

# Tradição oral afro-brasileira e escola: caminhos e descaminhos

Marluce de Lima Macedo\*

Este texto é parte de um estudo sobre as relações travadas entre a tradição oral afro-brasileira e a escola no município de Santa Bárbara – Ba. A partir da experiência vivida neste município, como pessoa, estudante e professora, realizei uma reflexão sobre a tradição oral afro-brasileira, no contexto do ensino fundamental da escola pública, analisando as formas assumidas ou silenciadas destas tradições no cotidiano dos sujeitos estudados e nas práticas concretas de sala de aula. Essa abordagem toma a cultura como campo privilegiado para o estudo desta temática e o multiculturalismo, como uma espécie de corpo teórico que pode orientar ou auxiliar a produção de um conhecimento voltado para o diálogo intercultural. A definição da História Oral como metodologia ratifica a relação dialógica estabelecida com o nosso objeto de pesquisa.

## Palavras-chaves

Tradição oral afro-brasileira; escola; multiculturalismo

## Introdução

O município de Santa Bárbara, situado na mesorregião Centro-Norte da Bahia, numa área de 325 Km<sup>2</sup>, possui 17.933 habitantes, sendo 7.167 residentes na zona urbana e 10.766 zona rural. A rede escolar em Santa Bárbara é formada basicamente por escolas públicas, espalhadas pela zona rural ou instaladas na zona urbana, onde ficam os

maiores e mais populosos Centros de Educação.<sup>1</sup> A maioria dessas escolas dedica-se ao ensino das quatro séries iniciais do Nível Fundamental.

A pesquisa foi realizada no ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), devido à experiência nessas séries, como professora de história. Foram entrevistados estudantes, professores e pessoas da comunidade. Somando um total de 13 (treze) entrevistas. A escolha dos entrevistados obedeceu a determinados critérios, a saber: professores que trabalham diretamente com temas relacionados à história, à cultura e aos espaços ocupados pelas mesmas; pessoas da comunidade que têm envolvimento muito intenso com a tradição oral afro-brasileira e a escola; estudantes marcados nas suas vivências pela tradição oral afro-brasileira.

Santa Bárbara representa um espaço heterogêneo nas suas formas de sobrevivência, nas manifestações culturais, nas cores, nas histórias e na memória do seu povo. Numa pequena cidade onde sempre se faz necessário inventar a vida, pode acompanhar o cotidiano de professores, estudantes, comerciantes, bancários, pedreiros, fazendeiros, lavadeiras, empregadas domésticas, lavradores, biscateiros e desempregados, entre outras ocupações diversificadas. Essas pessoas ocupam muitos lugares de identidade, são negros, brancos, mestiços, morenos, caboclos, sararás; são rurais, urbanos - ou rurais e urbanos ao mesmo tempo; são pobres, miseráveis, “arremediados”, ou ricos; são letrados e analfabetos; são homens, mulheres, crianças, que ocupam um espaço comum e plural, onde o outro e o “eu”, muitas vezes não são elementos tão distantes, nem tão díspares, que convivem lado a lado entre conflitos e acordos.

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

Mas este mosaico certamente é composto por muitas vozes (negros, brancos, índios, mestiços) que, ao se confrontarem, ao se encontrarem, ainda que em situação de desigualdade, construíram textos e contextos polifônicos em Santa Bárbara, que, mesmo silenciados e transformados em monofonia, conseguiram se traduzir em manifestações híbridas e acolhedoras do diálogo.

Assim é a tradição oral afro-brasileira em Santa Bárbara, uma tradição que, embora mantenha uma forte relação com as raízes africanas, dialoga com tempos, sujeitos e espaços variados, incorporando elementos de culturas diversas. Isso se traduz, no entanto, numa forma negra de resistência, mediação e transformação de uma realidade adversa ao seu favor.

Para realização desta reflexão tomei as experiências narradas pelos entrevistados como um referencial importante para descortinar e/ou revelar possíveis

relações entre tradição oral afro-brasileira e escola e como estas relações se desenvolvem no cotidiano escolar.

## **A escola em Santa Bárbara**

Atualmente, há vários estabelecimentos de ensino público em Santa Bárbara, a maioria de caráter municipal, ministrando geralmente apenas as séries iniciais do ensino fundamental.

