cada disciplina por série; conteúdos a serem tematizados, os quais, em geral, estão vinculados à tal base nacional comum perspectivada pela legislação e traduzidos em unidades e orientações didáticas (leia-se: “como fazer”) nos livros e módulos distribuídos pelas grandes editoras para redes públicas de ensino Brasil afora e que contemplam em maior medida elementos técnicos, de modo que tanto se adéquam ao que prevê a legislação quanto se defendem da vigilância moralizante que reemerge no cenário contemporâneo. São, portanto, currículos abstratos formulados *a priori* e fora dos contextos escolares, que calam (ou se ensurdecem) os sujeitos que vivem e constroem cotidianamente as escolas e que se fazem sentir concretamente com todo seu peso no contexto das escolas.

Porém, com toda pressão e vigilância externa, com o enredamento da escola à estrutura organizacional da educação brasileira, com toda limitação posta pelo “currículo processado” e pela precariedade que caracteriza as escolas localizadas no campo, **há inconformismos diante dele, os quais abrem brechas para repensá-lo e às práticas pedagógicas**. Os inconformismos aparecem no cotidiano pesquisado desde o questionamento infantil acerca da existência de dado elemento apresentado no livro didático até a tristeza da docente em apresentar um material que ela sabe descontextualizado com o território, com as zonas de desenvolvimento real e potencial de seus alunos, com as necessidades que o contexto coloca, bem como no desejo de tematizar assuntos advindos do/no Buri em seu trabalho. Mas o inconformismo também está nas falas de pessoas da comunidade que compreendem que o Buri não está contemplado na escola e que é preciso registrar suas “memórias” e saberes.

E o inconformismo não se refere apenas às relações pedagógicas que acontecem na sala de aula. Também está além dela e chega à escola diariamente em práticas transgressivas que levam para dentro de seu espaço-tempo as formas de socialização das culturas populares. Por isso, digo, primeiro, **que as culturas populares emergem transgressivas**. Elas emergem quando e onde há espaço-tempo para o dionisíaco, para o corpo. As manifestações das culturas populares são marcadas pelo tempo da festa, na qual aparece o cômico e o riso com uma visão de mundo que difere (confronta) a ótica ordenada, linear e hierárquica do racionalismo que alicerçou a instituição escolar. Nas manifestações das culturas populares há espaço para o corpo aberto às relações e, por isso, toque, movimento e afeto são marcantes

nas experiências que aí se dão. Na escola, o corpo é objeto a ser aprontado, que deve aprender a se comportar e, por isso, sentar, enfileirar, imobilizar e calar são ações repetidas na dinâmica escolar.

Entretanto, há inversões e destronamentos na hora do recreio. Nesse momento, as crianças socializam, independente da idade e da série, os jogos que aprendem “por aí”; alteram-se e alteram seus pares numa relação horizontalizada e marcada por prazer e alegria em “atos” de ensinar e aprender que se distanciam do que, em geral, se vive na experiência de escolarização. Nas comemorações sugeridas pela escola, a comunidade se faz presente e participa. Mas o samba também se faz presente, convida as pessoas a entrar na roda, solicita do tocador as suas batidas, declara sua ligação com o Buri e põe a dançar quem se dá tal liberdade. Ou seja, pessoas da comunidade levam para dentro da escola sua própria concepção de festa e, nela, destronam as formas canônicas ao reorganizar a sala de aula num círculo em que cabem pessoas de diferentes idades para socializar e experimentar o samba de roda em voz, dança e batuque, sem que o fim da roda seja determinado pelo tic, tac do relógio, mas pelo desejo, vontade e disposição para o fruir da festa e do corpo até muito depois que se escondem os últimos raios de sol.

Posso dizer, aliás, que as transgressões cotidianas que marcam a vida dos grupos marginalizados são o elemento fundante da Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri. Afinal, era uma comunidade na qual funcionava uma escola concatenada com os princípios da caridade numa fazenda da região. Fechada a escola, a comunidade se viu sem acesso a esse direito. Num ato transgressivo, marcado pelo desejo, pela significação de que a escola é algo que tem valor e importância, pelo entendimento esperançoso de que o acesso a ela abre caminho para uma vida mais digna e para que se alce à condição de cidadania, a comunidade, liderada por um de seus moradores, em mutirão, construiu – com barro, pedaços de pau, cimento, telhas, mãos e suor – uma escola, elegeu quem seria a professora, garantiu escolarização aos filhos da comunidade e, assim, fez necessário que a rede municipal de ensino a reconhecesse oficialmente.

Todavia, mais que isso, “a escola é da comunidade” como espaço de convivência em diferentes ocasiões e diante de diversas necessidades. Ou seja, o Buri entra na escola, mesmo que os “currículos processados” lhe virem as costas. Essa escola nasce da concepção carnavalesca de mundo das culturas populares, porque as pessoas invertem, destronam o olhar hegemônico de que quem é da roça não precisa estudar e fazem, literalmente, a escola; porque, apesar dos compromissos historicamente assumidos por essa instituição, persistem a

teimosia, a esperança e a concepção de que o acesso a ela pode gerar melhoria de vida e valorização da comunidade.

