



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

DIEGO DA COSTA VITORINO

UM DIVÓRCIO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE?
Bananal/SP, um “laboratório a céu aberto” no Vale Histórico
do Rio Paraíba do Sul

Trabalho apresentado para defesa de TESE,
parte do curso de DOUTORADO, no
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESCOLAR/UNESP –
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”, FCL - Faculdade de
Ciências e Letras do Campus de Araraquara,
sob a orientação da Profª. Drª. Dulce
Consuelo Andreatta Whitaker – Depto:
Ciências da Educação.

Araraquara/SP

Setembro de 2014

DIEGO DA COSTA VITORINO

**UM DIVÓRCIO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE? Bananal/SP, um
“laboratório a céu aberto” no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul**

Orientadora: Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

**Araraquara/SP
Setembro de 2014**

**UM DIVÓRCIO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE? Bananal/SP, um
“laboratório a céu aberto” no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul**

Data da Defesa: 23/09/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

**Presidente e Orientadora: Prof^a. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker
UNESP/ARARAQUARA – Depto. Ciências da Educação**

**Membro Titular: Prof^a Dra. Elis Cristina Fiamengue
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz – Depto. Ciências da Educação**

**Membro Titular: Prof^a Dra. Emília Freitas de Lima
UFSCar/CECH – Depto. de Teorias e Práticas Pedagógicas**

**Membro Titular: Prof^a Dra. Paula Ramos de Oliveira
UNESP/ARARAQUARA – Depto. Ciências da Educação**

**Membro Titular: Prof^a Dra. Dora Isabel Paiva da Costa
UNESP/ ARARAQUARA – Depto. de Economia**

UNESP/ FCL – Campus de ARARAQUARA

Ficha Catalográfica:

VITORINO, Diego da Costa.

*Um Divórcio entre Escola e Comunidade? Bananal/SP, um
“laboratório a céu aberto” no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul.*
Araraquara – SP: Faculdade de Ciências e Letras, (248 folhas), 2014.

Orientadora: Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

Tese de Doutorado – Universidade Estadual Paulista – UNESP, PPGEE
- Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.

(1) História Africana e Afrobrasileira – Jongo – História de Bananal/SP;
(2) Escola – Relações de Poder – Sociologia da Educação; (3) Cultura;
(4) Memórias – História Oral; (5) Contos e Lendas no Vale do Paraíba;
I. VITORINO, Diego da Costa; II. WHITAKER, Dulce Consuelo
Andreatta; III. Título;

À jongueira “Maria Macarrão” que na época da pesquisa encontrava-se internada no Asilo da cidade, já em processo de demência, com quem estive duas vezes. E a todos os outros jongueiros e jongueiras da comunidade que não foram lembrados pela história oficial. Dedico a vocês estas Memórias.

AGRADECIMENTOS:

À nossa pequena-grande equipe que atuou no projeto Memória Social, Meio Ambiente e Envelhecimento no Brasil Rural: três olhares. Agradeço imensamente à Prof^ª. Dr^ª Dulce C. A. Whitaker, coordenadora da pesquisa, à Prof^ª Dr^ª. Valéria Whitaker, ao Prof^º Me. Marinaldo Souza e à Prof^ª Dr^ª. Elis Cristina Fiamengue, com quem convivi e celebrei momentos saborosos desta história. A CAPES pela bolsa de DO concedida e ao CNPq pelo financiamento do projeto de pesquisa citado.

À Rosimar secretária do Depto de Ciências da Educação da FCL/Ar. In Memoriam da Prof^ª. Dra. Roseana Costa Leite, que me levou para a Educação. Aos professores do PPG em Educação Escolar, que sempre me acolheram.

Aos professores do Depto de Antropologia, Filosofia e Política da FCL/Ar Prof^º Dr^º. Edmundo Peggion, Prof^º Dr^º. Dagoberto José Fonseca, Prof^º Dr. Paulo Santili, à Prof^ª Dr^ª Ana Lúcia Castro e à Prof^ª Dr^ª Renata Medeiros Paoliello que contribuiu muito para este trabalho de pesquisa.

Ao amigo e Prof^º Dr^º Felipe Ferreira Vander Velden da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR – um dos que primeiro leu o esboço da pesquisa apresentada no relatório de qualificação e que me incentivou na finalização do que se segue. Esta tese não seria o que é sem suas questões.

Aos amigos de Araraquara: Israel Martins Pompeu, Rafaela Rabesco, Shaynna Jacques Pidori, ao Carlos Eduardo Paiva e aos meninos da República da Rua José Clozel – nº X - AQA (Amauri, Henrique, Alexandre e Douglas), às amigas Tais Matheus, à Prof^ª Dr^ª Tatiana Massarolli Melo e à Prof^ª Dr^ª. Elisângela de Jesus Santos, pesquisadora do Centro de Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra – CLADIN/NUPE/LEAD – UNESP – FCL/Ar. À Prof^ª Dr^ª. Valquíria Pereira Tenório e sua família, com quem mantenho parceria na RRAE – Rede de Reflexão e

Ação Étnico-racial. Aos amigos e amigas da turma de 2010 do curso de DO do PPGE e à Elaine Scarlatto pelo cuidado com as transcrições e o carinho de sempre.

Aos amigos de Bananal: “Preta” Franco, Reinaldo e sua esposa Margarida, Vera e toda a Associação de Artesãos de Bananal, “Nestinho” e Tereza Nogueira, Cláudia Melo Nogueira, Isadora Cheminand de Moraes e sua família, e “Minuca” Uchôa e sua família.

Aos amigos de Vinhedo: Prof^ª Dr^ª Cássia Santos Garcia e sua família, Steve Stuart Silva e sua família. Aos amigos de Campinas: Cássia Rocha Silva Matheus e sua família, Edvaldo Pereira Lopes e Paula Gadioli e a Prof^ª Dr^ª Ivete Previtali pela força que me deu nos últimos anos de DO para continuar sempre focado na tese. Aos meus mestres iogues, principalmente, Elizete Vieira Siécola, com quem partilhei as angústias que senti durante o tempo que me dediquei a este projeto.

Aos parentes das famílias: Costa e Vitorino que souberam compreender os momentos de ausência nas festas familiares. Aos amigos de Valinhos: Aluana Regina dos Santos e sua família, Marcela Ap. Teixeira e seu esposo João, e a família Boonen: Lilian, Cristiaan, Vanessa, Sophia e Raphael. Aos amigos do antigo Centro Educacional Sesi – 234, em especial à figura do professor Nivaldo Francisco Neves, com quem ainda mantenho diálogos e parceria.

Aos meus pais Gilmar e Maria de Lourdes, meus irmãos Bruno e Adriano e meus sobrinhos Davi Henrique e Maria Clara. Ao meu primo Igor Ricardo Machado e sua família, meu companheiro Hugo Leonardo Marangoni dos Santos e sua família (pela paciência e pelo trabalho aqui feito) e, por fim, à Hanna (minha cadela boxer) que esteve ao meu lado em toda esta trajetória, do início ao fim.

*“Eu tenho cabelo duro
Mas não o miolo mole
Sou afro brasileiro puro
É mulata minha prole
Não vivo em cima do muro
Da canga meu som me abole
Desaforo eu não engulo
Comigo é o freguês que escolhe
Sushi com chuchu misturo
Quibebe com raviole
Chopp claro com escuro
Empada com rocambole
Tudo que é falso esconjuro
Seja flerte ou love story
Quanto a ter porto seguro
Tem sempre alguém que me acolhe
É com ervas que me curo
Caso algum tombo me esfole
Em se tratando de apuro
Meu pai Xangô me socorre”*

Cabelo Duro – Itamar Assumpção

RESUMO:

Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa etnográfica que teve como lócus a pequena comunidade de Bananal (pouco mais de 11 mil habitantes), localizada no Vale do Rio Paraíba do Sul. Historicamente, Bananal se consagrou como uma das principais produtoras de café no século XIX, chegando a ter o título de “terra dos Barões do Café”. Inicialmente, a pesquisa investigou entre os estudantes de ensino fundamental da localidade o imaginário popular sobre uma personagem característico do “folclore” no país: o Saci. Os pesquisadores perceberam que para além dos muros da escola local, havia contos, lendas, artes de cura, músicas e danças, que são algumas das tradições e marcas da identidade da população negra vinda para o Brasil – no que se convencionou como a diáspora africana. Esses povos não trouxeram o que se chama até hoje de “padrões culturais diferentes”, mas sim uma visão de mundo que se verificou no agir cotidiano desta pequena comunidade – cercada pelas exuberantes paisagens de Mata Atlântica da Serra da Bocaina –, criando ali um conjunto de saberes que estão preservados nas memórias de seus habitantes. A partir dos dados coletados observam-se práticas, técnicas, artes e saberes que perduraram por muitas gerações através de mestres de ofício, tais como: as benzedeiras ou curandeiros, as parteiras, os foliões, os jongueiros e os calangueiros. Estes conhecimentos, adquiridos no seio da comunidade por seus habitantes, permanece nas memórias individual, familiar e coletiva e sugere como a cultura tradicional e afrobrasileira criou formas de resistência ao longo do processo histórico-cultural ocorrido na região. No cotidiano do sistema escolar, a cultura afrobrasileira foi marginalizada, porque entre outras coisas o currículo na educação escolar, ainda hoje, se mantém eurocêntrico e reproduz ideologias perversas para a vida na comunidade. O cenário de Bananal foi ideal para partir da história oral, reconstruir a memória de uma parte da população local e do Jongo, trazendo à tona a história dos negros no Brasil.

Palavras-Chave: História Africana e Afrobrasileira – Escola – Bananal/SP – Cultura – Memórias

ABSTRACT:

This study presents the results of an ethnographic study conducted in the small community of Bananal, which features just over eleven thousand inhabitants and lies in the Vale do Paraíba. Historically, Bananal established itself as a leading coffee producer in the nineteenth century and was then called the "Land of the Coffee Barons". Initially, the research interviewed elementary school students about a popular Brazilian folklore character, the *Saci*. We then realized that beyond the walls of the local school, there were tales, legends, healing arts, music, and dances, which belong to the tradition and identity of the black population that came to Brazil, the African Diaspora. These people didn't just bring to Brazil what is called, until today, "different cultural patterns", but rather a different world view that reveals itself in the daily life of that small community - surrounded by the lush landscapes of the Atlantic Forrest of the Bocaina Mountain Range -, and which resulted in knowledge that has been preserved in the memories of its inhabitants. Based on the data collected, we came across practices, techniques, arts and knowledge that have remained alive for many generations through the masters of trades, such as male and female folk healers, midwives, revelers, as well as the *jongueiros* and the *calangueiros*. That knowledge, acquired in the community by its inhabitants, has been preserved by individual, family and collective memories and shows how the traditional Afro-Brazilian culture created forms of resistance throughout the historical and cultural process of that region. The school system routine marginalizes the Afro-Brazilian culture, given the fact that, among other factors, the syllabus has been Eurocentric to date and reproduces distorted ideologies for the life in the community. Since our research was based on oral history, Bananal's scenario was ideal to reconstruct the memory of a part of the local population and the *Jongo*, revealing the history of Brazil's black population.

Key words: African and Afro-Brazilian History – School – Bananal/SP – Culture – Memories

SUMÁRIO:

Memória da Pesquisa.....	12
Apresentação.....	14
Introdução.....	24
a) Aportes teórico-metodológicos.....	33
b) As rotas da pesquisa de campo e os métodos.....	39
Capítulo I – Memórias do Cativo: família negra e a preservação da cultura afrobrasileira.....	49
Capítulo II – Saber Popular, História Oral e Contos no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul.....	82
a) Sobrevivências de práticas de cura e outras.....	96
b) Alguns contos, mitos e lendas.....	113
Capítulo III – Intermezzo Sócio Antropológico.....	124
Capítulo IV – No Encalço do Ponto Perdido: a memória do Jongo em Bananal/SP.....	146
Capítulo V – Pressupostos Históricos da Trajetória Educacional do Negro e a Comunidade Escolar.....	159
a) A trajetória histórica dos negros na margem do sistema escolar.....	160
b) Os saberes e as relações de poder.....	167
c) Uma etnografia da comunidade escolar.....	174
d) O sistema escolar sob o olhar de seus agentes.....	196
Considerações Finais.....	236
Bibliografia.....	243

MEMÓRIA DA PESQUISA:

O tema desta Tese surgiu da minha constante ansiedade em detectar a resistência da cultura que eu chamo de afrobrasileira, e que me acompanhou durante toda a graduação, a partir da iniciação científica no 2º semestre de 2002 dentro do grupo de pesquisadores que hoje formam o CLADIN – Centro de Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra/NUPE/LEAD. Nesta época, o NUPE – Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão – da FCL/Araraquara – SP, não era ainda um LEAD – Laboratório de Estudos Africanos e da Diáspora – institucionalizado por esta universidade, mas que muito contribuiu para minhas primeiras reflexões.

Ao realizar o mestrado, busquei essa cultura num espaço escolar alternativo, que foi o cursinho pré-vestibular de uma ONG, no interior paulista, também na cidade de Araraquara. Enquanto praticava o que pensava ser importante para esse encontro com a cultura afrobrasileira, percebi apenas vestígios dela como “contribuição” do negro, ou ainda, como produção literária ou artística dentro dos quadros da “cultura branca”.

Após a defesa do mestrado, minha orientadora me chamou a atenção para seu projeto “Memória Social, Meio Ambiente e Envelhecimento no Brasil Rural: três olhares”, financiado pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e afirmou ter pistas de que em Bananal – por conta da formação histórica – poderia haver remanescentes dessa cultura.

A partir das pistas, elaborei um projeto de pesquisa de doutorado que tinha como proposta teórico-metodológica o desenvolvimento de uma etnografia da comunidade escolar em Bananal. O projeto foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na seleção de candidatos ao curso de doutorado ocorrida no 1º semestre de 2010. Foi aí que o trabalho começou mesmo.

Após ter terminado os créditos do curso, momento em que ampliei as referências bibliográficas e melhorei meu projeto, comecei a pensar em como e quando iria para o campo. Minha pesquisa de campo ocorreu durante o 1º semestre de 2012. Foi somente no campo que pude perceber que eu não encontraria a cultura afrobrasileira na escola, e que os muros dessa instituição não deveriam bloquear a observação do cotidiano da comunidade. Esta persistência com relação ao estudo da cultura me fez sair do sistema escolar para encontrar o que procurava.

Os dados sobre o cotidiano do sistema escolar foram sendo colhidos ao longo do tempo em que fiquei em Bananal (92 dias). Ao mesmo tempo em que realizava este trabalho na escola, colhia também os dados sobre a comunidade.

A análise dos dados sobre a comunidade foi realizada num primeiro momento da pesquisa, o que resultou na produção de alguns artigos apresentados em Congressos, Simpósios e Seminários, e no texto final do exame de qualificação ocorrido em Setembro de 2013.

A análise do sistema escolar ocorreu no segundo momento da pesquisa, quando foi possível captar a relação ambígua que se estabelece entre a escola e a comunidade em Bananal.

Com esta memória se quer justificar o caráter fragmentado do trabalho que, por fim, acaba tendo dois argumentos: um que se refere à resistência e permanência da cultura afrobrasileira em Bananal e, outro, que se refere ao problema do “divórcio” entre a escola e a comunidade.

APRESENTAÇÃO:

Um dos argumentos desta Tese é de que a vida dos habitantes de Bananal, e de suas famílias, é capaz de retratar a cosmogonia afrobrasileira, ou seja, a visão de mundo dos negros, a qual se transformou com a passagem do século XIX para o século XX. A cosmogonia presente até hoje na cidade (no início do XXI) se manteve nas memórias individual, familiar e coletiva deste “laboratório cultural” e dá particularidade histórica à formação da população local, assim como demonstra a diversidade cultural desta localidade do Estado de São Paulo.

O Capítulo I analisa o contexto histórico da chegada dos negros da África Central, vindos através do que se caracterizou pela diáspora negra até as senzalas das propriedades produtoras de café em Bananal/SP. A partir das referências, reconstruo a memória do cativo ainda hoje preservada pelos sujeitos da pesquisa.

Foi uma historiografia consistente que me fez enxergar a visão de mundo dos africanos e afrobrasileiros introduzidos nesta região leste do Estado de São Paulo, que faz fronteiras com o Estado do Rio de Janeiro. Este contingente populacional, que esteve sob a égide das relações de trabalho senhorial-escravocrata, formou inicialmente a mão de obra da produção cafeeira do Vale do Rio Paraíba do Sul paulista e fluminense, com requintes de intensa desumanização. No pós-abolição, os descendentes desses ex-escravos enfrentaram lutar por trabalho a ponto de se desumanizarem mais uma vez em solo brasileiro, como descreve Chalhoub (2001), agora sob outra lógica trabalhista, tal qual se estabeleceu com a ordem do trabalho assalariado.

Apesar das condições históricas, há contradições que sugerem que o elemento diaspórico na comunidade estudada reconfigurou o processo cultural a ponto de manter

ainda hoje manifestações socioculturais que conectam profundamente a África Central e o Brasil (ALENCASTRO, 2000; VANSINA, 2011; KNGHIT, 2011).

O nosso país e o continente africano (devido ao trânsito de pessoas e ideias), desde o século XV, cooperaram entre si, através do Atlântico negro ou do eixo atlântico sul, deixando marcas em toda a América Latina, como afirmam algumas das referências que embasam este trabalho.

O cotidiano dos participantes da pesquisa: Sr. Nelson, Mariinha; Dona Tereza e de outros – que estão fora dos muros da escola –, revelam que a transmissão do saber popular permanece como marca da identidade e da memória dos negros na localidade.

O que ocorreu, enquanto contradição da pesquisa, foi que durante a produção dela o pesquisador, por ser sociólogo, se sentia preso ao campo do que se convencionou chamar de educação escolar. O pesquisador está matriculado num programa de Pós-Graduação que mantém seu foco na Educação Escolar, ou seja, algo restrito ao sistema escolar.

O Capítulo II trata de descrever o saber popular, os costumes e as lendas contadas frequentemente através da oralidade em Bananal. A cosmogonia negra e o saber popular, criados pela comunidade, sugerem que as famílias negras tenham preservado, através das gerações, um processo cultural fecundo e marcado pela diversidade nos modos de viver, ser e fazer.

A partir do que foi sendo desenvolvido, surgiram questões antropológicas que discutirei no Capítulo III, uma vez que o conceito de cultura sempre esteve na pauta da Antropologia, desde seus primórdios. A necessidade do *intermezzo* sócio antropológico é a de tornar mais clara a noção de cultura presente na Tese, que também alicerça todo trabalho etnográfico que é anunciado pelo pesquisador enquanto um dos olhares

utilizados nesta pesquisa. Para o leitor apressado, que queira ir direto ao ponto se assim desejar, há a possibilidade da leitura dos capítulos segundo seus interesses pessoais.

A ação dos mestres jongueiros, descrita por Zizinho, Zezinho do Sancho, Dona Tereza, sugere uma eficiente produção do saber popular no seio da comunidade, que foi determinada por seus mestres de ofício. Entre as práticas dos mestres populares, temos manifestações musicais e danças como o Jongo, além das artes de curar, ou seja, as terapias populares encontradas na localidade. Diante do exposto, é possível sintetizar que o Capítulo IV, tem como finalidade demonstrar a eficácia da comunidade na manutenção do Jongo enquanto manifestação cultural afrobrasileira, onde atuam as figuras dos mestres jongueiros, seus respectivos saberes, suas práticas e suas lendas.

A descrição do cotidiano escolar é apresentada no Capítulo V, após uma caracterização histórica da trajetória educacional do negro, o que ocorreu muitas vezes fora do sistema escolar público.

A partir da observação que se fez, acredita-se que o sistema escolar deveria interagir com o meio social muito mais do que ocorre de fato, ajudando e valorizando a produção de saber na comunidade. Ao invés disso, o sistema escolar se isola e suas poucas ações junto à comunidade estão reduzidas a atuação de alguns professores conscientes e comprometidos com o conhecimento e a humanização. Cada vez mais regularizado, burocratizado e com um currículo quase que totalmente eurocêntrico, o sistema escolar trabalha sem se espelhar no modo de viver e produzir saberes da comunidade.

A burocracia criada no sistema escolar, observada em passagens do caderno de campo, como foi o caso da reunião – em que estive presente – com o secretário municipal de educação em Bananal, é uma clara racionalização do trabalho escolar, criado para organizar o sistema ao qual me refiro.

Além de compreender a Cultura e a função da Escola naquela comunidade, a pesquisa esteve atenta à formação de ideologias. Com isso, buscou-se analisar os mecanismos de reprodução das ideologias (o racismo, o machismo, a homofobia, as ideologias de classe, entre outras) presentes no sistema escolar. Com isso, buscou-se pensar um problema importante de se enfrentar que são as relações de poder em nosso tipo de sociedade. Qual o papel da escola frente à reprodução das ideologias entre os agentes da escola?

O dia-a-dia na escola demonstrou um cotidiano escolar regularizado/burocratizado que ao invés de trabalhar com vistas à formação humana destes indivíduos, não passa de um sistema deficiente, que pouco contribui para a formação dos filhos da classe trabalhadora do país e a formação para a cidadania. Neste sentido, percebe-se que este cotidiano escolar está muito atrelado à esfera macro de análise dos problemas educacionais.

Não é o caso de reduzir a análise à questão da qualidade. Se assim fosse, recorreria às avaliações do IDEB a fim de discorrer sobre o assunto. Para além do debate acerca de questões que envolvem o plano macro do sistema escolar, tenho problemas no plano micro que é fundamental para a compreensão do funcionamento do sistema público de ensino fundamental em Bananal.

Categorizando desta forma as esferas que atuam no sistema escolar: macro, meso e micro. Pode-se afirmar que a pesquisa centrou seus esforços no plano micro e a interação deste sistema com o meio social e o processo cultural local, sem esquecer-se de ligá-lo à totalidade e ao plano macro do problema. Foi a partir daí que comecei a pensar a produção de saber na localidade e a questão do divórcio entre escola e comunidade.

Podia partir da premissa de que a proposta pedagógica do sistema escolar segue a lógica da reprodução social como observaram Bourdieu & Passeron (1982). Mas já se sabe que a reprodução dos processos sociais não funciona mecanicamente. O trabalho de Whitaker (2010-a) sugere, a partir da análise do contexto do acesso ao ensino superior brasileiro, que os filhos das classes subalternas conseguem, muitas vezes através de propostas de educação popular, ascender aos bancos universitários.

Procurou analisar a ação social de um dos agentes educacionais desta pesquisa (os professores) para observar o funcionamento do sistema escolar sob seu olhar e subjetividade. Analisar a ação social torna-se fundamental para compreender quais as contradições que levam a socióloga afirmar que os jovens universitários conseguem driblar este problema da educação escolar no Brasil – a deficiência –, chegando a alcançar postos privilegiados na sociedade, capazes (se assim quiserem) de reverter a reprodução econômica dominante (WHITAKER, 2010-a).

A educação da população pobre e trabalhadora no Brasil, pode ser entendida hoje como uma contradição no processo de reprodução social, afirma WHITAKER (2010-a). Segundo seu longo estudo sobre o Vestibular e os Cursinhos Pré-vestibular Populares, pode-se concluir que muitos estudantes das classes subalternas chegam aos bancos do ensino superior utilizando-se de propostas de educação popular, o que reforça a tese de que parte de tais segmentos consegue driblar os mecanismos de reprodução social mantido pela escola, que os poderia excluir das boas oportunidades para melhores qualificações. Ou seja, verifica-se a utilização das mesmas ferramentas da classe dominante para chegar ao nível superior de ensino.

E, assim como para Brandão (1984), este é um estudo que fala sobre escola mesmo quando foca sua análise sobre a comunidade. As entrevistas com parteiras, curandeiras e jongueiros, fizeram com que esta pesquisa olhasse também para a

formação do saber fora do sistema escolar. Por isso, analiso tanto as práticas dos professores, coordenadores pedagógicos, alunos e outros agentes escolares, como também analiso a construção do saber entre os mestres de ofício na comunidade.

Um exemplo do nó ou do ponto que desisto de desatar (expressão comum aos jongueiros) é a função do coordenador pedagógico. Segundo meus registros (Caderno de Campo), esse agente educacional é desviado de sua real necessidade. Na perspectiva da educação para a humanização, pode-se afirmar que a função do coordenador pedagógico deveria cumprir a tarefa de construir uma proposta pedagógica que além de eficiente no ensino-aprendizagem, pudesse contribuir mais para humanização do sistema, para o processo cultural, para o estudo da diversidade cultural e menos para a reprodução de ideologias, das relações de poder que se encontram no sistema escolar.

Ao contrário disso, o trabalho, e a ação do coordenador pedagógico no sistema escolar é, na maioria das vezes, puramente burocrático, direcionada à resolução de problemas secundários ao invés de atuar (autoralmente) no projeto político-pedagógico da escola. Na maioria das vezes, o coordenador desenvolve trabalhos que outros profissionais menos qualificados poderiam desenvolver no ambiente escolar.

Esse olhar sobre a Escola permite afirmar que poderia haver um trato pedagógico da cultura e, por conseguinte, da diversidade (VITORINO, 2011-a), para ajudar na construção da memória social da comunidade, demonstrando a possibilidade do convívio entre saberes e consciências distintas, além de uma relação mais harmoniosa entre escola e comunidade. Uma proposta pedagógica neste formato afirmaria cada vez mais a identidade cultural dos sujeitos da pesquisa, levando-os também a um processo de conscientização – o que condiciona a aprendizagem dos conteúdos escolares.

O papel do coordenador pedagógico, quando voltado para o trato pedagógico da cultura, deveria se adaptar a dimensão da variedade de saberes encontrado em nosso tipo de sociedade. A escola em Bananal não está preparada para lidar com o problema, pois reproduz o currículo eurocêntrico e as ideologias e descarta a formação do saber que está presente na comunidade – na maioria das vezes.

O professor, apesar de todas as adversidades encontradas em seu ofício, mostra-se capaz de reverter essa reprodução cruel da “seleção dos privilegiados” imposta pelo sistema escolar, que Whitaker (1981) sugere existir.

Algumas atividades escolares sugerem que os professores em Bananal são críticos do sistema e do currículo escolar a ponto de colocar em diálogo a associação entre o saber popular e os conteúdos curriculares (Caderno de Campo), apesar da condição material das escolas e as consequências disso para o processo ensino-aprendizagem.

Há no interior da instituição escolar bananalense, inúmeros problemas: as bibliotecas são muito mal organizadas, o espaço é pouco aproveitado pelos estudantes na maioria das vezes. Ao invés de ser um ambiente aconchegante, as bibliotecas cheiram a mofo e fazem atacar a rinite, tosse e espirros.

Os laboratórios de Biologia, Geologia, Química e Física, não existem. Não vi nenhum funcionando. Estes laboratórios de estudos não costumam fazer parte dos recursos materiais para a construção do saber no sistema escolar de Bananal. O espaço da escola está reduzido a salas com carteiras, cadeiras, um ou dois armários e um quadro-negro, além de uma quadra de educação física em condições ruins para a prática dos diferentes esportes.

Para ilustrar, basta constatar que nenhum laboratório de informática por onde passei funcionava nas escolas de Bananal. Não há teatros, pouco se estimula a música,

as artes. No meu entender, não há um trato pedagógico da cultura por este sistema escolar.

O sistema em questão também folcloriza a cultura popular a ponto de torná-la como menos significativa para as relações simbólicas que ocorrem em diversos campos, onde os sujeitos da pesquisa circulam e atuam. O que se observa é este sistema escolar contribuir para o que a socióloga chamou de “desinvenção da tradição” (Whitaker, 2010-c).

Segundo a autora, um bom exemplo é a figura de Zumbi, ainda apagada na sociedade e no sistema escolar, mesmo com o esforço crescente de sua afirmação e a de outros ícones dos grupos subordinados, que nem são mencionados e discutidos no ambiente escolar brasileiro – apesar das leis 10.639/03 e 11.645/08 vigorarem a alguns anos.

Apesar de recorrer a uma historiografia centrada no século XIX e no início do século XX, meu olhar está voltado, principalmente, para os problemas educacionais do século XXI. Penso o sistema escolar público hoje, a partir de sua estrutura material e as condições enfrentadas pelos agentes educacionais que nele atuam.

Esta pesquisa em educação, feita através de observação direta e contato próximo com os sujeitos participantes, tornou-se pouco ortodoxa porque não deixei de lado o que venho perseguindo desde o mestrado: captar a força e a persistência da cultura afrobrasileira que não se deixa subjugar pela subcultura dominante.

A cultura afrobrasileira permanece nas memórias como marca de identidade. Ao mesmo tempo, procurei verificar sua força diante da permanência dos modelos e instituições hegemônicas – tais como o sistema escolar.

Nesse sentido, não interessa aqui evocar a contribuição dos negros a essa cultura hegemônica como seria, portanto, trazer para discussão grandes intelectuais negros,

porque apesar de importantes, sem dúvida, eles se europeizaram a ponto de não ser mais possível enxergar em suas obras a influência do que seria a sua identidade cultural. Alguns estão sendo literalmente branqueados, como Machado de Assis em recentes reproduções fotográficas e propagandas de TV.

Também não interessa a contribuição africana ou afrobrasileira que necessitou do sincretismo para sobreviver dentro da cultura hegemônica dos brancos (apesar de considerar este processo muito importante, por ser uma estratégia de resistência), tal como foi o caso da religião e da música popular¹. São aspectos importantes sim, mas bastante enfatizados – não só pelo senso comum – e se apresentam como “contribuições” apenas, e, neste sentido, “desaparecem” no turbilhão histórico que acelera a cultura.

Procurando a resistência e, neste contexto, Bananal se apresenta como “um laboratório a céu aberto” ou um cenário possível. Neste laboratório, escola e comunidade foram observadas em suas ações, manifestações e práticas.

Alguns dos fenômenos sociais estudados são ignorados sistematicamente pela escola no processo de escolarização de seus alunos, além disso, são muitas das vezes compreendidos pelo professor como credence popular. Por isso, esses saberes tornaram-se inexpressivos para o sistema escolar, dificultando o entendimento da realidade escolar brasileira (GOMES, 2001). Esta tese corrobora para com esta análise, uma vez que a memória social do negro encontra-se descartada pelo sistema escolar local na formação da consciência destas crianças que ele alfabetiza e socializa até o ponto possível.

Como em todo sistema de ensino, existiria no sistema escolar de Bananal a ideologia de que ele deva romper com os saberes populares a fim de construir um

¹ Ao descartar as manifestações culturais sincretizadas, não estou descartando o sincretismo, a minha proposta é a de um refinamento da análise.

conhecimento socialmente valorizado que se encontra apenas nos livros e na cultura chamada “erudita”? É o que propõem alguns pedagogos de renome, entendendo que se deve fornecer aos filhos das camadas subalternas todos os conteúdos que estão ao alcance dos privilegiados, o que facilitaria a integração dos desprivilegiados na sociedade de classes.

Não discordando dessa proposta, pergunta-se: para construir o saber erudito é necessário destruir identidades? Certamente não, se pensamos na epistemologia de Vigotsky ou Paulo Freire.

INTRODUÇÃO:

A partir do exposto na apresentação, busco analisar a ação pedagógica (tomada em sentido sócio antropológico) tanto do sistema escolar como da comunidade local. À luz da Sociologia e suas interfaces com a Educação e a Antropologia, analiso a preservação da memória social local e o papel da escola diante do problema.

A hipótese está centrada, sobretudo na ação dos professores, no fazer do coordenador pedagógico e tem por finalidade investigar a ação de alguns agentes educacionais, partindo da proposta metodológica de Ardoino (1998), ou seja, pela via multirreferencial (plural) de análise das situações sócio-educativas.

Para desenvolver esta etnografia na comunidade escolar de Bananal, fiquei durante três meses ou, mais precisamente, 92 dias na cidade, e tive como primeira tarefa acompanhar grupos de alunos em diferentes escolas – todas elas gerenciadas pela administração da Secretaria Municipal de Educação de Bananal.

O total de entrevistas realizadas foi de trinta e quatro. Dessas, 12 foram com sujeitos que trabalhavam na escola (10 professores, 1 diretora e 1 merendeira). Todas as entrevistas foram não-diretivas, segundo Thiollent (1980), e tinham como objetivo trazer à tona a história de vida dos sujeitos

Para este metodólogo, a entrevista não-diretiva proporciona ao entrevistado aprofundar os temas da pesquisa, além de dar ao entrevistador um papel mais ativo no processo de coleta dos dados (THIOLLENT, 1980).

No caso das entrevistas com os professores, os mesmos foram levados a abordar assuntos como: a família, formação acadêmica, trabalho e a cidade. Nos outros casos (nas entrevistas com os moradores da cidade sem “nenhuma” ligação com a escola),

foquei na história de vida do entrevistado, sua formação e profissão, além de temas que revelam aspectos socioculturais e lúdicos de Bananal.

Para Thiollent (1980), o objetivo de entrevistas com estas características é captar as identificações dos indivíduos, superando suas censuras para que seja possível a apreensão da ideologia nas suas dimensões social e individual. Além disso, é necessário estabelecer com o entrevistado uma atenção flutuante, estimulando-o a explorar o universo a ser abordado sem que haja a categorização antecipada.

As entrevistas contribuem para que o entrevistador explore o universo cultural, próprio do indivíduo entrevistado, através de sua capacidade de verbalização, afirma Thiollent (1980). Neste sentido, o entrevistado detém a atitude de explorar, inclusive determina o campo a ser explorado. Segundo o autor, a entrevista não-diretiva facilita a produção de significações fortemente carregadas de afetividade, conseqüentemente, o que é de ordem mais profunda, é mais significativo do que os comportamentos intelectualizados.

Busquei também a técnica de história de vida, aplicando-a aos meus sujeitos como uma ferramenta metodológica que me fizesse explorar a produção de significações carregadas de afetividade dos agentes da escola e alguns indivíduos da comunidade.

De todos os professores que conheci durante a pesquisa, Sônia Aparecida da Conceição foi uma das primeiras com quem tive a oportunidade de conversar sobre a cidade e a Escola, quando estive a primeira e a segunda vez em Bananal para observação inicial, coleta de dados documentais e, claro, ecoturismo, nos meses de janeiro e julho de 2011.

Esta tese é também em sua memória, já que a vida nos reservou pouco tempo para conversas. No período da pesquisa de campo, a professora já estava bastante doente e

afastada da EMEF Coronel Nogueira Cobra há alguns meses, e chegou a falecer enquanto estive em Bananal.

Dentro dos muros das escolas, o primeiro objetivo foi analisar o perfil social dos alunos e seus familiares através de uma atividade de redação aplicada aos estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de quatro diferentes escolas da cidade (duas escolas urbanas e duas escolas rurais), cujos grupos de idades estavam entre 9/10 e 14/15 anos, respectivamente.

Através desta atividade, com o grupo de crianças do 5º ANO, foi possível também coletar desenhos de monumentos arquitetônicos de Bananal e outros que revelam o cotidiano das crianças na comunidade. Com algumas dessas crianças foram feitos pequenos vídeos, onde se podem encontrar relatos do cotidiano e um pouco da memória social da região através da lenda do Saci, dos contos da Mula Sem Cabeça e os Lobisomens, além de brincadeiras do cotidiano das crianças e o dia-a-dia na escola.

As entrevistas com os professores, apresentam vivências que enriquecerão o imaginário sobre a vida em escolas rurais e evidenciam inúmeras situações inusitadas do cotidiano escolar nesta área.

Fora dos muros da escola havia um mundo de memórias e saberes populares, importante para se estudar o cotidiano e a memória desta parte leste do Estado de São Paulo – que integra o Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul.

Qual o porquê dos muros? Por fazer uma etnografia do cotidiano escolar (aluno de um curso de PPG em Educação Escolar), questionava-me se teria que esquecer os muros que me separavam das consciências presentes na comunidade, ou então, se a escola era meu único campo de pesquisa e análise da consciência na comunidade. Passei a lidar com os muros do sistema escolar como uma realidade concreta das condições que prevalecem sobre a posse da propriedade no país.

O questionamento é próprio do campo da pesquisa em educação. Esta por ser normativa, segue reproduzindo na maioria das vezes as relações de poder impostas pelo aparelho do Estado no controle dos agentes escolares. Ao redor das escolas, procurei investigar a memória social e a cosmogonia afrobrasileira na localidade.

Apesar de alguns habitantes aparentemente não terem contato com as escolas, a história da maioria deles demonstra inúmeras relações com o ambiente escolar: alguns são ex-professores, avós de alunos, outras são funcionários públicos, que trabalham na escola e fora dela como uma ex-lavadeira, alguns agricultores, ex-políticos locais, benzedeiros, músicos, diretores de associações do terceiro setor (grupos da 3ª Idade, clubes recreativos, agremiações carnavalescas e de desportos e até mesmo os moradores mais antigos dos bairros, que de uma forma ou outra, criam o cotidiano da comunidade). Vale ressaltar que a memória dos times de futebol da cidade é guardada cuidadosamente, ainda hoje, através dos recortes de jornal do Sr. Ernesto dos Santos Nogueira, mais conhecido como “Nestinho”.

Lá também encontrei os moradores das florestas, ricos em conhecimentos sobre ervas medicinais e técnicas de sobrevivência nestes ambientes, além de descendentes de famílias de imigrantes de inúmeras nacionalidades (italianos, libaneses, portugueses, chineses e franceses), alguns deles descendentes das oligarquias rurais do século XIX, hoje empobrecidos. Ainda há que relatar a presença de poetas, músicos e compositores que guardam o que há de mais valioso na cultura da região.

Apesar da aparente sensação de Bananal ser um não lugar para o pesquisador, viver seu cotidiano e percorrer essa rede de relações durante o percurso da pesquisa foi o que proporcionou uma etnografia da comunidade e do cotidiano escolar².

² O não lugar na Geografia refere-se ao espaço com o qual os indivíduos não mantêm nenhuma relação de proximidade. O quarto de um hotel é, por exemplo, um não lugar para aquele que se hospeda nele.

É praxe no ofício do etnógrafo prezar o fato de ser cuidadoso com a sua inserção no ambiente da pesquisa de campo. A rede de relações criada pelo pesquisador foi decisiva para essa descrição, e tem significado ímpar na reconstituição da memória que proponho aqui.

Assim como foi preciso das rotas para se chegar ao campo, as redes de relações, além de necessárias para a coleta de dados da pesquisa, representam o argumento incontestado do posicionamento político firmado nesta pesquisa. A rede de sujeitos foi criada pelo pesquisador, apesar dela existir previamente na rede de sociabilidade que atua na cidade. Foi preciso, então, traçar um itinerário dentro dela. Itinerário este que criou diferentes trajetos rodoviários dentro do Município de Bananal, em busca dos sujeitos para a pesquisa.

Partindo da Estação, com meu carro, tracei outras tantas rotas: passava pelo bairro do Cantagalo e subia os 14 quilômetros da Estrada da Serra da Bocaina, até seu topo, e que me levava à APA (Área de Proteção Ambiental) – chamada de *Estação Ecológica da Serra da Bocaina* –, seguindo até a Vila e a EMEFR Dr. Miguel Augusto de Souza leite, a escola multisseriada dessa parte alta e mais fria de Bananal.

Por vezes pegava a estrada para o Distrito do Rancho Grande, passando pela Fazenda Boa Vista. Inúmeras outras, percorria o caminho para a Vila, rumo ao Bairro do Educandário.

Por estes itinerários e rotas, encontrei sujeitos que através de seus relatos de vida puderam contar a memória e narrar a história oral (esta referenciada a uma tradição e sempre transmitida pela oralidade) que tecem aqui, uma parte da história escrita desta comunidade.

A articulação entre memória e história oral é um recurso, que fundamentado na historiografia sobre a cidade, pode levar à descrição do cotidiano e da cosmogonia preservada ainda hoje na localidade, através da passagem dos séculos XIX ao XXI.

Ao mesmo tempo em que Bananal é a janela para olhar o oitocentos (CASTRO & SCHNOOR, 1995), paradoxalmente, a cidade está a 20 km do centro comercial de Barra Mansa e 30 km de Volta Redonda, municípios sul-fluminense, que se destacam pela industrialização, e que se situam no Eixo do Vale Econômico do Rio Paraíba do Sul.

Neste sentido, foi o isolamento do Vale Histórico em relação ao Vale Econômico do Rio Paraíba do Sul que pôde ter determinado a preservação da sua singularidade socioeconômica e ambiental.

O Vale Econômico apresenta cidades densamente povoadas, com as marcas do Capitalismo e da urbanização: pobreza, grandes centros comerciais, poluição e muito trânsito. Já Bananal, é uma cidade pequena, com um modo de vida que se distancia em grau do modo de vida do cenário urbano-industrial das cidades do Vale Econômico do Rio Paraíba do Sul.

É corriqueiro, portanto, encontrar na cidade de Bananal pessoas que se utilizam de charretes e cavalos para o transporte. Crianças vão a cavalo para a escola e mães transportam seus filhos dos bairros mais distantes até o centro de Bananal com este tipo de animal.

O clima na cidade é o tropical (quente e úmido), afirma Graça (2006). Em épocas do ano (por exemplo, na passagem do verão para o outono no hemisfério sul), a cidade acorda encoberta por uma neblina densa. As encostas da Serra da Bocaina formam paredões de pedra, donde surgem alguns olhos d'água em meio aos remanescentes de Mata Atlântica, e são dignos de fotografias.

A Serra, nestes dias de outono é tomada pelas nuvens, o que deixa a paisagem ainda mais bonita. A Fotografia 1, procurou situar a vista da Capela da Vila da Serra da Bocaina, próximo a EMEFR Dr. Miguel Augusto de Souza Leite, já ao entardecer:



Fotografia 1 - Vista do Trutário localizado na Vila da Serra da Bocaina em Bananal

Se a temperatura média anual na cidade é de 24° C, como afirma Graça (2006), no alto da Serra da Bocaina a temperatura certamente cai cinco ou mais graus, devido à altura do relevo com relação à sede do Município, que está a 560 metros de altitude. Essa descrição da geografia do local é importante para a percepção dos vários cenários, onde estão vivendo ou viveram alguns sujeitos da pesquisa.

Em todas as visitas que fiz às casas de meus entrevistados, ou nos lugares por onde passava conhecendo a população local, eu era recebido com o bom cafezinho e, por vezes, com guloseimas que mostravam o gosto caipira da culinária da região: bolos, biscoitos, leite e queijos, doces (goiabada, paçoca de pilão e geleias). Sempre produtos caseiros, produzidos na maioria das vezes com ingredientes cultivados nos terreiros das

casas e, em alguns casos, o excedente feito para o comércio. Era como se toda família tivesse em seu livro de receitas um agrado ao paladar do visitante.

Os habitantes demonstram muito amor ao patrimônio histórico cultural de Bananal. Percebi esse sentimento na Casa dos Artesãos – hoje com sua sede no Solar Manoel de Aguiar Vallim –, onde uma artesã me confidenciou sentir muito por não ter percebido a importância que devia ser dada aos monumentos arquitetônicos da cidade (Caderno de Campo).

A própria Casa dos Artesãos tem uma lógica de trabalho bem interessante, pois reúne numa pequena associação parte dos artesãos locais, que é certamente muito mais numeroso na cidade. Essa não é só uma característica de Bananal, mas sim de grande parte dos moradores da região do Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul, que têm como fonte de renda os trabalhos manuais e artesanais, tais como: crochê, bordados, pinturas, souvenirs, objetos em madeira, trabalhos em tecido, produtos orgânicos, doces e bebidas típicas da região.

Apesar da riqueza cultural, os órgãos federativos pouco planejam o turismo na cidade. A cidade não conta com nenhum posto de atendimento ao público em geral, mesmo tendo sido tombada pelo CONDEPHAATT – Conselho de Defesa ao Patrimônio Histórico, Arqueológico e Artístico e Turístico –, órgão ligado a Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo. É, por assim dizer, a ação do terceiro setor na representação da ABATUR – Associação Bananalense de Turismo –, que atende aos turistas que se aventuram pelos diferentes itinerários turísticos da cidade.

Tal é o descaso dos gestores políticos dado ao turismo que uma vez ouvi (dia 12.03.2012) de duas professoras no intervalo das aulas: *o tombamento nem sempre ajuda já que os prédios na condição que estão, não recebem recursos e, literalmente, acabam tombando* [risos] (Caderno de Campo).

Algumas famílias da cidade, ainda hoje possuem prédios de grande valor histórico-arquitetônico, entretanto, é comum ouvir relatos de brigas familiares que têm como problema a venda destes imóveis. No Caderno de Campo, realizei pelo menos três registros sobre esses conflitos (dias: 14 e 12 de março de 2012) comentados por terceiros.

A reportagem “Os Castelos do Café” da edição nº 37, da Revista UNESP Ciência de dezembro de 2012, sugere a importância destes patrimônios históricos para o desenvolvimento do turismo rural e pedagógico no Estado, e revela, ainda, a deficiência do setor turístico do Brasil em comparação com a Europa:

Os resultados revelaram, por um lado, um riquíssimo e ainda pouco explorado acervo sobre a história do desenvolvimento do Estado de São Paulo, e por outro, uma situação de fragilidade econômica em muitas dessas propriedades, que a atividade turística, ainda pouco explorada, não é capaz de contornar. (UNESP Ciência, nº37, dez. 2012).

Segundo a reportagem, deve haver cerca de 1.200 fazendas históricas no Estado de São Paulo, remanescentes dos séculos XVIII e XIX, afirma a técnica do Condephaat Ana Luiza Martins. Chega a dizer, em entrevista, que somente no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul deve haver “umas 100”. Sobre o turismo pedagógico, a reportagem evidencia alguns dados:

Há 12 anos João Pacheco começou a investir no turismo, para reforçar a renda da propriedade. Mensalmente recebe de duas a três escolas (entre 80 e 120 crianças), de dois a três grupos de idosos (entre 40 e 80 pessoas), que ali fazem um lanche e escutam seresta, e cerca de 100 visitantes que fazem as cavalgadas (a mais concorrida é a da lua cheia). (UNESP Ciência, nº37, dez. 2012).

A descrição do cotidiano em Bananal foi construída a partir de múltiplas percepções ligadas ao plano individual, coletivo, ao mundo material e imaterial dos habitantes locais. A falta de incentivo para o turismo rural e pedagógico, talvez seja um exemplo de como o sistema escolar se mantém alienado do processo cultural.

A falta de investimento neste setor econômico pode ser compreendida quando se observa a importância deste patrimônio histórico-arquitetônico para o processo de ensino-aprendizagem. Durante minha estadia em Bananal, observei poucas iniciativas das escolas públicas em se aventurar em fazer atividades pedagógicas curriculares, que poderiam criar um ensino muito mais significativo.

Muitas são as histórias de vida que encontrei em Bananal. Elas revelam faces do cotidiano numa cidade pacata, que guarda muitos conhecimentos, ainda hoje utilizados em nosso tipo de sociedade.

a) Aportes teórico-metodológicos:

A multirreferencialidade surge, para Ardoino (1998), da necessidade de entender as situações sócio-educativas por um viés holístico. Isso quer dizer, que não se pode entender as partes sem o todo. Para o autor, as práticas (entre elas o processo de ensino-aprendizagem) não são compreendidas em sua plenitude pela representação sistêmica da realidade, se não forem confrontadas com seus contextos históricos.

Por isso, a explicação do problema pode, por vezes, partir de temas que sempre estiveram em evidência na Pesquisa em Educação: a determinação das Diretrizes e Bases do Currículo e sua proposta de regularização da rotina escolar; o planejamento na política educacional e a estratégia político-pedagógica do momento; a ação ou tomada de decisão dos agentes escolares; a falta de investimento na escola; a insatisfação e a indisciplina dos alunos.

Outras vezes, porém, os temas podem aparentemente estar desconexos da realidade do sistema escolar local, mas estarão no foco da análise para se chegar à compreensão da realidade da educação escolar na localidade: o papel da comunidade na

escola; o papel da escola na comunidade; a comunidade e a formação da memória social; a cosmogonia afrobrasileira presente ali; os costumes e hábitos da população; a cultura popular; a história oral e a produção de conhecimentos.

Entender a complexidade dos fenômenos da educação pressupõe a conjugação de uma série de abordagens. A abordagem multirreferencial, como nos explica Ardoino (1998), propõe um novo olhar sobre o humano, “mais plural”, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica, na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente, os educativos. Observe o esquema de sistema explicativo das ciências humanas na perspectiva multirreferencial:

[...] quer dizer que no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos (ARDOINO; 1998, p. 4).

O aparecimento da abordagem multirreferencial no âmbito das ciências humanas, e especialmente na educação, está diretamente relacionado ao reconhecimento da heterogeneidade e da complexidade que caracterizam as práticas sociais e educativas.

A partir da noção de complexidade desenvolvida por Edgar Morin, Ardoino (1998) quer chamar a atenção para a necessidade de um “luto da ambição simplificadora”, bem demarcada pela ciência de inspiração cartesiana. A multirreferencialidade, para o autor, surge como uma proposta metodológica e, atualmente, se configura numa importante epistemologia das práticas sociais e da educação.

A natureza dos objetos nas pesquisas em Ciências da Educação pressupõe, portanto, cada vez mais transdisciplinaridade em torno das discussões sobre o sistema escolar. Isso poderia evidenciar a complexidade dos fenômenos da educação.

A nova ciência, como propõe Morin (1995), implicaria numa nova postura dos atores sociais com relação às relações de poder, à diversidade cultural e a educação. Ou seja, espera-se uma harmonização das relações socioambientais, partindo da proposição de que o homem é um ser biopsicossocial, que na melhor das hipóteses, deve prolongar ao máximo possível a sua existência em nosso planeta.

Essa discussão é fundamental para sociologia, e para as ciências da educação, porque a escola tem papel de destaque na formação do ator social, ou melhor, destaque na possibilidade de autorizá-lo. Além disso, a escola é um campo fecundo, pois o pesquisador tem como fonte de análise a ação social dos diferentes agentes, que atuam no sistema escolar. Essa discussão também interessa a áreas como a política educacional e a gestão escolar.

O sistema escolar deve ser compreendido como um sistema aberto. Em todo sistema aberto, segundo Morin (1995), há no seu interior a constância de um desequilíbrio que o alimenta, e permite com que ele se mantenha em aparente equilíbrio, partindo da teoria dos sistemas e os avanços da cibernética. Segundo ele:

Duas consequências capitais decorrem portanto da ideia de sistema aberto: a primeira é que as leis de organização do ser vivo não são de equilíbrio, mas de desequilíbrio, recuperado ou compensado, de dinamismo estabilizado...A segunda consequência, talvez mais importante, é que a inteligibilidade do sistema deve ser encontrada, não apenas no próprio sistema, mas também na sua relação com o meio, e que esta relação, não é uma simples dependência, é constitutiva do sistema (MORIN; 1995, 32).

O agente, não só depende do meio, mas também se constitui a partir dele, estabelecendo uma relação de constantes trocas de informações, representações, ideologias, regras, leis, sentimentos e emoções com outros sujeitos, que atuam nestas instituições que cotidianamente o agente frequenta. No caso das relações de autoridade, por exemplo, podemos descrevê-la a partir das práticas sociais entre chefes e subordinados, entre docentes e estudantes.

Segundo Morin (1995), a ideia de auto-organização do meio ultrapassa os objetos estritamente físicos e está presente também no meio social. No entanto, ao contrário do que ocorre no plano físico, os fenômenos sociais e naturais passam sempre por adequações entre a forma fenomenal e o princípio de auto-organização da sociedade. Esta última, é resultante das relações sociais estabelecidas no sistema.

Os atores procuram em certa medida se tornar autores. Talvez por isso se possa afirmar que suas ações são projetadas em cima de vidas imaginárias e funções simbólicas determinadas por pulsões inconscientes da vida, pela hierarquia e burocratização do meio social, por sua estrutura psíquica, mas que, sobretudo, tem origem no mundo das relações sociais e na disputa pelo mercado de bens simbólicos.

Segundo o Ardoino (1998), a análise das organizações (entre elas a escola), realizada pela Escola Francesa de Sociologia é um avanço no modo de compreender a ação social e a prática educativa. Esta Escola de Sociologia, para o autor, deixa claro que nem só a história, a temporalidade, a duração devem ser admitidas como contribuintes amplas à inteligibilidade dos fatos (ARDOINO; 1998, 33).

A principal contribuição da Escola Francesa de Sociologia, para Ardoino (1998), foi pensar a ação social de forma tríplica: agente – ator – autor. Segundo esta perspectiva, o agente não se transforma em ATOR “pela dádiva da conscientização, de sensibilização ou de formação”.

A Escola Francesa de Sociologia, segundo Ardoino (1998), passa a atribuir um pouco mais de inteligibilidade aos atores. O agente não é mais o indivíduo que sem percepção ou consciência de si está dentro de uma mecânica de forças instituídas da qual não consegue sair. Ele pode se autorizar, quer dizer, tornar-se autor de suas ações.

A importância da educação se efetiva no fato de progressivamente conquistar, adquirir, constituir, desenvolver no ator a capacidade de se autorizar, de se fazer, de se tornar seu próprio autor. Ardoino (1998) fala sobre o ator:

Trata-se, na verdade, de um tríptico, agente-ator-autor. Pode-se efetivamente sentir-se ator numa situação dada e nesse caso assumir os papéis, mais ou menos explicitamente, sem no entanto reconhecer-se neles como autor. De novo, tudo depende das expectativas e do projeto que finaliza o procedimento (o do prático, o do pesquisador, eventualmente os jogos dos outros protagonistas, segundo os casos). Poder-se-ia atribuir aos parceiros, na ação, um pouco mais de inteligência e de autonomia relativa para as necessidades da estratégia pretendida? É o caso de otimização das práticas. O ator executa (enquanto tal, ele permanece objeto, quando não 'massacra', voluntaria, ou pelo menos 'intencionalmente', sem que tenha sempre consciência clara a respeito disso, toca e interpreta sua partitura ou seu texto). Certamente ele acrescenta, portanto, mais ou menos ao libreto inicial, mas não se torna por isso a origem (o autor) ou uma das origens possíveis. (ARDOINO; 1998, 28).

Numa outra passagem Ardoino descreve o autor: *É realmente o fundador, o criador, até mesmo o genitor; seja como for, aquele que se situa e que é explicitamente reconhecido pelos outros como “estando na origem de” (ARDOINO; 1998, 28).*

Para Ardoino (1998), as instituições sociais e seus agentes tecem o cotidiano do agir, estabelecendo um fazer social-histórico que postula uma dialética entre o instituído e o instituinte. Ardoino chama isso de intencionalidade coletiva, que somada às implicações dos atores, estabelece a ponte entre o macrocosmo (sociologia) e o microcosmo (psicologia).

Para a multirreferencialidade, a realidade pode ser relativizada desde que se parta de uma tradição realista de ciência. São várias as contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para explicar as situações educativas. No trecho a seguir, sobre a obra de Ardoino, encontrado no trabalho de Martins (2004), determina-se que a análise multirreferencial seja uma proposta explícita de uma leitura plural dos problemas educativos, uma vez que parte da definição de que estes fenômenos implicam na análise dos diferentes sistemas de referências simbólicos:

A análise multirreferencial das situações, das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica (ARDOINO apud MARTINS; 2004, p.87)

Neste contexto, as ciências da educação passam a utilizar uma perspectiva metodológica que lhes é própria (o que não ocorre em ciências positivistas), devido suas especificidades enquanto campo científico. É justamente esta perspectiva, que permite fazer com que a sociologia da educação explique os fenômenos humanos em sua profundidade e complexidade.

Partindo de Ardoino (1998), busco analisar os fatos educativos em Bananal a partir de uma leitura plural, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, como propõe o autor. Por isso, o sistema escolar, a memória social e a cultura tornaram-se centrais na análise da situação educativa de Bananal-SP.

Quem são os atores na educação escolar para Ardoino (1998)? Professores, alunos e outros agentes educacionais. Todos eles envolvidos em projetos que podem revelar sua ação. Martins (2004), ao analisar a obra de Ardoino, afirma que foi a partir de 1966 que surgiu, como procedimento, a noção de situações educativas representadas como complexas. Martins conclui:

Cabe salientar que Ardoino, numa das citações precedentes, denomina a abordagem multirreferencial de procedimento, referindo-se ao modelo de inteligibilidade esboçado em 1966. Nesse sentido, podemos dizer que essa abordagem é, inicialmente, uma resposta ao caráter extremamente complexo da prática social e, principalmente, das práticas educativas. Tal complexidade traz para aqueles que estão envolvidos com questões educacionais (professores, pedagogos, psicólogos etc.) uma série de dificuldades de leitura e de compreensão sobre suas próprias práticas, o que se desdobra em dificuldades de tomar decisões (Ardoino, 1998c). Se, num primeiro momento, a abordagem multirreferencial se caracteriza como um procedimento, notamos ao longo dos trabalhos de Ardoino, que suas preocupações se voltaram para as questões epistemológicas implícitas no procedimento proposto. Sua postura epistemológica se estrutura com base no reconhecimento do caráter plural dos fenômenos sociais.(MARTINS; 2004, 87).

Neste trecho, o autor sugere que a multirreferencialidade é mais que um procedimento metodológico para se analisar um problema. Por isso, a postura epistemológica de Ardoino, segundo Martins (2004), se estrutura com base no reconhecimento do caráter plural desses fenômenos.

É justamente dentro do contexto da disputa entre classes, que a formação cultural e a escolarização acontecem. Com a análise da ação da comunidade tanto no processo de formação da memória que marca a identidade negra em Bananal, como no sistema escolar, trago para a discussão a reprodução dos processos sociais, que dependem muito da ação dos agentes escolares na formação do educando e na ação social do próprio aluno, como sugere Ardoino (1998). Mas que também, depende da ação coletiva da comunidade em torno da escola.

No ventre da comunidade, esses processos sociais dependem da ação coletiva para terem significado e valor, a fim de que tais representações simbólicas sejam compartilhadas por todos na localidade. Por isso, não há quem negue o caráter pedagógico eficaz da reprodução do saber popular em Bananal, que aconteceu muitas vezes através da atividade de alguns mestres de ofício encontrados na cidade: os jongueiros, os foliões, os curandeiros e benzedadeiras.

b) As rotas da pesquisa de campo e os métodos:

Cabe, diante de tais memórias, situar o leitor quanto às rotas da pesquisa de campo. A atual pesquisa foi sendo construída a partir da discussão teórica que se segue na tese e, posso afirmar, tomou rumo através das rodovias do Estado de São Paulo.