O Centro Educacional São José é o maior centro de educação barbarenses, pela quantidade de estudantes, professores, funcionários que absorve, pela extensão física, pela carga horária ocupada. É também o mais respeitado, pela sua história e tradição de um ensino de qualidade, pela presença das freiras vicentinas, pelo fato de ser o único colégio a ministrar o segundo grau, além de contar com alguns atributos que as demais escolas não têm, tais como: computadores, biblioteca, TV escola, entre outros. Esse colégio concentra a maior parte dos estudantes de nível fundamental (5ª a 8ª), sobre os quais especificamente essa pesquisa diz respeito.

Além deste estabelecimento, temos a Escola estadual Professor Carlos Valadares, construída em 1967, que funciona em três turnos de trabalho, ministrando o ensino de 1ª a 8ª série. Nos povoados de Sítio das Flores e de São Nicolau, encontram-se as demais turmas de 5ª a 8ª série, onde se concentram as populações desses povoados e das fazendas vizinhas.

Em Santa Bárbara, a escola pública não oferece opções de cursos de ensino médio ou qualquer curso de formação profissional, que habilite o estudante para a inclusão no mercado e, como a maior parte das escolas públicas brasileiras, não o habilita também para o vestibular. E o que é mais grave: não oferece um número de vagas que atenda à demanda, pois grande parte dos estudantes, ao concluírem o primeiro grau, prosseguem o estudo em outros municípios – quando podem custear as despesas - ou desistem de estudar.

A situação da população rural, moradora na roça, ainda é mais difícil, contando, geralmente, com uma escola de 1ª a 4ª série (com exceção de dois povoados). Os estudantes têm que se deslocar para a zona urbana, enfrentando longas jornadas a pé, ou utilizar os ônibus coletivos pagos pelo Programa Nacional de Transporte Escolar-PNTE/MEC, ou pela administração municipal. Mas esses são veículos velhos, sem manutenção, geralmente lotados, com meninos e meninas pendurados nas portas, correndo riscos de acidentes e até morte.

A instituição da escola pública no município de Santa Bárbara compartilhava, e talvez ainda compartilhe do pressuposto de que, os sujeitos presentes na escola são todos iguais e, por isso, possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e experiências. Voltada para um racionalismo universalista, a escola enfatiza os traços universais do pensamento e da ação humana. Embora admita que as experiências culturais são diversas em função das diferenças tecnológicas e de condição de vida,

afirma que todas as culturas compartilham conosco de uma mesma racionalidade e que essa racionalidade caracteriza a humanidade, num modelo único de ser humano; toda e qualquer pluralidade ou diferença está submetida e deve ter como meta este modelo. As políticas pela igualdade e pela cidadania ao longo do processo educacional são bons ilustradores desse pensamento universalista.

Discorrendo sobre o universalismo no currículo escolar, Forquin (2000) diz que, “para a escola, os estudantes são indivíduos iguais em direito e deveres, abstraídos de seus pertencimentos coletivos, assim como liberados de suas singularidades pessoais”. A escola defende uma espécie de Universalismo formal – onde todos (supostamente) estão submetidos às mesmas regras: garantia das mesmas bases de acesso aos estudos, critérios iguais no que diz respeito à alocação de recursos, avaliação de desempenhos, seleção, modos de manutenção da ordem e da disciplina.

Contudo, este fazer “Universal” historicamente privilegiou certas concepções, práticas e culturas em detrimento de outras.

### **Tradição oral afro-brasileira e escola: o “sincrético” e o “folclórico”**

Dentro dessas relações entre escola e culturas de grupos “subordinados”, interessa-me abordar aqui como elas se configuram na comunidade escolar pesquisada, no que diz respeito à cultura negra de forma mais geral e em particular à tradição oral afro-brasileira.

O estudante Rodrigo, (um dos nossos entrevistados), diz que a escola ensina entre outras coisas “a cultura da gente”. Questionado sobre o que seria esta cultura, ele respondeu:

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

As palavras de Rodrigo apontam para o paradoxo contido nesses “ensinamentos” da escola: o reconhecimento de uma cultura – que ele lê como sua, através da vivência e da memória repassada – e a folclorização da mesma pela escola. Ou seja, a escola reconhece a presença da cultura do outro, e a presença desta cultura no outro, porém minimiza sua importância e ação, folclorizando-a, colocando-a no lugar de passado.

