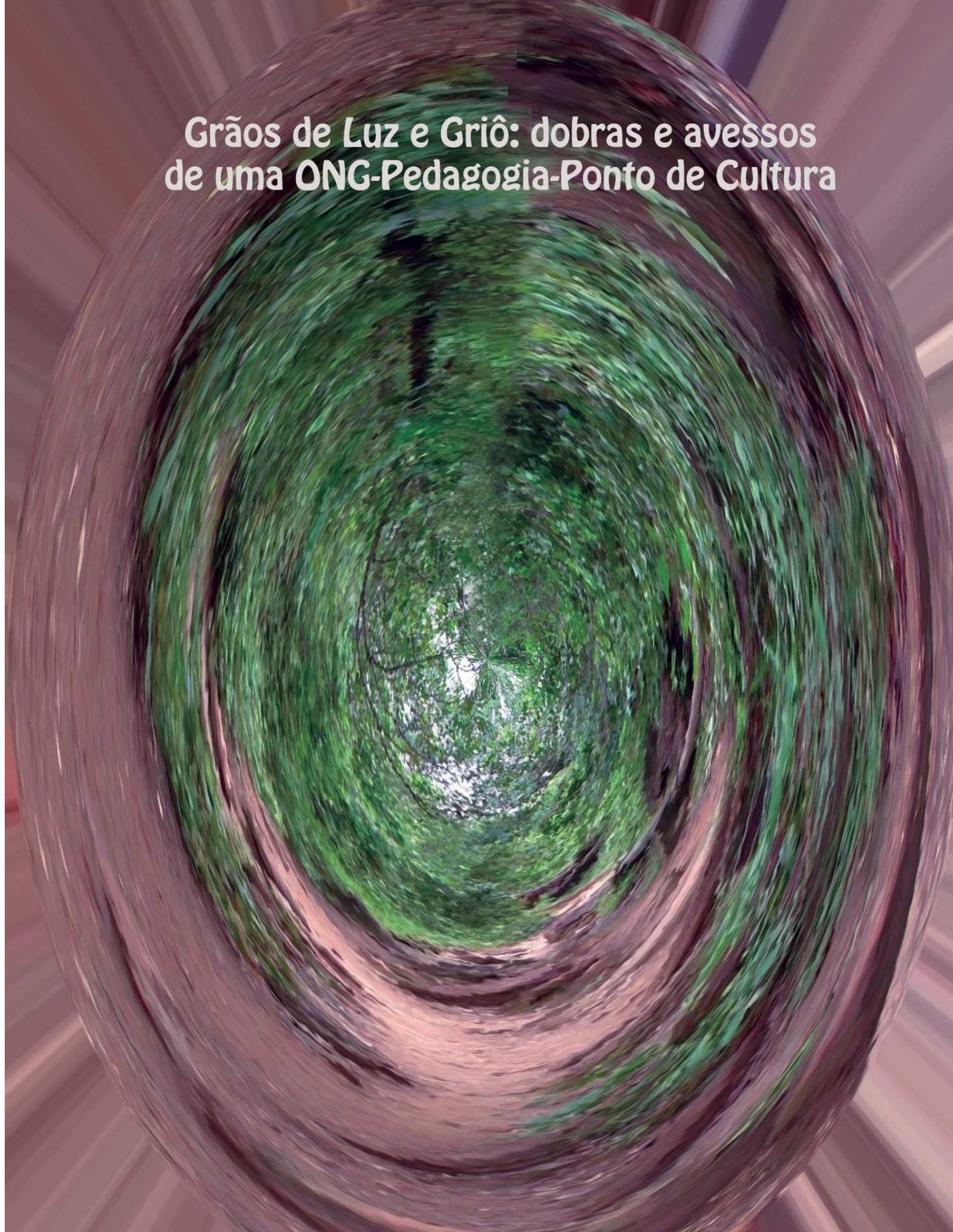


**Grãos de Luz e Griô: dobras e avessos
de uma ONG-Pedagogia-Ponto de Cultura**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Grãos de Luz e Griô: dobras e avessos de uma ONG-Pedagogia-Ponto de Cultura

Autor: Marco Antonio Leandro Barzano

Orientador: Dr. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Marco Antonio Leandro Barzano e aprovada pela Comissão Julgadora.

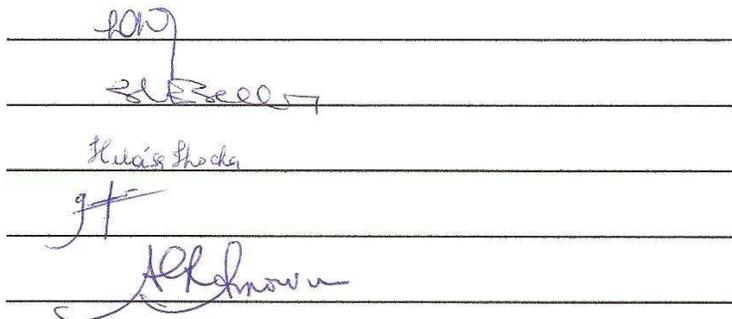
Data: 08/08/2008

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

B289g	Barzano, Marco Antônio Leandro. Grãos de Luz e Griô : dobras e avessos de uma ONG - Pedagogia - Ponto de Cultura / Marco Antônio Leandro Barzano. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008. Orientador : Antônio Carlos Rodrigues de Amorim. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Estudos culturais. 2. Prática pedagógicas. 3. Performance. 4. Identidade. 5. Organizações não - governamentais I. Amorim, Antônio Carlos Rodrigues de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-297/BFE

Título em inglês : Grains and Light Griô : doublings and reverse of NGO – Pedagogy – Culture's point

Keywords : Cultural studies ; Educational practices ; Performance ; Identity

Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Antônio Carlos Rodrigues Amorim (Orientador)

Profª. Drª. Sandra Lúcia Escovedo Selles

Prof. Dr. Leandro Belinaso Guimarães

Profª. Drª. Heloísa Helena Pimenta Rocha

Profª. Drª. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Data da defesa: 08/08/2008

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : mbarzano@uol.com.br

RESUMO

Lençóis, Chapada Diamantina, estado da Bahia. Nesta localidade existe a ONG Grãos de Luz e Griô, instituição onde realizei a pesquisa com o objetivo principal de analisar suas práticas pedagógicas. A utilização de vários artefatos, além de observações e entrevistas contribuíram como ferramentas metodológicas para expressar os discursos produzidos por essa instituição. Desse modo, imaginei as dobras que se efetuaram entre ONG-Pedagogia Griô-Ponto de Cultura e a partir da análise que construí, as noções de identidade e poder foram potencializadoras para eu criar as formas como a ONG opera discursos capazes de construir "verdades" e fixar determinadas identidades e padrões culturais. Escolhi a perspectiva dos Estudos Culturais pós-estruturalistas para me auxiliar na efetuação analítica. Destaco ainda a performatividade como uma maneira de a ONG expressar a teatralização do personagem velho griô bem como sua articulação política junto ao Ministério da Cultura.

ABSTRACT

Lençóis, Chapada Diamantina, Bahia State, Brazil. On this location at Grãos de Luz and Griô No Governmental Organization(NGO) with main purpose for analyzing its educational practices, this survey was carried out. The utilization of many articles and products, beyond some observations and interviews as methodological tools for expressing this institution speeches have contributed for this study. That way, partnerships between NGO-Pedagogia Griô-Ponto de Cultura were achieved and analysis pointed out by my own, as well as power and identity concepts have become potential for developing methods as NGO has been able to accomplish several speeches showing "truths" and in addition attaching identities and cultural models. Pos-structuralist Cultural Studies perspective was chosen for supporting me about analytical evaluations. Performance as single manner like NGO could represent ancient Griô theatricality and his political role together to Culture Department was reported, as well.

A Òsóòsi e Yánsàn, donos do meu ori.
Ao Pai Joaquim do Congo, pelas palavras encorajadoras.

Dedicatória

Essa tese vai para meus pais, Ely e Magdalena, preciosos diamantes de minha vida que, assim como a Bahia, me deram “régua e compasso”.
À Juliana, minha sobrinha querida, que chegou em um momento tão importante em minha vida.

Agradecimentos ou “Aquele Abraço”

Bismilah Ar Raham Ar rahaim

Não acredito muito nas certezas. Mas, em alguns momentos, não abro mão delas e foi pensando assim, que tive a certeza de que essa tese só foi possível de chegar até aqui por conta da ajuda de uma legião espiritual que me acompanhou e que, em primeiro lugar, tenho que agradecer: a Deus; a Oxóssi, dono do meu ori; a Oyá, que movimenta meu caminho; a São José; Nossa Senhora Aparecida e Pai Joaquim do Congo. Salve esse sincretismo que alimenta minha face espiritual!

Ao Antonio Carlos – o querido AC – um híbrido de orientador e amigo, que com muito riso, gestos e palavras me conduziu a uma multiplicidade de imaginação para olhar a pesquisa e escrevê-la em forma de tese. Ensinou-me dentre tantas coisas maravilhosas, a fazer pesquisa de uma outra maneira, entre perceptos e afectos, de um jeito poético, inebriando-me em um universo de sons, imagens, literatura e cinema. Como diz Suely Rolnik, você fez a orientação de tese *passar os afetos e é isso que parece gerar brilho*. A você, meu querido, o muitíssimo obrigado, cheio de admiração.

Ao Wellington, grande intercessor do Sagrado, pelas nossas conversas intermediadas pelo ifá.

Aos meus irmãos Hélio e Paulo, pelos estreitos laços de amizade e o carinho, que sei e sinto que vocês nunca deixaram de depositar em mim.

À Dani, pelo carinho, dedicação e cuidado que tem tido com meu pai, nesses últimos três anos. Essa sua atitude contribuiu muito para que eu pudesse ficar tranqüilo no momento de escrita desta tese.

À Ana Dantas, Débora, Jairo, Lana, Leila, Lígia, Luciano, Luli, Marcelo Bairral, Rosane e Wan, grandes amigos do Rio de Janeiro, matriz de uma amizade cheia de cumplicidade, confiança, ternura. Pessoas que, certamente, me conhecem mais do que eu mesmo e que por isso sempre estive conectado, seja por telefone, e-mail, torpedos de celular ou, simplesmente (ou principalmente), em pensamento positivo.

Aos amigos-águias: Fabiana, Patrícia, Gil, Fernanda, Heraldo, Marcelo Galante, Leandro, Lilly, Cris e Henrique, que me ensinaram/ensinam a enfrentar os desafios e ter a certeza de que ao conquistar um objetivo, eu me faço feliz.

Aos integrantes do grupo Humor Aquoso: Cris Barão, Gustavo, Maria, Zé Mário, Priscila, Susana: que bom crescer academicamente junto a vocês.

Ao quarteto em si, as yabás, as superlativas: Aldíssima, Alikíssima, Elenicíssima e Eriquíssima, que também são do Humor Aquoso. Mulheres mí(s)ticas, que com seus olhares, risos, paciência, carinho, dedicaram muito de seus tempos a me acolher. Ou, como diz Gilberto Gil, me ensinaram mais ainda *a aprender a só ser*.

Às professoras: Heloísa Rocha, Inês Petrucci, Maria Helena Bagnato e Silvia Figueirôa, por tudo de bom que foi cada hora de suas aulas.

À banca do exame de qualificação, professores Daniel Lins, Heloísa Rocha e Wenceslao Machado de Oliveira Júnior, pelas excelentes dicas para o término da escrita da tese.

Ao Leandro Belinaso, que mesmo sem ter participado oficialmente da banca de qualificação, leu o texto e, também, contribuiu com valiosas considerações.

Aos funcionários da Faculdade de Educação: Mike, Malu, Nadir, Márcia, Sinvaldo e a todos os funcionários da biblioteca e setor de informática. Aos rapazes da xerox: Paulo e Arlindo e ao Júlio, da cantina, a todos vocês o meu sincero agradecimento pelo empenho, a dedicação e o prazer em atender bem, cheios de generosidade.

À minha grande mestra Sandra Selles, uma pessoa que há dez anos entrou em minha vida sem pedir licença e ficou. Por tudo o que aprendi e aprendo em cada uma de nossas conversas, de longe ou de perto, oralmente, pela escrita ou apenas pelo olhar. Como diz a canção do Lulu Santos: “Ela me faz tão bem”. A você querida, o meu sincero agradecimento, com ternura.

À Márcia Serra, Martha Marandino, Ana Cléa, Edinaldo e Marlécio pela amizade que nasceu com a SBEnBIO.

Minha adaptação ao chegar à Bahia, em 2001, foi excelente. Mas, claro, para ter esse resultado, contei com o precioso tempero da amizade de pessoas como: Francisco, Cléo, Juce, Zé Augusto, Ludmila, Ferraro, Cláudia Oyá, André Nascimento, Francisco Fábio, César, Elenita, Zé Renato, Wilson, Lucidalva, Zé Carlos Barreto, Malena, Antonia, Marjorie e Iron. A lista é maior (bem maior), mas esses eu tenho obrigação de citar. Como dizia o poeta Vinícius de Moraes: “Se todos no mundo fossem iguais a vocês”...

Todos meus ex-alunos da UEFS também merecem um agradecimento especial por serem o motivo que me fortalecia, que me mostrava o sentimento bom de viver na Bahia, trabalhar na UEFS e de ser professor. Destaco aqueles que além da sala de aula (ou das orientações de pesquisa) continuamos com vínculo de amizade: Robério, Reginilde, Edson, Francisco Setúval e Ada Carolina.

Todo mundo sabe que, ao contrário do que aconteceu na Bahia, tive muita dificuldade de me adaptar em Campinas. Mas confesso que todos os percalços foram transmutados a partir da amizade que tive com o

Hélder, Giovana e Poti e, claro, aos amigos (mais uma família) da casa Salvaterra: Caticilene, Pietro, Hugo, João, Valter, Tânia e Nélon. Valeu pessoal!

Aos amigos Barata e Marli Wunder que, transversalmente, se tornaram pessoas muito queridas.

A Alik, Hidalgo e Gustavo que se juntaram às minhas mãos e fizeram um excelente tratamento estético para o texto final desta tese.

Mesmo repetindo os agradecimentos, tenho que reforçar um especial abraço aos amigos que me cederam o aconchego de suas casas ou laboratório para que eu pudesse me concentrar com mais intensidade ou ter um teto pra ficar nas minhas idas e vindas a Campinas, nesse último ano: obrigado Marcelo Bairral, Jairo, Alda, João e Hugo.

Ao Departamento de Educação da UEFS, que aprovou meu pedido de afastamento integral para minha dedicação aos estudos, nesse período de quatro anos.

À tia Maria Rita e Caco (ambos *in memoriam*), por terem ido tão cedo e sem eu ter tido ao menos a chance de dizer: até logo!

A Líllian, Márcio, Arita, Ciça, Aline, Delsa, Rai, Ruth, crianças, adolescentes e jovens da Grãos de Luz e Griô, principalmente, aqueles que me acolheram com carinho, gestos, palavras, sorrisos e, gentilmente, compartilharam conversas de muita sabedoria.

Aos professores e professoras das escolas municipais de Lençóis que, gentilmente, conversaram comigo, contribuindo para a minha pesquisa.

Ao Nivaldo, por autorizar a impressão de todas as cópias desta tese, na imprensa da UEFS.

À Lívia, Thiago e Maurício, por compreenderem minha agitação quando eu chegava na secretaria do Departamento de Educação, sempre pedindo uma ajuda, nesses últimos dois meses dos acertos finais da tese.

À FAPESB, pelo apoio financeiro em dois momentos: em 2004, auxiliando a compra de material para o desenvolvimento da pesquisa e de 2005 a 2008, através de bolsa de estudos.

Dedico a vocês uma canção que gostaria que visualizassem no youtube:

http://br.youtube.com/watch?v=WhS_UdrNUaA

Pra você, que eu me esqueci, aquele abraço.

SUMÁRIO

Resumo	v
Abstract	v
Agradecimentos	xi
Imagens	xix
Primeiras Palavras	01
Rastros de Memórias: o começo do caminho	01
Memórias do presente: o meio do caminho	06
Encruzilhada Metodológica	10
Itinerários do Caminho	15
Lençóis: a cidade e o encontro com a ONG	19
A chegada na cidade	19
O portão amarelo entreaberto	26
Na caminhada com o griô, em Lençóis	32
Griôs: inspirações inventivas dos sertões da África	37
aos sertões da Bahia	37
Os griôs africanos	37
Tradição oral africana: uma possibilidade de trabalho pedagógico	44
A performatividade do griô: uma invenção pedagógica	48
Leia o livro e assista ao filme: parte I	51
E o Griô se dobra em Pedagogia	89
Leia o livro e assista ao filme: parte II	97
Pigmentos da cor: o espectro da identidade negra	117
A pele negra: entre o querer-ser e o desmanchar-se	122
Você não é negra não, “você é morena escura!”	133
Eu sou aquilo que sou: o tornar-se e assumir-se negro	140
“É só pra falar do passado ou do presente, também?”	144
Grãos de Luz e Griô e Ministério a Cultura: caminhos bifurcados	144
A fala de Tamarindo movimenta uma dobra de pensamento	144
Grãos e Luz e Griô e o Ministério da Cultura: governo e governo	148
De um ponto em Lençóis a um Pontão, em Brasília: conexões	152
Outras Palavras	167
Caminhos em Superfície	168
Referências	172
Anexos	177
Anexo 1	178
Anexo 2	179

Imagens

Estamos todos refletidos de algum modo nas numerosas e distintas imagens que nos rodeiam, uma vez que elas já são parte daquilo que somos: imagens que criamos e imagens que emolduramos; imagens que compomos fisicamente, à mão, e imagens que se formam espontaneamente na imaginação; imagens de rostos, árvores, prédios, nuvens, paisagens, instrumentos, água, fogo, e imagens daquelas imagens – pintadas, esculpidas, encenadas, fotografadas, impressas, filmadas.
(Alberto Manguel)

A fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa (Roland Barthes).

Como as leitoras e leitores poderão ver, esta tese é composta por um mosaico de imagens.

Não tenho a intenção de explicar nenhuma delas. Prefiro que sejam vetores que carreguem vocês para muitos lugares: Lençóis, Mali, Feira de Santana, Niterói, Angola, Campinas, Florianópolis, São Paulo... Mas quero que, principalmente, elas se reflitam em vocês e que sejam mobilizadoras de muitas invenções para que ao serem refletidas possam ser, também, subversivas.

Todas as imagens das capas, tanto a que abre a tese, quanto as dos capítulos 1 ao 4, são de minha autoria. As do capítulo 5 foram capturadas do *site* do Ministério da Cultura.

Nos capítulos 3 e 4, há imagens de autoria da artista plástica Arita Andrade, que trabalha na ONG Grãos de Luz e Griô. Essas imagens foram extraídas do livro *Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida*, de Lillian Pacheco. Outras são de minha autoria e, também, capturadas pela internet. É necessário destacar que todo o trabalho de diagramação,

editoração, tratamento de imagem e arte final é de autoria do artista plástico Hidalgo Romero.

As capas dos capítulos 3 e 4 foram diagramadas pela bióloga e fotógrafa Alik Wunder. Todas as capas e a editoração do texto receberam o cuidado estético de diagramação, tratamento de imagem e arte final, do artista plástico Gustavo Torrezan.

Por recomendação da banca examinadora, este exemplar acompanha um cd-rom da apresentação da defesa de tese que expressa, em som e imagens, a pesquisa desenvolvida na ONG Grãos de Luz e Griô.



Primeiras Palavras

Primeiras Palavras

Por tanto amor, por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz, manso ou feroz
Eu, caçador de mim
Preso a canções
Entregue a paixões que nunca tiveram fim
Vou me encontrar longe do meu lugar
Eu, caçador de mim

Nada a temer
Senão o correr da luta
Nada a fazer
Senão esquecer o medo
Abrir o peito à força
Numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim.¹

E fosse o difícil começo
Afasto o que não conheço
(...)Aprende depressa a chamar-te de realidade
Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso.²

Rastros de Memória: o começo do caminho

As duas epígrafes que escolhi para abrirem esse capítulo introdutório têm muito a ver com o Marco que sou e o Marco que sempre busco ser. O Marco que caça, munido de seu arco e flecha e de todas as parafernálias para atingir o alvo, e o Marco que procura se soltar, ficar ao avesso para experimentar e inventar. Foi assim durante os quatro anos de doutoramento. Fixa, escapa. Territorializa, Desterritorializa.

¹ Caçador de Mim. Música e letra: Luiz Carlos Sá e Sérgio Magrão. 1981. Ariola. CD Caçador de Mim. Interpretada por Milton Nascimento.

² Sampa. Música e letra: Caetano Veloso. 1992. Polygram. CD Circulado Vivo.

Para iniciar a escrita desta tese, imaginei que pudesse ser melhor me apresentar. Situar o leitor, mostrando quem sou e de que lugar estou falando. Para isto, preferi escolher minhas memórias que mostram, de uma certa forma, a minha identidade cambiante de ser aluno, professor, Marco.

Memória. Lembranças. Esquecimento. Apagamento. Rasura.

Sou filho de pais que não concluíram as primeiras séries do ensino fundamental e foram funcionários da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Meu pai dedicou trinta e cinco anos de sua vida ao Departamento de Desenho e Construções e minha mãe trabalhou quarenta anos no Colégio Técnico desta mesma universidade e só se aposentou aos setenta anos, pela lei compulsória.

Desde os sete anos de idade, já sabendo ler e escrever ensinava as primeiras letras aos meus irmãos mais novos. O quadro verde na área de serviço anunciava os primeiros sinais daquilo que eu queria ser quando crescesse: professor.

Na rua Bela Vista, muitas pessoas não me chamavam de Marco ou Marquinho. Apagamento. Uma identidade sob rasura. Eu era o **professor**. O que antes era apenas uma brincadeira de “escolinha” com meus irmãos mais novos, virou “verdade” quando começaram a aparecer os primeiros “alunos” para eu ensinar o dever de casa.