As rodovias me levaram de Araraquara – local escolhido para realizar o curso de Doutorado – a Bananal. A rota rodoviária foi a mais rápida e a melhor alternativa de

transporte para o percurso das viagens³. Escolhi primeiro meus trajetos para depois pensar minhas ferramentas metodológicas de análise dos dados empíricos.

O Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul paulista ainda guarda uma parte da cultura tradicional de pouca possibilidade de preservação devido à especificidade de sua natureza: são produtos imateriais.

Assim como Gilroy (2001) e sua metáfora do Atlântico negro, e Alencastro (2000) e sua historiografia sobre a formação do Brasil no eixo atlântico sul, criei minha própria rota: uma rota rodoviária para delimitar os trajetos da pesquisa de campo.

Dependendo do trajeto, uma rota pode tomar diferentes contornos alterando assim suas paisagens. A metáfora da rota rodoviária tem, por finalidade, revelar que foram os trajetos escolhidos que determinaram a rede de entrevistados que participaram da pesquisa.

Pode-se chegar a Bananal pela Dutra ou por uma segunda opção de acesso que é a Rodovia dos Tropeiros (SP-68). Para fazer o caminho entre Araraquara e Bananal percorria 590 km – dos quais, grande parte do tempo dirigia entre as rodovias estaduais Washington Luiz (SP-310), Dom Pedro I (SP-65) e a rodovia interestadual Presidente Dutra (BR-116) que liga os Estados de São Paulo ao Rio de Janeiro.

De Araraquara e sua paisagem agroindustrial, onde predominam os canaviais que vemos nas margens de toda a Washington Luiz, passava por Campinas e sua região metropolitana, transformada pela urbanização e pela industrialização. Daí seguia pela Rodovia Dom Pedro I até a Dutra, onde se destaca a paisagem de Mares de Morros (ou um relevo em formato de Meia-Laranja), característica da Serra do Mar e do Vale do Rio Paraíba do Sul – marcado economicamente pelo pólo tecnológico e industrial de São José dos Campos, o que evidencia a singularidade do Vale Econômico.

³ Antes do período da pesquisa de campo já havia ido duas vezes à Bananal para o reconhecimento do espaço (Janeiro e Julho de 2011).

Pela Dutra seguia até, enfim, chegar às cidades da região do Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul, pelo acesso via Bairro da Cotiara – Barra Mansa – RJ, Km 273 – e a meu campo de pesquisa: Bananal – SP.

Na latitude 22°41'15''Sul x longitude 44°18'45''Oeste, como indica Graça (2006), está situada a cidade, que possui uma área quadrada equivalente a 620,2 km². Ainda pela perspectiva da orientação geográfica, pode-se localizá-la no leste do Estado de São Paulo – compondo os municípios da região administrativa de São José dos Campos.

Sua localização permite dizer que Bananal encontra-se num Vale entre duas formações geomorfológicas importantes na paisagem da região do sudeste brasileiro: a Serra do Mar e a Serra da Mantiqueira. Entre essas duas Serras, encontram-se paisagens magníficas, de rica biodiversidade, ainda hoje preservadas.

Devido a tais características do relevo e também da arquitetura neoclássica dos casarões da cidade, a impressão que se tem ao chegar à cidade é a de ter voltado ao século XIX, ou seja, ao Brasil oitocentista, como afirmaram Castro & Schnoor (1995), ao sugerirem que a fazenda Resgate – importante marca arquitetônica da história do século XIX – é como uma janela para o oitocentos.

Cheguei a Bananal em meu Renault Clio, levando toda a mudança para a instalação de uma casa temporária (de 28 de Fevereiro a até 29 de maio de 2012), onde passei o tempo que permaneci por lá. Comigo levei a Hanna, minha cadela Boxer de 6 anos de idade, na época.

Apesar de não construir esta descrição de forma cronológica, tomo cuidado em situar a sequência de acontecimentos. No dia de minha chegada, fui primeiramente ao encontro do Sr. Darlan, na Antiga Estação Ferroviária de Bananal – cujo prédio hoje é de propriedade dos *Correios*. A Fotografia 2 foi tirada da fachada traseira da Estação:



Fotografia 2 - Antiga Estação Ferroviária de Bananal

Segundo Graça (2006), a E.F.R.B – Estação de Ferro Ramal Bananalense – recebeu autorização para ser construída pelo decreto nº 7.698 de maio de 1880, e sua inauguração oficial foi em 1º de janeiro de 1889. Construída na Bélgica, e trazida de navio para ser montada no Brasil, a Estação (reparem na fotografia que ela forma, a partir de suas placas de metal, um quebra-cabeça que poder ser montado e desmontado) é um dos principais monumentos arquitetônicos locais, e demonstra a poderio dos produtores de café na cidade nesta época.

O Sr. Darlan é o proprietário do imóvel que escolhi previamente (através de contatos por telefone), para passar o tempo em que fiquei na cidade. E a Estação Ferroviária, vamos dizer assim: era o prédio vizinho à minha “quitinete” (situando-se a esquerda).

Muitos visitantes vêm a Bananal para atividades como o ecoturismo e outros atrativos que a cidade oferece. Este fato faz movimentar a economia, as pousadas locais e a renda de algumas famílias, com os aluguéis de imóveis por temporada, como é o caso do Sr. Darlan.

As escarpas no relevo de Mares de Morros da região, cobertos pelo verde perene da vegetação rasteira, que hoje cobre as antigas terras onde se cultivava a lavoura de café, criou a sensação no pesquisador de estar numa comunidade diferente da sua, que é predominantemente urbana. Bananal é uma cidade de pequeno porte, de pouco mais de 11 mil habitantes, onde se diz que “todos se conhecem” e são comuns os laços de parentesco.

A partir do mapeamento da comunidade local, procurei métodos e ferramentas metodológicas que pudessem captar a condição humana e a conduta do homem ali. Partindo das ideias de Azanha (2011), entendemos que a crença de que a ciência se faz pela aplicação de um método está totalmente ultrapassada. A expressão método científico, desde o século XVII, esteve associada à:

ideia da existência de um conjunto específico de regras que seriam privativas da ciência, pois sem essa restrição não teríamos como distinguir o método da ciência de outros conjuntos de regras como, por exemplo, as regras da gramática, as de um jogo, etc. Contudo, a existência de regras privativas da ciência sugere também a de sua estabilidade. Ora, esse é um ponto cuja contestação contribuiu para abalar profundamente a “received view” a partir da década de 50 [1950] (AZANHA; 2011, 169).

Segundo esta noção, pode-se afirmar que a ciência contemporânea tem lutado para assimilar plenamente a ideia de que a atividade científica – por ser uma atividade humana – é condicionada por fatores intra e extracientíficos. O autor está pautado pelos trabalhos de Feyerabend e T. Kuhn, que contestaram de uma maneira muito eficaz a ideia, que triunfou desde Bacon e Descartes, de que a atividade científica deva ser construída a partir da aplicação de um conjunto de regras estáveis.

Como afirma Azanha (2011), a investigação científica é uma prática, por isso não é apreensível nem pela racionalidade abstrata, nem pelo relativismo histórico. O entendimento do método enquanto um conjunto de regras não é frutífero, porque este deve ser compreendido no contexto da atividade científica, na qual está sendo empregado.

Segundo Azanha (2011) – pautado nos estudos de Rawls –, o que interessa nas regras é que elas são uma prática social que justificam uma ação particular. Azanha pergunta: O que é ter um método? Ou ainda: O que é agir metodicamente? O autor responde:

“Ter um método”, nesses termos, significa apenas a indicação de que se exhibe, na ação, um estilo que permite distinguir essa ação de uma outra que seja arbitrária ou aleatória, ou desordenada. Com isso, aproximamos a expressão “ter um método”, ou melhor, “seguir um método” da expressão utilizada por Wittgenstein: “seguir uma regra”. E, para ele, “seguir uma regra é uma prática”; e acreditar que se está seguindo uma regra não é a mesma coisa que segui-la” [PI, § 202]. E prática assinala aqui a prática de uma comunidade, porque “seguir uma regra, fazer uma comunicação, dar uma ordem, jogar uma partida de xadrez são costumes (usos, instituições)” [PI, § 199] Nessas condições, a elucidação do significado da expressão “seguir um método” ou de “seguir uma regra” somente pode ocorrer no âmbito de uma prática, porque apenas os demais parceiros dessa prática é que poderão avaliar uma ação quanto à sua correção no seguimento de um dado método ou regra. Conforme disse Wittgenstein, “acreditar que se está seguindo uma regra, não é a mesma coisa que segui-la”, por isso, a conformidade com uma regra ou um método nunca é um assunto privado. As expressões “seguir um método” e “seguir uma regra” requerem, para a elucidação de seus significados, a referência a uma prática que é essencialmente social. Esta referência à prática é interessante porque permite, também, uma certa clarificação da natureza da aprendizagem de métodos ou de regras. Aprender uma prática envolve habilidades, imitação, exercícios e não apenas a aquisição da formulação linguística de um código que, aliás, pode nem estar explicitado nem ser explicitável por uma enunciação. Do mesmo modo, pois na verdade trata-se da mesma coisa, o que a prática é o exercício de um saber, imagina-se, muitas vezes, que a aprendizagem desse saber é condição prévia da prática. O engano está na incompreensão da gramática lógica do verbo saber. A prática é um saber fazer e não um saber que é aplicado a ela. Não há duas coisas: o saber de um lado e depois a prática à qual o saber se aplica. Há apenas um saber fazer que é a prática. Uma prática ineficaz pode transformar-se numa prática eficaz pela correção de erros, mas somente “a prática do uso da regra mostra o que é um erro na sua aplicação”(AZANHA; 2011, 181-182).

Azanha (2011) observa que a prática científica pode chegar a ser, partindo de Grander, comparada ao produto de um trabalho que é fundamentalmente uma espécie de jogo. Apesar de ser uma comparação paradoxal a prática da ciência com a arte e com o jogo, as tarefas da atividade científica têm um amplo espaço para a criatividade e, por isso, seria reducionista pensar esta prática apenas como um espaço onde as ações seriam sempre amparadas pelo seguimento das regras estáveis.

Isso sugere que as práticas científicas possam incorporar diferentes formas de racionalidade, o que contradiz a noção de método de Feyerabend e também de Kuhn, como está exposto no trecho a seguir:

O jogo da ciência, mesmo sendo sempre local e mutável como é próprio de todas as práticas sociais, não é um jogo irracional onde vale tudo e até o dogma tem cabida. A rejeição de um ideal absoluto de racionalidade da ciência apenas é o abandono de uma ilusão racionalista e o reconhecimento de que diferentes “formas de vida” podem incorporar diferentes formas de racionalidade. (AZANHA; 2011, 186).

Quais seriam as habilidades que abrangem a prática científica? A proposição de problemas, a construção de teorias ou hipóteses, a formulação de conceitos, a observação, a invenção de instrumentos, etc, afirmará Azanha (2011). Para o autor, a comparação de Granger capta a “essência” da prática científica, ou seja, a articulação de usos e de maneiras de dizer e fazer. Justamente, por isso, a formulação de um método universal nos moldes de Bacon e Descartes revela-se como uma fantasia ou ilusão, confirma Azanha.

O engano dos moldes baconiano e cartesiano está na suposição de que haveria algo de comum e essencial na variedade das práticas científicas concretas. Como afirma Azanha (2011) há, é claro, um conjunto de regras formalizadas, mas não há um só grupo de regras que essencialmente permeiem todas as práticas científicas.

A questão das práticas científicas sempre se refere a uma “questão local”, porque envolve jogos de linguagem específicos. Os cientistas que não levam em consideração as práticas científicas concretas imaginam que elas devam se ajustar a um padrão geral e ideal de racionalidade científica, sendo assim, é vago o esforço de buscar regras constitutivas de todos os jogos possíveis.

Isto posto, parece consistente a argumentação de que não há um método geral e essencial a todas as práticas científicas, assim como afirmará Azanha (2011) e Ardoino (1998). As ferramentas metodológicas empregadas na pesquisa têm como referências as

obras de Thiollent (1980) e suas técnicas de captação da ideologia, Whitaker (2002) e a importância do diário de campo, Severino (2007) e sua proposta de coleta de dados com base na história de vida dos sujeitos.

Thiollent (1980) esclarece-nos sobre os meios de captação de informação – que deve ser constantemente criticado pelo controle metodológico do pesquisador –, neste caso, subordinado à teoria sociológica.

Whitaker (2002) contribui para uma pesquisa preocupada com a dialética estabelecida entre a ciência e a ideologia. Além desta questão, sua produção aponta para a dialética entre cultura e ideologia, tema de fundamental relevância para o entendimento do processo de humanização e a formação das relações de poder em nosso tipo de sociedade.

A obra da autora desperta também o pesquisador para importância do caderno de campo, e o registro sistemático dos fenômenos sociológicos ocorridos durante a observação do lócus da pesquisa.

O caderno de campo pode ser compreendido como um documento de primeira necessidade do pesquisador, onde são relatados os costumes e o cotidiano que pude observar ou vivenciei na localidade: tanto pelo aspecto coletivo da comunidade, quanto pelo aspecto individual. Nele registrei os acontecimentos mais variados e significativos que envolviam os sujeitos de minha rede de relações em Bananal. O caderno de campo foi construído por todo o tempo em que permaneci na comunidade e foi utilizado como ferramenta de registro quase que diariamente.

As anotações deste caderno serviram para relembrar fatos ou discursos de pessoas da comunidade capazes de fornecer a maior quantidade e qualidade de informações sobre as relações humanas ali estabelecidas.

Em todas as referências metodológicas, observa-se também a utilização da entrevista não-diretiva, ferramenta com a qual colhi informações a partir de um discurso quase que livre dos entrevistados e uma escuta atenta do pesquisador, para que se pudesse estimular o sujeito participante a aprofundar algumas questões pertinentes à pesquisa.

Neste contexto, a escolha dos métodos como visão de mundo do pesquisador pode ser caracterizada a partir de três olhares: o olhar etnográfico, o olhar histórico e o olhar materialista-dialético, a fim de trazer à tona as condições materiais, as ideologias, as contradições, mas também aspectos da humanização na comunidade.

O olhar etnográfico, que está impregnado em toda a tese, visou o processo do dia a dia, ou seja, o cotidiano dos sujeitos nos diferentes espaços em que ocupam. Como será mencionado adiante, esta visão sobre o problema é similar a um mergulho onde o cotidiano da comunidade bananalense foi observado como se o pesquisador utilizasse uma lente de aumento (SEVERINO: 2007, 119). O método etnográfico aqui, tem como função a descrição do lócus da pesquisa de campo.

Quando autores como Marx e Engels afirmam em suas obras que o processo histórico é movido por contradições sociais, eles sugerem que o materialismo-histórico seja também caracterizado como dialético, sobretudo por que a luta de classes (que sugerem as contradições do sistema) é o motor da história.

Neste sentido, considero – assim como fizeram Marx e Engels –, que são as condições históricas que produzem as ideias, tal como está explícito nas suas obras. Ou seja, ao analisar o problema em questão, tenho em mente que as mudanças históricas foram determinadas pelas modificações nas condições materiais e na divisão do trabalho produtivo. Por isso a historiografia de Chalhoub (2001), sobre as mudanças nas relações

de trabalho no Brasil na passagem dos séculos XIX para o XX, situam o leitor em torno desta discussão.

Partindo da leitura de Chauí (2010) sobre o materialismo-dialético, importa ressaltar que a consciência humana é condicionada a pensar as ideias que pensa, devido às condições históricas estabelecidas pela sociedade num dado momento. É neste contexto, que surge a necessidade de se falar também em um olhar histórico sobre a formação da sociedade em questão, e que foi de fundamental importância para se traçar a trajetória educacional do negro no Brasil. As historiografias foram sendo incorporadas à tese a medida em que o tema em foco necessitava deste suporte epistemológico.

Com os métodos materialista-dialético e o histórico, busco olhar para a totalidade histórica, na qual a comunidade de Bananal se construiu enquanto parte de um todo. Sendo assim, analiso o problema a partir dos pressupostos de que o desenvolvimento histórico não se dá de forma linear e que o real é ao mesmo tempo uno e múltiplo. Estes pressupostos são pertinentes para compreender a condição humana de uma forma complexa (SEVERINO; 2007, 116).

CAPÍTULO I - MEMÓRIAS DO CATIVEIRO: A FAMÍLIA NEGRA E A PRESERVAÇÃO DA CULTURA AFROBRASILEIRA.

Este capítulo tem por finalidade compreender os desdobramentos decorrentes das rotas do tráfico negreiro sul Atlântico, na formação demográfica e cultural desta parte do Estado de São Paulo onde está situada a cidade de Bananal. Apesar dos historiadores admitirem que os dados sobre o tráfico de africanos para o Brasil entre os séculos XVI e XVII são pouco consistentes, há que reconhecer a relação profunda entre a África Central Ocidental e o nosso país (ALENCASTRO, 2000; SLENES, 2007; KNIGHT, 2011; VANSINA, 2011).

Na perspectiva de Alencastro (2000), a formação do Brasil ocorre fora do território nacional, mais precisamente no eixo sul Atlântico:

Nossa história colonial não se confunde com a continuidade do nosso território colonial. Sempre se pensou o Brasil fora do Brasil, mas de maneira incompleta: o país aparece no prolongamento da Europa. Ora, a ideia exposta neste livro é diferente e relativamente simples: a colonização portuguesa, fundada no escravismo, deu lugar a um espaço econômico e social bipolar, englobando uma zona de produção escravista situada no litoral da América do Sul e uma zona de reprodução de escravos centrada em Angola. Desde o final do século XVI, surge um espaço aterritorial, um arquipélago lusófono composto dos enclaves da América portuguesa e das feitorias de Angola. É daí que emerge o Brasil no século XVIII...Não se trata, ao longo dos capítulos, de estudar de forma comparativa as colônias portuguesas no Atlântico. O que se quer, ao contrário, é mostrar como essas duas partes unidas pelo oceano se completam num só sistema de exploração colonial cuja singularidade ainda marca profundamente o Brasil contemporâneo (ALENCASTRO;2000, 9).[Grifo meu]

A proposta deste trabalho é a de esclarecer as conexões entre esta região do continente africano, a formação da demografia e a cosmogonia afrobrasileira na localidade de Bananal. As historiografias aqui referenciadas são o alicerce para a compreensão de histórias que se formaram a partir da tradição oral dos grupos africanos traficados pelas rotas oceânicas.

Vansina (2011) afirma que os brasileiros passaram a dominar totalmente o comércio de escravos em Angola de 1648 a 1730. Além do trânsito de pessoas e ideias da África para o Novo Mundo, muitas plantas saíam da América para a África Central Ocidental, confirma o autor: milho, amendoim, mandioca, feijão e tabaco. Estabelecia-se, portanto, uma lucrativa rota comercial e, sobretudo criava-se entre o Brasil e a África Central Ocidental uma dependência econômica e social sem igual.

Segundo o autor, desde o fim do século XVII, a coroa portuguesa já não possuía muito o controle do comércio de escravos, que ficou na mão de quimbares, ovimbares (melhor identificados como africanos descendentes de portugueses), além do domínio propriamente dos brasileiros. Partindo deste estudo de Vansina (2011), os escravistas brasileiros agiam por intermédio desses agentes afro-portugueses em Luanda e Benguela.

Com o declínio dos reinos africanos, por conta da crise colonial no século XVIII, houve o fortalecimento das redes comerciais, o que possibilitou o tráfico de mais de 6 milhões de africanos da África para outros continentes, somente neste século – dos quais 1,8 milhão de indivíduos vieram para o Brasil, ou seja, 31,3%, afirma o autor.

Vansina (2011) considera que a mortalidade atingia 10 a 15% dos que embarcavam rumo ao novo mundo – a oscilação do percentual está atrelada ao grau de amontoamento em que os africanos eram transportados. Com base nesses dados sobre o tráfico, o autor é enfático ao afirmar que Angola dependia economicamente do Brasil e, por volta de 1800, 88% dos rendimentos desta nação africana provinham do tráfico de pessoas para o território brasileiro.

Segundo Knight (2011), sendo escravos ou homens livres, os africanos e afro-americanos contribuíram para domesticar grande parte de toda a extensão selvagem do continente americano, chegando a afirmar: *Qualquer que tenha sido o número de*

africanos em tal ou qual país, a África imprimiu, na América, a sua marca profunda e indelével (KNIGHT; 2011, 877). [Grifo meu]

São estas as marcas que sobrevivem em Bananal? Para Knight (2011), a diáspora africana foi muito maior na América que na Europa e na Ásia. Na América, no início do século XIX, a população de afro-americanos chegava a 8,5 milhões entre homens livres e escravos. Desses, dois milhões encontravam-se nos EUA, outros dois milhões nas Antilhas, o Brasil abrigava 2,5 milhões, e na América espanhola continental o montante chegava a 1,3 milhão de afro-americanos.

Segundo o autor, os africanos influenciaram fortemente as regiões de latifúndio e toda a margem atlântica da América, desenvolvendo os mais variados tipos de produção e desempenharam todos os papéis sociais:

Eles foram pioneiros e conquistadores, piratas e bucaneiros, gaúchos, llaneros, bandeirantes, proprietários de escravos, negociantes, domésticos e escravos. Eles melhor se distinguiram em certos ofícios comparativamente a outros, mas, no entanto, o acesso às mais elevadas posições sociais lhes fora interdito pela lei. Após o século XVII, entretanto, os africanos eram os únicos escravos legais nas duas Américas e as populações africanas no seio das sociedades americanas estariam predestinadas a carregar, durante longo período, os estigmas desta condição. Antes da abolição definitiva da escravatura no Brasil, em 1888, a maioria dos africanos das Américas era escrava e eram eles quem cumpriam a maior parte dos trabalhos manuais e dos serviços que exigiam um esforço físico, frequentemente estafante, sem os quais as colônias, possessões e nações não teriam sido capazes de alcançar a prosperidade econômica (KNIGHT; 2011, 877). [Grifo meu]

Apesar dos dados da escravidão ser controversos, como afirmei anteriormente, Knight (2011) afirma que P. D. Curtin é quem melhor oferece uma imagem global deste fluxo de africanos, chegando à cifra de 10 milhões de escravizados. Retificando este total, há a pesquisa de E. D. Genovese, entre outros pesquisadores, que aumentou esta estimativa para 20 a 30%, ou seja, cerca de 12 a 13 milhões.

Independente do total, o Brasil foi o maior importador, chegando possivelmente a 50% do total dos africanos escravizados vindos para a América. Antes da introdução

de parte desses africanos escravizados na cidade de Bananal, o trabalho na lavoura e a demografia na região leste do Estado de São Paulo eram bastante diferentes.

Os índios Puris de língua Tupi-Guarani foram os primeiros habitantes que povoaram o território de Bananal até meados do século XVIII (MOTTA, 1999; GRAÇA, 2006).

Segundo esses autores o nome da cidade é uma corruptela de “Banani”, que significa “Rio Sinuoso”⁴. Graça (2006) afirma que o aldeamento de fixação dos Puris situava-se entre a Serra da Mantiqueira e os Sertões da Serra da Bocaina. Por esse histórico do povoamento indígena na região, sua toponímia ficou marcada por nomes desse tronco linguístico.

Bananal e o Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul (Silveiras, Areias, Arapeí, São José do Barreiro) compõem uma das primeiras regiões a produzirem café na província, depois chamada de Estado de São Paulo, afirma Motta (1999). Segundo o autor, no fim do século XVIII, eram poucas as propriedades que produziam café na região e a agricultura desenvolvida era para subsistência: produzia-se milho, mandioca, galinhas e porcos.

Foi com as lavouras de café que muitos agricultores, descendentes de pobres habitantes que povoaram o Vale do Rio Paraíba do Sul no século XVII, enriqueceram entre as décadas de 1800 a 1830, formando algumas das principais fortunas da época – chegando alguns a se tornarem Barões, no período da história Imperial do Brasil.

Na contramão, foi a vida na Senzala que possibilitou criar a ideia de corpos escravos, presente na obra de Motta (1999). Segundo o autor – pautando-se na lista nominativa de 1801 –, a cidade de Bananal não contava com grandes plantéis no início

⁴ Há uma segunda versão para o nome que estaria relacionado ao “antigo pouso do Bananal”, ponto de parada obrigatória do viajante, que se distinguia pela presença de inúmeras bananeiras (MOTTA, 1999, 41). Ver obra de referência.

do século XIX⁵. Para ele, a evolução dos padrões de propriedade de escravo seguiu os efeitos do desenvolvimento da produtividade do café, que ocorrera no início da segunda metade do século XIX, na região (MOTTA; 1999, 109).

Os dados do autor colocam em relação economia e a demografia da cidade no período. De 1830 a 1850, Motta (1999) afirma ser o apogeu da produtividade de café e do poder econômico dos cafeicultores de Bananal.

Na contramão da história oficial da elite cafeeira do século XIX, a bibliografia utilizada aqui tem como objetivo situar a condição de vida dos escravizados, que sobreviviam em condições precárias nas senzalas, as quais estavam muito próximas dos salões de baile da elite neste período histórico. A memória do cativo, que é coletiva e produzida no seio familiar e individual do viver na comunidade, traz à tona a cosmogonia trazida pelos negros da diáspora e que permaneceu a partir do prisma da musicalidade, do saber popular e a magia no século XIX.

A senzala e o “terreiro” foram os espaços onde a visão de mundo desses corpos escravizados era passada pelas gerações através da oralidade⁶. Por isso, ao invés de analisar a vida nos salões nobres construídos para o baile das elites, proponho o inverso.

A obra de Motta (1999) é uma das referências historiográficas do período em questão sobre a cidade de Bananal. O autor apresenta o processo histórico de formação do povoamento na região do Vale do Rio Paraíba do Sul, da então Província de São Paulo no século XVII, até a formação dos grandes plantéis, na primeira metade do

⁵ As listas nominativas de habitantes podem ser caracterizadas como os primeiros levantamentos censitários ocorridos no período colonial. As primeiras listas surgem em meados do século XVIII e o marco final deste período proto-estatístico é o primeiro recenseamento ocorrido no Brasil em 1872.

⁶ As religiões afrobrasileiras não serão analisadas na Tese. O terreiro que se quer analisar é o espaço da propriedade rural afastado da “Casa Grande”, o “terreirão”, cenário de festejos e da cultura popular no século XIX, e não o Terreiro onde se pratica a Umbanda ou o Candomblé. Nas entrevistas é comum os participantes se referirem ao terreiro como sendo um espaço para manifestação do lúdico e da sociabilidade ainda hoje.

século XIX em Bananal, nas décadas de 1801 a 1830. Com isso, o autor reconstrói a história desde a origem da cafeicultura em Bananal.

Outro suporte teórico para entender o cotidiano em Bananal, no período do Brasil Imperial, é a obra de Castro & Schnoor (1995), sobre a vida e a fortuna de Manoel de Aguiar Vallim, filho de agricultores que enriqueceram com o café e se tornaram proprietários da Fazenda Resgate (entre outras), atualmente um museu em estilo neoclássico de propriedade privada.

A própria Fazenda Resgate é um relato histórico e arquitetônico que sugere a suntuosidade da vida na casa grande, no período áureo do café, e que vale a pena ser visitada. A Fotografia 3 foi tirada da fachada da Fazenda Resgate:



Fotografia 3 - Fachada da Fazenda Resgate

No pólo oposto aos salões de baile, temos a senzala. No entanto, não estou me balizando pela perspectiva de “Senzala” de Gilberto Freyre (2006). Afirmar isso significa dizer que há outra composição para a senzala que não aquela descrita na obra *Casa Grande e Senzala*. Para isso, é necessário demonstrar como a cosmogonia negra nasceu e se reproduziu na senzala.

Segundo Schnoor (1995), desde 1855, a Fazenda Resgate do Comendador Manoel de Aguiar Vallim – um dos principais e mais ricos cafeicultores da cidade no apogeu do café no XIX – era local *privilegiado da representação social* (SCHNOOR; 1995, 54).

Neste período, os donos dos plantéis não possuíam só as casas de morada, a fazenda onde estava o cafezal, afirma Schnoor (1995). Em seus inventários, contam inúmeros bens como as casas de vivenda – um casarão ou palacete, localizado na área central de Bananal e outra propriedade suntuosa na capital do Império, na época, o Rio de Janeiro.

Segundo Schnoor (1995), Manoel de Aguiar Vallim foi quem mandou construir no centro de Bananal esta linda casa de vivenda que, atualmente na cidade, é chamado de Solar e utilizado por uma Associação do terceiro setor. Também já foi o prédio do primeiro Grupo Escolar “Coronel Nogueira Cobra”, localizado no Largo do Rosário e, segundo o cronista Zaluar, era digno de um prédio da capital, com suas 16 janelas de gradil (SCHNOOR, 1995, 56).

Para Schnoor (1995), a casa de vivenda era para o período de entressafra, festas e dias santos. Possuía um salão de baile com mezanino para orquestra pintado pelo catalão José Maria Villaronga, um retrato de Sua Majestade – o Imperador –, em lugar de honra e bancos laterais. Na sala de jantar do Solar havia um mural representando a baía de Guanabara e, além disso, pequenas peças de decoração e de serviço: como louças e baixelas de prata.

No Solar do comendador Manoel de Aguiar Vallim ocorreram inúmeros eventos importantes como, a exemplo, o de arrecadação de fundos para a Santa Casa de Misericórdia de Bananal:

D. Maria Joaquina, sua sogra, formulou os convites para a festa, que contou com um sarau musical, onde, além de discursos e hinos sobre caridade, a

banda de música, formada por músicos escravos, de propriedade de seu filho, Luis Antônio de Almeida, [Antoniquinho] tocou ouvertures e árias de Rossini, Donizetti e Bellini. Após o concerto, um grande baile. Para os flagelados, foi apurado 1.000\$000 (um conto de réis), como, individualmente, já havia doado o Comendador (SCHNOOR; 1995, 55).

Observa-se, neste trecho destacado de Schnoor (1995), que a casa de vivenda podia receber os mais nobres cavaleiros da corte. Tal era a transformação do status social e o dito “requinte” do Solar no período, que as músicas tocadas no salão de dança eram óperas italianas. Reproduzia-se, portanto, em Bananal, a vida na corte do Império.

A orquestra era formada por instrumentistas negros, segundo Graça (2006) e Castro & Schnoor (1995). Reprodução da fotografia e legenda da obra de Graça (2006):



Banda de música formada pelos escravos de Antônio Luís de Almeida, genro e cunhado de Manoel de Aguiar Vallim.

O status social foi sendo transformado durante as gerações na família Aguiar Vallim, começando por um agricultor pobre, que enriqueceu, e que possibilitou a seu filho Manoel de Aguiar Vallim tornar-se um Comendador no período Imperial.

Na senzala, em contrapartida, nasce um processo cultural que resiste, construído no que se descreve pelo trânsito Atlântico de navios negreiros, que abasteceu os plantéis dos Barões do Café com mão de obra escravizada, como demonstra Motta (1999), assim

como ocorrera no plantel do comendador Manoel de Aguiar Vallim, como afirmam Castro & Schnoor (1995).

A metáfora do Atlântico negro utilizada por Gilroy (2001) é interessante, porque foi neste oceano que se firmaram as relações econômicas e demográficas entre América e a África, ao longo dos séculos XVI até o século XIX, determinando também algumas das características demográfica e culturais de Bananal na época, mas que foi se alterando no contexto histórico do século XX.

Em seguida, tratarei de apresentar dados históricos das três primeiras décadas do século XIX sobre a população escrava e a formação de unidades de famílias escravas em Bananal.

Independente da data em que o café foi introduzido no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul paulista, Motta (1999) revela que é inquestionável o crescimento da produção e a importância assumida por essa cultura agrícola na região de Bananal, durante o percurso das primeiras décadas do século XIX.

A produção de café segue os seguintes padrões de produção, durante as primeiras décadas do XIX: 40 arrobas em 1802, 4.000 arrobas em 1817 e 40.000 arrobas em 1829. Vale ressaltar, que a quantidade produzida em 1802 origina-se de poucos “fogos” (casas de família), como afirma Motta (1999), consequentemente, sendo produzido apenas pelo manejo familiar.

Já em 1817, um quarto dos domicílios produzia o café e, por fim, em 1829, produzia-se a rubiácea em mais da metade dos “fogos”, onde também estavam três quartos dos escravizados, afirma o autor.

Os habitantes livres do município eram quase 600 em 1801, em 1817 eles ultrapassam os 1.900 e, em 1829, há uma retração dessa população chegando a 1.700. O

contingente de população escrava é de 400 em 1801, 1.000 em 1817 e, em 1829, chega a 2.300, segundo os dados de Motta (1999).

Para este autor, o contingente populacional (tanto de homens livres quanto escravos) foi crescendo conforme os plantéis de café foram se tornando mais produtivo. Neste sentido, pode-se também afirmar que a cidade e a região do Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul passava a ser um efetivo pólo de atração de escravizados na época.

Motta (1999) apresenta dados dessa evolução durante as três primeiras décadas do século XIX. Aqui, dou foco há alguns dos percentuais sobre a população escrava utilizada pelo autor: em 1801 era de 41%, em 1817 de 34% e, por fim, em 1829 de 56%. Apesar do percentual de população escrava ter caído entre 1801 e 1817, verifica-se que em números absolutos houve um aumento considerável.

Os escravizados passam a ser o grupo majoritário já no ano de 1829 na cidade de Bananal, com maior destaque para a participação de cativos do sexo masculino. Além disso, pode-se afirmar segundo Motta (1999), que a maioria dos cativos vivia em domicílios produtores de café nos anos de 1817 (dois terços da população cativa) e 1829 (nove décimos da população cativa).

O autor chega a concluir, sobre o aumento dos produtores da rubiácea, que se tornaram também grandes proprietários de escravos na cidade: *estar-se-ia diante de um movimento de concentração da riqueza, ao menos da riqueza entendida como aquela riqueza medida pela propriedade de cativos, movimento esse originado na cafeicultura* (MOTTA; 1999, 295).

Em 1870 cerca de 60% da população era escrava em Bananal, afirma Godoy (1978). Dados históricos do contingente populacional de 1826-1902 estão sintetizados na obra de Godoy (1978). Neste livro, o autor cria um mapa com dados da população da província de S. Paulo, com base no ano de 1870. Este mapa é ilustrativo (e, na verdade,

é uma tabela) da população escrava e livre de todo estado, que também faz alusões às profissões mais comuns entre as populações em questão. Em Bananal, no ano de 1871, por exemplo, havia 8.141 escravos.

Os dados sobre a família escrava entre os períodos de 1801 a 1829 são revelados por Motta (1999): em 1801, 29,9% do total de população escrava eram casados ou viúvo, já em 1817 esse percentual vai para 22,9% e, em 1829, é de 18,2%. Na passagem a seguir, o autor revela a escassez de cônjuges em potencial, levando em consideração o desequilíbrio entre a quantidade de escravos por sexo:

Muitos cativos homens viam-se impossibilitados de casar tendo em vista a “escassez” de cônjuges em potencial, decorrente do grande desequilíbrio entre os sexos no interior da população escrava, essa impossibilidade deveria atingir uma proporção ainda maior dos homens em 1817, e mais ainda em 1829, pois aquele desequilíbrio tornou-se, como visto a partir dos valores das razões de masculinidade, cada vez mais intenso ao longo do tempo. Portanto, a crescente participação relativa dos solteiros é decorrente não apenas da entrada maciça de cativos em Bananal, mas igualmente das características desse afluxo populacional, envolvendo em sua maioria elementos do sexo masculino. De outra parte, considerando-se cada ano isoladamente, evidencia-se que a importância relativa dos solteiros declina à medida que aumentam as idades dos escravos (MOTTA; 1999, 302).

Pode-se concluir, a partir dos dados apresentados pelo autor, que o efetivo de casados aumenta quanto maiores forem as faixas etárias dos cativos. Por isso, conclui que: *em 1801 e 1817, os casados ou viúvos chegam a responder por mais da metade dos efetivos respectivos da faixa etária dos 35 aos 44 anos (MOTTA; 1999, 303).*

O autor ainda afirma que os plantéis de maior tamanho provavelmente conformavam um espaço mais propício para a realização de matrimônio entre os escravos. Isso também significa dizer que os maiores plantéis, por possuírem maior número de escravos, facilitaria a formação de casais.

Interessantes os dados, se forem comparados os cativos solteiros e os dados sobre cativos casados e viúvos, apresentados por Motta (1999). Os dados dão amparo para a análise das famílias escravas, a formação da memória familiar e a memória

coletiva do negro preservada na comunidade. Ou seja, considero possível pensar que a intensidade da formação de casais e, portanto, a estabilidade dos núcleos familiares nas senzalas têm repercussões importantes no devir histórico dos descendentes de escravos em Bananal no século XX.

Para Motta (1999), em 1801, 52,1% dos cativos eram casados ou viúvos, o que evidencia uma significativa expressão das relações familiares. Partindo dos números referentes à proporção de famílias, o autor observa que:

O conjunto formado pelos cativos casados, viúvos e pelos filhos legítimos, sem prole e em vivência com pelo menos um de seus pais, abrangia quase a metade (46,9%) da população escrava em 1801. Esse percentual, ademais, eleva-se a 52,1% se àquele conjunto de indivíduos fossem também somadas as mães solteiras e seus filhos. Observa-se, pois, que, em 1801, participavam de relações de caráter familiar – ou tinham participado, no caso dos viúvos sem filhos presentes – 209 escravos, em meio a uma população cativa que totalizava 401 indivíduos. Cabe salientar, uma vez mais, que, de um lado, o porcentual de 52,1% mostra-se relativamente pequeno quando comparado àquele concernente à população livre; nesta última, o valor correlato atingia a marca de 96,3% naquele mesmo ano de 1801. De outro, e não obstante a discrepância verificada vis-à-vis a população livre, aqueles 52,1% marcam de maneira inequívoca a significativa expressão que as relações de família podiam vir a ter no interior da população escrava; e essa presença das relações familiares tem sua relevância magnificada quando se considera que as noções de promiscuidade e dissolução de costumes eram vistas, até pelo menos algo como uma década atrás, como definidoras do relacionamento existente entre cativos no Brasil” (MOTTA; 1999, 313).

O autor afirma que em 1817 a proporção de cativos com família vai para 33,1% e, em 1829, abrange 34,6 % da população escrava. Pode-se constatar com os dados, que cai, ao longo das décadas, a proporção de cativos casados e viúvos com família, pais ou mães solteiros com filhos.

Apesar dos percentuais, o autor sugere que a família escrava parece não esvaecer em meio ao movimento de ampliação dos plantéis estimulado pela produção cafeeira, uma vez que houve no período um vigoroso incremento de população escravizada masculina em idade produtiva – o que corrobora para que os percentuais de famílias

cativas diminuíam ao longo do tempo, sendo que os números absolutos de escravos aumentam em contrapartida.

Numa comparação entre a população escrava de Lorena e Bananal, fica evidente que a proporção de casais em Bananal em 1801 era maior do que nesta outra localidade do estado de São Paulo. Os dados utilizados na comparação de Motta (1999), sobre a localidade de Lorena, foram retirados da obra de Costa, Slenes & Schwartz. No trecho a seguir, o autor demonstra as proporções de casais em Bananal e em Lorena, no mesmo período:

Uma primeira aproximação à temática da família escrava é possível tomando-se os informes segundo o estado conjugal. Quase um terço (32,1%) dos escravos de Lorena na faixa etária dos 15 aos 59 anos eram casados ou viúvos; em Bananal o percentual correlato chega a 39,8%. Computando-se conjuntamente as duas últimas faixas etárias [cativos de 15 a 59 anos e os acima de 60 anos], a participação dos casados ou viúvos alcança o terço em Lorena (33,3%) e supera ligeiramente os dois quintos em Bananal (40,4%) (MOTTA; 1999, 231)

O autor chega a afirmar que a participação de casados ou viúvos foi um pouco mais expressiva em Bananal. Seria esta a explicação para a resistência da cosmogonia negra nesta localidade nos tempos atuais? Para Motta, o percentual de escravas casadas ou viúvas em 1801 em Lorena era de 40,7% e, em Bananal, chegava a 52,5%. Para os cativos do sexo masculino, os percentuais correlatos de casados ou viúvos atingem 28,3% em Lorena e 32,2% em Bananal.

A importância relativa maior das mulheres entre as escravas casadas ou viúvas é atribuível à desproporção entre os sexos (sendo o maior número de homens) que caracterizava as populações escravas dessas duas localidades, afirma Motta (1999).

Os dados sugerem, que a maior proporção de família cativa em Bananal possa ter sido o principal fator para a resistência e a manutenção da memória do cativo, apesar das transformações históricas advindas com o pós-abolição. Foi o maior número de famílias negras, que certamente se mantiveram ao longo dos séculos XIX e XX na

localidade, que possibilitou a criação destas memórias da escravidão em Bananal no século XXI.

Contudo, embora continuasse a crescer o movimento de ampliação dos plantéis, cresce também o peso relativo, como afirma o autor, de plantéis de maior tamanho (com 10 escravos ou mais). Estes plantéis eram exatamente os modelos de propriedade nos quais as famílias escravas desfrutavam de condições mais favoráveis para o seu desenvolvimento, afirma Motta (1999).

Para Motta (1999), os percentuais elevados de casais endogâmicos (assim entendidos aqueles nos quais ambos os cônjuges são escravos) *vem corroborar com a ideia do predomínio das uniões entre os cativos ocorridas internamente aos limites de cada plantel* (MOTTA; 1999, 328).

Apesar disso, não se pode esquecer que muitas unidades de família escrava poderiam se formar a partir de enlaces inter-plantéis, como diz o autor. Este parece ter sido o caso da família paterna de Mariinha Basílio, uma entrevistada de Bananal. Apesar desta contradição do caso apresentado por minha entrevistada, Motta (1999) sugere serem raros os enlaces entre escravos de plantéis diferentes.

Verifica-se também o aumento da participação de famílias compostas pelas categorias: “solteiros com filhos” e “companheiros com filhos”. Essas categorias correspondem sempre à minoria do conjunto das famílias escravas, afirma Motta. Os casais endogâmicos: representam 90,3% das famílias escravas em 1801, 87,3% em 1817, e 75,7% em 1829, segundo o autor.

Sobre a faixa etária dos casais segundo o sexo, ele afirma:

Verifica-se, pois, que os cônjuges, tanto os do sexo masculino como os do feminino, apresentam-se em média mais velhos em 1817 do que em 1801; mais ainda, essa diferença era maior no caso das mulheres. Por outro lado, tanto os maridos como as esposas dos casais de 1829 mostravam-se, em média, mais jovens do que os de 1817 e, inclusive, mais jovens do que os de 1801. Essas disparidades observadas vêm corroborar a ideia de que talvez, em 1829, ao menos uma parcela dos plantéis de Bananal esteja se tornando

estável o suficiente para dar lugar a um movimento de formação de famílias escravas naquela localidade. (MOTTA; 1999, 338).

Neste sentido, pode-se afirmar que a família escrava tornou-se um eficiente processo de resistência, no qual o casamento seria o refúgio para os afrobrasileiros ou africanos que procuravam preservar alguns de seus elementos culturais (MOTTA, 1999).

No trecho a seguir, fica evidente quando o autor analisa a distribuição de casais, segundo a origem dos cônjuges:

Essa eventual maior incidência de casamentos entre os escravos africanos – talvez até mais forte entre as mulheres, como parece ter sido o caso ao menos em Bananal em 1801 – sugere que essas uniões representam uma estratégia de sobrevivência. Pois para os africanos, muito mais que para os coloniais, estes últimos nascidos já e criados em meio à escravidão, o casamento poderia trazer, citando novamente as palavras de Costa, Slenes e Schwartz, aquele “[...] mínimo de segurança num mundo praticamente desconhecido e possivelmente hostil” (Costa, Slenes & Schwartz, 1987,p.286). E isto não obstante os rigores do sistema escravocrata. De fato, é bem possível que exatamente por representar uma estratégia de sobrevivência empregada por iniciativa dos próprios cativos, além de ser igualmente um eventual instrumento de controle social adotado pelos senhores, que a família escrava tenha subsistido em Bananal, ao menos nos níveis em que subsistiu, no já mencionado ambiente inicial de rápida introdução e desenvolvimento da cafeicultura. (MOTTA; 1999, 344).

Apesar de o casamento ser uma forma de controle social do cafeicultor, como afirma o autor, ele tornou-se um ato comum entre os cativos para a manutenção e preservação da cultura e da identidade dos grupos que formaram as senzalas em Bananal.

Por isso, a vida dessas famílias foi capaz de revelar a cosmogonia afrobrasileira que foi mantida em Bananal. Através de entrevistas não-diretivas com duas participantes, que narram a história de vida de seus familiares, foi possível perceber como essas unidades familiares foram fundamentais para a preservação das memórias do cativo, que se propõe construir como modelo. Para conhecer mais sobre esta memória, recorri à história oral e a memória de alguns indivíduos e suas famílias.

Uma entrevistada nascida em Bananal, atualmente com 78 anos, narra as histórias de sua avó materna, que nasceu livre devido à lei do Ventre Livre e faleceu aos 105 anos. Ao trazer à tona a memória de sua avó, que viveu numa das fazendas coloniais de Bananal, essa entrevistada resgata a memória do cativo, a visão de mundo dos africanos e afrobrasileiros, ou seja, a cosmogonia e a condições de vida que esses escravizados enfrentavam nas lavouras de café no século XIX e no pós-Abolição.

A memória do cativo – ainda hoje preservada pela história oral –, só é possível de se resgatar pelo registro das narrativas das famílias negras. O foco, neste trecho da pesquisa, é a história de vida da avó materna de Dona Tereza e alguns relatos sobre Jorge Basílio, avô paterno de Dona Mariinha Basílio, também moradora de Bananal.

Para a análise da memória do cativo, da senzala e do “terreiro” agrícola no Brasil colonial, agrego à teoria histórica exposta essas duas memórias sobre a escravidão, coletadas em 17 de março e 14 de maio de 2012, respectivamente.

Os avós maternos de Dona Tereza se chamavam Camila Maria José e Militão Miguel de Oliveira, sua bisavó foi Prácidia Maria José e seu bisavô era Antônio:

Minha avó contou que ela trabalhou muito no tempo da escravidão, mas ela não trabalhava em serviço braçal como os outros. Porque ela gostava muito de costurar. Então essas meninas mais habilidosas tiravam para costurar. Era um tempo que não havia máquina, era tudo feito a mão. Como ela tinha muita capacidade, ela mais costurava. Minha avó fazia esses serviços de costura. Era a minha bisavó que trabalhava no pesado. Minha bisavó era cozinheira e teve bastantes filhos. Meu bisavô também trabalhava na fazenda.

Dona Tereza descreve a avó, Dona Camila Maria José:

Ela era tão baixinha. Tinha um pezinho, desse tamanhozinho [mostra com a mão]. Toda delicadinha. Ela não teve um filho que parecesse com ela. Uma pele muito mimosa, muito fininha. Aquela pele que parecia um papel. Cabelo muito bonitinho, todo crespinho. Uma graça ela. Eu me lembro até das roupas que ela usava. Porque ela não gostava de usar as roupas que a gente usava. Era saia comprida, aquelas blusas de manga comprida. Tem hora que eu estou sentada e fico lembrando as saias com bastante roda. Ai meu Deus do céu, já pensou aquilo com calor? [risos]. Eu fico pensando.

Como é que podia viver com aquilo? Porque as vestes deles eram diferentes. Colocava uma camisola, uma saia branca, outra saia por cima. Ai Jesus, como é que eles viviam? E ela era forte. Não ficava doente não. De jeito nenhum. Minha avó quando chegou a tomar remédio de farmácia ela já tava mais velha. Ai uma vez ela ficou doente e meu pai foi buscar um remédio pra ela. Foi o único remédio que ela tomou. Meu pai chamava ela de avó também. Mas ela era muito forte, pegava só uns resfriados. Dava uns espirros ou uma tossinha e ela já saia pelo mato pegar umas folhas pra tomar um chá que acabava com aquilo.

A entrevistada descreve detalhadamente a avó e demonstra na passagem o carinho com o qual se relacionava com ela. Em outros trechos da entrevista, Dona Tereza ressalta que era ela mesma que fazia suas próprias roupas a mão, além do hábito de usar as ervas naturais da região para se curar e curar os filhos e netos.

Segundo a historiografia consultada, muitos eram os ofícios desempenhados pelos africanos e afro-brasileiros (livres e escravos) nas fazendas de café – o que sugere uma divisão do trabalho social com certo grau de desenvolvimento.

Para Godoy (1978), pode-se identificar no mapa apresentado, que se refere ao total de população escrava e suas atividades de trabalho na Província de São Paulo, que entre a população masculina: 37 eram artistas, 270 ligados a marinha, 92 pescadores, 66 eram canteiros, calceteiros, mineiros e cavouqueiros, 459 trabalhavam com metais, 1.140 com madeira, 88 com tecidos, 751 na construção civil, 55.454 agricultores e trabalhadores com o couro, tinturaria, vestuário, chapéus, calçados. Pouco mais de 5.400 eram criados ou jornaleiros, mais de 5.000 homens trabalhavam com serviços domésticos e 18.392 não tinham profissões. No total geral do mapa temos 88.040 escravos, dos quais 79.607 eram brasileiros e 8.433 eram estrangeiros.

Sobre a população feminina escravizada, o Godoy (1978) afirma que 3.337 eram costureiras, 1198 com tecidos (não há maiores informações sobre o tipo de trabalho), 20.166 agricultoras, 6.637 eram criadas ou jornaleiras, menos de 3 mulheres trabalhavam com couro, tinturaria e vestuário, pouco mais de 16.100 em serviços

domésticos e mais de 15.400 não tinham profissão. O total de mulheres era de 68.572, das quais 63.950 eram brasileiras e pouco mais de 4.600 eram estrangeiras.

Numa outra passagem da entrevista com Dona Tereza, esta muito mais significativa em sentidos e percepções sobre a memória do cativo, ela conta como foi o final da vida de sua bisavó. Eu inicialmente soube desta história pela atual proprietária da Fazenda Coqueiros, a quem também agradeço pela entrevista e a hospitalidade: Maria Elizabeth Brum e sua família (uma mantenedora de parte da memória arquitetônica da Fazenda Coqueiros).

Sabendo antecipadamente de parte da história de uma escravizada que teria sido enterrada na cozinha da Fazenda Coqueiros, tive que ir direto ao ponto daquilo que havia me levado à Maria Tereza de Paula (Dona Tereza), que narra essas memórias da avó materna que contava sobre as histórias de sua mãe (Bisavó materna de Dona Tereza):

Essa aí que ela contava era da mãe dela. É do tempo da minha bisavó que trabalhava lá [na Fazenda Coqueiros]. Ela foi cozinheira lá muito tempo. Então, dizia que todo mundo gostava dela, tanto que eles não queriam outra cozinheira, queriam ela. Daí ela engravidou e ganhou o neném a noite. No outro dia, ela não foi trabalhar. Mandou então avisar que ela não ia trabalhar. Mas a patroa disse: “-Ah, não. Tem que vir! Porque você tem que vir fazer a comida” Mas ela não estava aguentando. Fizeram ela ir e ela foi. Deixou o neném e foi. Chegando lá, começou a se sentir mal e se desmontou lá na cozinha. Punha ela de pé e ela caía. Aí os fazendeiros disseram assim: “-Se você não está aguentando! Quer morrer? Então morre!”. Aí os patrões dela começaram a bater nela e naquele tempo não podia falar nada. Como ela estava fraquinha acabou morrendo. Depois enterrou ela lá. Não tem uma escada que desce assim da cozinha? Dizem que enterrou ela por ali mesmo. Diz que era para ela não esquecer que o lugar dela era na cozinha. Aí as outras “irmãs” que tivesse amamentando e tivesse criança, acabaram de criar a criança, que era um menino. Esse menino também não foi escravo. Porque logo acabou a escravidão. Minha avó ouvia essa história porque ela era filha da que morreu. Porque minha bisavó teve bastante filho. Aí foram uns ajudando os outros e criaram a criança. Mas a minha avó presenciou essa história, porque ela também vivia na fazenda. Porque era assim no tempo da escravidão. Se eles chegassem numa casa que haviam crianças, eles compravam. Minha avó dizia que de primeiro a gente era igual bicho. A vaca cria os bezerrinhos dela e daqui a pouco o dono vende pra outra pessoa, né? Então, as crianças [negras] era a mesma coisa. Chegava nas casas que eles ficava. Porque não era uma casa que nem a minha. Eles viviam numa senzala. A Beth [atual dona da Fazenda] fala que

a senzala era debaixo do porão, mas não era não. Minha avó contava. Você não passa aquele corregozinho? Não tem uma carreira de pedra que vai, vai, vai. Ali que era a tal senzala. Ali fizeram aquela casa comprida. Ali eles viviam. Porque comer, eles comiam na fazenda. A Beth diz que a senzala era debaixo do porão, mas embaixo do porão não tem como viver. Lá é muito baixinho. Então minha avó contava que tinha uma casa comprida que ia até lá perto do bambu. E para o outro lado tinha a venda, o armazém. No quintal tinha o tronco de espancar os escravos. O tronco ficava no quintal da fazenda pra todo mundo ver o outro apanhar. Já pensou? Onde tem aquele terreirão, ali secava café. Não gosto nem de lembrar. Porque se acontecesse isso comigo.....puxa vida! Eu até podia apanhar sim, mas eu ia bater muito. Eu ia ser igual o escravo baiano ou pior. Às vezes eu podia ser até pior um pouco. Porque ali diz que as patroas tinham crianças, os nenéns deles. Se elas não tivessem leite para amamentar as crianças deles, chamavam uma escrava que estava amamentando para amamentar os filhos deles. Dizia que eles mandavam a escrava lavar o peito. Punham uma toalha no colo e colocavam a criança ali. A mãe ficava esperando com um pedaço de pau na mão. Que isso meu Deus? Que mundo? Aí amamentava o filho do patrão. Muita criança negra até morria, porque às vezes as escravas tinham pouco leite e tinha que amamentar o filho do patrão, deixando o dela morrer de fome. Porque nem todo mundo tem leite suficiente para sustentar duas crianças. Aí morriam alguns. [Grifos meus].

Dona Tereza revela situações do cotidiano, de vida e morte de familiares e outras pessoas escravizadas que é bastante realista. No foco da passagem, temos sua bisavó Pracide, que segundo o relato de Camila Maria José, teve seu corpo enterrado na cozinha como forma dos senhores demonstrarem à escravaria da Fazenda Coqueiros, no período escravocrata, a relação de hierarquia imposta sobre a posse e o controle do corpo dos cativos. Na Fotografia 4, temos a fachada da Fazenda Coqueiros – que atualmente funciona como museu:



Fotografia 4 - Fachada da Fazenda Coqueiros

A irmandade relatada entre os escravizados por Dona Tereza surge como uma força coletiva, uma solidariedade de grupo, criadas pelos laços de uma família extensa, característica da senzala, a fim de manter a unidade do grupo escravizado frente aos mandos e desmandos dos senhores que através dos castigos e humilhações procuravam destruir a solidariedade e a humanidade dos afrobrasileiros com uma arma psicológica bastante eficaz: o medo.

No cenário arquitetônico da memória é constante a referência à senzala, ao “terreiro” e a casa dos senhores, de modo que estes três espaços têm correspondência à hierarquia da estrutura social. Por um viés, a residência dos senhores era um local de prestígio social (o espaço de quem manda e do verniz característico que encobre os costumes das elites). Já a senzala era local de subversão, ou seja, de quem deveria obedecer, mas em contradição resiste, e é o cenário de uma relação constante entre cultura e dominação (ideologia). Há, portanto, entre a casa dos senhores e a senzala uma relação dialética.

Na residência dos senhores, os descendentes dos antigos agricultores querem transformar seu status social, importando da Europa mercadorias e até mesmo costumes,

que nunca fizeram parte da vida da população brasileira na época. Estes costumes e hábitos acabaram tornando esses indivíduos cheios de protocolos – o que será descrito no Capítulo II, quando meus sujeitos se referem a alguns de seus familiares que pertenciam à elite cafeeira.

O objetivo de se importar os costumes da Europa era uma tentativa de afastar os hábitos simples dos trabalhadores rurais, comum na região, através da aquisição de um verniz ou polimento que se suponha ser capaz de transformar agricultores em barões da corte do Império.

Na senzala, a resistência dos indivíduos escravizados procura passar pela oralidade valores que são ancestrais, fazendo e refazendo o processo cultural ali estabelecido apesar das forças hegemônicas do capital e sua dominação. Neste espaço compartilhado por africanos e afrobrasileiros, deu-se a origem da formação da cosmogonia da qual trato e que foi se arraigando em nossa cultura popular, especialmente no caso de Bananal.

O “terreiro” da propriedade agrícola não é apenas local de trabalho. Nele os corpos escravizados manifestavam sua cultura, seus valores, como uma forma de preservar a tradição e saudar seus ancestrais. Por isso, a senzala foi também espaço de construção da memória dos grupos que ali se encontravam. Era no “terreiro” do latifúndio, onde os jongueiros entoavam seus pontos, seguidos do coro e o som do tambor, que se deslocava por ondas pela senzala e a casa dos senhores também.

Certamente, nestes momentos, deveriam ser corriqueiras as elucubrações sobre a proximidade e o distanciamento sociocultural, que na ótica dos senhores estava permeada pelo paradigma da diferença. É possível que a construção deste distanciamento fosse se tornando cada vez maior, conforme a transformação do status

social dos antigos lavradores em senhores, atingindo – em alguns casos – o nível da classe dominante política e, em alguns casos, intelectual da época.

Neste contexto, as diferenças puramente socioculturais passam a ser naturalizada, com base em teorias racialistas comuns à época, que justificavam a estrutura social hierarquizada e forjada pela elite agrária da localidade.