E, considero, também, que **nessas maneiras de fazer, as culturas populares dão lições sobre modos de ensinar e aprender**. Essas maneiras de fazer mostram que a autoridade é algo que se conquista – diferente da forma escolar em que, historicamente, ela tem sido imposta aos sujeitos objetificados que nela atuam, seja na transmissão, seja na captação. Essas maneiras de fazer expõem a relação de afeto, o toque e o movimento corporais, o encontro e a partilha entre diferentes gerações e experiências como possibilidades de ensinar e de aprender mutuamente – diferente da forma escolar em que, a partir de dado momento, se separam os alunos por idade e série e em que, mesmo em turmas multisseriadas, em função da precariedade estrutural e da falta de recursos humanos, se espera que as crianças aprendam o mesmo, da mesma forma; em que a dimensão do corpo e do movimento é considerada como elemento a ser controlado. Essas maneiras de fazer trazem a roda como um espaço-tempo em que há partilha de saberes, horizontalidade de relações e possibilidade de expressão de quem deseje fazê-lo – diferente da forma escolar em que, historicamente, as fileiras se direcionam a um tablado ou a um local de destaque, do qual, de pé, o docente verbaliza o “certo” e em que só o “certo” pode se expressar. O “errado”, quando se coloca, ou é corrigido ou é punido. Essas maneiras de fazer se configuram nas relações cotidianas, nas lutas pelo direito à vida, na resistência à pobreza e à opressão e, por isso, são imbuídas de saberes e experiências que não se prendem a fronteiras fragmentadoras e que colocam a solidariedade como um caminho pelo qual é possível se levar a vida – diferente da forma escolar em que os planos de estudo se baseiam nas fronteiras científicas e terminam por tratar de um saber abstrato, que não possibilita a construção de uma leitura relacional de mundo e em que a lógica do individualismo, da competição e da meritocracia tem sido fundante. Ou seja, algumas das maneiras de fazer das culturas populares possuem elementos que parecem férteis referências para a construção de reflexões no sentido de ampliar experiências, de contextualizar conteúdos, de multiplicar formas de ensinar e de aprender, de repensar espaços e tempos em que isto pode se concretizar, e de enriquecer os currículos, em texto e em ato.

Além dessas sistematizações, a experiência da pesquisa possibilitou-me pensar numa provocação, que foi a proposição de produzir um vídeo documentário amador com as crianças da escola sobre as “Memórias e tradições do Buri”. O processo de construção, que emergiu inicialmente como sendo apenas uma possibilidade metodológica, mostrou-se uma convergência interessante para pensar, tematizar e valorizar as culturas populares por dentro do contexto escolar. Isto porque possibilitou grande envolvimento das crianças que

demarcavam em cobranças o desejo de interagir com os suportes comunicacionais e tecnológicos contemporâneos, bem como o registro imagético das pessoas, das vozes, das histórias, dos olhares, dos causos, das memórias, das narrativas formadas no Buri, permitindo que elas sejam socializadas sempre que se desejar e se fizer necessário, mesmo com o acabamento das pessoas.

Além disso, o processo de produção do vídeo documentário colocou-nos diante de relatos, de situações e de questionamentos que possibilitaram às educadoras, para além de seus inconformismos, sensibilizarem-se e observarem a necessidade de tomar posição ante as pressões que vêm de fora e normatizam as práticas pedagógicas. Foi uma experiência pedagógica que se fez formativa por promover o incômodo com o silenciamento do Buri na oficialidade da escola; de gerar reflexões sobre a necessidade de revisitar as práticas pedagógicas; de levar à assunção de uma posição que se propõe a experimentar outro fazer, momentaneamente traduzido numa proposição de intervenção pedagógica formulada por Prof. I junto comigo. Foi uma experiência pedagógica autoformativa, pois eu mesma, como já relatei, revi meus olhares, posicionamentos e concepções.

A experiência de produção do vídeo documentário fez, ainda, de pesquisadora, docentes e discentes autores de um material que pode se constituir instrumento didático; e que se constituiu objeto de um diálogo a partir do qual foram identificados temas contextualmente relevantes a serem contemplados naquela escola. Ou seja, possibilitou que os sujeitos todos se pusessem, de suas desimportantes posições – se pensarmos do ponto de vista dos técnicos *experts* em currículo –, a pensar sobre currículo e a formulá-lo, tornando porosas as fronteiras que tentam separar a escola da vida e aquelas que separam as disciplinas escolares.

As trilhas que foram se colocando, portanto, para repensar currículos e práticas pedagógicas de modo que se articulem a valorização e a tematização contextualizada das culturas populares no âmbito da educação formal, estão para além do diálogo e da troca entre saberes, como pressupus introdutoriamente, embora este seja um ponto bastante relevante. Elas envolvem atos referentes à sensibilização dos educadores para com essa necessidade e essa possibilidade, potencializando os inconformismos já presentes. Elas envolvem atentar para as transgressões que as culturas populares engendram por dentro dos espaços-tempos escolares. Elas envolvem ouvir e registrar as narrativas, experiências, tradições e memórias das comunidades, bem como tomá-las como objeto de diálogo num movimento de democratização curricular e de identificação de assuntos contextualizados para estudo. Elas envolvem tomar algumas das formas de socialização das culturas populares como referências para repensar a forma escolar, sem que estas se confundam com aquelas.