Com dez anos, depois de ter feito a primeira comunhão, ajudava a professora da igreja nas aulas de catecismo. Aos catorze, ao participar ativamente do grupo jovem da igreja, fui “promovido” a professor de catecismo. Mais uma função assumida de ser professor.

Desse modo, toda a minha infância foi atravessada pela educação, as carteiras, o giz, a lousa, a convivência com os estudantes e professores. Esse era o ambiente que nutria o gosto pelos estudos e a vontade, desde cedo, de querer ser professor.

Aluno do ensino médio e, sabendo que seria professor, vinha a curta e complexa questão: de quê? Com a minha “experiência”, gostava dos conteúdos de várias disciplinas. A partir de agora, qual seria a que eu deveria me dedicar? Dentre tantas dúvidas, próprias de um adolescente, essa era a que não incomodava, pois eu já sabia que queria ser professor.

Na aula de Programas de Saúde, meu grupo apresentou um seminário sobre teníase. Para fazer a apresentação, a maioria do grupo se dedicou a fazer os cartazes, memorizar o

texto a ser apresentado e eu sugeri que fôssemos ao Instituto de Biologia da UFRRJ, que era próximo de minha residência, para pedir alguns exemplares de tênia. Conseguimos o material e o seminário foi um sucesso.

No término da aula, perguntei ao professor qual seria o curso de graduação que eu poderia fazer, se quisesse aprofundar sobre aquele conteúdo de parasitologia. Ele me informou que eu deveria fazer um dos três cursos: Medicina, Medicina Veterinária ou Biologia. Os dois primeiros estavam descartados, pois eu sabia que não gostava. Mas fazer Biologia poderia potencializar o meu desejo de ser professor.

Quando já estava no segundo ano, em uma aula de Biologia, o professor Eduardo nos pediu que fizéssemos uma coleta de insetos para confeccionarmos um insetário. Foi uma atividade marcante e decisiva: seria professor de Biologia.

Comuniquei essa decisão ao professor e ele começou a me incentivar ainda mais me informando a grade curricular do curso de Biologia, os professores que ensinavam na Rural³, suas especialidades, as áreas de pesquisa, os estágios, enfim...

No ano seguinte, prestei vestibular para Biologia e fui aprovado. Era 1985 e o Brasil renascia para um novo tempo no campo político. A Nova República apostava em um país mais democrático e, nesse contexto, eu iniciava o curso universitário, envolvendo-me nas atividades do movimento estudantil: “Um novo tempo apesar dos perigos”.

Os insetos me inspiraram a fazer Biologia. Meu primeiro estágio foi em um laboratório de parasitologia que pesquisava a bioecologia de insetos, especificamente, as moscas. Ao longo do curso, a imbricação aulas-estágio-movimento estudantil me possibilitou repensar minha formação. Em um primeiro momento, comecei a duvidar se o curso de Biologia estava me formando satisfatoriamente para atender às demandas de um país carente no campo social. Não via essa preocupação nas discussões das disciplinas do curso e tampouco na pesquisa de iniciação científica. Pensei em abandonar o curso no penúltimo período para prestar vestibular para Ciências Sociais, inspirado nas ações do sociólogo Betinho.

Recordo-me que, em maio de 1989, minha orientadora de pesquisa, sugeriu-me que não desistisse do curso e procurasse potencializar esse meu lado “mais social”, e realizar pesquisa e extensão na área de ciências humanas na própria universidade.

Essa idéia arremessou-me para bater na porta da Ana Dantas, que tinha sido minha professora de Estrutura e Funcionamento do Ensino, e coordenava um projeto de extensão chamado “Viver Melhor”. No embalo das atividades desse projeto, percebi que eu podia continuar lutando/militando sendo professor de Biologia. Ou seja, as questões sociais ausentes nos conteúdos das disciplinas, poderiam ser ressignificadas por mim nas discussões das aulas. E assim, concluí o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em janeiro de 1990.

Entre 1990 e 1992 trabalhei como biólogo em uma empresa de consultoria e como bolsista de aperfeiçoamento do CNPq, em uma pesquisa de Toxicologia. Memória. Lembranças. Esquecimento que insisto em apagar.

1993. Prestei concurso para professor de Ciências e Biologia do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Fui aprovado e comecei a lecionar para a sexta série. O conteúdo era sobre seres vivos. A teníase, os insetos estavam presentes no início da minha carreira de ser professor. Lembranças que insisto em não querer esquecer e, muito menos, apagar.

O ofício de ensinar misturou-se com a militância no sindicato de professores. Nada do que foi, como já tinha sido um dia.

Em 1995, prestei outro concurso para professor. Dessa vez, para o governo municipal da cidade do Rio de Janeiro. A oportunidade de ensinar em uma escola inserida em um contexto urbano, próximo de uma favela enriqueceu-me de ensinamento que não havia aprendido nas aulas da graduação. A frase “Sabe lá, o que é não ter e ter que ter pra dar”, da canção de Djavan perseguiu-me e mobilizou-me a fazer um curso de Especialização em Educação Brasileira, em 1996.

Dois anos depois, apresentei um projeto de pesquisa na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), para pesquisar a formação de professores de Biologia. No mesmo ano, fui selecionado para ser professor substituto de Prática de Ensino de Ciências e Biologia na UFRRJ. Nada do que foi será...

Agora, voltava para a Rural como professor que ensinava (ou tentava ensinar) a ser professor de Biologia. Experiência marcante, pois além do ensino, pude associá-lo com minha pesquisa de mestrado. Ao fazer um recorte na temática de estudo, investiguei a concepção de meio ambiente no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Rural.

³ No Rio de Janeiro, as pessoas costumam se referir à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,

Em setembro de 2000, novo século, novo milênio e aquele menino de sete anos que queria ser professor, recebia o título de Mestre em Educação. Nada do que foi será de um novo do jeito que já foi um dia. E não seria mesmo. Em dezembro do mesmo ano, decidi prestar concurso para uma universidade pública no estado da Bahia. Fui aprovado para ser professor de Didática na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Bahia, terra mágica com seu tempero apimentado. O calor do portal do sertão baiano aquecia o desejo de ser um outro Marco. Agora, um professor efetivo de uma universidade pública, que ensinava Didática e Prática Educativa na graduação e participava de orientações no curso de Especialização em Educação Ambiental para Sustentabilidade (CEAS). O binômio formação de professores-educação ambiental era a temática da pesquisa e permitiu-me a aproximação mais intensa com a Academia, participando de congressos e da criação do Grupo de Trabalho (GT) de Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Em 2003, escrevi um projeto para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Para a minha caminhada no doutorado, trouxe na bagagem a experiência de ser professor e pesquisador. A temática abordava a História Ambiental e a Formação de Professores na cidade de Lençóis/BA. Fui aprovado e em 2004, iniciei o curso. Ao entrar em contato com as primeiras disciplinas e discussão no grupo de pesquisa, revi a proposta inicial do projeto e iniciei algumas modificações.

A partir de 2005, novas leituras, novas abordagens metodológicas desenharam o projeto inicial e ele já passou a ser nomeado *A Educação Ambiental em diferentes espaços educativos na cidade de Lençóis/BA*. “Prefiro ser essa metamorfose ambulante...” e nos delírios dessa canção, me aproximei com mais entusiasmo do pensamento teórico voltado para a vertente pós-estruturalista, inspirado pela companhia das leituras de Stuart Hall; Homi Bhabha; Deleuze e Guattari; Derrida e Foucault. É necessário destacar que esses teóricos têm inspirado, na última década, muitas pesquisas no campo da Educação, e isso possibilitou que eu entrasse em contato com a produção de vários pesquisadores brasileiros que, certamente, contribuíram significativamente para pistas, pensamentos, imaginações acerca da tese.

chamando-a apenas de Rural.

2008. Ano que encerra um ciclo: conclusão do curso de doutorado. Momento de apresentar o adensamento de idéias em uma tese escrita. Mais que o esperado título de doutor em um país em que apenas 3% da população brasileira consegue ingressar no nível superior, pretendo que esta tese marque um momento de minha trajetória de vida e, principalmente, contribua para movimentar outros pensamentos para o futuro.

Agora me encontro nas memórias do presente, na escrita desta tese que logo será o passado que nutrirá o futuro. “E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar.”

Memórias do presente: o meio do caminho

Apresentar um texto é um desafio! Idéias/reflexões que me povoam, pensando sobre as leituras que fiz, os registros que encontrei e anotei, as conversas que tive com o orientador e com as pessoas do grupo de pesquisa, somadas às influências das músicas que ouço; da paisagem de ipês, em Barão Geraldo; do calor diurno e frio noturno (e o dia inteiro de umidade relativa do ar baixíssima!) em Campinas; do caldo cultural do Rio de Janeiro, do qual tive que me ausentar muitas vezes para escrever a tese são fatores que, direta ou indiretamente, influenciaram na escritura desse texto que ora apresento a vocês, leitores.

No intenso desejo de ser um caçador de mim, chego a esse momento final da escrita e consigo compreender muitas coisas, dentre elas, que sentar-se diante da tela branca do *laptop* e iniciar a escrita do texto é, realmente, um momento muito solitário, de muita persistência e determinação. Vários foram os momentos de difícil começo para iniciar a escrita da primeira frase.

Momentos de angústia, de questionamento, de incertezas, mas muito mais que tudo isto, momentos de alegria, quando observava a tela cheia, com escritos acerca dos resultados daquela pesquisa que, ao longo de quatro anos, me encantava, me animava, me encorajava a continuar e chegar à conclusão de que valia a pena, já que sou um esperançoso por natureza.

O difícil começo apressadamente me levou para uma tal realidade: eu tinha que terminar essa tese. Seria algo importante para mim, para meus pais, para meu orientador,

para a UEFS, para a sociedade em geral. Mas talvez o mais importante, aqui e agora, é ressaltar que ao longo desses quatro anos, muitos Marco existiram. Múltiplas identidades que se dobravam ou, seguindo Caetano, foram a todo o momento virando ao avesso.

Ao longo das páginas dessa tese, deixo os traços do avesso, memórias de curta duração – porque o avesso estava continuamente acontecendo – que persistiam em esgarçar meus pensamentos, de “deletar” centenas de vezes os parágrafos escritos (às vezes páginas inteiras), para o avesso de novas linhas de escrita, para chegar à idéia de que é assim mesmo que também se produz conhecimento e que, ao ser produzido, escrevemos para divulgar, para tornar pública aquela nossa experiência e saber, principalmente, que isso só pôde ter acontecido dessa maneira porque consegui permitir que fosse do *avesso, do avesso, do avesso*.

No decorrer desta trajetória, passei por vários e diferentes caminhos: lisos-escorregadios-estriados-áridos-verdejantes-rochosos-erosivos-floridos-limpos-sujos-térreos-aquosos. “Que pode haver de mais belo que um caminho?”, escreveu a escritora George Sand.⁴ A experiência que tive ao percorrê-los sinaliza a beleza que encontrei e uma boa parte dela eu pretendo contar aqui.

Procurei um ponto final, mas só encontrei reticências. Mesmo com esta tese concluída, nem assim, o ponto final aparecerá, pois será apenas por uma questão de tempo: do prazo de quatro anos de afastamento da UEFS; da bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB); do prazo do Programa do curso de doutorado na UNICAMP. Prazos... Limites de tempo... As reticências me mobilizam a continuar como pesquisador, investigando outras possibilidades a partir dos desdobramentos desta pesquisa. Pontos de reticências, pontos de suspensão. Pontuação que estilhaça. Suspende um momento, inaugura outras possibilidades para percorrer no caminho da pesquisa.

Entre tantos caminhos, escolhi um que pudesse guiar o desenvolvimento da escrita da tese e assim, foquei minha atenção principal em compreender as práticas pedagógicas de uma instituição de educação não-formal. Com essa intenção, uma Organização Não-Governamental (ONG) na cidade de Lençóis, no Estado da Bahia, foi escolhida para a

⁴ In: Bachelard, Gaston. *A Poética do Espaço*. 2000, p.31. Todas as notas de rodapé com indicação da referência bibliográfica aparecerão pela primeira vez com o nome do autor, obra, ano e página. A partir da segunda vez, só aparecerão o nome do autor e ano ou página.

realização da pesquisa. A princípio não tinha uma instituição específica para seu desenvolvimento. Como abordava o tema educação não-formal com alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas, nas aulas de Didática, interessava-me qualquer espaço educativo diferente da escola, como museu, jardim botânico, zoológico, parque ecológico etc. Mas, no meio do caminho, visitando a cidade de Lençóis, encontrei uma ONG que abordava a Educação Ambiental em suas atividades pedagógicas e foi por esse motivo que resolvi parar para conhecê-la melhor.

Foi dessa maneira que o projeto desta tese emergiu: motivado a compreender de que maneira a Educação Ambiental era abordada neste espaço educativo, procurei elaborar uma pergunta de partida, que passou a ser: como se estabelecem as práticas pedagógicas da ONG? E, a partir desta, procurar responder: quais são essas práticas pedagógicas? Por que essas e não outras? O que levou a ONG a assumir tais práticas? Que metodologias são empregadas no desenvolvimento dessas atividades?

Ainda que estas questões tenham sido importantes para o desenho metodológico deste trabalho, elas foram, algumas vezes, apagadas, mas também, potencializaram tantas outras que teceram a complexa rede que se faz na escrita de uma tese.

Com isso, quero marcar a importância de uma pergunta inicial para a feitura de uma pesquisa, mas ao mesmo tempo, salientar que se deve deixar que ela te arremesse a vários pensamentos, que desfiem em outros, não permitindo o aprisionamento da pesquisa.

Mas, afinal, o que esta tese pretende discutir? Talvez essa seja a grande questão que tive que enfrentar, à medida que lia e relia todo o material que estava em minhas mãos e precisava garimpar para escrevê-la. Muitos foram os encontros e desencontros com esse material, com o que eu havia lido nas referências bibliográficas, nas discussões com o orientador e o grupo de pesquisa.

Nessas idas e vindas, escolhi caminhar através dos discursos produzidos pela ONG desde o ano de 2002 até 2006 (intervalo desde o período em que entrei em contato com esse espaço educativo até o momento em que realizei minha última viagem à cidade de Lençóis, para o desenvolvimento do trabalho de construção de dados), enfatizando suas práticas pedagógicas.

Lidando com o conjunto de narrativas produzidas pela ONG, destaquei quatro eixos para análise:

O primeiro se refere aos discursos dos professores produzidos durante um Seminário, o curso de capacitação⁵ e atuação em sala de aula, que foram veiculados na mídia televisiva e o documentário “Sou Negro”⁶: interessa-me apresentar algumas maneiras de como os professores estabeleceram seus discursos, a partir daquilo que a ONG ofereceu para eles. Ou seja, nas atividades pedagógicas promovidas, alguns discursos sobre a cultura negra (racismo; preconceito; religião africana; estética; identidade) foram anunciados e meu objetivo foi analisar os efeitos produzidos nos discursos dos professores durante esses artefatos.

O segundo se refere aos discursos de professores e alunos nas entrevistas que me concederam: minha intenção foi analisar os discursos das entrevistas, procurando compreender os significados da ONG para aquele público de professores e alunos.

Os discursos produzidos pela ONG em materiais impressos, como os relatórios e o livro⁷, compõem o terceiro eixo. Os relatórios foram elaborados pela instituição para prestação de contas junto às entidades parceiras de financiamento e, ao mesmo tempo, serviram para divulgação das atividades desenvolvidas pela instituição. O livro serviu para tornar público aquilo que a ONG nomeou como *Pedagogia Griô*.

O quarto e último se refere aos discursos produzidos pela ONG durante as oficinas e cooperativas⁸ que acompanhei através de observações.

O caminhar através desses discursos me levaram à necessidade de escolher um percurso metodológico, entretanto me deparei com uma encruzilhada. Que direção tomar?

⁵ Seminário de Educação Afro-Brasileira, em 2004, cujo tema foi: Griô – a tradição viva, com o objetivo de construir o currículo escolar a partir do decreto-lei 10.639/2003 e o curso de capacitação que aconteceu no mesmo ano, que tratou da mesma temática. O termo “curso de capacitação” foi empregado pela ONG, como constatei em diferentes artefatos.

⁶ Documentário “Sou Negro”. Itinerante Filmes e Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô. 2006.

⁷ Pacheco, Lillian. *Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida*, 2006.

⁸ As oficinas e as cooperativas são atividades pedagógicas realizadas pela ONG em seu espaço educativo.

Encruzilhada metodológica: vários caminhos possíveis.

Há coisas que não se explicam.

Para compreendê-las, é necessário experimentá-las.

Amadou Hampâté Bâ ilustra o que acaba de dizer, relatando o caso de um jovem etnólogo francês interessado em estudar o sacrifício dos galináceos por ocasião da circuncisão.

O comandante francês enviou-o ao chefe do cantão com a recomendação de que tudo fosse feito para que o etnólogo tivesse acesso a todas as informações necessárias à sua pesquisa.

O chefe do cantão reuniu os notáveis, explicou-lhes a situação e repetiu as recomendações do comandante.

O doyen da assembléia, mestre ferreiro da região, portanto, responsável pelas cerimônias de iniciação pela circuncisão,

perguntou muito naturalmente:

- Ele quer que digamos tudo a ele?
- Sim, respondeu o chefe do cantão.
- Mas o rapaz veio para se fazer circuncidar?
- Não, ele veio para se informar.
- Como é possível dizer-lhe “tudo” se ele não veio para se fazer circuncidar? O chefe sabe muito bem que isso não é possível. É necessário que ele viva a vida dos circuncidados para que nós possamos ensinar-lhe todas as lições.
- Uma vez que somos obrigados a dar satisfação à força de ocupação – respondeu o chefe do cantão –, fica a seu cargo encontrar uma maneira de nos tirar dessa situação embaraçosa.
- Muito bem!, disse o velho, sem que ele perceba. Nós lhe aplicaremos a fórmula “*mise dans la paille*”.⁹

A encruzilhada é um ponto do caminho no qual temos que fazer escolhas e é inspiradora para eu pensar o percurso metodológico desta tese, pois como ressaltou na epígrafe: “Há coisas que não se explicam. Para compreendê-las é necessário experimentá-las”.

Uma das considerações que afirmo no decorrer desta tese é que a ONG se dobra em Pedagogia Griô e esta se dobra e passa a ser um Ponto de Cultura, do Ministério da Cultura. Assim, também, aconteceu especificamente com a metodologia desta pesquisa. Ela se dobrava até virar ao avesso.

⁹ O relato desse conto africano foi extraído de: Matos, Gyslayne Avelar. *A Palavra do Contador de Histórias*, 2006, pp. 08-09.

No parágrafo posterior ao conto, a autora explica que “esse procedimento ‘*mise dans la paille*’ foi usado com muitos etnólogos que, não aceitando viver as condições requeridas para o conhecimento de seus temas de pesquisa, foram levados a pensar que tinham compreendido tudo, quando na realidade, sem a experiência, não poderiam verdadeiramente conhecer nada (p. 09).

A primeira ruptura foi tentar “colocar em prática” aquelas novas sensações de olhar e fazer pesquisa. De escapar do campo epistêmico estruturalista e experimentar aquele outro: a vertente pós-estruturalista na qual, a meu ver, o aspecto cultural – que é potente nesta pesquisa de doutorado – tem condições de ganhar mais força e coloca a cultura com outro significado, assumindo “uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e organização da sociedade moderna tardia” (HALL, 1997, p. 17).

Gostaria de ressaltar que não foram poucas as leituras e discussões para me aproximar e me encantar com a vertente pós-estruturalista e que contribuíram significativamente para o meu pensamento, olhar e modos de fazer pesquisa. Corri o risco de, nessa dedicação às leituras, escapar da centralidade do tema da minha pesquisa, já que compreendo que essa vertente possibilita enveredar por muitos caminhos, colocando o pesquisador sempre em uma encruzilhada. Mas, possivelmente, foi esse desafio de estar frente a várias e diferentes possibilidades de seguir determinados caminhos, que me possibilitou a enfrentar o desafio de fazer escolhas, como considero que deve acontecer quando estamos traçando as linhas metodológicas de uma pesquisa.

Nomeei esta parte do texto de *Encruzilhada metodológica: vários caminhos possíveis* para destacar que fazer a opção de realizar uma pesquisa inspirada na vertente pós-estruturalista necessariamente é preciso escolher, colocar ao avesso tudo aquilo que tranqüiliza, que estabiliza. E essa foi a minha tentativa, apostando muito mais nas invenções e escapando das certezas.

Para iniciar a escrita dessa parte do texto, devo admitir a impossibilidade de garimpar/selecionar o material para, de uma certa forma, sintetizar um texto de tese. O título do já consagrado artigo de Clifford Geertz (1989) “Estar lá, escrever aqui” foi minha inspiração para admitir a dificuldade que encontrei em apresentar neste texto a experiência que vivenciei na realização dessa pesquisa.

A intenção de trazer a epígrafe que inicia essa parte do texto foi de tentar mostrar que, por mais detalhista que eu seja na escrita deste texto, os leitores só terão uma idéia aproximada da experiência que vivenciei no decorrer desses quatro anos de pesquisa e que agora transcrevo neste texto como uma coleção de pensamentos.

Para início de conversa, anuncio desde já que as estratégias metodológicas que elaborei para a realização da pesquisa aconteceram à medida que a própria pesquisa se

desenvolveu. A princípio, o material que eu dispunha era constituído de vídeos e relatórios e, a partir deles, percebi que não eram suficientes para a realização da pesquisa. Diante disto, fui a Lençóis entrevistar professores e alunos e observar as práticas pedagógicas da ONG e, partir de agora, tecerei maiores considerações.

Como comentei anteriormente, os materiais que consegui com a ONG para uma primeira aproximação do que era abordado em suas práticas pedagógicas foram os vídeos e os relatórios anuais e passo a nomeá-los de *artefatos culturais*¹⁰ que, mais tarde, foram acrescidos do livro “Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida”, de autoria da coordenadora pedagógica da ONG e o documentário “Sou Negro”, que foi distribuído juntamente com o livro, em março de 2006.