Ainda sobre as histórias da Fazenda Coqueiros, Dona Tereza se recorda dos tempos da avó e bisavó na escravidão:

Ela contava tantas coisas. Dizia que o dono dessa Fazenda dos Coqueiros era muito ruim. Diz que ele judiava mesmo dos escravos. Diz que um dia, uns que gostavam de fazer bruxaria disseram: “-Ah! Eu vou dar um jeito nele”. Tinha uns negros mais velhos que eram “virado” mesmo. Daí um deles disse que tinha feito uma coisa lá e a hora que o fazendeiro passasse ele ia sumir. “-Vocês vão ver!”. Aí diz que ele arrumou lá e o fazendeiro passou. O fazendeiro foi andando, andando e sumiu. Dizem que ele não voltou. E a mulher do fazendeiro foi procurar e não achou. Disseram pra ela que ele poderia ter ido pra casa de alguém e o tempo foi passando. No outro dia, o carreiro [que direcionava a boiada dentro ou entre as fazendas no período] levantou porque ia levar os bois para a Fazenda do Rialto. Aí subindo diz que o carreiro achou um boi malhado que tava perdido. Aí diz que dava um couro no boi, mas como ele estava cansado, o boi não queria andar. E dava um couro no boi e nada dele andar. Diz que bateram, bateram bastante no boi e nada do boi aguentar andar. Nisso o carreiro foi lá carregou o carro e voltou. Aí diz que foi lá levou a carga e o boi montou e ficou deitado. Com muito custo o carreiro levou o boi até o riachinho, onde bebeu água e ficou deitado. Daqui a pouco o boi sumiu. O carreiro procurava o boi e nada dele. Diz que o homem foi lá pra cima procurar o boi e nada. Nisso o fazendeiro apareceu no fundo da fazenda todo machucado que não aguentava andar. Dizem que a mulher dele foi lá e perguntou por onde ele andava que estava sumido. O fazendeiro disse que tinha andado por aí e que havia levado uns tombos e por isso estava machucado. Mas não falou o que realmente aconteceu. Era ele mesmo! Porque o carreiro foi e voltou com o carro e aquele boi [supostamente o fazendeiro] não queria andar. Diz que depois o carreiro perguntou para a empregada: “-O que está acontecendo? A isso ela respondeu “-Não sei”. Depois ele foi lá e perguntou para a mulher do fazendeiro o que ele ia fazer no outro dia. Ela então disse para ele ir lá perguntar ao seu marido. O carreiro foi lá e disse: “-Dá licença camarada!” E todo mundo olhando. “-Posso entrar?”. E o fazendeiro respondeu: “-Pode entrar e sentar”. Diz que o carreiro olhou para o rosto do fazendeiro e ele estava com a cara toda arrebitada. Tava com a cara toda arranhada de apanhar. Aí o carreiro disse assim: “- O que que aconteceu com o Sr?” Diz que ele falou assim: “- Eu saí por aí andando e cai uns tombos”. O Carreiro disse: “-Mas quando o Sr. for sair por aí chama alguém pra ir junto”. E o fazendeiro: “-Da outra vez eu vou chamar!”. Nisso o carreiro perguntou o que faria no outro dia e o fazendeiro ordenou que era pra apanhar café aqui pro lado da Capuava. Mas diz que ele batia nos escravos que dava dó. E aí alguns ficavam revoltados. Os que aprontaram com ele, dizia que ele ia e batia. Foi indo,

foi indo e ele sarou. Sua mulher então queria saber o que havia acontecido com ele que suas costas estavam furadas. Ele disse que achava que um escravo tinha colocado ele no carro de boi. Sua mulher sem entender disse: “-Mas como um escravo ia fazer isso com o senhor?” [O fazendeiro diz:] “-Não sei, mas ele colocou e vai me pagar!”. Passou algum tempo e o fazendeiro decidiu vender esse escravo, que era um baiano, lá pro Rialto e tinha certeza que mais ou menos tinha se vingado dele. Dizem que lá no Rialto esse escravo era um bicho também e judiava de todo mundo. Dizem que lá no Rialto o encarregado era esquisito. O escravo falava assim: “Um eu já dei jeito, agora você eu não quero judiar não, eu quero é matar de uma vez”. Ele [o escravo vindo da Bahia] resolveu dar um jeito no encarregado. Ao sair do serviço ele resolveu esperar o encarregado. Após terminar o trabalho todo mundo tinha que pegar lenha e colocar no terreiro. Aí esse escravo se escondeu no mato esperando o encarregado descer. Aí dizem que tinha um aleijadinho que trabalhava lá e vinha descendo. O escravo perguntou: “-Ôh aleijadinho! Fulano já desceu?” [Ao que o aleijado respondeu]: “-Não. Desceu não, eu não vi ele”. O escravo disse: “-Desceu sim e você não quer falar”. O aleijado responde: “-Não vi não, se tivesse visto, eu falava”. Diz que aí o escravo falou: “-Você vai descer lá e não vai falar que me viu!”. [Ao que o aleijado disse]: “-Se você não quer que eu fale, eu não falo. Se quiser, eu falo”. Diz então que o escravo pegou o machado da mão do aleijadinho e deu-lhe uma machadada, deixando ele lá e desceu. Depois o encarregado chegou no terreiro e disse que o aleijadinho estava morto lá no caminho. Aí alguém disse: “-Vai ver que foi onça que estava aí no meio do caminho”. Neste momento colocaram o escravo baiano sentado no meio do terreiro e as escravas ficaram pulando ele e o chamando de onça. Dizem que ele ficou muito enfezado. Ele fez tanta maldade que venderam ele pra longe. Mas antes de ir ele disse: “-Mas um dia eu volto”. Dizem que depois que acabou a escravidão ele voltou pro Rialto. Ele voltou dizendo que tinha vindo para tomar um café com o Major Cândido, mas ele queria mesmo era se vingar do homem. Esse homem veio lá da Bahia vendido e foi passando de fazenda em fazenda e ninguém aguentava com ele. Mas dizem que as escravinhas que tinham pulado ele morria de medo dele. [risos]. Diz que vivia tudo fechada dentro de casa, enquanto ele não morreu, elas não tiveram paz.[Grifos meus]

O importante deste relato de Dona Tereza é que ele retrata inúmeros aspectos da cosmogonia negra no Brasil: a figura do feiticeiro e o papel da magia, que no conto faz acontecer algo extraordinário que é a possibilidade de transformar e se transformar em animais ou objetos, como se verá a seguir com os dados sobre outro curandeiro/feiticeiro.

Vale ressaltar que o trecho da entrevista é um exemplo de conto muito comum na memória do cativo. Percebe-se que a comunidade tem um papel ativo no processo de reprodução e criação dos contos, por isto que na passagem é muito utilizado o termo “diziam isso”, “diziam aquilo” (o que sugere o agir comunitário sobre a estória criada

ali). Este conto, relatado por Dona Tereza, permaneceu vivo mesmo diante de profundas transformações no processo histórico e cultural da cidade.

No Capítulo II apresentarei outras lendas e contos que têm destaque na pauta dos contadores de história da cidade – aliás, são muitos os contadores, como os griôs africanos, sabem contar como ninguém um conto ou uma lenda local⁷.

Além de resistência, da luta, manutenção da tradição, observa-se também que esta cosmogonia pressupõe um manejo sustentável de toda a vida humana e sua relação com o meio ambiente (por isso, os curandeiros dominam os conhecimentos sobre as ervas locais), sobretudo pelo destaque do saber popular e toda parte lúdica que há no viver em comunidade.

Na passagem, observa-se um relato de magia, assim como os que encontramos nos trabalhos da folclorista Maria de Lourdes Borges Ribeiro. Dona Tereza, minha entrevistada, deixa claro que o escravo baiano encarnava a figura de um *cumba*, ou seja, um feiticeiro, quando descreve sua rivalidade e o mágico duelo contra seu senhor, expresso de forma lúcida no conto.

É Slenes (2007) quem nos explica o sentido de *cumba*, a partir da análise dos pontos de Jongo. O termo, segundo o autor, provém da língua kikongo falada entre os habitantes da África Central Ocidental e está associado ao complexo religioso e sagrado. O autor observa isso, ao analisar o seguinte ponto de Jongo “*Eu venho de muito longe/ eu venho cavando terra/ na porta da fazenda/ é aí que o carro [o jongo] pega [a andar]*”.

Slenes (2007) explica que:

Kùmba em Kikongo é o verbo usado para “cavar” uma estrada, seja real ou metafísica; dessa forma, teria sido natural para falantes de kikongo, com pretensões a conhecimentos esotéricos, combinarem as frases “eu venho de

⁷ Griô é um abasileiramento para o termo Griot. Os griôs são reconhecidos como mediadores da transmissão oral e têm lugar social e político de destaque em algumas sociedades tradicionais africanas, no que se refere ao ato de contar histórias.

muito longe” e “eu venho cavando terra”, para dizer “desde longa data venho labutando para preparar um caminho espiritual”. De fato, a imagem de alguém que “cava uma estrada para o Outro Mundo” é exatamente a ideia expressa por nkumbi e levada a uma potência maior por nkulu nkumbi e kinkulu-nkumbi, no sentido metafórico de “uma pessoa idosa [experimentada, sábia], que [como o grande rato escavador Cricetomys gambianus] conhece vários países, usos e costumes [inclusive do Outro Mundo] (SLENES;2007, 148). [explicações do autor]

O autor também está fundamentado pela obra de Jean Vansina e o estudo deste sobre a formação do Reino do Congo e o de Ngola (Angola). Por isso, Slenes (2007) consegue estabelecer as conexões entre os pontos de Jongo encontrados no Vale do Rio Paraíba do Sul paulista e os termos linguísticos do tronco bantu, falado na África Central Ocidental. Para o autor, há razões para suspeitar das ligações originais entre este ponto às sensibilidades dos chamados Kongo ou Bantus (os quais compunham grande parte da mão de obra na lavoura de café em Bananal).

Sobre a questão da magia Slenes (2007), diz:

Felizmente, uma das “velhas histórias de magia” registradas por Borges Ribeiro vem nos acudir; é ela que torna a conexão entre o “cavar” deste jongo e o verbo escavador kumba não apenas plausível, mas provável. Segundo o informante da folclorista, “uma vez jongueiros cumbas se encontraram e fizeram tanta ‘arte’ que o chão afundou no lugar dos dois tambus”. Aqui, embora não haja referência explícita ao ato de “cavar”, é a mandinga dos jongueiros, que vinham trabalhando com os tambores (ou melhor, através dos tambores), que fez com que estes se afundassem no chão. A imagem é compatível com a crença Kongo de que os tambores do tipo ngoma (escavados, de uma face só) são condutos para a comunicação com o Outro Mundo – embora a “velha história” não chegue a explicitar que os cumbas os usassem para essa finalidade. (SLENES; 2007, 148-149).

Relatos de magia e de feiticeiros, portanto, são comuns nesta cosmogonia trazida para o Brasil, através dos navios negreiros e que se instalou na senzala ampliando o processo cultural que ali se criou.

A memória da avó, relatada por Dona Tereza, traz à tona elementos que corroboram com a afirmação de Slenes (2007) sobre a conexão entre os povos da África Central Ocidental e as manifestações culturais tais como o Jongo e a Magia que permaneceram em Bananal.

Segundo Dona Maria Aparecida Souza da Costa – conhecida em Bananal como Mariinha Basílio – de 65 anos e moradora do bairro do Educandário desde muito jovem, seu avô era um grande rezador. Cheguei a ela através de uma amiga de Bananal que levou a sério a procura na comunidade por pessoas que guardassem as memórias do cativeiro.

Seu pai e avô paterno foram benzedores ou rezadores, como ela relata a seguir:

O meu pai e o meu avô, pai e filho, o João Jorge Basílio e o Jorge Basílio eram rezadores. Eram rezadores assim: o meu pai rezava muito pra defunto, terços de São João. Fazia festa de São João, São Pedro e Santo Antônio, todas as festas tinha um mastro lá em casa que era comemorado com foguete, com batata doce, com mandioca assada na fogueira, com tudo. E o meu avô era mais de rezar por ações para curar você.... Era um benzedor antigo que ele benzia uma dor de cabeça, sumia a sua dor de cabeça na hora; se tinha uma mulher sangrando, ele rezava e o sangramento dela acabava; isso eu cheguei a ver algumas pessoas. Se tinha uma criança vomitando ele chegava, rezava e, no dia seguinte, você podia ver que a criança não tinha nada, e ainda tinha essa reza pesada dele que ele quis ensinar, mas meu pai não deixou ele ensinar.[Grifos meus]

Na passagem a entrevistada aproveita para salientar a eficácia das rezas e sugere que seu pai e avô eram bastante requisitados entre os da comunidade a fim de acabarem com o sofrimento das pessoas, através do dom de curar. Percebe-se, portanto, que ao contrário do que ocorre com os sacerdotes (cuja eficácia provém da assimilação da doutrina e sua vinculação com a instituição religiosa). A eficácia simbólica dos atos dos benzedores decorre da afirmação e aceitação de seu trabalho frente à população local⁸.

Mariinha recorda que seus avós paternos eram negros. Neste outro trecho significativo da entrevista, ela fala sobre seu pai e o avô, construindo também um esboço de sua árvore genealógica, para ilustrar melhor o contexto familiar:

Os dois negros, bem negros, meu pai era bem negão, a minha mãe que era clara. O meu pai era bem negão mesmo. Ela, filha de bugre, que eu falei pra você. E ele mineiro e minha mãe também mineira. Só que no caso da minha mãe misturou com o meu avô [materno], que devia ter mais ou menos a sua cor. [quer demonstrar que era mais claro] Meu avô Benedito que foi morto, que era casado com a minha avó. Na descendência da minha avó [materna]

⁸ Sobre o papel do sacerdote, ver a crítica à Teoria da Religião de Max Weber, feita por Pierre Bourdieu em *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

também] a mãe da minha avó era da minha cor. Então o italiano [avô] ele gostou da minha avó, que era negrinha igual eu [expressão de orgulho]. Também tem gente que diz que meu gênio é dela, da avó Luiza. Desses dois depois, eles foram embora, então, eu não tenho muito o que contar por esse motivo. O pai não se dava bem com meu avô [paterno], então eles se afastaram.

Foi interessante observar que durante as entrevistas de Dona Adélia (que será utilizada no Capítulo II) e Mariinha, suas casas são extremamente movimentadas e parece que sempre estão cheias de amigos e familiares. Essa observação reafirma a eficácia dos serviços de cura prestados para a comunidade por Dona Adélia e o papel político que vem desempenhando Mariinha para as pessoas de seu bairro.

Há que ressaltar também a ambivalência do *dégradé* ou as “linhas de cor”, que é revelado pela participante da pesquisa, quando caracteriza sua família através deste recurso. Ao mesmo tempo em que o recurso permite Mariinha se reconhecer enquanto negra com orgulho – pelo que se observou na entrevista –, também carrega a ideologia do embranquecimento característico de nossa população. Percebe-se, portanto, que no nosso país e na região estudada prevalece a discriminação pela cor da pele (explícito na decodificação do *dégradé* referente à tonalidade da pele das pessoas). Se bem que há outras formas mais ambíguas de discriminação como, por exemplo, aquela que leva em consideração os fenótipos.

Na entrevista da parteira e rezadora, Dona Adélia, ocorreu até algumas interrupções na gravação da voz da entrevistada, devido ao número de pessoas que chegavam a sua casa a fim de recorrer aos serviços prestados por ela.

Insisto, num certo momento da entrevista, para que Dona Mariinha fale sobre a reza que lhe era proibido saber na infância e que guarda um pouco da manipulação da magia. Esta reza, que de fato levou a uma das brigas entre Jorge e João Jorge Basílio – respectivamente avô e pai da entrevistada, demonstra a habilidade que os feiticeiros negros possuíam e que levavam em consideração suas representações simbólicas do

mundo. Mariinha fala primeiro sobre os avós paternos, depois da relação entre avô e pai:

Jorge Basílio é meu avô da oração e minha avó Maria Firmina de Castro. Eles dois, o avô eu tenho mais a falar dele porque ele brigava muito com meu pai, porque meu pai era muito enérgico e meu avô ele tinha costume de passar no quintal e roubar galinha. Meu avô e meu pai brigavam. Meu pai várias vezes fez ele devolver a galinha para o vizinho, meu pai bebia, mas era muito honesto. Então meu avô morou aqui perto da gente uma boa temporada, um bom rezador, bom pra viver com os outros, mas não parava em lugar nenhum, porque se ele ia trabalhar numa fazenda, ele comia as galinhas do patrão. Todo patrão mandava ele embora. E a minha avó quietinha dentro de casa, porque tinha uma filha que era surda e muda, então ela não saía, a Maria Firmina. Ela não saía pra nada, nada, nada. Dizem que eu pareço muito com ela.

Num outro momento da fala da entrevistada, ela dá pistas sobre a reza proibida.

O trecho demonstra também que, desde o início do século XX, o negro vê o aparelho repressor como um inimigo:

É a reza que era para espantar o inimigo. Então ele chamava os da polícia de inimigos. Poderiam eles ir procurar ele que não encontravam. E por duas vezes ele mostrou: - Aqui fia! [o avô dizia a Mariinha:] ele conversava com a gente e dizia: “- Hum, hum, fia, é aqui que eu fiquei e os homens passaram correndo e me deixou eu aqui igual um toco!” E o pai confirmava que era verdade. Por isso que o pai não gostava muito dele junto com a gente, pai tinha medo.

O pai de Mariinha, além de medo como ela mesma diz, era muito católico e frequentava a Folia de Reis, como instrumentista. Certamente, a reza para espantar o inimigo era mal interpretada pelo pai.

Insisto na conversa novamente, devido à curiosidade de saber mais sobre a reza e ela fala mais sobre o avô. Pergunto: - Mas o que tem o inimigo? Quem era? Sem saber o que ela iria me responder. Apesar do certo embaraço da resposta (interrompida por mais uma visita) Mariinha diz, mesmo não sabendo por onde ou como começar:

Estavam atrás dele, por duas vezes isso aconteceu. Ele matou um homem numa briga e a polícia foi pra pegar ele. Mas antes falaram pra ele – Oh, Sr. Jorge, o Sr. vai ver só a polícia tá vindo atrás do Sr. Ele falou: - Quero ver, quero ver se eles vão me pegar mesmo! É assim que ele falava – Hum, quero ver se eles vão me pegar mesmo. E ele diz que viu a polícia de longe lá na Serra do Turvo. Inclusive na terra que hoje é minha. No tal da... ah como é que chamava lá? [Dona Mariinha se esforça para lembrar o nome do local] Hoje não tem mais esse nome, na lagoa do Córrego do fundo. Ele

morou muito tempo nessa terra. Agora esses dias conversando aí com meu padrinho, que mora lá em cachoeira, falou pra mim que era lá que ele morava, ele passava por lá, então é caminho por onde eu passo hoje. Foi lá que ele estava e que deixou os homens sem saber o que fazer. Os homens que ele via de longe (o do caminho do Cesário) [Pausa, chegou uma terceira pessoa. Dona Mariinha diz: essa aqui é minha caçula se você souber a história dessa caçula é longa também, to contando a história da família dos Basílios]. Onde nós estávamos? Ah, o meu avô. Então é o caminho onde eu passo, onde o meu avô escondeu e de onde ele viu os homens chegando. Porque é assim: subindo aqui, se vai lá pro lado do Alípio. O meu sítio é o último virado lá do outro lado. Então, quando sobe de lá a agente vê todo mundo que tá subindo e dizia ele que naquele caminho é que as polícias estavam subindo. Só que naquela época era tudo cheio de mato, mas ele sabia onde eles estavam indo. Ele encostou na beira do caminho e rezou. Fez a oração e as polícias passaram e não viram ele. Fizeram a volta e saíram do outro lado onde meu pai morava. Perguntaram para o meu pai e ele falou: - Meu pai tá em casa, não tá, tá em casa. Depois ele [o avô] chegou rindo lá: - Enganei os homens! Hum, hum, enganei os homens. Os homens foram lá pra me pegar, eu rezei aquela oração e fiquei quietinho. Ele sempre falava: '-Eu preciso ensinar essa oração'. Mas meu pai falava: - Se o Sr. começar essa oração eu vou brigar com o senhor. Ele nunca ensinou, minha mãe tinha loucura pra aprender essa oração dele. [Grifo meu]

Depois de insistir tanto, mudei de assunto. A Reza era mesmo forte e achei melhor não debater sobre o assunto por questão ética. Pergunto, logo em seguida, à Mariinha se seu avô benzia muitas pessoas e como era feito o trabalho. Ela responde:

Chá e oração, só. Ele rezava o Pai Nosso e a Ave Maria dele com uma folhinha de arruda. Ele ia rezando, ia falando, a arrudinha quando ele terminava às vezes tava sequinha, sequinha, sabe o que é seca? [Pergunto: - Mas ele começava com a arruda verdinha?] Começava com ela verdinha, apanhava no pé na casa. Se não fosse na casa, ele ia buscar na casa do vizinho e ele começava a rezar. Isso aqui eu tenho uma senhora que ainda faz isso. Hoje ela não faz porque ela está com a cabeça ruim, mas que nós já vimos muito, meus filhos ela já rezou muito. Ela pegava uma folhinha de arruda verdinha e também deixava seca. Só que também ela também não deixou oração nenhuma pra nós, hoje ela tá ruim da cabeça, piorou. As orações deles não eram orações de centro de bater tambor. Era oração mesmo [quer demonstrar que são orações do catolicismo popular]. O que eles falavam na oração é o que a gente não sabe. Porque eles não deixavam a gente saber. Porque eles falavam baixo, se já viu, já foi em algum lugar?

E você? Já foi em algum lugar assim? Já viu isso acontecer? Quando as respostas às questões colocadas são positivas, pode-se sugerir que a eficácia da cura depende muito mais da aceitação de toda a comunidade. Observa-se com os dados, que havia muitos habitantes que rezavam da mesma forma. Leiam o que ela fala a seguir:

Ele curava e curou muito meu filho. Eu posso te garantir que ele curou muita gente. Era uma pessoa muito boa, tirando as bebidas dele. O resto ele era maravilhoso, muito bom, muito prestativo, gostava muito de fazer o bem para os outros. Mas quando ele bebia umas cachaças, ele ia para o quintal do vizinho comer umas galinhas. [Risos]

Há um momento da entrevista em que pergunto sobre as histórias do tempo da escravidão. Ela conta que seu avô “pegou muito” a escravidão e morreu aos 90 anos. O trecho sugere a possibilidade de se criar também uma memória sobre a tortura:

Meu avô contava que meu tio nasceu na semana da libertação, meu tio Joaquim. Portanto, a gente ainda brincava com ele. Eh tio Joaquim, o Sr. se livrou dos amarrados. Se livrou do sapatão de ferro. E o vovô contava pra gente que ele era muito judiado. Ele falava pra gente que ele sofreu muito, que ficava sem comer, tá certo? Que ele apanhou muito. Ele casou – não sei a idade que ele casou –, mas esse tio que nasceu na semana da libertação é o tio mais velho da casa, então o tio Joaquim brincava que graças a Deus ele era um negro feliz. Porque ele não pegou a escravidão. E o vovô sempre falava pra ele que se ele pegasse a escravidão ele ia dar valor. Porque os dois também brigavam muito. Tanto faz ele com meu pai ou ele com meu tio. Não sei o porquê, mas eles brigavam muito. Ele dizia que ele chegou a ser amarrado várias vezes. Uma vez ele contou pra nós que o puseram naquele castigo do ralo. Você já ouviu falar no castigo do ralo? É uma roda que quando eles queriam castigar um escravo... mas eles punham eles sentados naquele ralo e aquele ralo tinha cada prego. Eu cheguei a conhecer o ralo tinha vários pregos. Então a pessoa dava uma rodada só que o escravo sentava naquilo, ele saía em sangue vivo. E ele chegou a ir para a roda da escravidão. Ele chegou várias vezes a contar pra nós. Porque quando o meu pai brigava com ele e falava qualquer coisa, ele falava assim: -Hum nego, você não acompanhou nada, queria vê esse nego com toda essa metidez no tempo dos escravos. - O que você ia fazer? Sempre que ele falava meu pai falava: - Eu não fazia nada e ia apanhar do mesmo jeito que o senhor apanhou. Então ele conta que foi muito doloroso, muita fome ele passou, muitas prisões. Ele fugiu duas vezes. Pegaram ele e foi pior depois, porque depois que pegam o fugitivo aí apanha muito mais. Mas depois alguém vendeu ele, ele foi vendido quando a escravidão já ia acabando. Ele foi vendido junto com a família e tudo quando ele já estava com a minha avó. Ele já estava casado com a minha avó, só que a minha avó não era da mesma fazenda dele. [Grifo meu]

A partir dessas histórias dos tempos da escravidão de Mariinha Basílio e Dona Tereza, pode-se falar em memórias do cativo. A história-oral construída a partir das histórias de vida das famílias dessas entrevistadas foi decisiva para tal descrição.

Voltando para os dados coletados com Dona Tereza, ela chega a dizer: *Depois que acabou a escravidão, nego até morria antes da hora porque não sabia o que ia*

fazer. Uns choravam de alegria e outros de tristeza. E se perguntavam: - E agora para sobreviver?

Este depoimento revela uma grande contradição (a maior, talvez, da História do Brasil). Sem uma Reforma Agrária, que orientasse os negros à integração no mundo camponês (cujas tarefas constituiriam seus “hábitus”, segundo o conceito de Bourdieu & Passeron (1982)), os ex-escravos ficaram à deriva numa sociedade que já havia transformado a terra em mercadoria – partindo do pressuposto da Lei de Terras de 1850.

Ao falar sobre a vida de sua avó, Camila Maria José, Dona Tereza começa descrever a modesta liberdade que os negros conseguiram com o pós-abolição. O cotidiano de sua avó revela as péssimas condições de trabalho e sobrevivência dos ex-escravizados, entre o fim do século XIX e início do século XX:

Ela só ficava na casa da patroa costurando. Nem na roça ela não ia, só ficava mexendo com costura. Quando acabou a escravidão ela foi pra casa dela. Porque quando acabou a escravidão muitos não sabiam nem o que ia fazer da vida. Porque ficaram toda a vida ali na fazenda e não sabiam o que iam fazer. Eles ficavam meio perdido, sem rumo. Mas a minha avó se juntou com uns “irmãos”, casou e foi pra casa deles. Pra lá viveu casada e teve bastante filho. Depois houve uma separação entre ela e meu avô. Os filhos estavam tudo pequeno. Ai ela padeceu para criar, porque ele não ajudava. Ela sofreu, mas deu conta de criar tudo. Nessa época ela morava na Fazenda São José do Retiro. Pra lá ela casou e separou, depois desceu pra Bananal. Ela tinha muitos conhecidos e eles davam uma força, por isso acabou criando os filhos. Minha avó casou duas filhas que tiveram 3 filhos cada. Essas duas morreram e as crianças delas minha avó que criava. Sempre aparecia gente esperta que dizia: “- Me dá as crianças pra mim que eu crio como minha”. Ai ela mandou uma para o Rio. Pra lá mesmo morreu uma criança de tanto trabalhar. Mas tinha uma família que era muito rica aqui em Bananal e era conhecida. Pra essa família trabalhava uma prima minha, a Rosa. [Grifo meu]

A avó de Dona Tereza trabalhou muito para criar seus filhos e netos e, como se percebe no relato, não havia expectativa de emprego e até mesmo se desconhecia a nova situação de trabalho imposto. Observa-se também no depoimento a mesma contradição descrita anteriormente, o que impossibilitou aos negros de se autossustentarem e

ficarem à beira da marginalidade. Após a abolição, a avó de Dona Tereza desempenhou algumas funções que lhe traziam parte do sustento:

Panhava lenha pra fazer feixe de lenha e trazia para a cidade pra vender. Porque antigamente não tinha fogão a gás, então, era tudo a lenha. Aí ela vendia para o sustento da casa. As vizinhas, conhecidas dela, também ajudavam. As que tinham mais dinheiro ajudavam ela um pouco. Se ela chegava com a lenha, mesmo se a família não estivesse precisando, eles pediam para deixar lá que eles compravam. Se a lenha custasse, por exemplo, 5 mil réis o feixe, as vezes eles pagavam 8 ou até 10, porque era para ajudar. E ela tinha um filho que era aleijado. Ele tinha as perninhas tortas, mas fazia lenha também. Acho que as pessoas ficavam com pena daquilo e aí davam uma força pra ela. Os filhos dela morreram quase tudo. Só sobraram duas. [Grifo meu]

Muitos foram os trabalhos desenvolvidos pela avó de Dona Tereza e que demonstram a precária situação dos descendentes dos escravizados, nos anos que se seguiram após a abolição. Apesar de condições materiais precárias, quero ressaltar na passagem anterior, o que se caracteriza como uma rede solidária em Bananal. Na passagem a seguir, a entrevistada relata o momento em que sua avó passou a oferecer refeição em troca de dinheiro para os trabalhadores do Departamento de Estradas e Rodagem, que trabalhavam na construção das ferrovias na passagem do XIX para o XX:

Ela punha assim uma cesta na cabeça e ela saía pela estrada carregando aquela cesta. E até ali naquela mata ela ia levar. Da mata pra lá, já era outra cozinheira que preparava e levava. E aí ganhava um dinheirinho com isso para sobreviver. Depois que minha mãe casou, ainda sim ela ficou sozinha, trabalhando. Só mais adiante é que ela veio morar com a minha mãe. Minha mãe teve 13 filhos e minha avó veio morar com a minha mãe. A minha avó era tudo pra mim, eu adorava ela.

Há muitas nuances da história neste trecho. Observa-se uma questão ética na prestação de serviço que é a de respeitar o espaço de atuação que os habitantes da comunidade impunham para que todos pudessem conseguir parte do sustento.

Nas duas entrevistas (a de Dona Tereza e Mariinha Basílio), se observa que foram os laços familiares entre os participantes da pesquisa e os sujeitos primários (seus parentes: avós e avôs, além de tios, tias, pais e mães), mediados pela história-oral, que permitiram a construção desta memória do cativo. Jorge Basílio, avô de Mariinha, e

Pracide Maria José, bisavó de Dona Tereza, são exemplos de que na senzala existia a noção de família muito mais forte do que se imaginava há décadas atrás, além das ideias de solidariedade e sociabilidade. Ou seja, espaço para momentos lúdicos e manifestações da cultura criadas no dia-a-dia do cotidiano.

Apesar do século XIX estar calcado na humilhação e desumanização do africano e afrobrasileiro, o processo histórico não conseguiu apagar as memórias trazidas de além-mar e, em território brasileiro, enriqueceu o processo cultural ocorrido – seja na arte, na música, na culinária, na magia, na visão de mundo e na comunidade, além da religiosidade.

CAPÍTULO II – SABER POPULAR, HISTÓRIA ORAL, CONTOS E LENDAS NO VALE HISTÓRICO DO RIO PARAÍBA DO SUL:

Os saberes e as histórias de vida, encontradas nesta passagem da Tese, revelam que algumas estruturas sociais de representação simbólicas são, no processo cultural, determinadas pelo processo histórico. A partir da memória individual e coletiva, calcada nos cenários que cercam os sujeitos da pesquisa de campo em Bananal, proponho a descrição de alguns saberes populares, alguns contos e lendas, que ainda hoje, se observam na região estudada. Sem os cenários, as memórias não seriam como são, porque elas dependem do contexto ao qual estão atreladas para terem significado.

Além disso, vale ressaltar que para vir à tona, as memórias dependem e necessitam da sensibilidade e ética de pesquisadores comprometidos com o problema da folclorização e aquilo que é tido como “crendice” em nosso tipo de sociedade. É comum observar que no sistema escolar: alguns dados da cultura popular são desvalorizados e negados como é o caso do índio (que conta apenas com o “dia do índio”, sendo que se reproduzem na data alguns estereótipos que poderiam ser evitados) e do caipira (que é caricaturizado com seu chapéu e cigarro de palha, barba por fazer e suas vestes cheias de remendos), que é tido como rústico e atrasado. Um pesquisador comprometido com o problema poderia identificar e caracterizar como ocorre essa folclorização no ambiente escolar.

Foi na décima oitava entrevista, com um casal de idosos, que me deparei com o dia-a-dia e as condições de vida na zona rural da cidade. Nelson Clemente Manuel, atualmente com 84 anos, e dona Maria, sua esposa de 67 anos, ambos negros e moradores de uma casa ao lado da estrada que liga Bananal à Serra da Bocaina (no km

4,5). O casal é protagonista neste trecho da descrição. Os dois se casaram em 1961, respectivamente com 36 e 19 anos de idade.

Sr. Nelson Clemente é conhecido na cidade como “Bichinho”. Apesar de parecer estranho o apelido, ele – que não liga de ser chamado assim – é bastante conhecido dos habitantes da comunidade e já participou de diversos programas de TV, que veem até a cidade atrás de um bom cenário e personagens para filmar alguns programas⁹.

Os pais de Sr. Nelson viveram e se casaram no alto da Serra da Bocaina. Durante sua infância, o Sr. Nelson viveu numa região denominada pelos habitantes locais como o Sertão da Usina até sua adolescência. Os “sertões” da Serra da Bocaina são vilarejos que sobrevivem do ecoturismo, distantes da área urbana de Bananal.

Segundo o entrevistado, sua família quando vivia no Sertão da Usina criava porco e galinha. Sua mãe faleceu aos quarenta anos no momento em que estava em trabalho de parto e, além de Sr. Nelson, o casal de bocaineiros teve mais quatro filhos.

A entrevista foi marcada inicialmente apenas com o Sr. Nelson e seria realizada na casa onde o mesmo presta serviços de jardinagem. Após uma conversa sem o gravador, com a finalidade de conhecer um pouco mais sobre o entrevistado, Sr. Nelson convidou-me para conhecer sua casa e esposa. Foi lá que felizmente conheci Dona Maria, com quem pude explorar outros temas não debatidos com seu Sr. Nelson.

Segundo eles, os dois tiveram 22 filhos, sendo que a filha mais velha hoje se encontra com 50 anos e o mais novo dos filhos com 23 anos. Todos os filhos do casal foram criados no mesmo local. No entanto, na atualidade, o casal mora apenas com uma filha com problemas de saúde.

Dona Maria, ao contrário da família do Sr. Nelson, não vivia no alto da Serra. Ela nasceu na Fazenda Bom Retiro, mas ficou um bom tempo na zona urbana de

⁹ Já foram gravados dois filmes (um pornochanchada intitulado “Urubus e Papagaios”), algumas novelas (“Cabocla”, “Sinhá Moça”, todas da Rede Globo de Televisão) e inúmeros programas jornalísticos.

Bananal (no bairro do Cantagalo). Em dado momento da entrevista, Dona Maria conta como conheceu Sr. Nelson:

Quando a gente se casou ele já morava aqui sozinho. Fui eu que vim de lá do Cantagalo para viver aqui [na roça]. Eu estava brincando na rua e ele atrapalhou. Eu brincava de pique com as crianças e a gente corria pra cá e pra lá. Eu morava perto da estrada e ele era o horteiro da Dona Fifita, vendia verduras. Ele passava olhando pra mim e acabava me atrapalhando a brincar. Foi ele que apaixonou [riso de todos]. Aí eu casei e vim embora pra cá.

Desde que foram morar juntos, Sr. Nelson e Dona Maria viveram durante anos em casinhas de pau-a-pique cobertas de Sapê, construída com taipeiros. Sr. Nelson nos conta, auxiliado por Dona Maria: *Foram três casas de pau-a-pique e sapê. Maria: É nós teve três casas dessas.*

Na Fotografia 5, observa-se eu, o casal e a última casinha de pau-a-pique construída por eles, hoje abandonada e utilizada para guardar pertences que não se usa mais na família. Na fotografia nº 6, o casal e a professora bananalense Isadora Cheminand de Moraes, coordenadora da ETEC Paula Souza em Bananal, que me levou ao casal.

Agradeço, aliás, a toda família Cheminand de Moraes, nas pessoas do Paulo e Márcia, pais de Isadora, pela hospitalidade com que me receberam na cidade e pela ajuda na construção da rede de pessoas e histórias de vida que encontrei na comunidade:



Fotografia 5 – Eu, o casal e a casa de Sapê abandonada.



Fotografia 6 – O casal e a profª Isadora, em frente à casa de alvenaria dos entrevistados.

Sr. Nelson e Dona Maria explicam como eram feitas as casas por ele construídas:

Sr. Nelson: Fui eu que ajudei a amarrar. Eu e meu filho.

Maria: O Zé Maria que está em Mogi das Cruzes também ajudou. Ali a gente amarra o bambu um para dentro e o outro do lado de fora [das bases da casa]. Pra poder puxar o arame e prender o bambu. Senão o barro batia de um lado e caía do outro [vazava do outro lado].

Sr. Nelson: E amarrava o bambu com o arame no meio. E depois é só colocar o barro amassado na enxada.

Maria: Ficava um do lado de fora e o outro do lado de dentro e ficava barreando a casa. Eu ajudei a barrear também, eu e tudo as crianças ajudou.

Além de construir casas de pau-a-pique, Sr. Nelson tem muitos outros saberes adquiridos com a observação e a experiência de vida ao longo de seus 84 anos de idade.

Uma coletânea, que fala sobre a história das técnicas e da tecnologia no Brasil, refere-se a este tipo de construção como uma das técnicas de construção presentes no país no período colonial e imperial, mas que até 1930 era comum na região do Vale do Rio Paraíba do Sul.

O interessante de um dos capítulos da coletânea, é que o autor diz que a casa de taipa somente cedeu lugar para o tijolo após 1870 (KATINSKY; 1994, pág.85). Segundo Júlio Roberto Katinsky (1994), era muitas vezes assim construído a casa paulista em todo Vale do Rio Paraíba do Sul, o que permaneceu até as primeiras décadas do século XX.

A pesquisa mencionada, que traça o histórico do processo da produção de casas em diferentes cidades do Brasil, utiliza o Vale do Rio Paraíba do Sul como exemplo (suas obras públicas e construções civis) para sugerir que os taapeiros tenham sido muito usados pela classe pobre, num período em que muitas das cidades do Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul já possuíam ferrovias e experimentavam os bons tempos dos cafezais.

Katinsky (1994) percebe, em seu trabalho de pesquisa, que existiam diferentes técnicas utilizadas na construção das cidades, mas no que se refere à construção de residência, assim eram feitas as moradias nas comunidades da região e até mesmo algumas igrejas católicas. Quero sugerir, portanto, que foi dentro deste contexto histórico que captei na entrevista o que o Sr. Nelson poderia me oferecer desse saber fazer casas de taipa, já há muito tempo disseminado pela comunidade.

Sr. Nelson nos explica também como se faz para saber se vai chover ou não ali no local:

Sr. Nelson: Conheço por causa do tempo.

Maria: Ah! Eu acho ruim com ele quando ele fala que vai chover. É só ele falar, chove! Quando ele fala: - Hoje vai esquentar! Quando você vai ver, esquentar. Se fala que vai chover, chove!

Sr. Nelson: Eu conheço por que eu olho a nuvem e daqui um pouquinho ela vai aumentando. Quando eu vejo que as nuvens vão encostando assim [aponta neste momento para o céu e mostra que estava formando um nevoeiro] a tarde chove! ... Pode ver que o vento está parado e as nuvens estão se encostando pra poder vir a água.

Maria: Eu falo...o gorador já tá aí falando que vai chover!!! [Risos de todos].

Inquieto com a extensão da família (22 filhos). Indaguei Dona Maria: E quem fazia os partos? Ela responde: *Eu ganhei filho aqui sozinha mesmo. Eu e Deus. Eu, a parteira e Deus. Só do Daniel [filho caçula] que eu fui lá pra cidade porque eu estava com pneumonia.*

Sobre o trabalho das parteiras que partejavam na área rural de Bananal, Dona Maria continua:

Agora tá difícil. Tinha parteira à toa. Minha mãe era parteira e quando ela morreu, tinha uma mulher ali. A mãe do Dinho também era parteira. Lá em cima [subindo a Serra da Bocaina] também tinha outra e aqui pra baixo tinha a prima do Nelson. A mãe do “Sabuguinho”.

Sr. Nelson: A mãe do “Sabuguinho” que trabalha na prefeitura.

Maria: Agora acabou não tem mais ninguém não. [Grifo meu]

Como os moradores da floresta, as famílias das áreas rurais sempre dependeram do saber popular e da experiência de vida para sobreviver em locais que por muito tempo ficaram sem assistência médica, entre outras. O casal até hoje não depende

exclusivamente das redes de farmácias para a cura de alguns problemas de saúde. Receitas de chás medicinais são frequentemente utilizadas por eles.

As artes e os ofícios de curar no Brasil desde muito cedo estiveram nas mãos de populares. Entretanto, foi a partir do século XIX que licenças e cartas se tornam obrigatórias para quem quisesse exercer esse ofício no país (PIMENTA, 2003).

Na verdade, em Portugal, essa regulamentação já existia desde a criação dos cargos de cirurgião-mor, ainda no século XIII, e de físico-mor no século XVI, afirma a autora. Pimenta (2003), dirá que sucessivos regulamentos passaram a definir as atividades destes profissionais até que em 1782 foi criada a “Real Junta do Protomedicato”, extinta em 1808.

No Brasil em 1808 foi criada a Fisicatura, órgão responsável por estabelecer relações diferenciadas com os praticantes dos diversos tipos de artes de curar. A autora afirma que: *Entre estes, podemos identificar um grupo que exercia ofícios menos prestigiados e era formado por pessoas de camadas sociais subalternas* (PIMENTA; 2003, 307).

Pimenta (2003) analisa a primeira metade do século XIX, estabelecendo relações entre estes terapeutas populares e as instituições médicas, uma vez que afirma que ocorreram mudanças significativas nessa relação entre 1808 e 1850, quando surgiram no país estes órgãos responsáveis por regular os ofícios de cura.

A história de vida narrada por Dona Maria e Sr. Nelson demonstra como o ofício e a arte de curar continuou, por muito tempo, nas mãos das classes subalternas. Dona Maria ensina alguns de seus chás para diferentes problemas:

Tenho um para dor de barriga. Pega a casca de goiaba e a folha de pitanga, cozinha elas com água, deixa esfriar e vai bebendo o dia inteiro. Sem açúcar. E tem chá de erva grossa para gripe. Você pega a erva grossa, tira as folhas dela e lava a raiz. Cozinha a raiz com um pouco de sal, deixa esfriar e tá prontinho para beber. Nesse você pode colocar um pouco de mel de abelha. Mel de abelha com alho e limão é outro xarope bom para a gripe. Sr. Nelson: O mel é o principal.

Dona Maria nasceu e se criou em Bananal. É batizada na igreja adventista há mais de 50 anos e, segundo ela, só sai da roça para ir ao culto ou para se consultar na Unidade Básica de Saúde – UBS – da cidade. Foi o Sr. Nelson que a levou para a igreja, pois quando se casaram, ele era adventista. Hoje, ele frequenta muito menos os cultos que Dona Maria. Foi depois de seu batismo que ela conseguiu largar o consumo de fumo e bebidas, alega Sr. Nelson.

Sr. Nelson é analfabeto, já Dona Maria não, ela diz: *Estudei sim até o colegial. Tenho até diploma. Mas o que me atrapalha é a minha vista, porque atrapalha de escrever. Eu sei escrever sim.* Pergunto onde ela fez seus estudos:

Aqui no Nogueira Cobra. Ali onde tem a loja da esquina [a Casa do Artesão – no Solar Manoel de Aguiar Vallin]. E aqui em cima no São Laurindo. Eu tinha um monte de professor. A dona Dora, foi a primeira professora minha. Depois a dona Maninha, que morou no sobrado ali. Depois com a sogra do Piá acabei terminando o estudo com ela. Entrei na escola com 11 anos e ainda passei. No outro ano estava passando para a 2ª série. E fui indo embora. Eu entrei tarde porque o meu pai não gostava.

A vida escolar de Dona Maria revela um aspecto da dominação masculina e, portanto, parte da ideologia machista de algumas famílias em meados do século XX por continuar a manter o costume de restringir o acesso à escolaridade para as mulheres.

Por isso, observa-se no trecho anterior, que o ingresso de Dona Maria no sistema escolar da época ocorre apenas aos 11 anos de idade. Dona Maria venceu a dominação, o que revela este depoimento é que há um resquício dessa restrição observada no século XIX e que se manteve durante boa parte do século XX. Juntamente com os estudos a entrevistada trabalhava para ajudar a família.

Depois de casada, Dona Maria nunca mais trabalhou para fora. Somente quando jovem trabalhou em diversos ofícios: lavadeira e passadeira para algumas famílias da cidade, além de seus trabalhos na roça da Fazenda Bom Retiro, quando criança.

Nesta passagem da entrevista a mesma fala sobre as lavadeiras:

Quando eu era solteira eu lavava roupa lá no ribeirão. Ali do ribeirão [no centro de Bananal] é água boa! Eram 5 lavagem de roupa pra fora [de cinco famílias diferentes]. Ficavam várias lavadeiras perto de nós. Uma do lado, outra do outro. Batia na pedra, torcia e punha no varal. Eu já vinha da escola e pegava uma garrafa de pinga [risos de Dona Maria]. Na escola a gente tomava pinga [todos riem]. Nós bebíamos uma pinguinha e tomava banho no ribeirão. Com o calor a gente tomava banho no ribeirão pra depois lavar a roupa. Deixava um radiozinho do lado falando. Cantava e lavava. Tinha que passar a roupa também.

Em outros momentos da pesquisa de campo foi possível coletar dados sobre o ofício das lavadeiras na perspectiva de uma criança, hoje adulta. Isso ocorreu na Casa dos Artesãos (registro no caderno de campo em 20.03.2012), quando numa conversa com uma das associadas que se recordou de momentos de sua infância na década de 1970. Segunda ela, entre o Solar Manoel de Aguiar Vallim (Antigo Grupo Escolar Coronel Nogueira Cobra) e o ribeirão na Avenida Beira-Rio, havia um terreno baldio desde o Solar, onde passava o citado riacho (o mesmo em que Dona Maria fazia suas lavagens de roupa).

Segundo Vera, a Coordenadora da Casa do Artesão, muitas crianças depois da aula no Grupo Escolar passavam por esse caminho que ligava o colégio ao local para ficarem na ponte jogando pedrinhas no rio, maravilhados com a paisagem que se destacava pelas lavadeiras no batente.

No trecho a seguir, Dona Maria revela o dia-a-dia de trabalho das crianças para auxiliar nas despesas domésticas:

Eu saía da escola com uma trouxa na cabeça e saía batendo nas casas e já pegava uma lavagem de roupa pra lavar. No outro dia eu pegava na outra casa. Lavava e passava. Quando fosse trinta dias passava na casa da Dona de novo e, no dia do pagamento, já ia com a minha bolsinha de lado. Já pegava meu pagamento. Pra nós comermos. Nós morávamos sozinhas, não tinha mais pai. Tinha que trabalhar pra comer. A gente era pura mulher. Eu, minha mãe e minhas irmãs. Tinha que ajudar. Ela não era aposentada ainda. À noite eu ia brincar de pique na rua. Era mais de 5 meninos na rua. Essa era a brincadeira.

Além da dinâmica imposta para o trabalho das classes subalternas, há espaço para o lúdico no trecho. É comum ouvir sobre as brincadeiras entre as crianças e os

adultos da região, como acaba de revelar Dona Maria. As principais brincadeiras citadas em entrevistas e a partir das anotações no caderno de campo têm-se: esconde-esconde, bolinha de gude, empinar pipa, pular corda, pião e jogar bola (que neste país torna-se também uma brincadeira), entre outras.

Sobre sua família, Dona Maria se recorda:

Tudo morava na Fazenda Bom Retiro. A minha mãe se chamava Claudina e meu pai Sebastião Simão. Minha mãe era Claudina Maria da Conceição. E eles sempre viveram nas fazendas, eles tomavam conta. Tomavam conta das turmas. Meu pai era o capataz da turma, olhava se a turma estava trabalhando direitinho, tocava o sino para almoçar.

Com relação ao seu período de infância, ela se recorda da casa e da vida na zona rural:

Tinha uma casinha boa mesmo. Igual essa aí [de alvenaria]. Nós morávamos numa casa boa. Nunca passamos necessidade, meu filho. Tinha muita fartura. Banana gorda, nós tirávamos as duas pontinhas dela assim e cozinhava para tomar café. Ih! Com café é muito bom! Tinha mandioca, batata, tinha muita coisa. Tinha milho, feijão. Até 18 horas nós capinávamos para plantar milho. [Grifo meu]

Dona Maria continua falando do trabalho e a vida na roça quando criança:

*Tinha horta, eu trabalhei na roça, nas turmas, plantei milho, feijão. Eu capinava, fiz tudo na roça. No meu terreiro tinha muita coisa.
Sr. Nelson: O pai dela criava porco, cabrito, tudo isso.
Maria: É, criava porco e cabrito. O Nelson levava abóbora pra vender na carrocinha de bode que meu pai tinha. Ele puxava a carrocinha e ia vender a abóbora na cidade com meu irmão.*

Quando pergunto se prefere morar na roça, Sr. Nelson é categórico em dizer sim. Segundo ele: *Gosto de lugar com água. Tem as árvores pra sentar e tomar um vento. Lugar abafado eu não gosto! Pergunte a Maria. Eu nunca fiquei tomando soro lá em Bananal* [Se refere à nunca ter ficado no hospital para qualquer intervenção médica, durante uma noite sequer].

Neste trecho, ao mesmo tempo em que Sr. Nelson se apresenta como um “velho camponês avesso à medicalização”, por ter aversão a ficar internado em qualquer hospital, pode-se observar nele também um “iogoe hipergeriátrico”: que prefere a

calmaria de seu próprio lugar, quase um “Ashram”, a ter que viver na cidade de Bananal (COHEN, 1994)¹⁰.

Sr. Nelson prefere ficar contemplativo, ouvindo a água correr pela bica e sentar debaixo das árvores para tomar um vento a viver na área urbana de Bananal. A relação proposta sugere que apesar das condições materiais adversas da família, consegue momentos de lazer e paz interior.

Os tempos atuais, eles não trouxeram maior tranquilidade econômica para o casal. Diferente dos pais de dona Maria, que tinham uma boa casa e muitas plantações na Fazenda Bom Retiro, o panorama com relação à produção de alimentos no local onde moram é outro, explica Sr. Nelson e dona Maria: *Aqui a gente não planta nada*.

Além disso, os dois vivem sem luz elétrica até hoje. Dona Maria explica:

Não, não tem luz. Os filhos meus tudo tem, só eu que não tenho.

Sr. Nelson: Mas agora vai sair, vai!

Maria: Desde sempre eu vivi sem luz. Aquela casa ali [pau-a-pique] não tinha e essa daqui [alvenaria] também não tem.

Sr. Nelson: Aqui só com o lampião!

Maria: A noite é só lampião, coloca o querosene e acende um na mesa, outro no quarto. Quando não é isso, é vela. A vela não dá tanta fumaça, o lampião dá. Deixa a casa cheia de sujeira. Olha lá como está suja!

Apesar de a família viver na área rural do município, ela não têm meios, nem subsídios para plantar como faziam os pais de dona Maria. O terreno onde moram tem uma área pequena e está no meio de outra propriedade particular. Talvez seja esse o principal motivo pelo qual o casal ainda não possua luz elétrica, uma vez que estão dentro de uma propriedade particular, não foi possível construir a estrutura física necessária para a transmissão de energia elétrica da estrada (onde há postes com transmissão de energia) até a casa do casal.

¹⁰ Neste parágrafo estabeleço uma relação entre a velhice em Bananal e a velhice na Índia, a partir da obra de Cohen (1994).

Por não possuir geladeira, Dona Maria se utiliza de práticas bastante antigas de conservação de alimentos, utilizadas em áreas rurais sem eletricidade:

Eu ponho para cozinhar de uma vez. Depois escorre aquele caldo que sobra e coloca a carne no óleo. Ai tira o que vai comer e, o que não vai, a gente guarda. E não estraga não. No óleo mesmo, porque se tirar a carne azeda. Ai quando for comer um pedacinho outro dia, esquento na frigideira.

A propriedade do casal foi deixada como herança por uma antiga proprietária para quem Sr. Nelson trabalhou muitos anos (a Dona Fifita e Dona Tatina, mencionadas em entrevista). Ainda hoje, eles não possuem a escritura do terreno, apesar disso, dizem que a situação não lhes causa nenhum mal estar. Ele e Dona Maria nos contam sobre a propriedade:

Do tempo em que nós estamos aqui, ninguém mexe com nós. (Maria): Não mexe não. Nós moramos nesse pedacinho aqui e graças a Deus não mexe. A mulher que deixou pra nós, ela morreu e não entregou o papel. Essa foi a Dona Fifita, mas a primeira patroa do Nelson era a dona Tatina, que deixou pra ele esse pedacinho ai. Todos que compram ai [a propriedade ao redor] não fala nada com a gente, não fala não. O outro homem comprou e nós não tivemos que pedir nada de ordem com ele não.

A partir dos relatos do casal é possível verificar as condições de vida dos mais pobres e da população rural na cidade. A falta de luz elétrica, por exemplo, sugere a baixa qualidade de vida que alguns moradores da zona rural na comunidade enfrentam, ainda nos dias de hoje.

Em cada bairro, vila ou nos sertões da Serra da Bocaina foi possível encontrar aspectos sociais, econômicos e culturais da vida em sociedade que evidenciam conhecimentos, solidariedade e modos de vida altamente sustentáveis para o cotidiano da comunidade.

Voltando para a história da Fisicatura, criada em 1808 no Brasil, é importante salientar que esse órgão funcionava muito centralizado em dois cargos: o de físico-mor e o de cirurgião-mor, afirma PIMENTA (2003). Entre estes dois cargos eram divididas todas as práticas médicas.

Estas duas funções, dentro deste órgão da época, eram auxiliados por outros oficiais (examinadores, visitantes, meirinhos, escrivães), que averiguavam se o regimento estava sendo respeitado, principalmente por terapeutas populares, que deveriam obter licenças e cartas que autorizassem suas práticas de curar e partejar.

São inúmeros os exemplos de terapeutas populares que foram denunciados aos subdelegados da Fisicatura, informa Pimenta (2003). Entre estes, a autora nos fala sobre o caso de Romana de Oliveira, uma negra de São Gonçalo, que partejava e aplicava remédios sem licença e que chegou a ser julgada.

Eram muitas as práticas e ofícios de cura no Brasil, afirma Pimenta (2003), dos quais podemos destacar as categorias de sangrador, parteira e curandeiro. No entanto, diz a autora, essas categorias não abrangiam a diversidade das práticas, e é por isso, que a mesma prefere chamá-los de terapeutas populares.

A sangria foi uma terapia muito usada no período:

Os sangradores, por exemplo, desempenhavam uma função muito importante na maioria dos métodos terapêuticos. Além de muito utilizadas na Europa, comunidades africanas e indígenas também recorriam às sangrias para tirar do corpo o elemento, às vezes associado a causas espirituais, responsável pela moléstia ou mal-estar da pessoa. (PIMENTA; 2003, 313).

Apesar das licenças e cartas serem uma obrigação imposta pelo órgão responsável da época (Fisicatura), muitos sangradores executavam seus ofícios junto a médicos ou cirurgiões sem possuir tais documentos.

Segundo Pimenta (2003), os sangradores pediam licença – na maioria dos casos – para acompanhar os navios negreiros até o continente africano, pois era o único recurso terapêutico para quem estivesse doente. Assim, ao retornarem para o Brasil, estes sangradores conseguiam dinheiro suficiente para pagar as despesas da carta ou licença para realizar a sangria. Outras vezes, esses mestres no ofício da sangria trabalhavam associados aos médicos passando a oficializar-se.

É de fundamental importância observar que segundo os dados da autora, a maioria dos sangradores que se oficializavam era de origem africana (64%). Sendo a maior parte deles escravos (52%) e outra parcela (33%) de libertos. Por isso, conclui Pimenta (2003), eram muitos os africanos que voltavam à África e depois retornavam ao Brasil cuidando de novos escravos.

A vantagem de enviarem africanos como sangradores nos navios negreiros residia na possibilidade de comunicação por meio da língua, graças às semelhanças linguísticas entre os bantos que predominavam na região Centro-Sul do Brasil, sintetiza o trabalho (PIMENTA; 2003,314).

Além desta questão da língua, cabe também salientar a identificação cultural criada entre escravizados e os sangradores, percebida por Pimenta (2003):

Para os africanos recém-capturados, o apoio que encontravam nos sangradores africanos também dizia respeito à identificação com partes de seu complexo cultural, como pressuposições básicas sobre o parentesco e visões cosmológicas. Os escravos africanos de origem banta, por exemplo, compartilhavam a ideia de que o desequilíbrio, o infortúnio e a doença seriam causados pela ação malévola de espíritos ou de pessoas, frequentemente através da bruxaria ou da feitiçaria (PIMENTA; 2003, 314).

Segundo a autora, muitos escravos de fazenda eram mandados, por seus senhores, para aprenderem o ofício da sangria com os mestres sangradores em muitas cidades brasileiras. Além de sangradores de ofício, muitos escravos exerciam a sangria de forma ambulante como os “negros de ganho”.

A Fisicatura legitimou os ofícios até 1828, quando foram extintos os cargos de físico e cirurgião-mor. A partir deste período, a fiscalização das artes de curar no Brasil ficou sem substitutos, afirma Pimenta (2003). Apesar disso, *as atividades de fiscalização das boticas, dos armazéns de secos e molhados, dos portos foram logo designadas às Câmaras Municipais* (PIMENTA; 2003,316). O levantamento da documentação da Fisicatura indica que a maior parte dos sangradores, curandeiros e parteiras não se oficializavam.

Após 1828 as Câmaras Municipais passaram a não mais emitir cartas e as Escolas de Medicina tomam para si o direito de diplomar apenas médicos, farmacêuticos e parteiras. Curandeiros, sangradores e barbeiros não eram atendidos nestas instituições. Segundo a autora, os boticários – por terem mais prestígio que sangradores e curandeiros – recorreram ao Imperador, após as Câmaras Municipais terem se negado ao exame e à emissão de suas cartas.

As cartas e licenças só eram renovadas no caso de quem já as tinha, e a Câmara Municipal do Rio de Janeiro passou a não mais considerar o curandeirismo como arte de cura, afirma Pimenta (2003).

Apesar de toda a mudança, as atividades desses terapeutas populares continuaram. Segundo Pimenta, os anúncios de seus serviços eram publicados em jornais e indicam que a venda e o aluguel de escravos sangradores ou barbeiros não diminuía. *Sangrar era muito importante para a terapêutica acadêmica, mas constituía um ofício mecânico, menor aos olhos dos médicos, que, portanto, precisavam dos sangradores para executar as suas determinações* (PIMENTA; 2003, 319).