Diante disso, a crise e a morte da escola de que venho falando desde o capítulo introdutório não se apresentam a mim, de nenhum modo, como sinônimo do desaparecimento ou do fim dessa instituição. Perspectivo um amplo trânsito em “mão dupla” entre currículos, práticas pedagógicas e culturas populares, tornando a crise e a morte prenes de possibilidades de ressignificação, de transformação e de renovação da escola. É um processo pelo qual se nega, destrona-se uma dada forma para questionar sua rigidez e para colocá-la num movimento rumo a um fazer/viver humanizador, à construção constante e democrática de um currículo intercítico e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas dialógicas, ricas e diversas de experiências nas quais docentes e discentes formem-se e participem de modo alegre e expressivo. O ponto de partida desse processo é um olhar atento e sensível à visão carnavalesca de mundo das culturas populares e um posicionamento crítico e inconformado para com a rigidez e o imobilismo histórico da escola. O ponto de chegada é a **carnavalização da escola**.

Porém, esta pesquisa me leva mais longe. Assumi nestas páginas o compromisso de aproximar produção do conhecimento e prática pedagógica. No caminhar da pesquisa, esta aproximação mostrou-se ainda mais necessária e relevante diante das fragilidades no campo da formação de professores que se revelaram e que se fizeram sentir no cotidiano pesquisado. Portanto, esta conclusão se configura provisória também porque o diálogo que iniciei com a Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri e seus sujeitos, bem como o meu diálogo na condição de professora/pesquisadora universitária, têm que continuar e se ampliar com o desenvolvimento de novos estudos que ponham em pauta as escolas, os currículos, as práticas pedagógicas e suas interfaces com as culturas, bem como elas próprias, e com o desenvolvimento de ações de ensino e de extensão colaborativas e comprometidas com a produção de um conhecimento dialógico que possibilitem enriquecer e ampliar também os currículos e práticas pedagógicas universitárias, de modo a contribuir para que a Universidade quebre os muros de seu encastelamento e com a formação de docentes que se formem sabendo-se autores, intelectuais transformadores, mas sempre inacabados e aprendizes com os saberes dos sujeitos das comunidades em que se localizam as escolas nas quais exercerão a docência.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **A cultura popular em movimento**. 2013-*mimeo*.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Saberes silenciados na escola. **Palestra proferida na Aula Inaugural do semestre 2011.1, da Faculdade Social da Bahia**, Salvador, 2011.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Disponível em: http://www.grupomel.ufba.br/textos/download/capoeira_angola_cultura_popular_e_jogos_do_s_saberes_na_roda.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2011.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Cultura popular, educação e lazer: uma abordagem sobre a capoeira e o samba. **Práxis Educativa**, ano 1, v. 1, n. 1, jan.-jun., 2006.

ABIB, Pedro. **Capoeira Angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Campinas: UNICAMP/CMU; Salvador: EDUFBA, 2005.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. 2004. 173 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ALAGOINHAS. ESCOLA MUNICIPAL SENHOR DO BONFIM/BURI. **Projeto Político-pedagógico**. Alagoínhas: Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri, 2008.

ALAGOINHAS. **Indústria São Miguel consolida Alagoínhas como pólo de produção de bebidas**. Gazeta dos Municípios, edição 339, Alagoínhas-BA, 15 de julho de 2013.

ALAGOINHAS. PORTAL OFICIAL DA PREFEITURA DE ALAGOINHAS. **O município – Histórico**. Disponível em <http://www.alagoínhas.ba.gov.br/index.php?link=município> Acesso em 07 de janeiro de 2013.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Políticas culturais e Educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

ARANTES, Antônio Augusto. **O que é cultura popular**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

ARROYO, Miguel G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.

AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. **Cultura Popular no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BAHIA. SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DA BAHIA. **Territórios de Identidade**. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/territorios-de-identidade/dialogos-territoriais> Acesso em 07 de janeiro de 2013.

BAHIA. SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Índice de Desenvolvimento dos Municípios**. Disponível em: http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=98&Itemid=82 Acesso em 07 de janeiro de 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

BARRETI FILHO, Aulo. Oferenda ao Orí, Borí, um rito de comunhão. **Revista Ébano**, ano IV, n. 21, São Paulo, 1984.

BELINTANE, Claudemir. Linguagem oral na escola em tempo de redes. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n.1, jan.-jun., 2000.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação: Pierre Bourdieu**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**: Pierre Bourdieu. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. Schooling in Capitalist America Revisited. **Sociology of Education**, v. 75, jan., 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, set./dez., 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (s/d). Cultura, culturas, cultura popular e educação. Entrevista com Carlos Rodrigues Brandão. Disponível em: <http://www.capoeiravadiacao.org/index.php/biblioteca-virtual/63-cultura-culturas-cultura-popular-e-educacao> Acesso em: 27 de novembro de 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-participar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-participar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999b.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2004.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. AGÊNCIA DE COMUNICAÇÃO DO SENADO. Cristovam pede a governadores que não recorram do piso salarial dos professores. Disponível em: www12.senado.gov.br/noticias/materias/2012/09/17. Acessado em: 21/01/2014.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.

BRASIL, Edward Madureira. **As licenciaturas no contexto das políticas educacionais** – Pronunciamento na Mesa de Abertura do II Encontro Nacional de Licenciaturas/I Seminário Nacional do PIBID. Goiás: UFG, 2011.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Portal Ideb**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb> Acesso em 05 de maio de 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei 12796, de 04 de abril de 2013**. Brasília: Presidência da República, 2013.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei 11738, de 11 de julho de 2008**. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei 10639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASILINO, Luís. Novas expressões do conservadorismo brasileiro. Entrevista com André Singer. *Le Monde Diplomatique Brasil*, ano 6, n. 62, out., 2012.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 121, jun., 2011.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.

BUKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CALEBRE, Lia. **Políticas culturais no Brasil: dos anos 1930 ao século XXI**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CANCIAN, Natália. Brasil fecha, em média, oito escolas por dia na região rural. **Folha de São Paulo**, 03 de março de 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml> Acesso em 03 de março de 2014.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da USP, 2011.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan.-abr., 2008.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

- CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 9, ago., 2002.
- CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000a.
- CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000b.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000c.
- CARVALHO, Dimaura Fátima. **A cultura popular para dentro dos muros da escola**. Ação griô nacional: indicando possibilidades. 2013.162 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- CATENACCI, Vivian. Cultura Popular: entre a tradição e a transformação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 2, 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de Fazer. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.
- COSTA, Márcio da. A Educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em Educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- COSTA, Martha Benevides da; JESUS, Nilton Conceição de; VICTÓRIA, Juliana dos Santos Oliveira. Diagnóstico da Educação Física nas escolas municipais de Alagoinhas/Sede. In: **Anais da Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. SBPC: Natal, 2010.
- COSTA, Martha Benevides da. **Texto televisivo e Educação Infantil**: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico na Educação Física. 2007. 345 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- COSTA, Rafael Nogueira; SANTANA, Hélder Oliveira de. A produção de documentários no ambiente escolar. **Visões**, n. 7, Jul.-Dez., 2009.

CUNHA, Paulo Anchieta; LÚCIO, Ana Cristina Marinho. Saber popular e saber formal na escola: um diálogo possível? In: **Anais do 14º Congresso de Leitura do Brasil/ II Congresso da História do Livro e da Leitura no Brasil**. Campinas: Unicamp, 2003.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Liber Livros, 2004.

DISCINI, Norma. Carnavalização. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

FANTIN, M. **Mídia-educação**: conceitos, experiências e diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. **Currículo**: pensar, sentir, diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FORJAZ, Maria Cecília Spina. Globalização e crise do estado nacional. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 2, abr.-jun., 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Gláucia de Souza; APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. Do viver ao praticar: sincretismo religioso no Brasil Colonial. In: **Anais do II Encontro Internacional de História Colonial/Revista de Humanidade**, v. 9, n. 24, set.-out., 2008.

FREIRE, João Batista. Métodos de confinamento e engorda (Como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação Física e Esportes**: perspectivas para o século XXI. 11. Ed. Campinas: Papyrus, 1992.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha prática. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 12. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.
- GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livros, 2010.
- GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- GENTILI, Pablo. A exclusão e a escola: *oapartheid* educacional como política de ocultação. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico (Orgs.). **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.
- GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da Educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História e filosofia da Educação brasileira**. Barueri: Manole, 2003.
- GOUVÊA, Gilda Figueiredo Portugal. Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Temas da Cultura. Ação Católica. Americanismo. Fordismo – V. 4**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995a.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995b.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Cultura popular e educação nas sociedades contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, set.-dez., 2009.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, Kenneth (Org.). **Media and cultural regulation**. London: The Open University; New Delhi: SAGE Publications, 1997.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HOLLANDA, Francisco Buarque de; HIME, Francis. Vai passar. In: HOLLANDA, Francisco Buarque de. **Chico Buarque 1984**. Rio de Janeiro: Marola Edições Musicais Ltda., 1984.

HOLLANDA, Francisco Buarque de. Apesar de você. In: HOLLANDA, Francisco Buarque de. **Chico Buarque**. Philips: Rio de Janeiro, 1970.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. O Iluminismo como mistificação de massa. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da cultura de massa**. 7. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico de 2010 – Resultados da Amostra**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=290070&search=bahia%20alagoas> Acesso em 07 de janeiro de 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapa de Pobreza e Desigualdade – Municípios Brasileiros 2003**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ba&tema=mapapobreza2003> Acesso em 07 de janeiro de 2013.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LARA, Larissa Michelle. **O sentido ético-estético do corpo na cultura popular**. 2004. 236p. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 19. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LIMA, Keite Maria Santos do Nascimento. Alagoinhas: a ferrovia e a cidade moderna (1880-1930). In: **Anais do IV Encontro Estadual de História**, Vitória da Conquista, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORDELO, Petry Rocha. **O samba chula de cor e salteado em São Francisco do Conde/BA: cultura populá e educação não-escolá para além da(o) capitá**. 2009. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1996.

MACEDO, Elizabeth; PEREIRA, Maria Zuleide C. Currículo e diferença no contexto global. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti (Orgs.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas: Alínea, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo com espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, mai.-ago., 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011a.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livros, 2010a.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livros, 2010b.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa crítica. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: Edufba, 2009.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva**. Porto Alegre: Sulina, 2010b.