Com os primeiros artefatos em mãos, procurei fazer uma primeira leitura para ter contato com aquela ONG. Quais eram as temáticas abordadas? Qual o público atendido? Quais as oficinas e cooperativas que funcionavam? Essas foram as primeiras perguntas que me impulsionaram no encontro com aquele material. Deixei-me entregar pelos discursos ali produzidos, fazendo as primeiras seleções daquilo que, naquele momento, me parecia interessante para pensar na pesquisa, recorrer a referências bibliográficas e ampliar a discussão teórico-metodológica.

Antes de ir a Lençóis, fui ao lançamento do livro e documentário que mencionei anteriormente, ocorrido em março de 2006, na cidade de São Paulo, e puder fazer, também, uma leitura dos discursos que constituem estes artefatos.

Essas foram as primeiras marcas que me imprimiram como tatuagem, ou seja, um símbolo que se inscreveu visivelmente em meu corpo, com meu consentimento e a partir da minha escolha. Digo isto porque reconheço o quanto esta pesquisa se impregnou em mim, do tanto de afeto que depusitei nela e, com isso, tive o impulso de “querer mais”. E isto aconteceu quando, em maio de 2006, parti para Lençóis.

Para essa viagem, já sabia que queria fazer umas entrevistas, fotografar e observar o cotidiano das práticas pedagógicas. Levava um questionário semi-estruturado (anexo 1), fitas cassete, um mini-gravador, uma câmara fotográfica digital, pilhas recarregáveis, um caderno de campo e muita vontade de enveredar naquele outro lado da pesquisa, talvez,

¹⁰ Artefato cultural é qualquer objeto que possui um conjunto de significados construídos sobre si. Ao associarmos o objeto aos seus significados estamos em relação com um artefato cultural (Du Gay, 1997, *apud* Fabris, 2000).

digamos, o mais prático, aquele em que eu iria colocar a “mão na massa”. Era a vontade de experimentar fazer uma pesquisa que não tivesse que seguir muita fixidez metodológica.

Meus registros no caderno de campo iniciaram desde o momento em que cheguei naquele dia 08 de maio de 2006. Uma tarde com “uma temperatura agradável: nem frio, nem calor. Soube que tinha chovido bastante. O rio encheu muito. As águas estavam transbordando em várias ruas”¹¹. Transbordamento era a palavra-chave não só por conta da água da chuva nos rios, mas a expectativa daquilo que estava por vir, com minhas idéias e imaginações. Transbordamento de água que desfazia as bordas do caminho.

Com a intenção de compreender as práticas pedagógicas da ONG Grãos de Luz e Griô (GLG), participei de quase¹² todas as oficinas e cooperativas¹³. As oficinas eram: *papel reciclado e retalhos; brinquedos e brincadeiras; arte e identidade; música e tradição oral*. As cooperativas eram: *turismo de base comunitária – grupo calumbé; música e tradição oral; cultura digital; papel reciclado e retalhos*. Com exceção da oficina de papel reciclado e retalhos, todas as outras funcionavam no período vespertino e todas as cooperativas funcionavam no período matutino.

Minha participação na observação do cotidiano das práticas pedagógicas era diária e eu ficava imerso naquelas vivências, algumas vezes, inclusive, lanchando com os alunos no horário da merenda. Para mim, aquele era um momento importante para minhas leituras dos discursos que se estabeleciam entre aquelas crianças e jovens: suas aspirações, seus desejos, relações interpessoais, ou seja, era o momento do intervalo, assim como o recreio na escola, o tempo de um outro – ou até mais um – momento pedagógico, em que circulam saberes que, muitas vezes, passam despercebidos, mas que são ricos de peculiaridades.

E foi dessa maneira, embrenhado naquele cotidiano, que conheci aquele público de estudantes e, também, selecionei aqueles que considerei os que poderiam ser interessantes para conversar. Nesse caso, a seleção que estabeleci para a escolha desse público não seguiu nenhum critério objetivo. Pelo contrário, lancei mão da subjetividade e contactei aqueles e aquelas que, de certa maneira, se destacaram durante as oficinas e cooperativas,

¹¹ Anotação do diário de campo no dia 08 de maio de 2006.

¹² Digo *quase todas* porque não participei de algumas delas, pois as entrevistas marcadas coincidiam com o horário.

¹³ As oficinas são para as crianças e adolescentes. As cooperativas são para os jovens. As faixas etárias podem variar em uma situação ou outra, dependendo do tempo de envolvimento daquele aluno com a ONG, por exemplo. Geralmente, as crianças e adolescentes têm entre 07 e 15 anos e os jovens a partir de 16 anos.

seja no aspecto da liderança, do envolvimento nas atividades, do tempo que já freqüentavam aquele espaço educativo ou o tempo que tinham de disponibilidade, somado ao interesse de participarem da entrevista.

Feito o primeiro contato, agendei o dia, local e horário para a realização das entrevistas que, no caso dos estudantes, foram realizadas na própria sede da ONG, com uma duração entre 15 a 30 minutos. Antes de cada entrevista, expliquei o interesse da pesquisa e apresentei o termo de consentimento do comitê de ética da UNICAMP para que eles lessem e assinassem.¹⁴

Para a seleção dos professores entrevistados, utilizei alguns critérios: estabeleci que todos os professores da ONG seriam entrevistados e que os professores da rede municipal de Lençóis, que participaram das atividades pedagógicas promovidas pela ONG, seriam aqueles que tivessem aparecido mais vezes nos artefatos culturais¹⁵. Dessa maneira pude fazer uma relação de nomes e quando fui contactá-los, fiz um recorte maior, pois levei em consideração o interesse deles em participarem da pesquisa e a disponibilidade para a realização da entrevista.

As entrevistas com os professores da ONG aconteceram no espaço da instituição, com exceção da coordenadora pedagógica, que concedeu a entrevista em sua residência e de uma professora que foi entrevistada em um restaurante da cidade. Os professores das escolas foram entrevistados no prédio do *campus* avançado da UEFS, no centro da cidade de Lençóis, pois era lá que eles faziam o curso de Pedagogia das Séries Iniciais – Oferta descentralizada.

Da mesma maneira que procedi com os estudantes, antes do início da entrevista, expliquei o objetivo da pesquisa e apresentei o termo de consentimento para que pudesse ser assinado. Todas as entrevistas variaram, em média, de 30 a 50 minutos.

Todo esse material metodológico entre falas, observações e análise de artefatos se processaram em discursos e que apresentarei neste trabalho, embalado pela metáfora do

¹⁴ Os alunos com idade inferior a 16 anos levaram o termo de consentimento para que os pais ou responsáveis pudessem assinar e só após a apresentação do documento assinado era que a entrevista acontecia. Todos os entrevistados permitiram que seus nomes fossem divulgados no texto da tese, mas mesmo assim, preferi utilizar nomes fictícios de árvores e animais encontrados em contos e lendas africanos da obra: Pinguilly, Yves. *Contos e Lendas da África*, 2006.

¹⁵ Nos diferentes artefatos que utilizei, alguns professores sempre apareciam, principalmente, concedendo depoimentos. Todas as vezes que isso acontecia, o nome deles aparecia em uma legenda. Dessa maneira

caminho, que muitas vezes me carregava para labirintos, mas que por isto mesmo, contribuiu para a feitura desta tese, pois “diz-se que um labirinto é múltiplo, etimologicamente, porque tem muitas dobras. O múltiplo é não só o que tem muitas partes, mas o que é dobrado de muitas maneiras”¹⁶. Mobilizado por este pensamento, foi que me inspirei em escrever esta tese e que a partir de agora, passo a apresentá-la ao leitor, em dobras de itinerários.

Itinerários do caminho

O primeiro capítulo, a introdução da tese, foi nomeado *Primeiras Palavras* e tem a intenção de mostrar aos leitores e leitoras os traços de memória de minha vida pessoal e profissional que contribuíram para minha formação no doutorado e, em seguida, utilizo a metáfora do *caminho* e com ela inicio minha caminhada. A seguir, já com meio caminho andado, apresento as primeiras anotações da tese e anuncio alguns teóricos que me ajudaram a seguir nessa caminhada e me ofereceram suporte para o desenho metodológico, orientando possibilidades de me aproximar dos diferentes caminhos que apareciam em uma encruzilhada.

O segundo capítulo *Lençóis: a cidade e o encontro com a ONG* é dividido em duas partes. A primeira versa sobre Lençóis e, nela, mostrarei minha entrada nesta cidade e o contato com a ONG Grãos de Luz e Griô. Na segunda parte, apresento a composição da ONG de forma mais detalhada e anuncio, ao final, que, do meu ponto de vista, Lençóis pode ser considerada uma cidade que se evidencia por três períodos e cada um deles deixa nela uma tênue marca.

O terceiro capítulo *Griôs: inspirações inventivas, dos sertões da África aos sertões da Bahia* foi o título que escolhi para tratar do griô africano, do seu papel de andarilho nas aldeias do noroeste da África, assumindo ser contador de histórias, genealogista e

consegui anotar o nome de muitos professores e essa estratégia facilitou no momento de contactar aqueles que seriam entrevistados.

¹⁶ Deleuze, Gilles. *A Dobra: Leibniz e o barroco*, 2005, p. 14.

embaixador e de como a ONG se inspira nele e inventa um personagem que, de maneira performática, assume um papel educativo na cidade de Lençóis.

É neste momento que a tese é apresentada, pois passo a compreender quais são os efeitos que a ONG constrói com a Pedagogia Griô em Lençóis e, ao mesmo tempo, no Ministério da Cultura, ou seja, na relação entre o local-Nação. A ONG passa a ser um entre-lugar entre o não-formal e o formal. O griô deixa de ser apenas uma adjetivação da pedagogia ou um personagem inventado nas práticas pedagógicas. Há relações de poder assumidas pela ONG e que o griô não é apenas o músico, o genealogista, mas é, principalmente, o embaixador, aquele que tanto inventa uma pedagogia, como estabelece redes com o Estado.

O griô passa a ser a própria ONG, ou melhor, a ONG ser griô. O griô deixa de ser um personagem e dobra-se em instituição. A Pedagogia Griô é uma pedagogia-ONG, uma produtora de culturas e, desse modo, o griô se dessubstancializa. Ao mesmo tempo, ele se multiplica: ele é gente, personagem, pedagogia...Ele se torna inédito a partir de uma performance.

No quarto capítulo, *E o Griô se dobra em Pedagogia*, apresento como esta pedagogia é construída em Lençóis e, ao mesmo tempo, no Ministério da Cultura, ou seja, no local-Nação. Invento uma escrita de texto que nomeio de *estações* que são as paradas do caminho em que algum destaque é feito. Neste capítulo, as estações se referem à análise das cenas de um roteiro e, em outro momento, de alguns destaques que se referem especificamente à educação afro-brasileira abordada pela Pedagogia Griô, o qual chamei de *Pigmentos da cor: o espectro da identidade negra*.

Nomeio o quinto capítulo de *É só pra falar do passado ou do presente, também? Grãos de Luz e Griô e o Ministério da Cultura: caminhos bifurcados*. Nele apresento a última dobra que é a Pedagogia Griô em Ponto de Cultura e os enunciados da entrevista com um professor ganham relevo em minhas análises, pois são neles que encontro alguns aspectos que me permitiram compreender as tramas que se estabeleceram no momento em que a ONG deixa de priorizar seu trabalho pedagógico na cidade de Lençóis para a realização de um projeto junto ao Ministério da Cultura (MinC), dobrando-se desse modo, em Ponto de Cultura.

No sexto e último capítulo percebo o momento da finalização da caminhada. Vislumbro o lugar de chegada, mas só encontro *Outros Caminhos*. Desse modo, chego à conclusão de que o caminho não tem fim, pois se desdobra em tantos outros. O capítulo é escrito a partir de um adensamento de idéias que foram potentes na caminhada de quatro anos e, principalmente, contribuem para eu imaginar novas possibilidades de pesquisa.



Lençóis:
a cidade e o encontro com a ONG

Lençóis: a cidade e o encontro com a ONG

É uma cidade igual a um sonho: tudo o que pode ser imaginado pode ser sonhado, mas mesmo o mais inesperado dos sonhos é um quebra-cabeça, que esconde um desejo, ou então o seu oposto, um medo. As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa. (...) – De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas.

- Ou as perguntas que nos colocamos para nos obrigar a responder, como Tebas na boca de Esfinge.

(Ítalo Calvino, 2005, p. 44)



A chegada na cidade

A primeira vez que fui à cidade de Lençóis, em 2002, foi para conhecer o lugar, a sua biodiversidade e os pontos turísticos para que eu pudesse fazer um planejamento de aula, na companhia de um professor de Prática de Ensino de História, escolhendo a história ambiental e, principalmente, a discussão de educação não-formal. Algumas características

foram potentes na escolha do lugar: o fato de a UEFS ter ali um *campus* avançado; de ser um Parque Nacional; ter um histórico do garimpo de diamantes e ser uma cidade turística.

Como professor de Didática da Universidade Estadual de Feira de Santana, preocupava-me a idéia de a escola ser encarada como o único espaço educativo abordado nas aulas da área de Prática de Ensino¹⁷, tanto nas ementas das disciplinas quanto na maioria das referências bibliográficas vigentes no campo da Didática e Prática de Ensino, inclusive de outras instituições de nível superior.

A Organização Não-Governamental Grãos de Luz e Griô serviu como espaço educativo para que os alunos, futuros professores, pudessem vivenciar a experiência de conhecer a prática pedagógica de um espaço não-formal de ensino. Por conta da minha trajetória com a Educação Ambiental, decidi levar uma turma de licenciandos em Ciências Biológicas em uma ONG, pois geralmente essas instituições têm sido locais de trabalho para os biólogos, principalmente por conta da temática ambiental e saúde. Em particular, a Grãos de Luz e Griô abordava o meio ambiente em suas atividades, contemplando além da visão naturalista, a visão contextualizada¹⁸ que, do meu ponto de vista, seria importante para futuros professores de Ciências e Biologia compreenderem.

Antes de iniciar a escrita das experiências na ONG Grãos de Luz e Griô, apresentarei três narrativas sobre a cidade de Lençóis. Foi uma maneira encontrada para passar por esta cidade que escolhi para traçar as linhas cartográficas, sem a intenção de marcar uma origem, mas de abordá-la de diferentes maneiras, pois penso que ao falar da cidade, através destes excertos, estou falando de mim mesmo. Escolhi, então, **um excerto do romance de Afrânio Peixoto¹⁹, um lençoense**; algumas informações do *site* da cidade e fragmentos da pesquisa de doutorado do sociólogo Francisco Brito (2005), que tratou da discussão do turismo na Chapada Diamantina.

¹⁷No Departamento de Educação da UEFS, a área de Prática de Ensino é constituída predominantemente das disciplinas: Didática, Prática Educativa, Metodologia do Ensino e Estágio Supervisionado.

¹⁸As visões naturalista e contextualizada foram categorias que abordei em minha dissertação (BARZANO, 2000). Na primeira, o meio ambiente aparece como sinônimo de natureza, priorizando o lugar onde os seres vivos habitam bem como os fatores bióticos e abióticos. A segunda contempla a dimensão social, econômica e urbana. Fazendo uma releitura desse trabalho de dissertação, incluo na visão contextualizada os aspectos culturais e da ética.

¹⁹ Peixoto, Afrânio. *Breviário da Bahia*, 1980, p. 15.

Por que V. diz "estes" Lençóis e não, como todo mundo, "este" Lençóis? Não
é o nome do Rio, que a cidade tomou?

- Aí há muita dúvida... Contam os antigos que por volta de 44, um "tal" de Casusa Prado e seu escravo Pedro Ferreira, vieram ao Mucugê e, "abismados" com as figuras ou balizas, procuraram e descobriram diamante. Tanto que enchem os piquás de taboca e o senhor mandou o pajem vende-los à Chapada Velha... Aí o "positivo" foi preso, como ladrão de estrada, mas, sabida a história, o povo todo arrancou, como boiada, para toda esta lavra nova. Quando foi a vez daqui, e aqui chegaram, já outros tinham vindo antes, e, do alto da serra viram um acampamento - na cobiça de catar diamantes nem tempo tiveram os primeiros de fazer casas - o acampado de toldos brancos, como uma "cidade de lençóis", nome que ficou a terra...
 - Se não é verdade é bem achado...
- Dizem outros que não foi assim... Esses lajedos que o rio desce, correndo e espumando como se desenrolasse, serra abaixo, uma renda imensa, exatamente ao atravessar a cidade, vistos de longe, pareciam lençóis...
 - É mais natural, mais fácil e, portanto, deve ser a verdade.
- A verdade não é sempre o mais simples, nem o mais natural... às vezes dá muitas voltas para ser achada, e outras foge, e não se acha nunca. Ninguém pode saber. Aí tem, à escolha... O nome é uma lembrança da gente, atraída pela riqueza da terra; ou um retrato da terra, que arrancou à gente esta comparação feliz. De qualquer jeito, eu vou dizendo: "estes Lençóis".

Os meus "Lençóis"... E da terra natal, o meu ninho do sertão, Lençóis, o coração diamantino da Bahia, torno à Bahia, que o encerra, à Bahia e ao Brasil, que os portugueses, segundo François Pyrard, já chamavam "terra dos lençóis".

Os meus Lençóis...

De acampados de toldos brancos ou lajedos espumantes do rio: Lençóis. O médico, educador, escritor Afrânio Peixoto tenta nos contar sobre a origem do nome de sua terra natal.

Lugar originalmente marcado pela presença dos índios Maracá, faz parte da Chapada Diamantina²⁰, no estado da Bahia. No final do século XIX começaram a se formar os primeiros povoados, tanto de pessoas de diversas partes do território brasileiro, como de estrangeiros (árabes, franceses, ingleses), que tinham o

objetivo de enriquecer, explorando e comercializando os diamantes²¹. Por essa razão, era conhecida, à época, de Comercial Vila de Lençóis. No período entre 1859-1862, esse povoado passou por uma grande seca que assolava o sertão, causando muitas mortes, trazendo conseqüências para a exploração de diamantes. Em 1864, período em que se começaram as construções de prédios mais elaborados, passa a ser chamada de Lençóis.

A Chapada Diamantina é composta por 33 municípios, distribuídos por uma superfície de 41.756,1 km², com 504.040 habitantes (BRITO, 2005). Lençóis é um desses municípios, com uma área de 1.240,3 km² e uma população de 8.910 habitantes (idem). Observando esses números, pode-se perceber que a cidade é proporcionalmente bem menor que o total da área e da população que compreende toda a Chapada. Porém, Lençóis possui um atrativo turístico, com sua beleza paisagística, marcada por uma rica biodiversidade e por seus rios e cachoeiras. Essa tem sido, inclusive, a razão para muitos turistas visitarem a cidade.

Para Brito (2005) que fez uma rigorosa pesquisa acerca do turismo na Chapada Diamantina, mesmo considerando essa beleza paisagística, não se pode considerar que a região seja ecoturística. Explica ele:

a existência de predicados naturais na Chapada Diamantina, apoiados por uma política pública que passou a evidenciá-los mais que aos atributos arquitetônicos e culturais, tem feito com que esta região venha sendo promovida como uma área ecoturística e tenha sido transformada no principal destino ecoturístico do país.

A julgar pelo preconizado nos cânones conceituais do ecoturismo, não se pode dizer que o turismo desenvolvido na região seja eco (turismo). Quando muito, pode-se dizer que em função de um rico patrimônio natural presente nesta região, verifica-se a prática de um turismo de natureza ao lado de duas das principais unidades de conservação (o Parque Nacional e a APA Marimbus Iraquara), onde as pessoas caminham, passeiam de barco, deslumbram-se vendo belas paisagens e espécimes vegetais e animais; tomam banho em cachoeiras convidativas e retornam aos seus locais de origem (p. 299).

²⁰ A denominação Chapada Diamantina evoca tanto a grande extensão de terreno plano ou pouco ondulado, elevado, cortado por vales nele encaixados, quanto às relações sócio-econômicas decorrentes da exploração baseada na extração de diamantes (BRITO, 2005, p. 83).

²¹ http://www.cidadeshistoricas.art.br/lencois/len_his_p.htm. Acesso em 07/03/2006.

Verde, rios, cachoeiras, lajedos, rochões, esses são alguns dos anúncios²² dos atrativos turísticos da cidade de Lençóis. São os elementos do mosaico de representações que construímos sobre uma Lençóis. Geralmente, os turistas “interessados nos passeios à natureza sequer sabiam que também estavam vindo para uma região cujas cidades contam com um rico patrimônio histórico cultural” (BRITO, 2005, p. 302).

Séculos XIX, XX e XXI que se imbricam em diferentes olhares: do romancista para sua cidade natal; do *site* que mostra o percurso histórico, para que o turista tenha uma idéia do lugar a ser visitado hoje e o pesquisador que analisa todo esse contexto para compreender as tramas do turismo tão potencializadas nos dias atuais.

Foi assim que cheguei à cidade: como um professor, ou turista, ou estrangeiro, quiçá um buscador. Comungo com Ítalo Calvino²³ que a cidade não é constituída tão-somente pelos prédios, escadas, lâminas de zinco que recobrem os tetos, enfim, sua estrutura, como nos ensinam, mas “das relações entre medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado” (p. 14), e foi por isso que pretendi conhecer a cidade de Lençóis impregnada de sua biodiversidade, suas culturas, mitos, sabedorias, uma cidade que não conta o seu passado, porque ela o contém (idem).

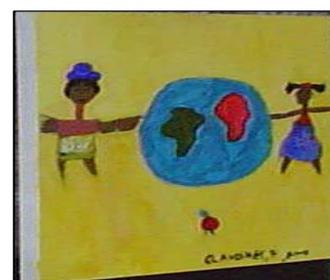
Passei pela cidade, através de meu sonho e encarei-a como uma cidade invisível, rica em memória, pulsante em desejo, repleta de símbolos, lisa, estriada, delgada. A cidade que não é apenas um conceito geográfico e se torna símbolo daquilo que encontrei nos desvios percorridos.