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

[...] a cultura popular, principalmente das raças discriminadas, como o negro, o índio, só é lembrada, tem mais ênfase, mais atenção nas datas específicas da cultura dessas raças como, 13 de maio e... o mês do

índio. Por causa do folclore também elas são mais detalhadas, mais lembradas, mais animadas, porque os estudantes, eles apresentam de forma assim, como, apresentação assim mesmo, o reisado, o bumba-meu-boi, o samba de roda, capoeira e outros que eu não me lembro no momento.

Esta afirmação das tradições ou da “cultura popular”, concebida como folclore pela escola, está presente na maioria dos depoimentos. Porém muitas vezes o reconhecimento de que a escola trabalha desta forma, é visto de maneira crítica e negativa, por professores e alunos, que apontam para o hiato estabelecido entre esta forma de a escola ver a tradição e como de fato ela se dá nas comunidades.

O professor Roberto comenta:

O que a gente observa nas escolas por onde a gente ensina é que a semana folclórica é que é a semana destinada para trabalhar essas tradições com os alunos. Às vezes não tem nem pesquisa feita na comunidade, muitas vezes o aluno sai com aquela informação que o professor leva para a sala de aula, que ele adquire de outras pessoas que também não pesquisa, e acaba fazendo um tipo de trabalho, dizendo que está falando sobre a tradição da comunidade, que é apenas uma cópia estilizada de forma bem diferente do que acontece na realidade. Até hoje nas escolas onde passei não vi ainda nem um momento professor e aluno saírem para trazer alguém da comunidade para fazer essa apresentação, para que os alunos percebam, para que a comunidade se integre à escola e que haja essa comunhão entre comunidade e escola.

As falas desses depoentes revelam claramente os efeitos e/ou desdobramentos do tratamento dado às tradições afro-brasileiras ou às culturas negras de forma geral. A idéia destas manifestações como parte de uma “cultura popular” demonstra o peso do aprendizado baseado em “isto ou aquilo”, próprio da concepção moderna iluminista e maniqueísta que classifica e reduz tudo a binômios, tipo: bem e mal, certo e errado, negro e branco, passado e presente, popular e erudito, entre outros. Dentro desse binômio a cultura popular diria respeito aos saberes do povo (o senso comum), carregado, portanto, de superstições e invenções nem sempre dignas de crédito: a cultura dos “dominados”, em contraposição a uma cultura erudita, refinada, baseada em conhecimentos científicos ou filosóficos, que se consubstancia na cultura dos dominantes.

Evidentemente não deixo de reconhecer os esforços realizados por diversos pensadores ao longo dos tempos, numa intensa e frutífera polêmica para construir um novo sentido/significado do termo “cultura popular”. Ainda assim penso que a expressão, seja pelo preconceito do qual historicamente foi dotada, seja por se apresentar sempre no binômio – cultura popular & cultura erudita, está longe de representar a episteme, a

dinâmica e a pujança da cultura e da tradição afro-brasileira, em Santa Bárbara, ou qualquer lugar onde essas se fazem presentes.

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

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

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

Assim o “folclore” tornou-se cultura da comunidade, porque é quem a produz e vivencia. Nas referências ao universo afro-brasileiro, principalmente no que diz respeito à sua religiosidade, observo quase sempre, nas palavras dos entrevistados, uma hesitação em se aventurar pelo tema, um certo constrangimento, uma atitude silenciosa ou até mesmo uma negação do seu envolvimento com o mesmo. Embora reconheçam que a escola sempre tratou a religiosidade afro-brasileira como folclore, em especial o Candomblé, ainda quando afirmam o seu direito de existência, a maioria dos entrevistados procura se afastar dele, dizendo que as tradições das quais fazem parte não têm um compromisso ou envolvimento com esta religiosidade. A escola certamente muito contribuiu e continua contribuindo para esse afastamento, pois, “a pedagogia escolar busca transformar o outro no mesmo, desde que o sistema de ensino oficial no Brasil é profundamente marcado pelo “ideal” de cidadania e racionalidade branco-européia, transformando-se numa pedagogia de recalque para afro-brasileiros e demais excluídos, que tiveram suas tradições, sua ancestralidade, seus sistemas simbólicos, suas experiências e vivências comunitárias negadas, silenciadas ou destituídas dos seus valores no cotidiano escolar” (LUZ, 2000. p. 15).