- MAIA, Arthur; MART'NÁLIA; MARÉ; FLORES, Paulo. Angola. In: MART'NÁLIA. MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da Modernidade. In: **Madrugada**. Rio de Janeiro: Gravadora Biscoito Fino, 2008.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às Mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987.
- MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Uma introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MENEGON, Vera Mincoff. Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- MONTENEGRO, Oswaldo. Quem é que sabe. In: MONTENEGRO, Oswaldo. **De passagem**. Rio de Janeiro: Ape Music, 2011.
- MONTENEGRO, Oswaldo. Intuição. In: MONTENEGRO, Oswaldo. Rio de Janeiro: Som Livre, 1988.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago., 2002.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- NASCIMENTO, Edson Ronaldo. **Entendendo a Lei de Responsabilidade Fiscal**: LC 101 de 04 de maio de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_24/artigos/enten_lrf.htm Acesso em 01 de junho de 2014.
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Laurence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em Educação. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- NOGUEIRA, João. Apoteose do Samba. In: João Nogueira. **Raízes do Samba**. Rio de Janeiro: EMI, 1999.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (Orgs.). **Redes culturais, diversidades e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ORLANDI, Eni Picelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PAIS, José Machado. Artes de musicar e improvisar na cultura popular. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n. 138, set./dez., 2009.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARMEZANI, Eliane. Os sem cultura. **Caros Amigos**, ano XVI, n. 188, nov., 2012.

PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, José Marcelino de Rezende; *ET AL.* O desafio da educação do campo. In: BOF, Alvana Maria (Org.). **Educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RADICCHI, Marcelo Rocha. Considerações sobre as manifestações da cultura popular nos currículos das escolas: a brincadeira do boi-de-mamão em Florianópolis-SC. **Revista Eletrônica Mutações**, dez., 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Josenilda Oliveira. **Sincretismo religioso no Brasil: uma análise histórica das transformações no catolicismo, evangelismo, candomblé e espiritismo**. 2012. 29 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

RIDENTI, Marcelo. Artistas e intelectuais no Brasil pós-1960. **Tempo social: Revisto da Sociologia da UPS**, v. 17, n. 1, jun., 2005.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. **Cultura e Políticas culturais**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais do governo Lula/Gil: desafios e enfrentamentos. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; BAYARDO, Rubens (Orgs.). **Políticas culturais na Íbero-América**. Salvador: EDUFBA, 2008.

RUSSO, Renato. Índios. In: **Legião Urbana: Mais do Mesmo**. Rio de Janeiro: EMI Música, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SALGADO, Raquel Gonçalves. Dialogismo e alteridade como estratégias metodológicas. In: SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**. 2004. 245 p. Tese (Doutorado em Psicologia)- Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução dos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Adalberto S. Patrimônio e memória: da imposição de identidades à potencialização de atos coletivos. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; ROCHA, Renata (Orgs.). **Políticas culturais**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, V. 1. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim das descobertas imperiais. In: Oliveira, Inês Barbosa de; SGARB, Paulo (Orgs.). **Redes culturais, diversidades e educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

SANTOS, José Bispo dos. **As plantas do Buri**. Alagoinhas, manuscrito, s/d.

SANTOS, José Bispo dos. **Alagoinhas**. Alagoinhas, manuscrito, s/d.

SANTOS, José Bispo dos. **Martha, Martha...** Alagoinhas, manuscrito, s/d.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- SANTOS, Ramofly Bicalho dos. Histórico da educação do campo no Brasil. **Anais do Seminário de Educação do Campo do Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável da UFSC**, Florianópolis, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SCHUELER, Alesandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Revista Tempo (online)**, v. 13, n. 23, 2009.
- SILVA, Bezerra da. Malandro é malandro e mané é mané. In: SILVA, Bezerra da. **Atração**. Rio de Janeiro: Gravadora Atração, 2000.
- SILVA, Jani Alves da; PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. A influência da teoria do capital humano e da teoria do capital social nas políticas educacionais brasileiras da atualidade. In: **Anais do VI Seminário do Trabalho: “Trabalho, economia e educação”**. Marília: UNESP-Marília, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, jan.-abr., 2013.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 50, p. 26-40, abr., 2000.
- SOARES, Afonso Maria Ligorio. Sincretismo afro-católico no Brasil: lições de um povo em exílio. **Revista de Estudos da Religião**, n. 3, 2002.
- SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 2. ed. Campinas: Autore Associados, 2002.
- SOARES, Sergei; RAZO, Renata; FARIÑAS, Mayte. Perfil Estatístico da Educação Rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. In: BOF, Alvana Maria (Org.). **Educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- TELLES, Lucila Silva. O programa educativo no Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. **Revista Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares**, v. 3, Nov., 2006.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, v. 32, mai-ago, 2006.

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

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNEB. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS II. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da Uneb-Campus II**. Alagoinhas: UNEB, 2011.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Pluralidade cultural nos parâmetros curriculares nacionais: uma diversidade de vozes. **Linguagem e Educação**, v. 12, n. 2, jul.-dez., 2009.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento**: do projeto pedagógico ao projeto de ensino-aprendizagem. São Paulo: Libertad, 2000.

VIANNA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, Marta; SOIHET, Raquel (Org.). **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33, jun., 2001.

VIOLA, Paulinho da. Sinal Fechado. In: VIOLA, Paulinho da. **Sinal Fechado**. Rio de Janeiro: Sony Music, 1999.

VITÓRIA DA CONQUISTA. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **(Documentário) Boqueirão**: a tradição de um povo. Vitória da Conquista: Criare Produções, s/d.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2. ed. Brasília: Pioneira, 1986.

YUNES, Lúcia. Cultura popular e educação-vivências do Museu do Folclore. **Anais do III Encontro Regional – América Latina e Caribe – sobre Educação em Museus**, FAAP, São Paulo 2004.