Minha primeira idéia era “achar” muitas coisas e falar sobre elas, como a rica biodiversidade ainda pouco conhecida do ponto de vista histórico. Conhecer aquele lugar foi compreender o potencial naturalístico que ele dispunha para que eu pudesse abordar em minhas aulas, junto aos alunos de Licenciatura em Biologia. Mas para minha surpresa, encontrei em Lençóis o invisível, aquilo que meus olhos não viam em primeiro plano. Era a invisibilidade. Entre 2002 e 2004, visitei esta cidade algumas vezes, para conhecê-la melhor e levar os alunos para aulas práticas.

²² Para maiores detalhes, cf. http://www.guialencois.com/turismo_passeios.htm

A partir de 2005, portas e janelas me permitiram entrar em Lençóis e conhecer uma outra cidade que não era marcada por aquilo que já era considerado por sua rica biodiversidade. Fui tomado pelo estranhamento quando visitei, em janeiro daquele ano, a exposição *Griô, a tradição viva*, no Mercado Cultural desta cidade, que continha os materiais produzidos pelos alunos da Grãos de Luz e Griô. Considerei que estava diante de um rico material para a pesquisa porque ali estavam expostos nos objetos, um conjunto simbólico dos produtos que remetiam à africanidade.

Desestabilidade. Invisibilidade. Visitar uma cidade que representa o eixo da Chapada Diamantina, o que se espera tão visivelmente exposto? Fotografias de árvores, animais e cachoeiras? Exposição de diamantes e objetos utilizados no garimpo? Não! Panôs²⁴ de orixás. Quadros pintados com figuras de pessoas negras. Materiais de papel reciclado com desenhos da cultura local.



²³ Calvino, Ítalo. *Cidades Invisíveis*, 2005.

Naquela ocasião, não enxergava mais aqueles objetos como um mero visitante daquele lugar, apreciador de exposições artísticas, um espectador. Permiti que aquela simbologia invisível pudesse entranhar em meu corpo e se conectar para, desse modo, deixar meu “corpo vibrátil permear por todas as intensidades” (ROLNIK, 2006, p. 149).

Você entra. De cara, você é tomado por um estranhamento. **É como se o seu olhar habitual não desse conta de alguma coisa.** Você sabe que ali se passa algo. Você percorre toda a exposição e sai. Junto, você leva essa estranha sensação. Pouco a pouco, alguma coisa vai tomando corpo em você. Algum tempo depois, você volta ao museu. Essa estranha impressão o conduz, apesar de você mesmo. Não há indicações, mas você caminha pela exposição em direções como determinadas. Uma trama de sentidos invisíveis vai se articulando. **É como se você cobrisse e descobrisse aquele espaço, numa espécie de roteiro iniciático.** Você está levado a percorrer/traçar, descobrir/inventar uma cartografia. E as direções são múltiplas (ROLNIK, 2006, p. 177, grifo da autora).

O fragmento destaca as impressões de uma brasileira quando visitou uma exposição de objetos carnavalescos no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e, através de uma carta, conta ao seu amigo que, desde então,

alguma coisa encaixou-se em seu desejo. Alguma coisa que a deixou tão intrigada que ela ficou durante vários meses escrevendo e reescrevendo ao seu interlocutor cartógrafo; queria, de qualquer maneira, compartilhar com ele o impacto de sua descoberta/invenção (p.176).

Em Lençóis, percebi que aqueles objetos expostos contribuíam ainda mais para eu conhecer o meu país, suas culturas, a etnia, a arte, a diferença. Ou seja, o que foi captado não foi “uma forma dessa cultura (um conteúdo, uma temática, uma ontologia – em suma,

²⁴ Panôs são estandartes de tecido com algumas figuras e, geralmente, são expostos em paredes.

uma identidade nacional). O que captou **é uma estratégia de constituição das formas de expressão**” (p. 181, grifo da autora).

Não observei mais aqueles objetos como um mero visitante, apreciador de exposições artísticas, um espectador. Nesse momento, fui o espelho, refletindo e permitindo que entranhasse em meu corpo as conexões que estabeleci com os objetos e esses passam a ser *catalisadores de intensidades* e, desse modo, permitiram que meu corpo pudesse carregar a sensação vibrátil.

Diante deste descentramento corporal, procurei parar pelo caminho e rememorar o meu encontro com a ONG, desde o primeiro dia que cheguei em Lençóis e apresentar, agora, para os leitores. Aproveito para esmiuçar as características gerais desta instituição para que o leitor possa me acompanhar no decorrer dessa caminhada, conhecer o espaço educativo e compreender melhor este lugar que escolhi para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado.

O portão amarelo entreaberto

Caminhando pelo centro da cidade em direção ao rio Serrano, eu e o outro amigo professor vimos um grande portão amarelo entreaberto, com uma placa ao lado, informando seu nome: Associação Grãos de Luz. Entramos e encontramos a coordenadora pedagógica, que nos atendeu e explicou a proposta de trabalho que o grupo desenvolvia. Ao final, comentamos sobre a nossa intenção de levar nossos alunos da licenciatura para conhecerem e aprenderem a prática pedagógica de um espaço educativo não-formal. Assumimos o compromisso de voltarmos em um outro momento com os licenciandos.

Ainda naquele ano, e também em 2003, levamos nossos alunos para a cidade de Lençóis. A abordagem da aula tanto com a ONG quanto nas trilhas da cidade permitiu que os alunos entrassem em contato com as discussões ambientais e pedagógicas que até aquele momento não haviam realizado em nenhuma disciplina, principalmente porque, como

comentei anteriormente, o tema educação não-formal ainda é ausente ou pouco enfatizado nas ementas e programas das disciplinas de prática de ensino nos cursos de licenciatura²⁵.

Durante os anos de 2002 e 2003, quando levava os alunos para as aulas de campo, percebia que eles consideravam as práticas pedagógicas desenvolvidas neste espaço de educação não-formal, necessárias para a formação de professores e, mais ainda, na formação como cidadãos. Seus relatórios finais, apresentados oralmente ou escritos, possibilitavam-me imaginar uma proposta de projeto de doutorado capaz de compreender tais práticas pedagógicas abordadas na ONG Grãos de Luz e Griô.

A partir dessas intervenções educativas, iniciei a escrita do projeto de doutorado, e submeti-o ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, com o objetivo principal de compreender as práticas pedagógicas da ONG Grãos de Luz e Griô enfocando, principalmente, a temática ambiental, pois nas visitas que realizamos com os alunos, pudemos conhecer a oficina de papel reciclado, que era o “carro-chefe” da ONG, na produção de material que servia para confeccionar objetos que eram vendidos no comércio local e a realização de vários projetos de Educação Ambiental que eram desenvolvidos em alguns bairros da cidade.

Soube, naquela época, que a ONG desenvolvia seus projetos junto às comunidades e escolas daquela cidade e instigava-me compreender mais especificamente a atuação dessa instituição não só nas práticas pedagógicas desenvolvidas em suas oficinas e cooperativas, mas, também, daquilo que era praticado fora daquele espaço: com os moradores e os professores das escolas municipais de Lençóis. Antes de tecer mais comentários sobre a ONG, gostaria de esmiuçar algumas de suas características.

Em 1993, na cidade de Lençóis, houve a iniciativa de lideranças femininas na produção e distribuição de sopa para as crianças de baixa renda de um bairro periférico. No mesmo período, havia um projeto de horta comunitária desenvolvido junto a crianças e adolescentes. Essas iniciativas foram agregadas a um projeto educativo de uma brasileira que residia na Suíça que, ao tomar conhecimento dessas atividades em Lençóis, reuniu um grupo de amigos daquele país para a realização de tal empreitada. Para seu funcionamento era preciso ter um prédio e as mães da igreja católica da cidade cederam esse espaço, colaborando com atividades de artesanato e reforço escolar.

²⁵ Refiro-me principalmente aos cursos de Ciências Biológicas e História que, quando abordam essa temática,

Em 1997, houve a institucionalização daquele projeto, principalmente pela necessidade de estabelecer as parcerias de apoios financeiros. A partir de 1998, as atividades pedagógicas passaram a ter um nome: *Oficinas Grãos de Luz* e de 1999 a 2002 o Grãos de Luz passou a presidir o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente.

Durante o ano de 1999 aconteceu o que chamo de: *as atividades da ONG ganham os olhos da Secretaria Municipal de Educação de Lençóis* (SMEL), pois foi o momento que se estabeleceu a parceria entre a ONG e a Prefeitura Municipal²⁶. A primeira iniciativa desta Secretaria foi a solicitação da participação da ONG junto aos professores da rede municipal para a elaboração de um projeto pedagógico e, para isto, a coordenação pedagógica da ONG apresentou uma proposta de trabalho que incluiu a invenção da figura de um velho africano: o griô. Desde então, foi criado o *projeto griô*.

Além das atividades que foram desenvolvidas em seu espaço educativo, através de oficinas e cooperativas, a Grãos de Luz passou a atuar nas escolas e comunidades, com o projeto griô e ampliou suas parcerias, ganhando visibilidade nacional na mídia impressa e televisiva, anunciando a realização de suas práticas pedagógicas. Foi a partir deste ano que a ONG passou a ser nomeada *Grãos de Luz e Griô*.

A partir de 2002 a ONG ampliou seu raio de atuação para 15 municípios da Chapada Diamantina desenvolvendo, principalmente, a atividade de caminhada do velho griô que consistia em sua ida às comunidades e escolas para contar histórias. Foi neste ano que conheci o espaço educativo da ONG e fui informado de que anualmente era trabalhado um tema gerador²⁷e, naquele ano, a *Água* tinha sido a temática abordada.

Como era uma instituição que se localizava na Chapada Diamantina, portal de um Parque Nacional²⁸; que desenvolvia atividades de reciclagem de papel em suas oficinas e cooperativas e focava um “tema ambiental”, imaginei que se tratava de uma ONG com ênfase ambientalista em suas propostas de trabalho e foi por esse motivo que me animei a escrever o projeto de doutorado, pois meu interesse de pesquisa, desde o mestrado, era com

referem-se principalmente aos museus.

²⁶ A parceria se estabeleceu com o oferecimento de atividades pedagógicas pela ONG e a contrapartida da SMEL era através de apoio na infra-estrutura do espaço educativo daquela instituição, como por exemplo, a merenda distribuída aos alunos.

²⁷ Tema gerador era uma inspiração a partir de Paulo Freire.

²⁸ Parque Nacional da Chapada.

a Educação Ambiental e isto poderia ser potencializado com a abordagem da educação não-formal, também.

Dentre várias atividades que aconteceram no ano de 2002, a ONG realizou o *Prêmio Mãe Água*, que possibilitou aos professores desenvolverem projetos pedagógicos relacionados com o tema Água. Os alunos realizaram levantamento da situação da água na cidade e discutiram possíveis soluções, além de fazerem limpeza às margens dos rios, bem como a construção de placas com frases ecológicas e a elaboração de uma carta que fora enviada ao prefeito acerca dos problemas encontrados e da solicitação de providências que deveriam ser tomadas, destacando a aquisição de lixeiras e limpeza das ruas.²⁹

Além desse projeto pedagógico, os alunos desenvolveram outras atividades de intervenção ambiental, entrevistando, fotografando e observando gestuais do trabalho de lavadeiras e garimpeiros. Com esse material, que incluía em seus registros as crenças, mitos, danças, foram confeccionados os panôs que, além de demonstrarem as características da cultura local, eram comercializados e propiciavam a visibilidade dos trabalhos pedagógicos da ONG. As apresentações das peças teatrais “Mãe Água” e “Três Vidas e um Rio” foram, também, as culminâncias do projeto pedagógico de 2002, realizado pela ONG nas escolas.

Após o lançamento do edital que regulamentava o concurso do prêmio Mãe Água, organizado pela ONG, os professores da rede de ensino realizaram, durante o período de dois meses, a confecção de diversos materiais como: maquetes, livros e revistas artesanais, painéis de material reciclado e fotografias.

Considero que essa tenha sido uma das maneiras que a ONG conseguiu obter visibilidade não só na cidade de Lençóis, como também, na Chapada Diamantina. Outra maneira foi pela realização de atividades culturais em vários pontos da região e isso fez com que as autoridades locais comesçassem a apostar em uma parceria mais consolidada, como afirmou o secretário de educação, daquela época, João Bina: “nós confiamos na competência do Grãos de Luz, por isso nos unimos para concretizar o sonho de regulamentar um programa de incentivo ao professor municipal e dar continuidade à parceria”.³⁰

²⁹ Relatório da ONG Grãos de Luz e Griô, 2002.

³⁰ Relatório da ONG Grãos de Luz e Griô, 2002, p.6.

No que diz respeito à aproximação com a Secretaria Municipal, é importante mencionar que a ONG começa a enunciar uma prática discursiva que coloca as atividades desenvolvidas por ela como o que vou chamar aqui de *ruptura epistêmica*, ou seja, há a necessidade de os professores fazerem, primeiramente, uma ruptura com o ensino tradicional que até então era considerado como o recorrente nas práticas escolares e que a proposta pedagógica da ONG considerava como ineficaz, como foi anunciado por diversas vezes nos materiais impressos, audiovisuais e até mesmo nas entrevistas.

O fato de a ONG participar de atividades junto à SMEL a partir do oferecimento de curso de capacitação é uma maneira, também, de conseguir destaque para a divulgação e ampliação do seu trabalho, através da inclusão de temas relacionados com o projeto griô, seja no currículo das escolas, criando possibilidades de engendramento de práticas pedagógicas, ou na sua inserção junto às comunidades.

Desta maneira a ONG pôde ganhar mais visibilidade da população local e autoridades políticas e isto tomou uma dimensão maior, quando ela era procurada para anunciar sua proposta pedagógica em vários programas da mídia televisiva e impressa como Tv Cultura, Tv Globo, Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo, A Tarde, Jornal do Comercio entre outros.

Considero que até o ano de 2002 a Grãos de Luz e Griô enfatizou a perspectiva ambiental em suas atividades pedagógicas e isto não se sucedeu tão fortemente nos anos seguintes. A meu ver, isto se deveu aos novos interesses que a ONG passou a estabelecer, principalmente aqueles que se referem aos editais em que ela inscrevia seus projetos e estes se vinculavam, principalmente, a financiamentos relacionados à cultura.

Expressaram-se nas práticas pedagógicas que observei e li/ouvi nos artefatos analisados, o desejo de a ONG não ter mais o meio ambiente como eixo de suas atividades. Percebi que isto ficou circunscrito às oficinas e cooperativas de reciclagem de papel. Saliento, portanto, que a ONG nunca se denominou ou sequer associou suas atividades com a temática ambiental, nem tampouco foi nomeada como uma ONG ambientalista. Mas imagino que isso pode não ter ocorrido devido ao fato de esta instituição não ter feito parceria ou participado de editais que se associavam ao meio ambiente. Talvez isto tenha contribuído para que a ONG não inventasse uma “Pedagogia Ambiental”, como aconteceu com a abordagem cultural que ganhou centralidade em todas as práticas pedagógicas da

ONG, incluindo as parcerias externas realizadas junto aos professores da rede municipal de Lençóis.

Atualmente, diante da necessidade de as ONG's procurarem parcerias para obtenção de financiamentos e, ao mesmo tempo, não conseguirem êxito junto às empresas privadas, estas instituições têm recorrido às inscrições de vários editais que os órgãos públicos têm oferecido, como é o caso do Ministério da Cultura, que nas duas gestões do governo Lula têm procurado incrementar políticas públicas e oferecido condições para a participação das ONG's.

No caso específico da Grãos de Luz e Griô, que já havia realizado trabalho junto à Secretaria Municipal de Educação de Lençóis, se inscreveu no edital do Programa Cultura Viva, do Ministério da Cultura, em julho de 2004, como mencionarei ainda neste capítulo e no decorrer desta Tese. Neste momento, quero salientar que o trabalho que a ONG desenvolvia na cidade de Lençóis permitiu que ela pudesse se inscrever neste edital, mas, talvez, se com sua experiência com a abordagem ambiental em suas práticas pedagógicas, o Ministério do Meio Ambiente oferecesse a abertura de um edital, ela se increveria e, do mesmo modo, alcançaria êxito e, hoje, estaria associada a este Ministério.

Apresentei até aqui como as atividades da ONG chegaram aos olhos da Secretaria Municipal de Educação, em 2002. A partir de 2003 houve um acontecimento que marcou a ONG Grãos de Luz e Griô: ela recebeu o primeiro lugar do Prêmio Itaú-UNICEF de Educação e Participação e isto contribuiu para que esta instituição pudesse ser conhecida nacionalmente.

Nos anos de 2004 e 2005 o tema gerador abordado pela ONG junto às escolas foi *Griô, a tradição viva* e, desse modo, a cultura ganhou a centralidade nas abordagens pedagógicas desta instituição. Foi a partir deste período que a ONG definitivamente deslocou a abordagem ambiental e passou a focar a cultura negra, a ancestralidade e a cultura local e, desde então, essa abordagem se fixou de tal modo que ainda hoje os títulos dos projetos são diferentes, mas em todos eles foi a cultura que ganhou força e isto eu considero que tenha sido referente às parcerias que a ONG se associou, principalmente ao Ministério da Cultura.

Retomando as especificações da ONG, quero salientar que em 2006, quando fui à ONG para a realização das visitas, observação e entrevistas, esta instituição concentrava

suas atividades pedagógicas em sua sede, junto a crianças, adolescentes e jovens em oficinas e cooperativas. No turno da manhã funcionavam as cooperativas e na parte da tarde, as oficinas, sempre de terça a sexta-feira, pois as segundas-feiras eram reservadas para reuniões da equipe de professores e funcionários. O espaço onde funciona a sede da ONG possui três grandes salas para as oficinas e cooperativas, uma secretaria, um almoxarifado, dois banheiros, uma cozinha, um pátio coberto e uma área ao ar livre que tem alguns brinquedos e uma horta.

Muito do que pesquisei e aprendi a partir da análise dos artefatos e observação que realizei no cotidiano da ONG foi acrescido, também, de uma vivência que tive em uma caminhada com griô, em algumas comunidades das cidades de Lençóis e que passarei a descrever na próxima seção.

Na caminhada com o griô, em Lençóis

Registrei minha caminhada com Márcio pelas comunidades de Lençóis, utilizando gravador, máquina fotográfica, caderno de campo e, também, a memória, para que eu pudesse descrever minhas lembranças, fazendo jus à minha defesa da incondicional separação entre discurso e práticas, compartilhando com o pensamento de Michel Foucault. Desse modo, apresentarei nas próximas páginas que encerram este capítulo, aquilo que foi registrado no meu caderno de campo.

São 07:35 horas e Márcio me chamou para a caminhada griô. Estou apostando que será uma caminhada muito significativa.

No carro que Márcio dirigia, conduzindo-nos para as comunidades, vejo alguns instrumentos: facão, tambor (caixa), violão, frutas, pão etc.

Durante o trajeto, fomos conversando sobre o Grãos de Luz e Griô e a caminhada do Griô. Paramos algumas vezes, para que eu pudesse fotografar. Às 08:39 horas, chegamos na casa de João Picopeu, em uma comunidade chamada Tanquinho. Me apresentei e fomos convidados para entrar, para tomarmos um café. Márcio presenteou-o com um livro (Pedagogia Griô) e mostrou a frase de Picopeu, que está em uma das primeiras frases do

livro: “Quem não sabe não enxerga, e quem sabe tem que passar de pai para filho e filho para neto”.

Ficamos ouvindo um pouco de Picopeu falando de suas andanças pelo Brasil afora. Em seguida, Márcio convidou Picopeu para tocar uma viola e o pandeiro e às 09:40 fomos embora, para outra comunidade.

Após uma longa viagem, às 11:20 horas, chegamos na comunidade de Ingazeira e fomos para a roça, à procura de Seu Isidoro, de 54 anos, chefe de Terno de Reis. Encontramos com ele plantando feijão e logo nos recebeu oferecendo-nos cana e fomos acompanhando-o para colher aipim.

Depois, às 13:14 horas, fomos para a casa de seu Adão. Entramos em sua casa e proseamos um pouco. Márcio ficou puxando algumas cantigas, principalmente as relacionadas com o pisar do pilão³¹.

Os deslocamentos que exponho neste texto não se referem apenas aos diferentes percursos da caminhada do velho griô, mas também, o deslocamento como palavra polissêmica e da multiplicidade-Márcio que se assume, ora educador, ora velho, branco e negro, novo e velho, africano e brasileiro. Griô-mapa³², que rasga sua pele de Márcio e é velho griô. Que rasga suas roupas e não é mais o velho. Diferença que escapa e inventa devires.

Márcio pesquisou sobre a vida de outros velhos e o velho griô (Márcio?) criou e contou a história desses velhos.

O velho griô já passou aqui. (Márcio me mostrando uma comunidade)

O velho griô é outro? (fico pensando)

³¹ Anotações do caderno de campo, dia 07 de junho de 2006.

³² Estou considerando o termo mapa, inspirado em Gilles Deleuze e Félix Guattari: “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (DELEUZE e GUATTARI, 2006, p. 22).

Passamos por uma estrada de chão, descemos, lanchamos e Márcio se embrenhou no meio de uma mata. Comecei a ouvir os primeiros acordes de uma viola. Ele ainda está embrenhado na mata.

Avistei-o saindo. Acho que não é mais o Márcio. Acho que é o griô!

É ele! O griô!

Fomos para a escola.³³

Quem é Márcio, quem sou eu? Quem é seu Picopeu, seu Isidoro, velhos griôs, caminhantes, ora educador, ora agricultor? Quem são essas crianças que deixaram suas lições na sala de aula e foram para a roda, brincar com o velho griô? Quem é aquele educador, que também deixou a sala de aula e juntou-se aos griôs e alunos, na grande roda?