Segundo a autora, vê-se um monopólio da corporação médica na arte de curar, inclusive com a atuação da Sociedade de Medicina em 1832, solicitando a intervenção do ministro do Estado do Império contra os barbeiros. Inicia-se, neste período, um processo de desqualificação dos sangradores, barbeiros e curandeiros – na sua maioria homens e mulheres pobres, alguns negros libertos ou escravos.

Embora os terapeutas populares passassem a ser alvo da “Sociedade de Medicina”, estas terapias continuaram a ser o recurso de cura para as camadas subalternas da nossa população. Apesar da Associação de Médicos em torno das faculdades, e a própria Sociedade de Medicina tentar monopolizar o discurso médico a

partir de 1832, o povo continuava dando prestígio social aos curandeiros, afirma Pimenta (2003).

Os curandeiros eram requisitados não só porque faltavam médicos ou porque não se podia pagar estes últimos, mas sim porque eram considerados mais eficazes pela população (PIMENTA; 2003,323). É justamente essa eficácia simbólica de suas práticas e ofícios de cura que se pode observar ainda hoje na cidade de Bananal.

a) Sobrevivências de práticas de cura e outras:

Na Fotografia 7, tirada do Cemitério do Alto, é possível observar a beleza da paisagem e a altitude do relevo da cidade:



Fotografia 7 - Pico da Macieira

A rua que aparece na fotografia leva ao bairro da Vila e ao bairro do Educandário (onde se localiza a EMEF Profª Zenóbia de Paula Ferreira). Além deste pico, localizado nos arredores da zona urbana do município (no primeiro plano da fotografia temos a Vila e, no segundo plano, o Educandário), há em Bananal outras

áreas altas que guardam os segredos e as memórias dos moradores das florestas de Mata Atlântica, característica do litoral sudeste.

Os moradores do alto da Serra da Bocaina são importantes para a descrição do saber popular local. A vida no alto da serra também apresenta características singulares devido ao ambiente que a cerca.

Diferentes histórias de vida delineiam o dia-a-dia em Bananal. Assim como Sr. Nelson, outros habitantes desceram dos pontos mais altos da Serra da Bocaina para morar próximo a sede do município. Vale ressaltar que do centro da cidade até a Vila da Bocaina (onde está a EMEFR Dr. Miguel Augusto de Souza Leite), temos uma estrada de 24 quilômetros, cujo terreno – na maior parte do percurso – é bastante íngreme.

Fui quatro vezes à Serra da Bocaina e sempre recebido com muita hospitalidade, como de costume na região. A escola rural da serra fica isolada a uns 500 metros da vila próxima ao Trutário (criadouro de Trutas). Por todos os lados, avistamos paredões verdes formados pela Mata Atlântica e, entre eles, alguns pés de manacás e ipês que coloreem a cor predominante na paisagem.

Maria Aparecida Nascimento, a “Cida” de 55 anos (nascida em 1957) foi quem me contou sobre a vida no alto da Serra da Bocaina. Cida é de uma família de bocaineiros – moradores dos Sertões da Bocaina, que podemos chamar de “moradores da floresta” –, seus pais tiveram 13 filhos. A família da Maria Aparecida Nascimento e seu irmão Sebastião Fernandes dos Santos guardam profundos saberes sobre como morar e conviver de forma sustentável com a fauna e flora das encostas que se formam devido à área serrana do Estado de São Paulo¹¹.

¹¹ O irmão de Cida, Sebastião Fernandes dos Santos, mais conhecido como o “Tião”, mora no km 12 da estrada que sobe para a Serra da Bocaina. Os saberes deste participante da pesquisa serão melhor explorados em artigo que terá como foco a arte do Calango, além de conhecimentos sobre a fauna e as técnicas de caça neste bioma.

Segundo Cida, seu bisavô paterno nasceu em 13 de maio de 1888, no dia abolição da escravidão, e ficou viúvo quando seu filho – o avô paterno de Cida – era ainda muito pequeno. A entrevistada não se recorda muito sobre a história de vida de seu bisavô, mas se lembra que ele foi criado nas fazendas e sobrevivia com a troca de seu trabalho nas lavouras por moradia e um excedente em “dinheiro” utilizado para a compra de alimentos básicos típicos das receitas de uma culinária caipira: arroz, feijão, fubá, banha, além do querosene e do sabão.

Cida diz: *Não tinha negócio de pasta de dente, sabonete, papel higiênico e tê, tê, tê. Não! Era só isso, era nossa compra e sal. E as outras coisas a gente comia do mato. Então ele ia caçar – carne não comprava –, a gente vivia de caça e pesca.* Num outro trecho ela reafirma que as condições de trabalho eram precárias, se considerarmos as relações trabalhistas: *Naquela época as pessoas trabalhavam nas fazendas em troca da comida, não tinha pagamento. Eu me lembro de que até meu pai mesmo quando trabalhava na carvoaria não via dinheiro.*

Minha rede de sujeitos em Bananal me levou até Cida devido sua relação com a Floresta e seu saber sobre as ervas medicinais. A vida no alto da Serra da Bocaina dificultava ainda mais a ida ao médico e outros serviços necessários à população dessa região do município. Por isso, ela afirma que sua mãe já sabia o que fazer em caso de diarreia (chá de folhas de goiaba com pitanga), infecção de intestino (chá de Marcelinha). Para resfriado, fazia-se uma xaropada (misturava-se: folhas de laranja, alfavaca, guaco, galhinhos de pitanga, limão, levados a dois litros de água e mais meio quilo de açúcar, deixando ferver por umas 4 horas).

Um estudo aprofundado dessas práticas levaria a descobertas interessantes da sabedoria da comunidade sobre a questão das ervas. Segundo a Edição nº74 da Revista FAPESP de Abril de 2002, o Guaco, por exemplo, está sendo pesquisado pela Unicamp

– Universidade Estadual de Campinas –, e possui importantes potencialidades farmacológicas. Assim como afirma Cida, minha entrevistada.

Nesta reportagem sobre o Guaco afirma-se que em pesquisas coordenadas por Vera Lúcia Garcia Rehder no Centro Pluridisciplinar de Pesquisas Químicas, Biológicas e Agrícolas (CPQBA) da Unicamp, foram comprovados os efeitos do guaco contra câncer, úlcera e afecção por microrganismo, além de prevenção da cárie e da placa bacteriana dos dentes¹².

Para amigdalite, Cida recomenda: *Tem uma planta com o nome de trançagem. Essa planta ela é um antiinflamatório. Você faz um chá e faz o gargarejo, não precisa tomar remédio e rapidinho você fica bom da sua garganta.* No caso das consequências da menopausa, Cida indica chá das folhas da amora.

Seus conhecimentos sobre a floresta foi criado a partir da observação e da história oral passada por seus familiares durante a vivência no ambiente. Apesar de afirmar que hoje reconhece que a caça tinha certo impacto para a natureza, fica claro em seus depoimentos que a utilização era para a subsistência e era realizada de forma consciente e sustentável por seu pai e familiares.

Seus avós paternos chamavam-se Deuclides dos Santos e Bernadina dos Santos e seus pais Fernando dos Santos e Maria da Glória da Cunha. Sobre a profissão de seu pai na Serra da Bocaina ela afirma: *meu pai era carvoeiro, ele fazia carvão. Primeiro tinha que derrubar a mata, porque ele não tinha motosserra, era tudo com machado. Depois ia fazer os fornos, fazer as caieiras.* Segundo Cida, a fabricação do carvão dependia do processo de queima da madeira nos fornos ou nas caieiras.

Na passagem que se segue, ela explica as etapas:

A caieira era feita de madeira, tipo uma oca de madeira. Depois era coberta com capim seco e terra bem batidinha com a pá. Em cima ele fazia um

¹² Revista on line consultada em 05.08.2013 na página:
<http://revistapesquisa.fapesp.br/2002/04/01/amplo-espectro/>

registro que era um buraco onde colocava pedaços de pau pra tratar da caieira [esses tocos alimentavam a brasa no interior da caieira que cozinhava a madeira e se tornava carvão no fim do processo]. Então tinha a hora certa pra tratar da caieira. Às 4 horas da manhã ele sabia que era a hora, por isso deixava os tocos todos cortados e ia lá com uma escada de pau que ele mesmo fazia e subia na escada pra encher com aqueles toquinhos pra poder queimar lá dentro, sem queimar a madeira. Quando estava bem cozido o carvão, ele tampava toda a caieira e deixava 10 dias pra esfriar. Depois raspava a terra com o rastelo e aí ia tirar o carvão. Depois de ensacado, costuravam-se os sacos e vinha à tropa de burro para levar o carvão até o caminhão.

Cida explica também que existiam outras técnicas de fabricação do carvão como a queima em fornos e há inúmeros relatos da função dos tropeiros desde muitos séculos atrás. A outra técnica era a construção de fornos feitos em barrancos, onde eram depositadas as toras de madeira que viravam carvão. Ela se recorda como seu pai calculava a quantidade de carvão produzido e com o que era gasta a renda da família:

Quando chegava o final do mês ele ia anotando os sacos que tirava. Tinha caieira que dava até 50 sacos de carvão. Aí ele ia juntando tudo. Meu pai não tinha leitura, mas ia somando tudo. Ao final do mês ele ia na fazenda pra fazer o acerto, mas aí quase que a maioria do dinheiro era pra pagar a conta que fazia no armazém. Sobrava muito pouco. Dinheiro? Ninguém via.

Sua família viveu por muito tempo no alto da Serra da Bocaina. Cida diz ter vivido na Fazenda Seda Moderna e no Sertão da Usina. Lá toda sua família vivia em ranchos que eram cobertos de sapê ou guaricanga e feitos de taipa. Ela se recorda das moradias:

O chão era de terra. O fogão era feito de barro com pedras. As nossas camas eram feita de pau roliço lá do mato, que cortava e enfincava como uma forquilha e as amarrava nos paus tudo com cipó. E a gente arrancava capim do mato e pegava o saco de estopa, abria e fazia um saco bem grandão costurado e assim era feito os colchões, com capim e saco de estopa.

Vários trechos da entrevista demonstram a simplicidade na qual os bocaineiros viviam. Cida se recorda das roupas que usavam e que eram confeccionadas pela própria mãe:

Minha mãe tinha uma maquinazinha de mão onde ela mesma fazia a roupinha pra gente, aquela roupa era de passear, de ir na festa. E a roupa de casa era feita de saco, aquele saco branco que comprava, alvejava, meu

pai comprava a tinta, minha mãe tingia de rosa, tingia de azul, de amarelinho e fazia saia, a blusinha pra gente. Essa era a roupinha de usar em casa: camisa de saco para os meus irmãos, para meu pai, aquela era a roupinha de usar em casa. Ele que fazia a compra de tecido para as roupas da gente.

Em muitas passagens da conversa, Cida revela que os acertos de conta do trabalho realizado nas carvoarias acabavam dando apenas para a subsistência dos carvoeiros moradores do alto da Serra, sendo que a maior parte ficava no armazém das fazendas. Ela nos informa:

Sempre os fazendeiros tinham os armazéns. Naquele tempo chamava armazém, não era mercado. Lá eles já tinham as coisas que vendiam para os carvoeiros, mas também não era assim como hoje que nós vamos fazer uma compra e você vai e compra de tudo. Naquele tempo não. Meu pai ia fazer compra e o que ele ia comprar? Arroz, açúcar, feijão, fubá, naquele tempo não era óleo, era banha. Comprava também querosene e sabão. Esta era a compra, mais nada. Era só isso e sal. E as outras coisas a gente comia do mato. Então ele ia caçar carne, não comprava, a gente vivia de caça e pesca.

Sobre a sobrevivência a partir dos recursos disponíveis na natureza, Cida nos revela uma variedade de frutas e vegetais encontrados na região e que fazem parte do cardápio do bocaineiro. Além disso, revela os conhecimentos daqueles que moram em matas fechadas como a Mata Atlântica:

Na mata tem muitas frutas. Tem uma fruta na mata com o nome de grumixama. O meu pai às vezes ia caçar e quando ele achava ele levava o emborná cheio dessa fruta. Era muito boa. Dá uma árvore muito grande. Tinha a fruta de grumixama, tinha a gabioba que também achava na mata. Meu pai falava pra gente: - Vocês andam muito na mata, quando vocês virem uma fruta que o passarinho tá comendo, com bicada de passarinho, vocês podem comer porque a fruta não é veneno. Mas quando vocês veem a fruta que o passarinho não tá comendo, bicho nenhum não pode comer, porque é veneno.

Além das frutas, Cida ensina que muitos vegetais da mata podem ser utilizados como alimentos: o agrião do mato, a serraia, o caruru, a taioba – que no período das chuvas dá para comer suas folhas e no período de seca utiliza-se sua batata –, a Mostarda, o Palmito, o Broto do Bambu, a Capiçoba, o *Ora Pro Nobis*, o Picão e o

Coração da Banana, que depois de limpo, pode ser utilizado num bom refogado com carne moída.

Na Fotografia 8, vemos Cida na horta da Chácara Santa Inês, onde trabalha há mais de 8 anos (na propriedade, encontra-se algumas ervas como o guaco, arnica, alfavaca, trançagem, todas plantas com uso medicinal)¹³:



Fotografia 8 - Cida e a horta da Chácara Santa Inês

A entrevistada tem um vasto conhecimento, não apenas da utilização na culinária desses vegetais nativos, mas também explica como eles podem ser empregados na profilaxia de algumas doenças. Segundo ela, a taioba e a capiçoba servem para combater a anemia.

Além da utilização dos vegetais nativos da terra, inseridos nas refeições da família de Cida, o pai da nossa entrevistada costumava caçar na floresta. Segunda ela:

ele ia atrás de caça e pesca na mata e a gente comia tudo quanto é tipo de caça: Bugio, Mono, Jacu, Macuco, tinha um passarinho com o nome de Jacutinga, que era igual uma galinha e a gente comia também. Era Tatu, Paca. E sempre ele ia e achava alguma coisa. Quando chegava era a maior festa. Nós limpávamos aqueles bichos, temperava e ele sempre comprava pimenta do reino, aqueles temperos. Não tinha aquelas coisas como o “tapoer” de plástico. Na casa do meu pai fazia gamela de madeira. Era na

¹³ Agradeço à Maria Lucia Prado Uchôa Maciel e sua família, proprietária da chácara, pela hospitalidade e nobre ajuda com a construção da rede de participantes da pesquisa.

gamela – feito uma bacia – onde que a gente cortava aquelas carne toda, punha ali com tempero e deixava de um dia para o outro. No outro dia, ia fazer, ia cozinhar, fritar bem frito e por no meio da banha pra gente ir esquentando e comendo.

Como se vê, a técnica de conservação da carne era a mesma que ainda hoje Dona Maria (esposa de Sr. Nelson) utiliza para manter seus alimentos. Para todos esses tipos de caça, o pai de Cida tinha variadas técnicas. Ela me conta ao lembrar-se das caçadas:

A tardezinha, por exemplo, ele procurava muito Macuco, porque o Macuco é um passarinho do tamanho de uma galinha e tem muita carne, uma carne bem saborosa. Mas o Macuco ele pegava só no puleiro, quando o bicho vinha pra dormir. Então ele andava no mato, ele já via o cocozinho dele e concluía que ali ele dormia. Já marcava certinho e quando era 6 horas ou as 18 horas ele tava lá embaixo daquela árvore, o bichinho vinha pra pousar e ele pegava. Então eram nesses horários que ele costumava caçar, de manhã, cedinho, pra pegar na fruteira ou a noite pra pegar no poleiro. Agora esses outros bichos, por exemplo, Bugio era na parte do dia quando encontrava a manada, o Porco do Mato também. Observava onde que eles estavam andando, tava comendo fruta. O Porco do Mato comia muita fruta da Grumixama. Observava ali e ficava escondido quando vinha aquela manada ele pegava uns 3. Porque tava tudo intetido ali, ele acertava uns tiro e pegava uns 2, 3 de uma vez. Então era assim que ele pegava as caça. Ele não caçava com cachorro. A Paca, por exemplo, como que ele pegava a Paca? Observava onde ela passava, ele ia lá, fazia uma madeira assim de modo que ele subia, ficava lá em cima. Nessa época ele não usava farol, era lanterna. Aí ele pegava e fazia a ceva, levava o milho e amarrava lá no chão no pé do pau, aí ela vinha, comia, ficava cevando, mais ou menos uns 10 dias. Aí ela vinha e comia o milho. Aí quando ela tava bem cevada, ele fazia essa tenda de pau onde ele subia, ficava lá em cima quando ele escutava o barulho, iluminava com a lanterna. Quando ilumina com a lanterna o bicho para. Ele assusta e fica parado. Assim que ele matava a Paca. Era assim que ele caçava. Não era com o cachorro, ele não gostava de caçar com cachorro porque ficava correndo atrás do bicho, pra ele não servia.

As informações apresentadas por Cida são fascinantes porque expressam detalhes sobre os hábitos dos animais caçados, o que sugere um longo processo de observação desses animais na mata. É por isso que se pode descrever os conhecimentos da entrevistada como característicos dos moradores das florestas, grupo este que adquiriu, com a própria experiência, inúmeros saberes sobre o ambiente de mata fechada e úmida, características das zonas tropicais.

Além de guardarem conhecimentos, estes moradores revelam memórias importantes sobre a vida caipira no Brasil. Quando Cida fala sobre as vestimentas utilizadas por seus familiares, ela distingue bem as roupas de festa – confeccionadas por sua mãe com as chitas compradas por seu pai – e a roupa de usar em casa, estas no caso, feitas de saco de algodão tingido, também utilizado para ensacar o carvão.

Seu depoimento revela que todos os sábados ocorriam bailes nos Sertões da Bocaina e, muitas vezes, estes estavam associados aos mutirões de trabalho na lavoura organizado pelos próprios bocaineiros, o que sugere a rede de solidariedade da comunidade. Segundo Cida, juntava-se de 10 a 15 homens a fim de adiantar o serviço na roça, seja capinando, plantando ou colhendo diferentes culturas agrícolas, e depois aconteciam os bailes.

Cabe ressaltar que Cida é de uma família de músicos (sanfoneiros e percussionistas) com bastante experiência na arte do Calango, como o irmão mencionado em nota de rodapé. Ela conta sobre os bailes, após o mutirão:

Então chegava no sábado, ia todos aqueles homens fazer mutirão. As mulheres juntavam na casa, por exemplo, se o mutirão era na casa do meu pai, as mulheres vinham tudo pra casa do meu pai, e os homens iam trabalhar e as mulheres iam fazer as comidas. Juntava 10, 15 homens num instante adiantava o serviço, mas não era pra um pagar um ao outro não. Era mutirão. Quando era à noite, o pessoal ia para suas casas para tomar banho e as 19, 20 horas já tava chegando todo mundo para o baile. Aí era a festa formada. Dependendo do lugar que era a festa, andava 2 horas, 2 horas e meia pra poder chegar onde tinha o baile. Aí a gente dançava, cantava muito Calango.

O trabalho coletivo, segundo a entrevistada, era comum entre os bocaineiros. Este tipo de organização do trabalho tinha como objetivo acelerar o processo de preparação do terreno para a plantação ou para a colheita da cultura agrícola e fortaleceu a rede de solidariedade na comunidade. Ao trabalho coletivo sempre estiveram vinculados os momentos de sociabilidade e ludicidade desses moradores das áreas rurais, por isso os bailes ocorriam depois do mutirão, como descreve Cida.

Outra manifestação cultural importante e comum nesta região é a formação das Cia's de Folia de Reis. Estes grupos podem ser encontrados em muitas cidades do Sudeste brasileiro, assim como ocorre em Bananal.

O que representam as Folias de Reis, daquelas comuns à Serra da Bocaina? Segundo Brandão (1984), as folias são equipes de trabalho produtivo, assim como as unidades familiares, os grupos de multirões, uma equipe de especialista em artesanatos, ou ainda, equipes de outros tipos de trabalho religioso popular, que não fogem a modelos semelhantes.

Na perspectiva deste etnógrafo, o trabalho pedagógico desses especialistas Foliões, mestres e contra-mestres têm funcionado através de séculos e talvez essa questão esteja sendo desvelada quando se analisa o poder do comando, a centralização da ordem do grupo, a hierarquia em uma instituição social popular peculiar da história e sociedade paulistana.

Para Brandão (1984), todas as Cia's de Folia funcionam coletivamente, porque nascem no seio da família do mestre folião, mas também agrega diferentes tipos de sujeitos que vão se ajustando de acordo com o seu saber de desempenho.

Segundo a pesquisa do autor, o trabalho coletivo da folia deriva da conjugação de tais diferenças dos sujeitos na composição desta manifestação. E a parte importante do saber de um pai, um mestre ou um guia, está em articular em torno do seu próprio desempenho o trabalho produtivo, artístico ou religioso de uma equipe popular, cuja hierarquia de postos faz a diferença sem estabelecer a desigualdade.

A Folia de Reis é um bom exemplo de como a cultura camponesa estabelece relações sociais e simbólicas entre categorias de pessoas, grupos, no interior da família, da parentela, da vizinhança, da comunidade. Para Brandão (1984) a festa principal, a do fim do giro da Cia, se estrutura com base no trabalho coletivo e comunitário também:

A própria festa é um grande mutirão. Inúmeras pessoas de um povoado rural, ou mesmo de vários deles, participam dos preparativos. Tanto a casa do 'festeiro' quanto as casas de 'giro' e de 'pouso' são decoradas para a passagem da Folia e a realização da Festa (BRANDÃO; 1984, 33).

O autor observa este trabalho coletivo e comunitário, porque as famílias fazem as tarefas, preparam o local, meninas e meninos fazem muitas tarefas relacionadas aos preparativos; todos produzem em grande quantidade a comida cotidiana para o grande evento. Há aqueles devotos que fazem promessas para ajudar na realização da Festa e, por isso, ajudam com trabalho ou custeio.

E poderão perguntar: “- Onde está o processo de aprendizagem no problema?” Para ver, é preciso encarar como o faz Brandão (1984). Os foliões retribuem por meio de dádivas sociais e espirituais, porque estão envolvidos num ritual onde dar faz parte do processo. No caso das Falias – que é uma manifestação secular do catolicismo popular - o autor percebe que *todos acreditam que o ato de dar obriga a Deus a retribuir em nome dos três Reis (mediadores sobrenaturais) e através do trabalho religioso dos foliões (mediadores humanos)* (BRANDÃO, 1984, 34).

Neste contexto do processo cultural, a Folia é muito mais que trocas de bens, gestos e atos. Os promesseiros, que no caso da Serra da Bocaina era um grande fazendeiro paternalista muito conhecido e que viveu por anos no alto da Serra, servem aos foliões e visitantes uma comida farta na mesa roceira, afirma o autor. Os pequenos gestos de comer, e depois, cantar agradecendo são regras do rito. Temos aí uma complexa análise de que essas solenidades de gestos são poderosas para ensinar as regras do ritual da Festa de Reis, comum no sudeste brasileiro.

Segundo Brandão (1984), os cantos, as falas e as rezas repetem todos os anos uma pequena fração de uma história já muito conhecida, mas que repetida com a força do rito, torna-se mais do que apenas legítima, uma ideia amada. Além disso, há no

encontro com as casas de giro e pouso uma troca de sinais e objetos. Momento em que o casal e familiares recebem na frente da casa os foliões.

O autor afirma que *pedir, dar receber, retribuir. Tornar tudo solenizado e cerimonial e, assim, estender aos limites das dimensões comunitárias os tipos de trocas de bens e serviços tradicionalmente comuns no mundo camponês, eis uma das funções da Folia de Reis* (BRANDÃO; 1984, 34).

O alto da Serra da Bocaina também guarda muito de nossas lendas e contos populares como revela Cida, na passagem a seguir:

Meu pai contava muita história do Sertão, muita história de assombração, ele andava muito de noite. Meu pai contava história que existia Lobisomem, Mula sem Cabeça. Naquele tempo existia. Aí meu pai contava que sempre ele ia em baile e encontrava essas coisas. Ele não tinha medo não! Ele chegou a ver o Lobisomem, mas ele não tinha medo, não mexia com ele. Passava, ele se escondia, subia numa árvore. [Grifo meu]

Assim como as histórias do Sr. Fernando (pai de Cida), existem inúmeros relatos de assombração na cidade. Pessoas de diferentes faixas etárias afirmam a existência das personagens lendárias dos contos populares que estão aqui citados.

Em outro trecho, a entrevistada revela como eram difíceis alguns serviços para os habitantes moradores da floresta no alto da Serra:

Quando morria uma pessoa era o meu pai que vinha aqui em Bananal arrumar o Atestado de Óbito, o caixão, e tudo mais. O meu pai vinha a pé porque naquela época os caminhões subiam no Sertão só de 15 em 15 dias pra pegar carvão. Ele contava sempre que morria pessoas na parte da tarde e ninguém tinha coragem de vir [até a área rural de Bananal]. Quantas vezes ele desceu da Seda Moderna aqui em Bananal a pé, no escuro. Teve uma vez que morreu um senhor e ele desceu. A noite tava tão escura, mas mesmo assim ele desceu no escuro sem farol. Ele diz que tinha um caminhão que parou no meio da estrada, deu um problema e ficou no meio da estrada, e tava tão escuro que ele até meteu a testa na carroceria do caminhão, de tão escuro. Não dava pra enxergar nada. Mas ele vinha, meu pai não tinha medo! [expressão de orgulho do pai]. Quando ele chegava aqui na entrada da cidade, tinha um senhorzinho que tinha um armazém. Ele batia lá, ele levantava, dava um café para meu pai. Ele arrumava as coisas que tinha pra arrumar, porque o pessoal morria e ficava fazendo o caixão em casa. Fazia em casa. Aí quando ele descia o pessoal juntava tudo, arrumava as tábuas pra fazer o caixão. Era com serrote, martelo e prego. E o meu pai descia pra arrumar o Atestado de Óbito e levar o pano para encapar o caixão. Mas aí até ele volta lá no sertão, era muito longe, então o pessoal colocava o

defunto no caixão de tábua e fazia umas alças e vinham trazendo, vinham descendo. Então quando encontravam com ele, no caminho, é que iam encapar o caixão.

Segundo a entrevistada, os bocaineiros não possuíam transportes para descer a Serra se houvesse uma pessoa que ficasse doente. Tinha que descer a pé para buscar remédio ou chamar socorro. Geralmente os bocaineiros não vinham com frequência à cidade de Bananal. Como ela mesma diz, ficavam “*lá para o mato mesmo*”.

Esta passagem sobre os falecimentos que ocorriam no alto da Serra, cujo pai de Cida era o responsável pelo Atestado de Óbito e outros detalhes do sepultamento, revela um espírito de comunidade bastante forte. Assim acontece também na zona urbana em Bananal, ainda hoje.

Outro exemplo da solidariedade comunitária foi constatado nos dias 23 e 25 de março de 2012. Um acontecimento nestes dias foi surpreendente para mim, acostumado com a falta do espírito comunitário, ou pelo menos, com uma vida contemporânea mais individualista. Baseado em anotações do caderno de campo, recordo que um carro circulava pela cidade com o alto falante ligado e trazia uma mensagem bastante triste de um evento inevitável da vida: a morte.

O som comunicava à população local o falecimento de um professor e uma jovem, respectivamente, e convidava os habitantes da cidade a comparecerem ao velório para prestarem suas condolências aos familiares. Percebi, depois do ocorrido, que era praxe entre a comunidade anunciar notas de falecimento, assim como se vê anunciar serviços e venda de mercadorias na porta de nossas casas e ruas através de comércios ambulantes.

Apesar de inusitado para alguns (entre os quais me incluo), esse costume resgata o dia a dia de um Brasil tradicional, do cotidiano das pequenas cidades e de uma comunidade cujo espírito de solidariedade ainda é muito vivo. Aquilo que aparentava ser inusitado (tendo como referência o cotidiano nos centros urbanos) chamava-me a

atenção. Por isso, busquei em todo o período da coleta de dados sujeitos que pudessem representar as mais variadas funções e papéis naquela comunidade.

Dona Adélia Joaquina da Silva, moradora do Distrito do Rancho Grande há mais de 50 anos, é bastante conhecida na cidade devido seu precioso ofício de benzedeira e parteira. Na parede da sala da casa de Dona Adélia, por exemplo, pode-se encontrar uma placa que a homenageia como Cidadã Emérita, homenagem concedida pela Câmara Municipal de Bananal em razão dos serviços prestados à comunidade.

Dona Adélia é de uma família mineira de São Bento Abade, cujo pai era português e a mãe de descendência italiana. Foi aos 10 anos de idade que ela começou a benzer. Depois de perguntar a ela quem a ensinou, Dona Adélia é incisiva: “Ninguém me ensinou!”. Diante da resposta pergunto como ocorreu pela primeira vez e ela conta:

Quem me ensinou foi Jesus. O que vinha na minha cabeça eu fazia e dava certo. A primeira coisa que eu fiz foi com o filho de uma sobrinha da minha mãe. Nós trabalhávamos na roça, aí ela cercou nós que vínhamos até com um feixe de lenha: - Oh tia Tonha, tia Tonha! [a mãe de Dona Adélia disse:] - O que você quer? [A sobrinha respondeu:] - Queria que você deixasse a Adélia posar comigo lá em casa hoje, porque meu filho não deixa eu dormi e meu marido tá tirando leite lá no Sr. Valdomiro. Eu fico sozinha lá, deixa então ela ir comigo lá. [A mãe da dona Adélia afirmou:] A Adélia tem 10 anos, ela vai saber de alguma coisa? Você tá maluca? [A sobrinha respondeu:] - Então deixa ela ir pra ficar comigo? Foi aí que minha mãe deixou. O menino dela gritou a noite inteira. Eu disse: Ah não! Eu vou fazer um remédio pra esse menino agora. Jesus vai me mostrar um remédio pra esse seu filho. Sabe o que eu fiz? O menino dormia no colchão de palha. Ele estava gritando, então, eu peguei o colchãozinho dele tirei três folhas de palha e botei pra cozinhar, adocei e dei ao menino, nunca mais ele teve cólica.

Este relato de Dona Adélia, é uma lembrança da primeira vez que ela benzeu e com a ajuda da deidade católica – como ela mesma diz – curou o filho de sua prima. Depois de contar a passagem, perguntei à entrevistada se ela havia feito alguma reza ou algo do tipo para que ocorresse a cura do menino. Ela então respondeu:

Eu rezei, pedi a Jesus pra curar ele, rezei para o anjo de guarda dele. Mas o menino gritava que chegava a ficar com a boca, com isso aqui [mostra] roxinho. A minha prima falava: - O meu filho vai morrer, só ele que eu tenho! Eu dizia: não vai morrer não. Jesus não quer ele agora não. Cada vez que eu encontrava com ela na rua ela falava: - Meu filho, a dona Adélia

te deu vida. E eu digo: Eu dei vida pra ele não, eu fiz chá pra ele. Quem deu vida pra ele foi Jesus.

Dona Adélia é uma pessoa humilde e sempre reafirma que quem cura é Jesus. Foi a partir deste evento aos 10 anos que ela começou a benzer e fazer xarope com ervas dado às pessoas que a procuravam. Nessa época, Adélia residia ainda em Minas Gerais, e foi neste Estado, onde fez seu primeiro parto. Durante a entrevista ela chega a informar que o primeiro menino que nasceu em suas mãos hoje é avô.

Segundo Dona Adélia, ela veio morar em Bananal porque seu marido foi chamado para trabalhar (roçar o pasto, ordenhar as vacas e plantar) na propriedade de um fazendeiro da cidade. Adélia teve 16 filhos com seu marido e criou, além deles, mais 5 crianças.

Dona Adélia diz que suas receitas caseiras de remédio curaram muitas crianças e até hoje ela recebe ligações de pessoas que a agradecem depois de ter passado por seus cuidados. Na Fotografia 9, Dona Adélia e seu filho Manoel, motorista da prefeitura de Bananal, que trabalha dirigindo no trajeto escolar entre a EMEIEF Prof^o Joaquim Francisco de Paula e a casa dos alunos da escola:



Fotografia 9 - Dona Adélia e seu filho Manoel, no “terreiro” onde ela cultivava ervas e plantas.

Segundo a entrevistada, sua mãe ficava muito receosa com suas habilidades. Até hoje a família se preocupa, pois Dona Adélia é muito ativa, e “vira e mexe”, ela está cuidando do terreiro com suas plantas. Manoel se preocupa bastante, pois às vezes ela se machuca ao tentar ajudar as pessoas que a procuram. Por ser constante a preocupação da família com seus afazeres, Dona Adélia se recorda das indagações de sua mãe.

A minha mãe ficava brava, a minha mãe quase morreria de medo: - Adélia se é maluca, quem te ensinou isso? [Dona Adélia respondia:] - Mãe quem me ensinou isso foi Deus, Deus me ensinou tudo na minha cabeça, ninguém ensinou nada. Eu faço minhas orações, eu rezo. Você acredita que eu fiz mais de 1.000 partos? Nunca morreu criança, nunca morreu mulher, nunca morreu ninguém na minha mão, graças a Deus.

Justamente depois desta fala – quase no meio da entrevista –, descobri que Dona Adélia partejou durante muitos anos. A participante foi escolhida inicialmente para a entrevista porque era considerada uma grande benzedeira pela comunidade. Foi o secretário da EMEIEF Prof^o Joaquim Francisco de Paula, o “Peleco”, que depois de saber um pouco mais sobre minha pesquisa, me indicou a Dona Adélia para ser entrevistada.

Fui ao encontro dela com a ideia de que ela era apenas uma benzedeira, por isso fiquei surpreso com o relato anterior. Segundo Dona Adélia, ela começou a partejar aos 14 anos, depois de um ano e três meses de casada. Relata que antes de começar qualquer parto, ela fazia uma oração e pedia para “*mandar pra cá*”. Em seus relatos diz que saía debaixo de chuva, de sol, sempre a cavalo para chegar às casas distantes das parturientes:

Ia pra esses cantões fazer parto. Aí meu marido falava: Deixa ir, porque se ela não for ela fica brava [Risos]. Tem que socorrer os outros uai, não tem que socorrer? Jesus mandou socorrer. Graças a Deus, nunca morreu uma criança na minha mão, alguns nasciam mortos. Essa minha cunhada que me perdoe que ela tá no céu, ou não sei onde, eu falei toma juízo. Eu ganhei 16 filhos, lavando roupa pra fora. Pois ó, eu carregava a roupa no balde não pegava a bacia e botava na cabeça não. Depois que ela ganhou essa criança que nasceu morta, ela morava no Monte Averno. O que ela fez? Pegou a bacia de roupa pra botar na cabeça já esperando neném outra vez. Quando ela foi pegar, ela era muito magrinha, a bacia de roupa veio em cima da barriga. Essa [criança] nasceu na hora, não esperou. O Totóio foi me

buscar. Eu cheguei lá, fiz o parto. Ele disse: - Que pecado, você quebrou a cabeça dela, ela vai morrer. Eu disse não, ela vai nascer viva, mas aí vai morrer. Quando acabou de nascer, morreu. Cabecinha tudo quebrada. Como vai viver? Pra essa mulher outra vez falei: Comadre Chica de Deus, você é maluca. Olha aí outra mulher. Ela tinha a Maria Aparecida, a que morreu, e eu tive que batizar com o nome de Maria José (a que nasceu morta). E essa que nasceu e morreu, eu tive que batizar de Maria das Graças. Coloquei tudo Maria, em nome de Nossa Senhora.

Dona Adélia fez a maioria dos partos das pessoas de sua família. A cunhada “Chica”, citada neste trecho da entrevista, teve suas três filhas com o auxílio dela. Dona Adélia tem muito orgulho de nunca nenhuma mãe ou criança ter morrido enquanto ela fazia o trabalho de parto. O que ocorria, como ela mesma salienta, é que em alguns casos a criança nascia morta. No trecho a seguir, ela explica como conseguia identificar se a criança estava viva ou não, ainda na barriga da parturiente:

Quando estava morto eu conhecia, porque criança que tá viva fica durinha. Quando levava a mão na barriga da mulher e não sentia isso, era que o bebê estava morto. Porque barriga com criança morta fica mole, vai pra lá vai pra cá. Quando tá vivo não, fica durinho. A criança fica durinha uns 20 minutos.

Ela se recorda de uma Tia dela, também parteira, que se visse que a criança estava sentada, mandava a parturiente para o hospital. Dona Adélia não. Ela relata que partejava mesmo quando a criança estava sentada ou encapada, como ela explica neste trecho:

Aqui mesmo na Taúfa mudou o filho do Toninho Bruno. Aí ele disse: Dona Adélia, a senhora vai fazer o parto da minha empregada? Ela chama Maria. [Dona Adélia respondeu:] Faço. Porque não? [Filho do Toninho Bruno disse:] Dona Adélia, vou avisar a senhora para a senhora não ir enganada. Ela ganha filho, mas ela gasta 2 parteiras e um médico. [Dona Adélia perguntou:] Mas por que isso? [filho do Toninho Bruno respondeu:] Porque a criança nasce encapada. Falei, deixa comigo.... Nasce dentro de uma capa igual uma bexiga. Eu cheguei lá, ela tava passando mal. Falei para Nazira, a mãe dela, a senhora me dá uma tesoura e vai lá pra bica lavar roupa. Deixa eu com ela aqui, na hora que a criança nascer eu te chamo. [Nazira perguntou:] A senhora vai fazer o parto sozinha? [Dona Adélia respondeu:] Eu não vou fazer sozinha, eu vou fazer com Deus e Nossa Senhora do Parto. Pode ir pra lá. Quando a criança nasceu respirando dentro daquela bexiga eu cortei rrrraaapppppp... Cortei aquela bexiga e falei: aqui Maria seu filho. Um baita de um moleque. [Perguntaram:] Como a Senhora fez? [dona Adélia respondeu:] Eu tirei ele dentro da bexiga, essa capa aí ia matar o menino. Aí a mãe dela não confiou não. Arrumei o menininho botei lá no berço e arrumei ela. [Dona Adélia disse à época:] Agora você dá alguma

coisa pra ela comer que ela tá com fome. A danada da velha chamou o genro dela e falou assim: busca o médico pra ver se tá tudo direitinho mesmo. Foi bom, foi bom. Mandou buscar o doutor. Chegou o doutor Adalto lá, foi lá olhou ela e falou assim: - Parabéns, dona Adélia, tudo direitinho, não tem nada de erro, tá tudo certinho, a senhora não quer trabalhar com a gente no hospital? [Dona Adélia respondeu:] - Tá maluco, eu tenho minha casa, não vou trabalhar em hospital não, de jeito nenhum. Meu marido não deixa. [O médico disse:] - Ah vou dar uma carta para a senhora, aí a senhora fica responsável. Aí me deu a carta. Até pouco tempo tinha a carta, agora joguei fora. [Grifo meu]

As histórias narradas por Dona Adélia sobre seu trabalho de parteira estão por toda parte na memória da comunidade bananalense. Atualmente a entrevistada não parteja mais, pois segundo ela, as mulheres correm para o hospital para ter seus filhos. Apesar disso, ela permanece atendendo pessoas de toda a região, de São Paulo e do Rio de Janeiro, benzendo e curando as pessoas que a procuram.

Para Dona Adélia, as pessoas que a procuram: *vêm atrás de Deus e eu dou os remédios. Elas vão embora. Quando volta aqui diz: dona Adélia aquele remédio abençoado que a senhora deu pro meu filho, ele sarou.* Segundo a entrevistada, as pessoas de todas as religiões a procuram para curar algum mal que as aflige.

b) Alguns contos, mitos e lendas:

A memória social em Bananal é bastante rica e pode ser referência para se entender o processo cultural na localidade através dos saberes, dos mitos, dos contos e lendas presentes ainda hoje.

Na entrevista com o bananalense Jorge da Silva Rodrigues, de 74 anos (nascido em 06 de outubro de 1939), há dados sobre os contos e lendas passados de geração a geração, que são mantidos pela história oral. Aliás, agradeço toda a família de Sr. Jorge, em especial ao “Peleco”, que muito contribuiu para a formação da rede de participantes da pesquisa.

Sr. Jorge nasceu na Fazenda do Retiro e seus avós maternos chamavam-se Arguilinho Antunes da Silva e Hortência Maria Nogueira, duas famílias de latifundiários. Segundo ele, sua avó era irmã do Coronel Ernestino, um homem bastante influente: *Lá em Rio Claro-RJ parece que ele ocupou politicamente algum cargo. Ele era uma pessoa bem influente, o coronel Ernestinho, bem influente. Ele era aqueles Nogueira bem sistemático.*

O termo sistemático aparece algumas vezes em seu discurso e, geralmente, é um adjetivo aplicado aos descendentes da família Nogueira. Sr. Jorge ao utilizar o adjetivo queria demonstrar, talvez, que eram pessoas cheias dos protocolos. Ao situar a genealogia de sua família, o entrevistado revela:

São da parte da minha mãe. Todos do lado da minha mãe. O Arguilino Antunes da Silva, que é da família Antunes, era casado com a minha avó, Hortência Maria Nogueira, que era sinhazinha ... era sinhazinha mesmo. Ela tinha aquela mania dela da época da escravidão. Ela era meio racista, falava “preto com preto, mulato com mulato, branco com branco” aqueles negócios lá. Era meio sistemática, sabe? Era assim mesmo. Mas era uma pessoa muito boa de coração. A pessoa chegava lá, chegava com fome, ela dava comida, ela fazia tudo. Sempre nós moramos na roça.

Como se pode conferir no trecho, a família materna de Sr. Jorge era influente na região de Bananal. Aos seis anos de idade (1945), o entrevistado mudou-se da roça para a cidade com sua mãe e seus dois irmãos na época. Segundo ele, sua mãe era sozinha e por isso aos sete anos ele começou a trabalhar para ajudá-la com as despesas domésticas. Sr. Jorge trabalhou no “tomatão” apanhando tomate, depois entrou na cerâmica (dos 10 aos 12 anos) e, por fim, trabalhou numa padaria dos 12 aos 19 anos de idade.

Em 1958, aos 19 anos, o mesmo fez um curso técnico de fermentação e passou a ser o sócio da padaria em que ele trabalhava desde os 12 anos. Do tempo de sua juventude, Sr. Jorge se recorda dos bailes que ocorriam na cidade. Na Fotografia 10,

tirada durante o período da manhã, pode-se observar o casarão onde ocorriam os bailes do Clube Literário de Bananal, em frente à Praça da Matriz:



Fotografia 10 - Fachada do Antigo Clube Literário

Segundo Nogueira Porto (1994), o sobrado foi construído pelos irmãos Manoel Venâncio Campos da Paz e Luiz Ribeiro de Sousa (não consta o ano da construção). O prédio pertenceu primeiramente a Luiz Manoel de Freitas, casado com Joana Maria Ferreira Gonçalves, filha do Comendador Ferreirinha. O autor afirma que Luiz Manoel faleceu em 1908, com mais de 90 anos, sem ter deixado herdeiros. Até a publicação da obra, o autor informa que o sobrado pertencia aos herdeiros do tabelião Firmo Alves de Andrade.

Sobre os bailes do Clube Literário de Bananal, Sr. Jorge afirma: *Era um baile gostoso, mas você tinha que ir lá arrumado naquele tempo.* Depois de ser indagado sobre o modo como os homens se vestiam para frequentar o baile ele diz: *Você tinha que tá bem arrumado, tinha que botar um terno. Eu comecei a ganhar um dinheiro*

bom, aí eu comecei a fazer terno brilhante com colete, terno de linho, aí eu comecei a frequentar os bailes tudo.

O entrevistado se recorda que frequentou os bailes neste clube entre os anos de 1955 a 1958/9, sendo que o estilo musical tocado no baile do Clube Literário de Bananal era o seguinte: *Orquestra, que vinha tudo de fora. Naqueles bailes só vinha conjunto bom. As músicas não eram essas músicas de hoje. Aquelas músicas gostosas: Samba, Bolero, era só coisa bonita mesmo. Tinha um Tango de vez em quando.*

No trecho a seguir, fica claro que se tratava de um baile frequentado pela elite ou a “sociedade” como informa Sr. Jorge: *No Clube Literário tinha baile todo final de semana. Era conjunto que vinha de fora e a sociedade que frequentava. Lá não entrava pessoas de cor.* Na passagem uma referência clara ao preconceito de cor, ou seja, ao *dégradé*. A partir da afirmativa, peço para que o sujeito explique melhor o que ocorria e ele responde: *Lá eles tinham preconceito na época. Só entrava branco. Pessoas de cor não entravam lá no Clube.*

Segundo Sr. Jorge, as “pessoas de cor” frequentavam os bailes na roça ou nas quermesses da cidade. No Largo do Rosário ou Praça Rubião Jr., as classes subalternas acendiam a fogueira, erguiam as barracas com bebidas e comidas típicas das festas de Santo Antonio, São João e São Pedro, e tocava-se o Jongo e o Calango com a sanfona 8 baixos e o pandeiro.

Segundo o entrevistado, as quermesses eram realizadas para ajudar o Asilo São Vicente de Paula e vinham pessoas de todas as partes de Bananal: Fazenda Bela Vista, Fazendas Boa Vista e Três Barras. Na Fotografia 11, tirada na década de 1970, vemos a Praça do Rosário, onde ocorriam e ocorrem as festas populares da comunidade. A foto foi cedida por uma coordenadora pedagógica da EMEF Coronel Nogueira Cobra, na ocasião da pesquisa (o fotógrafo é desconhecido):



Fotografia 11 - Praça Rubião Jr. e Fachada do Solar Manoel de Aguiar Vallim

Na região, deparei-me com inúmeras manifestações da cultura popular, tais como as procissões religiosas e outras de caráter satírico como o Calango¹⁴ e o Jongo, que era dançado nesta praça em comemoração às festas juninas.

O Calango é ritmado pela sanfona, além do violão e do pandeiro, e pode ser comparado ao *repente* da região nordeste do Brasil. O Calangueiro tem como objetivo responder ao verso de seu desafiador, rimando-os em terminações semelhantes. Por exemplo, “a”, “ar”, “or” ou “ão”, o que torna o desafio mais complexo dependendo a habilidade e sagacidade dos Calangueiros concorrentes no desafio das rimas.

Dos bailes populares no Largo do Rosário, Sr. Jorge se recorda de alguns versos de Calango:

[cantando]
*No caminho do mata porco me juraram de matar
Com a garrucha de dois canos, duas balas de metá
Menina, casa comigo, eu sou bom trabalhador
Com chuva não vou na roça, nem com sol também não vou
Com chuva é muito frio, mas com sol muito calor.*

¹⁴ Hoje no país, contamos com o ETNODOC que possibilita a produção de áudio-visuais de grande relevância para muitos pesquisadores e curiosos. O documentário etnográfico *CALANGO E CALANGUEIROS*, da edição de 2007 do ETNODOC, revela como o ritmo foi disseminado pela região do Vale do Rio Paraíba do Sul paulista (consultado em 17.11.2012):

http://etnodoc.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=42

Como bem lembra Sr. Jorge, o Calango é música de desafio e, por isso, sempre há neste estilo musical a disputa pelos melhores versos entre dois Calangueiros, que são acompanhados pela sanfona, o pandeiro e o violão. Este é um estilo musical bastante preservado na região, pois são muitos os Calangueiros ali encontrados. Após se recordar do primeiro verso, Sr. Jorge na sequência canta outro:

[cantando]
*Totonha não quer que eu bebo
Chiquinhá não quer que eu bebo
Totonha compra e me dá
Chiquinhá do riachão
Totonha do lago Ama
Chiquinhá por querer bem
Totonha por me amar*

Dos bailes no Largo do Rosário, o entrevistado se recorda que todos podiam participar e a festa era regada a muito quentão (com gengibre, canela e cravo), para esquentar as noites frias de junho e julho na cidade.

A primeira vez que ouvi os Calangueiros na cidade foi no dia 01.04.2012, um domingo, no qual se iniciavam os festejos religiosos da Semana Santa. Neste estilo musical temos o improviso do solista e a repetição do refrão por parte do coro (se houver).

O Calango também aparece na forma de desafio entre dois cantores como ocorrido neste dia e, por isso, intitulei o acontecimento como “O Duelo de Domingo de Ramos”, registrado em meu Caderno de Campo:

Estava na Praça da Matriz, tomando açaí bem em frente ao chafariz. Neste mesmo instante dois senhores. Um negro com um chapéu de pano, uma fita que o adornava, uma bolsa nas costas, botinas, cinto de couro de peão, calça jeans, camisa preta, um colar de sementes e um crucifixo no pescoço. O outro, visivelmente embriagado, shorts cor jeans e camiseta bege. O primeiro antes de vir pra praça da matriz estava na Praça do Rosário andando com sua bicicleta. Uma bicicleta vermelha que tinha uma garupa onde ele carregava um saco e umas folhas que pareciam Boldo. Os dois calangueiros então começaram o desafio. O segundo inicia a disputa improvisando seu verso, o refrão ficava por parte do senhor negro que o repetia como num coro. Ali na praça, passaram uns vinte minutos presos no desafio empreendido por eles. Ali mesmo um observador mais velho que acompanhava a disputa ritmava o duelo com palmas, os mais jovens

assistiam aquilo como se fosse uma brincadeira. Outros três interessados no desafio fizeram o mesmo que eu, utilizando o seus celulares para gravar o duelo, que se deu em praça pública num Domingo de Ramos. Tudo aconteceu horas antes da Procissão de Nossa Sra. da Boa Morte até a Igreja de Bom Jesus do Livramento. Ouvia-se:

[cantando]

*Sou mineiro, sou mineiro do sertão,
Tomo pinga, tomo pinga com limão
Tudo isso pra alegrar o coração.*

A procissão se iniciou as 17h15 e desceu a ladeira em frente à Praça de Nossa Sra. da Glória e seguiu em cortejo até a Praça da Matriz. Muito fiéis acompanhavam o cortejo, eram quase umas 300 pessoas, que traziam nas mãos seus ramos até a Igreja de Bom Jesus do Livramento. A missa terminou um pouco antes das 19h00, momento em que os fiéis seguiram para o bingo que ocorreria na Igreja Nossa Sra. da Boa Morte.

O duelo de Domingo de Ramos revela a riqueza dos festejos religiosos e satíricos da cultura paulista. A programação da Semana Santa em Bananal demonstra como a tradição católica, ainda hoje, é mantida através da manifestação da fé da população na comunidade.

Cabe evidenciar o costume local no qual os comerciantes, em sinal de respeito à tradição, fecham suas portas para a passagem da procissão. No último capítulo darei destaque a este festejo religioso através da entrevista de Lena (a merendeira da EMEF Coronel Nogueira Cobra), bastante carregado de emoção, devoção, mas também de normas e regras morais criadas pela comunidade bananalense.

O Calango, em contrapartida, é uma manifestação satírica da cultura popular da região, bastante difundida entre os moradores (homens e mulheres). O Sr. Jorge, além de conhecer muito sobre a cultura da cidade de Bananal, também guarda muitos contos populares sobre tesouros, Lobisomens e Mulas Sem Cabeça.

Em destaque a produção de um desenho, cujo tema era Bananal e foi feito por uma aluna do 5º ANO do ensino fundamental da EMEF Profª Zenóbia de Paula Ferreira:



Desenho 1 - Saci, Lobisomem e Mula sem Cabeça, desenhados por estudando de 5º ANO

Assim como Cida, Sr. Jorge acredita que já existiu muito Lobisomem na cidade:

Um dia a gente tava em casa, chegou meu sogro e falou assim: - O bicho tava lá no chiqueiro. Eu cheguei lá e ele saiu correndo, mas eu peguei a roupa dele. Meu sogro era meio abusado, ele não tinha medo não. Aí chegou ele com a roupa [do “bicho”]. No outro dia, chegou a dona Maria e a dona Helena. A minha sogra falou para a dona Maria: - Pois é, o Zé deu um pega no Lobisomem, mas ele saiu correndo e a roupa dele tá aqui. Aí a dona Maria olhou a roupa e era do filho dela. O filho dela virava lobisomem... Tinha o Sr. João Miranda que também virava. Eu nunca vi.
[Grifo meu]

Lembro-me que enquanto o entrevistado narrava suas histórias na cozinha de sua casa, toda sua família acompanhava-o sem interrompê-lo, inclusive seu filho “Peleco” e dona Célia, sua esposa, que confirmava os eventos quando ela estava envolvida nas passagens.

Numa outra passagem este participante da pesquisa, ele relata o encontro de sua avó Hortência Maria Nogueira com o Lobisomem: *Teve uma vez que meu tio Fininho ficou com ela lá e pareceu um Lobisomem. Minha avó lutou com o Lobisomem no cacete, tio Fininho tinha um medo danado, era genro dela, e não a ajudou.* São inúmeros os relatos de Sr. Jorge sobre o Lobisomem e o mesmo explica essas aparições segundo sua crença religiosa – o espiritismo:

Existia muito Lobisomem. Na época tinha. Hoje a gente fala que não existe mais, porque é uma coisa do passado... os espíritos sem conhecimento passaram a ter um conhecimento maior e acabou com esse negócio de pessoa, dos espíritos virarem bicho, virar lobisomem, virar Mula sem Cabeça. Nós estávamos saindo da padaria eu, o João Izoldi, o Paulinho Valentim. A gente saía pra refrescar porque na padaria era muito quente, por causa do forno. Aí saímos assim em frente ao posto de gasolina – ali na frente da venda do Sr. Alfeu – e tinha um sujeito encolhido. Nós mexemos com ele e ele assustou, ele levou aquele susto. Aí ele falou pra nós assim: Agora mesmo passou uma Mula sem Cabeça. E ela você tem que tampar os olhos, os dentes e tem que fazer 5 [neste trecho da entrevista não se entende o que o entrevistado diz, mas parece-me que se refere a uma oração] pra poder ela não te pegar. E ele tava lá e afirmou que a Mula sem Cabeça tinha acabado de passar lá.

Lobisomem e Mula Sem Cabeça são, segundo a lenda contada por Sr. Jorge, espíritos não evoluídos. Em outro trecho, ele conta sobre suas experiências na busca por tesouros enterrados em Bananal. Na passagem a seguir, observa-se como a religiosidade e o fantástico mundo dos homens são articulados nos contos populares:

Nós chegamos lá na Bela Vista e veio o espírito e incorporou no meu irmão. Meu irmão é médium de incorporação. Meu irmão pegou o palito de fósforo e enterrou: era o espírito mostrando onde estava o tesouro. Quando nós fomos mexer lá, tinham vários espíritos. E tudo o que o preto-velho falou tava tudo certinho. Chegou na parte que a gente ia achar o tesouro, começamos a cavoucar, cavoucar, mas aí começou a dar um chuvisco, uma garoa e aquela garoa começou a cortar a mão, foi cortando, parece um negócio meio espiritual. Aí tivemos que parar, nós paramos e viemos embora. Aí meu irmão no outro dia foi viajar com meu sogro e capotou o carro. Enfiou embaixo de uma árvore e até hoje não apareceu. Deve ter virado peixe também. E foi também embora o meu sogro numa dessa. E depois eu fiquei de voltar lá. Voltamos com a dona Arlinda que já morreu. Foi eu, o Orestes e os falecidos Paulo e Nico. Aí o Nico lá começou a abraçar a moita de espinho, ele estava vendo cobra no caminho, mas não era cobra, eu vi que era um pedaço de laço, mas ele via cobra. Eu, graças a Deus, não vi nada. Eu acho que o ouro deles era maior do que qualquer coisa, porque pra mim se tirasse aquele tesouro, tirou. Se não tirasse, tudo bem. E às vezes você vai tirar o tesouro e tem tanta missão que você tem que fazer com aquilo ali, que às vezes, você não fica com nada. Na Fazenda Bahia, aqui no doutor tem. Mas no doutor nós fomos falar com ele e ele não concordou de mexer. Tem que mexer com autorização. Aqui no Sertão, um caso também especial é o do Nelson maluco. Ele andava atrás de tesouro, ele foi lá achou, cavoucou. Aí falaram pra ele assim: Olha, se você tirar isso aí, você vai perder uma coisa que você mais ama na vida. Aí ele pensou, pensou, ele falou: “É minha espingarda”. Aí ele pegou o tesouro. No outro dia sumiu a filha dele. Aí pensou, pensou, enterrou o negócio e a filha dele voltou.

A mediunidade e a figura do preto-velho surgem neste relato como uma forma de explicar metafisicamente a localização do suposto tesouro, que se encontrava na

propriedade. Percebe-se também que há no relato uma relação incontestável entre a descoberta do local do tesouro e os acontecimentos catastróficos ocorridos posteriormente com os familiares do Sr. Jorge.

O evento da morte dos seus familiares é colocado em questão (uma vez que sugere a explicação do fato) pelo próprio sujeito da pesquisa, e pode ser comparado ao caso do “Nelson maluco”, que após enterrar o tesouro encontrado, teve sua filha de volta.

Os participantes da pesquisa e suas informações revelam saberes, lendas e contos bastante comuns na comunidade, que precisam ser preservados frente à tendência de modernização nacional, que julga toda esta memória social como sendo uma visão de mundo atrasada, não-moderna, descartável e folclórica.

A transformação destes elementos do processo cultural em “folclore” (o que no sistema escolar é observável em datas comemorativas e de forma a caricaturizar as personagens) teria por finalidade revestir nossa cultura com um verniz de rusticidade, que é típico da ideologia engendrada pelas classes dominantes, que tendem contrapor a ideia de cultura erudita versus cultura popular? Ou seria melhor afirmar que a ideologia é capaz de mudar o “olhar” sobre o processo cultural a ponto de folclorizá-lo? Pelo que observo do problema, é interessante levar em consideração estas reflexões que de uma forma ou de outra chegam à mesma contradição.

A comunidade bananalense parece ter deixado de reproduzir seus sistemas de representações simbólicos em prol do modelo de vida adotado pelas comunidades urbanas? Com toda certeza não, e isso é fundamental para o processo cultural em criação nesta comunidade. Por isso se conclui que todos os cidadãos bananalenses, são potenciais guardiões dos saberes, práticas, mitos, contos e lendas. Basta sentar nas

praças da comunidade e conversar um pouco com a população para se observar esta característica.

CAPÍTULO III – INTERMEZZO SÓCIO ANTROPOLÓGICO¹⁵:

A Tese buscou, até este momento, descrever o cotidiano como uma realidade complexa. Para Ardoino (1998), assumir a hipótese da complexidade significa ser não redutivista:

Assumindo plenamente a hipótese de complexidade, até mesmo da hipercomplexidade, da realidade a respeito da qual nos questionamos a abordagem multirreferencial propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. (ARDOINO; 1998, 24).