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Diretora da escola pesquisada

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Diretora,

estou na Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri para realizar minha pesquisa de doutorado, que trata sobre os saberes das culturas populares nas escolas. Para realizar o estudo, precisarei observar as aulas da escola, entrevistar as professoras e diretora da escola, como também alguns membros da comunidade e realizar atividades culturais com as crianças dentro da rotina escolar (em momentos previamente agendados com a direção da escola e com a professora). Também será necessário gravar, fotografar e filmar as atividades realizadas com as crianças a fim de produzir um registro imagético (documentário) sobre o Buri e os saberes populares dessa comunidade, como também sobre as próprias atividades que realizarei com as crianças. Informo que os nomes das crianças não serão divulgados no texto da pesquisa, mas aparecerão no documentário como produtoras do documentário, que será com elas construído. Além disso, não serão divulgados os nomes das professoras e/ou qualquer funcionário da escola no texto, podendo os mesmos aparecer no documentário, já que essas pessoas são portadoras de memórias do Buri e da escola. Desse modo, é preciso que Vossa Senhoria autorize a realização das atividades culturais e uso de voz e imagem das crianças para fins da pesquisa e do referido registro.

Martha Benevides da Costa

(Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia)

Eu, MARIA DO CARMO S. DE J. SANTOS, Diretora da Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri, autorizo a realização das atividades da pesquisa da professora Martha Benevides da Costa e aceito participar da mesma, concordando com o que está posto neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



Assinatura da Diretora da Unidade Escolar (Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri)

APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da professora da escola pesquisada

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora,

estou na Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri para realizar minha pesquisa de doutorado, que trata sobre os saberes das culturas populares nas escolas. Para realizar o estudo, precisarei observar as aulas da escola, entrevistar as professoras e diretora da escola, como também alguns membros da comunidade e realizar atividades culturais com as crianças dentro da rotina escolar (em momentos previamente agendados com a direção da escola e com a professora). Também será necessário gravar, fotografar e filmar as atividades realizadas com as crianças a fim de produzir um registro imagético (documentário) sobre o Buri e os saberes populares dessa comunidade, como também sobre as próprias atividades que realizarei com as crianças. Além disso, não serão divulgados os nomes das professoras e/ou qualquer funcionário da escola no texto, podendo os mesmos aparecer no documentário, já que essas pessoas são portadoras de memórias do Buri e da escola. Desse modo, é preciso que Vossa Senhoria autorize a realização das atividades culturais e aceite participar da pesquisa.

Martha Benevides da Costa

(Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia)

Eu, _____, professora da Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri, autorizo a realização das atividades da pesquisa da professora Martha Benevides da Costa e aceito participar da mesma, concordando com o que está posto neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura da Professora (Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri)

APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das funcionárias da escola pesquisada

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezadas funcionárias,

estou na Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri para realizar minha pesquisa de doutorado, que trata sobre os saberes das culturas populares nas escolas. Para realizar o estudo, precisarei realizar atividades na escola e na/com a comunidade. Também será necessário gravar, fotografar e filmar as atividades realizadas a fim de produzir um registro imagético (documentário amador) sobre o Buri e os saberes populares dessa comunidade. Desse modo, é preciso que os/as senhores(as) autorizem a realização das atividades e uso de sua voz e de sua imagem para fins da pesquisa e do referido registro (documentário amador).

Martha Benevides da Costa

(Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia)

Eu, _____, autorizo a realização das atividades e o uso de minha voz e de minha imagem para fins da pesquisa e da produção do documentário amador, nas atividades da pesquisa da professora Martha Benevides da Costa, concordando com o que está posto neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura da funcionária

APÊNDICE D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais e mães das crianças da escola

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais e mães,

estou na Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri para realizar minha pesquisa de doutorado, que trata sobre os saberes das culturas populares nas escolas. Para realizar o estudo, precisarei observar as aulas da escola, entrevistar as professoras e diretora da escola, como também alguns membros da comunidade e realizar atividades culturais com as crianças dentro da rotina escolar (em momentos previamente agendados com a direção da escola e com a professora). Também será necessário gravar, fotografar e filmar as atividades realizadas com as crianças a fim de produzir um registro imagético (documentário) sobre o Buri e os saberes populares dessa comunidade, como também sobre as próprias atividades que realizarei com as crianças. Informo que os nomes das crianças não serão divulgados no texto da pesquisa, mas aparecerão no documentário, que será com elas construído. Desse modo, é preciso que os pais e mães autorizem a realização das atividades culturais e o uso de voz e imagem de seus filhos e filhas para fins da pesquisa e do referido registro.

Martha Benevides da Costa

(Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia)

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____ do _____ ano da Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri, autorizo a realização e participação de meu filho(a) nas atividades da pesquisa da professora Martha Benevides da Costa e aceito participar da mesma, concordando com o que está posto neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura do pai, da mãe ou do responsável

APÊNDICE E- Roteiro da entrevista semiestruturada

ESTRUTURA DA ENTREVISTA

1. Que papel tem, para você, a educação escolar?
2. Como você analisa a realidade da educação pública e da escola em que você trabalha?
3. O que você considera essencial de ensinar na escola para as crianças?
4. Como são definidos/determinados os conteúdos que vão ser ensinados às crianças?
5. Você vê relevância em trabalhar na escola os saberes das culturas populares? Quais? Por quê?
6. Você consegue trabalhar com os saberes das culturas populares por dentro da estrutura da SEDUC-Alagoinhas na sua prática pedagógica?