De tudo o que ainda abordarei nesta tese sobre a dobra griô africano-brasileiro-personagem-ONG-Pedagogia-Ponto Cultural, não tenho a intenção de responder tais perguntas. Prefiro lançá-las com o desejo de que as respostas, um dia, possam contribuir para múltiplas possibilidades de: pensar, educar, compreender as culturas.

E que as respostas não sejam definitivas, mas sim, inspiradoras de outras perguntas que podem se multiplicar e, como alertou Elenise Andrade: “por que querer saber quem? Que tal perder-se e achar-se no encantamento do que acontece?”³⁴ E continua em suas palavras deslizantes, encorajando-me a ser “aprendiz de griô que se encanta pelos cantos de Lençóis na riqueza da oralidade, da memória que inventa a vida e não aquela que inventa conhecimentos.”³⁵

As palavras da amiga Elenise me desestabilizaram, mas naquele momento do exame de qualificação, acabei por citar sua frase, sem adentrar nas possibilidades de perder-se e achar-se, preferindo ser um aprendiz-griô-estático. Mas, foi a partir das considerações levantadas pelos professores da banca examinadora, que pude perceber que a figura do griô está nesta fixidez, contrapondo-se com as características expressas neste personagem, bem como aquilo que defendo nesta tese: que o griô inventado pela ONG é muito mais do que personagem contador de histórias, pois ele se multiplica e dessubstancializa, se dobra em pedagogia e que se dobra em ponto de cultura, saindo do lugar de Lençóis e alcançando o

³³ Anotações do caderno de campo no dia 07 de junho de 2006.

³⁴ Fala/escrita de Elenise Andrade, na discussão prévia do meu texto para o exame de qualificação, em uma reunião no grupo de pesquisa, em 04/09/2006.

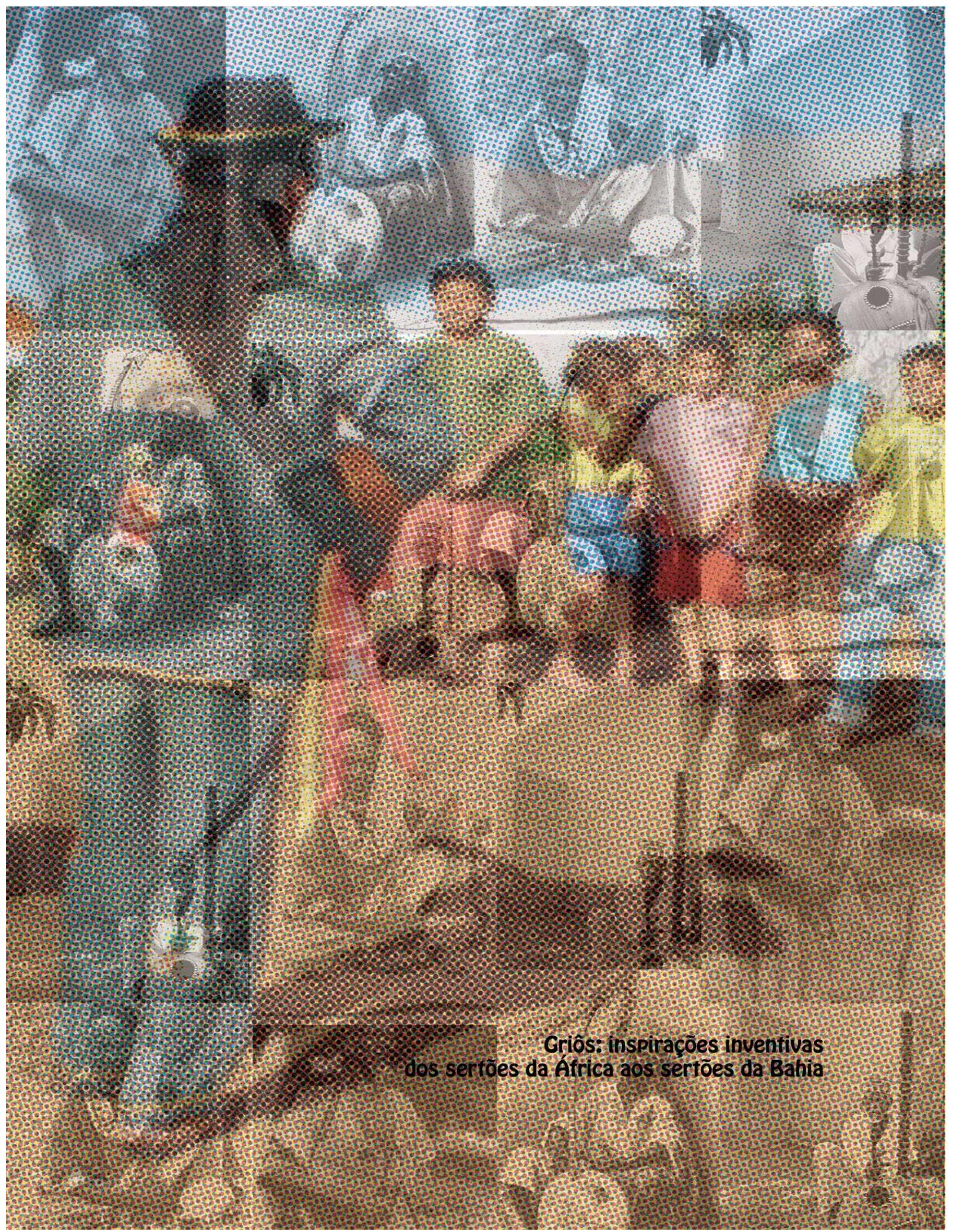
³⁵ Idem.

lugar Brasília, afastando-se da ONG e chegando no Ministério da Cultura, como abordarei no decorrer dos próximos capítulos desta tese.

Penso que a parada no início desta caminhada foi necessária para que eu pudesse relembrar e contar como cheguei à cidade de Lençóis e o meu contato com a ONG que escolhi para ser o *locus* da pesquisa. Este lugar que já possui dois períodos que marcam sua história – o garimpo de diamantes e o turismo ecológico – também é a cidade que se evidencia pela cultura local, marcada pela presença dos velhos griôs e, desse modo, inicia um terceiro período, deixando uma tênue marca.

E assim finalizo este capítulo, prossigo minha caminhada e convido o leitor a me acompanhar. Nosso próximo passo é conhecer um pouco mais sobre o griô, essa figura do velho africano em que a ONG se inspirou e inventou para encenar em suas práticas pedagógicas. Este personagem, em sua performance, será o fio condutor para constituir efeitos na ONG, que se dobra em pedagogia, que se dobra em ponto de cultura e, desse modo, faz-se emergir a tese desta pesquisa que defendo neste texto.

Antes de prosseguir, só mais destaque: no decorrer desta caminhada, na escrita desta tese, preferi considerar a ONG tão-somente como um espaço educativo, organizado de forma complexa, com suas aspirações e inspirações, metas, relações, personagens, cotidiano, saberes e sabores, redes, tramas, fluxos, fixidez, deslocamento, controle, poder, invenções, entre outros, sem dicotomizar educação formal e educação não-formal.



**Griôs: inspirações inventivas
dos serfões da África aos serfões da Bahia**

Griôs: inspirações inventivas dos sertões da África aos sertões da Bahia

- Diga, Vovô Dembo, me diga qual é a cor da África?
 - A África, meu pequeno Chaka?
- A África é preta como a minha pele,
é vermelha como a terra,
é branca como a luz do meio-dia,
é azul como a sombra da noite,
é amarela como o grande rio,
é verde como a folha da palmeira.
A África, meu pequeno Chaka,
tem todas as cores da vida.³⁶

Os griôs africanos

Pelas andanças em minha caminhada, recorro à imaginação e sou lançado a passear pelos caminhos do noroeste da África, na região do Mali (anexo 2), onde ainda vivem velhos que percorrem aldeias, contando histórias, cantando músicas, declamando poesias ou até mesmo mediando desavenças entre as grandes famílias e são chamados de *griots*³⁷. São trovadores ou menestréis, grandes sábios, que transmitem sabedoria da tradição oral.

Um dos maiores difusores de conhecimentos sobre os griôs foi o historiador africano Amadou Hampaté Bâ. Para ele, sempre houve um equívoco de as pessoas acharem que os griôs eram os únicos detentores da palavra, ou seja, de eles serem “tradicionalistas”, pois estes são os grandes depositários da herança oral, são grandes testemunhas da memória viva da África.

Para Hampaté Bâ (1982, p. 202), os griôs se classificam em três categorias:

³⁶ SELLIER, Marie; LESAGE, Marion. *A África, meu pequeno Chaka..* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

³⁷ Como essa região africana foi colonizada pela França, a palavra é de origem francesa. O feminino é *griote*. Na Língua Portuguesa, escreve-se **griô** para ambos os sexos e esta será a maneira que utilizarei em todo o texto da tese.

- Músicos: que tocam qualquer instrumento (monocórdio, guitarra, cora, tantã etc) e, geralmente, são grandes cantores, que compõem, preservam e transmitem a música antiga.
- Embaixadores e Cortesãos: que são responsáveis por mediar as possíveis desavenças que ocorrem entre famílias. Eles estão sempre ligados a uma família nobre ou real. Também são encarregados de algumas funções, como, por exemplo, fazer união matrimonial: quando um jovem nobre necessita revelar seu amor a uma jovem nobre, ele solicitará a um griô para que este se encarregue de ser o porta-voz do seu sentimento.
- Genealogistas, historiadores ou poetas (que podem ser os três ao mesmo tempo): são os contadores de histórias, viajantes e não estão, necessariamente, ligados a uma família.

Os griôs recebem da tradição africana, um *status* social especial, com liberdade para falar e se manifestar. Muitas vezes, podem contar até mentiras, que serão aceitas com naturalidade. Existem, também, os griôs-reis ou tradicionalistas-doma, que possuem características semelhantes aos nobres em relação à coragem, moralidade, virtudes e sabedorias. Ao contrário dos dielis, suas histórias são divertidas, mas sempre são integralmente verdadeiras. É comum as pessoas perguntarem antes de um griô iniciar a contação de uma história se ela é de um dieli ou de um doma, pois se for do primeiro, permite-se que haja algumas invenções, já que com os domas isto não é possível.

Devido a essas características e aproximação aos nobres, os griôs são dotados de considerável inteligência, desempenhando papel de grande importância na sociedade tradicional, sendo agentes ativos do comércio e da cultura humana. Atualmente, ainda suscitam e estimulam o orgulho do clã da nobreza, entoando suas canções, com o propósito de ganhar presentes, mas, muitas vezes, para encorajá-los a enfrentar alguma situação difícil.

Nas grandes batalhas da história, os griôs estavam sempre presentes, ao lado de seus mestres, estimulando-os para o enfrentamento. Uma de suas táticas era a de lembrar-lhes a genealogia e os grandes feitos dos antepassados, pois aí reside um grande poder para o africano: o de ouvir a invocação do nome de sua família.

O fato de serem importantes guardiões da memória africana faz com que os griôs tenham grande poder de influência sobre os nobres e o segredo dessa influência reside no fato de eles possuírem o conhecimento da genealogia e da história das famílias, chegando ao ponto, muitas vezes, disso se transformar em uma especialização. Esse tipo de griô geralmente não está ligado a alguma família e, por essa razão, é um viajante que percorre o país em busca de informações históricas.

Toda a pesquisa histórica feita pelo griô é apropriada por ele, de modo que ela fique impregnada em seu corpo, o que faz com que na hora de contá-la para o público, todos os sentidos do contador passam a ser aguçados e todo o corpo passa a transmitir o conto não apenas pelo fato de ser verbalizado, daquilo que sai oralmente, mas pela comunicação corporal que acontece nos gestos dos membros, na expressão corporal, no ritmo e entonação da voz, ou seja, há o estabelecimento de uma performance, como ocorre em uma cena teatral.

Considero, portanto, que há uma conexão entre a oralidade e performance para que o griô dê vida, oferecendo um alto grau de importância para aquilo que está sendo contado, já que na tradição africana o ato da fala é considerado como algo sagrado. Para um contador de histórias, como um griô, a voz é um elemento de grande importância devido à relevância da oralidade. No entanto, para que o conto tenha maior ênfase, buscando atrair maior atenção do público, de uma forma mais subjetiva, alcançando sensibilidade, humor, tristeza etc, outros elementos são necessários para subsidiarem a voz, tais como: a indumentária, o instrumento musical e os acessórios.

Para utilizar o termo performance, Paul Zumthor³⁸, poeta, romancista, estudioso das poéticas da voz, a define como uma ação complexa em que uma mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida, aqui e agora. Ela é, também, uma instância de simbolização entre corpo e voz e, seguindo este autor, essa integração pode ser resumida naquilo que ele considera que é pelo corpo que somos tempo e lugar e a voz passa a ser a emanção do que somos.

O griô africano conta suas histórias, muitas vezes, não só narrando-as, mas principalmente, declamando poesias em forma musicada, utilizando a performance, incrementando seu repertório para a satisfação do público ouvinte que reconhece nesse

³⁸ Apud Matos, Gislayne Avelar. *A Palavra do Contador de Histórias*, p. 56.

contador de histórias um carregador de memórias. Nesse caso, é importante destacar que à medida que a história é contada, ela pode ser interpretada de diversas maneiras pelos ouvintes, já que um conto nunca é contado da mesma maneira mais de uma vez, pois a mesma performance é vivida de forma diferente para cada pessoa.

Em alguns dicionários franceses, o termo griô está associado à feitiçaria, à magia, bruxaria e, segundo Hampaté Bâ, isso não corresponde à realidade, pois a importância de um griô não está nos poderes de bruxaria que ele possa ter, mas na arte de manejar a fala. Este autor considera que esse mal-entendido pode estar associado ao fato de o termo griô também estar relacionado ao homem que é versado de conhecimentos ocultos.

Para que o leitor desta tese possa ter uma maior compreensão da figura de um griô, pensei em trazer algumas imagens de griôs africanos que apresentei na abertura deste capítulo. Nelas, observei que os griôs possuem algumas características, quais sejam: são do sexo masculino; músicos; utilizam instrumentos de percussão e de corda e são pessoas velhas.

Atualmente, na África e nos Estados Unidos, há homens que se denominam griôs, mas não exercem o papel que descrevi neste texto. São jovens, que se inspiraram nos velhos griôs, e nomeiam de griôs os seus grupos de música; bares que têm apresentações musicais ou cd's. Geralmente, o instrumento musical utilizado por esses artistas nomeados griôs é a guitarra.

Pelas observações e análises que fiz nesta pesquisa com a ONG Grãos de Luz e Griô, percebi que a música serviu de forte inspiração para esta instituição. Na África, ela está presente desde as mais simples apresentações dos griôs, como também, nas cerimônias ou danças rituais, geralmente tocadas por iniciados. Conta-nos Hampaté Bâ que os instrumentos dessa música sagrada são verdadeiros objetos de culto, tornando possível a conexão com as forças invisíveis e que, por serem instrumentos de corda, sopro ou percussão, encontram-se em conexão com os elementos: terra, ar e água³⁹.

Dentre diversas atividades desenvolvidas pelos griôs, na cidade de Lençóis, tanto nas caminhadas pelas comunidades, nas oficinas e cooperativas da sede da ONG ou nas escolas, há um trabalho pedagógico que posso dizer que ganha mais força, que é o do griô

³⁹ Hampaté Bâ. *A Tradição Viva*, 1982, p. 208.

com a música: assim como na África, até mesmo para se contar uma história, os griôs contam-nas em forma musicada, utilizando diferentes instrumentos de percussão.

Desse modo, há uma maneira específica de a música ser abordada, que é pela tradição africana, inspirada nos velhos griôs, em que o foco é a cultura local e isto se diferencia de alguns grupos musicais⁴⁰ majoritariamente representados por afro-descendentes, que possuem sua marca na música engajada, naquela que procura recuperar a imagem positiva do negro e para isto utilizam algumas táticas como, por exemplo, a composição de letras em que a África ganha centralidade, mostrando a valorização da raça negra e isto ocorreu, principalmente, a partir da década de 1970, com os blocos afro no estado da Bahia.

Mesmo que a ONG também utilize a música em suas práticas pedagógicas com o objetivo de valorização do negro, a instituição não recorre às letras de músicas dos grupos afro de Salvador, mas fazem um levantamento da cultura local e aprendem as músicas cantadas pelos velhos da cidade e que geralmente são cantigas entoadas por estas pessoas no momento do trabalho com a agricultura, quando estes “pisam” o milho, a mandioca no pilão, por exemplo.

Observei que além destas músicas/cantigas “do campo” os alunos também produziam suas próprias canções, aprendiam com os velhos a tocar vários instrumentos. Dois outros aspectos me chamaram a atenção quando entrevistei os alunos: o primeiro foi o fato de eles afirmarem que gostaram de aprender as canções entoadas pelos velhos das comunidades e o outro foi o destaque dado ao *hip hop*, que foi estimulado pelos coordenadores da ONG.

Em 2006, quando estive em Lençóis para a realização do trabalho de campo, observei mais nitidamente esses dois momentos musicais marcados por duas gerações: a dos velhos e dos jovens. Marcados, também, por diferentes estilos que são marginalizados pela sociedade. O primeiro por valorizar a música do campo, da cultura popular e o segundo por ser associado à classe popular onde, geralmente, estão inseridos os negros e pessoas de baixa renda.

⁴⁰ Os grupos musicais aos quais que me refiro são, principalmente, aqueles da cidade de Salvador e que são conhecidos internacionalmente como o Ilê Ayiê e o Olodum.

Stuart Hall⁴¹, ao discutir sobre o negro na cultura negra, lembra-nos que a vida cultural, sobretudo no Ocidente e em outras partes, tem sido transformada em nossa época pelas vozes das margens. As estratégias pedagógicas utilizadas pela ONG fizeram-me perceber que ela conseguiu recuperar a valorização do “popular”, ou seja, fazer com que os alunos compreendam o significado do popular e escapem do preconceito, geralmente a ele associado.

Inserida na cultura, a marginalidade, ainda que esteja localizada no campo periférico, tem sido produtiva, muito mais que em há algumas décadas e isto não quer dizer que seja uma abertura dos espaços dominantes, mas, o resultado de políticas culturais que têm a centralidade na diferença, na produção de novas identidades e aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural e isso tem levado a uma distinção entre o erudito e popular (HALL, idem).

É interessante observar que um dos aspectos que permite a centralidade na diferença e a possibilidade de a marginalidade ganhar força será através da música, como mostrarei no decorrer deste trabalho, a partir de alguns exemplos da prática pedagógica da Grãos de Luz e Griô, e como já foi anunciado por outros pesquisadores, como Alexandre Randi⁴² e Luciane Palma⁴³. O primeiro investigou a história de um grupo musical formado por crianças e adolescentes da periferia de Campinas, atendidas pelo projeto social *Bate Lata* e a segunda, pesquisou o cotidiano pedagógico do grupo *Meninos do Morumbi* que tem a música como eixo central em suas atividades, em uma ONG na cidade de São Paulo. Tanto nas práticas pedagógicas da Grãos de Luz e Griô como nas pesquisas mencionadas, percebi que elas foram capazes de efetuar diferenças e de deslocar as disposições do poder e isso aconteceu não apenas porque contribuíram para a recuperação da auto-estima das crianças e adolescentes que vivem em situações de risco e que se consideram vítimas de preconceito por estarem inseridas naquele contexto sócio-econômico desfavorecido. Mais que isto, as atividades musicais permitiram maior visibilidade daquelas pessoas – que geralmente são mostradas pela mídia, como marginais, vinculadas às drogas e violência – com os estilos musicais que escapam do rótulo de que só pode ser considerado como excelente, a música

⁴¹Hall, Stuart, *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*, 2003.

⁴²Randi, Alexandre. *Palco, Academia e Periferia: a dissonante polifonia da Banda Bate Lata na (trans)formação de um educador*, 2006.

⁴³Palma, Luciane Vieira. *No Morumbi, entre meninos, meninas e tambores: reflexões sobre a educação a partir da vivência no/do cotidiano de uma ONG em São Paulo*, 2006.

erudita. A partir da leitura que fiz na obra de Stuart Hall⁴⁴ compreendi que esta visibilidade que a periferia traz com a música ganha significado e poder, pois a cultura popular carregará a ressonância afirmativa do peso que o “popular” possui e isto pode ser expresso, nos últimos anos, com o *hip hop* que é um estilo musical que engendra discursos vinculados com aspectos de segregação racial, social e cultural vivenciados nas periferias urbanas.

Na pesquisa que desenvolvi no doutorado, percebi que a marginalidade ganhou intensidade de poder quando as músicas populares expressas pelas memórias e tradições das comunidades rurais de Lençóis, que remetem à ancestralidade, ao trabalho no campo, à cultura local, passaram a ser divulgadas em diversas ocasiões em que os grupos musicais se apresentavam nas festas da cidade e na circunvizinhança e isto contribuiu, também, para a transmissão aos jovens da cidade que desconheciam este estilo musical e puderam aprender com os mais velhos.

O que Stuart Hall⁴⁵ nos chama a atenção é que esta visibilidade da cultura popular passou a ser a forma dominante da cultura global e com isto ela ganha poder porque fará parte da mercantilização, fazendo com que ela se insira nos circuitos de uma tecnologia dominante, que são os circuitos do poder e do capital.

Na próxima seção, abordarei uma dobra desta visibilidade dentro das relações de poder e mercado, descrevendo como esta tradição oral ganha força nas práticas pedagógicas da ONG. Dessa maneira, a ONG consegue se inserir tanto nas práticas pedagógicas da própria instituição como no currículo das escolas da cidade de Lençóis, a partir do momento em que os professores da rede municipal participaram dos cursos oferecidos a estes profissionais.

⁴⁴ Hall, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*, 2003.

⁴⁵ Idem.