Os entrevistados falam da experiência religiosa, vivida na escola de maneira quase sempre contraditória, pois, ao tempo que denunciam uma certa imposição e centralismo, tentam diminuir o seu impacto, informando que sempre foi permitido aos

evangélicos participar das aulas. Quanto aos possíveis adeptos de religiosidades afro-brasileiras, evidenciam que não havia ninguém “com coragem” de se apresentar como tal, mesmo aqueles que por suas atividades extra-escolares, eram reconhecidos pelos colegas como participantes de algum terreiro de Candomblé. Para esses entrevistados, o motivo do silêncio era o temor de “virarem chacota” para os outros colegas.

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

Esse tratamento da diversidade enquanto sincretismo – entendido como um processo de troca cultural não conflituosa entre grupos distintos culturalmente, que após um longo período de convivência se reuniram num conjunto cultural homogêneo – tenta ocultar a evidência da diversidade cultural, buscando aprisioná-la num único lugar simbólico.

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

Pensar o sincrético como algo homogêneo ou mesmo como “mistura” é um reducionismo pobre. Penso que o “sincrético” pode ser tomado como algo novo e inusitado, tradução de novas combinações entre seres humanos, culturas, idéias, sem, entretanto, esquecer que estas combinações foram/são gestadas e desenvolvidas historicamente em determinados contextos de luta e disputa sócio-culturais, o que impôs/impõe, de certa maneira, algumas revisões, reconfigurações e reapropriações. Assim, como afirma Hall (2003), essas revisões, reconfigurações e reapropriações, não podem ser apresentadas como uma volta ao lugar em que estávamos antes, pois sempre existe algo no meio e esse algo no meio se constitui na novidade que, embora possa ter emergido do conflito e da resistência à dominação, não se traduz apenas nisso, extrapola qualquer idéia de lugar determinado, de coisa homogênea.

### **“Tabaréus e civilizados”: Tradição oral afro-brasileira e escolas – fronteiras e lugares**

A comunidade escolar com a qual dialogo permite que afirme, a partir das suas vozes e das observações que realizei, a existência de muitas fronteiras entre a tradição oral afro-brasileira e a escola pública barbarensense, mas, sem dúvida nenhuma, o grande e

grave divisor de águas é o lugar das tradições, que tem como personagem principal, negros/negras da roça.

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

A roça, vista como território onde a cultura e a tradição dos povos discriminados florescem, tem como traços importantes da sua caracterização a solidariedade e o comunalismo. No entanto, como um território em constante movimento em relação com outras territorialidades, admite o conflito, a mudança, o desequilíbrio.

Apesar de sua dinamicidade, ao longo da história, no que diz respeito ao desenvolvimento escolar e ao mundo letrado, a roça foi tida como sinônimo de atraso, territórios marcados pelo analfabetismo, pelas superstições e credices. O povo da roça sempre foi retratado/representado na escola como o “matuto” - mal-vestido, despenteado, sujo, fedido, remendado – homens, mulheres e crianças de falas grosseiras, “português ruim”, motivadores de risos e piadas de mau gosto. Por isso, “os falares e os saberes” da roça não interessavam ao mundo da escola, que tinha como ideal de progresso e desenvolvimento o mundo urbano, que ansiava por formar o cidadão da “*pólis*”. Ou seja, a escola é pensada como parte do universo urbano, no seu calendário, nos seus conteúdos, nos seus espaços físicos, nos seus currículos e, o mais grave, no seu projeto político-pedagógico, onde se imagina a formação de um cidadão universal, no interior de uma cultura também universalista, num modelo homogeneizante de ser humano.

Assim, mesmo as escolas situadas nos espaços rurais trabalham dentro da lógica e da dinâmica urbana, tentando reproduzir gostos, costumes, valores citadinos como aqueles verdadeiramente corretos e próprios a alguém devidamente “educado”. A escola se tornou o maior palco de disseminação dos estereótipos, “civilizados” (para o homem/mulher urbanos) e *tabaréus* (para os rurais).