O cotidiano, por ser complexo, revela, segundo o autor, que na medida em que os homens desenvolvem trabalhos coletivos, eles também interagem. Por isso, o mesmo chega a afirmar que *o vínculo social torna-se, desse modo, um de seus objetos práticos (ARDOINO; 1998, 24).*

Para este teórico e metodólogo, as relações de poder estão na maioria das vezes associadas ao problema da vida cotidiana (mítica ou real), porque os agentes têm interesses, tanto com relação ao funcionamento do “corpo social”, das organizações, das instituições, quanto em *relações interpessoais de dominação, de submissão, de interdependência*. Isto nos leva ao Paulo Freire e a *Pedagogia do Oprimido*.

Na pedagogia do oprimido somente o oprimido pode se libertar de seu opressor. Estes, como oprimem, não libertam, nem se libertam. Neste contexto da luta do oprimido por superação da contradição em que se acha, afirma Freire (2013), o principal problema seria o surgimento do homem novo, humanizado.

¹⁵ Do italiano, Intermezzo se refere a um breve espetáculo entre dois atos de um drama ou de uma ópera. Ou seja, um pequeno trecho que separa as partes principais de uma composição musical.

É a partir da dialética entre opressão versus humanização, encontrada na obra de Freire, que o homem oprimido deixa de querer oprimir e gera com seu ato a sua liberdade e a de seu opressor.

Na obra freiriana, a posse da propriedade e do aparelho estatal nas mãos da classe dominante marca a opressão e a discriminação. Quem é a “pessoa humana”? São apenas os opressores e não os oprimidos, nesta perspectiva. Freire (2013) dirá que a violência como processo passa de geração a geração. O opressor não consegue enxergar sua situação porque é usufrutuário do sistema econômico imposto, e sua busca egoísta por “ter” afoga-se na posse da propriedade. Portanto, já não pode mais ser.

Os opressores pensam a humanização como uma coisa a ser adquirida. Já os oprimidos são vistos pelos opressores como subversivos. Por isso, o autor afirma que se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também é. Em função disso, o método de alfabetização de Freire é um processo, dirá Brandão (1981). Entre suas sequências e etapas de repetição, o método se cria e se refaz como numa história coletiva. Esta foi a ferramenta que Freire criou para ajudar os homens a ensinar-aprender a ler e escrever de um jeito mais humano.

Não é o caso de afirmar qual seja o melhor método de alfabetização (e há vários na sociedade moderna) para o ensino fundamental da rede pública de ensino em Bananal. O que se quer ressaltar da metodologia freireana é sua potencialidade humanizadora como ferramenta de ensino-aprendizagem, e não só para alfabetizar como também para conscientizar e politizar.

Quando penso a cultura em Bananal procuro compreendê-la como um processo. A partir desta problemática, procurei sistematizar as áreas da cultura em um gráfico, o que é bastante didático, mas pode levar a alguns equívocos, uma vez que tal processo não pode ser ilustrado dinamicamente a partir de um esquema. Apesar do problema,

criamos um gráfico que tem por finalidade ilustrar as Áreas da Cultura. Tal recurso é característico nas sociedades da era da informação, como afirmaria Castells (1999), para quem as transformações ocorrem tanto no plano global como no local. Neste caso, observa-se o gráfico como um sistema fechado, ou seja, uma noção diferente de sistema daquela encontra na obra de Morin (1995).

No gráfico criado, as áreas de formação humana e cultural estão compartimentadas, o que não ocorre de fato. Daí a opção por um gráfico marcado por linhas descontínuas. Este recurso demonstra a ligação entre as áreas da vida humana em que há formação cultural (Figura 1):

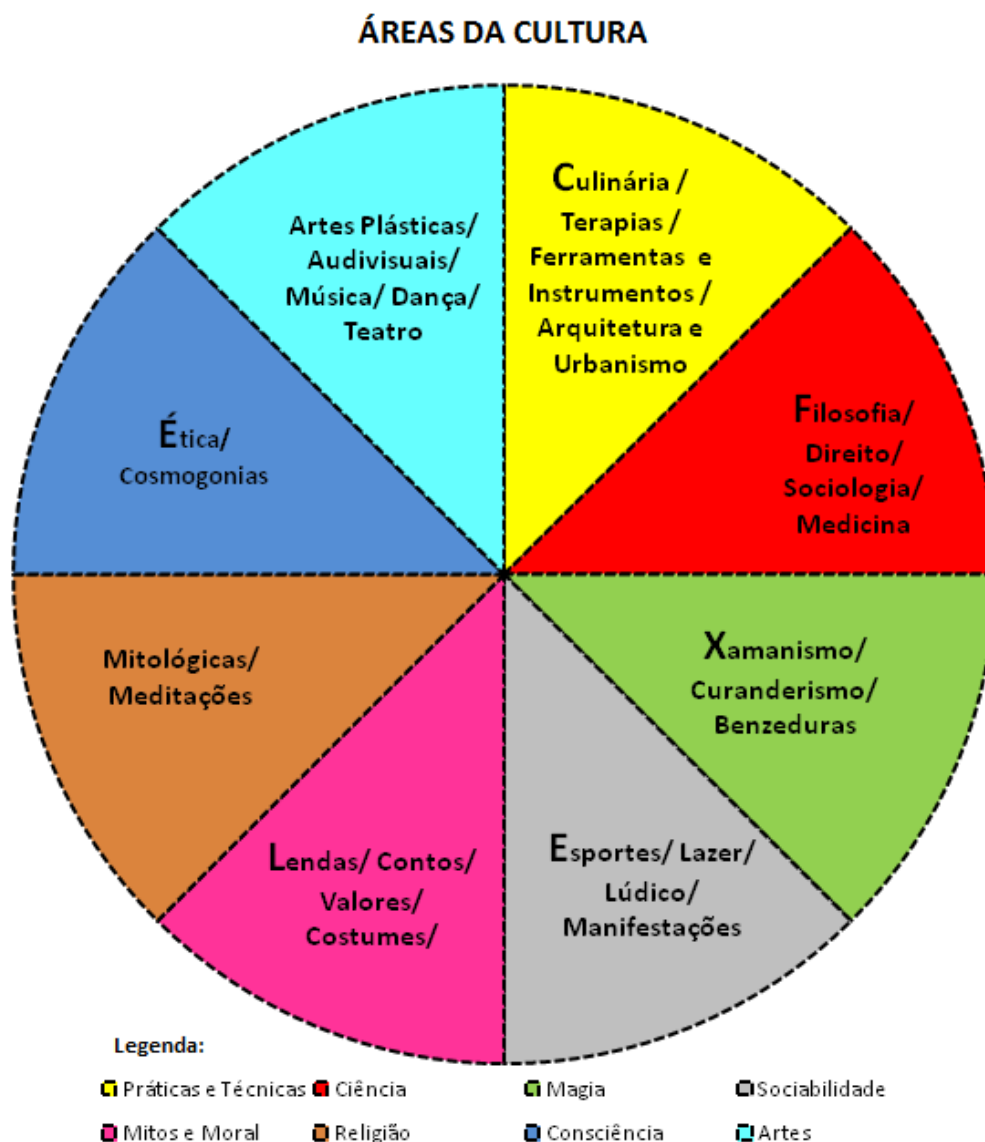


Figura 1 - Áreas da Cultura

Para que o esquema proposto não seja utilizado de forma imprudente, melhor ainda, é alertar que as Áreas da Cultura não podem prescindir da história, tanto que o processo cultural se faz e refaz ao longo do tempo, como foi ocorrendo em Bananal.

O processo cultural é sempre humanizador, por isso é tão difícil harmonizar os conceitos cultura e ideologia, como afirma Whitaker (2003). A ideologia é compreendida aqui no sentido de Marx e Engels (1999) e será identificada ao longo da

etnografia escolar e comunitária, assim como a cultura local foi sendo descrita nos Capítulos I e II deste trabalho. A ideologia será fundamental para compreender a condição na qual os alunos do ensino fundamental de Bananal estão sendo alfabetizados e socializados.

Pelo viés histórico e o olhar holístico sobre o problema, analisarei o processo ali criado pela comunidade que demonstra o devir em questão: a criação de saberes, práticas e ferramentas (instrumentos), tradições, sociabilidades (como as festas populares), músicas, danças e cantos, entre outros. Como permaneceu ao longo da passagem dos séculos XIX, XX e XXI este processo cultural em Bananal? Certamente as contradições ocorridas ao longo dos séculos transformaram a cultura local: as memórias do Jongo sugerem justamente isso.

A cultura também será pensada em sua dialética com a ideologia. Os conceitos são antagônicos e difíceis de serem harmonizados (WHITAKER, 2003), por isso que na visão da socióloga, tem-se que ressaltar a intersecção que há entre eles. Para a autora, todo processo cultural possibilita o reconhecimento dos valores alheios, por isso, cria também as pontes para a compreensão de outras formas de ser historicamente. O processo cultural deve ser entendido, sobretudo, como um caminho para a humanização.

A ideologia, pelo contrário, justifica e oculta as relações de poder, a opressão, a dominação e a desumanização. O conceito foi desenvolvido por Marx e Engels (1999) para desmistificar, desmascarar, desvelar ideias distorcidas da sociedade em diferentes momentos históricos. É, por assim ser, um conceito científico com intenção política.

Segundo os autores, todos os homens adotam formas particulares de se relacionar com o mundo e a vida. Dessa forma, os indivíduos criam valores e convencem-se de como devem viver e quais são suas expectativas. Os valores são pontos de vista particulares, que ao se naturalizarem, convencem os indivíduos de que

são pontos de vista universais. É deste conjunto de valores que se constitui a ideologia, que pode ser analisada como *sistema estruturado e cristalizado de representações*. Para os autores, somente o processo histórico explica o porquê de as relações parecerem estar invertidas numa câmara escura quando submetidas à ideologia.

Meu olhar sobre o processo cultural está focado em dois planos: o palco político, onde entram em debate as múltiplas identidades culturais que formam o nosso tipo de sociedade (DURHAM, 1984; WHITAKER, 1982, GILROY, 2001;) e onde atuam também as políticas públicas instituídas pelo Estado para a política educacional em escala macro e o palco comunitário e a cultural local (material e imaterial), onde se criam contos, lendas, mitos, práticas, técnicas e onde também ocorrem as manifestações culturais, tais como: as danças e os cantos, que encontramos na cidade.

Inicialmente vale a pena observar o palco político e a noção de identidade cultural negra, uma vez que o fenômeno vem ganhando maior visibilidade no cenário nacional, além dos negros terem se tornado novos cidadãos de direitos no século XX.

Analisando a implantação da lei (11.645/08) que obriga o ensino de história e cultura africana, afrobrasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino, temos que falar em Estado de Direito, ou no caso brasileiro seria melhor chamar de não-Estado de Direitos, assim como renomados pesquisadores (O'DONNELL et.al., 2000) afirmam?

A noção de cultura apresentada sugere que se compreenda o processo cultural sem esquecer que as referências da cultura podem ser também instrumento político-ideológico e, conseqüentemente, uma arma para dominação (quando é dominada pela ideologia) ou para a resistência, como ocorre em comunidades tradicionais que se preservam do capitalismo selvagem (quando surge a utopia).

Na tradição antropológica, afirma Eunice Durham (1984), a cultura sempre foi um instrumento de análise das sociedades ditas “primitivas” e não industrializadas.

Entender a cultura como instrumento político-ideológico, permite romper com a noção abrangente de cultura, descrita principalmente pela ciência interpretativista de Geertz (1989).

Por isso, foi fundamental destacar a historiografia para se entender o problema da origem do Jongo e a relação entre o Brasil e a África Central, mais especificamente o antigo Reino do Congo, Matamba e N'gola (VANSINA, 2011).

A práxis dos sujeitos em Bananal e suas representações simbólicas ofereceram para a análise uma trama de possibilidades para a descrição do cotidiano escolar e a atuação da comunidade na construção do saber popular, um saber vivo que permanece na memória coletiva.

Toda a produção de saber descrita ajudou na compreensão do processo cultural, também como reflexo da consciência política que dependeu, ou seja, não viveu sem a cultura dominante, que sempre manejou o Estado brasileiro em seu próprio bem. A diferença entre a análise do cenário político e a comunidade está no fato de que nela observo as condições materiais experimentadas pela população ao longo dos séculos XIX e XX em Bananal.

A partir de uma perspectiva crítica de sociedade, trata-se, portanto, de entender as diferenças culturais como um problema de grau, apenas. Os principais desafios impostos pela questão são, então, as relações de poder.

Cabe lembrar novamente Freire (2013), autor com o qual abri esta reflexão teórica: para ele, quem inaugura o ódio é o opressor. Quem nega os homens não são os que tiveram a humanidade negada, mas os que a negaram primeiro. O ato de rebelião dos oprimidos (que deve ser sempre tão violento como os que o cria enquanto tal), sim, pode inaugurar o amor.

Na obra freireana, a liberdade é uma conquista e não uma doação. Por isso, exige busca permanente. Liberdade não é para Freire (2013) ideia que se faz mito. Mas, sim, a condição inscrita para os homens inconclusos que somos. E lembra com maestria que somente a solidariedade, momento social no qual o subjetivo constitui com o objeto uma unidade dialética, pode haver práxis autêntica.

Quando a cultura é pensada como algo autônomo, um modo de vida abrangente, como ocorre na ciência interpretativista de Geertz (1989), fica difícil enxergar como o fenômeno pode se transformar num instrumento passível da intersecção da ideologia criada pela classe dominante para se manter no poder.

Assim, no esquema teórico de Geertz (1989) a ideologia faz parte da cultura (Figura 2), ou seja, é produto da cultura:

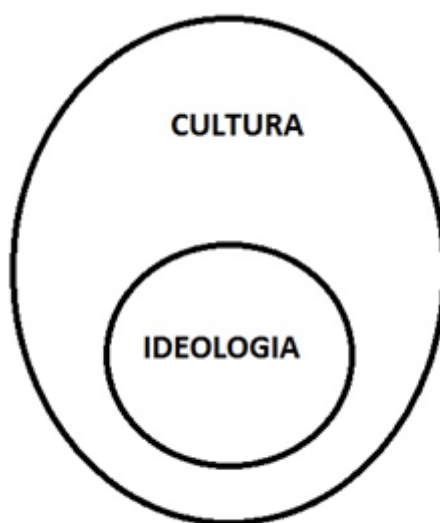


Figura 2 - Relação Cultura e Ideologia em GEERTZ

No intuito de demonstrar a crítica à “abrangência” do conceito antropológico de cultura de Geertz, foi preciso antes, resgatar algumas das contribuições dos estudos deste autor, que compreende a cultura como um sistema de representações simbólicas, que não parece estar conectado com a realidade histórica (a totalidade) dos indivíduos estudados. No desenvolvimento do capítulo, ficarão claras as críticas sobre essa noção.

Para Geertz (2007), a principal ocupação da antropologia cultural é determinar a razão pela qual um ou outro povo faz aquilo que faz. Neste sentido, aquilo que se vê depende do lugar onde foi visto e, por isso, as formas do saber (tanto o senso comum, quanto o conhecimento científico) são inevitavelmente locais, “*inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros*”.

Neste contexto, a cultura é sempre analisada como um “modo” local de se viver sem relação com o contexto global (a totalidade), onde as relações são estabelecidas. Por isso, a diversidade cultural é sempre tida como a marca da diferença.

Sua obra *A Interpretação das Culturas* (1989) é bastante significativa, pois a partir dela pode-se observar como sua noção de cultura está ligada a um “modo” local, e num fazer etnográfico que não se fundamenta em historiografias (nem na História Total e nem na história do grupo).

Geertz (1989), quando entra em contradição consigo mesmo, chega a dizer que a ideologia está presente no sistema cultural, portanto, poderia ser também um produto das hierarquias estabelecidas entre os distintos “padrões culturais”, que compõem toda e qualquer sociedade.

É justamente esta relação entre ideologia e cultura utilizada pelo autor que aproxima sua concepção de cultura à noção de “padrões culturais”, presente também na concepção literária de cultura, afirmará Durham (1984).

Na maioria das correntes antropológicas, e nestas incluem-se os Estudos Culturais e alguns de seus expoentes como Stuart Hall, o conceito de cultura é pensado também como manifestações do “espírito”.

A noção de crise ontológica do ser, encontrada na obra de Hall, supõe que o problema tenha ocorrido no contexto do século XX, e é por isso que surgem diferentes

teorias para a explicação do problema (HALL, 2003; BAUMAM, 2005; CASTELLS, 1999).

Paul Gilroy (2001), por exemplo, trata a cultura nacional ou dominante como fruto das imbricações das diferentes subculturas¹⁶. Para fugir de uma concepção essencializada da cultura, encontra-se na obra deste autor o prisma da luta política do elemento diaspórico a fim de compreender a disputa por poder entre as subculturas na sociedade inglesa. Que olhar seria melhor para se pensar as “diferenças” culturais determinadas pelos diversos grupos sociais que formaram nossos contextos demográficos?

Quando se parte da cultura pensando-a como instrumento de luta política é preciso partir do pressuposto de que as culturas se fundem, não há como pensar em culturas autônomas. Os produtos do processo cultural também são disputados no palco político de uma sociedade, assim como ocorre com as identidades culturais dos grupos sociais que compõem nossa população.

Segundo Durham (1984), na tradição antropológica os:

padrões culturais não são concebidos, fundamentalmente, como instrumentos de dominação, a não ser no sentido genérico de que a cultura é instrumento de domínio das forças naturais. A opacidade da sociedade, a inconsciência dos homens em relação aos mecanismos de produção da vida social, nunca puderam ser vistas pelos antropólogos, nas sociedades essencialmente igualitárias com as quais se preocuparam, como resultante do ocultamento da dominação de uma classe sobre outra. Obviamente é possível analisar relações de poder nas sociedades primitivas, mas este não é nem o fulcro nem o centro da concepção de cultura. São, no fundo, essas ausências que permitem explicitar as diferenças entre um estudo antropológico da cultura e a análise política das ideologias. (DURHAM, 1984, 77-78).

¹⁶ O conceito de subcultura é utilizado tanto por Paul Gilroy em “O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência”. São Paulo; Editora 34, (2001), quanto por Ruth Cardoso, no artigo “Sub-cultura: uma terminologia adequada?”. RJ; Cadernos de Pesquisa/14, 3 – 5 (set.1975). Em ambos os estudos o conceito tem como objetivo estabelecer a relação de dependência entre a cultura dominante e as demais subculturas (exemplo: negra, indígena, caipira, etc.) presentes num Estado-Nação, formando assim um caleidoscópio cultural no qual nenhuma subcultura se reproduz, nem sequer sobrevive, sem a cultura dominante ou nacional, que é também uma subcultura, ou seja, uma subdivisão.

Para a autora os “padrões culturais” devem ser vistos como resultantes da hegemonia política de determinados grupos sociais e não uma natural hierarquização dos “padrões culturais”, como sugere Geertz (1989). Neste contexto, a teoria possibilita a compreensão do processo cultural também pelo viés da luta política.

A ideologia reflete, portanto, o processo de dominação de uma classe sobre a outra, o que desumaniza a todos e demonstra ser mais que um sistema ordenado de símbolos culturais, afirma Durham. Essa conclusão é fundamental para compreender a crítica sobre a noção de cultura da ciência interpretativista e sugere, então, que se deve compreender a cultura como “arma” para dominação ou resistência.

Para a autora, a concepção de cultura de Geertz (1989) parece ocultar as relações de forças existentes entre as diversas culturas, relativizando demais a relação entre ideologia e cultura. A noção de cultura de Geertz, entretanto, tem sua importância, pois sugere que qualquer contexto social possa apresentar um sistema de representações culturais possível de ser lido através de uma descrição. O seu problema foi justamente este: a descrição quer ser densa, mas, em contradição, é pouco profunda na história do grupo.

Ao mesmo tempo em que a definição de cultura do Geertz se insere na tendência da Antropologia Cultural, ao enxergar o fenômeno com tal abrangência, também estabelece conexões com a tendência estruturalista de análise do fenômeno, ao demonstrar que a cultura é uma estrutura, ou seja, um sistema e não um processo – como se pensa neste trabalho.

Pautado nos paradigmas culturalista e estruturalista, não há como negar que a concepção de cultura de Geertz oferece avanços para a antropologia, mas isso não significou dar conta de analisar o problema da cultura nas sociedades industriais e as relações de poder entre os “diferentes padrões culturais”.

Segundo Durham, foi o alargamento da concepção de ideologia cunhada por Louis Althusser que acabou se referindo a *praticamente todo o campo tradicionalmente abarcado pelo conceito de cultura* (DURHAM: 1984, 80). Esse “alargamento”, diz a autora, reflete a crítica de Althusser à concepção de ideologia presente na obra de Marx & Engels (1999).

Para a autora, o conceito de ideologia de Marx não se referia a todo o campo do simbolismo e da significação. Já em Althusser, o conceito de ideologia se refere *a certos sistemas estruturados e cristalizados de representações: a religião, o direito, a filosofia, as ideias políticas* (DURHAM: 1984, 78). Partindo de Durham, é possível afirmar que o alargamento do conceito de ideologia de Althusser passou a abarcar tudo o que o conceito antropológico de cultura abarcava.

A análise da autora sinaliza também para o fato de que não devemos confundir cultura e ideologia. Para Durham (1984), Althusser tentou superar a separação radical entre realidade social e universo simbólico, mas o que se pode afirmar, é que o autor somente reforçou essa oposição. A partir do que a autora expõe, é possível concluir que para Althusser tudo que implica em simbolização é consequentemente ideologia. Observe as consequências do alargamento desse conceito para a noção de cultura:

Esse âmbito alargado retém a mesma ênfase política do conceito mais restrito [de Marx]. Desse modo, todo o universo da significação, identificado com a ideologia e colocado na superestrutura, passa a ser integralmente contido na problemática da dominação. Perdeu-se o espaço do lúdico e do gratuito, presente na noção de cultura, na qual nem tudo é opressão e a constituição dos sujeitos humanos não se confunde com a imposição da dominação de classe. (DURHAM, 1984, 80).

Como se pode observar, a autora deixa claro que esse alargamento acabou por criar equívocos na obra de Althusser, mas também na obra de Geertz, incluindo a ideologia no seu sistema de representação cultural. Na visão de Durham, há partes da

cultura que pode ser ideologizada e partes da ideologia que pode ser culturalizada, mas os fenômenos não são os mesmos.

Esquemáticamente para Durham (1984), pode-se compreender epistemologicamente a dialética entre cultura x ideologia a partir da Figura 3. No caso, os segmentos de reta do esquema demonstram a ideologização de elementos da cultura e a culturalização dos elementos da ideologia, como relata a autora:

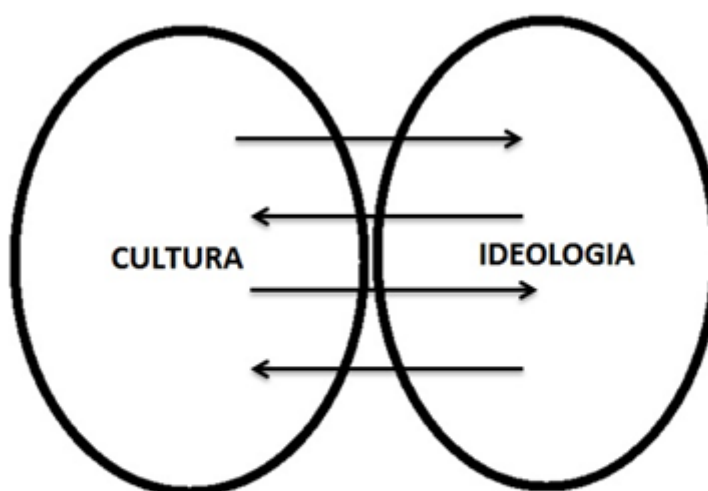


Figura 3 - Relação Cultura X Ideologia em DURHAM

O estruturalismo de Althusser acabou levando a ciência interpretativista a compreender a cultura apenas como “decifração” e não como “expressão” e “ação”. Para Durham (1984), a interpretação e a decifração acabam por não trabalhar com a perspectiva de homens atuantes – para os quais a cultura é um instrumento construído para agir sobre o mundo.

É necessário, portanto, romper com correntes que analisam o fenômeno da cultura como uma simples objetivação de normas ou de estruturas, esquecendo-se de sua dimensão política. Observe neste trecho como a autora refere-se à cultura como um processo de transformação da prática coletiva:

Utilizando de modo um pouco diferente uma concepção de Geertz, podemos dizer que esses sistemas simbólicos são modelos na dupla acepção do termo: de um lado, propriamente representações (modelos da realidade social) e, de outro, simultaneamente, orientações para a ação (modelos para o comportamento social). Ao contrário de Geertz, entretanto, referimos o conceito de cultura menos aos modelos do que ao processo de sua contínua produção, utilização e transformação na prática coletiva. (DURHAM, 1984, 75).

A partir da discussão que foi desenvolvida, buscou-se uma definição de cultura que rompesse com a ideia de cultura como “modo de vida”, ou seja, como um modo “total” de vida dos diferentes grupos sociais que compõem uma sociedade.

A metáfora criada por Gilroy, em sua obra *O Atlântico Negro*, contribuiu para essa reflexão porque é refratária do conceito de cultura dos clássicos dos Estudos Culturais e apresenta uma análise sobre a questão da cultura na diáspora africana.

Na realidade, Gilroy é um crítico das análises pioneiras de ingleses como Richard Hoggart (1918-), Raymond Williams (1921-1988) e E. P. Thompson (1924-1993). Para o autor, apesar das contribuições das obras desses expoentes, seus trabalhos têm repercussões que levam para *suas associações profundas com a Inglaterra e as ideias de anglicidade [Englishness]* (GILROY: 2001, 39).

Por isso, afirma Gilroy (2001), falta a esses acadêmicos ingleses compreender a ideia de nação como um todo cultural fragmentado. Segundo o autor, na obra dos expoentes mencionados não se encontra o elemento negro e sua cultura na formação da anglicidade. Por esse motivo, Gilroy (2001) procurou compreender como a cultura negra foi se afirmando ou resistindo frente à cultura inglesa “legítima”.

Para Gilroy, a cultura negra está baseada historicamente na resistência, uma vez que ela é produto da diáspora negra, decorrente do sistema colonial e neocolonial dos séculos XV ao XX.

O colonialismo, afirma o autor, foi o responsável por criar aquilo que ele chama de “contracultura” da modernidade. Para Gilroy (2001), o *Atlântico negro* possibilitou a criação de uma identidade cultural descentrada e desterritorializada. Isso acabou por produzir identidades diaspóricas que se formaram na trans-nacionalidade, ou seja, nos navios negreiros que transitaram por todo o Atlântico, no Novo Mundo e na Europa – importantíssimos para o desenvolvimento da contracultura.

Para o autor, o Atlântico negro foi responsável por desenvolver uma política negra de resistência, que se inicia no século XIX, com as primeiras abolições e independências e se desenrola até hoje. A política negra foi inicialmente anunciada por grandes intelectuais negros da América, África e Europa, por exemplo, W.E.B. Du Bois, Frantz Fanon e C.L.R. James, seus mais famosos pensadores, afirma Gilroy (2001).

A preocupação do autor é mostrar que a identidade cultural negra é produto das imbricações culturais decorrentes da diáspora. Ou seja, a ideia de Atlântico negro repudia a obsessão pela pureza das raças, que pode ser percebida dentro e fora das relações políticas estabelecidas pelos diferentes grupos sociais que compõem uma sociedade. Afinal, afirma Gilroy (2001), sua obra é um ensaio da inevitável hibridez e mistura de ideias.

Na realidade, a metáfora do Atlântico negro reforça as lições quanto à instabilidade e à mutação das identidades, que são sempre inacabadas e constantemente refeitas.

É fundamental salientar que quando me refiro à cultura afrobrasileira, penso em como ela reflete um processo de contínua resistência e dependência frente à subcultura dominante.

Na concepção de Gilroy (2001), apesar da junção entre nacionalidade e cultura ser bastante problemática, ela produziu afinidades e uniu os negros em torno de uma cultura adotiva. Segundo o autor, é importante recorrer aos escritos dos intelectuais negros, porque neles várias das gerações de intelectuais tentaram compreender a ligação entre as identidades nacionais e a cultura negra, além de projetá-las em suas escritas e falas, na busca por *liberdade, cidadania e autonomia social e política*.

Neste sentido, Gilroy (2001) quer contestar a ideia de identidade nacional homogênea, uma vez que os trabalhos dos pensadores ingleses Williams e Thompson ignoravam a dinâmica transversal da política racial na formação e na reprodução das identidades nacionais. O autor recorrerá à noção de Atlântico negro para demonstrar a formação transcultural e internacional da identidade negra. Para Gilroy (2001), o Atlântico negro sugere a circulação de ideias e ativistas:

Decidi-me pela imagem de navios em movimento pelos espaços entre a Europa, América, África e o Caribe como um símbolo organizador central para este empreendimento e como meu ponto de partida. A imagem do navio – um sistema vivo, microcultural e micropolítico em movimento – é particularmente importante por razões históricas e teóricas...Os navios imediatamente concentram a atenção na Middle Passage [passagem do meio], nos vários projetos de retorno redentor para uma terra natal africana, na circulação de ideias e ativistas, bem como no movimento de artefatos culturais e políticos chave: panfletos, livros, registros fonográficos e coros. (GILROY, 2001, 38)

Entender a *contracultura* é fundamental para compreender a luta dos negros para serem *percebidos como agentes, como pessoas com capacidades cognitivas e mesmo com uma história intelectual – atributos negados pelo racismo moderno* (GILROY: 2001, 40). Segundo o autor, as obras dos intelectuais negros (Fanon, Cornel West, Anthony Appiah e Stuart Hall) são uma alternativa ao foco nacionalista que domina a crítica cultural.

Por isso, dirá Gilroy, que muitas vezes esses intelectuais negros foram *pressionados em sua labuta pelo absurdo brutal da classificação racial que deriva de –*

e também celebra – concepções racialmente exclusivas de identidade nacional, da qual os negros foram excluídos, ora como não-humanos, ora como não cidadãos (GILROY: 2001, 41).

Nesta perspectiva, torna-se importante analisar a questão da nacionalidade, por duas razões, afirma Gilroy (2001). Primeiro, porque se deve reavaliar o Estado moderno enquanto unidade política, econômica e cultural; Segundo, porque o termo nacionalidade geralmente se refere a uma integridade e pureza cultural, ideia que se popularizou com muita força na Europa. Essa reavaliação é importante porque a cultura tornou-se sinônimo de raça.

É significativo que, antes da consolidação do racismo científico no século XIX, o termo “raça” fosse empregado quase no mesmo sentido em que a palavra “cultura” é empregada hoje (GILROY: 2001, 43). Observar o fenômeno da cultura na perspectiva deste autor pressupõe analisar as relações de poder estabelecidas pelas subculturas de uma sociedade.

É por isso que os principais intelectuais da diáspora sempre estiveram atentos à questão da nacionalidade e da identidade nacional. Segundo Gilroy (2001), pode-se de certo modo afirmar que os conflitos desencadeados pelo ingresso do negro na vida inglesa fizeram surgir, no período do pós-guerra, o antirracismo (a negritude), etnicamente absoluto e culturalista:

foi gerado em parte pelo movimento rumo a um discurso político que alinhava estreitamente “raça” à ideia de filiação nacional e que acentuava mais a diferença cultural complexa do que a simples hierarquia biológica.(GILROY, 2001, 48).

Como se pode observar, os conflitos raciais gerados nas nações, que colaboraram com o sistema colonialista, não se remetiam à ordem racial, mas sim ao terreno político da cultura. Neste contexto, a noção de cultura criada na ideia do Atlântico negro deve ser entendida como uma oposição, ou melhor, uma contracultura

crítica em relação ao nacionalismo e à cultura dita “legítima”, cuja maior característica é sua relação de dependência e identificação com a cultura nacional.

Os intelectuais do Atlântico negro buscavam estabelecer suas identidades negras a partir daquilo que consideravam como suas raízes africanas. Segundo o autor, a nacionalidade é um problema para o discurso político negro, porque ela *condiciona a aspiração contínua de adquirir uma identidade “enraizada” supostamente autêntica, natural e estável* (GILROY: 2001, 84).

A partir do que foi exposto, é possível afirmar que para Gilroy (2001) os conflitos decorrentes da luta antirracista produziram a contracultura do Atlântico negro. O autor deixa claro que entende a contracultura como uma subcultura, ou seja, um produto histórico produzido *das vísceras de um corpo alternativo de expressão cultural e política que considera o mundo criticamente do ponto de vista de sua transformação emancipadora* (GILROY: 2001; 99).

Em síntese, o que procuro demonstrar é que a concepção de cultura de Gilroy pode ser claramente entendida como “expressão” e “ação” – nos termos de Durham (1984).

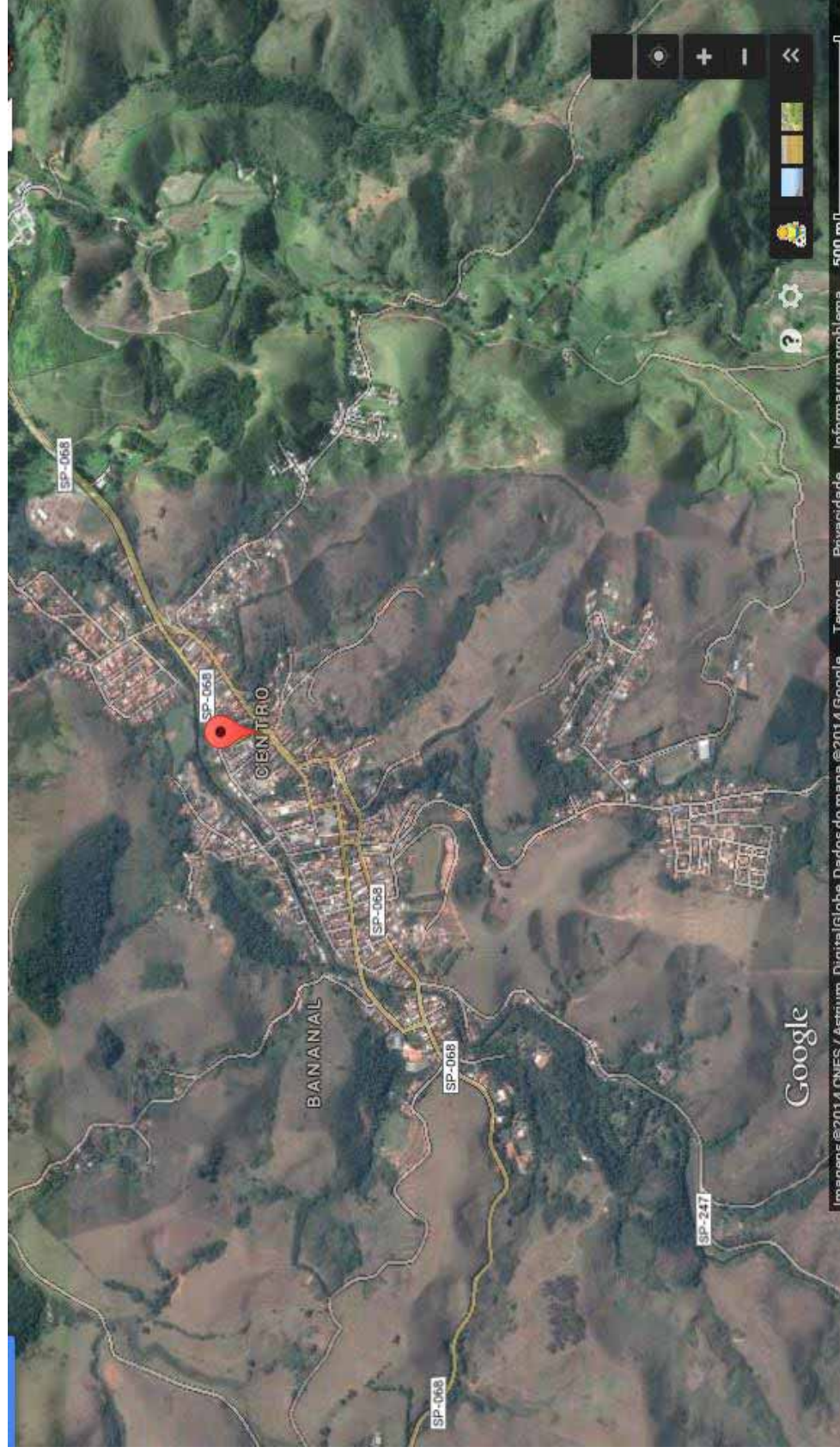
É neste sentido que o conceito de ideologia nos ajuda a entender a luta política por poder, estabelecida entre as subculturas de nosso tipo de sociedade. Tal fenômeno, só pode ser entendido se for considerado que as culturas nacionais são internamente heterogêneas e tal “diferença” implica em hierarquização, desintegração, dominação e resistência (WHITAKER, 1982).

Para a autora, o que está em questão no problema da cultura brasileira é a dialética entre a cultura “legítima” e a cultura dominada, seja a subcultura de classe, étnicorracial ou outras. Consequentemente, numa análise em que se busca compreender

o processo cultural a partir do negro em Bananal, sou convidado a persistir sobre o problema da dominação e da resistência entre as subculturas.

A análise do plano político da identidade cultural no país tem como finalidade propor a discussão de algumas contradições que o processo de formação cultural na comunidade em Bananal não permite enxergar. Em contraposição, é na comunidade onde se observa que o processo cultural é algo vivo e se refere a questões locais (Mapa 1):

Mapa 1: Fotografia de satélite da cidade de Bananal – SP.



Fonte: Imagem extraída do Google Maps em 22 de Jun. 2014.

Chega-se, portanto, ao mesmo problema que abre este capítulo. Enquanto na obra de Durham (1984) sugere-se que partes da cultura são ideologizadas e partes das ideologias são culturalizadas. Na obra de Whitaker (2003), pode-se observar a dialética entre cultura e ideologia por um ângulo diferente dos expostos até então (Figura 4):

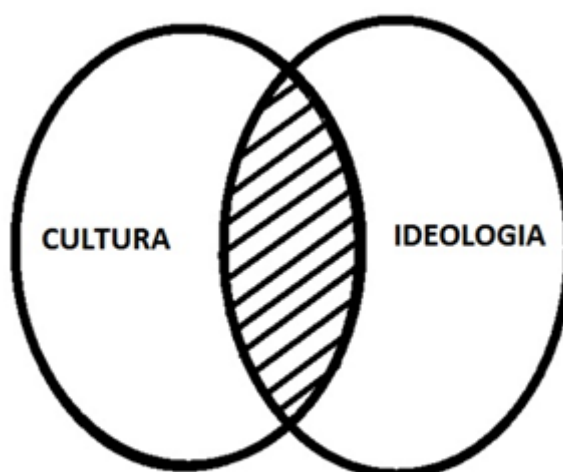


Figura 4 - Relação Cultura X Ideologia em WHITAKER

Para a autora, pode-se compreender a relação entre cultura e ideologia a partir da noção da intersecção. Em momentos mais democráticos da vida social, os fenômenos culturais impedem que as ideologias avancem e, nos momentos mais autoritários, o plano de intersecção da ideologia avança sobre a cultura. Existe, para a autora, uma ação encontrada entre esses dois fenômenos sociais que sugerem a força da ideologia e a resistência da cultura, *no confronto entre a sociabilidade espontânea da cultura e a dominação que emana do plano econômico* (WHITAKER; 2003, 34).

Os esquemas e as epistemologias apresentadas referem-se mais a modelos explicativos, ou seja, abstrações teóricas. É por isto que há que se reter, dessa análise da realidade concreta que independente do momento (seja ele democrático ou totalitário), que sempre uma parte da cultura estará resistindo à dominação, afirmará a socióloga.

Já em outro estudo sobre educação, a autora sugere que a educação escolar (apesar de normativa) deva dialeticamente dar aparato para o combate e a reflexão sobre a ideologia:

a própria educação escolarizada, em que pese o seu caráter domesticador, deve fornecer dialeticamente, o aparato teórico necessário à reflexão crítica sobre a ideologia da dominação. Numa sociedade como a nossa, porém, onde existem diferentes espaços culturais, os vários níveis de cultura apenas submissos e articulados, raramente integrados, e onde a maior parte da população nem frequenta as escolas, ou o faz em condições precárias durante muito pouco tempo, a ação ideológica não encontra barreiras significativas à disseminação de seus conteúdos, a não ser em setores muito específicos da sociedade, que se encontram de certa forma “divorciados” do sistema global. (WHITAKER, 1982, 12).

Como se pode perceber, a educação é importante para reverter a relação de intersecção da ideologia sobre a cultura, o que não significa que basta escolarização para que essa sobreposição não ocorra. É necessário também o fortalecimento de contra-ideologias, como por exemplo, a luta antirracista, antissexista, anti-homofóbica e, no caso de Bananal, o fortalecimento da identidade cultural da comunidade através de suas memórias familiar e coletiva.

A luta antirracista do movimento negro, dos quais falam Cavalleiro (2001), Gonçalves e Silva (2000), Gomes (2001) e Silvério (2003), têm provocado mudanças no modelo da política educacional no país. Mas isso parece não ter chegado ao sistema escolar de Bananal até o momento da pesquisa.

Mas há ainda uma questão. O conceito de subcultura enfrenta resistência e preconceitos no meio acadêmico. Por isso, o termo cultura afrobrasileira pode ser utilizado como análogo ao termo subcultura negra, já que traduz essa relação de dependência entre o elemento afro e a cultura dominante no país, que certamente não é branca, mas sim a síntese de múltiplas determinações culturais.

CAPÍTULO IV - NO ENCALÇO DO PONTO PERDIDO: A MEMÓRIA DO JONGO EM BANANAL-SP.

Na memória da escravidão, tal como encontrada em Bananal, nem tudo foi desilusão. Os negros festejaram a abolição com danças e cantos (parte importante da sociabilidade do grupo para análise em questão), e depois passaram a lutar por trabalho. A avó de Dona Tereza dançou muito Jongo nos festejos que ocorriam nos “terreiros” das fazendas em Bananal no pós-abolição.

Recordando as histórias de Camila Maria José sobre o dia da abolição, Dona Tereza revela: *Ih! Ela dizia que fizeram festa. Dizia que os fazendeiros disseram: - Vocês podem fazer festa! Pode dançar. Dizem que eles só dançavam Jongo.*

A roda de Jongo é composta por homens e mulheres num círculo. Tradicionalmente, a composição acontece próxima a uma fogueira, fundamental para a afinação do couro dos tambores: o maior chamado de Bumbu/Caxambu/Tambor (dependendo da região do Vale do Rio Paraíba do Sul) e o menor, o Candongueiro.

Ainda hoje o Jongo é praticado, isso ocorre em muitas comunidades jongueiras de cidades da região do Vale do Rio Paraíba do Sul paulista e fluminense, onde a prática também encontra público para aprender como os antigos jongueiros faziam. O que ocorre atualmente é um pouco diferente das manifestações tradicionais. Na cidade, o Jongo vive nas memórias individual, familiar e coletiva da comunidade e poderia afirmar que nunca o turbilhão histórico poderá apagar da memória este elemento da cultura afrobrasileira.

Nas apresentações atuais de Jongo não é mais comum se utilizar do recurso da fogueira para a afinação dos tambores. Isso vai depender muito do tipo de apresentação – para quem se apresenta – e o local onde ocorre o show. Em Amparo-SP, numa antiga

fazenda produtora de café, presenciei certa vez uma bela apresentação, com o uso da fogueira para a afinação dos tambores, para depois então acontecer o show de Jongo.

O Jongo tem sido inserido também na composição de muitas bandas de música popular brasileira da atualidade, que tomaram para si a necessidade de preservar os estilos musicais característicos do nosso tipo de sociedade.

Faz-se necessário lembrar que há um processo de conquistas de espaços do Jongo e da cultura popular tanto no plano social, como no plano das políticas culturais em cenário nacional. Em novembro de 2005, o Jongo foi elevado a patrimônio imaterial, após longo estudo do CNFCP – Centro Nacional do Folclore e Cultura Popular/IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, que produziu o Dossiê IPHAN nº 5 (BRASIL, 2007), que inventariou a Jongo no Sudeste¹⁷.

Já as apresentações, no artificializado circuito do Folclore, ocorrem através de uma rede de preservação (ainda pouco estudada) que está, sobretudo, no controle de alguns sujeitos e também agentes públicos, como os da Secretaria do Estado da Cultura em SP, que patrocinam em diferentes cidades, apresentações típicas da cultura popular no país, sendo que a Capital Nacional do Folclore é uma cidade de pequeno porte do interior paulista chamada Olímpia (de pouco mais de 50 mil habitantes, segundo os dados do IBGE de 2010)¹⁸.

Em uma das entrevistas realizadas em Bananal, fica explícita a figura do mestre jogueiro: aquele que coordenava a roda e a afinação dos instrumentos. Os pontos são entoados pelo jogueiro que vai ao centro da roda (qualquer um pode lançar seu ponto,

¹⁷ Dossiê disponível para consulta na página (acesso em 31.07.2014):

http://www.cnfcp.gov.br/pdf/Patrimonio_Imaterial/Dossie_Patrimonio_Imaterial/Dossie_Jongo.pdf

¹⁸ Todo ano ocorre nesta cidade, nos meses de junho e julho, o Festival Nacional do Folclore, onde inúmeras danças e músicas populares são apresentadas por seus grupos. Muitos desses de formação familiar ou comunitária que mantêm, através de muito trabalho, manifestações culturais típicas do catolicismo popular (como o Samba-Lenço e as Congadas), dentre os quais se observa também o sincretismo, principalmente, de instrumentos musicais que foram sendo integrados na melodia de suas canções.

se bem que é muito respeitada a figura do mestre) e o coro de vozes responde com a repetição do último verso. Mulheres e homens, além de cantar, dançam no meio da roda sem nenhum contato entre si, rodopiando seus corpos que são levados pelo som dos tambores e vozes.

O Jongo foi um ritmo bastante popular entre os negros africanos e brasileiros no tempo da escravidão e se tornou comum nos festejos tradicionais tanto entre eles, quanto entre o restante da população. A abolição da escravatura foi comemorada com o Jongo, que permaneceu vivo em Bananal até 1970.

Nas citações a seguir, três pontos de Jongo gravados em momentos de descontração, com alguns dos meus participantes da pesquisa de campo:

[Na casa da Família Sabadine Fonseca em 05.05.2012, cantando:]

*Eu quero panhá coco,
Catinguelê tá me espiando,
(coro) Catinguelê tá me espiando*

*Aí minha avó [quem relata é Joana D'arc Sabadine dos Santos] deu cachoeira
no tambor e lançou o ponto dela:*

*Sai daqui frango pelado,
que o galo cancorocó,
(coro) que o galo cancorocó.*

[Zizinho em 02.05.2012, cantando:]

*O tatu cavouca a terra,
Mas não sabe carregar,
(coro) mas não sabe carregar.*

O estilo é uma importante expressão imaterial da nossa cultura e tem sido pesquisado por alguns estudiosos, tais como o clássico estudo da folclorista Borges Ribeiro, Stein (1961), Lara & Pacheco (2007), entre outros. Pergunto como e onde se formavam as rodas de Jongo – ao que Dona Tereza, minha entrevistada responde:

Lá na casa dos meus pais. Tinha também numa família lá perto da Fazenda Bom Retiro, que toda véspera de São Pedro fazia festa e tinha Jongo lá. Todo o ano tinha. Então os homens cantavam e as mulheres cantavam. Os

homens cantavam e as mulheres respondiam. Era legal pra caramba. Era bonito.

O historiador americano Stanley Stein (1961) foi o primeiro pesquisador a gravar pontos de Jongo na cidade de Vassouras – Vale do Rio Paraíba do Sul fluminense – em 1949, no clássico da historiografia sobre a economia brasileira no século XIX: *Grandeza e Decadência do Café no Vale do Paraíba*. Suas gravações estão hoje publicadas na obra *Memória do Jongo* de Lara & Pacheco (2007).

Para Gilroy (2001), a antifonia no canto (o chamado e a resposta), seria uma característica das músicas da diáspora negra e é reproduzida por Dona Tereza, Zizinho e a Família Sabadine Fonseca. Para o autor, as performances musicais negras são experienciadas pela identidade de maneira intensa *e às vezes reproduzida por meio de estilos negligenciados de prática significativa como a mímica, gestos, expressão corporal e vestuários* (GILROY; 2001, 166-167).

Segundo os jongueiros locais, o som dos tambores é capaz de despertar níveis de consciência distintos naqueles que dançam. São inúmeros os relatos que deixam implícito a força mágica do som dos tambores, pois eles são considerados os elementos de conexão entre o plano material e o espiritual na cosmogonia negra, como vimos no Capítulo I, a partir do trabalho de Slenes (2007)¹⁹.

Dona Tereza se lembra do nome das pessoas que recebiam a vizinhança para festejar e dançar o Jongo:

Ah! Me lembro. Lá para o lado do Bom Retiro, na beira da estrada que vai pra lá, era o pessoal do Sebastião Pretinho que fazia a festa ali. Aqui na Fazenda da Capuava tinha uma família que fazia o Jongo ali, que era do Sr. Felipe. Eu era criança, mas eu lembro dele. Ele fazia festa ali, fazia o Jongo. Ih! A minha avó adorava dançar o Jongo. Outra dança ela não gostava não, era mais o Jongo! Nossa, ela rodava aquilo ali a noite inteira

¹⁹ Em meu Caderno de Campo registrei um relato, comum entre os jongueiros em todo o Vale do Rio Paraíba do Sul (como o caso igual ao que ocorreu com a folclorista Borges Ribeiro). Um sujeito uma vez me relatou que depois de encerrada a apresentação de Jongo, no lugar dos tambores abriu-se um buraco no chão, tal era a animação da roda. Em outro relato a poeira do chão se levantava magicamente.

[risos], na beira daquela fogueira. Era divertido. Era a fogueira, tambor, eles botavam batata pra assar ali na beira do fogo. Ali eles dançavam, comiam batata assada, comiam mandioca assada, tomavam quentão e estava cantando e dançando. Mas ia até tarde da noite.

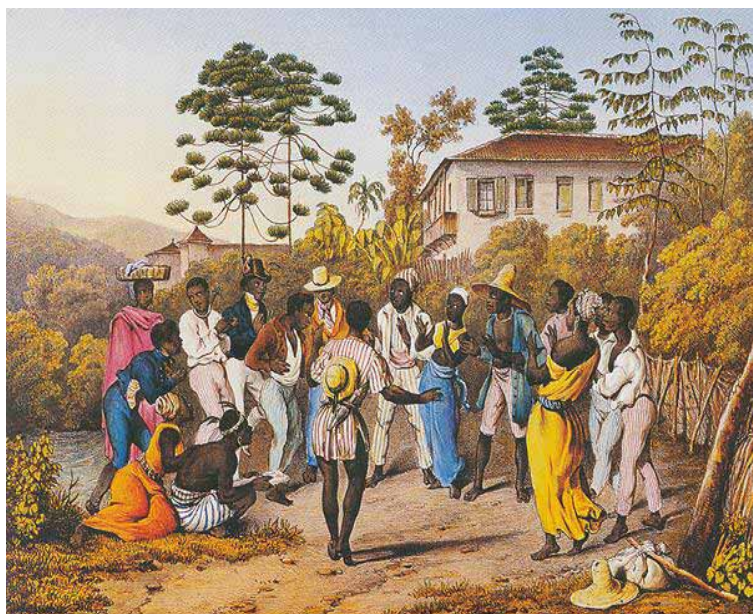
Observa-se que eram inúmeras as famílias que organizavam suas rodas de Jongo. Este relato demonstra que a manifestação era recorrente, assim como outras manifestações da nossa cultura popular, que se tornaram comuns no século XX, tais como a roda de Samba e o Samba de Lenço. No trecho a seguir, a entrevistada canta um ponto:

Mais o Jongo era bonito. Quando era ali para a meia-noite e a gente já estava com sono a gente escutava aquelas vozes daquelas mulheres cantando alto. Mais aquilo era muito bom. Os homens cantavam e elas respondiam, por exemplo:

*Os homens diziam: “Cai sereno, cai”
Elas respondiam: “No cabelo de Maria” [risos]*

E ficava aquilo. Então, quando os homens estavam dançando era de dois casais só. Quando outra dama queria dançar, ela entrava e a outra dama saía. E os homens era a mesma coisa. Pulava lá e o outro saía, pra deixar o outro dançando. É engraçado né?

O Lundu, o Fandango e o Jongo foram, no século XIX, retratados por vários pintores que passaram pelo Brasil. Dona Tereza foi pintando em nossa conversa quase que a tela de Johann Moritz Rugendas, de 1835 e intitulada de “Batuque”, ao descrever como se formavam as rodas de Jongo. A seguir a reprodução da obra de Rugendas (1835):



Reprodução 2 – “Batuque” de Johann Moritz Rugendas, 1835.

O mais interessante desta obra do pintor alemão, que viajou o Brasil entre 1822-1825 pintando povos e costumes, é justamente o cenário em que a roda de Jongo acontece: no “terreiro”²⁰. O cenário sugere, portanto, que este espaço era de extrema importância para os corpos escravizados, descritos por Motta (1999). Seria o “terreiro” da propriedade agrícola o local privilegiado para a manifestação da cultura, da identidade e do desejo de liberdade desses sujeitos?

Dona Tereza começa falando das roupas: *Eram tudo comprida. Quando girava aquelas saia rodada, voava assim.* A entrevistada, ao nos informar sobre a dança, traz à tona tanto memórias de sua avó, como algumas vivências de sua infância nas rodas de Jongo. Essas vivências fazem-na recordar do segundo ponto durante a entrevista:

[cantando]
*“Bate tambor grande,
 Repilica o candongueiro,
 Tambor grande é minha cama,
 O pequeno é meu travesseiro”*

²⁰ Terreiro, no caso, refere-se aos espaços de terra e nada tem a ver com o terreiro de café, no qual se espalhavam os grãos para secar. Conforme o quadro de J. M. Rugendas o “terreiro” era distante e escondido do olhar da Casa-Grande.

Em Bananal, encontrei um cenário importante do Brasil oitocentista (tanto pela arquitetura, como pelas manifestações culturais preservadas nesta região) e fiz da comunidade meu laboratório a céu aberto para o estudo da Escola, da Memória e da Cultura Popular. Este foi o cenário perfeito para reviver a memória do Jongo e dos Jongueiros, através de cinco entrevistas²¹.

O contexto foi escolhido a fim de proporcionar ao pesquisador um encontro com manifestações da cultura popular, tidas como tradicionais, uma vez que o povoamento de Bananal data do fim do século XVIII, e teve a escravidão, no século XIX, como fato marcante de sua história.

As Memórias sobre o Jongo em Bananal são basicamente de três períodos diferentes: a) memórias do Jongo nas fazendas coloniais e no pós-abolição; b) memórias do Jongo nas fazendas do início do século XX – sob a nova ordem de trabalho; c) as memórias do Jongo na Praça do Rosário entre 1940 a 1970.

Os dados qualitativos foram importantes para a metodologia de pesquisa, porque amparados pela história da região foi possível reconstituir essa memória e, conseqüentemente, demonstrar que de manifestação cultural proibida no século XIX, o Jongo se consagrou como cultura popular nas fazendas e praças, onde se manifestava no século XX. Neste momento, o Jongo deixa de ocorrer apenas nos “terreiros” das fazendas e passa a ser apresentado em praças, como por exemplo, na apresentação que ocorria na Praça do Rosário em junho e julho de cada ano.

O Jongo foi uma manifestação que nasceu na Senzala como um subterfúgio para a vida no sistema escravocrata e foi ganhando novos espaços (cenários) e adeptos [como foi o caso de um membro da Família Sabadine Fonseca]. Dona Tereza se refere, no

²¹ Agradeço imensamente a entrevista realizada com Maria Sebastiana dos Santos, a Dona Tiana, no dia 03.04.2012, a qual me contou sua história de vida e a de seus familiares, recuperando a memória e o vazo comum às famílias negras nesta comunidade. O tamanho da tese impediu que sua memória fosse utilizada como dado de pesquisa. Posteriormente apresentarei tais dados à comunidade científica.

trecho a seguir, há dois momentos: ao pós-abolição, no início, e ao período em que o Jongo ocorria na Praça do Rosário, em frente ao Solar Manoel de Aguiar Vallim, onde se manteve até a década de 1970:

Conforme eles iam batendo no tambor o pessoal dançava. As mulheres também dançavam com os homens. Mas dizem que a dança deles era assim. Ninguém punha a mão no outro. Eles dançavam um aqui e outro ali. Um ia pra lá e o outro vinha pra cá. Eu sei que eles dançavam a noite inteira. Eu não sou do tempo da escravidão, mas eu ainda cheguei ver o Jongo. Porque tinha muita gente antiga. A gente [os mais novos] já gostava do forró. Mas nós no forró ouvíamos o Jongo e nós achávamos bonito.

Ao passo que a elite cafeeira tentava mudar seu status de elite agrária para elite intelectual, através da incorporação de costumes não nacionais com a importação da cultura “erudita”/europeia, ou melhor, da cultura do colonizador, o Jongo se tornava referência de musicalidade na Senzala. Este ritmo praticado inicialmente nas senzalas foi o contraponto dos salões nobres de meados do século XIX.

O “terreiro”, espaço de terra da fazenda, que compartilhavam escravos e senhores, foi sempre o intermédio entre o salão nobre e a Senzala. No salão, como se pode afirmar pela obra de Castro & Schnoor (1995), tocava-se ópera e dançava-se valsa. No “terreiro” tocava-se e dançava-se o Jongo no período do Brasil Imperial (1808 – 1889).

Durante todo o século XIX, o Jongo foi muito popular entre os negros, tornando-se um festejo tradicional no pós-abolição e que foi sendo praticado pelas famílias de toda a comunidade. Em todos os dias 13 de maio ocorriam rodas de jongo no Vale do Rio Paraíba do Sul paulista, afirma Slenes, (2007).

O ritmo nasceu na Senzala e se tornou um código cultural antes do Samba. As rodas de Jongo eram realizadas em festas de casamento, nas festas juninas para comemorar os dias dos santos católicos, como afirma Dona Tereza em entrevista.

O conhecido jongueiro “Zezinho do Sancho”, nascido em Bananal, e hoje com 62 anos, menciona em sua entrevista a particularidade do Jongo que é a tradição oral:

ele é uma coisa, quase igual a um código, que eu aprendi muito com minha tia e os antigos. Então os negros queriam falar uma coisa para que os patrões não ficassem sabendo, cantavam o Jongu e cada palavra significava uma coisa.