Tradição Oral Africana: uma possibilidade de trabalho pedagógico

Pausa para uma reflexão nesta caminhada: vivemos tão acostumados com a cultura da palavra escrita, esteja no papel, na tela do computador, na legenda do filme que, muitas vezes, fica difícil compreender algumas sociedades que há pouco tempo utilizavam somente a palavra oral para se comunicarem. Mesmo que essa maneira de comunicação esteja em menor proporção em muitas sociedades, na África, e em especial na região do noroeste, há uma grande valorização da tradição oral, e esta encontra nos griôs um de seus mais notáveis expoentes para possibilitar a invenção de como a transmissão de conhecimentos deve ser passada às pessoas.

Na África, mesmo com o advento, prestígio e valorização que a escrita ganhou no mundo moderno e contemporâneo, a oralidade tem resistido e conseguido seu lugar de importância e isso se deve, principalmente, ao papel que os contadores de histórias – griôs – têm desempenhado, na transmissão de saberes, na recuperação das narrativas, que contribuem para a desmistificação entre a dicotomia escrita-oralidade e permite que se perceba o valor da interação face a face com o ouvinte, da sua performance, seus gestos, seu olhar, sua expressão corporal que são características da tradição oral que a cultura escrita apaga. Os griôs assumem o papel de figuras como “memória viva”, sendo os interlocutores de uma cosmovisão negro-africana, dedicando à oralidade o seu aspecto principal.

Ao lidar com os artefatos produzidos, identifiquei que, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, principalmente relacionadas diretamente com os griôs de Lençóis, a Grãos de Luz e Griô se inspirou não apenas no personagem africano, mas procurou assumir a metodologia da tradição oral, aquela que se caracteriza pelo anonimato da autoria; pela importância do velho como responsável pelo conto; por considerar a palavra falada o veículo de divulgação, que ultrapassa os limites das fronteiras geográficas, culturais ou lingüísticas.

Na África, que possui países, cidades, nações que valorizam a tradição oral, a fala não é apenas um meio de comunicação diária, mas, principalmente uma maneira de preservar a sabedoria da ancestralidade. No continente africano, nada substitui a potência

da palavra, e por essa razão, o binômio força vital/palavra é o elemento primordial da personalidade da sociedade, desdobrando-se desde as instâncias mais abstratas até as práticas sociais.

Antes de continuar a trilhar nesse caminho, considero interessante tecer algumas considerações referentes à seguinte questão: afinal, de que África nós estamos falando? Esta pergunta pulsa para mim por dois motivos: primeiro, porque escrevo esta tese a partir da experiência de quatro anos na realização de uma pesquisa em que constatei que este continente ganhou uma centralidade nas atividades pedagógicas da ONG e, em segundo lugar, porque a abordagem feita pela ONG é de uma África em unidade, com o único discurso de um continente de negros. Mas, considerando que este continente é recortado por mais de 80.0000 quilômetros de divisas, em somatória de 109 fronteiras que separam suas 54 nações atuais, sem contar as culturas, povos, tribos, etnias, idiomas, dialetos, que formam um mosaico de diversidade cultural, como podemos falar de uma África?

É necessário afirmar que existe uma África imaginada/representada que é posta de diferentes formas, seja nos estudos acadêmicos, no livro didático, na exposição no museu, no programa de televisão, filmes, peças teatrais, discursos políticos, entre outros. Nela existe uma multiplicidade de vidas, histórias, práticas e costumes.

Desse modo, meu interesse é fazer um deslocamento dessa visão da “realidade africana”, pois a África que tento trazer para este texto é a aproximação de um continente inventado, desligado de um imaginário deturpado do ponto de vista eurocêntrico, que o vê como um espaço geográfico atrasado, doente, de animais exóticos.

Voltando a abordar a oralidade, a palavra dita, muitas vezes, transmite aquilo que foi herdado dos ancestrais ou pessoas idosas, pois na África tradicional, a herança ancestral é muito valorizada. Desse modo, a tradição oral passa a ser uma grande escola da vida, anunciada pelos chamados *tradicionalistas*, aqueles que são considerados os mestres, grandes testemunhas da memória viva da África. No idioma bambara, são conhecidos de *Doma* ou *Soma*, os “Conhecedores” ou *Donikeba*, os “fazedores de conhecimento”. São mestres que possuem conhecimento tradicional específico, como ferreiros, tecelões, caçadores, pescadores ou possuem um conhecimento total em todos os seus aspectos.

Há uma advertência que Hampaté Bâ faz e que considero importante destacar, pois no pensamento ocidental é muito comum de ocorrer. Diz ele:

Não nos iludamos: a tradição africana não corta a vida em fatias e raramente o “Conhecedor” é um “especialista”. Na maioria das vezes, é um “generalizador”. Por exemplo, um mesmo velho conhecerá não apenas a ciência das plantas (as propriedades boas ou más de cada planta), mas também a “ciência das terras” (as propriedades agrícolas ou medicinais dos diferentes tipos de solo), a “ciência das águas”, astronomia, cosmogonia, psicologia, etc. Trata-se de uma ciência da vida cujos conhecimentos sempre podem favorecer uma utilização prática.⁴⁶

Além de guardião da memória, dos relatos que ele ouviu de várias gerações e transmitiu, o tradicionalista é, também, considerado tanto o arquivista de fatos passados transmitidos pela tradição como, também, de fatos contemporâneos. E, por essa razão, era muito conhecido e venerado e sua respeitabilidade era de uma grandeza que muitas pessoas vinham de longe para recorrer ao seu conhecimento e sabedoria.

Há outra advertência tratada por Hampaté Bâ, que merece destaque, pois está associada diretamente com a proposta pedagógica da ONG Grãos de Luz e Griô. Diz ele: “dentro de 10 ou 15 anos, os últimos grandes Doma, os últimos anciãos herdeiros dos vários ramos da Tradição provavelmente terão desaparecido. Se não nos apressarmos em reunir seus testemunhos e ensinamentos, todo o patrimônio cultural e espiritual de um povo cairá no esquecimento juntamente com eles”⁴⁷.

O alerta anunciado por Hampaté Bâ é uma inspiração àqueles e àquelas que desejam trabalhar com uma proposta pedagógica em que procura valorizar o testemunho dos mais velhos, seus conhecimentos herdados e que podem ser esquecidos e perdidos, comprometendo a cultura local. Possivelmente por essa razão, foi que uma frase de sua autoria se tornou célebre e é repetida e valorizada por todas as pessoas que pesquisam as tradições orais: “na África, cada ancião que morre, é uma biblioteca que se queima”⁴⁸ e é por esse motivo que a África é considerada um continente em que a tradição oral é uma grande escola.

Considero que se, em outras partes do mundo, a África fosse mais conhecida em todos os seus aspectos, a tradição oral seria mais valorizada e praticada. Em um país como o Brasil, com um grande número de pessoas que representa a população negra, por exemplo, é importante se conhecer com maior aprofundamento a tradição oral africana e,

⁴⁶ Idem, p. 187.

⁴⁷ Ibidem, p. 189.

para isso, é necessário recorrermos aos pensadores africanos, ou seja, às fontes primárias, pois na tradição oral o narrador, o griô, o tradicionalista doma é aquele que fala a partir da experiência, de quem experimentou.

Por isso, percebo que, à medida que a narrativa oral passa a ser valorizada, damos à oralidade o mesmo grau de importância estabelecido pela escrita e, assim, elas ficam em um mesmo patamar. A veracidade do adágio popular: “vale o que está escrito”, cede lugar à efemeridade da palavra falada e esse, a meu ver, deverá ser mais um papel do griô, à moda brasileira: recuperar a valorização da tradição oral e não permitir que as tradições caiam no esquecimento.

E desse modo, com os griôs africanos e sua tradição oral⁴⁹, apontei seus principais significados e que, de alguma maneira, inspiraram a ONG Grãos de Luz e Griô na elaboração e execução de seus projetos pedagógicos que envolvem, desde as práticas pedagógicas desenvolvidas nas oficinas e cooperativas do próprio espaço educativo, ao trabalho com as escolas do município de Lençóis em suas respectivas comunidades.

Passarei a realizar, na próxima seção, maiores considerações a respeito do griô brasileiro, o griô inventado pelos coordenadores da ONG, a partir de inspirações do griô africano e que foi fabricado, desmanchado, reinventado, pulverizado, até se dobrar em uma ONG, uma pedagogia, um ponto de cultura como política pública do Ministério da Cultura.

Dessa forma, veremos que na ONG o griô assumirá outros papéis além de contador de histórias. Ele passará a assumir responsabilidades administrativas junto ao governo municipal e federal e, como defendo nesta tese, o griô se dobra e ganha o poder de uma formação discursiva em que se produziria como um “generalizador”. Pelas relações de poder instituídas no movimento pedagógico da ONG, espai-se como conhecedor e sistematizador dos saberes autênticos do lugar. Desse modo, insisto, o griô não é tão somente o contador de histórias passeante pelos caminhos das comunidades lençoenses, mas, principalmente, aquele que se multiplica em diferentes papéis, assumindo diversas ações não só no espaço educativo da ONG, mas em outras instâncias administrativas da

⁴⁸ Hampaté Bâ. *Amkoullel, o menino fula*, 2003.

⁴⁹ Gostaria de ressaltar que, como é sabido, há outras tradições orais, como a dos povos indígenas, por exemplo, mas nesta tese, procurei abordar apenas a tradição oral africana, considerando que é esta a de maior influência na proposta pedagógica da ONG Grãos de Luz e Griô.

cidade de Lençóis e, a partir delas, alcança vários lugares, saindo de Lençóis e atingindo outras cidades brasileiras.

A performatividade do griô: uma invenção pedagógica

Lençóis é uma cidade, como já abordei anteriormente, que possui um passado histórico marcado pela extração de garimpo de diamantes e, nas últimas décadas, tem sido visitada por turistas, do Brasil e exterior, que vêm para a cidade desfrutar da exuberância paisagística representada por montanhas, rios, cachoeiras e uma imensa diversidade da fauna e da flora.

Lençóis é, também, uma cidade de grande riqueza cultural, possuindo 25 monumentos, construídos no século XIX e manifestações culturais como a festa do Senhor do Bonfim; Senhor dos Passos; Semana Santa; Sagrado Coração de Jesus; Festa de Santo Antonio, São João, São Pedro; Jarê; Festa de Nossa Senhora da Conceição e a comemoração do aniversário do município. Algumas dessas manifestações foram, aos poucos, desaparecendo e outras se mantêm com grandes dificuldades.⁵⁰

Dentre essas manifestações culturais, as que ganham relevo ainda hoje são a do Senhor dos Passos e o Jarê. A primeira possui destaque por ser a festa que comemora o santo padroeiro dos garimpeiros e isto tem grande importância na cidade, pois mesmo que a padroeira de Lençóis seja Nossa Senhora da Conceição, esta santa não possui uma igreja, ao contrário do Senhor dos Passos que, além de possuir uma igreja no centro da cidade, tem uma comemoração entre os dias 23 de janeiro e 02 de fevereiro, que inclui uma significativa presença popular, inclusive dos chamados “filhos da terra”, que são os lençoenses que residem fora da cidade e que, neste período, voltam para rever a família e amigos e reverenciar o Senhor dos Passos. Nesta festa há, especificamente, a realização de novena, missa campal, festa de largo, procissão, marujada e terno de reis.⁵¹ O Jarê, que é uma manifestação religiosa e cultural relevante na cidade, possui características sincréticas do candomblé, umbanda e do chamado catolicismo rural. Sua história está imbricada com a

⁵⁰ Brito, Francisco Emanuel Matos. *Os ecos contraditórios do turismo na Chapada Diamantina*, 2005.

história do garimpo em Lençóis e por essa razão ainda é cultuada pela geração de velhos garimpeiros e seus descendentes.

Procurei tecer esses comentários, principalmente pelo fato de ter lido e escutado nos discursos que compõem a presente investigação, que a cultura em Lençóis estava caindo no esquecimento e que muitos velhos desta cidade, que ainda hoje estão vivos, possuem os saberes que podem recuperar essa cultura. Esse foi, inclusive, o mote para que a ONG Grãos de Luz e Griô pudesse elaborar projetos educativos e, inspirados nos griôs africanos, esta instituição entende que pode contribuir na recuperação da cultura local.

Como já comentei anteriormente, a invenção de um personagem inspirado no griô africano foi a maneira performática que a ONG encontrou para chegar até as escolas e comunidades de Lençóis. A partir das caminhadas o velho griô se aproximava das pessoas, aprendia várias histórias da cultura local e as retransmitia para as outras comunidades por onde passava. Essa era a performance teatral ou do espetáculo que a ONG promovia.

Encontrei, porém, uma outra maneira de compreender o termo performance/performatividade, quando entrei em contato com a obra de Homi Bhabha.⁵² Nela, a performance é considerada um espaço de alteridade na arte e, desse modo, o performático ocupa um lugar de subjetivação, em que o caráter político é ressaltado. Desse modo, a performance passa a ser portadora de um forte caráter político diante da sua capacidade de criar formas de intervenção social e simbólica.

A partir das análises que produzi dos enunciados de professores e alunos, nas entrevistas realizadas, constatei que muitas pessoas na cidade de Lençóis, atualmente, possuem um outro olhar acerca da cultura local. Ela não é mais vista de uma forma menor, simplificada e, dessa maneira, ela ganha uma performatividade. Considero que a atuação do velho griô nas comunidades, como contador de histórias, é uma maneira de atuar politicamente, pois naquele momento de atuação, a contação de histórias e a política coexistem na figura daquele velho, no *entre*, e esse *entre-lugar* requer ainda um deslocamento da atenção do político como prática pedagógica, ideológica, da política como necessidade vital no cotidiano – a política como performatividade (BHABHA, 2003).

Os primeiros parágrafos que compõem a abertura desta seção remetem às manifestações culturais da cidade de Lençóis. Ainda que esta face cultural esteja próxima

⁵¹ Idem.

de uma tradição “autêntica” ou “original” deve ser tratada como parte da performatização da diferença – no sentido lingüístico do ato enunciativo e no sentido dramaturgico da encenação.

Em um programa televisivo,⁵³ Márcio, o griô da ONG, comentou que a inspiração de representar um velho griô, contador de histórias, vem desde o período em que ele trabalhava com crianças, em escolas, e no contato com um etnólogo, ele aprendeu sobre a figura de um africano, que era o griô. E foi travestido na figura de um velho, que Márcio começou a trabalhar com a contação de histórias nas oficinas da sede do Grãos de Luz e Griô e fazer apresentações públicas na cidade.

Com a proposta de desenvolver atividades junto aos professores das escolas da rede municipal de Lençóis e suas respectivas comunidades, a coordenação pedagógica da ONG elaborou um roteiro que incluía caminhadas do velho griô. Nos lugares por onde esse velho passasse, ao invés de se fazerem entrevistas com os moradores e professores, para tentarem conhecer melhor a cultura local, o velho faria isso de uma maneira diferente: iria com seu violão, cantando algumas cantigas e contando histórias e, dessa maneira, colheria as informações.

Neste mesmo programa televisivo ele explicou, ainda, que o velho, na escola, nunca é o mesmo, pois ele sempre está se realimentando, aprendendo cantigas e histórias em uma comunidade, ensinando, inventando em outras comunidades, pois em cada lugar há peculiaridades como as cantigas do trabalho, os jogos de versos, as danças, batuques, chulas e repentes, que foram ensinados por velhos e crianças.

É assim que uma das funções do ator⁵⁴ ganha sentido, pois não é mais o Márcio que está indo à escola ou comunidade para colher informações sobre a cultura local; agora, é o velho griô que aprende com gente da comunidade de diferentes idades. Como ator, não utiliza mais a sua própria roupa para suas apresentações. Um universo simbólico começa a se estabelecer: Márcio aparece de cabelo e barba levemente pintados de branco, chapéu azul marinho com fita amarela, vestido com terno cinza-azulado, cheio de retalhos de

⁵² Bhabha, Homi. *O Local da Cultura*, 2003.

⁵³ Programa Ação, TV Globo, apresentado por Serginho Groisman. S/d.

⁵⁴ A partir desta parte do texto assumirei que o griô da ONG (Márcio) possui várias funções e que uma delas é a de ser um personagem que tem um papel. Então, Márcio (o ator) tem um personagem (velho griô) que, dentre vários papéis, assume o de contador de histórias e cantador.

desenhos e fuxicos produzidos na oficina de retalhos da ONG, um pião em forma de colar, uma sandália de couro e o violão ou uma caixa na mão.

Para que o ator possa atuar, é necessário estar diferente e, nesse caso, ele precisa ter semelhanças com aquilo que ele representa: um velho. Mas não apenas um velho. É um velho africano, que conta histórias, utiliza instrumentos musicais e, evidentemente, para essa atuação, houve uma invenção no figurino que foi adaptado às características do contexto da cidade de Lençóis e aquela indumentária passa a ser sagrada, ganha força simbólica e, assim, o personagem começa seu processo de personificação. Ele é Márcio, mas ele é griô e nisto se forma uma unidade.

Objetos como o pilão no trabalho da roça na hora de pisar o milho, o café, a mandioca; o pião na roda das crianças; as roupas cosidas pelas costureiras ou lavadas pelas lavadeiras; as crenças do mundo mágico do garimpo são exemplos transportados para a indumentária do griô Márcio, que aprendeu com outros velhos de Lençóis, contou para as crianças e que com elas, também, aprendeu outras cantigas e levou-as para as oficinas e cooperativas do Grãos de Luz e Griô, que confeccionaram produtos a partir dessas histórias. Esta ação do velho griô no ciclo de ensino-aprendizagem e a constituição de uma pedagogia em que o personagem vivido por um ator passa a ser agente de construção e conhecimentos e do jogo de representações das identidades dos sujeitos do lugar é a virada discursiva que procurarei apresentar na próxima seção.

Leia o livro e assista ao filme: parte I

À sombra de árvores frondosas, encontro um lugar de parada para ler o livro *Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida*, de autoria da coordenadora pedagógica da ONG e que é acompanhado de um dvd com o documentário *Sou Negro*, produzido pela Itinerante Filmes e distribuído como encarte. Esta obra foi publicada em março de 2006. O primeiro artefato compreende seis capítulos, sendo que em três deles, a figura do griô é apresentada, explicitando como ela está inserida na proposta pedagógica da ONG. O segundo artefato demonstra as andanças do griô junto às pessoas nas comunidades; fazendo

apresentações culturais, com alunos e outros velhos e aprendendo lições de música com um velho tocador de viola, da cidade de Lençóis. Para ler a obra, procurei um canto deste caminho que estou percorrendo e, mais adiante, encontrei um lugar apropriado para assistir à exibição do documentário. Passo, a partir de agora, a compartilhar daquilo que li, vi e analisei.

A partir de 1999, a figura do griô africano foi apresentada à coordenação pedagógica da ONG Grãos de Luz e Griô pelo etnólogo Ardaga Widor. Desde então, esse personagem passou a configurar a proposta de trabalho da instituição nomeada de Projeto Griô e a figura do velho africano, agora um velho de Lençóis inventado, que tem um papel mítico e político na metodologia de trabalho da instituição.

O velho griô, em Lençóis, primeiramente foi inspirado a partir dos velhos africanos do noroeste da África e representado por Márcio, um dos coordenadores pedagógicos da ONG, que assumiu uma importância de relevo na cidade de Lençóis, seja na esfera educacional, cultural, social e política,⁵⁵ e isto se deveu, principalmente pelo fato de esta instituição ter elaborado propostas pedagógicas denominadas de *modelos de ação pedagógica* e a “caminhada do velho griô e grupos culturais nas escolas e comunidades, é uma das quatro estratégias apresentadas”⁵⁶ Essa caminhada envolve a participação de crianças, adolescentes, professores, diretores e merendeiras com os griôs das comunidades⁵⁷, desenvolvendo algum tema gerador e, a partir dele, tem-se a intenção de conseguir recuperar a cultura local, os saberes da ancestralidade e tradição africana que, aos poucos, se perderam ou ficaram esquecidos.

Desse modo, a ONG elege a tradição oral para fundamentar sua proposta pedagógica e reconhece que esta é uma maneira de conseguir transmitir esses saberes acumulados. Ela acredita que a história anunciada nos livros limita uma parte do conhecimento, pois deixa de anunciar, por exemplo, uma parte da história africana. Na

⁵⁵ É sabido que as esferas cultural, social e política estão, na maioria das vezes imbricadas dentro da esfera educacional, mas preferi escrever separadamente para que pudesse ter um destaque.

⁵⁶ As demais estratégias são: “oficinas e cooperativas com crianças, adolescentes, jovens e suas famílias; integração da tradição oral no currículo de educação municipal, com educadores municipais e atores de todas as idades do sistema municipal de ensino; a roda da vida e das idades, com todos os participantes, em diálogo com parceiros dos três setores sociais, conselhos municipais, estaduais e federais, universidades, projetos, programas e políticas do país e do mundo” (PACHECO, 2006, p. 28).

⁵⁷ Após a inserção do velho griô da ONG Grãos de Luz e Griô na realização de atividades pedagógicas, alguns velhos das comunidades, em Lençóis, que tinham uma atuação nas atividades culturais da cidade, passaram a ser denominados, também, de griôs.

esteira dessa idéia, a proposta pedagógica que a ONG estabelece na figura do griô vai ser caracterizada pela valorização da tradição oral e, ao mesmo tempo, haverá um rompimento com os preceitos da pedagogia tradicional ou de qualquer estrutura curricular vigente nas escolas que ainda esteja no formato em que centraliza ou opera embasada na cultura escrita. Dito de outro modo, a ONG compreende que as escolas, na contemporaneidade, sejam pedagogicamente tradicionais e possuam currículos em que a tradição oral não é reconhecida e valorizada e, por essa razão, ela não é abordada em sala de aula.