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

A ciência positivista classificou como primitivos os povos não ocidentais, sobretudo as populações do continente americano. A colonização de parte do mundo, realizada pela burguesia européia, reafirmou a idéia de um progresso linear e determinado tendo o Ocidente como único modelo de civilização. O evolucionismo dividiu a humanidade em estágios, que iam da selvageria para barbárie e desta para a civilização. Nessa imensa pirâmide evolucionista, índios e negros formavam à base, a infância da civilização, enquanto os brancos, europeus se destacavam no topo piramidal.

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

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

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

A maioria dos diretores é de origem urbana né, de origem urbana, com a cultura mais local de sempre, e o pouco que a gente vê da presença rural é quanto à participação de alguns professores. Vejo que a cultura nesse sentido, relacionada ao conhecimento popular ela é pouco trabalhada pela escola, acredito que até não somente pela questão da maioria dos professores e dos diretores serem de origem mais urbana, mas acredito também porque a escola atualmente, a gente tem percebido mais assim, de forma mais intensa, ela tem sido instrumento mais burocrático.

A escola vista como instrumento burocrático, é uma outra face do grande desafio colocado para todos que procuram repensar e refazer a educação neste país - pois acreditamos não ser algo identificável apenas em Santa Bárbara. Neste sentido a escola é percebida e organizada apenas de forma funcional: garantia do cumprimento do calendário letivo, manutenção de alunos e professores em sala de aula, cumprimento de prazos estabelecidos pelos setores de educação, organização de diários de classe, secretarias em funcionamento. Esta forma de condução da escola revela uma total indiferença em relação às pessoas que a compõem. A versão burocrática da escola se preocupa mais com números do que com o aprendizado; é a escola do “faz-de-conta”, onde tudo parece acontecer, quando, de fato, nada ou quase nada acontece.

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

[...] na escola por exemplo davam pra gente tarefas discriminatórias, eu vivi, eu senti na pele isto...eu vivi esta discriminação, tinha o palco, as festas da escola, tinha as peças teatrais, as apresentações eram dadas de acordo com a classe social e a cor da pessoa... eu representei numa

feira de final de ano e a parte que eu decorei que dizia assim: “Nós somos três negrinhas da cor de São Benedito, peço desculpas quem não achar bonito”.

Ou ainda:

[...] fui pedir à irmã que era diretora da escola pra me deixar estudar até conseguir uma bolsa, deixar ela fazer serviço na escola pra poder pagar, ela me disse que pessoas da minha cor e da minha condição social tinha tanta profissão, não precisava se formar, que podia ser uma boa chefe de cozinha, que eu podia ser uma boa lavadeira, que eu podia ser uma boa babá[...]

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

Por isso, como Dayrell (2001), posso dizer que a diversidade cultural não pode ser explicada apenas pela dimensão das classes sociais, ou de uma pretensa cidadania capaz de abarcar as diferentes dimensões do humano. É preciso levar em conta uma heterogeneidade mais ampla, que faz com que os indivíduos possam articular suas experiências em tradições e valores, construindo identidades onde as origens simbólicas não são demarcadas apenas pela origem de classe.

Uma última questão que trato nesse artigo, refere-se à falsa oposição levantada entre tradição oral e escrita ou, se preferir, entre as permanências das tradições orais e o desenvolvimento de uma sociedade letrada.

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

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

Em sociedades letradas como é o caso de Santa Bárbara, a presença da escrita e de diversas formas de oralidade não é nenhuma novidade; o grande problema tem sido a negação dessa relação, ou a super valorização de uma em detrimento da outra. Para Geraldi (2000), o distanciamento entre as diferentes formas de oralidade e escrita resulta de diferentes trabalhos discursivos, marcados por processos sociais de apropriação das diferentes formas de linguagem, assim:

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

Seguindo as pistas desse mesmo autor, penso que os processos sociais são responsáveis por tornar a escrita, o que ela em si não é: lugar de discriminação, exclusão. Nesse sentido, diferentes grupos podem estabelecer diferentes relações com a escrita, de acordo com os significados e os valores creditados a mesma.