APÊNDICE F- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das pessoas que tiveram imagens registradas no vídeo documentário amador.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados(as) senhores(as),

estou na Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri para realizar minha pesquisa de doutorado, que trata sobre os saberes das culturas populares nas escolas. Para realizar o estudo, precisarei realizar atividades na escola e na/com a comunidade. Também será necessário gravar, fotografar e filmar as atividades realizadas a fim de produzir um registro imagético (documentário amador) sobre o Buri e os saberes populares dessa comunidade. Desse modo, é preciso que os/as senhores(as) autorizem a realização das atividades e uso de sua voz e de sua imagem para fins da pesquisa e do referido registro (documentário amador).

Martha Benevides da Costa

(Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia)

Eu, _____, autorizo a realização das atividades e o uso de minha voz e de minha imagem para fins da pesquisa e da produção do documentário amador, nas atividades da pesquisa da professora Martha Benevides da Costa, concordando com o que está posto neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura ou registro de digital

APÊNDICE G- Convite que era entregue às pessoas da comunidade convidadas a contribuir com o vídeo documentário amador

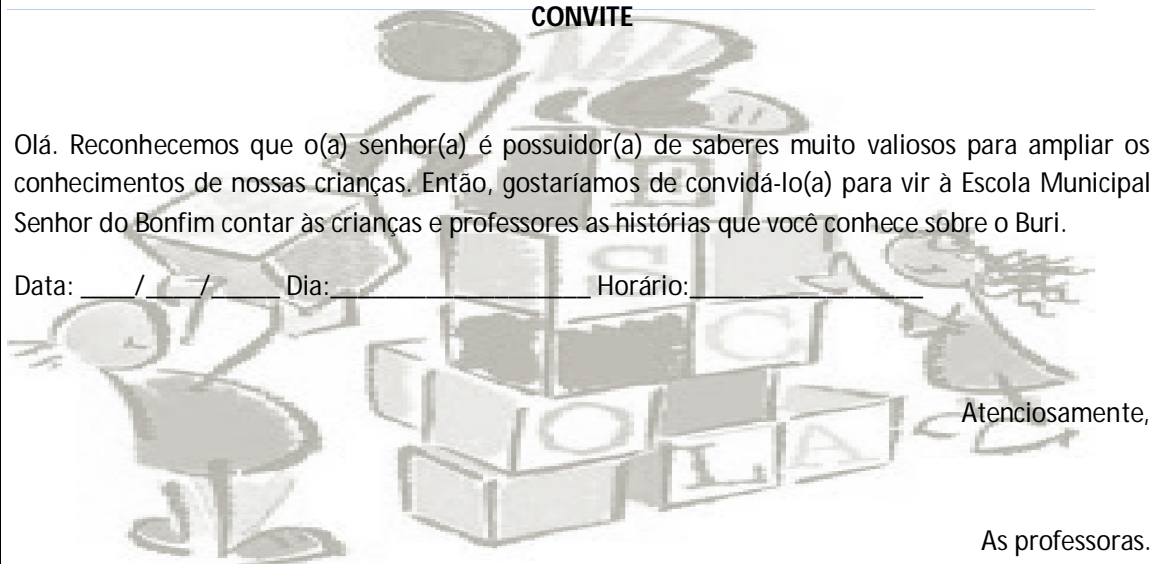
CONVITE

Olá. Reconhecemos que o(a) senhor(a) é possuidor(a) de saberes muito valiosos para ampliar os conhecimentos de nossas crianças. Então, gostaríamos de convidá-lo(a) para vir à Escola Municipal Senhor do Bonfim contar às crianças e professores as histórias que você conhece sobre o Buri.

Data: ____ / ____ / ____ Dia: _____ Horário: _____

Atenciosamente,

As professoras.



APÊNDICE H- Cópia do vídeo documentário amador “Memórias e tradições do Buri”

ANEXO A



Universidade Federal da Bahia
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Mestrado e Doutorado

Salvador, 08 de janeiro de 2013.

Ao
 Sr. Caio Castro de Souza
 Secretário Municipal de Educação
 Secretaria Municipal de Educação de Alagoinhas

Senhor Secretário:

Tendo em vista a realização da pesquisa de Doutorado intitulada "As culturas populares nos currículos da Educação formal", que objetiva discutir as possibilidades de tematização contextualizada das culturas populares nos currículos da Educação Formal, será necessário proceder entrevistas com direção pedagógica e coordenação do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Alagoinhas, como também realizar observações na Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri, entrevista com a diretora e as professoras da Unidade Escolar, como também realizar atividades culturais e fazer registros imagéticos (produção de documentário) das atividades realizadas pela pesquisadora com a comunidade escolar.

Solicitamos a gentileza a V. Sa. de disponibilizar os dados necessários para a pesquisa.

Informamos que a realização dessa pesquisa é de fundamental importância para a construção da tese de doutorado de Martha Benevides da Costa, matrícula nº 211115711, aluna regular deste Programa de Pós-Graduação e, que a realização desse projeto está sob a Orientação do Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib.