Ao lidar com os discursos produzidos pela ONG, percebi que o seu argumento consiste em inserir a tradição oral como uma abordagem a ser desenvolvida na escola, equiparada com a cultura letrada e foi com essa premissa que a Grãos de Luz e Griô estabeleceu onze princípios em que ela considera que sejam necessários para a valorização e reinterpretação. São eles⁵⁸:

1. A ligação sagrada entre o ser e sua palavra;
2. A responsabilidade sagrada do ser em relação à vida na Terra e à harmonia do universo;
3. A função e o desenvolvimento da memória (afetiva, cognitiva e corporal);
4. A importância do conhecimento total da vida, aquele que religa e interage a brincadeira (e a festa), a arte, a ciência, o mito e a religiosidade;
5. A importância nos rituais da educação;
6. A vivência da rede de transmissão oral;
7. A valorização das artes e ofícios de tradição oral;
8. O lugar político, cultural, social, educativo e econômico dos griôs e mestres de tradição oral;
9. A convivência intergeracional para o desenvolvimento da consciência ética;
10. A história de vida como conhecimento total;
11. O saber e a palavra como propriedade e autoria da grande cadeia ancestral de transmissão oral (um patrimônio cultural público e coletivo).

Ao entrar em contato com a obra de Alfredo Veiga-Neto “Foucault e a Educação”, chamou-me a atenção quando ele menciona, ao iniciar o capítulo referente ao *poder-saber*,

⁵⁸ Pacheco, Lillian. *Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida*, p. 43.

que “ao estudar as articulações entre poder e saber, Foucault descobriu que os saberes se engendram e se organizam para ‘atender’ a uma vontade de poder” (VEIGA-NETO, 2005, p. 141, grifo do autor), porque, até então, essa foi a maneira de ele inverter a relação tematizada por Francis Bacon, no século XVII, de que quanto mais saberes, mais poderes. Ainda que Foucault não discordasse totalmente disso, para ele o saber atende ao poder porque é este que o faz emergir e em seu exercício, cria saber. Mas, o que é a vontade de poder?

Tomando a ONG Grãos de Luz e Griô como exemplo, percebo nela aquela que, a partir de sua pedagogia, consegue ter o poder de narrar as pessoas, mostrando como estas são constituídas, seus atributos, ou seja, é ela que estabelece o que tem ou não tem estatuto de realidade e como ela se insere na organização de suas práticas pedagógicas e no currículo das escolas, acaba por produzir discursos, saberes que funcionam diretamente na fabricação de identidades.

O filósofo francês “descobriu” e nos ensina que, primeiramente, saber e poder não são dicotômicos. A partir de seus estudos sobre a análise do poder, Foucault concluiu que os estudos sobre o poder se restringiam na denúncia ao adversário, no outro, na relação entre opressor x oprimido, sem a análise da mecânica do poder. A partir das lentes da análise do discurso, Foucault nos mostra que existe uma relação de poder-saber no discurso e nas práticas discursivas e que esta interação é mútua. Desse modo, os regimes de verdade são construídos e, pensando por esse aspecto, o poder deixa de ser visto como algo negativo, repressor, destrutivo, para operar de maneira produtiva, inventando estratégias que conseguem potencializá-lo.⁵⁹

Observo que os saberes da tradição oral propostos pelos princípios e práticas da ONG possuem uma organização capaz de atender a formas de poder, já que propõem a inclusão de um conjunto de princípios a serem praticados nas escolas e, desse modo, a ONG considera contribuir para o avanço de uma nova proposta pedagógica tanto em Lençóis, como servindo de inspiração para outras cidades brasileiras, como tem ocorrido ultimamente, desde que a ONG assumiu uma parceria com o Ministério da Cultura e se dobrou em Ponto de Cultura, conforme abordarei no penúltimo capítulo.

⁵⁹ Veiga-Neto, *Michel Foucault e os Estudos Culturais*, 2000.

A fim de categorizar os velhos de diferentes idades, a ONG caracterizou o perfil dos griôs de Lençóis e denominou-os de *Griôs Aprendizes* e *Griôs da Tradição Oral*. A diferença básica entre eles é que o primeiro possui um papel político na interface entre o ensino formal e o não-formal e é um líder de grupos culturais e/ou associações locais que trabalham com a tradição oral e tem menos de 50 anos de idade, como é o caso do velho griô da ONG, Márcio. Os griôs da tradição oral são pessoas com idade mínima de 50 anos e que possuem experiência com grupos culturais específicos como a congada, folia de reis, marujada, capoeira e jongo.

Há, ainda, os mestres, aqueles que possuem idade mínima de 60 anos e são reconhecidos pelas comunidades como líderes espirituais, curadores, parteiros, rezadeiras, pais-de-santo, mestres de capoeira etc. São aqueles que, também, exercem o ofício de tecelões, ferreiros, sapateiros, pescadores, caçadores, rendeiras, baianas de acarajé etc.

A proposta pedagógica do velho griô de Lençóis, além de ter inspiração na tradição oral, faz com que a contação de histórias esteja sempre vinculada à tradição africana, por considerar que nas comunidades da cidade de Lençóis existem pessoas que em sua maioria são afro-descendentes e que, por essa razão, precisam entrar em contato com as histórias do povo africano, principalmente aquelas que não são abordadas na educação formal, nas disciplinas e livros didáticos desde o ensino fundamental ao ensino superior.

Com a intenção de potencializar a tradição africana a partir da oralidade, a ONG Grãos de Luz e Griô inventa a figura do velho griô, e este percorre as comunidades e escolas e, desse modo, rompe com a rotina escolar, pois na maioria das vezes, ele chega com sua cantoria e contação de histórias, sem avisar a ninguém⁶⁰. Neste momento, as crianças deixam de fazer suas tarefas e passam a ouvir, cantar, brincar com o griô e as pessoas da comunidade começam a aparecer e todos ensinam e aprendem as cantigas que já foram cantadas pelos seus avós, bisavós etc., como pude observar, também, quando acompanhei a caminhada do velho griô em algumas comunidades de Lençóis, em 2006.

O discurso da ONG sobre a caminhada do griô é de que ele

⁶⁰ Em conversa com Márcio e nas entrevistas com professores, soube que os professores não sabiam previamente da chegada do velho griô nas escolas. Algumas vezes eles só sabiam que em algum dia da semana a escola receberia a visita do velho griô, mas sem agendar data e horário.

atualiza a tradição dos griôs, reconhecendo a irmandade da África e do Brasil. Os griôs de Lençóis são os caminhantes que semeiam nas escolas/comunidades o poder da oralidade: a palavra, a escuta, os princípios do diálogo, a vivência, os mitos, os arquétipos, os símbolos, os rituais, as histórias de vida, as expressões artísticas e artesanais, os saberes de um povo e de seus mestres⁶¹. (grifo meu).

Portanto, considero que esta seja uma das maneiras que o griô estabelece os vínculos com a comunidade e desse modo percebo que há indícios de que seja com essa conexão que as relações de poder-saber começam a se imbricar, pois o griô ao mesmo tempo em que cria condições para que a escola mude sua rotina de tempo; inclua temas, para serem abordados; permita a entrada dos velhos da comunidade na escola para conversarem com os alunos etc., acaba por conhecer e se envolver em assuntos específicos da comunidade, desde as cantigas e histórias da cultura local aos aspectos políticos que a envolvem, e é desse modo que o poder perpassa pelas vias cotidianas, nas malhas da microfísica, como estratégia de se distribuir e agir capilarmente e produzir saber.

Os dois eixos – escola e comunidade – tendo o griô como um intercessor, podem encontrar na tradição oral elementos que contribuam para: a compreensão dos saberes que foram acumulados ao longo dos anos e que mapeiam a história dos negros na diáspora africana; para entender a saída desses negros de Salvador, Recôncavo Baiano e Minas Gerais e a sua chegada em Lençóis, para a extração de diamantes; e mais recentemente, o declínio dessa extração e o advento do turismo.

É a *palavra falada*, o *dito*, o *testemunho*, aquilo que não está escrito, que vai fabricar a história e contribuir para evocação das lembranças, das recordações, da tessitura da memória, fazendo com que o griô seja a figura que carrega vários sentidos desse lugar, não apenas aquele do garimpo de diamantes e da rica biodiversidade que sustenta a imagem paisagística aos turistas que a visitam, mas os sentidos do lugar que, marcados pela cosmogonia africana, permitem inventar possibilidades de ser negro de diferentes maneiras, não necessariamente uma retomada à ancestralidade, no sentido de que tenha que voltar à “raiz original”, mas de ter conhecimento de seus ancestrais.

Deste modo, reafirmo que o velho griô não é apenas um personagem figurativo, que representa a ONG em “caminhadas pedagógicas”, um performático teatral. A performance, neste caso, é aquilo que este personagem faz dobrar. O seu papel é multiplicador: é o

⁶¹ Pacheco, Lillian. *Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida*, p. 54.

personagem teatral imbricado no que ele passa a representar para aquele lugar e os efeitos que isso acarreta quando ultrapassa as fronteiras de Lençóis, tanto em termos institucionais como o de lugar.

Por isto, quero persistir na defesa de que, atualmente, a cidade de Lençóis é marcada não apenas por dois fatores como a extração de diamantes e pelo turismo – como é abordado em várias pesquisas –, mas há um terceiro fator que é a *presença do griô*, daquele que guarda saberes da cultura local e os transmite às novas gerações.

Com isto, argumento que a cidade de Lençóis passa a ter uma nova referência, pois o griô passa a ser uma diferença nesse lugar, aquele que vai apostar na tradição oral em pleno século XXI e fazer com que a relação com a identidade negra não seja pela cor da pele, como ocorre em muitas análises que investigam a identidade étnica, mas essa relação virá pela memória, pelas lembranças, através da música, ou seja, daquilo que ele guarda da experiência de ser negro e o estar negro, por exemplo, não marcado pela pele. Em outras palavras, expressa que é importante ser negro, mas não pelo pigmento da pele, exclusivamente.

É com esse argumento que sustento esta tese de doutorado, pois é a partir dele que aponto algumas fissuras nos discursos produzidos pela ONG Grãos de Luz e Griô e que são apresentados nos diversos artefatos por mim analisados como, por exemplo, pelo livro e pelo documentário, utilizados na análise no início deste capítulo. Já posso adiantar sua persistência em outros artefatos e, principalmente, nas vozes dos professores, em que há uma crença marcante na maneira de como a pele negra é percebida por eles.

Problematizarei a persistência da referência às identidades negras pela cor da pele, a fim de subtrair dessa idéia as forças de resistência à negativa percepção, por exemplo, preconceituosa de ser negro, para valorizar as culturas e a ancestralidade. A Pedagogia Griô é a formação discursiva que opera, capilarmente, para aceitação do preconceito inerente às identidades negras.

Há uma idealização e mitificação do continente africano que remetem diretamente à produção de identidades pela cor da pele e isto gera, em seus discursos, uma insistência em afirmar que o negro tem valor, que a África possui países com reinado, que não só existem pobreza e doenças, como muitas vezes é divulgado, e que as pessoas negras de Lençóis

devem se orgulhar e se valorizar de serem negros. Ou seja, as pessoas acabam contribuindo para a existência de uma auto-afirmação que substitui a negativa pela positiva.

Este discurso opera de tal modo, que as pessoas passam a considerar que Lençóis seja mais uma cidade, assim como Salvador e cidades da região do Recôncavo Baiano, a ter o “status” de uma cidade *africanizada*, com peculiaridades da cultura negra que, de certa forma, tem contribuído para criar condições de ganhar visibilidade nacional e internacional não só pela beleza natural de sua biodiversidade.

Gostaria de problematizar essa auto-afirmação, trazendo para a baila da discussão a questão da imagem positiva que pode contribuir para fixar significados e forjar uma suposta essência com base na aparência. A idéia de que as identidades negras possuem um caráter vinculado ao essencialismo transita em dois eixos: o primeiro é em relação ao que é considerado como “raça negra”, caracterizado tipicamente pelos fenótipos da cor da pele e da textura dos cabelos, que conseguem exercer um papel identificador fundamental e o segundo, que é mito da “Mama África”, que tem como marca a difusão da crença de que todos os negros do mundo estariam ligados através de uma essência africana, que é transportada em seus corpos e almas.⁶²

Esta idealização da África tem sido considerada por muitos teóricos como sendo um grande exemplo de identidades das mais essencialistas, já que possuem a intenção de construir sujeitos completos e previamente estabelecidos, dando o caráter africano.

Passo, a partir de agora, a focar os discursos produzidos no documentário *Sou Negro* e inicio a discussão pelo próprio título nomeado, que possui uma forte marca identitária de ser negro e isso se deve, talvez, à proposta pedagógica da ONG que entende que ela possa reforçar a importância da identidade negra pela valorização da cor da pele, do tipo de cabelo, da raiz africana, ou seja, de marcas que apesar de terem seu valor de auto-afirmação, se fixam em um suposto essencialismo africano do negro.

Para apresentar o griô Márcio em algumas de suas atividades, fiz uma descrição detalhada em formato de um roteiro e apresentarei o texto com um tipo e tamanho de letras diferenciados⁶³. Mesmo com a apresentação de algumas imagens, inventei um roteiro que exigirá do leitor um exercício imaginativo para “entrar” nas cenas e participar nas práticas

⁶² Pinho, Patrícia. *Reivindicações da África na Bahia*, 2004.

⁶³ Este roteiro não contempla todo o documentário. Procurei descrever, apenas, as cenas em que o griô Márcio aparece.

do griô Márcio, aquele que elabora a proposta pedagógica de inventar um griô na cidade de Lençóis – e neste caso ele assume esse personagem – para procurar em suas caminhadas pelas comunidades da cidade, outros velhos, que podem ser nomeados também de griôs, e que passam a fazer parte desse grupo de velhos, ricos em sabedoria.

Cena 1:

Abre-se com a imagem de uma preparação para uma apresentação cultural. Márcio e demais griôs estão vestidos com roupas características do local, da cultura lençoense.

Ouvem-se o murmúrio de muitas vozes, todas falando ao mesmo tempo. A coxia está com muitas pessoas se preparando para entrarem no palco.

Márcio comanda os últimos detalhes e dá o ok para o início da apresentação.

Ouvem-se os aplausos. Vai iniciar a apresentação.

Silêncio!

Uma voz de mulher cantando no palco inicia a apresentação. Ao ouvir a voz, Márcio fica atento e a assistente de produção sinaliza para a entrada das pessoas que estão na coxia.

A letra da música tem como tema: mulher rendeira.

Ainda na coxia, Márcio e outros griôs cantadores de Lençóis, vão cantando a música e se encaminhando para o palco.

“Eh mulher rendeira. Eh mulher rendá

Tu me ensina a fazer renda

Que eu te ensino a namorá”

Os sons, agora, são da música, acompanhada pelo violão e batuques de atabaques.

Faz-se silêncio!

Márcio entoia:

“Lá nos sertões da África

Entre aldeias distantes

Caminham mulheres e homens

Aprendendo e ensinando

A cultura daquele povo
São griôs
E quando os griôs chegam nas aldeias
As crianças, os pais, os tios e os avós
Sentam na roda.
E está aberto o ritual do contador de histórias”.

Cena 2

Há uma montagem paralela. Intercala-se o som da música que Márcio está aprendendo com mestre Dunga e as cenas que acontecem na apresentação cultural.

Márcio encontra-se vestido com roupa comum (camiseta e bermuda) e está aprendendo algumas lições de música com mestre Dunga, de Lençóis. Este está vestido com um traje de camisa de xadrez, colete, calça jeans e um chapéu preto. Os dois encontram-se na varanda de uma casa e, ao fundo, uma mata verdejante.

Mestre Dunga, ao terminar sua explicação, passa o violão para Márcio e este começa a tocar sob o olhar e comentários do mestre Dunga.

Cena 3

Volta à imagem da apresentação cultural.
Márcio toca o violão. Ouvem-se algumas palmas.

Cena 4

Ao som da viola, Márcio diz:

“Vim aqui, lá da Bahia, para lhes contar
a história de um brasileiro. Seu nome: dom Obá.
Obá, de rei. Dom, de guerreiro, nascido em Lençóis.
Na guerra do Paraguai foi feroz. Morreu na favela do Rio de Janeiro”.

O som da viola fica mais alto.

Uma voz de mulher entoa um cântico em ritmo africano, ao som de batuques de atabaques.

Várias pessoas, entre mulheres e crianças, saem do final do auditório e caminham para o palco, cantando e dançando.

No palco, algumas crianças dançam em ritmo africano e outras tocam atabaques ao som das vozes femininas.

A câmera dá um close em Márcio, que entra na cantoria, com uma voz mais aguda, aproximando-se das vozes das mulheres.

A câmera, agora, volta-se para o público que aplaude a apresentação.

Cena 5

Externa no calçadão da praia de Guarujá/SP.

Márcio, dois griôs e duas crianças tocam vários instrumentos e cantam cantigas que falam de natureza.

Pessoas que por ali passavam vão olhando para o grupo: um homem branco, louro, aparentando entre 40-50 anos e com roupa social vai passando com a impressão de que está gostando; uma moça branca, com uma bicicleta e roupa de ginástica branca, olha com indiferença, mas ao atravessar a rua, encontra-se com uma amiga, branca, que vestia o mesmo traje e as duas param para observar; um ciclista, branco, passa com indiferença; aproxima-se um homem com aparência de 50-60 anos, pele parda, passa e dá um leve sorriso; a câmera dá um close em um outro homem, pele parda, com aparência de idade entre 60-70 anos, boné preto, com a inscrição das letras do curso de inglês CNA, barba mal-feita, com traços de nordestino, vendendo picolés em uma carroça, fazendo alguns movimentos com os ombros, demonstrando que estava gostando e querendo participar; um menino, branco, com idade aproximada de 03-04 anos, camisa florida, bermuda branca e tênis vai se aproximando com aparência de curiosidade.

Ao terminar essa cena, a imagem fica embaçada e a câmera vai se afastando.

Cena 6

Márcio explica, ainda, quem foi dom Obá e, ao final, uma voz feminina entoia uma música de Cosme e Damião: (silêncio total para ouvir o cântico).

“Cosme Damião, sua casa cheira
Cheira cravo e rosa
Cheira flor de laranjeira”

Começa o som dos atabaques.

A câmera passeia por entre várias crianças dançando no palco.

Cena 7

Márcio comanda a apresentação, pedindo para que um dos griôs que está no palco, entoe um verso:

“Eu vou vender o meu gado
lá no campo da feira.
Coisa que eu acho bonita
quatro mulher sambadeira.”

Márcio pede para o público repetir o verso.

O griô cantador continua:

“Quatro mulher sambadeira
merece um laço de fita.
Não há dinheiro que pague
Beijo de moça bonita.”

Márcio pede, outra vez, para o público repetir o verso e de forma mais rápida.

As crianças começam a dançar no palco ao mesmo tempo em que a música é cantada pelos griôs e pelas palmas do público.

Cena 8

Márcio está no ônibus que transporta todos os participantes da apresentação de Guarujá a Lençóis.

Márcio conversa com dona Rosa, que tem mais 70 anos e que participou da apresentação cultural. Dona Rosa diz:

“A minha família é de raiz. Isso vem dos mais velhos. E desde novinha, comecei cantar e ficou nisso.

Ou voz sai ou não sai, mas eu tenho que arrastar ela. No tempo que eu era gente, eu cantava muito. Eu tinha uma irmã, que a nossa vida era cantar, mas depois que eu me casei, comecei a ter filho, meus filhos ficavam doentes, eu ficava triste e naquilo eu desgostei e não cantei mais e esqueci tudo que eu sabia. Eu sabia cantar”.

De repente, dona Rosa começa a cantar:

“ Não faça o mal quem te faz o bem.

Eu vou ao mar

Mas depois eu venho.

E lá no mar tem uma pedra

Nessa pedra tem uma índia.

Eu vi a pedra embalançar

Esta índia eu vou buscar”.

Cena 9

Márcio está com um grupo de professores e conta o mito de Maa Ngala.⁶⁴

A câmera passeia pelos olhos atentos dos professores que ouvem a história que Márcio está contando.

Cena 10

As imagens vão mostrando cotidiano da cidade de Lençóis e, ao fundo, o som da viola de mestre Dunga.

Volta-se a mostrar a imagem de Márcio com mestre Dunga na varanda de uma casa.

Cena 11

Márcio não está vestido como um griô, mas utiliza um adereço na cabeça com fitas coloridas e um instrumento de caixa, ensinando vários professores que, também, possuem esse instrumento. Os professores, também, possuem o adereço semelhante ao de Márcio.

Cena 12

O cenário é o mesmo que o da cena 2, ou seja, Márcio e mestre Dunga estão sentados na varanda de uma casa.

Em um determinado momento, mestre Dunga começa a cantar.

No quintal desta casa, a câmera focaliza duas mulheres que estão esperando por eles. Encerra-se o encontro e eles saem caminhando.

Cena 13

Márcio está em uma sala com professores e, novamente, fala:

“Lá nos sertões da África

Entre aldeias distantes
Caminham mulheres e homens
Aprendendo e ensinando
A cultura daquele povo
São griôs
E quando os griôs chegam nas aldeias
As crianças, os pais, os tios e os avós
Sentam na roda.
E está aberto o ritual do contador de histórias”.

Ao terminar, o documentário finaliza ao som da viola que acompanhou a maior parte da apresentação.

A dedicatória e demais créditos são apresentados com legendas brancas, fundo preto e ao som da viola.

À medida que inventei um roteiro para descrever as treze cenas, observei algumas características que apareceram com grau de potencialidade e, para tecer comentários analíticos, passo a anunciá-las em *estações*⁶⁵. Ressalto que, na maior parte, essas estações têm a música como destaque e por essa razão, ela vai se entrelaçando com outras características em várias outras estações.

⁶⁴ Mito da criação do universo e do ser humano, sempre abordado nas atividades da ONG.

⁶⁵ Nomeei de estações inspirado nas paradas que acontecem em caminhadas ecológicas, como já anunciei no primeiro capítulo.