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

[...] a gente tem feito planejamentos e mais planejamentos na tentativa de colocar um plano voltado totalmente para as necessidades da zona rural, mas sempre encontra dificuldades: às vezes não tem coordenador que saiba orientar, a escola também não tem coordenador e o coordenador quando chega da zona urbana não tem o conhecimento da comunidade que um dia ele vai trabalhar; às vezes o professor também não contribui com o outro para que o projeto vá em frente e acaba ficando apenas no papel. Esse ano planejamos fazer um trabalho totalmente voltado para a comunidade, mas estamos percebendo que tudo está voltado de novo para o que o livro didático manda. Porque não tem esta questão de integração dentro da própria escola e a preocupação com essas tradições não tem sido muito valorizada. Por isso que a escola continua bem distante da realidade dos alunos....essa ausência de diálogo entre comunidade e escola tem prejudicado demais o aluno.

Da sua experiência como professora primária Maria José disse:

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

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

Trata-se de se opor a uma unidade discursiva, lingüística e cultural, pois qualquer tipo de unidade é resultado, e resulta numa imposição destinada ao fracasso. Apesar de todas as tentativas de homogeneização, diferentes discursos e linguagens continuam a circular, informando, formando e transformando modos diferenciados de vivência.

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

[...] a tradição oral como o elemento mais eficaz e presente na dinâmica da nossa sala de aula, foi uma porteira por onde o diálogo escapuliu e se espalhou com fertilidade: as mais diversas tradições orais eram trazidas para a escola, conforme as vivências de todos nós, professores e alunos...Histórias, contos, lendas, manifestações religiosas, "dramas" (representação de textos musicais, onde há fatura de trejeitos e gestos), e todas as demais manifestações, inclusive aquelas que envolviam trabalhos manuais e musicalidade como batatas de feijão, descargas de milho, mutirões, etc, povoaram nossas salas de aula e delas resultaram boas discussões, belos textos escritos e um trabalho que envolvia ao mesmo tempo, corpo, gesto, voz e escrita. (MACEDO, 2003, pág. 07).

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

## **Considerações Finais**

Em Santa Bárbara a tradição oral afro-brasileira está presente na escola e nos sujeitos que a povoam, mesmo quando negada ou folclorizada nos seus currículos e práticas. Esses sujeitos que fazem a escola (re)constroem suas identidades cotidianamente em/na relação com o outro, a partir de valores, conceitos e hábitos

construídos e/ou preservados pela memória, numa prática que envolve circularidade de apropriações, empréstimos, significações e recontextualizações que tecem a relação entre diferentes universos sociais.

A pesquisa realizada aponta a tradição oral afro-brasileira como um importante elemento de diálogo no desafio de enfrentar uma escola excludente e discriminante, na afirmação de que outros povos e não unicamente o povo branco euroamericano construiu ao longo da sua trajetória um modo de ser, de ver e de estar no mundo, a partir de referenciais históricos e culturais e da memória ancestral, preservada ao longo dos anos. E mais, a afirmação de que esses diferentes patrimônios civilizatórios devem ser respeitados.

Uma educação para ser pluricultural e democrática deve considerar as relações de poder entre os diversos conhecimentos, culturas e classes, presentes e atuantes no cotidiano. Além do que, como nos diz Santos, (2000), só reconhecendo o outro como produtor de conhecimento, podemos construir um conhecimento solidário, que eleva o outro à condição de sujeito, pois todo conhecimento-emancipação tem uma vocação multicultural.

Um grande desafio colocado para uma educação multicultural é pensar “isto e aquilo”, ou seja, é reconhecer as múltiplas experiências, as diferentes memórias e vivências dessas experiências, é preciso aceitar conviver e dialogar com múltiplas temporalidades. Existem diversas memórias construídas à “contrapelo” da dominação, que rompem as barreiras da temporalidade e do contínuo linear, e removem a experiência perdida dos destroços acumulados pelo “progresso”.

## NOTAS DE RODAPÉ

Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia/ Bolsista do Concurso Negro e Educação. Email: marlucel.Macedo@bol.com.br

<sup>1</sup> Os dados de população, área, localização foram do IBGE, censo-2000. Os demais dados foram retirados do Guia Cultural da Bahia-Paraguçu. Vol, 10. 1999.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÁ, Hampatê. A Tradição Viva. In: *História Geral da África*. V. III. São Paulo: Ática, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin, Dialogismo e Construção de Sentido*. São Paulo: UNICAMP, 1997.