Neste trecho Zezinho confirma as hipóteses de Gilroy (2001), quando este autor afirma que a música na diáspora adquire características da cultura de resistência ou da contracultura. Segundo o autor, subjugados à dinâmica escravista, *a música se torna vital no momento em que a indeterminação/polifonia linguística e semântica surge em meio à prolongada batalha entre senhores e escravos* (GILROY; 2001, 160). Nos momentos de descanso, do exausto dia-a-dia na lavoura (e em condições desumanas de sobrevivência), sempre houve espaço para o que é lúdico no processo cultural.

Ao lembrar-se de um ponto, Zezinho revela a dinâmica da sociedade bananalense após a escravidão:

*[cantando]
Na Fazenda Bom Retiro,
todo mundo que mandá,
galinha faz pagamento,
cachorro troca fubá,
vaca berra no chiqueiro,
porco ronca no curral.*

O jongueiro explica que através deste ponto os jongueiros sabiam que na fazenda em questão o pagamento estava atrasado e, conseqüentemente, a administração da mesma não ia bem. Percebe-se que no ponto vaca e porco estão propositalmente em lugares trocados, há um problema na ordem dita “estrutural” do chiqueiro e do curral.

Zezinho deixa evidente que os pontos são matreiros e carregados de significados. Segundo Slenes (2007), os significados do Jongu são bem *argutos e humor astucioso* (...) *[de gente que aprendeu] a arte do subterfúgio e da ironia como um meio termo entre a submissão e a revolta como sugere* (SLENES; 2007, 112), assim como também já havia percebido Stein (1961).

O Jongo revela, portanto, as entrelinhas das relações de poder. A Fotografia 12 foi tirada em 11 de abril de 2012, no local de trabalho do entrevistado (uma venda no Rancho do Baiano – km 8,5 da estrada que vai para a Serra da Bocaina). Na foto José Cândido de Santa Rosa, o “Zezinho do Sancho”:



Fotografia 12 - Zezinho na venda localizada no Rancho do Bahiano (km8 da estrada da Serra da Bocaina)

Zezinho nos fala sobre o Jongo citando exemplos: *era muito visto naquele tempo se, por exemplo, tinha uma mulher grávida e ela estava sem marido ou era mãe solteira. Então tinha um monte de ponto que jogava para o povo ficar sabendo.* Neste trecho, Zezinho deixa transparecer, através de sua explicação para o ponto a seguir, o costume da comunidade de falar da vida alheia e um dos aspectos do controle social:

[Cantando]
*A moenda tá sem milho,
Caixote cheio de fubá.*

O entrevistado afirma que: *isso tudo a gente compreende na roda de Jongo. São os códigos do Jongo. O Jongo é isso, mexe, fala o que está passando numa fazenda, fala do outro.* Através desse modo de operar, o Jongo sobreviveu às mazelas da escravidão e o desejo dos senhores de apagar dos corpos escravizados suas memórias e identidade cultural, proibindo a prática destas manifestações.

José Maria Nogueira, o Zizinho, de 65 anos – também nascido em Bananal –, relembra do Jongo realizado nas quermesses entre as décadas de 1940 a 1970. Ao rememorar a figura de seu pai – Sr. Santinho Rosa –, nos conta sobre o papel do mestre jongueiro:

Ele que afinava. Quando ele via que estava bom, ele botava a mão e parava [o tambor]. Parava e dava umas voltas na roda. A fogueira do lado e ele chamava o ponto. E as dançarinas – não seria esse o termo –, as damas é melhor. Dançarino fica muito moderno. As damas ficavam em volta. Seus vestidos floridos. Lenço na cabeça, saias cumpridas da época.

Antes de tudo observa-se que era necessário acender a fogueira, para assim afinar os tambores e começar a roda. O mestre jongueiro era aquele responsável por organizar a roda de Jongo, afinar os instrumentos, puxar os pontos. Ao mestre também está relacionada (algumas vezes) a figura do feiticeiro, ou seja, ao Kumba, como descrito anteriormente.

Zizinho explica a dinâmica na roda: *Porque quando o meu pai puxava o ponto, já ficavam todas elas ligadas [as damas]. Algumas tinham o costume de colocar a mão no ouvido pra afinar mais. Para ver se tava mesmo boa a voz. Então quando ele chamava o ponto, por exemplo:*

[cantando]
Eu vou te contar um causo,
De um menino mal criado,
Morreu por ser mal criado,
De uma bala na cabeça e sete faca do lado,
Às onze horas do dia,
Menino foi sepultado,
São Pedro abriu a porta,
Entra filho abençoado.
[E as damas]: Entra filho abençoado, entra filho abençoado.

Segundo Zizinho, este trecho era apenas uma entrada para depois vir – como ele mesmo diz: “o quente”. No trecho, observa-se a referência ao catolicismo, muito presente nos pontos do Jongo deste período, além da noção de perdão ou compaixão que

é explícita no fim do ponto. Já a seguir, um ponto com referências claras à cosmogonia dos praticantes das religiões afrobrasileiras:

[cantando]
Oi quedê meu boi de guia?
Tá mancando o que é que tem,
Coro: Tá mancando o que é que tem.”
Repete:
“Oi quedê meu boi de guia?
Tá mancando o que é que tem,
Coro: Tá mancando o que é que tem.

“O quente”, como afirma o entrevistado, pode ser caracterizado pelos pontos e seus significados infinitos. Observa-se que os pontos estão pautados na visão de mundo dos africanos e afrobrasileiros que compunham a mão de obra na senzala Centro-Africana, como diria Slenes (2007).

Nas Fotografias 13 e 14, vemos o Jongueiro Sebastião Nogueira Rosa e sua esposa, pais de Zizinho (fotografias cedidas pelo entrevistado):



Fotografia 13 e 14 – O Jongueiro Sebastião Rosa (esquerda) e Sebastiana Nogueira Rosa (direita)

É comum alguns pontos serem interpretados de diferentes maneiras pelos jongueiros. Além disso, encontramos variações de um mesmo ponto em diferentes

cidades do Vale do Rio Paraíba do Sul paulista – por exemplo, na pesquisa de Borges Ribeiro no município de Cunha - SP, afirmam Lara & Pacheco (2007) –, como é o caso do ponto a seguir cantado por Zizinho e coletado por mim em Bananal:

[cantando]
No meio de tanto pau,
Embaúba é coronel,
*[Damas:] Embaúba é coronel*²².

Este é um ponto bastante conhecido e o encontramos tanto nas gravações de Stanley Stein, em Vassouras – RJ, com algumas variações, como também em outras localidades do Vale do Rio Paraíba do Sul fluminense.

Certamente, o ponto citado é bastante antigo nas rodas de Jongo. Ele pode ser desatado quando se percebe que é possível relacionar a figura da embaúba a uma pessoa – certamente um senhor do tempo da escravidão. Veja que humanos assumem nos pontos do Jongo a figura de animais ou, como neste caso, a figura de uma árvore.

“No Encalço do Ponto Perdido” revela a trajetória deste pesquisador, que através de rotas e de rede de relações buscou encontrar não apenas os pontos perdidos pela comunidade, mas também a história de vida de pessoas e famílias de Bananal. O que permitiu reconstruir a memória do Jongo e outros aspectos da cosmogonia trazida de além-mar.

Isso não significa que os nós dos Pontos tenham sido desatados, mas sugerem que apesar da dialética entre memória e esquecimento (WHITAKER & FIAMENGUE, et.al., 2010-d), a teoria sociológica possa reconstruir parte desta memória social, que foi ideologicamente descartada pelas elites políticas e econômicas do Brasil.

²² A Embaúba é uma árvore bastante comum na região de Mata Atlântica. Por ser uma espécie pouco exigente quanto ao solo, é possível encontrá-la mesmo em áreas de pouca preservação ambiental. Aliás, a abundância desta espécie de árvore indica essa pouca preservação, já que prolifera após desmatamentos.

CAPÍTULO V – PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DO NEGRO E A COMUNIDADE ESCOLAR:

O pesquisador é um dos possíveis atores do sistema escolar (por isso tem uma árdua tarefa) e deve se preocupar desde o início do trabalho de pesquisa com a sua inserção no campo escolhido. Assim como o etnógrafo e seu mergulho no campo, a etnografia escolar deve descrever o cotidiano profundo da escola sem manipulá-lo, e perceber quais são os problemas mais evidentes que a escola pode vivenciar. O pesquisador poderia aproveitar inclusive as trivialidades para compreender o cotidiano das escolas de forma holística.

O que se observa é que, inserida em uma realidade riquíssima, tanto pelo ponto de vista da natureza preservada, como da memória social, da sociabilidade e os aspectos lúdicos da cultura, o sistema escolar se apresenta distante, burocratizado e alheio a elementos que poderiam formar um currículo humanizador, atraente e mais consciente para o processo de ensino-aprendizagem das crianças na localidade.

A educação, partindo da noção de Ardoino (1998), deveria contribuir para que os agentes pudessem progressivamente conquistar, adquirir, constituir e desenvolver a capacidade de se autorizar (de se fazer, de se tornar seu próprio autor). Para este teórico, a ação se refere a uma temporalidade que supõe evolução, maturação, prolaboração e alteração.

Para Morin (1995), assim como para Ardoino (1998), a complexidade não está no objeto, mas no olhar pelo qual o pesquisador estuda seu objeto. Por esta perspectiva, a educação acaba assumindo uma função global que atravessa os campos das ciências do homem e da sociedade, tornando-se interessante aos psicólogos, aos economistas, aos sociólogos e aos historiadores.

O leitor pôde observar até aqui, que busquei a cultura de resistência criada e re-criada nos “quintais” do sistema capitalista – os “terreiros” das grandes propriedades de café do Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul paulista. Estes espaços, que foram construídos sob a égide da segregação reservados aos escravizados no século XIX, depois, no século XX, se transformaram em novos espaços de sociabilidade e de contínua opressão, no qual os negros puderam ocupar com suas manifestações culturais e políticas (as praças do centro da cidade, o sistema escolar e o sistema político no município), independente de sempre enfrentar a resistência.

Antes do cotidiano escolar, cabe descrever a trajetória histórica educacional comum à maioria dos negros ao longo do século XX e início do século XXI. O histórico de marginalidade do negro em relação ao sistema escolar possibilita observar contradições no processo educativo, que aparecem nos procedimentos analíticos sobre a escola em Bananal.

a) A trajetória histórica dos negros à margem do sistema escolar:

As propostas de educação popular e as ações afirmativas do fim do século XX são ainda, para os negros, o instrumento capaz de abrir a oportunidade aos bancos universitários do país e à mobilidade social. Por isso, se pode supor que a crescente quantidade de projetos educacionais com o foco no ensino superior por todo o Brasil, desde o final do século XX até a primeira década do século XXI – como é o caso dos Cursinhos Pré-vestibular de caráter popular (VITORINO, 2009) –, sugere o fortalecimento da ação social desses grupos marginalizados, o que tem implicações diretas sobre as políticas educacionais.

O debate político do período da redemocratização teve também reflexo direto na legislação nacional e na educação brasileira. As leis nº 10.639/03 e 11.465/08 (BRASIL, 2008), que instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e cultura das populações indígenas nos sistema de ensino do país, demonstram a força que ganharam os grupos sociais até então segregados do direito a terra, a participação política e até mesmo aos espaços de sociabilidade no país.

Para entender a situação de marginalidade do negro brasileiro no século XX, recorri à historiografia de Chalhoub (2001) a partir da obra *Trabalho, Lar e Botequim*. Além deste clássico, a situação educacional da população negra está expressa em artigo *Educação e Movimento Social* de Gonçalves & Gonçalves e Silva (2000). O que pretendo com a referência é situar a história da trajetória escolar dos negros no país, após a abolição da escravidão no Brasil.

Fonseca (1994), ao rever a historiografia do período Imperial e a situação escolar do negro, afirma que decretos de nº1331/A de 1854 e Aviso Imperial 144 de 1864, proibiam o acesso à escola de portadores de doenças contagiosas, escravos e não vacinados. Segundo o autor, no Censo de 1872, dos 1.509.403 negros escravizados, somente 1.403 sabiam ler e escrever, menos de 1 para cada 1000. Estas proibições ilustram como foi difícil para o negro descendente de ex-escravo ser incorporado como mão-de-obra, no cenário econômico do início do século XX no Brasil.

O cotidiano dos operários, descrito por Chalhoub (2001), traz à tona o vida dos mais pobres e dos negros que disputavam o mercado de trabalho na capital do país entre o fim do século XIX e início do XX. Segundo o autor, o Rio de Janeiro registrava, em 1890, cerca de 34% de negros e mestiços em sua população absoluta. Era a maior concentração de população negra do Sudeste do país.

Em 1906, com uma população de mais de 810 mil habitantes, sendo 26% estrangeiros no Rio de Janeiro, havia 16% de portugueses (CHALHOUB, 2001). Já a quantidade de mestiços e negros neste Censo de 1906 não foi registrada, devido à ideologia do embranquecimento adotada pela política governamental do período republicano. A política resultou na retirada do item cor/raça do censo demográfico do período.

Os conflitos cotidianos, que o autor analisa em sua obra, sugerem que as rivalidades entre os grupos sociais eram provenientes da concorrência por postos de trabalho que eram escassos na capital do país, na época. Segundo Chalhoub (2001), o total de população negra do Rio de Janeiro, nas duas primeiras décadas do século XX, era também a maior em concentração entre as zonas urbanas da região Sudeste.

Nesta época, o autor afirma que a política de segurança dos municípios tinha como objetivo combater a ociosidade, já que, após a abolição, a maioria da população negra e mestiça dos centros urbanos era considerada um problema para a ordem, e tida “*com um comportamento estereotipado*” segundo a óptica da elite. O que lhes faltava, era trabalho e estudo para enfrentarem a nova ordem imposta ao trabalho.

As políticas públicas no período da passagem do século XIX para o XX pretendiam criar uma nova ética para o trabalho, retirando do imaginário popular o caráter servil e humilhante no qual o trabalho escravo esteve pautado. Passado o período escravocrata, era preciso experimentar o trabalho assalariado (CHALHOUB, 2001). Neste contexto, se efetivaram as transformações das relações econômicas do país: passando do tipo senhorial-escravocrata para o tipo burguês-capitalista, conforme sugere Chalhoub (2001).

O cotidiano do trabalhador no Rio de Janeiro ilustra a dificuldade deste grupo populacional em se inserir no mercado, além de falta de formação técnica para o

trabalho industrial – que se firmou a cada ano –, a população negra (na maioria das vezes analfabeta) vivia uma situação de extrema competição no mercado de trabalho. A falta de emprego, muitas vezes se efetivava pela concorrência entre os “nativos” e os estrangeiros – que podem ser considerados numerosos no início do século XX.

Uma grande massa de trabalhadores ficou, por muito tempo, na informalidade, desempregada, muitas vezes dependente dos latifundiários, ainda no início do século XX, no pós-abolição. Condições ideais para a reprodução da desigualdade social, dos preconceitos e da marginalização dos pobres e negros, que foram afastados dos espaços de decisão do país. Os anos de descaso em relação a esse contingente populacional, introduzido inicialmente nas lavouras de cana de açúcar, na extração de ouro ou na produção do café, produziu uma massa de trabalhadores na qual faltava um conjunto de técnicas para o trabalho nas indústrias, que aumentariam a partir de 1930.

Segundo Gonçalves & Gonçalves e Silva (2000), a alfabetização dos adultos e a promoção de uma formação mais completa para as crianças sempre foi ponto comum dos projetos de educação não formal desenvolvidos por irmandades religiosas e entidades negras, que se firmavam no combate à marginalização desse contingente populacional após a abolição.

Os autores afirmam que o abandono, a que foi relegada a questão dos negros no início do século XX, desencadeou no movimento social da época *a necessidade de chamar para si a tarefa de educar e escolarizar* crianças, jovens e adultos (GONÇALVES & GONÇALVES E SILVA, 2000).

O início do século XX é caracterizado pelos autores como a primeira fase da história da educação do negro no Brasil. A segunda fase dessa história se inicia na segunda metade do século XX e se consolida na década de 1980, com o período de

redemocratização do país. Na década de 1980 temos a criação do MNU – Movimento Negro Unificado.

O primeiro período é marcado pela consolidação do Estado nacional e a centralidade das políticas desenvolvidas por ele, afirmam Gonçalves & Gonçalves e Silva (2000). Ou seja, este é o momento em que o movimento negro encontra muita resistência política dos níveis governamentais em assumir a responsabilidade pela condição do negro na sociedade brasileira. Apesar disso, o movimento aproveitou para reforçar as denúncias frequentes da falta de escolarização.

Os autores afirmam que no primeiro período haviam se criado entidades mais preparadas para lidar com o tema educação. Embora a educação tenha se universalizado apenas no fim do século XX, por meio da escola pública e gratuita, ela não deixou de estar no foco das entidades negras.

O despreparo da escola brasileira em lidar com a questão étnicorracial continuava sendo o alvo das denúncias do movimento negro em relação às políticas educacionais desenvolvidas pelos diferentes níveis de governo, nos tempos de chumbo da ditadura. Segundo os autores, o MNU propunha nesta época uma mudança radical nos currículos, enfatizava a necessidade de aumentar o acesso de negros aos diferentes níveis de ensino, além de dar importância para as bolsas de permanência para jovens negros continuarem seus estudos, afirmam os autores (GONÇALVES & GONÇALVES E SILVA, 2000).

A década de 1990 do século passado colocou os cursinhos pré-vestibulares no palco da luta empreendida pelo movimento negro e as entidades da sociedade civil no âmbito da educação não formal brasileira (VITORINO, 2009).

A educação popular no Brasil se efetiva mesmo com pouca estrutura material e com dependência da atuação econômica estatal. Minha investigação em ONG's

evidenciou boas propostas pedagógicas para uma educação antirracista. Por outro lado, a falta de estrutura do terceiro setor, que não encontra no país apoio no setor privado (VITORINO, 2009), obstaculiza o desenvolvimento e ampliação de suas ações.

Apesar de tudo, as propostas de educação popular, assim como essa de Cursinhos Pré-vestibular Populares, passavam a sustentar algumas ações pedagógicas capazes de reverter o *status quo* com relação aos negros e pobres e suas inserções no mercado de trabalho qualificado.

Na realidade, os cursinhos pré-vestibulares para negros e carentes transformaram-se em estratégias das classes médio-baixa e baixa para colocar seus jovens nas universidades brasileiras, como afirmaria Whitaker (2010-a).

Neste aspecto, a educação no Brasil assim como outros serviços básicos oferecidos pelo Estado à população mais pobre, demonstra os graves problemas de falta de estrutura, justificada pela corrupção do sistema político no país e a falta de interesse em promover a verdadeira mobilidade social via educação. Ou seja, num contexto macro, a visão econômica neoliberal, associada à burocracia do Estado, atrapalha as ações de entidades, comunidades, uma vez que o aparato estatal é pouco eficiente com os gastos com programas sociais (entre esses a educação), que não são priorizados na agenda política atual.

A observação do cotidiano de um cursinho pré-vestibular, pelo viés treinado da etnografia, foi capaz de captar importantes questões sobre o fenômeno dos cursinhos pré-vestibulares no país (Vitorino, 2009). Fica clara a noção de que os cursinhos pré-vestibulares populares se tornaram, nos últimos anos, o palco da luta dos negros pela disputa por bancos universitários no país. Ou seja, os cursinhos foram uma saída para a

reversão da lógica da seleção dos eleitos que iam para as melhores universidades do país²³.

Torna-se, para mim, difícil analisar o sistema escolar em Bananal sem me remeter a minha pesquisa de mestrado, na qual analisava as propostas de ação afirmativa no Brasil do início do século XXI, problematizando o programa federal “Diversidade na Universidade”, vinculado ao MEC – Ministério da Educação. Os resultados deste programa são o que podemos chamar de “proposta piloto” para as ações afirmativas no início deste século.

Com o fenômeno, também pude ilustrar a proposta de educação antirracista desenvolvida no interior paulista a partir da análise da proposta político-pedagógica do cursinho da ONG FONTE, que apresentava interessante modelo curricular, cujo foco era a educação para a cidadania (VITORINO, 2011-b)²⁴.

Desde esta pesquisa com os cursinhos pré-vestibulares, recorri ao conceito de educação bancária, criado por Freire (2013) em *A Pedagogia do Oprimido* para compreender a falta de dialogicidade e o depósito de conhecimento característico das propostas de cursinho pré-vestibular, observadas no país até então.

A presença da dialogicidade no projeto de cursinho pré-vestibular de uma organização não governamental caracterizava aquela proposta educacional como diferente da prática pedagógica utilizada em cursinhos pré-vestibulares comerciais.

As situações de racismo e preconceito expostas pelos professores do Cursinho Pré-Vestibular para Negros e Carentes da ONG FONTE (VITORINO, 2009), devem ser consideradas, sobretudo, como um reflexo da disputa ideológica por poder alimentada

²³ É importante analisar como a crítica à teoria da reprodução de Bourdieu & Passeron colaborou para a análise de que as classes subalternas se apropriam dos mecanismos da elite dominante a fim de alcançar melhores níveis educacionais. Sobre o assunto ver a obra de D. C. Whitaker *A Seleção dos Privilegiados*. SP: Semente, 1981.

²⁴ A ONG FONTE – Frente Organizada para Temática Étnica – atuou em Araraquara, cidade de porte médio do interior paulista, entre os anos de 2003 a 2012.

pelo capitalismo, e que dá a impressão para o vestibulando que o ensino superior é a grande possibilidade de ascensão social.

Também é verdade que as distâncias sociais se reproduziram a partir da naturalizada ideia de “superioridade” cultural, que em último caso, é utilizada para fundamentar o poder através da construção de ideologias que acabam estabelecendo barreiras para as singularidades culturais encontradas entre as camadas populares, com relação às classes mais abastadas, além dos diversos grupos sociais do nosso tipo de sociedade, demarcando por assim dizer, a “diferença” entre nós mesmos.

Por isso, quanto mais privatizada a cultura dominante se tornar, menos fácil para negros, indígenas e outros grupos sociais atuarem no processo de construção sociopolítico e cultural da sociedade brasileira. Nesta perspectiva, a prática da educação popular, desde 1930 no Brasil, evidencia a ação social dos pobres e negros que acorreram à educação para enfrentarem um longo histórico de descaso.

Analisando historicamente a primeira década do século XXI, pode-se sugerir que as experiências de educação popular têm sido satisfatórias, principalmente quando se mobilizam os jovens universitários em projetos de extensão universitária, desenvolvidos em programas de graduação das universidades públicas do Estado de São Paulo (como é o caso dos Cursinhos Pré-Vestibulares ligados aos programas de extensão universitária da UNESP, UFSCar, UNICAMP e USP).

b) Os saberes e as relações de poder:

A natureza dos objetos de pesquisa nas ciências da educação pressupõe, portanto, cada vez mais transdisciplinaridade em torno das discussões sobre o sistema

escolar. Isso evidencia a complexidade dos fenômenos da educação, como afirmei anteriormente.

O debate político do período da redemocratização teve reflexo direto na legislação nacional e na educação brasileira. Não é por acaso que a lei que obriga o ensino de história africana e afrobrasileira (Brasil, 2008) surja neste início de século XXI e, notoriamente, ilustre a capacidade dos movimentos sociais em se autorizar, ou melhor, em transformar a história e seus atores em autores da ação social.

O presente trabalho visa contribuir para o debate teórico sobre a ação social, tentando compreender as práticas escolares e a formação da cultura neste ambiente. É indispensável para esta análise partir de uma proposta pedagógica revolucionária. Para isso, faço uma releitura da obra de Paulo Freire e seus pressupostos teóricos, que permitiram ao autor compreender as reais necessidades da educação não formal para a alfabetização da classe pobre e alijada das instituições de ensino por muito tempo no Brasil.

Segundo Freire (2013), o conceito de educação bancária refere-se ao ato de depositar o conhecimento, sem que haja um diálogo entre educador e educando sobre suas visões de mundo. Para ele, a dialogicidade é a essência da educação que tem como objetivo a prática da liberdade.

A dialogicidade acaba evidenciando, para o educador, a necessidade de conectar o educando com o mundo. Para Freire (2013), o diálogo não pode ser apenas um depósito de ideias de um sujeito no outro, muito menos tornar uma simples troca de ideias entre permutantes. Ou seja, o diálogo deve estabelecer uma relação horizontal capaz de criar confiança entre os sujeitos, afirma Freire (2013), possibilitando a reflexão e a consciência.

É através do diálogo que os sujeitos refletem e desenvolvem sua ação crítica, ou seja, sua práxis. Para este renomado pedagogo, “*não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão*”. Veja o perfil do educador dialógico traçado pelo autor:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE; 2013, 116) [Grifo meu]

A pedagogia freireana e sua discussão sobre a dialogicidade foi determinante para a compreensão do fenômeno educacional como um processo de troca social, determinado pela relação entre os agentes educacionais (sejam estes agentes escolares ou familiares) e os educandos.

A *Pedagogia do Oprimido*, tal como construída teoricamente por Freire (2013), indica chegar aos conteúdos do saber dominante partindo daquilo que está profundamente inserido nos educandos, como vida e cultura, o que mobilizaria os esquemas de assimilação necessários para o ensino-aprendizagem dos sujeitos.

Quando Freire (2013) se refere aos seus sujeitos, pode-se captar a importância da conscientização para a ação social. Para chegar a isso, afirma o autor, o sujeito passa por um processo de consciência crítica que supera o “medo da liberdade”. Para o autor o “medo pela liberdade” é decorrente da dominação cognitiva que impossibilita ao ator inserir-se no processo histórico (FREIRE, 2013, 31-32).

Esta passagem de Freire (2013), sobre a transformação do educando em autor da ação não é justamente o que Ardoino (1998) caracterizava como a passagem do ator para o nível de autor da ação social? Apesar das referências de Freire ser distintas às de Ardoino (1998), sua análise se insere no contexto da abordagem complexa dos fenômenos educacionais.

Freire está consciente de que, para alguns, a pedagogia do oprimido possa ser, quem sabe, um “blablablá” de quem fala em vocação ontológica, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em alegria (FREIRE, 2013, 33) e isso pode despertar o que ele chama de sectarização (ou seja, o conservadorismo e atitudes reacionárias).

O debate sobre a sectarização, proposto por Freire (2013), se insere também, por outro viés, nas discussões propostas pelos estudos pós-coloniais, a partir de seu diálogo direto com Franz Fanon, um dos ilustres teóricos do pós-colonialismo.

Neste sentido, o que Freire (2013, 34-35) chama de sectarização, pode ser entendido como contradições que surgem da realidade social e das relações de poder em qualquer campo da sociedade: na luta de classes, na luta de gênero, na luta entre ideologias políticas, nas lutas em torno da identidade cultural, como também na luta por imposição de ideias em um campo de abordagem científico-acadêmico.

Ao se referir às ditaduras socialistas, Freire (2013) afirma não ser raro ver “revolucionários” tornarem-se reacionários pela sectarização em que se deixam cair, ao responder à sectarização de direita. O sectário de direita, diz Freire, tenta frear o processo humanizador, domesticando tanto o homem como o tempo. Esta será a razão pela qual o homem de esquerda sectarizado acaba também se equivocando totalmente e – numa interpretação distorcida da realidade – deixa-se cair em posições fundamentalmente fatalistas, perdendo sua capacidade de interpretar dialeticamente a realidade.

Freire (2013) enfatiza que ao contrário de construir ações libertadoras, os sujeitos sectários fecham-se em um círculo de segurança, do qual não podem sair, estabelecendo ambos a sua verdade.

Na obra de Freire (2013), encontramos a discussão sobre o tempo para esses sectários, que na realidade, são opressores e também os oprimidos. Essas categorias têm

uma dimensão sociológica que pode ser entendida da seguinte forma: os primeiros estão ligados ao passado, que é algo dado e imutável. Já no caso dos segundos, o amanhã é algo pré-dado, prefixado inexoravelmente. Tanto uns quanto os outros, se fazem reacionários porque sua falsa visão da história cria formas de ação negadoras da liberdade.

O debate teórico de Freire não está datado pelas décadas de 1960/70. Ele traz a baila uma realidade que foi se afirmando durante o século XX. Sua discussão sobre a sectarização vai muito além da formação da ideologia, revela o sectarismo e a própria condição antidialética que é comum na sociedade de classes, ou seja, a naturalização do processo ideológico. Opressores e oprimidos na obra do autor são conceitos sub-repitícios dos conceitos colonizador e colonizado, que aparecem nas obras de Albert Memmi, Franz Fanon e nos estudos pós-coloniais.

Assim como na obra de Memmi (1977), onde o colonizado deve se libertar do colonizador que tem dentro de si, para então, iniciar o processo humanizador, Freire (2013) afirma que se libertando, o sujeito liberta também os opressores. A “ordem” social desumanizadora é a fonte geradora da “falsa generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria, dirá o autor.

É na obra *A Pedagogia do Oprimido*, que Freire (2013) amplia suas referências teóricas, resultado do diálogo com a filosofia dialética e com os estudos pós-coloniais de Fanon e Memmi. São os oprimidos que melhor entendem o significado de uma sociedade opressora. Os sujeitos de Freire não chegarão por acaso à liberdade. Essa liberdade vem com a práxis, pelo conhecimento e a consciência da luta a se enfrentar.

Diante deste contexto teórico, não há como deixar de relacionar a isso a história de vida de alguns entrevistados que sugerem que “a vida ensina”. O que significa que alguns saberes e conhecimentos são adquiridos a partir da experiência, observação e

ação coletiva. Um dos entrevistados, o Sr. Nelson, busca o seu próprio cantinho (um local tranquilo, de descanso e meditação a partir da contemplação da natureza) e ensina (a todos nós) que a falta de letramento não o tornou uma pessoa totalmente alienada e inculta. Sua simplicidade revela apenas sua humanidade.

As histórias de vida de Sr. Nelson e a de Mariinha Basílio (a Maria Aparecida Souza da Costa, que no ano de 2013 iniciou o seu 1º mandato político como vereadora na Câmara Municipal de Bananal) sugerem que o conhecimento socialmente valorizado pela escola não tem razão ao desconsiderar uma série de conhecimentos e saberes populares, que passaram de geração a geração e que são ensinados aos sujeitos da comunidade através de diferentes métodos.

A história de vida destes sujeitos mostra que, mesmo em condições adversas, a população pobre se mantém nos bancos escolares e pode se autorizar. Também poderia afirmar que o método freireano é o único capaz de acabar com as ideologias, e sugiro que os agentes, quando mediatizados pelo mundo, como diria Freire (2013), poderiam superar contradições que se imaginam pré-determinadas pela ineficiência do sistema escolar.

Há diferentes métodos e metodologias de alfabetização e pode-se até dizer que todos – bem ou mal – funcionam para alguns sujeitos esforçados ou especialmente talentosos. Aliás, há até quem se alfabetize sozinho (autoalfabetização), mas o método Paulo Freire é o único que politiza o ensino-aprendizagem e, portanto, o único apropriado à libertação.

Brandão (1981) explica bem o método de Paulo Freire, lembrando que ele é como algo vivo, ou seja, um método que se faz e refaz na prática docente:

Falo sobre como o método educa enquanto se constrói e, portanto, falo de um método como um processo, com as sequências e etapas que ele repete cada vez; como uma história coletiva de criar e fazer, que é a sua melhor ideia (BRANDÃO; 1981, pág. 15).

Com isso, quer se demonstrar que esta tese corrobora para o que Brandão (1981) salienta sobre a obra e o método freireano: um jeito mais humano de ensinar-aprender a ler e escrever. Neste contexto, cabe ressaltar o que se configura como uma afirmação constante sobre o método: “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho”. É justamente neste sentido que a educação se propõe como um ato coletivo e solidário, que se transforma numa ação dialogal.

A pedagogia humanizadora de Freire possibilita que a educação dialogue com temas (os temas geradores) fundamentais para a humanização. Brandão (1981) sintetiza os temas geradores a partir de sua prática com o método freireano:

- 1) *a natureza e o homem: o ambiente;*
- 2) *relações do homem com a natureza: o trabalho;*
- 3) *o processo produtivo: o trabalho como questão;*
- 4) *relações de trabalho (operário ou camponês);*
- 5) *formas de expropriação: relações de poder;*
- 6) *a produção social do migrante;*
- 7) *formas populares de resistência e de luta;*

Pode-se, portanto, partir destes temas tão complexos para se alfabetizar através do método de Paulo Freire, como descreve Brandão (1981). A obra de Freire é um desafio ao senso comum presente no sistema escolar, que continua a acreditar que tais temas não importam para a educação da classe trabalhadora. Neste sentido, percebo que o sistema escolar reproduz a dinâmica social da dominação através do controle ideológico do currículo.

Como bem lembra Brandão (1981), o método de Paulo Freire não deve se impor a uma realidade, mas sim, servir a cada situação. Os dados de Brandão, sobre os resultados obtidos com a utilização do método freireano em Mossoró, antes do Golpe Militar de 1964, demonstram que numa única comunidade 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias. Tais dados são impressionantes, sobretudo porque subvertiam toda a lógica da política dominante para a educação na década de 1960. Além disso, a

passagem do tempo, não só confirmou a eficácia do método Paulo Freire na alfabetização, como também descobriu sua abrangência para o processo de politização de grupos subalternos, como foi o caso da Nicarágua.

c) Uma etnografia da comunidade escolar:

Desde o fim do século XVIII até hoje, os habitantes de Bananal se habituaram a levantar todo dia, tomar seu café e começar seus afazeres cotidianos. Neste tempo, pão e café eram certamente produzidos de modo sustentável pelas famílias da localidade para alimentar boa parte dos habitantes dos primeiros vilarejos, que se formavam na região leste do Estado de São Paulo. Esta cena bucólica é parte de um mundo de aparências.

Apesar da linearidade do cotidiano expresso na afirmação não demonstrar algumas contradições no processo que se quer descrever, é fundamental que o leitor depreenda da pesquisa que a historiografia utilizada (CHALHOUB, 2001; MOTTA, 1999) se encarrega de sugerir tais contradições. Há que ressaltar, portanto, que neste processo histórico ocorreram muitas transformações, principalmente no que se refere às condições de trabalho na localidade. Foi a partir deste prisma que passei a observar a condição do trabalhador no cotidiano do sistema escolar em Bananal.

O trabalho, para alguns na localidade (pois há que se lembrar dos desempregados, como sugerem os dados das redações desta pesquisa - o que não significa que não tenham seus afazeres diários) começa cedo, assim como ocorre na comunidade escolar, por exemplo, através do dia-a-dia da merendeira e seu trabalho com a cozinha, numa das escolas observadas em Bananal.

Alguns números sobre a coleta de dados na comunidade escolar em Bananal. No Caderno de Campo há 82 páginas de registros das observações realizadas durante o

período em que estive em Bananal; 198 redações realizadas por crianças e adolescentes cujo tema era “Minha Família e Minha Escola”; 92 desenhos coletados também no ambiente escolar com o tema “Bananal”; 23 pequenos vídeos de paisagens, relatos sobre lendas como a do Saci e informações sobre o dia-a-dia das crianças na cidade.

Os participantes da pesquisa sobre a comunidade escolar são professores, alunos, pais, tios ou avós dos alunos, que frequentavam o ensino fundamental no sistema escolar municipal de Bananal no momento da pesquisa. Em seguida, uma tabela com o total de redações e desenhos coletados por Escola/Série (Tabela 1):

Escola	Série/ANO	Total de Redações	Total de Desenhos
EMEIEF “Profº Joaquim Francisco de Paula” (Rural)	5º ANO	15	10
EMEF “Profª Zenóbia de Paula Ferreira”	5º ANO	34	16
EMEF “Coronel Nogueira Cobra”	5º ANO	97	66
EMEFR “Dr. Miguel Augusto de Souza Leite”	Multisseriada	3	---
EMEF “Profª Zenóbia de Paula Ferreira”	9º ANO	38	---
EMEIEF “Profº Joaquim Francisco de Paula”	9º ANO	11	---
Total	---	198	92

Tabela 1: Dados da Coleta aplicada aos Alunos do Ensino Fundamental I e II

Para além dos dados sobre a memória social que apresento ao longo desta descrição do cotidiano em Bananal, foi a Escola o que se pretendeu investigar. Escola, Cultura e Memória estão na mesma órbita de análise e, sendo assim, podem ajudar a compreender o cotidiano escolar, a ação social e as relações de poder presentes no sistema escolar de Bananal.

A multirreferencialidade, segundo Ardoino (1998), propõe um novo olhar sobre o humano, “*mais plural*”, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em uma nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos. O aparecimento da ideia de uma abordagem multirreferencial no âmbito das Ciências Humanas, e especialmente na Educação, está diretamente relacionado ao reconhecimento da heterogeneidade e da complexidade que caracterizam as suas práticas sociais.

O pensamento complexo, para o autor, desenvolve-se no contexto de uma mudança paradigmática, na qual em vez de se tentar eliminar a incerteza, a ambiguidade e a diferença, trabalha-se com elas; aceitando-se resultados aproximados, probabilístico e a ideia de que a totalidade do real não se reduz à soma das partes (princípio holístico).

Uma parte do público no sistema escolar, neste caso os alunos do 5º ANO, foi observada no que se refere ao processo de alfabetização, a partir de uma redação que eles produziram em sala de aula. Das 198 redações coletadas, foram lidas 35, escolhidas aleatoriamente 4 ou 5 de cada sala de aula (geralmente dois meninos e duas meninas).

As 35 redações analisadas correspondem a produção textual de 8 turmas, uma delas a escola multisseriada do alto da Serra da Bocaina, a EMEFR Dr. Miguel Augusto de Souza Leite. O valor absoluto de redações analisadas corresponde a quase 18% da produção total dos textos coletados.

Os alunos descrevem na redação um pouco do dia-a-dia da família e da escola. O fato de alguns textos não apresentarem um formato característico de redação (momento em que o aluno pôs-se a apenas responder às orientações para a produção e preocupou-se menos com a forma do texto) sugere que alguns alunos estejam ainda em processo de alfabetização e, por isso, justifica-se a dificuldade em formatar o texto.

A análise das redações também possibilitou observar que mesmo em condições adversas e uma proposta de alfabetização pouco metódica, os professores conseguem alfabetizar os alunos em questão, o que vem ao encontro dos achados de Whitaker (1984).

Fui oficialmente apresentado à comunidade escolar no dia 29.02. 2014, quando participei de uma reunião organizada pelo secretário municipal de educação com todas as diretoras e vice-diretoras. Na ocasião, o secretário me pediu que fizesse uma exposição de poucos minutos, falasse sobre minhas expectativas com a pesquisa e, por medida de segurança, pediu para que eu deixasse como registro uma cópia de minha identificação enquanto pesquisador e um documento com foto em cada uma das escolas.

Na sequência, deixei os gestores do sistema escolar para que a sós, eles pudessem dar andamento à pauta da reunião, previamente marcada pelo secretário. No meu caso, fui para reunião quase que totalmente desprevenido, uma vez que a vice-diretora da EMEF Coronel Nogueira Cobra – a primeira escola em que visitei durante a pesquisa – me avisou do horário da reunião, 30 minutos antes da mesma começar a ocorrer.

O Censo Escolar de 2011 foi também analisado com vistas à estrutura física das escolas municipais em Bananal. Os dados a seguir estão disponibilizados para as escolas em documentos impressos. Na ocasião, não foi possível a análise do Censo Escolar de 2011 de todas as escolas pesquisadas. Apesar da falta de informação para algumas das escolas, a comparação dos dados da EMEF Coronel Nogueira Cobra e a EMEFR Dr. Miguel Augusto de Souza Leite é um bom exercício e sugere uma desigualdade grande na estrutura física entre algumas escolas na área urbana e as escolas rurais (Caderno de Campo).

Na EMEF Coronel Nogueira Cobra, o prédio é compartilhado com outra escola de ensino infantil da cidade, possui 19 salas para as atividades escolares, sendo que o número de salas utilizadas como sala de aula chega a 15 e a água é filtrada. Os equipamentos constantes no Censo analisado são os seguintes: TV, DVD, Antena Parabólica, Copiadora, Impressora, Retroprojektor, 11 computadores (sendo 6 de uso administrativo; 5 para o uso dos alunos, todos com internet banda larga). Aos recursos humanos correspondem 42 funcionários (professores e auxiliares).

No prédio da EMEFR Dr. Miguel Augusto de Souza Leite a água é filtrada, o número de salas é dois, os equipamentos constantes são TV e DVD, não há computadores, sendo 3 funcionários (entre professores e auxiliares). O Censo Escolar 2011, analisado pelo pesquisador, conta ainda com os dados de mais 7 escolas rurais.

Todas as escolas analisadas oferecem merenda. Seis das 8 escolas rurais analisadas (contando também a EMEFR Dr. Miguel Augusto de Souza Leite), têm apenas um único funcionário (nestes casos o professor). O número de salas varia entre 3 a 1. Dessas mesmas oito escolas, 5 não contam com TV, DVD, muito menos computador. As outras 3 escolas contam com apenas dois recursos audiovisuais que variam entre TV, DVD ou ainda TV e antena parabólica. Todas elas possuem prédio escolar e água filtrada.

As sete outras escolas rurais que aparecem no Censo Escolar 2011, analisado pelo pesquisador são: EMEFR Emiliano Sabino (Sertão dos Coqueiros, s/nº), EMEFR José Albino (Sertão da Madereira, s/nº), EMEFR Sítio Tucum (Sítio Tucum, s/nº), EMEFR Fazenda Resgate (Faz. Resgate s/nº), EMEFR Francisco Felipe de Oliveira (Faz. Dois Retiros, s/nº), EMEFR Zélia Gonzaga Peixoto de Castro (Faz. Bela Vista, s/nº) e, por fim, EMEFR Fazenda Xandoca (Faz. Xandoca, s/nº).

Os dados coletados através das observações nos pátios das escolas mais numerosas (EMEF Coronel Nogueira Cobra e EMEF Profª Zenóbia de Paula Ferreira) sugerem que há no sistema escolar (a partir do 6º Ano do ensino fundamental II) uma sistemática reprodução de preconceitos e atitudes que se revertem em conflitos na sala de aula e na escola. É muito comum encontrar passagens nas redações em que os alunos do 5º Ano relatam que não gostam dos apelidos que seus colegas de turma criam para chamá-los e perturbá-los. Há outras evidências que sugerem situações claras de racismo no ensino fundamental II, como será relatado no decorrer da pesquisa sobre a escola.

Isso ocorre em todo o espaço da escola e, no caso do ensino fundamental em Bananal, foi possível observar a situação de racismo num momento de descontração: as partidas de tênis de mesa. Os alunos não falam em racismo e preconceitos diversos, tais como a homofobia (talvez por terem a idade que têm 10/11 anos) nas redações, mas por vezes relatam sofrer com as brincadeiras de mau gosto dos colegas, além de xingamentos e violências físicas como os empurrões, muitos gritos e ofensas. O que fazem os “educadores” para controlar a “natural agressividade” da situação?

As famílias são compostas por 3 a 8 integrantes, segundo os relatos observados nas redações dos alunos do 5º Ano. São poucas as famílias compostas apenas de pai, mãe e um filho. No geral as famílias desses alunos tem mais de 2 filhos, sendo que em três delas, a mulher era a exclusiva responsável pela renda da casa.

Alguns pais são separados e há famílias cujos responsáveis são tios e avós. Na maioria dos casos os alunos relatam sentir muito carinho na convivência com os pais e familiares. Houve dois casos em que os alunos relatam não gostar do pai, por ser ausente ou bravo demais. Há casos da participação do pai com a ajuda ao “dever de casa”. Geralmente há menção às mães no que se refere ao zelo e muitas também ajudam com as lições.

Com relação à profissão dos pais, aparecem as seguintes informações: balconistas em lojas, vendas e bares, trabalhadores rurais, operários em fábricas de pequeno porte (de peças, frigorífico, água), servidores da prefeitura municipal, um policial militar, empregados domésticos que trabalham com serviços gerais em algumas fazendas da região, motoristas de caminhão, faxineiras, cuidadores de cavalo.

Outros trabalham em empresas que oferecem serviços na localidade (hotéis, terraplanagem). Há também os autônomos, como: pedreiros, cabeleireiras, manicures, cuidadoras de idosos e crianças. Além da comum menção aos artesãos que produzem crochê, principalmente.

Em contradição com alguns pais, há relatos de dois desses que se encontravam desempregados e muitas mães do lar. Ressalta-se uma mãe comerciante casada com um bancário. Em Bananal não havia até o momento da pesquisa qualquer escola da rede privada de ensino. Ainda sobre o tema trabalho, há um caso de um irmão que já estava trabalhando como garçom, cuja idade não era revelada na redação.

Além das redações, as observações registradas no caderno de campo são interessantes. Na passagem a seguir pode-se perceber a questão do trabalho entre os alunos do 9º ANO. As anotações foram realizadas em 12.04.2012, no pátio da EMEF Profª Zenóbia de Paula Ferreira, após uma conversa informal com um grupo de alunos:

Uma boa parte dos alunos é de zona rural e levanta em torno de 5h30 para pegar o transporte para a escola. Num dos Sertões da Serra da Bocaina, na Fazenda Independência ou na Bela Vista, é o local onde alguns deles moram. Entre todos do 9º Ano B, 5 alunos trabalham ou tem ofícios como os de jardineiro, ordenhador, pedreiro e as meninas afirmavam ajudar nos afazeres domésticos. Questionados se eles têm a intenção de ir para a faculdade, apenas um aluno disse ter. Os alunos confirmam ter aula de Religião. Um deles, Breno, disse ser testemunha de Jeová e, por isso, não participa desta aula. Indagado se ele não gostaria de participar, Breno afirma que não e prefere ficar com o tempo livre.

Os adolescentes em questão revelam o desenvolvimento de habilidades para alguns ofícios característicos do espaço em que moram. Os participantes da pesquisa

são, no caso desta passagem, muito jovens e têm em média 15 anos (9º Ano), talvez por essa razão ainda não pensem no ensino superior.

A escola no Brasil é laica, mas, apesar disso, em Bananal o sistema escolar mantém na sua grade curricular as aulas de Religião. O problema da questão está no fato de que o trabalho pedagógico certamente não é desenvolvido com vistas à discussão sobre a história das religiões (o que seria interessante para o desenvolvimento da consciência crítica por parte dos alunos sobre o assunto). Neste sentido, o sistema escolar corrobora para a transmissão de valores e saberes que não lhe são competência, mas sim de outras instituições sociais.

Por ser uma escola na periferia da área urbana, a EMEF Profª Zenóbia de Paula Ferreira sofre com o descaso da política municipal. A escola não possui algumas estruturas físicas básicas para o trabalho escolar, tais como: não há sala de direção, nem sala da coordenação pedagógica, não existe sala de estudos, nem biblioteca, há uma sala dos professores que foi improvisada. Além disso, os muros da escola estão em condições precárias (o que facilita a ação de delinquentes que frequentemente furtam materiais da escola) (Caderno de Campo, 17.04.2012, pág. 56).

Além deste contexto, a política pública educacional do município sofre com a descontinuidade. Pelo fato dos cargos de direção e coordenação pedagógica serem de confiança, os chamados “CC’s”, a gestão das escolas fica condicionada aos mandos e desmandos do secretário da educação e o prefeito municipal (vale ressaltar os dados da entrevista da profª Sônia, que demonstra o problema nos meses que antecedem as eleições em Bananal).

O fato da ausência do mínimo na EMEF Profª Zenóbia de Paula Ferreira acabou repercutindo na insatisfação dos professores, que em HTPC de 16.04.2012 demonstravam que a comunidade escolar estava empenhada em exigir melhorias tanto

pedagógicas, quanto de infraestrutura para a escola e, se fosse necessário, recorreriam aos gestores.

Todos os alunos, todos os dias no sistema escolar municipal de Bananal, têm como prática ritual a formação das filas por turmas, que depois de estabelecida a ordem, segue com a fala da diretora e uma oração de orientação cristão-católica. Assim pode ser descrito o início das aulas nas escolas do sistema em Bananal.

A prática ritual da reza revela como o espaço escolar é controlado pelos dirigentes do sistema para fins equivocados e que não deveriam estar atrelados à prática educativa. Por ser laica, a escola em Bananal deveria romper com este ritual a fim de tornar seu cotidiano menos excludente e mais integrador, no que se refere à diversidade como um todo.

Na Fotografia 14, vemos também o hasteamento de bandeiras, que acontece uma vez por mês, e está dentro do protocolo ritualístico das escolas, antes de iniciarem as atividades em sala de aula:



Fotografia 14 - Hasteamento da Bandeira na EMEF Profª Zenóbia de Paula Ferreira

Ressalta-se na fotografia a presença de muitas alunas negras (observe algumas cabecinhas e suas trancinhas no cabelo), além de uma aluna de cabelo liso, que copia

Os estudantes do 5º Ano demonstram, em suas redações, que geralmente os familiares comparecem às reuniões da escola (na maioria das vezes a mãe, a tia ou a avó). Revelam também alguns hábitos dos pais como o de ver muito a televisão, passar o tempo no computador (na internet), leitura regular de revistas temáticas e jornais. Pouca leitura de livros, além de atividades de lazer como o de sentar na praça da igreja matriz ou o característico banho de ribeirão retratado no Desenho 2, coletado em campo:



O desenho demonstra um bom domínio sobre a forma do relevo na região e aspectos da sociabilidade na comunidade. As brincadeiras de criança também aparecem nas redações. Pular corda, soltar peão de corda, pega-pega, pique esconde, empinar pipa, queimada, o “brincar no quintal” (o urbano) ou o “brincar no terreiro” (o rural), são algumas das recreações que elas relatam em suas redações. Observa-se claramente o “brincar no terreiro” no Desenho 3:



Desenho 3 - O brincar é retratado por Antônio Carlos Cobra Dutra (aluno do 5º ANO)

Ressalta-se no desenho o formato do relevo, a moradia com indícios de uma casa rural, devido à chaminé e outros detalhes da brincadeira em foco. Visitei duas escolas rurais em Bananal: a EMEFR Dr. Miguel Augusto de Souza Leite, que se encontra no km 24 da Serra da Bocaina (escola multisseriada), e a EMEIEF Profº Joaquim Francisco de Paula (escola seriada) do distrito do Rancho Grande – após a famosa Fazenda Bela Vista²⁵.

As notas do dia 26.03.2012, dia em que visitei pela primeira vez a escola do Rancho Grande, são importantes para descrever o cenário em que ela está imersa:

Antes de chegar ao portão da escola avistei crianças atravessando a rua para um prédio anexo, onde eles têm aulas de música. A maioria com seu violão atravessava a rua para chegar ao prédio escolar principal. Entrei na escola e tudo muito bem organizado, com inúmeros trabalhos escolares espalhados pelo pátio da escola que atende os ensinios infantil e fundamental I e II. Antes de sair do distrito, perguntei a um sujeito se era difícil o acesso ao cemitério dos escravos que havia próximo a escola. “Peleco”, que é secretário da escola, pediu para que um morador me acompanhasse até o local que é de fácil acesso (difíceis eram as condições do terreno pelo qual nos deslocamos). Passamos por um pasto dentro de algumas propriedades e andamos por uma estrada em péssima conservação até chegar a um ribeirão. Atravessamos o pequeno córrego d’água e saímos já nas margens do cemitério. Naquele momento Sr. Geraldo (o morador do Distrito que me

²⁵ A Fazenda Bela Vista é consagrada como marco arquitetônico, por ter sido cenário de uma das novelas que trataram do tema da escravidão no Brasil, televisionada pela emissora Globo.

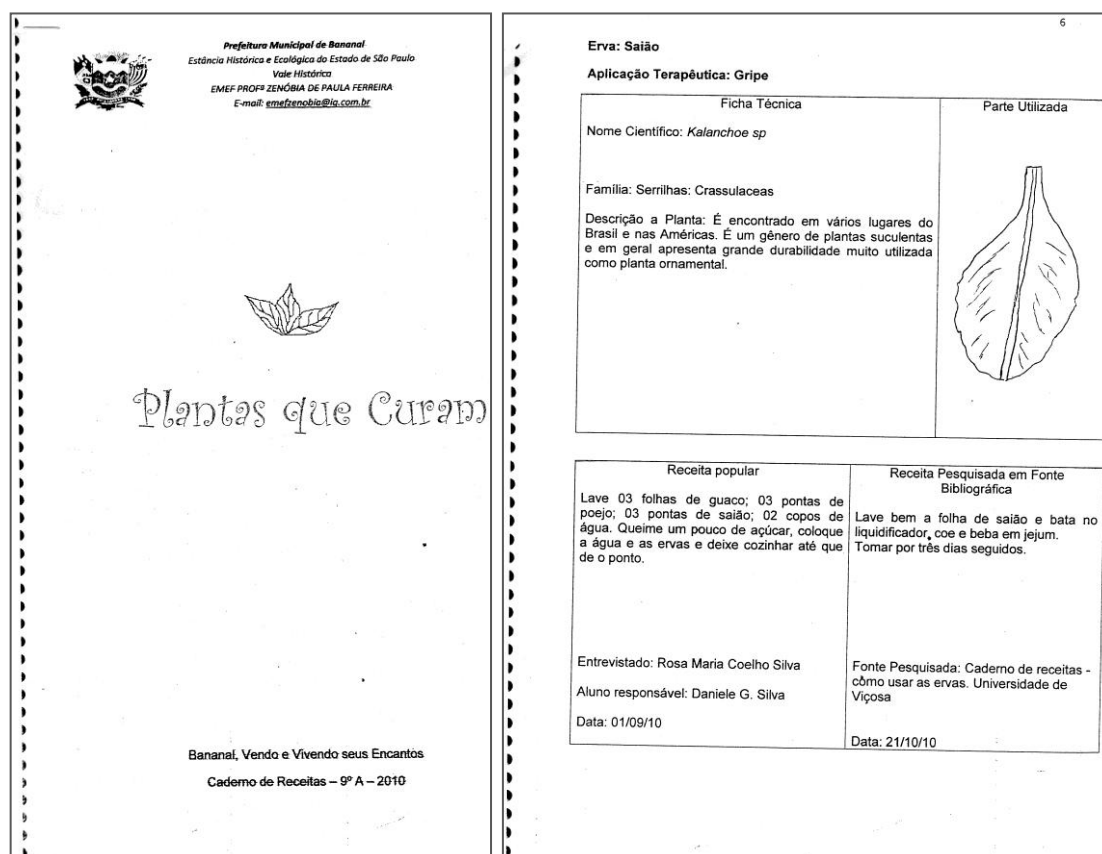
acompanhava até o local) me informou que o cemitério estava atrás do bambuzal. Ao contornarmos o bambuzal já dei de frente com um jazigo. Entre todos os que vimos, aquele era o melhor em conservação. Os outros estavam encobertos por mato e não tinham o mesmo formato que o primeiro, que parecia ter sido feito de alvenaria. Na maioria deles observava-se um conjunto de blocos de paralelepípedos que encobriam certamente os restos mortais que ali se encontravam. O Sr. Geraldo me disse que ele mesmo não sabia que ali era um cemitério e só percebeu do que se tratava alguns anos antes, num dia em que pescava e encontrou ossos de um cadáver próximo ao leito do ribeirão. O mesmo Sr. disse-me que o próprio ribeirão já havia chegado a remover algumas covas e que naquela época em que soube do cemitério chegou a contar cerca de 50 covas. Segundo Sr. Geraldo o local era cuidado por um homem de Barra Mansa que sempre mandava recursos para que alguém limpasse o terreno do cemitério.

O trecho revela aspectos importantes do cenário. O cemitério, que se encontra a uns 800 metros da EMEIEF Profº Joaquim Francisco de Paula, é um local de energia singular. O ribeirão mencionado na nota faz todo o contorno em volta do cemitério que fica escondido atrás do bambuzal. É um local importante para a memória afrobrasileira, mas que dependeu exclusivamente da ação particular para que fosse preservado.

Ainda hoje, Bananal conta com inúmeros cemitérios de escravos espalhados por sua área rural e urbana. É notório que a escola ao desconhecer a realidade que a cerca, corrobora para a ideologia e o esquecimento, como afirmariam Whitaker, Fiamengue & et al. (2010-d) , por isso, sua ação não é dialogal com o contexto histórico da cidade de Bananal.

Apesar do exposto, a coleta de dados mostra contradições quando se observa que a partir da prática pedagógica de alguns professores estabelecem-se relações entre os diversos saberes: o saber da comunidade que servirá para a assimilação dos esquemas de conhecimentos que o sistema escolar é obrigado a ensinar. É nessas horas que a relação entre a escola e a comunidade se torna ambígua em meio às névoas do processo ideológico. Apesar da questão, este é um momento bastante produtivo (quando há relação entre os saberes) para o sistema escolar e a sala de aula. Infelizmente não é sempre que o fenômeno pode ser vislumbrado.

Nas cópias a seguir, Reprodução 3, temos a capa e outra página qualquer (nº6 da publicação) de uma atividade escolar produzida pelos alunos do 9º ANO da EMEF Profª Zenóbia de Paula Ferreira, que foi orientada pela Professora Ivonete Fernandes da Fonseca Oliveira Gama. Foi a prática desta professora que abalou a ideia inicial desta pesquisa de que haveria um divórcio entre a escola e a comunidade.



Reprodução 3 - Livro produzido pela comunidade escolar na EMEF Profª Zenóbia de Paula Ferreira

A atividade escolar coordenada por Ivonete, graduada em Pedagogia e Ciências Biológicas, e intitulada “Plantas que Curam” é exemplo de que a escola pode ir conhecer com a comunidade. Foram realizadas com esta professora duas entrevistas (a primeira no dia 3 de maio de 2012 e a segunda em 7 de maio de 2012). Fica claro que a atividade trouxe para o cotidiano escolar a cultura popular através de seus saberes sobre as ervas medicinais, ou seja, trouxe para a sala de aula os saberes que as famílias dos estudantes possuíam sobre determinadas plantas encontradas na região.

Na página 6 desta publicação dos alunos, observa-se a receita popular do uso do Saião e ao seu lado outra receita prescrita por uma publicação de nível acadêmico. A atividade pedagógica e a publicação final do livro demonstram que é possível juntar os saberes presentes na comunidade ao trabalho escolar para satisfazer os esquemas de assimilação necessários para o ensino-aprendizagem, além de desenvolver habilidades importantes para a curiosidade científica dos alunos.