Atenciosamente,

José Albertino C. Lordêlo
 José Albertino C. Lordêlo

Coordenador

Rece
RECEBIDO
 EM: 26/08/13
 às 10:07h

ANEXO B

PROJETO “IMAGENS DO BURI”

Este é um projeto construído colaborativamente a partir das ações de pesquisa realizada na Escola Municipal Senhor do Bonfim/Buri na qual se construiu o documentário “Memórias e Tradições do Buri” com as crianças da escola no ano letivo de 2013. O documentário foi assistido pelas crianças e pela comunidade e as pessoas levantaram temas que podem ser desenvolvidos/discutidos na escola. A intenção é desenvolver o projeto durante todo o ano letivo de 2015, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia em suas ações de extensão e de formação de professores, bem como com a participação das pessoas da comunidade do Buri.

Temas de “Imagens do Buri”

1) História da Comunidade do Buri

O objetivo é possibilitar que as crianças conheçam as diversas versões relacionadas à história do nascimento da comunidade do Buri a partir das histórias contadas pelos moradores mais antigos da comunidade.

Ações:

- Realização de oficinas de vídeo e de fotografia;
- Trabalho com o conceito de história, história oral, memória;
- Construção de questionário para coletar informações orais e registros fotográficos com as famílias e pessoas da comunidade;
- Recolhimento de materiais e realização de entrevistas (filmagem dos depoimentos);
- Organização e edição das imagens;
- Mostra de fotografias e lançamento de vídeo sobre a história da comunidade do Buri.

2) História da escola

O objetivo de trabalhar esse tema é fazer com que todas as crianças e educadores que passem pela escola conheçam a história dela. Será sempre um trabalho semanal, no início de cada ano letivo, constituído de duas ações: 1) Exposição do vídeo “Memórias e tradições do Buri”, especialmente a parte em que se conta como a escola foi construída; 2) Convidar diferentes pessoas da comunidade para que narrem aos estudantes suas lembranças do processo de construção da escola e de como a escola foi mudando com o tempo.

3) Samba de roda e pés-de-moleque

O objetivo é contemplar na escola as manifestações culturais do Buri, no que se refere à música, à dança e aos gêneros de alimentação.

Ações (em relação à música e dança):

- Trabalhar com o conceito de dança e a apresentação de algumas danças regionais;
- Mostrar as relações culturais das danças da região Nordeste;
- Experimentar diferentes danças da região;
- Identificar o samba como uma música/dança da região e que é presente no Buri – convidar pessoas da comunidade para contar como o samba é/foi vivenciado no Buri;
- Estudar a história e as relações culturais do samba;
- Experimentar o samba (instrumentos e dança)/convidar grupo de samba do Buri para coordenar esse momento;
- Construir apresentação de samba a ser feita para a comunidade.

Ações (em relação à alimentação):

- Mostrar como as pessoas se alimentam em diferentes lugares do mundo e do Brasil (trabalhar mapas, condições de clima, tempo e vegetação e culturas);
- Mostrar as relações culturais referentes aos alimentos (aspectos climáticos, geográficos, econômicos e religiosos);
- Identificar alimentos tradicionais do Buri e sua relação com os aspectos climáticos, geográficos e econômicos da localidade;
- Experimentar a produção de alimentos do Buri, convidando as quituteiras locais para ensinar como são feitos os alimentos (trabalhar pesos, medidas, operações matemáticas);
- Organizar lanche coletivo com alimentos típicos do Buri.

4) Poesias: aqui também tem!

O objetivo é trabalhar com as crianças os diferentes gêneros textuais, apresentando o texto poético; incentivar a leitura de diferentes textos, inclusive de poesias; apresentar diferentes poetas de nossa literatura e o poeta do Buri.

Ações:

- Apresentar o conceito de “gênero textual” e diferentes tipos de texto;
- Conceituar cada tipo de texto;
- Realizar leituras coletivas diárias de diferentes tipos de texto, identificado a tipologia (nesse processo, realizar também o trabalho de letramento e alfabetização);
- Apresentar autores (biografias - conceituar) de diferentes tipos de texto;
- Apresentar a poesia e o poeta do Buri – convidar Seu Zequinha à escola para narrar sua experiência e vida como poeta;
- Experimentar a produção de textos (reescrita de histórias; desenhos e pinturas a partir de histórias e poesias; poesias; redações);
- Realização de Sarau na escola com a presença da comunidade para apresentação das produções das crianças.

5) Rio do Catu

O objetivo é que as crianças compreendam a relevância do rio para a sua comunidade e articular, com elas, ações de conscientização ambiental com a comunidade.

Ações:

- Estudo sobre a importância da água para a vida humana;
- Estudo sobre ciclo da água e processo de formação de rios, mares e lagoas;
- Identificação dos rios da Bahia e da região de Alagoinhas;
- Estudo sobre os fatores que levam rios e lagoas a secarem e/ou perderem a vida (estudo sobre poluição e uso predatório da natureza);
- Estudar as relações das comunidade com os rios em diferentes lugares e no Buri – convidar pessoas da comunidade para narrar sobre a importância do rio para a vida cotidiana;
- Convidar pessoas do campo da Biologia/Uneb e da Associação de Moradores do Buri para falar sobre as mudanças ambientais da nossa região e do que está ocorrendo com o Rio da Catu;
- Elaborar ações para conscientizar as pessoas da comunidade sobre a necessidade de preservação do rio e para preservá-lo.