BOM MEIHY, José Carlos S. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

BONVINI, Emílio. Tradição Oral Afro-brasileira: As razões de uma vitalidade. In: *Projeto História 22 – História e oralidade*. São Paulo: EDUC, 2001.

- CASCUDO, Luis da Câmara. *Literatura Oral no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e Anti-racismo na Educação. Repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.
- COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à Colônia*. São Paulo: UNESP, 1998.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique e LIMA, Maria Batista. Repertórios Culturais de Base Africana, Identidades Afrodescendentes e Educação em Sergipe. In: *Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular*. Florianópolis: Atilênde, 2002.
- DAYRELL, Juarez. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. DAYRELL, Juarez. (org.). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- FORQUIN, Jean-Claude. O Currículo entre o Relativismo e o Universalismo. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI. Nº 73. Dezembro/2000.
- GERALDI, João Wanderley. *Culturas Oraís em sociedades letradas*. In: Revista Educação & Sociedade. Ano XXI. Nº 73. Dezembro, 2000. p. 100 – 108.
- GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: Modernidade e Dupla Consciência*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade In: DAYRELL, Juarez. (org). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora. Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- LUZ, Narcimária C. do Patrocínio. *ABEBE: A Criação de uma Nova Perspectiva epistemológica em educação*. Salvador. Bahia: 1997. (Dissertação de Doutorado).
- MACÊDO, Maria José de Lima. *Lembranças e Andanças*. Santa Bárbara: 1997. Livro impresso de forma independente.
- MACÊDO, Marluce de Lima. *Pisando o barro e cantando a vida. Vivências de educação no Sítio das Flores*. Digitalizado.
- MARTINS, Leda Maria. A Oralitura da Memória. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Org). *Brasil Afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MATTOS, Wilson Roberto de. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares. In: *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v.12, n.19, p.229 -234, jan/jun, 2003.
- MODESTO, Ana Lúcia. Religião, Escola e os problemas da Sociedade Contemporânea. DAYRELL, Juarez (org). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MONTEIRO, Tânia Penido. Comunicação Escrita sobre uma Pesquisa Oral. In: Educação e Comunicação. *Revista FAEEBA Nº 3*. jan/dez 1994.
- MONTERO, Paula. Diversidade Cultural: Inclusão, Exclusão e Sincretismo. In: DAYRELL, Juarez (org). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- PADILHA, Laura Cavalcante. *Entre a voz e a Letra. O lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX*. Niteroi: EDUFF, 1995.
- PEREIRA, Edmilson de Almeida e GOMES, Núbia Pereira de M. Inumeráveis Cabezas. Tradição afro-brasileira e horizontes da Contemporaneidade. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Org). *Brasil Afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PINTO, Júlio Pimentel. Os muitos tempos da memória. In: *Revista Projeto História*. Nº 17. São Paulo: EDUC, 1998.
- PORTELLI, Alessandro. História Oral como Gênero. In: *Revista Projeto História*. Nº 17. São Paulo: EDUC, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice. O social e o político na Pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001
- SANTOS, Juana Elbein. A Expressão Oral na Cultura negro-africana e brasileira. In: SANTOS, Deoscorédes Maximiliano. *Dos Contos Crioulos da Bahia*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SCHWARCZ, Lília K. Moritz. *Raça como negociação. Sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil*. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Org). *Brasil Afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Diversidade étnico-cultural e currículos escolares – Dilemas e possibilidades*. Participação no Seminário Educação e diferenciação cultural promovido pela ANPOC. 2000.
- SILVA, Ana Célia da. “A desconstrução da discriminação do Negro no Livro didático”. In: MUNANGA, Kabengele (org). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- SODRÉ, Muniz. *A Verdade Seduzida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.
- SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade. A forma social negro-brasileira*. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros. Identidade, povo e mídia no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- THOMPSON, E. P. *Costumes em comum. Estudos sobre a Cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- VANSINA, J. A Tradição Oral e sua Metodologia. In: *História Geral da África*. São Paulo: Ática, 1982.