Segundo a professora Ivonete, a atividade “Plantas que Curam” foi desenvolvida com o auxílio de técnicos e instituições presentes na comunidade: uma ONG, um terapeuta homeopata, dois geógrafos (um com mestrado), duas biólogas com especialização em botânica e licenciamento ambiental (incluindo a entrevistada), um veterinário, vizinho da escola, além de pais, tios e avôs. Quando pergunto como fizeram o trabalho, a professora responde:

O produto final foi esse livro aqui, esse caderno: “Plantas que curam”. O bacana é que ele está dentro do projeto que está previsto no PPP [Projeto Político Pedagógico] da escola. Que tem como uma das diretrizes um Programa que é o “Bananal vivendo seus encantos”. O livro foi uma forma que eu consegui articular este projeto dentro da área de ciências e, ao mesmo tempo, essa questão da cultura, dos chazinhos. Foi feito com a comunidade...desde catalogação, de qual família, de descrever a planta e procurar fazer o desenho mais próximo da planta que era muito usada... Nós exploramos a parte cultural do uso das ervas e, ao mesmo tempo, nós tentamos fazer uma ponte entre a ciência e a cultura popular.

A professora tem consciência de todo o processo e demonstra como a prática pedagógica poderia ser mais humanizadora, trazendo o saber da comunidade para ajudar no processo de ensino-aprendizagem num contexto metodológico freireano. A entrevistada não deixa claro na entrevista quais os conteúdos da cultura hegemônica foi “encaixado” neste esquema de assimilação que a atividade propunha. Apesar disso, pode-se afirmar que mesmo em condições materiais desfavoráveis, esta educadora conseguiu produzir um material didático que foi fruto da participação da comunidade

escolar e carrega um pouco dos saberes sobre as plantas e a arte da curar, guardadas pelas famílias na comunidade em Bananal.

Assim como este trabalho pedagógico, há outros projetos de professores que aproveitam da riqueza arquitetônica da localidade para dialogar sobre a história da cidade no período imperial, e que certamente podem ser utilizados para a assimilação de conteúdos curriculares hegemônicos dentro da disciplina de História.

A própria diretriz que há no Projeto Político Pedagógico, que é mencionado pela professora e intitulado como o programa “Bananal vivendo seus encantos”, dá conta de demonstrar que todo o acervo cultural da comunidade poderia ter utilidade para a comunidade escolar, o que ocorre de forma descontínua e fragmentada, assim como são as formações ou capacitações dos alfabetizadores em geral no município.

Alguns entrevistados mencionam alguns cursos de formação neste sentido, promovidos pela política educacional a nível municipal, estadual e governamental (tais como o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – e o GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar I e II –, lembrados pela Prof^a Ivonete).

A escola rural do Distrito do Rancho Grande, EMEIEF Prof^o Joaquim Francisco de Paula, apresenta uma estrutura física regular, se compararmos com o baixo padrão do sistema escolar do município, principalmente evidenciado pela falta de estrutura física básica na EMEF Prof^a Zenóbia de Paula Ferreira.

Quando os alunos do 5º ANO foram interrogados, na redação proposta, sobre o que mais gostava nas escolas, a maioria afirmou que são os momentos de descanso e lazer: brincar, correr, conversar e se divertir no pátio.

O pátio, que recebe as crianças no início e intervalo das aulas, pode ser classificado como o espaço da escola onde há maior agitação. A merendeira, que

trabalha na EMEF Coronel Nogueira Cobra há 22 anos, corrobora em entrevista com esta observação quando relata: *Na fila da merenda é um batendo no outro, aí o outro vem e dá cotovelada, joga o prato do outro no chão. Nossa é uma coisa horrível.*

Os dirigentes, em todo o sistema escolar em Bananal, mostram-se alienados dos problemas educacionais e interpessoais que surgem da convivência entre alunos e alunos e professores no espaço escolar, o que colabora para a reprodução de situações de violência, como a expressa pela merendeira da EMEF Coronel Nogueira Cobra.

Os dirigentes parecem não interferir, muito menos solucionar, nos problemas que deveriam ser responsabilidade de contextos educacionais e que a escola não pode deixar apenas para os pais e ao ambiente familiar. Não seria nos momentos de conflito que a escola deveria se posicionar de forma a harmonizar as relações de violência? Os dados mostram que nestes momentos não há educador que se conscientize para o problema.

Poucas crianças dizem gostar de estudar (exceto dois casos, num deles a aluna afirma gostar de matemática e de ciências e, no outro caso, o aluno diz gostar de educação física). No Caderno de Campo há anotações do dia 12.04.2012 em que observava como os alunos do 7º Ano da EMEF Profª Zenóbia de Paula Ferreira se relacionavam com o sistema escolar:

A realidade é que eles gostam de estar livres no espaço da escola, sem atividade orientada. Prova disso é que observei a partir de alguns alunos do 7º Ano que ao serem dispensados por falta de professor, preferiram ficar na escola jogando tênis de mesa ao invés de irem para casa. Entre estes estava um aluno que ontem (11.04.2014) foi retirado da sala de aula junto com seus amigos por indisciplina. Ontem também no tênis de mesa quando havia três alunos negros jogando, observei que um deles se referiu ao outro da seguinte forma “seu preto!”, após o oponente ter cometido alguma infração das regras do jogo. Depois comentei sobre isso com a diretora e ela me revelou que eles constantemente se agredem verbalmente.

A trivial prática do tênis de mesa revela como a ideologia do embranquecimento atua. Apesar de todos serem negros, há a presença do fenômeno que se caracterizou

chamar de “linhas de cor”, que serve ainda hoje para escamotear quem é negro, embranquecendo a todos quando possível, causando situações de preconceitos (entre os próprios negros) e conflitos como este em que ser “preto” é um xingamento, uma ofensa. No caso, aquele que ofende também se desumaniza e se coloca distante da conscientização, como diria Freire (2013), algo que seria fundamental reverter para uma ação mais ética e humana por parte do sistema escolar.

No fim da passagem selecionada, observa-se mais uma vez a alienação da dirigente da escola em questão, que parece achar natural que situações de preconceito e discriminação ocorram no ambiente escolar, sem que haja a intervenção de um educador ou ela mesma, a qual deveria conscientizar os alunos com relação ao problema.

O trecho demonstra ainda que os alunos não foram preparados pelo sistema escolar para o tema da autodeclaração quanto ao seu pertencimento étnicorracial. Apesar disso, notei aplicando o experimento de redação aos alunos do 9º Ano, que eles são capazes aos 15 anos de idade de questionar algumas categorias utilizadas. Na ocasião, eles disseram que o termo “preto”, utilizado como categoria pelo IBGE, era uma forma de preconceito e, por isso, não se identificavam com ele.

Com base em meus registros no Caderno de Campo, os alunos são na sua maioria pretos ou pardos, como se vê na nota de 09.05.2012 (Caderno de Campo, pág. 73). Percebe-se isso facilmente nas fotografias realizadas dentro das escolas, quando os alunos participavam de diferentes atividades. Chego a afirmar no Caderno de Campo que são poucos os alunos brancos na EMEIEF Profº Joaquim Francisco de Paula, localizada no Distrito do Rancho Grande.

Os alunos se sentem livres e gostam de estar no espaço escolar. Aparentemente o único espaço que parece casar a prática pedagógica com alguns aspectos lúdicos da vida em comunidade é a quadra esportiva: a preferência de muitos dos alunos no espaço

escolar. Observa-se em Campo a utilização dos espaços no sistema escolar na anotação do dia 16.03.2012, realizada na EMEF Coronel Nogueira Cobra:

O intervalo é o momento de extravasar as energias. Enquanto os docentes na sala dos professores descansam e falam sobre a vida (o cotidiano, situações-problema em sala de aula, as condições de salário), os alunos liberam a energia acumulada e não extravasada em sala de aula. Alguns não param de correr pelo pátio, brincam de pega-pega e quando não conseguem resolver situações de conflito (que uma brincadeira ou discussão pode gerar), partem para a violência física. O perfil das crianças no intervalo vai mudando conforme a idade. Os alunos que tenho acompanhado de 10/11 anos utilizam o intervalo para brincar ou conversar em grupo. Não é perceptível haver muitos problemas de convívio entre eles.

Com relação à violência física e verbal ocorrida no pátio das escolas, os professores parecem adotar a mesma postura que a direção, ou seja, tomar a atitude de violência como natural. Há inúmeros relatos de desordem nos recreios ou intervalos. A EMEF em questão conta com 1 ajudante geral e 1 inspetor que auxiliam no manejo do pátio. Foi nesta escola onde comecei minha etnografia. Já a EMEF Prof^a Zenóbia de Paula Ferreira contava, na época, com menos funcionários no pátio para observar os alunos. Lembro-me de uma situação em que os alunos nesta escola começaram uma guerra feroz com cascas, gomos e laranjas inteiras que haviam sido servidas na merenda escolar. E mesmo assim, não verifiquei nenhuma ação pedagógica dos dirigentes.

Observei também que os professores não entendiam o porquê de um pesquisador ir até Bananal para uma pesquisa de campo. Quando me perguntavam por que escolhi Bananal, eu respondia: Devido ao histórico da cidade desde os tempos da cafeicultura.

Em relação a isso, os professores se apresentam alienados do processo histórico que marcou Bananal. Isso reflete no pouco interesse deles sobre a história local, o que dificulta para com a percepção sobre o problema do embranquecimento, da discriminação por cor ou “racial”, presente na escola em que atuam. Não conhecendo sua história, os professores não se conscientizam de quem são e deixam de agir para reverter toda a ideologia racista impregnada no sistema escolar. Neste contexto, não

podem ser considerados educadores (em sentido amplo), uma vez que não se preocupam com o que acontece fora da “sua sala de aula”.

No trecho a seguir, retirado do Caderno de Campo, o professor de Artes da EMEF Coronel Nogueira Cobra, com base nas anotações de 02.03.2012 (pág.7), demonstra sua visão harmoniosa e mítica sobre as relações interpessoais na cidade, o que não passa de aparências:

O professor Cristiano trabalha com Artes nas turmas do 5º Ano. Foi apresentado a mim e, em seguida, perguntou-me sobre a minha pesquisa. O mesmo, depois de uma breve conversa sobre o que me levou a Bananal, afirmou que em Bananal não existe racismo. Segundo ele, todos convivem nos mesmos espaços sem discriminação, apesar de ressaltar que o problema é a desigualdade social. Chega a concluir que quem mora num barraco convive com um proprietário de fazenda, o que ele diz não ocorrer em outras cidades do país.

Apesar da crítica sobre a desigualdade social, ele reafirma o mito da democracia racial que permeia o senso comum no país. Parece haver uma cegueira na comunidade escolar com relação à discriminação que sofrem os negros, uma vez que preferem afirmar que não há racismo e que o fato de conviverem em espaços comuns, como nas praças e nas festas, significaria que vivam em harmonia, mesmo estando uns em barracos e outros em “casas de fazenda”.

Apesar da falta de sensibilidade de alguns docentes para a questão dita “étnicorracial” dos negros, a maioria dos professores conhece como ninguém cada um de seus alunos e suas rotinas. Como eles são os atores fundamentais da ação pedagógica no sistema escolar local, eles têm consciência da maioria dos problemas que envolvem a aprendizagem. A comunidade escolar, neste caso, está parcialmente interada do problema: os professores sabem identificar e apontar questões e soluções de ensino e, mais que isso, eles conhecem a fundo a vida das famílias de seus alunos (Caderno de Campo).

Em anotações do dia 05.03.2012, notei que a diretora da EMEF Coronel Nogueira Cobra mudou o discurso sobre o momento ritualístico – quando ocorre a oração que abre o dia no sistema escolar em Bananal – ao longo da pesquisa de campo. Em discurso aos professores, alunos e alguns pais que acompanhavam seus filhos durante este dia na escola, ela disse que abriria espaço para que alunos de outras religiões fizessem a oração. Disse também que não exigia que os alunos de outras orientações religiosas seguissem as orações católicas, mas que aproveitassem o momento para praticarem o respeito à “diversidade religiosa” (Caderno de Campo, 2012, pág.10).

O discurso da dirigente da EMEF Coronel Nogueira Cobra parece ter sido alterado em razão da minha presença no espaço escolar. Mais do que um discurso em prol da liberdade religiosa da comunidade e da diversidade, a dirigente mais uma vez joga sobre o problema uma cortina de fumaça que dificulta a compreensão dos fatos. O sistema escolar no Brasil não deveria ser espaço para rezar e tal prática deveria ficar a cargo das igrejas e família, se esta assim desejar.

Nas notas do dia 16.03.2012 fica clara a presença de alguns imigrantes e alguns elementos do sincretismo cultural que estes trouxeram para a localidade. O relato se refere à memória de uma professora da EMEF Coronel Nogueira Cobra, descendente de libaneses que vieram para Bananal no início do século XX.

A história desses imigrantes que vieram para o Bananal, na passagem do XIX para o XX, está guardada na memória de muitos professores que entrevistei ou conheci (muitos vindos da Itália, uma família vinda do Líbano, outra da França, duas famílias cujos homens membros imigraram da China para o Brasil). Segue a passagem sobre a família da Prof^a Nathália, que me revela também um mito religioso sobre uma santa libanesa e um milagre de outro santo de origem de seus ascendentes:

A professora Nathália hoje pediu para que eu levasse as duas fotografias que tirei de seus alunos em sala de aula. Sua sala fica no piso superior do Nogueira Cobra. Ao chegar com as fotos ela então me disse que tinha que me contar sobre São Charbel e sobre Nossa Senhora da Porta, dois santos libaneses. A professora afirmou que existe uma imagem de Nossa Senhora da Porta na Igreja Nossa Senhora do Rosário em Bananal, no lado esquerdo do altar. Segundo Nathália, Nossa Senhora da Porta é assim chamada porque no Líbano as cidades eram cercadas por grandes muros e portões. Segundo a professora, um dia, antes de ocorrer um conflito na região, o portão que sempre estava aberto foi misteriosamente fechado para que os inimigos não entrassem. Conta a estória, que em cima do portão estava sentada Nossa Senhora da Porta. Já São Charbel foi um padre libanês muito amigo da família de Nathália. Depois que o padre faleceu, o mesmo foi beatificado e canonizado e até hoje seu corpo está exposto para visitação. Nathália, que é muito crente em São Charbel, diz que anualmente o corpo do santo libera sangue e água e confessou-me que sua família guarda até hoje um pequeno pedaço de tecido da epístola do santo. No fim da conversa, a mesma me narrou um milagre que ela viu ocorrer por intervenção do santo libanês. Segundo ela, uma tia que precisou de um tratamento de saúde muito caro no Rio de Janeiro recorreu à venda de um relógio alemão para conseguir os recursos necessários para uma cirurgia que na época seria feita com tecnologia recente, por isso, de alto custo. Depois de vendido o relógio e a cirurgia feita, o relógio parou de funcionar já em posse do novo comprador. Dessa forma, o relógio foi devolvido à tia de Nathália. Conta a professora que quando todos estavam presentes na casa desta tia, a mesma buscou um vidro de água benta vinda do Líbano, de onde São Charbel foi sepultado, e jogou algumas gotas sobre o relógio. Segundo a narrativa, minutos depois de ser molhado pela água benta, o relógio bateu 18h00 e nunca mais parou de funcionar, sendo posteriormente devolvido ao comprador. (Caderno de Campo, 16.03.2012, pág. 27).

Assim como os relatos de curandeiros e benzedeadas comuns em Bananal, o santo eremita católico nascido em 1828 e falecido em 1898 no Líbano é reverenciado pela devota, por um milagre que segundo a entrevistada ocorreu sob seus olhos. O trecho demonstra que alguns professores compartilham do sistema de crenças criado pela igreja católica local, que tem por finalidade reforçar a fé dos religiosos e ampliar seu domínio sobre a comunidade, como, aliás, ocorre com todas as religiões institucionalizadas.

Diferente dos curandeiros e benzedeadas locais, que contam exclusivamente com a comunidade para ampliarem seu prestígio, aceitação e eficácia de seus feitos mágicos, os santos católicos (como São Charbel e Nossa Sra. da Porta) são a priori consagrados pela própria doutrina católica, muito presente no local.

Já o trecho que se segue (anotações de 24.04.2012 – um dia nublado), revela que são constantes as aulas vagas e mais uma nuance do problema étnicorracial brasileiro, mostra-se pouco ou nada discutido na EMEF Prof^a Zenóbia de Paula Ferreira:

Hoje fui a Zenóbia pela manhã aplicar a redação para os alunos do 9º Ano. Os alunos já haviam tido 3 aulas vagas no 1º período de aula, antes do intervalo. Cheguei à escola pensando que provavelmente não fosse dar certo aplicar a atividade, porém, entre o término da Avaliação de Geografia e o início da aula de Ciências (que seria dada por uma professora substituta), consegui colher a redação. Ao contrário da atividade de redação com o 5º ANO, tudo na proposta foi alvo de crítica por parte dos alunos. Muitos perguntavam se a atividade valia nota, outros questionavam sobre quem leria a atividade. Uma questão me pareceu importante. O sujeito disse: Por que na pergunta sobre cor, raça, etnia não havia a opção negro? Outro aluno disse que iria me denunciar porque preto não era raça e certamente a categoria não o representava.

Não utilizarei a produção escrita dos alunos do 9º ANO da EMEF Prof^a Zenóbia de Paula Ferreira e dos alunos do 9º ANO da EMEIEF Prof^o Joaquim Francisco de Paula como dado de análise neste trabalho. Porém, segundo anotações no caderno de campo foi possível observar que um aluno negro havia se identificado como indígena em sua redação. Este é mais um dado da ideologia do embranquecimento no Brasil, com base na qual alguns negros preferem qualquer outra máscara étnicorracial à sua de fato.

Apesar das ideologias que se reproduzem no sistema escolar, os alunos e a comunidade escolar também mantêm a rede de solidariedade presente na comunidade para auxiliá-los. A comunidade escolar se utiliza dessa rede de solidariedade criada pela comunidade local para conseguir colocar em prática algumas de suas ações pedagógicas.

Lembro-me muito bem que, mesmo sendo ainda o 1º semestre do ano letivo de 2012, os alunos do 9º Ano da EMEF Prof^a Zenóbia de Paula Ferreira se sentiam motivados a envolver parte da comunidade escolar em torno da arrecadação de fundos para a festa de formatura de conclusão do ensino fundamental. Algumas famílias desses alunos participavam desta rede solidária preparando alimentos como bolos e tortas, que

eram vendidas na escola e que contribuiriam para a festa no fim do ano. Devido a tal motivação dos alunos para que o evento ocorresse, a comunidade escolar também marcou presença no bingo que foi realizado no salão da Igreja da Nossa Senhora da Boa Morte naquela ocasião, para ajudar com os custos da formatura.

Ressalta-se o fato do jogo de bingo ser um passa tempo comum para muitas pessoas na comunidade. Os bingos ocorrem tanto nos salões de festa das igrejas locais, como em espaços culturais como o Solar Manoel de Aguiar Vallim, tendo como principal característica proporcionar momentos de lazer, ampliação da rede de solidariedade, e a captação de fundos para obras ou serviços sociais que são prestados à comunidade com a ajuda da sociedade civil.

d) O sistema escolar sob o olhar de seus agentes:

A primeira vez que ouvir falar sobre o Saci foi na Escola. Numa das vezes que ouvi sobre a lendária personagem na sala de aula do 5º ANO da EMEF Profª Zenóbia de Paula Ferreira, onde obtive informações privilegiadas de parte da memória coletiva na comunidade. Relataram-me estas informações de modo bastante autoral, através da oralidade que é comum no local.

Foi a partir destas pistas que comecei a pesquisar também a história da mais famosa personagem lendária do Brasil (principalmente no espaço rural), que ganhou destaque nas letras de Monteiro Lobato, mas que desde a chegada do africano em terras brasileiras esteve presente no imaginário e na memória coletiva dos sujeitos nas comunidades pesquisadas – assim como relata Stein (1961).

A comunidade escolar sabe contar de um modo bastante singular todas as peripécias do Saci. O que sugere os dados coletados em entrevistas com crianças,

adultos e idosos da comunidade é que esta personagem povoa o imaginário da população local que acaba criando seu repertório sobre as histórias do Saci.

O Saci, segundo a pesquisa de Stein (1961), parece ser uma personagem da memória social remanescente da África Ocidental:

O Saci, ou Saci-Pererê, como era frequentemente chamado, gostava de pregar peças, geralmente maldosas, e, às vezes de consequências desagradáveis. Ninguém descrevia com precisão o seu aspecto conquanto todos conhecessem sua descrição geral. Diziam que era um negrinho pequeno, de uma só perna, sempre pitando um cachimbo como a maioria dos escravos e das escravas; era geralmente visto sentado sobre as porteiras dos campos. O Saci intrigou o professor português, residente em Vassouras, que relatou que 'essas respeitáveis autoridades nessas matérias, as mulheres velhas, atribuem à influência de Saci todas as contrariedades que ocorrem em suas vidas e cujas causas não podem explicar'. O cão de uma fazenda era encontrado morto sem explicação, no terreiro - obra do Saci. Ou um bezerro fugia inesperadamente - também culpa do Saci. Suponham que uma menina acordava com dor de cabeça e 'sentia' não poder ir para escola; podia ter-se a certeza de que o Saci andara por ali.....Ou então um cantor de Jongs, excessivamente orgulhoso de seu talento, poderia encontrar o Saci ao anoitecer; começando a cantar um desafio com o Saci, o jongueiro continuava a andar, esquecendo-se onde estava ou aonde ia. Com facilidade e a simplicidade comuns aos contadores de histórias nas sociedades de tradição oral, a 'tia' africana ou o 'pai' inventavam histórias do travesso Saci (STEIN: 1961, pág. 243-244).

Os relatos encontrados nas escolas são iguais a estes de Stein (1961). Em um dia de coleta de dados, logo após uma atividade de produção de redação sobre a “Família e a Escola”, perguntei aos alunos de uma sala de aula da EMEF Prof^a Zenóbia de Paula Ferreira sobre o Saci. Foi uma forma que encontramos (eu e a professora) de deixar os “oprimidos” falarem. Para que fosse realmente uma prática metodológica freireana, faltou a ligação com o estudo da cultura hegemônica, que no caso, poderia ser realizada através das leituras de Monteiro Lobato.

Ao meu lado, estava a professora de ensino fundamental PEB I e II Ivonete. Para minha surpresa, eu e ela tivemos que organizar aqueles que queriam dar seu relato sobre a personagem encontrada em toda a costa atlântica do território brasileiro. Três alunos (duas meninas e um menino) foram escolhidos para fazer o registro através de

pequenos audiovisuais. As meninas do sistema escolar bananalense parecem dominar as histórias sobre o Saci, assim como as velhas negras o dominavam no período em que Stein (1961) fez sua pesquisa em Vassouras – Vale do Rio Paraíba do Sul fluminense.

Na ocasião eu estava sentado na mesa da professora. Ela se encontrava encostada na lousa ao meu lado. Uns quatro ou cinco alunos, exaltados, haviam se aproximado de nós para uma escuta atenta dos relatos. Quando se lembravam de informações complementares, ou até mesmo contraditórias da aparição da personagem, tratavam logo de falar interrompendo o participante do momento – que estava sendo filmado com um smartphone. Queriam contar as inúmeras aparições que o Saci fazia por ali. São ricos de detalhe os relatos que fazem sugerir que há criação deste tipo de memória nesta comunidade.

Posta a noção de produção de saber descrita nos capítulos da Tese, que nasce no ventre da comunidade e capaz de criar personagens lendárias, contos, danças e músicas na comunidade onde vivem essas crianças de Bananal, pergunto: o que a Escola aprende com isso? O que disso a Escola utiliza para o seu fazer de ensinar-aprender? Os dados permitem dizer que há brechas no sistema escolar que permitem práticas que se fossem sistematizadas poderiam ser revolucionárias. Mas em Bananal ocorrem espontaneamente, portanto, sem caráter sistêmico.

A seguir, procurarei expor a história de vida e a percepção de alguns professores sobre o sistema escolar em Bananal. Dessa forma, procuro descrever o cotidiano escolar através da memória desses entrevistados que ajudaram a entender a vida escolar da comunidade, as práticas de alguns professores, a ação pedagógica compreendida no sentido da multirreferencialidade e o caráter plural das práticas educativas, proposta por Ardoino (1998).

O Professor Alan Kardec Sabadine é de uma família de imigrantes italianos que vieram trabalhar em Bananal no pós-abolição. O mesmo nasceu em Bananal e tinha 47 anos no momento da entrevista, realizada em 16 de maio de 2012.

O professor terminou o magistério em 1985, sendo que no ano seguinte começou a lecionar como professor substituto. Passou 11 anos trabalhando em Silveiras (cidade que integra o Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul), e que está a uns 130 km de Bananal.

Devido à distância e a dificuldade de locomoção entre Bananal e seu local de trabalho na época, o chamado bairro dos Macacos num dos Sertões da Serra da Bocaina do município de Silveiras-SP, o professor teve que parar seus estudos neste período. O profº Alan retornou aos estudos somente em 1999, quando volta também a trabalhar em Bananal. Neste ano, o professor inicia sua formação de nível superior na Faculdade de Letras de Barra Mansa. Finaliza a graduação em 2002 e, em 2009, inicia sua especialização em Gestão Escolar Administrativo-Pedagógica – que até o momento da entrevista não havia sido terminada.

Como afirmei, o profº Alan passou 11 anos trabalhando em escola rural, cujo ensino está burocraticamente organizado a partir da ideia de uma sala de aula multisseriada. Procuro, no início da entrevista, perceber se há preconceitos e ideologia em torno dos alunos das escolas rurais. Pergunto sobre a singularidade da escola rural e se o professor percebe diferenças. Ao que ele responde:

não em questão de aprendizagem. Sobre a educação, podemos dizer que é um povo mais educado, mais respeitoso. A maioria se dedica realmente aos estudos e isso é muito bom, muito interessante! Tanto que eu tenho alunos de lá, meus ex-alunos, que sempre foram bem elogiados.

Percebe-se pelo discurso, que o olhar do professor sobre a escola rural e os alunos é profundo. O Profº Alan consegue se despir das ideologias e preconceitos, que como “fumaça”, poderia encobrir a realidade do mundo rural. Além disso, ele realiza

reflexões bem fundamentadas sobre a questão. Por isso, ao ser questionado se esses alunos chegam a ser “mais fracos”, é categórico em dizer: *Não, de jeito maneira!*

Segundo o professor, o trabalho com uma sala multisseriada determina que o trabalho pedagógico tenha que ser diversificado, com diferentes atividades de ensino e que compreenda as diferentes realidades do nível de escolarização. Ele conclui:

no decorrer do tempo, você vê que é fácil você trabalhar. Eu procurava fazer o seguinte: quando eu ia trabalhar com matemática, adição. Era adição pra todo mundo. Quando era português, se fosse a parte da gramática, substantivo para todo mundo. Então começava com os níveis mais básicos.

O professor sempre encontrou apoio na comunidade rural para o desenvolvimento das atividades escolares. Segundo Alan, os pais da zona rural valorizam muito a educação e o professor, e isto é perceptível no modo como age a comunidade diante do processo ensino-aprendizagem e das relações sociais no ambiente. Na citação a seguir, o professor fala sobre sua percepção com relação à importância do professor e da educação escolar para os pais:

Colocavam os alunos pra estudarem, sempre compareciam às reuniões de conselho de classe e no próprio tratamento com o professor. Lá, eu tenho compadres e comadres até hoje, e os afilhados. Eu tenho compadres muito mais velhos do que eu que me chamam de senhor.

A fala sugere que a apadrinhagem signifique um estreitamento nos laços de confiança da comunidade no professor em questão. Para ele, isso contribuía para o desenvolvimento das atividades escolares, haja vista a participação de todos nas reuniões e, também, no dia-a-dia da escola.

Apesar do destaque da acolhida comunitária, o sistema escolar não corresponde ao que a comunidade espera dele. A estrutura escolar possui algumas deficiências quanto aos recursos mínimos. Segundo Alan, quando ele chegou aos Sertões de Silveiras-SP, não havia energia elétrica e a iluminação ficava por conta do lampião a gás. Ainda assim, a escola contava com boas acomodações tais como um quarto com banheiro, banheiro para os alunos, cozinha e sala de aula. Nas palavras do professor:

Tudo arrumadinho, só não era forrada a sala de aula, mas tempos depois o prefeito mandou forrar, ficou melhor. [Grifo meu]

Além do exposto, cumpre frisar o modo como a política se efetiva neste cotidiano. O Estado e os entes federativos não atuam para sanar as deficiências de estrutura. Tempos de neoliberalismo! Tudo acontece mesmo através da apadrinhagem – que não é a mesma coisa que a acolhida comunitária dada ao professor através do respeito à figura dele. Estou falando da apadrinhagem política, comum na localidade, e que gera uma grande tensão em Bananal.

Alan deixa claro que o governo de São Paulo adotava a ideia de “unidade escolar de ação comunitária”, que segundo o professor, era um projeto que atrelava o papel do professor à própria comunidade, através da organização de festas que arrecadavam fundos para a construção de igrejas e centros comunitários.

Além do ensino regular (1ª a 4ª séries – atuais 2º a 5º anos), o professor deveria, no caso, envolver a comunidade em outras atividades: grupos de artesanatos e educação para jovens e adultos analfabetos.

Na passagem a seguir o professor conta-me um pouco sobre como era a sua vivência nesta localidade, o que sugere o diálogo entre a comunidade e o sistema escolar:

Eu morava na própria escola, porque esse projeto ele exigia que o professor residisse lá na comunidade. Até para estudar você não poderia sair. Minha escola era de difícil acesso, todas as escolas de lá eram de difícil acesso. Houve casos de colegas meus que queriam estudar, fazer a faculdade e não podiam, porque você tem que residir na escola. E lá você faz todo o trabalho de assistência social para a comunidade. O projeto não foi muito pra frente porque quando eu entrei nele já estava no meio para o fim, quer dizer: não davam mais material para desenvolver as atividades. Por exemplo, eu tinha trabalho de crochê, para isso tinha que comprar o barbante do meu próprio bolso. Toda atividade que eu fazia, tinha que ser do meu próprio bolso. Mas a gente trabalhava também em parceria com a prefeitura. Palestras eram dadas nessa escola, tratamento odontológico tinha prioridade, nós conseguimos. Eu e uma colega minha professora lutamos para isso. Era um trabalho muito bom. Nesse bairro, geralmente, tinham fossas. Eles não tinham banheiro em casa, então, nós fazíamos esse trabalho – eu e os outros professores, cada um em sua escola –, de conscientização pra ter uma vida

mais saudável. Saneamento básico, tudo direitinho. E hoje o que é mais emocionante é que na maioria das casas tem banheiro, tem luz elétrica. Houve resistência pra colocar luz elétrica em algumas casas, por questão mesmo de ignorância das próprias pessoas, medo de raio e relâmpago. Mas hoje vê que mudou bastante lá em questão de educação, em questão de higiene bucal, saúde. Eu me sinto tão orgulhoso, porque hoje eu chego lá e até um ex-aluno meu falou, perto do dentista que se tornou amigo dele, que se ele tinha os dentes saudáveis hoje, era graças a mim. Por quê? Porque eu sempre fiz isso. Comecei fazendo isso, após a merenda os alunos escovavam os dentes, era um trabalho assim de assistência social mesmo, e muito legal! [Grifos meu].

Havia e ainda há, com toda certeza, um descompasso entre a política governamental para educação e os anseios da comunidade. Nota-se uma participação grande do professor e da comunidade no desenvolvimento de atividades que ampliavam a capacidade de organização social, além de melhorias na qualidade de vida da população, por outro lado, uma falta de compromisso do Estado para levar a cabo seus projetos. O problema está justamente na descontinuidade da política pública para a educação, que apoia (mais ou menos) num dado momento do processo histórico este diálogo entre a escola e a comunidade, mas que em outros momentos (quando não lhe é mais conveniente) interrompe esse projeto.

Perguntei ao professor se o trabalho que ele desenvolvia aproximava ainda mais a comunidade: *Muito! A escola estava aberta pra comunidade.* Na fala observa-se o caráter ideológico do projeto da época a partir do discurso do professor. A educação é pensada sempre de forma vertical, ou seja, da escola como agente e não a comunidade. Segundo Alan, as famílias na localidade moram e trabalham em suas terras, produzindo algumas culturas agrícolas, tais como: feijão, milho e a horta. Quanto à questão da produção de alimentos, o professor conclui: *Não, não falta comida.* E acrescenta:

O básico da alimentação tinha. Eles foram criando essa conscientização de ter horta, que até então não tinha. Então fazia um cercadinho plantava alho, feijão, outro cercadinho, cebola. A questão das verduras, dos legumes, foi com o tempo. Foi feito vários trabalhos, eu na escola, depois algumas famílias que participaram de projetos exigiam isso também. Então foram se conscientizando e, hoje, eles já tem essa concepção que deve-se ter uma boa

plantação com verduras e legumes...Uma outra coisa que eu observei a respeito da alimentação: é arroz, feijão, ovo, macarrão. Mas é um pessoal assim muito hospitaleiro. Você pode chegar lá meio dia, eles almoçam por volta de 10 horas da manhã, mas você chega meio dia, nem se for macarrão com alho e óleo e sal, eles fazem pra você. São pessoas bem acolhedoras, muito simples. Aprendi muito lá como ser humano, trabalhando lá e como profissional também.

Partindo das observações deste professor, parece haver uma dialética entre os saberes. Os saberes escolares e técnicos são “apresentados” para a comunidade, segundo o olhar do entrevistado, e estes passam a ser utilizados. Ao contrário, os saberes populares e as tradições articulam e dão coesão à comunidade, a ponto de envolver os agentes escolares numa rede de solidariedade característica das áreas rurais e das comunidades tradicionais. A passagem a seguir – que trata do trajeto realizado pelo professor de Bananal até a escola rural em Silveiras, no bairro dos Macacos –, traduz em palavras o funcionamento dessa rede:

Eu saía de Bananal, ia até Silveira de Ônibus – Pássaro Marrom –, depois eu ficava lá no Zé Leite que é a entrada da cidade. Hoje tem aquele portal, sentido Cachoeira, e eu ficava esperando carona. Eu saía domingo de Bananal 5:30 da manhã e tinha que estar lá no Zé Leite até o meio dia, porque até esse horário a gente conseguia carona pra chegar aos Macacos. No começo eu ia a pé dos Macacos até a escola, depois fui fazendo amizade, aí consegui um cavalo. Consegui alguém pra levar um cavalo pra mim, pra encontrar comigo até os Macacos. E teve uma época também que eu aluguei. Eu e outro professor – que dava aula em outra escola rural –, nós alugávamos um carro pra nos levar lá, mas isso era no domingo, o nosso domingo era perdido [Grifos meus].

Nesta passagem há, portanto, uma rede de solidariedade constituída que é característica de comunidades como estas em foco: Bananal e Silveiras. Nas entrelinhas, o leitor pode observar como a população local passou a acolher o professor e a ajudá-lo a percorrer o seu trajeto do centro de Silveiras até o bairro dos Macacos, uma vez que com o passar do tempo ampliava-se a reciprocidade entre este agente escolar e a comunidade.

Segundo Alan, a escola rural foi base para ele transformar seu sonho de ser professor em realidade. Foi assim com a professora Sônia Cristina Gonçalves, que na

época da entrevista – realizada em 27 de março de 2012 –, estava com 48 anos, nascida em 1964. Vale ressaltar, primeiramente, o final desta entrevista quando a entrevistada falava sobre a política na cidade. A informação deixa transparecer o problema da política partidária em uma resposta que tinha como foco descrever porque ela gostava de morar em Bananal:

Eu gosto de viver aqui. Nasci e fui criada aqui, apesar de eu ter morado 2 anos em Barra Mansa, quando eu fiz o ensino médio. Eu gosto daqui, eu gosto das pessoas. Apesar de ultimamente não estar gostando tanto, devido essas fofoquinhas que tem de política, um querendo se meter na vida do outro, achar que deve ser assim, assim, ou outro.

A política é uma coisa séria em Bananal e muitas vezes quase me trouxe problemas para o desenvolvimento desta pesquisa. Por ser muito pequena a comunidade, cada indivíduo da comunidade sabe quem é aliado político de quem. Quando precisava me aproximar de uma pessoa, eu tinha que tomar cuidado de não causar ciúmes, resistência de outras pessoas por motivos políticos ou outros, até mesmo ganhar um inimigo declarado (Caderno de Campo). O problema é tão grave que mesmo sendo maio, a entrevistada já se preocupava com a politicagem que corria solta pela escola e na cidade toda.

A família da professora Sônia é toda de Bananal. Uma parte dela é de descendentes de italianos vindos para o Brasil e que se tornaram comerciantes na cidade:

Da minha mãe eram Italianos, a família Sciota. Tem uma coisa interessante que meu avô Fininho e a minha avó Fininha eram primos. Eles tiveram os filhos e eles primos de primeiro grau foram casados. O que tenho muito da minha família é isso. O meu avô, além de ser marido da minha avó, eram primos.

Além de ser uma lembrança de família, o dado diz alguma coisa sobre o parentesco na localidade, que é confirmado em teoria. A historiografia sobre as famílias de latifundiários e comerciantes do local aponta que o casamento, além de utilizado para

ampliar o patrimônio, em alguns casos, tinha como pressuposto manter a suposta estirpe entre os membros das diferentes classes sociais (MOTTA, 1999; CASTRO & SCHNOOR, 1995).

A professora, que atua há mais de 25 anos, teve a seguinte formação:

Eu fiz Magistério quando fui pra Barra Mansa, eu fiz o ensino médio lá. Na época, nem era ensino médio. Eu comecei a fazer a Faculdade de Engenharia Civil, só que eu tive pneumonia com quinze. Vinte dias, que eu estava lá. Aí tranquei a matrícula e vim pra Bananal, pra me curar. Não voltei porque já era meio do ano, não voltei na faculdade. Aí fiquei aquele ano sem estudar e, no ano seguinte, comecei a fazer magistério aqui em Bananal mesmo. Aí me formei no Magistério e depois fui fazer a faculdade de Matemática na UBM em Barra Mansa. Desisti da Engenharia Civil e fui fazer isso.

A professora, quando aluna de 1ª a 8ª séries, frequentou o antigo Grupo Escolar Coronel Nogueira Cobra, onde hoje está situado o Solar Manoel de Aguiar Vallim. Atualmente ela trabalha no que é a EMEF de mesmo nome, mas numa construção mais recente, localizada no centro de Bananal, ao lado do Solar. Seu primeiro emprego foi como professora de escola rural em um dos Sertões da Serra da Bocaina. Este dado demonstra que o início da carreira do docente no sistema escolar de Bananal se dá frequentemente nas escolas das áreas rurais, assim como ocorre em todo o Brasil.

Todos os professores entrevistados fizeram o antigo Magistério em Bananal e depois saíam da cidade para fazer o ensino superior. Quase todos os entrevistados também começaram a carreira docente como professores substitutos nas escolas rurais do município.

Este fato leva a outro problema que é a alfabetização proporcionada na escola multisseriada. Sobre este modelo de ensino, ela afirma que tinha dificuldades na época: *é muito difícil você trabalhar assim, mesmo sendo poucos alunos, mas na época eu estava começando...Se eu tivesse que trabalhar hoje numa escola assim[rural], acho*

que eu teria mais facilidade. O problema com a proposta da escola multisseriada também é expresso em outra passagem em que ela volta à questão da escola rural:

Trabalhei também em outra escola aqui dentro do município mesmo, mas é uma escola dita rural. Também encontrei dificuldades, aí porque você tem que trabalhar matemática e português com todos os alunos, então tem aluno que não sabe ler. Eu não conseguia aquele jogo, não tinha esse jogo de cintura, sentia dificuldade mesmo.

A professora Sônia diz ter sorte de ter dado aula numa escola rural próximo de onde morava uma moça da comunidade, que fazia a comida servida como merenda aos alunos. Cabe mencionar ser comum os professores de escolas rurais prepararem o próprio alimento que será servido aos alunos, foi assim com Alan e muito outros professores. Sônia afirma que pagava para que a tal moça fizesse a merenda:

Tinha até um aluno, que às vezes junto a gente descia. Era um barrancão lá embaixo na pirambeira. A mulher fazia a merenda lá e a gente vinha com a panela, com a comida lá pra escola. Aí servia pra eles, fazia isso tudo. Eu dava sorte que eu pagava pra alguém fazer pra mim.

Mais um dado sobre a solidariedade encontrada na localidade. Embora Sônia tenha pagado o serviço, a comunidade se oferece a prestá-lo para auxiliar nas tarefas do professor na escola rural. São muitos os relatos dessa rede de solidariedade que venho afirmando, desde caronas, empréstimo de cavalos, prestação de serviços voluntários ou até mesmo hospedagem, quando não há outra saída para os que lecionam nos confins dos Sertões e não podem voltar para suas casas para passarem a noite fria da Serra.

Sobre a escola rural, o discurso de Sônia está carregado de ideologia, contrariando os dados coletados na entrevista do professor Alan, acerca da participação da comunidade escolar, especialmente a participação dos pais. Na passagem a seguir, a professora faz uma relação entre a participação dos pais “aqui”, na EMEF Coronel Nogueira Cobra, uma escola central e “lá” na EMEF Profª Zenóbia de Paula Ferreira, na área do limite do perímetro urbano, ou seja, “afastada do centro”.

Apesar de estar localizada na região urbana a escola de “cima”, como diz Sônia que dá aula em ambas, a EMEF Prof^a Zenóbia de Paula Ferreira recebe muitos alunos oriundos da zona rural e isso a seu ver implicaria no “menor” rendimento dos alunos. Há, portanto, alguns preconceitos em sua fala:

os pais lá não podem ajudar porque não tiveram esse acesso que aqui a gente vê mais. Aqui a gente vê isso, apesar que lá também os pais cobram. Mas eles não podem ajudar sabe. A gente vê no falar: “mas eu não sei isso, como que é que eu vou ajudar o meu filho?” E aqui os pais têm mais. E também as salas que eu pego são os quintos anos. Geralmente, são poucos os alunos, tem 2 turmas. A maioria de lá [dos quintos anos] é daqui do centro da cidade, que é diferente do aluno que vive na zona rural. Lá em cima a gente tem muitos alunos da zona Rural. [Grifos meus]

A visão da professora é ideológica e cria um estigma que marca os alunos da zona rural e sua inserção no sistema escolar, uma vez que na sua perspectiva os “pais não colaboram com a educação da criança”. A todo o momento de sua fala a professora se refere “às carências”, que a seu ver, ocorrem no aluno oriundo da área rural. Além disso, faz uma crítica equivocada aos pais, pois é o sistema escolar que tem a finalidade de ensinar os conteúdos curriculares e não as famílias. Neste outro trecho, a professora começa por falar sobre a carência de informação que a seu ver pode ser enxergada como se a comunidade não tivesse “cultura”:

falta de cultura! De ter livros em casa; de ter um ambiente alfabetizador em casa; com livros, revistas, jornal. Por exemplo, assistir, saber de uma notícia. Às vezes, pegar o rádio que o pai ouve. Mas não era o suficiente. Quando eu falo nisso é de cultura de conhecimento, ter acesso a esse tipo de conhecimento²⁶.

A ideologia do discurso não está clara para a professora em questão, porque o seu modo de ver o processo ensino-aprendizagem procura o que falta no aluno (ou em seu ambiente). Ou seja, a ideologia não a deixa enxergar que a carência está impregnada na política adotada para gerenciar o sistema escolar público, que ignora a formação dos

²⁶ Na verdade, a professora ignora a questão do capital cultural, que não significa carência cultural. A esse respeito ver, por exemplo, Bourdieu & Passeron (1982) ou Whitaker (1981).

saberes e dos conhecimentos aprendidos na comunidade e faz o mínimo para a formação escolar das crianças.

A “cultura” que a professora Sônia diz faltar é ao seu modo de ver, o único e o verdadeiro conhecimento capaz de levar os alunos rurais a um processo ensino-aprendizagem de “sucesso” e alfabetizador. Ela também não faz ideia se lá na frente eles poderão fazer como ela – sairão de Bananal para realizar o ensino superior, como também ocorreu com boa parte da geração desta professora.

O discurso é um tanto contraditório, pois ao falar sobre os alunos moradores do meio rural que frequentam a EMEF Coronel Nogueira Cobra, a professora procura inclusive diferenciar o rural sem e com acesso à informação. Em síntese, a professora projeta o estigma do fracasso escolar no aluno oriundo do meio rural, associando-o à falta de repertório dos pais ao lidar com as atividades exigidas pelo sistema escolar. A questão é um problema para ela: *alguns são de um rural que tem acesso a isso tudo. Agora lá na escola de cima, vejo aluno que chega e nem tem televisão em casa, ainda hoje não tem. Então esse problema, a minoria, mas ainda hoje a gente encontra.*

Alguns professores no sistema escolar de Bananal, assim como a entrevistada, esquecem a crítica que deveria ser feita com relação ao acesso aos meios de informação e a sua eficácia no processo de ensinar-aprender, aprender-ensinar. Ou seja, é preciso analisar que a televisão, o noticiário, o acesso ao computador e à internet não são capazes por si sós de levar a massa da população à conscientização e ao conhecimento.

Segundo a professora Sônia, é a formação dos pedagogos, no que tange as habilidades para o ensino da Matemática que é a grande deficiência do sistema escolar de Bananal. Ela nos conta:

Eu já ouvi relato de professor falar assim: “Ah, eu não dou essas continhas de dividir por dois números, porque eu não sei fazer”; “Ah eu não trabalho fração porque eu não sei fazer”. Eu sou assim, eu não sei muitas coisas de Geografia, como eu havia falado com você, mas se eu tenho que passar, eu tenho que correr atrás. Eu acho que um pouquinho a culpa é do

profissional. O aluno já não tem a base, isso aí vai chegar um momento que ela se torna feia. [Grifo meu]

A questão dos pré-requisitos é cara para alguns professores. Neste contexto do ensino da matemática, Sônia é um pouco mais crítica com relação ao sistema escolar municipal de Bananal, apesar de ainda se referir ao aluno como se fosse ele o culpado pela falta de base. Na passagem a seguir, ela traz para o discurso o cenário das reuniões de professores (atualmente chamados de HTPC's). Começa assim:

no HTPC passado eu até questioneei. Eu falei assim: “Vocês só pensam em alfabetizar o Português, a Matemática, vocês largam pra trás”. Porque se o aluno não desenvolve classificação, lateralidade, o que é maior, menor, direito e esquerdo, muitas outras coisas, não importa...

O papel da professora na reunião de HTPC é o mais crítico, se olharmos para como geralmente ocorre o debate neste ambiente. Ilhada em sua argumentação e sua abstração do problema, a professora não consegue fazer com que seu discurso reverbere no processo ensino-aprendizagem da Matemática de forma sistemática, como seria de se imaginar. Tanto, que diz: *Eu acho que a matemática, muito a culpa dela ser esse bicho de sete cabeças, [o problema] é a base dela lá. Eu não estou falando mal de nenhum profissional.*

Nesta outra área da educação, que, aliás, é a sua especialidade, a professora Sônia apresenta uma visão melhor delimitada sobre o ensino fundamental I: *Eu observo também a base dos alunos. A maioria às vezes [os dirigentes] fala assim: “os alunos tem que ser alfabetizados”. É pra alfabetizar, mas é só o Português. Matematicamente mesmo eles não são alfabetizados. Isso também gera esse...* Ela continua a reclamar deste problema sem caracterizá-lo: *Esse insucesso é porque eles não tem essa base. Infelizmente, a maioria dos nossos professores não tem ...*

O discurso de Sônia demonstra que o ensino da Matemática sofre com a pouca formação dos professores e, nesta questão, os outros professores corroboram para a

reprodução de um problema grave para a educação escolar. Alguém tem dúvidas de que o trabalho pedagógico poderia ajudar neste foco? Como a formação dos profissionais é insuficiente, a ponto de não solucionar o problema, muitos dos professores alfabetizadores abandonam ou não priorizam esta parte do ensino.

É o orientador educacional, empossado em 2012 para o cargo, que nos traz a dimensão sobre o perfil econômico encontrado entre os alunos da EMEF Profª Zenóbia de Paula Ferreira:

Eles são de classe baixa. Aqui, a realidade nossa, eles carecem. São carentes. Eu já tive essa oportunidade de verificar que em algumas casas sequer existem lâmpadas nos cômodos. Existe essa carência. A carência também afetiva. Lares desestruturados, tudo refletindo na aprendizagem.

A fala revela muitos preconceitos que ao longo do trabalho foram sendo desconstruídos. Como é possível que o professor perceba a falta de afetividade nos lares, uma vez que o mesmo visitou poucas famílias da comunidade apenas uma única vez?

No trecho, o professor-orientador quer demonstrar que as condições materiais (cuja miséria se destaca – o que pode ser questionável, uma vez que há inúmeros dados para a produção de subsistência na região e que sugerem que há fartura de alimentos na comunidade) têm reflexos para o ensino-aprendizagem. O entrevistado acaba por revelar que seu olhar sobre o aluno é enviesado e seu discurso sobre os lares é bastante ideológico. A entrevista com Marco Antônio da Conceição foi realizada em 26 de abril de 2012. Na época o entrevistado estava com 48 anos.

Sobre o cargo criado de Orientador Educacional no sistema escolar de Bananal, o professor conhecido como “Marquinho” diz:

Eu prestei o concurso e fui chamado agora, em 2012. Então, desde 13 de fevereiro de 2012 eu venho desenvolvendo [também] esse trabalho. Já trabalhei como assistente de diretor, como coordenador, mas orientação é novidade para mim. Então eu vejo que é um trabalho necessário, inclusive a hora, a carga horária, não dá pra suprir a necessidade. Um único

orientador educacional para atender mais de 2.000 alunos no município.
[Grifos meus]

Torna-se completamente impossível ao sistema escolar atender 2 mil alunos apenas com um orientador educacional. Apesar de o cargo ser novo, o professor demonstra já ter outras experiências com a coordenação pedagógica, o que não deveria causar tanta estranheza no olhar sobre a educação, sobre a pobreza e a relação entre escola e a comunidade. Além disso, sua visão sobre a função do seu novo cargo está muito próxima do que seria o assistencialismo (o que se pode perceber nas passagens a seguir).

Sobre sua formação, o professor diz: *Eu tenho Pedagogia, Superior*. Afirma também que estudou no município até o ensino médio. *E o ensino superior em Barra Mansa, em faculdade particular – UBM*. A partir do exposto, profº Marquinhos, passa a falar mais sobre o “novo cargo” criado no sistema escolar de Bananal:

É acompanhar a educação. Fazer um estudo aprofundado, uma parceria junto com os pais, professores, coordenadores, diretores, para buscar lá e analisar os problemas que interferem na educação para que ela atinja uma qualidade excelente. Muitas vezes [dar] encaminhamentos. Esses problemas são amplos. Desde a carência alimentar, da estrutura do lar até problemas de ordem social, psicológica, de saúde mesmo, médico, em todos esses sentidos. [Grifos meus]

O que está caracterizado pelo entrevistado demonstra pouco do que realmente o cargo de orientador educacional deveria fazer no sistema escolar de Bananal. Esquece-se que a função do orientador-educacional é outra, diferente do assistencialismo. Em suas palavras pode-se notar que sua expectativa é grande com relação ao seu papel, porém a prática não o levará à “qualidade excelente”. Numa realidade como a de Bananal, cada escola deveria ter um orientador educacional ou coordenador pedagógico, que sistematizasse o papel do coordenador ou orientador educacional.

O profº Marquinhos, até o momento da entrevista, estava preocupado com a visita às casas das famílias de alguns alunos. Na ocasião, havia realizado 10 visitas com

o objetivo de procurar “a fundo, buscar outro olhar, outro ângulo” para o problema. Se bem que seu olhar permanece enviesado ao longo da entrevista.

Permanece a ideológica ideia de lares desestruturados que é naturalizada em todo sistema escolar, tal qual aparece na fala do professor. Apesar do olhar sobre os alunos, o momento da recepção do professor-orientador na casa das famílias bananalenses é visto, em sua perspectiva, como uma tentativa de fortalecimento do “casamento” (ou pelo menos da “amizade”) entre o sistema escolar e a comunidade.

Marquinhos afirma em entrevista que: *eles ficam super felizes e se sentem a vontade, sentem engrandecidos, honrados com a visita. Apesar de toda a simplicidade, muitas vezes não tem nem um café para oferecer, mas eles se sentem felizes.* Segundo minhas próprias observações é comum em Bananal – até mesmo nas casas mais simples – te receberem com café. São estes detalhes que situa o olhar do agente educacional.

O professor-orientador, antes mesmo da entrevista, havia destacado situações de extrema pobreza que algumas famílias enfrentavam. Peço para que ele se recorde de um caso que havia contado em outra ocasião. Pode até ser que eu tenha levado a esta situação. Acredito que o olhar enviesado, até aqui apresentado, tenha sido um pouco pelo reflexo da minha preocupação em identificar o perfil econômico dos alunos e minha insistência para a questão das diferenças de classe social. Talvez tais problemas tenham condicionado a fala do professor-orientador para um caminho pouco confortável. Marquinhos inicia a história:

Ah sim. Inclusive até essa visita foi a um aluno que apresentava sangramento no nariz na escola. Eu visitei o lar e encontrei a mãe do lado de fora e a casa no escuro. Pude contar 4 cômodos na casa, apenas uma lâmpada funcionando. Eu pensei comigo: “meu Deus, como é que o professor pede uma tarefa para um aluno desses?” Eu levei minhas anotações, mas não havia lugar para que eu colocasse os papéis. Eu tive que improvisar uma mesa em cima do tanque, do tanquinho. Não era máquina de lavar, era tanquinho e ocupava uma posição de destaque dentro da casa. Deduzo eu porque dá menos trabalho. São lares precários. Era um mau cheiro. Uma desorganização, uma poltrona de sofá toda suja. Infelizmente, em pleno século XXI, ainda existem habitações assim.

O professor descreve a habitação de uma forma bastante cruel. Chegando inclusive a algumas deduções e questiona-se como poderia o sistema escolar ficar alheio a esta situação material de “desumanização”. Na realidade, o que deve ser questionado é justamente o olhar do professor sobre a situação descrita e sobre o outro tido como o “miserável”, que muitas vezes é associado a um lar “desestruturado”.

Tento aprofundar o debate acerca das condições de trabalho dos pais dos alunos e o professor Marquinho, responde com propriedade:

Olha, a questão do trabalho aqui em Bananal é difícil. Não tem indústria. Então a gente observa que o trabalho aqui é na madeireira, na exploração das madeiras. Existe aqui uma indústria de água, Ativa, onde eles reclamam muito de serem explorados. Tanto no horário, quanto em relação aos direitos trabalhistas. Existe também a informalidade. O pessoal que trabalha de pedreiro aqui é temporário, 2 dias aqui, 3 dias ali em outro lugar. A maioria aqui são os funcionários da prefeitura...a gente usa o termo “serviços gerais”, braçal, a maioria.

A sequência de pensamento evidencia a falta de indústrias, poucos empregos no setor privado e muitos servidores públicos de cargos socialmente desvalorizados, por nosso tipo de sociedade e por seu discurso. Segundo a observação realizada através das redações, na maioria dos casos, os pais dos alunos desenvolvem funções ditas não qualificadas de fato. São raros os casos de pais com ensino superior completo e outros profissionais liberais.

O entrevistado apresenta também alguns dos projetos pedagógicos com os quais trabalhou no sistema escolar:

Projeto de História, em parceria com outros professores. Foi um projeto de reconhecimento do patrimônio de Bananal (da época áurea do café), através de cursos que eu realizei em Lorena. Eu pude aprofundar mais essa questão de como valorizar o patrimônio, de resgatar a história. Tenho realizado projetos de reconhecimento do município, com a visita à estação ecológica, visita à estação de água, tratamento de esgoto. Um projeto de História em parceria com outros professores para valorizar o cidadão bananalense, aqueles personagens que contribuíram para a história.

Ao ser questionado sobre o funcionamento dos projetos, o professor revela que já houve vezes em que as propostas pedagógicas conseguiram estabelecer certo contato entre currículo e aquilo que a comunidade local oferece, por exemplo, algumas de suas construções arquitetônicas, como as casas das fazendas coloniais, que criam os cenários das memórias sobre o tempo histórico auge do café. Apesar do esforço, fica clara a noção de que o sistema escolar procura impingir ao aluno a obra dos opressores, antes de assumir a obra dos oprimidos, o que para Paulo Freire (2013), seria o ponto de partida para a ação dialogal.

No fim da entrevista pergunto ao Marquinho sobre a questão da cor/raça dos alunos no geral. Ele afirma: *a maioria são descendentes mesmo dos negros. Dos escravos. Poucos aqui têm influência do europeu. A gente pode observar na rua pela cor da pele. A maioria é de descendência africana.* Mais uma vez as linhas de cor são utilizadas para demonstrar o *dégradé* da cor da pele predominante na comunidade, sendo que o próprio professor não se inclui no contingente da população negra da cidade. Seria mais uma marca da ideologia do embranquecimento que atua sobre ele mesmo?

Interrogado se o professor gosta de morar em Bananal, ele se mostra nostálgico e preocupado. Transparece em seu discurso um sentimento de preservação da tradição, daquilo que poderia ser a cultura caipira, que ao seu modo de ver vem desaparecendo:

Eu gosto muito de Bananal por essa característica de zona rural. E a gente observa que tá perdendo essa característica...Estão desaparecendo. Aquela festa de dança caipira no meio do ano. Lembro de festas juninas nos bairros, isso já não existe. Hoje se centraliza lá na feirinha da roça. Existia aqueles bailinhos feitos lá com cerca de bambu, isso hoje é raridade. Não existe o sanfoneiro, o outro tocando pandeiro, o outro com tambor, isso eu lembro do tempo de criança e não é mais frequente nos dias atuais.

Além das festas, Marquinhos recorda que as comidas típicas de outrora são trocadas por outros alimentos – demonstrando uma transformação no consumo da comunidade.

Na realidade as modificações, ao longo do tempo histórico, descritas pelo entrevistado, podem ocorrer em momentos de criação cultural na comunidade, que contribui sempre com novos elementos advindos da humanização ali instalada. Ao mesmo tempo em que podem também ocorrer transformações movidas pela força da dominação econômica. Na sequência, o entrevistado afirma quais foram as manifestações culturais que permaneceram e faz algumas deduções sobre a transformação no consumo de alimentos nestas festas:

Nós temos aí a Romaria à Aparecida, a cavalgada até lá. Lembro-me da festa de Reis no Sertão da Bocaina que existe. Mas hoje elas estão modificadas. Elas se resumem a uma barraca com lanches, um X-salada, um X-tudo. Não tem mais aquela coisa de antigamente, aquela comida característica da alimentação do caipira... Café com leite, a broa, o milho assado, a pipoca, a mandioca frita. Isso desapareceu. O angu, o franguinho frito na panela, o torresmo, essas coisas que, infelizmente, a gente não observa mais na festa. A festa hoje se resume à cerveja em lata, ao churrasquinho. Tirou aquela característica. [Grifos meus]

O professor em questão parece preocupado com as tradições das festas populares na comunidade, que sempre foram recheadas de comidas e bebidas (o quentão, principalmente). Deixa claro em seu discurso que a modificação sugerida acaba transformando os hábitos da alimentação na comunidade, que outrora se configurava a partir da sua ideia de culinária caipira.

Hoje nas festas da comunidade, observa-se a força do capital, por exemplo, a partir do monopólio do mercado de bebidas industrializadas e não mais artesanais, como outrora.

Apesar das entrevistas da professora Sônia e do professor-orientador Marquinhos enveredarem pelo discurso ideológico sobre o problema do estigma que o

aluno rural e pobre carrega, outros dados sugerem que os professores se esforçam para atuar como agentes transformadores da ação na comunidade escolar. Apesar das críticas que se pode fazer, é possível enxergar nos dados que alguns agentes educacionais conseguem transformar sua realidade a ponto de redimensionar a sua posição na sociedade de classe.

A própria trajetória e a memória desses professores sugere que alguns deles mesmos, conseguiram driblar as adversidades do sistema escolar em Bananal – que é oferecido até o Ensino Médio (neste caso pelo Estado de SP). Estes professores chegaram ao que se poderia considerar o “sucesso” escolar, assim como os jovens pré-vestibulandos negros da periferia das cidades de outras bandas do interior paulista estão fazendo ao ascender aos bancos universitários. Em contrapartida, essas transformações sociais ocorrem ao mesmo tempo em que o jovem bananalense não parece contar com opções como as dos cursinhos pré-vestibulares populares, nem mesmo de trabalho.

Neste contexto, verifica-se que a rede de solidariedade criada na comunidade acolhe a escola, apesar dela enquanto sistema acabar contribuindo pouco para a humanização e para uma pedagogia humanizadora, que também poderia acolher os saberes da comunidade. O descarte destes saberes implica certamente no processo de conscientização e libertação do aluno oriundo do sistema escolar em Bananal.

O processo ensino-aprendizagem foi analisado a partir da mediação que o professor constrói (muitas vezes com o livro didático) em sala de aula para colocar os alunos em contato com o currículo, criando quando possível, os esquemas de assimilação que tem como foco o saber da comunidade. As contradições sobre a questão surgem quando analisamos a prática pedagógica através das entrevistas realizadas.

A professora Ivonete da EMEF Prof^a Zenóbia de Paula Ferreira evidencia de forma lúcida a perda de valor do professor. Ela conclui:

Eu acho que ele não se acha importante. Eu acho que toda essa história de que o professor não é valorizado, que o professor não ganha bem, que o professor isso e aquilo... Eu acho que ele absorveu isso de uma tal forma que ele acha mesmo que tanto faz ele fazer ou não fazer. Ele não vai ter valor mesmo. [Grifo meu]

Segundo a entrevistada, a perda de valor vai implicar na desmotivação e no conformismo, o que pode ser caracterizado a partir da figura de alguns professores no sistema escolar em Bananal.

Um dos problemas da perda de valor do professor é que os mesmos passam a agir de forma bastante cômoda, segundo afirma a Prof^a Ivonete. O professor pode até participar de projetos pedagógicos, mas ao invés de agir com pró-atividade, ele espera que digam o que ele deve fazer. Ou seja, na visão da entrevistada, esses professores não deixam sua marca no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, porque não tem consciência da sua importância na alfabetização e socialização deles.

Há outra passagem da entrevista que o discurso da professora sugere que em outros casos os professores se envolvem com os projetos pedagógicos propostos na escola em que ela leciona. Verifica-se a partir do relato que há brechas no sistema escolar de Bananal, que alguns professores aproveitam:

cheguei aqui na quinta feira no último HTPC e a [professora] Betti estava vibrando, porque o tema da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa vem ao encontro com o que nós fazemos: nosso programa “Bananal vivendo e revendo seus encantos”. O foco dela é “O lugar onde vivo”. Para uma professora de português, ela poderia querer mais? A Betti tá aí com as receitas. Ela pegou mais a parte culinária de Bananal, ela tá com várias receitas que a mãe, que a avó, que não sei quem aprendeu. Ela vai fazer uma senhora de uma coletânea. E ela teve que fugir do conteúdo dela? Não teve. Ela trabalha com entrevistas, ela trabalha com receitas, ela vai puxar pela questão da interpretação daquela receita. Olha quanta coisa? Depois ela vai tentar montar um livro. Pra montar o livro ela vai ter que falar sobre o melhor tipo de letra, achar um título. O aluno vai ter que saber o que é um índice, o que é um sumário, o quê que é uma bibliografia, se tem necessidade, ou não, de colocar um glossário. [Grifo meu]

Observa-se que o projeto, da professora citada no trecho, tem muito a contribuir para a questão do diálogo entre sistema escolar e comunidade. Tudo isso sem que o manipulável currículo seja modificado, já que na atual ordem do trabalho pedagógico o

problema é sempre a não mudança do currículo, no qual atua um sistemático controle imposto pela classe dominante e o que se considera como o conhecimento hegemônico.

Ao se referir a outra professora do ensino fundamental II, da EMEF Zenóbia de Paula Ferreira, a prof^a Ivonete demonstra que alguns professores conseguem se autorizar no processo ensino-aprendizagem e sugere que estes docentes chegam ao ponto de conseguir articular em sua ação pedagógica os saberes presentes na comunidade.

Nesta passagem, portanto, a prática pedagógica freireana brota quase que espontaneamente, uma vez que é a comunidade quem vai ensinar as receitas (à comunidade escolar) e a partir deste conhecimento – deste esquema de assimilação –, o educador vai encaixar alguns conteúdos da cultura hegemônica.

A política educacional é retratada pela professora como sendo muito fragmentada. Qual seria o motivo dela ter esta característica? Parece-me, pela observação do lócus da pesquisa, que essa possa ser uma forma racionalizada de agir comum para alguns agentes do sistema escolar de Bananal, que fazem com que a escola funcione transformando o mínimo possível e reproduzindo sempre que necessário (ou seja, quando for conveniente). Por isso, a entrevistada chega a transparecer que não há trabalho na reunião de HTPC:

Por causa dessa mudança de quatro em quatro anos de prefeito, de equipe, não tem continuidade. Não há uma continuidade no trabalho dos HTPCs, momento em que poderia se dar conta disso. Mas não tem. Você tem que ter uma política de formação de professores, que nós não temos. Temos alguns cursos esporádicos de matemática, de artes, ciências. Há muito tempo que eu não sei o que é participar de um curso de ciências.[Grifo meu]

A passagem revela que não só a política educacional, como também o trabalho pedagógico não tem continuidade na escola municipal. A prof^a Ivonete, no momento da entrevista completava 26 anos de docência, por isso tem uma visão muito aprofundada sobre o problema da educação escolar no município e chega a mencionar a falta de coordenador pedagógico para a realização de novos projetos educacionais. Há sim

cargos para coordenador pedagógico e orientador educacional no sistema escolar em Bananal, mas todos corroboram com um sistema escolar ineficaz criado para as classes populares.

A professora Ivonete, por exemplo, não se vale de uma visão ideológica sobre o aluno da escola rural. A seu modo de ver, não há diferença alguma entre o aluno rural e o aluno urbano. Inclusive a entrevistada é muito prudente ao identificar que o problema da aprendizagem nas escolas multisseriadas, na maioria das vezes, ocorre quando há grande número de alunos em uma sala de aula, o que dificulta o trabalho.

A outra questão a levar em consideração neste contexto da escola rural, segundo sua perspectiva, é o perfil do professor que é direcionado para estas escolas. Segundo a Profª Ivonete, são os professores substitutos e não os professores efetivos que lecionam na maioria das escolas rurais do município. No geral, a entrevistada caracteriza estes mesmos professores como inexperientes ou em início de carreira, tal como foi o seu caso, quando ingressou no magistério. Isso também parece ser comum em nosso tipo de sociedade.

Já com relação aos alunos do 9º Ano do ensino fundamental II, a professora Ivonete percebe que a maioria não tem perspectiva de continuar os estudos. Ela aponta alguns fatores para esse problema: a) talvez isso ocorra porque a família também não nutre essa vontade; b) ocorre porque a escola acaba perdendo a oportunidade de mostrar a importância dos estudos para os alunos; c) os pedagogos não conseguiram meios para que estes alunos enxerguem o que somente eles mesmos veem (que os estudos podem fazer a diferença para que ocorra, no mínimo, a tão sonhada mobilidade social).

A professora, ao apontar esses fatores, não percebe que há uma dialética entre as aspirações subjetivas x oportunidades objetivas, segundo a perspectiva de Pierre Bourdieu. Além disso, o sistema escolar em Bananal não demonstra que essas

aspirações são possíveis para todos os alunos, basta que eles persistam. Ou seja, as aspirações pelo ensino superior esbarram nas dificuldades impostas pelo próprio sistema escolar.

Através da entrevista com a professora Ivonete também foi possível observar que ela é uma ótima contadora de histórias. Perguntei a ela, em outro momento da entrevista, de onde vinha a sua aptidão para contar casos, estórias, histórias e contos. Segundo a entrevistada essa prática era comum em sua família. A Prof^a Ivonete afirma que seu irmão Fernando e sua mãe eram os que mais desenvolviam essa habilidade no seio familiar. Segundo ela, contar histórias era uma forma que os pais encontraram de acalmar seus seis filhos em diferentes momentos da vida na casa do casal.

Cabe a ressalva de que a professora pertence a uma família de professores, alguns músicos e artistas da cidade de Bananal, tal como o Prof^o Félix Fernandes Fonseca, o professor-artista Wagner Fernandes Fonseca (violetista, compositor e poeta bananalense, com quem tive a honra de conviver fora dos muros da escola) e sua esposa (cunhada da prof^a Ivonete), uma professora-artesã e uma potencial chef de cozinha: Idalina Sabadine Fonseca (faz delícias com os ingredientes oferecidos pela vegetação).

No trecho a seguir, a Prof^a Ivonete fala sobre o irmão Fernando, quem lhe mostrou o gosto por contar histórias:

O Fernando pegava a tropa toda, aquela meia dúzia. Colocava ao lado dele e ficava contando histórias. Contava e contava. Aquilo ia até cada um dos seis cair num canto e a mãe pegar e por na cama. Entendeu? E a minha mãe também sempre contou as histórias que meu avô contava pra ela. Meu avô gostava de contar. Era história de assombração, dependendo se ela [a mãe] queria que a gente fosse dormir mais cedo, eles atacavam de história de terror. Se não era o caso, se tinha alguma visita, era só pra gente ficar quietinho, então vamos contar a história do Pedro Malazartes, vamos contar uma historinha de príncipe, de princesas e era só pra gente ficar quieto.[Grifo meu]

A prática familiar de contar histórias além de acalmar a criança, também serviu para desenvolver na entrevistada a mesma habilidade que ela usa frequentemente

em suas turmas na EMEF Profª Zenóbia de Paula Ferreira para ensinar-aprender, aprender-ensinar. A professora afirma que essa prática prende muito a atenção dos alunos e influencia na produção textual dos mesmos. Sobre a questão da prática da leitura ela se recorda de alguns bons casos em que o interesse pela leitura da professora fez despertar também nos alunos o mesmo interesse:

a turma que hoje está no sexto ano. Chegou um momento que eu tive que organizar um calendário de leitores e de contadores de histórias durante a semana, porque no quarto ano eu plantei essa semente até a metade do ano. Do segundo semestre do quarto ano pra cá eu só colhia o que plantei.

A participante da pesquisa chega, portanto, a uma conclusão importante: tudo o que é posto a partir do diálogo para o aluno, acaba desenvolvendo nele a vontade de aprender cada vez mais. Em situações em que lhes falta material ou ferramenta, como no caso da impossibilidade de usar o microscópio ou o telescópio nas aulas de Ciências e Astronomia (por não haver um espaço físico destinado a estas práticas pedagógicas), os alunos chegam a se decepcionar e se desmotivar com o sistema escolar implantado em Bananal.

Encontrei em todo sistema escolar muitas famílias de professores como é o caso da família da profª Ivonete da EMEF Zenóbia de Paula Ferreira, também a família do profº Alan Kardec Sabadine da EMEIEF Joaquim Francisco de Paula e seus irmãos profº Paulo Sabadine Izoldi e o secretário municipal de educação, no período da pesquisa, profº Samandal Sabadine Izoldi. Além dessas famílias, há também, como exemplo, a família da profª Rosalina Romieiro Guimarães Rodrigues da EMEF Coronel Nogueira Cobra, cujo auditório leva o nome da mãe da entrevistada, como se vê no decorrer destas páginas.

Segundo a professora Ivonete, os alunos querem ter contato com estas ferramentas mais significativas para o ensino e vê que é um direito do aluno saber que existem estes instrumentos, uma vez que há no currículo questões muito abstratas como,

por exemplo, a evolução das células, os astros, entre outras. Tanto o telescópio, como um ensino mais dialógico, fazem toda a falta. Para ela, o professor deve se desdobrar muito mais quando lhe faltam ferramentas para que a criança ou o adolescente possa se interessar pelo assunto e fazer abstrações, cada vez mais complexas:

a célula é uma coisa extremamente pequena e dentro dela têm outras coisas menores ainda e essas coisas menores ainda tem uma função tal pra célula. Complicado! Aí a gente lança mão de desenho. Assim também como mandei fazer uma vez. Eu, por exemplo, mandei fazer uma célula de gelatina, onde eu enfiava umas coisinhas lá dentro. Você tem que ser criativo, tem que se virar pra eles poderem abstrair isso aí. É o único jeito. Agora, se você conta com esse material [o microscópio], claro que é muito melhor pra gente, pra nós professores. [Grifos meus]

O valor dado às abstrações realizadas pela professora, não é observado na mesma intensidade na prática de outros professores no sistema escolar. Com relação à participação docente em projetos interdisciplinares, a entrevistada revela que são poucos os que participam. Chega a afirmar que alguns professores são apáticos, no sentido de que o docente não executa nenhuma atividade se esta não for proposta pela coordenação, ou seja, partir de cima. A seu modo de ver o problema, falta o que ela caracterizou como profissionalismo, uma vez que se espera daquele profissional um interesse maior por fazer seu alunado aprender cada vez mais e de diversas maneiras possíveis.

Outro agente escolar importante para esta descrição é a merendeira Maria Helena Silva Caneco, que na época da entrevista estava quase para completar seus 62 anos de idade. A merendeira, mais conhecida por Lena, como é chamada na EMEF Coronel Nogueira Cobra, contribui bastante para a observação do cotidiano no sistema escolar de Bananal.

Nascida em Bananal, Lena estudou até o fim do ensino fundamental I (antiga 4ª série) e sabe identificar alguns dos graves problemas da cidade: a falta de empregos. Ela

afirma ao falar sobre os problemas da localidade: *Aqui em Bananal só é ruim o serviço. A falta de serviço. Muita gente muda daqui por falta de serviço.*

A própria Lena chegou a sair de Bananal por sete anos para acompanhar o esposo, que havia sido transferido de emprego da cidade onde nasceu para a capital paulista. Ela mesma dá outros exemplos das condições do mercado de empregos em Bananal:

Minha filha trabalha aqui de enfermeira e em Barra Mansa, nos dois lugares... Não ganha muito não. Tem que trabalhar nos dois lugares pra poder melhorar um pouquinho mais... Eu acho que devia ter mais serviço. Você vê o pessoal estudar, mas tem que ir tudo embora pra conseguir serviço. Não tem. O serviço que tem é aquele concurso que você viu [se referia ao concurso ocorrido na época da Prefeitura Municipal para diversos cargos desde serviços gerais até professores e profissionais da saúde com nível técnico]... É como ocorre com as pessoas que faz uma faculdade. Eles querem um serviço melhor. Não tem aqui, não tem! Tem que ir pra fora pra poder trabalhar. [Grifos meus]

Segundo a entrevistada, sua filha cursou o ensino técnico de enfermagem em Bananal. Na cidade funciona atualmente o ensino técnico oferecido pela ETEC – Escola Técnica Estadual “Centro Paula Souza”, durante o período noturno (no próprio prédio em que a EMEF Coronel Nogueira Cobra compartilha espaço com a EMEI Dirce Beck). A gestão do ensino técnico em Bananal está sob a direção da ETEC localizada no município “vizinho” de Cruzeiro/SP e conta com a prof^a Izadora Cheminand de Moraes. Vale ressaltar que esta experiência do ensino técnico na cidade é bastante recente, se bem que há registros históricos de outras experiências ao longo do tempo (mas que não é o foco aqui).

Num outro trecho da entrevista, Lena fala sobre a rotatividade no cargo de direção da EMEF Coronel Nogueira Cobra. Sobre o tema ela afirma:

Nossa! Foram muitas! Eu comecei com a “Chium”, depois foi a Vera Gisele, a Vera Cobra, a Rosangela, nossa foram muitas que eu vi... É sempre quatro anos... Às vezes não, às vezes sai. A única que ficou mais tempo foi a “Chium”, porque ela era do Estado, aí ela ficou mais tempo. Foi a primeira com quem eu trabalhei. [Grifo meu]

Na passagem, Lena deixa clara a política educacional adotada no âmbito do Município que passou a trocar o corpo diretivo das escolas locais de quatro em quatro anos (estabelecendo, dessa forma, que a direção das EMEF's tornassem-se cargos de confiança) após a municipalização do ensino fundamental ocorrido na década de 1990 no Estado de São Paulo.

Lena ainda fala sobre uma questão importante no sistema escolar e que é propriamente a sua especialidade, a merenda: *[antes] vinha toda pelo Estado... É porque a merenda do Estado vinha tudo pronto, sabe? Vinha uma sopa de arroz que colocava só na água, tudo temperado... Com muito conservante. Agora não, agora é tudo fresquinho, feito por mim.*

Sobre o manejo e o dia-a-dia na cozinha da EMEF Coronel Nogueira Cobra, Lena afirma: *Chego cinco horas da manhã, aí eu tenho que preparar o leite, ponho o feijão no fogo, carne pra cozinhar, passo manteiga no pão, aí vou servir para as crianças... Seis e meia no máximo tem que começar, porque eles entram sete horas.*

Tudo começa pelo café da manhã oferecido às crianças, informa Lena: *sirvo chocolate com leite, depois começo a preparar o almoço. Aí vai direto o dia inteiro. Sirvo o almoço e paro, limpo a cozinha. Eu descanso e volto pra preparar a merenda da tarde. Depois eu vou pra casa e volto pra servir a merenda da noite.*

Segundo a merendeira, para todo o dia letivo há um cardápio diferente que é preparado pela nutricionista da prefeitura. Lena afirma que o cardápio é igual em todas as escolas. Sobre ele, ela diz:

O cardápio? Ah, cada dia é um cardápio. Então tem dia que serve frango refogado com creme de milho, arroz e feijão, salada. Outro dia é carne cozida com batata, arroz, feijão e salada. Todos os dias assim uma comida diferente. Outro dia arroz, feijão, angu com molho de carne moída. E as crianças gostam muito da comida daqui... O que eles mais gostam é o risoto de frango... Repete três, quatro vezes, tem criança que come bem Diego.

A partir do que foi exposto, observa-se alguns aspectos da culinária tradicional que foi sendo complementado por outras receitas, que é comum encontrar nas refeições familiares e restaurantes da cidade. A entrevistada chega a afirmar que há ex-alunos que a encontra nas ruas de Bananal e sempre se lembra da merenda escolar. Há inclusive pais de alunos (que estudaram na EMEF Coronel Nogueira Cobra) que aproveitam hoje em dia a vinda à escola para trazer seus filhos e também comem a merenda preparada por ela.

Por outro lado, a história de vida de Lena demonstra que as praças de Bananal são espaços privilegiados para se observar a sociabilidade na comunidade. No seu tempo de adolescente ela afirma que os jovens costumavam andar pela praça e foi lá que ela conheceu seu esposo. Em seu relato sobre o cotidiano da cidade percebe-se que desde sua adolescência até hoje em dia o bananalense gosta de sentar na praça. Lena explica por que: “olhar o pessoal passar”, dar “um tempo de ficar lá sentado” e até mesmo marcar um *encontro com as amigas todas ali na praça. Muito bom.*

Como a merendeira é muito religiosa, e afirma gostar de agradecer a Deus por tudo que tem, ela frequentemente acompanha as festas do calendário católico. Na Fotografia 15, temos a consagrada Procissão do Encontro, que ocorre durante os festejos da Semana Santa organizada pelas irmandades católicas (observe também o volume de fieis em cortejo após o andor):



Fotografia 15 - Procissão do Encontro

A procissão, assim como mencionei no Capítulo II, é uma solenidade que envolve boa parte da comunidade devota do catolicismo. Lena demonstra na entrevista grande emoção quando fala sobre a Procissão do Encontro. Ela diz: *acho muito linda a Procissão do Encontro. Muito triste, mas muito bonita. Nossa Senhora encontrando o filho dela ali, naquela cruz. Eu acho triste aquilo, eu até choro. Nossa senhora, esse ano então foi que eu chorei. Mais chorei viu.*

Já na Fotografia 16, podemos observar outra docente do município, a prof^a Rosalina Romeiro Guimarães Rodrigues e seus alunos do 5º Ano:



Fotografia 16 - Profª Rosalina e sua Turma de 5º ANO na EMEF Coronel Nogueira Cobra

Este é um dos momentos em que o sistema escolar se aproxima mais uma vez da comunidade local, esquecendo um pouco de suas regras e normas puramente burocráticas, para ensinar de forma mais humana e construir um currículo mais atrativo para os alunos. No caso, o trabalho pedagógico foi desenvolvido através de uma apresentação de esquete teatral.

A entrevista com a professora Rosalina ocorreu logo no início de minha pesquisa de campo. A professora estava, na época da entrevista, com 52 anos de idade e começa dizendo: *Sou bananalense, com muito orgulho.*

Sobre a profissão das mulheres de sua família ela afirma:

lá na minha casa duas irmãs seguiram a mesma carreira da nossa mãe. Contando comigo são três. Duas irmãs são professoras e outra não. A outra foi ser bancária. As irmãs professoras estão aposentadas. Agora só restei eu aí na parada [risos], quase no finalzinho já.

Sua mãe Maria José Romero Guimarães dá nome ao único anfiteatro escolar em Bananal, infelizmente sem utilização. A entrevistada afirma: *Ela foi homenageada antes de morrer. Fez uma festa pra ela aqui no Nogueira Cobra. Ela tinha quase 90 anos. Nossa, foi espetacular!*

No trecho a seguir a professora Rosalina revela de fato qual era o seu sonho de carreira profissional:

na verdade meu sonho era ser psicóloga, fazer psicologia. Mas como era muito difícil, na época a minha mãe não podia pagar os estudos porque nós somos sete irmãos. Aí o que aconteceu? Veio o curso de magistério pra Bananal. A minha mãe falou “não, você vai!” Eu não queria ir, mas tudo bem! Comecei a fazer sem vontade, mais pra agradar. Aí não fui até o final, parei. Nesse meio tempo eu casei. Casei e olha só... meu marido trabalhava na secretaria da escola. Eu já estava com um filho de um aninho. Aí ele chegou em casa e disse: “olha, já fiz sua matrícula pra você fazer o magistério”. Eu falei “Eu não quero!”. Meu marido respondeu: “Você vai, sim!” [Ela retorquiu] “Mas eu não tenho com quem deixar o neném” [ele argumentou] “Eu vou tomar conta do neném, deixa o neném aqui comigo.” Comecei a fazer. Já era a segunda turma, comecei a fazer. Gostei e graças a Deus até hoje estou aí. Acho que eu não sei fazer outra coisa, porque eu sempre falo pras meninas “eu gosto do que eu faço, gosto de criança, sabe?” Sou carinhosa, às vezes, tenho que ser mais enérgica, mas eu gosto. Graças a Deus. [Grifos meus]

Chamou-me a atenção o fato da professora Rosalina ser uma geração mais nova que Lena e duas gerações mais novas que a geração de sua conhecida. Dona Maria (esposa de Sr. Nelson). Lena e dona Maria afirmam terem sido pouco incentivadas, até mesmo proibidas, por suas famílias (principalmente os pais) a continuar a estudar. Observa-se no fenômeno uma contradição que transforma o modo de operar os costumes, as relações familiares e de poder de alguns homens nesta comunidade, durante o decorrer do processo cultural.

Os problemas enfrentados pela população jovem na busca por uma melhor qualificação, também é descrito pela professora Rosalina, quando a mesma fala sobre a trajetória de seus filhos:

todos estudaram, o Renan que é o mais velho fez o colegial aqui em Bananal. O primeiro ano do colegial. Eu e o meu marido conversando, pensamos que seria bom se ele fizesse um curso técnico. Porque o colegial naquela época não dava assim coisa pra ninguém. Aí ele foi pra Guaratinguetá e fez a escola técnica (Protec), fez Eletrônica. Através desse curso ele começou a trabalhar, já conseguiu um trabalho lá em Guaratinguetá e continuou estudando e trabalhando. Depois ele foi pra Taubaté. Casou-se e fez um concurso, ao mesmo tempo em que começou a fazer a faculdade de Engenharia lá em Taubaté. Fez o concurso na Petrobrás. Naquela: “Ah, vou fazer!”. Ele conseguiu, passou, está até hoje na Petrobrás, graças a Deus!... Meu filho do meio que tem 25 anos, o Renê,

foi estudar em Taubaté, morava com o meu filho mais velho, fez Publicidade. Começou a trabalhar tal, mas a Publicidade é um campo que tem que ser numa cidade grande pra conseguir um emprego bom. Né Diego? Aí ele ficou um mês e um pouquinho em São Paulo, trabalhou oito meses em Taubaté, mas acabou que está aqui com o pai dele. Nós temos um comércio, um supermercado pequeno. Ele está trabalhando com o pai dele por enquanto, mas a meta dele é ir embora. Porque ele gosta de Publicidade e tal, é um menino inteligente. Ele está fazendo Francês e Inglês em Barra Mansa, cidade vizinha aqui, fluminense. Futuramente, se Deus quiser, vai dar tudo certo. O Rafael, que é o caçula, ele também trabalha junto com o pai. Ajuda o pai no mercado. Está no quarto ano de Administração. E graças a Deus está quase terminando também.

O relato demonstra duas questões: a necessidade de o jovem ter que sair de Bananal para buscar formação de ensino superior, além da falta de emprego que faz com que seus pais optem por mandar seus filhos para outras cidades paulistas de região administrativa de São José dos Campos – SP, ou mesmo nas cidades fluminenses da região sul do Estado do Rio de Janeiro.

A partir de sua experiência na escola rural, na época em que era professora substituta, Rosalina descreve a paisagem que se encontra quando se chega ao alto da Serra da Bocaina, na vila de moradores e próximo à EMEFR Dr. Miguel Augusto de Souza Leite:

Quando chegava lá em cima olhava assim parecia que estava no céu. Tinha aquelas nuvens brancas, né Rosana? Aquele nevoeiro, que coisa maravilhosa. Batia muita foto, que coisa maravilhosa. Lá na Bocaína as crianças eram crianças ótimas e o dono lá, o sr Ruy que hoje já faleceu, ele dava leite pra escola toda semana. Toda semana a gente ganhava truta. Ele dava pra gente. Então era uma fartura a merenda lá e o prefeito, naquela época da Dr. Newton, duas vezes por semana levava muita fruta, verdura, carne vermelha. A gente chegava lá mais ou menos quase 8 horas. Aí eles olhavam “nossa, mas o que é isso, que fartura que é essa?” [Rosalina respondia] “Olha isso aí é para as crianças, merenda. Merenda boa mesmo”. Mas era muito bom, gostei de trabalhar lá. Aprendi muito com as crianças. [Grifos meus]

Veja que a entrevistada aprendia com as crianças da EMEFR Dr. Miguel de Souza Leite, o que demonstra uma relação dialógica. O “dono” da Serra ao qual a professora Rosalina se refere foi um proprietário de terras do local, bastante

controverso. No que se refere à questão do meio ambiente e às relações de poder na região, o mesmo parece encarnar o papel de um latifundiário coronelista. Alguns sentem profunda admiração por este senhor (assim como está demonstrada a gratidão da professora Rosalina pela ajuda que a comunidade escolar recebia do mesmo). Outros moradores, entretanto, chegaram intimamente a me fazer declarações que demonstram brigas políticas, relações de poder, desafetos.

Segundo os participantes da pesquisa, o Sr. Ruy possuía grande número de hectares de terra na Serra da Bocaina até o momento em que faleceu. Inclusive, foi um dos promesseiros (o qual já havia mencionado), que manteve por anos a Festa da Folia de Reis na Vila situada no Km 24. Há um espaço para festa de grandes proporções, onde é comemorada a festa da Folia desde 15 de Setembro de 2002. O espaço leva seu nome: Ruy Paim Cunha. Na placa de homenagem fixada em local de prestígio, referem-se a ele como sendo o “guardião” do território da Serra da Bocaina

Na Fotografia 17, temos a professora Marli e a Léia, outra merendeira do município, retornando de mais um dia de aula na EMEFR Dr. Miguel Augusto de Souza Leite, a qual a professora Rosalina se referia anteriormente:



Fotografia 17 - O retorno do trabalho das funcionárias da EMEF Dr. Miguel Augusto de Souza Leite

O fusca azul, que aparece nesta última fotografia da Tese, era, na ocasião, dirigido por mais um habitante da comunidade que neste dia nos levou (eu, a professora e a merendeira) até outro ponto da estrada da Serra da Bocaina. Neste local pegamos carona com outro rapaz de Caminhonete e que nos levaria, por fim, até o centro de Bananal, sendo que o motorista seguiria até o município de Angra dos Reis- RJ.

A professora Rosalina afirma que o espírito de comunidade é muito forte nesta região:

Comunidade! É um espetáculo as pessoas que moram ao redor da escola. Olha, faziam tudo pra te agradar. Eles me chamavam “professora, passa em casa pra tomar um café com broa”. Olha comi até paca, coisa que nunca tinha comido na minha vida. Só comia paca lá. Como fala outra carne? É capivara! A gente ia quando eles convidavam. Eles ficavam tão felizes de você visitar a casa deles. Olha, até café frio, coisa que eu detestava, eu tomei um dia na casa de um pai de aluno que ofereceu cafezinho. Aquele cafezinho morno lá. Sabe que aquilo desceu na minha garganta...aff... Mas, olha, foi muito prazeroso Diego. Eu fazia tudo sim igual. Eu faço aqui como eu fazia com eles, pra mim não tem diferença. Dia das crianças eu gostava de fazer festas. Às vezes, eu levava até minha mãe comigo. Às vezes, meu filho do meio ia comigo fazia festa sabe, bolo. Nossa senhora, muito gostoso. Eu tenho saudades! [Grifos meus]

Mais uma vez a rede de solidariedade é evocada por mais um professor para demonstrar que há na comunidade esse amor pelo semelhante, pelo professor e pelo sistema escolar. Observa-se que o sistema escolar é muito respeitado pela comunidade. O professor – apesar da perda de valor – mantém sua perseverança e, no caso de Rosalina não faz diferença entre os alunos. Talvez o problema maior seja o fato de que a comunidade não é valorizada pelo sistema escolar, a ponto deste olhá-la como se ela não pudesse ensinar nada na maioria dos casos. Esta é pelo que se observa uma característica sistêmica encontrada na escola municipal em Bananal.

Sobre os momentos de lazer afirma:

A gente sai pra comer uma pizza, tomar uma cervejinha, bater um papo, eu gosto de tardezinha jogar um buraco, jogar baralho com minhas amigas, é isso... Cachoeira. Nossa! Tem coisa melhor? Não tem! Caminhar à tarde, andar de bicicleta. Eu gosto muito de pedalar.

Outro ponto interessante da entrevista é quando a entrevistada fala sobre muitos casos de bananalenses que migraram da cidade em busca de emprego, mas que ao se aposentarem, retornam a Bananal porque querem maior tranquilidade.

Numa cidade como Bananal é comum encontrar pessoas que para além das adversidades econômicas locais, se apaixonam pelos encantos que ela pode oferecer. O que faz com que essas pessoas voltem para Bananal, trocando sem problema as metrópoles (e suas catedrais do consumo) pela vida comunitária aqui preservada? Não é o caso de tentar resolver o dilema, mas certamente existem muitas hipóteses que podem ser testadas, assim como o faz a entrevistada.

O professor Félix Fernandes Fonseca, de 35 anos na época da pesquisa, contribuiu também para a análise da trajetória escolar dos alunos. Ele afirma que é ilusão achar que os alunos não chegam ao ensino superior, apesar de todas as adversidades narradas. Sobre o problema ele diz:

Conseguem ainda...Isso não é regra...Tem exceções. Nós temos visto inclusive nessa escola onde eu leciono. Várias pessoas que estudaram aqui conseguem. Mesmo sendo de famílias de classe baixa, pobre, conseguem ainda fazer o curso superior. Terminar o primeiro grau, o segundo grau, entrar e conseguir o curso superior.[Grifo meu]

Neste relato, o entrevistado vai além das aparências sobre o trajeto escolar dos alunos e percebe que existem brechas no sistema. O entrevistado conta-me também sobre o mesmo projeto pedagógico desenvolvido, junto com o profº Marquinhos, na EMEF Profª Zenóbia de Paula Ferreira e que propõe visitas às fazendas que hoje são pontos turísticos (Faz. Resgate, Faz. Coqueiros, Faz. Boa Vista, Farmácia Popular, Estação Ferroviária, dentre outros). Nestes Estudos do Meio os alunos são orientados para a produção de um relatório, onde também constam observações daquilo que foi aprendido.

Já em outro trecho da entrevista, quando se fala do que é regular no sistema, o professor Félix deixa transparecer o controle ideológico da política educacional sobre o conteúdo que o professor deve seguir em sala de aula:

Nós trabalhamos, querendo ou não, nós trabalhamos boa parte do nosso tempo em relação às avaliações do Saresp e da prova Brasil. De modo que nós temos que estudar este material e passar as nossas atividades de acordo com aquilo que for ser cobrado nessas provas. Eu acho bom porque o material é bem organizado. Os conteúdos vêm bem divididos certinho, com o tema. Vêm de maneira bem clara os objetivos de cada conteúdo que o aluno vai ter... Agora com essa prova [o SARESP], eles [os alunos] sabem que vão ter que estudar com bastante afinco. Sabe que eles vão passar por uma avaliação, que vai ser dentro da própria noção deles. Isso veio ajudar o nosso próprio trabalho. [Grifos meus]

Na passagem fica claro este problema da política educacional no país. O professor demonstra como através deste controle do currículo, determina-se o conteúdo escolar. Esta estratégia é cada vez mais utilizada pela classe no comando do Estado, para regularizar o que se ensina no cotidiano das escolas, sem que haja preocupação de transformação. Na realidade, o que ocorre é a manutenção do *status quo*, uma vez que a prática docente tende a ser alterada para a fórmula ou receita de como e o que se ensinar para que dê “certo” nas avaliações. A informação é de fundamental relevância para a análise, porque confirma o ideológico controle do Estado sobre o currículo e sobre a prática docente nos dias de hoje.

Apesar de tudo o prof^o Félix sabe bem que este controle ideológico depende muito da persuasão que essas políticas educacionais têm sobre os professores. Neste contexto, depende deles a consciência necessária para ir contra o controle estatal sobre esta importante ferramenta utilizada no sistema escolar: o currículo.

Finalizo esta etnografia escolar descrevendo um momento de sociabilidade na comunidade, ocorrido em 18.03.2012. As notas no caderno de campo (pág. 46) revelam situações de descontração e lazer dos habitantes locais:

Os ambulantes e comerciantes aproveitam a concentração de pessoas para vender seus produtos. Hoje o pipoqueiro [pai de um aluno da EMEF Coronel Nogueira Cobra] estava com seu carrinho móvel cheio de produtos que não os vende durante a semana. Os fiéis saem da missa e, mesmo na Quaresma, esticam um pouco mais na rua para aproveitar. As crianças se divertem com bolas, estalos, enquanto os jovens não param de andar de um lado ao outro para paquerar. No meio desse vai e vem de pessoas acontecem olhares, cantadas, galanteios e muito papo. No palco improvisado na praça do obelisco, em frente do Solar Aguiar Vallim, toca-se a música. As músicas são de refrão fácil e têm o único intuito de espantar as preocupações e fazer os desinibidos dançarem mostrando, por gestos e movimentos, o atual estado de liberdade do corpo na contemporaneidade. Observa-se isso também pelas vestimentas como: calças jeans, as minissaias e as blusas tomara que caia. Nestes locais públicos não há como identificar prontamente a condição socioeconômica dos presentes, exceto por detalhes das vestimentas e as posses. O que também pode levar a um engano para aquele que observa. As danças são dançadas em par. Corpos colados demonstram a tal liberdade citada. Os menos desinibidos ensaiam passos desajeitados ou movimentos sem sair do lugar. Como toda festa não pode faltar bebida. É praxe nas festas populares os refrigerantes e bebidas fermentadas das empresas que monopolizam o mercado. O obelisco agora serve ao público como banco, já que os poucos bancos que existem na praça estão ocupados. As mulheres são convidadas ao palco para dançar e assim demonstram suas habilidades. As músicas tocadas permitem movimentos de dança mais sensuais. Falta também responsabilidade com o espaço público que, por vezes, fica completamente sujo por falta de estrutura como lixeiras, banheiros públicos, etc. Os bêbados sempre dão um show à parte: dançam e cantam próximos aos palcos. O alcoolismo é um problema de Saúde Pública, assim como em todo o país. Vejo lésbicas, gays e travestis no meio da população. Mesmo numa cidade pequena como Bananal, vejo uma travesti totalmente andrógena, sem silicone nos peitos, negra, de cabeça raspada, calça jeans, uma echarpe e um salto bem alto. As mulheres lésbicas, mais seguras, dançam juntas. Os catadores de recicláveis aproveitam também a festa para arrumar recursos extras.

As festas são momentos de sociabilidade, do lúdico, da descontração, o momento em que alguns habitantes resolvem reservar para estar juntos e celebrar a vida comunitária na localidade. Apesar de ser um momento de celebração, a dominação sempre estará à espera de inaugurar um novo processo de manipulação em diferentes áreas da cultura.

Isso é perceptível no trecho, quando se observa que o setor produtivo de bebidas, hoje domina o mercado tal como foi expresso em outro momento da descrição por um dos entrevistados. O objetivo de tal domínio é controlar os hábitos da população e o mercado econômico para o consumo criado na comunidade. Neste contexto, passa a

fazer sentido o tradicionalismo do professor Marquinhos, com relação às comidas e bebidas tradicionais das antigas festas de Junho e Julho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Em que pesem as manifestações de boa vontade e o carisma de alguns professores, com relação à cultura afrobrasileira e popular, o sistema escolar implantado em Bananal ignora a importância da matriz afrobrasileira na formação demográfica e cultural da comunidade bananalense. Seu currículo é bastante eurocêntrico, por isso, o estudo das histórias e culturas africanas, afrobrasileira e indígenas, obrigatórios segundo as leis 10.639/03 e 11.645/08, (BRASIL, 2008), não aparecem nas atividades escolares.

Na realidade o sistema escolar não explora o tema da diversidade cultural. A temática dos povos indígenas brasileiros não aparece. O sistema escolar municipal de Bananal (que conta com alguns professores efetivos da Secretaria do Estado da Educação de SP) atua na lógica do fornecimento mínimo do serviço público, tal qual ocorre com quase todos os outros serviços prestados ao nosso tipo de sociedade.

O currículo escolar, que é determinado no plano macro das políticas educacionais. Ou seja, é influenciado pelas agências internacionais que o impõe ao MEC como parâmetro para uma educação de boa qualidade. Dentro desta proposta, o currículo acaba se construindo de forma aleatória, sem respeitar o contexto local, e desconsidera os diversos saberes da comunidade.

Neste contexto, o currículo se apresenta distante da realidade local, por isso, longe da possibilidade da construção de uma pedagogia libertária e que leve a humanização, numa perspectiva freiriana. O diálogo entre o sistema escolar e a comunidade quase não existe.

Para além do processo ideológico constatado no sistema escolar, a análise do processo cultural em Bananal é eloquente e ganha destaque na compreensão acerca da

produção da cultura e da humanização, que se proponha valorizar dentro do quadro de uma pedagogia humanizadora.

Quero mostrar com as memórias do Jongo e coletiva, que a cultura está viva em Bananal – seja lá o que for este conceito – e, neste contexto, a história da África e dos negros da diáspora, partindo de um olhar crítico e holístico, vive na cidade, não da mesma maneira que no século XIX. No sistema escolar, entretanto, a África mal sobrevive e contada ainda pela ideológica história “oficial”.

Apesar desta conclusão pessimista, os dados contrariam-na quando se observa a relação da comunidade e o sistema escolar. Há que se constatar a ordem inversa dessa relação. Por esse viés, enxerga-se a construção de uma relação hospitaleira e harmoniosa entre a comunidade e a escola, dando-nos a possibilidade da manutenção deste casamento.

A rede de solidariedade construída na comunidade sugere que ela dialoga com os agentes do sistema escolar. A comunidade fornece serviços, costumes e práticas comuns e que poderiam auxiliar os agentes escolares no processo ensino-aprendizagem. A comunidade dialoga com o sistema, mas na maioria das vezes, o sistema escolar não dialoga com a comunidade.

É ilusória a ideia de que todos agentes educacionais estão amarrados às estruturas burocráticas do Estado (o plano macro), que têm por finalidade controlar o sistema escolar (plano micro) a ponto de tentar limitar a ação do professor frente a necessidade de diálogo entre sistema escolar e comunidade. Há, portanto, que se ressaltar que, no plano micro, os professores podem ser agentes transformadores da ação pedagógica.

É através de algumas ações pedagógicas que os professores encontram brechas para transformar o ensino-aprendizagem (por isso driblam os mecanismos de controle) e

passam a propor atividades que alfabetizam, harmonizando as relações de poder e conscientizando. O que possibilitaria que o sistema escolar enfrentasse a tarefa árdua de criar uma pedagogia realmente humanizadora.

Os professores conseguem estabelecer propostas pedagógicas que caminham para a humanização a partir de alguns projetos escolares cheios de significado para a comunidade escolar. Tal qual o projeto que envolve as receitas de culinária, desenvolvido através do saber da comunidade local. Neste caso, a comunidade é colocada no centro do sistema escolar para se ensinar-aprender/aprender-ensinar numa perspectiva freireana. O que é uma descoberta. Porém, isso acontece de forma ainda pouco sistêmica.

Temos que lembrar que o material didático é um entre muitos outros instrumentos pedagógicos de ensino-aprendizagem, mas que no sistema escolar sempre teve como premissa a sistematização dos conteúdos vindos de cima para baixo. Além de carregar a perspectiva da cultura hegemônica, embora incorresse no erro de estar desconexo da cultura local em que vai ser utilizado. Além disso, como já é sabido, o material didático costuma perpetuar ideologias que poderiam ser combatidas no processo de aprendizagem das crianças, se os professores fossem mais sensíveis ao problema do preconceito e da discriminação.

Apesar de o tema ser inconcluso, devido à especificidade do problema, que na ciência humana pressupõe ao investigador tentar observar o máximo das relações infinitas que ocorrem dentro do campo da pesquisa, pode-se recomendar ao pedagogo a necessidade de se trabalhar com sua autoestima, a fim de combater a perda de valor da categoria e de sua identidade. Para, dessa forma, valorizar sua ascendência.

Sugestões:

Após ter aprofundado com tanto empenho nesta realidade tão singular, e ao mesmo tempo tão representativa do Brasil, não poderia encerrar esta Tese sem apresentar algumas sugestões que me parecem necessárias para um melhor funcionamento do sistema escolar em Bananal.

A rede de solidariedade sugere que no ventre da comunidade bananalense as relações humanas sejam mais harmoniosas e amorosas, por isso sejam também menos influenciadas pelas relações de poder comuns ao sistema capitalista. Tal qual é imposto em cidades de médio e grande porte como as do Vale Econômico do Rio Paraíba do Sul paulista ou fluminense. Talvez essa seja a principal contradição que a história da comunidade pôde demonstrar.

Torna-se claro para o pesquisador, que a pedagogia terá que se humanizar cada vez mais. Para isso, o pedagogo deverá refletir sobre a cultura, a diversidade e as relações de poder no interior do sistema escolar até que, no contexto da nova ciência, este profissional possa alijar por inteiro esses problemas do cotidiano escolar. Pressupõe-se que neste momento, a pedagogia será capaz de respeitar a diversidade humana e não reproduzirá preconceitos de nenhuma ordem.

No que concerne às ciências da educação e ao problema pedagógico da cultura, cabe ressaltar a importância da formação dos pedagogos no campo das histórias da África, Afrobrasileira e dos Povos indígenas. No contexto desta tese, que se refere mais a história do povo afrobrasileiro, sugere-se o estudo da história geral da África (em doses homeopáticas) e a história afrobrasileira.

As referências sugerem temas de discussão fecundos para alguns dos problemas do sistema escolar, que vão dos mais difíceis aos mais compreensíveis: a humanização, a história da África antiga, a história do período pré-colonial (os Reinos Africanos). Destaco a história dos reinos do Congo, Matamba e N'gola (atual Angola); a história do

período colonial e pós-colonial, cujo caso mais retumbante é o da África do Sul e seu regime de apartheid.

No que se refere à história Afrobrasileira, temos que compreender a diáspora africana para a América e para o Brasil, como sintetizados no Capítulo I. Partir da historiografia de Knight (2011) e a história da resistência e luta negra no nosso país, como a formação do Quilombo dos Palmares, e outras revoltas populares, tal como A Revolta dos Males. Além disso, há que avançar no debate acerca do problema étnicorracial do negro, pautado nos desdobramentos históricos do pós-Abolição. Ressaltar o agravamento dos conflitos sociais a partir da nova ordem de trabalho no Brasil e as atuais conquistas dos afrobrasileiros no século XX.

Quando for o caso de sensibilizar as crianças e adolescentes da comunidade, além do próprio sistema escolar, é possível recorrer a livros infanto-juvenis como os de Machado (2004) e Guimarães (1998). A leitura destas obras, acrescida de uma reflexão para o debate sobre o racismo, também poderia ser incorporada como uma prática que têm eficácia para solucionar alguns dos problemas da escola.

Para que o ensino do tema em voga não seja apenas mais uma norma, é necessário que o processo ensino-aprendizagem aconteça através de múltiplas ferramentas de ensino, que o professor acumula em sua bagagem ao longo de sua carreira docente. Como referência bibliográfica há a colossal coleção História Geral da África²⁷.

Esta referência tem como propósito sanar o problema da formação e a falta de capacitações para o tema (por isso é apenas um exemplo). Caso o professor queira

²⁷ Disponível para domínio público:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?first=50&skip=0&ds_titulo=&co_autor=&no_autor=&co_categoria=132&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_obra=&co_idioma=&colunaOrdenar=DS_TITULO&ordem=null

aventurar-se no ensino da história dos negros no Brasil, deve estar ciente da difícil tarefa de ter de se tornar um professor-pesquisador.

A bibliografia recomendada sobre a questão étnicorracial dá suporte para que o professor bananalense se sinta capaz de combater a reprodução de ideologias, tais como o racismo e o embranquecimento, além de outras. Desta forma, acredita-se que se possa elevar o conhecimento sobre a história do negro e, conseqüentemente, melhorar a autoestima da população negra local, fortalecendo sua identidade étnicorracial, ao mesmo tempo em que dará a importância devida para as contribuições desta matriz cultural no sistema escolar.

Será que o professor bananalense, melhorando sua auto-estima e evocando sua identidade cultural afrobrasileira, não seria capaz de incorporar a importância da memória social dos habitantes da floresta, do modo de vida caipira, da história do negro e dos povos indígenas no sistema escolar desta comunidade?

Além disso, o sistema escolar precisa ampliar os limites das salas de aula (consequência da falta de estrutura física das escolas públicas). Até mesmo propor atividades de ensino fora do padrão “material didático”, ou seja, que faça o aluno aprender de forma menos canônica (seja lá qual for a proposta pedagógica) e mais significativa (a partir de atividades lúdicas, tais como: esquetes, peças teatrais, para que se envolvam mais as áreas do saber no sistema escolar).

Esta proposta requer também romper com a metáfora dos muros impostos ao sistema escolar de Bananal, para enfim ir também ensinar-aprender/aprender-ensinar com a vida na comunidade.

O pedagogo deve utilizar diferentes instrumentos técnicos para o processo ensino-aprendizagem. Sempre que possível fazer uso de tecnologias como data show, internet, de mapas ilustrativos, de imagens, de vídeos e livros paradidáticos, de forma a

desenvolver a abstração para o conhecimento científico. Ou seja, a escolarização na sociedade de classes continua sendo um tema bastante caro, uma vez que através dela acredita-se serem possíveis reais transformações sociais no plano individual dos alunos.

Há tantos problemas e contradições no sistema escolar em Bananal, que pode parecer ao leitor que nos resta apenas esperar o avanço triunfal da ideologia sobre a cultura. Tal fato deve ser corrigido nestas letras. Há muito amor, paz e união entre as famílias na comunidade bananalense. Talvez, Paulo Freire (2013) tenha razão em aproximar a educação ao tema do amor. Observando essa questão, é importante que o amor não seja nunca considerado um “blá,blá, blá”, para que as relações de poder não aumentem e para que o processo cultural continue humanizando cada vez mais a comunidade.

Namastê!²⁸

²⁸ Cumprimento ou saudação escrita em Sânscrito, família linguística indo-europeu, muito comum na prática da Yoga.

BIBLIOGRAFIA:

- ALENCASTRO, L. F. *O Trato dos Viventes: a formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ARDOINO, J. *Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas*. In: BARBOSA, J. G. (coord.) – *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos, EdUFSCAR, 1998, p. 24-41.
- AZANHA, J.M.P. *Uma ideia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: EDUSP: FAPESP, 2011.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRANDÃO, C. R. *Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papirus, 1984.
- _____. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, Col. Primeiros Passos, 1981.
- BRASIL. Lei nº 11.465, de 10 de março de 2008 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*. Brasília, 10 mar. 2008.
- BRASIL. *Jongo no Sudeste*. Brasília – DF: IPHAN (Dossiê nº 5), 2007.
- CARDOSO, R.L.C. Sub-cultura: uma terminologia adequada? RJ – Fundação Carlos Chagas: *Cadernos de Pesquisa*/14; 3-5, set.1975.

- CASTELLS, M. *Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra (vol. I. A era da informação: economia, sociedade e cultura), 1999.
- CASTRO, H. M. M. & SCHNOOR, E. (org) *Resgate: uma janela para o oitocentos*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.
- CAVALLEIRO, E. Educação Anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO (org). *Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- CHALHOUB, S. *Trabalho, Lar e Botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2001.
- CHALHOUB, S. et al. (org). *Artes e Ofícios de Curar no Brasil*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2003.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2010.
- COHEN, L. *Não há velhice na Índia: os usos da gerontologia*. In: G. G. Debert (org.) *Antropologia e Velhice*. Col. Textos Didáticos, Campinas, IFCH, Unicamp, 1994.
- DURHAM, E. *Cultura e Ideologia*. Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol.27, nº1, (71-89),1984.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREYRE, G. *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2006.
- FONSECA, Dagoberto J. *Piada: discurso sutil da exclusão – estudo do risível no “racismo à brasileira”*. São Paulo: dissertação de Mestrado, Ciências Sociais, PUC-SP, 1994.
- GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

- GILROY, P. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GODOY, J.F. *A Província de S. Paulo: trabalho estatístico, histórico e noticioso*. 2 ed., São Paulo: Governo do Estado, 1978.
- GOMES, N. L. Educação Cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico da Diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (org). *Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- GONÇALVES, L. A. O. & GONÇALVES e SILVA, P. B. G. *Educação e Movimento Social*. Anped. Revista Brasileira de Educação. Nº15. Set/Out/Nov/Dez, (p.134-158), 2000.
- GRAÇA, P. (org.) *Estância Turística e Ecológica de Bananal: Terra dos Barões do Café*. São Paulo: Noovha América, 2006.
- GUIMARÃES, G. *A Cor da Ternura*. São Paulo: FTD, 1998.
- HALL, S. *A Questão da Identidade Cultural*. Revista Textos Didáticos, Campinas-SP, nº 18, 2003.
- KATINSKY, J. R. Sistemas construtivos coloniais. In: VARGAS, M (org.), *História da técnica e da tecnologia no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP: C.E.T. Paula Souza, 1994.
- KNIGHT, F. W. *A Diáspora Africana*. In: ADE AJAYI, J.F. (editor) *África do Século XIX à Década de 1880*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO (vol. VI - Coleção História Geral da África), 2011.
- LARA, S.H. & PACHECO, G. (org.) *Memória do Jongo: As gravações históricas de Stanley Stein, Vassouras, 1949*. Rio de Janeiro: Folha Seca, 2007.
- MACHADO, A. M. *Menina Bonita do Laço de Fita*. São Paulo: Ática, 2004.

- MARTINS, J. B. *Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais*. Rev. Bras. Educ. nº 26, Rio de Janeiro Mai/Ago. 2004.
- MARX, K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1999.
- MEMMI, A. *Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª ed. 1977.
- MOTTA, J. F. *Corpos Escravos, Vontades Livres: posse de cativos e família escrava em Bananal (1801-1829)*. São Paulo: FAPESP: AnnaBlume, 1999.
- MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa, 2ª ed: Instituto Piaget, 1995.
- NOGUEIRA PORTO, L. de A. *Bananal no Império: famílias e fazendas*. Rio de Janeiro: Ed. Brasil-América, 1994.
- O'DONNELL, G.; MENDEZ, J. E. & PINHEIRO, P.S. *Democracia, Violência e Injustiça: o não-Estado de direito na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- PIMENTA, T. S. *Terapeutas Populares e Instituições Médicas na Primeira Metade do Século XIX*. In: CHALHOUB, S. et al. (org) *Artes e Ofícios de Curar no Brasil*. Campinas – SP: Editora Unicamp, 2003.
- SCHNOOR, E. *Das Casas de Morada à Casa de Vivenda*. In: CASTRO, H. & SCHNOOR, E. (org) *Resgate: uma janela para o oitocentos*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVÉRIO, V. *Ação afirmativa: a perspectiva da “Casa Grande” e da “Senzala”*. Perspectivas – Revista de Sociologia, São Paulo, vol.26, 57-79, 2003.
- SLENES, R. *Eu venho de muito longe, eu venho cavando: jongueiros cumba na senzala centro-africana*. In: LARA, S.H. & PACHECO, G. (org.) *Memória do Jongo: As*

- gravações históricas de Stanley Stein, Vassouras, 1949*. Rio de Janeiro: Folha Seca, 2007.
- SODRÉ, M. *A Verdade Seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro, 2ª edição: Francisco Alves, 1988.
- STEIN, S. J. *Grandeza e Decadência do Café no Vale do Paraíba*. São Paulo: Brasiliense, 1961.
- THIOLLENT, M. J.M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo: Polis, 1980.
- VANSINA, J. *O Reino do Congo e seus vizinhos*. In: OGOT, B.A. (editor) *África do século XVI ao XVIII*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO (vol. V - Coleção História Geral da África), 2011.
- VITORINO, D. C. *O Cursinho Pré-Vestibular da ONG FONTE (Araraquara-SP) à Luz dos Debates sobre Racismo e Cultura Negra*. Dissertação de Mestrado: UNESP-FCL/Ar, 2009.
- _____. Diversidade Cultural na Educação: Reflexões teóricas sobre o trato da cultura em sala de aula. *Cadernos de Campo*, Araraquara-SP, nº14 e 15, pág. 67-80, 2011-a.
- _____. Quem precisa de Educação Antirracista? Uma discussão sobre o papel dos professores no combate ao racismo e a discriminação na sala de aula. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, vol.12, nº26, 2011-b. (disponível no link: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/642/734>)
- WHITAKER, D. C. A. *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002.
- _____. *Ideologia x Cultura: Como Harmonizar esses conceitos tão antagônicos?* In: SOUZA, E. M. M; CHAQUIME, L.P.; LIMA, P.G.R. (Org)

Teoria e Prática nas Ciências Sociais. Araraquara: UNESP/FCL/Laboratório Editorial, (pág.13-35), 2003.

_____. *Da “Invenção” do Vestibular aos Cursinhos Populares: um desafio para a Orientação Profissional*. Revista Brasileira de Orientação Profissional. Vol.11, nº2 (289-297), Jul/Dez, 2010 (a).

_____. *Memória Social, Meio Ambiente e Envelhecimento no Brasil Rural: três olhares (estudo comparativo)*. Projeto de produtividade em pesquisa CNPq, 2010 (b).

_____. *A desinvenção da Tradição: esquecimento e memória na História do Brasil – Ensaio de Interpretação Sociológica*. In: WHITAKER, D.C.A.; FIAMENGUE, E. C. et. al (org.) *Ideologia e Esquecimento: aspectos negados da memória social brasileira*. São Paulo: Letras à Margem, 2010 (c).

_____. *Ideologia e Práticas Culturais: o controle ideológico do trabalhador da cana*. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação: USP, 1984.

_____. *Ideologia e Cultura no Brasil: sugestões para uma análise do nosso processo cultural, à luz da Teoria Crítica da Sociedade*. Perspectivas – Revista de Sociologia, São Paulo, vol.5, 5-14,1982.

_____. *A Seleção dos Privilegiados*. São Paulo: Semente, 1981.

WHITAKER, D.C.A.; FIAMENGUE, E. C. et. al (org.) *Ideologia e Esquecimento: aspectos negados da memória social brasileira*. São Paulo: Letras à Margem, 2010 (d).