Primeira estação: música e cultura local

Particularmente, três cenas (1, 7 e 13) estão inseridas nesta característica. Nelas percebi que a música e cultura local perpassam ao longo de todo o documentário. Chamou-me a atenção de que a música inaugura e encerra o espetáculo. Na cena 1, observando as pessoas que integraram a primeira cena – e que foi acontecendo nas demais, notei que elas buscaram mostrar suas referências culturais, reveladas na escolha da cantiga popular “mulher rendeira” e nas roupas e adereços utilizados, e isso demonstra a intenção que o grupo tem em valorizar a música e a cultura local da cidade de Lençóis, ratificado no fragmento do texto que serve, também, para a abertura e fechamento da apresentação: “aprendendo e ensinando a cultura daquele povo”.

Neste aspecto, volto a afirmar que Lençóis não é mais uma cidade apenas reconhecida pela história do garimpo de diamantes e por suas belezas paisagísticas, que priorizam a sua biodiversidade, mas, também, por sua cultura local, que vem sendo, de certa forma, pulverizada pela atuação os velhos griôs.

Na cena 07, os versos entoados são, especificamente, da cultura local de Lençóis. É um batuque que o griô Márcio aprendeu em uma vivência com os griôs-cantadores Pedro, Emídio, Martin e Picopeu, da comunidade de Tanquinho e que naquela apresentação, transmitiu para o público paulista.





O batuque é uma manifestação artística, de origem africana, que tem a música e a dança como seus representantes principais e, além do tambor e do pandeiro, utiliza outros instrumentos de percussão e as palmas. Contribui para recuperar a memória da cultura musical, retratada no cotidiano das festas do passado e que não são conhecidas nem mesmo pela maioria da população que vive na cidade de Lençóis.

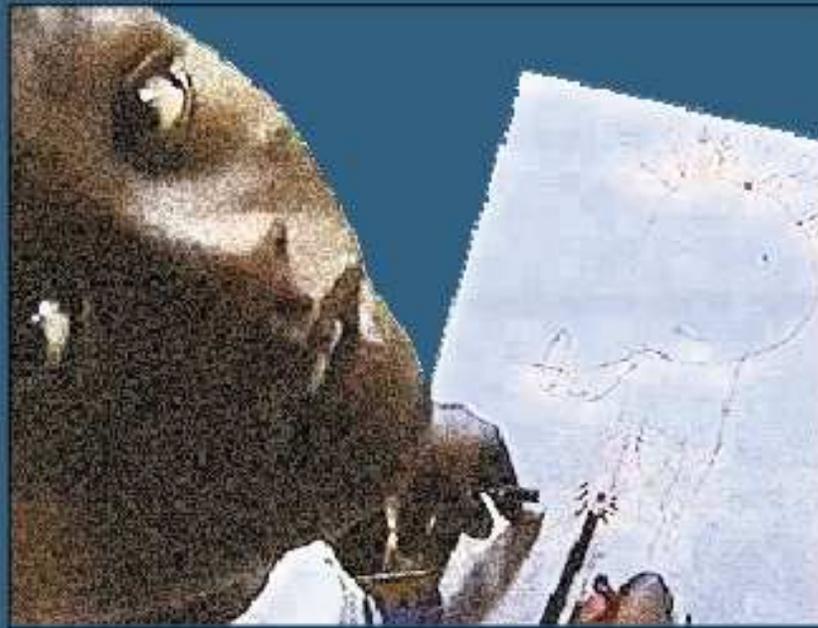
Naquela apresentação, eram crianças que dançavam no palco com gestuais performáticos, similares às danças dos rituais de matriz africana, especificamente, o candomblé. Era uma interseção de diferentes gerações que ressignificava a importância da cultura afro-brasileira.

Encerrar o documentário ao som da viola é uma demonstração da opção que a ONG tem feito em priorizar/destacar o papel do griô Márcio e demais griôs de Lençóis, na esfera musical, ou seja, demarcar uma categoria de atuação do griô: o músico. Como já abordei, esse grupo de griôs tem tido um papel destacado na África e Estados Unidos, porém, não são da mesma geração dos velhos africanos do Mali, mas se inspiraram neles e até formam bandas musicais e nomeiam de griôs.

A inventividade, em Lençóis, é que o repertório das músicas escolhidas vem de muito tempo, entoadas, algumas vezes, em forma de cantigas, de frases curtas e que circulavam, com o propósito de entretenimento nas festas, período em que os negros se reuniam para o descanso e alegria depois do trabalho.



Segunda estação: música, mestre e discípulo



Ao longo da exibição do documentário, dentre vários momentos em que a música esteve pulsando, a viola reverberava sua sonoridade. Este instrumento carregado por Márcio a todo instante, teve seu momento de destaque nas cenas 2, 10 e 12, em que o discípulo Márcio aprendia com o mestre Dunga, com mais de 70 anos e morador da comunidade São José da Ponte do Rio Utinga. Esse mesmo mestre, um dia, falou e foi registrado na obra de Lillian Pacheco⁶⁶: "o mestre é a raiz e o griô é a rama". Na entrevista que a professora Akpoyô⁶⁷ me concedeu, ela disse:

Aquela cena do "Sou Negro", do Márcio aprendendo com o mestre Dunga, aquela cena é do aprendiz e do mestre. Naquela cena ele parece um menino, um garoto, porque ele se coloca como um menino que está aprendendo com muito respeito, muita admiração, com muita humildade, com o prazer de aprender.

A partir do fragmento da frase "se o mestre é a raiz", procurei conhecer um pouco mais sobre essa relação entre mestre-discípulo e encontrei algumas pistas, nos escritos de Hampaté Bâ,⁶⁸ quando trata dos ofícios tradicionais que, segundo ele, são os grandes vetores da tradição oral.

Na tradição africana, o aprendiz não deve fazer perguntas, mas sim, ficar observando e soprar, pois essa é a fase "muda" do aprendizado e, aos poucos, é que o mestre transmitirá os seus conhecimentos ao discípulo, até que adquira a maestria e isso acontece com ofícios como o de ferreiros, tecelões, lenhadores, marceneiros e trabalhadores do couro, que ainda são valorizados na tradição africana, mas muito pouco (re)conhecidos em outros continentes, principalmente, o europeu e americano, pois nesses continentes, a cultura da escrita é a que prevalece e ganha o status de ter maior legitimação.

Ao longo do texto, o autor vai explicando a importância do ofício e argumenta que há uma diferença entre a educação moderna e a tradição oral e enfatiza que, basicamente, a primeira não vive o que se aprende, enquanto que na segunda, o conhecimento **encarna-se na totalidade do ser**,⁶⁹ fazendo com que os instrumentos ou ferramentas utilizados em um ofício, materializem-se na palavra sagrada.

66 - Pacheco, Lillian. Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida, p. 07.

67 - Entrevista com a professora Akpoyô, no dia 08 de junho de 2005.

68 - Hampaté Bâ, Amadou. A Tradição Viva, pp. 196-202.

69 - Idem, p. 199.

Mesmo dentro de um contexto em que uma filmagem exerce sobre as pessoas que estão envolvidas na cena, muitas vezes, não permitindo uma certa naturalidade, ao rever as cenas em que Márcio e mestre Dunga estão em uma relação de transmissão do conhecimento, percebi que o primeiro se colocava na posição de um aprendiz e, naquele momento, já vestia o seu personagem de griô, ou seja, já estava vivendo o personagem, encarnando-o na totalidade do seu ser. Há uma imbricação entre personagem-performance-invenção que se relaciona diretamente com a noção de performatividade, anunciada por Homi Bhabha, pois há um embate cultural em que o reconhecimento da tradição é recuperado. À medida que o passado é acionado por intermédio da tradição, este introduzirá outras temporalidades culturais na invenção da tradição. Márcio e mestre Dunga inventam, performaticamente, maneiras de recuperarem a tradição da cultura lençoense e, desse modo, conseguem escapar do genuíno, do autêntico que, geralmente, a tradição está associada e tornam-se agentes de subjetividades.

Esse embeber-se, essa encarnação, foi o que Márcio respondeu para Neide Duarte, em uma entrevista no programa Caminhos e Parcerias, da TV Cultura. A pergunta foi: - "você sente que é você mesmo ou se sente como um personagem, uma outra pessoa, quando está vestido de griô? E, com um sorriso, Márcio respondeu: - "é um velho. É um velho contador." E explicou o porquê: - "o griô, ele se mistura e, de alguma forma, ele nunca está acabado". No programa Ação, da TV Globo, Márcio comentou que o velho griô, "em cada escola, nunca é o mesmo, pois está sempre se realimentando" e que um dia alguém perguntou a ele, como fazia para se aproximar desses velhos, conhecer as histórias, e ele respondeu: "você deve tomar um café com ele, conhecer as galinhas que ele tem". Ou seja, para Márcio se caracterizar como velho griô, ele procura conhecer minuciosamente aquele que vai interpretar⁷⁰.

A mistura de Márcio e um velho, de um professor e um griô ganha uma dimensão em seu corpo e, a meu ver, é o que ele quis enfrentar na proposta pedagógica que assumiu, ou seja, ele precisou se imbuir da figura do velho para tentar mostrar aos verdadeiros velhos das comunidades de Lençóis o valor que eles possuem e que precisam recuperar e, desse modo, transmitirem às gerações mais jovens e isto foi o que ocorreu ao longo do que foi registrado no documentário e, principalmente, nas cenas 2, 10 e 12.

Na próxima estação, essa discussão da transmissão do conhecimento e a mistura da pessoa e personagem será retomada e para isto aponta a africanidade como referencial. Nesse momento, algumas características peculiares tornam-se potentes.



70 - É importante destacar, mais uma vez, que estou considerando que Márcio faz interpretações como um ator, utilizando-se de todas as características teatrais, como música, entonação de voz, vestimentas, mas, na verdade ele não interpreta um determinado velho, seja da África ou de Lençóis, mas um personagem inventado, puramente ficcional.

Terceira estação: música e africanidade

Olhando para a cena número quatro, vejo um grupo de crianças e adultos dançando ao ritmo dos atabaques. Com exceção do velho griô Márcio, todas as pessoas são negras. O mote desta cena é a figura de D. Obá II, príncipe negro, nascido em Lençóis. Observei que era importante para os idealizadores da apresentação, que eram os coordenadores pedagógicos da ONG registrarem, naquela apresentação, esses três fatores: o fato de ele ser negro, príncipe e ter sido lençoense. Desse modo, há uma produção discursiva do documentário em que a figura negra e mítica de D. Obá II é reverenciada e isto acaba por tentar reforçar a auto-estima daqueles que estão em cena, para que estes se sintam identificados com uma imagem de um negro que tem um passado heróico.

Essa visão que sempre aparece nos discursos dos artefatos produzidos pela ONG se constrói em torno de significados essencialistas sobre a identidade negra, que são reforçados e se naturalizam nas diversas práticas pedagógicas. Na centralidade desta cena há a música e africanidade em jogo e, de certa maneira, dissolvem o que há, ainda, muito presente no Brasil e outros países em pleno século XXI: o preconceito racial. Nesta cena, observo que esse preconceito é dissolvido ou até mesmo camuflado, considerando que a música negra vem alcançando prestígio junto à sociedade. Percebo que o som dos atabaques, seguido da fala de Márcio e de sua viola, conseguem movimentar as pessoas que integram aquela cena, permitindo que a auto-estima seja valorizada, também, já que no texto proferido por Márcio, destaca dois atributos considerados positivos: rei e guerreiro.

Trago para o texto a letra de música da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, cuja letra do samba-enredo no carnaval de 2000 foi: "Dom Obá II: rei dos esfarrapados, príncipe do povo". Nota-se que nesta música destaca-se a bênção (o axé à África) e a referência àquele que era príncipe, mas não se restringia à realeza, pelo contrário, assistia o povo, aos necessitados, era um crítico da elite, defendia os negros e, de certa forma, mostrava-se como exemplo aos outros negros, para que estes pudessem se valorizar.



Axé, mãe áfrica
berço da nação iorubá
de onde herdei o sangue azul da realeza
sou guerreiro de oyó
filho de orixás
vim da corte do sertão
pra defender a nossa pátria mãe gentil
sou "dom obá", o príncipe do povo,
rei da ralé
nos meus delírios, um mundo novo
eu tenho fé

no rio de lá
luxo e riqueza
no rio de cá
lixo e pobreza

freqüentei o palácio imperial
critiquei a elite no jornal
desejei liberdade
500 anos Brasil
e a raça negra não viu
o clarão da igualdade
fazer o negro respirar felicidade

sonho ou realidade?
uma dádiva do céu (do céu, do céu)
vi no morro da mangueira
sambar de porta-bandeira
a princesa Isabel



Durante a minha permanência em Lençóis, realizando entrevistas e observando as oficinas e cooperativas, percebi nos discursos dos alunos, a contribuição que esse samba-enredo havia proporcionado: primeiro, que muitos deles puderam ter conhecimento de quem foi D. Obá II, pois o desconheciam como uma figura negra importante do século XIX e de sua naturalidade, em Lençóis. Em segundo lugar, disseram-me da importância de um lençoense – ainda que na letra da música não faça referência a Lençóis – estar na letra do samba-enredo de uma escola de samba de grande prestígio no Rio de Janeiro e que teve condições de divulgar a cidade baiana no exterior.

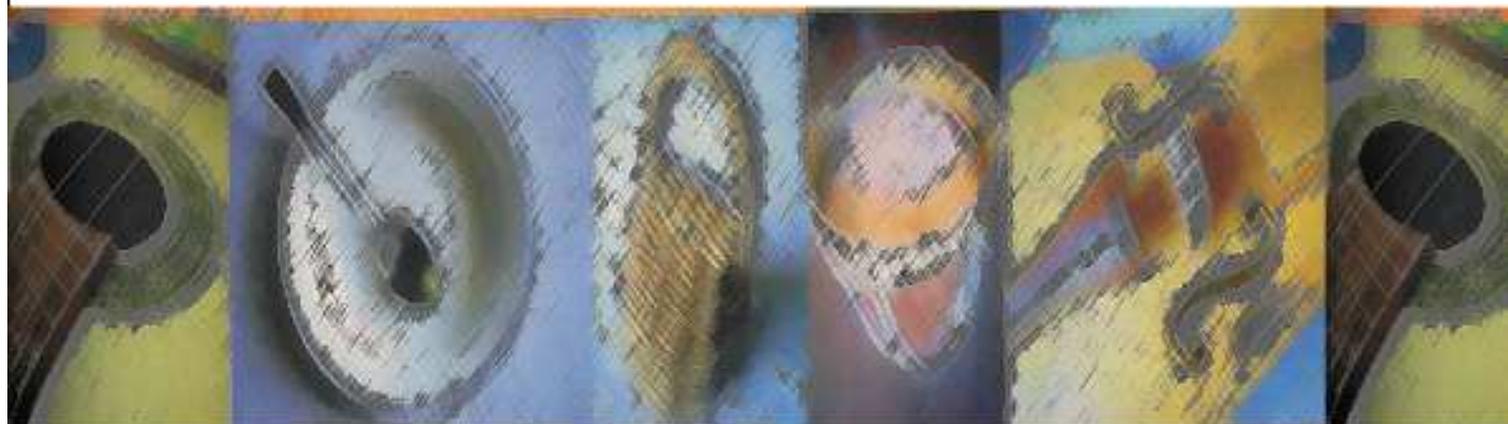
Nas entrevistas que realizei com alunos, alguns deles comentaram, também, que depois que D. Obá II foi (re)conhecido pela população lençoense, eles começaram a conhecer outras figuras negras, que tiveram importância histórica no cenário brasileiro e que isso contribuiu para que os moradores de Lençóis percebessem que a imagem do negro não era só aquela estigmatizada, associada aos aspectos negativos, mas que a pessoa negra tem os seus valores, como beleza, honestidade, inteligência, capacidade etc.

Lembro-me do ano de 2002, quando fui visitar a cidade de Lençóis, pela primeira vez, e que visitei um restaurante com o nome de D. Obá II. Em minhas visitas à ONG, na realização da pesquisa, observei que em uma das salas tinha um panô com a figura deste príncipe e em um encontro na cooperativa de Música, observei os alunos transformando um cordel (anexo 3) que abordava a história de D. Obá II em uma música com ritmo de samba, cuja autoria era do Márcio, que também mediava essa cooperativa, como professor.

Escapando da figura de D. Obá II gostaria de tecer algumas considerações sobre um dos aspectos que apareceu insistentemente ao longo da exibição do documentário, mas que me chamou a atenção no momento da cena quatro. Ao som dos atabaques, as crianças, principalmente as meninas, estavam vestidas com roupas semelhantes aos trajes utilizados nas cerimônias de religiões africanas, como candomblé e umbanda (ou se representavam a cultura local, seria o jarê). Outro detalhe foi o penteado dessas meninas, evidenciando em todas elas, longos rastafaris⁷¹ que, em minha análise, foi uma maneira de fazer com que aquelas crianças reforçassem a idéia de uma imagem africana.⁷²

Esta cena me fez refletir quanto à persistência que aquelas pessoas tinham em se aproximar de uma estética que pudesse remeter ao continente africano e isso se deve à pesquisa, a ONG Grãos de Luz e Griô que fabrica em suas práticas pedagógicas e/ou culturais uma reinvenção da negritude, criando a possibilidade de esses alunos, através de uma África imaginária, possam terem orgulho e dignidade.

Desse modo, percebi que atualmente há um esforço para que os negros utilizem um arsenal de músicas, ritmos, danças, indumentárias e penteados, que se aproximam ou são carregados de africanidade e que os alunos e professores envolvidos com a Grãos de Luz e Griô acabam por utilizar, pois aprenderam que é preciso fazer isso para serem mais valorizados e recuperarem a auto-estima, pois ao contrário do que acontecia no passado, em que havia a busca ao embranquecimento, atualmente, a estratégia é enegrecer e, para isto, há a utilização da estética "afro", que inclui produtos de beleza e uma gama de produtos como roupas, cabelo, artesanato etc., ou seja, "tudo o que 'parece' africano ou que se imagina que seja usado na África acaba servindo para legitimamente conferir africanidade no Brasil" (PINHO, 2004, p. 129).



71 - Também conhecidos como dreadlock, uma forma linguística contraída de dreadful locks, que significa "tranças medonhas".

72 - Isto foi por mim confirmado, ao entrar em contato, algum tempo depois, com essas mesmas crianças no espaço da ONG, em que todas elas não tinham mais aquele tipo de cabelo. O mesmo fato aconteceu quando conheci algumas alunas sem o uso habitual das tranças e em uma apresentação que o grupo musical fez no festival de inverno, na cidade de Lençóis, os alunos estavam, também, com os cabelos trançados. Este fato foi por mim observado, quando visitei a página da ONG, na internet, no dia 21 de novembro de 2006.

Para finalizar esse tópico gostaria de apontar dois aspectos que, em minha análise, percebo que estão fortemente presentes naquilo que a ONG nomeia de Pedagogia Griô⁷³ e que ela está fabricando: o primeiro deles é a auto-estima. Os alunos e professores envolvidos nos projetos da ONG sentem-se com uma auto-estima elevada, em razão daquilo que “descobriram” ou aprenderam nos cursos e oficinas promovidos pelo Grãos de Luz e Griô, como afirmou a professora Jujubeira, que trabalha na sede da ONG:

Quando eu fiz um curso de Raízes, para descobrir as raízes, aí houve essa mudança, d’eu me amar, d’eu me olhar no espelho e dizer: eu sou linda, eu sou bonita, só que de uma forma diferente. Porque cada um tem a sua beleza diferente.⁷⁴

Ainda que a auto-estima tenha sua importância, ela exerce influência significativa sobre as esferas do poder econômico, social e político e que as ciências sociais não têm dado o devido valor, ficando restrita como objeto de estudo do campo da psicologia e, por essa razão, o termo vem sendo banalizado, principalmente por propagandas do governo, da mídia e do mercado. A autora propõe que, ao invés de tentar elevar a auto-estima de um ou outro grupo, é preciso recuperar a dignidade humana.

O segundo aspecto que desejo persistir é, ainda, sobre o essencialismo, pois considero que ele, ainda, ele é associado à auto-estima, com a necessidade de recuperação das raízes; valorização da beleza; volta às origens e, dessa maneira há o risco de se acreditar em uma “essência africana” do negro. Ainda que nas vestimentas das crianças da cena quatro ou na fala de Jujubeira, haja um grau de positividade na valorização da pele negra, comparado com os estereótipos em que os negros geralmente são identificados, penso que esses discursos podem criar novos mitos ou reforçar mitos antigos, que fixam os negros com uma base na “raça”.



73 - O próximo capítulo abordará especificamente esta temática.

74 - Programa Itaú-Unicef. Veiculado no Dvd do documentário "Sou Negro". Ressalto que o dvd contém duas apresentações: o documentário "Sou Negro"; o programa do Itaú-UNICEF.

Quarta estação: música e estrangeiro

"E eu, menos estrangeiro no lugar que no momento"⁷⁵ Fragmento da música Estrangeiro, de Caetano Veloso. Fragmento do episódio em que destaca a cena cinco, uma externa que aconteceu no calçadão da praia de Guarujá, no estado de São Paulo. Quem era o menos estrangeiro, naquele lugar, naquele momento? Os lençoenses, muitos deles que nunca tinham atravessado as fronteiras da cidade ou do estado da Bahia, que nunca tinham observado o mar, de perto? Ou os próprios transeuntes que por ali passavam naquele calçadão, observando aquelas pessoas (en)cantadoras, com roupas diferentes e não apropriadas para aquele tipo de ambiente, de situação? Seriam eles os estrangeiros em sua própria terra?

De repente lá estão cinco pessoas,⁷⁶ cinco personagens, protagonizando uma cena que poderia ser considerada até mesmo surreal. Os trajes das pessoas-personagens eram os mesmos utilizados na apresentação do auditório, em outro momento. Analiso que esta foi uma das estratégias produzida pela ONG para desestabilizar, romper com a aparência igual do cotidiano daquele lugar. Seria por conta de mostrar a cultura local de Lençóis, tão diferente aos paulistas? E/ou mostrar a "cultura negra", representada por aqueles baianos, vestidos com roupas que reportam ao continente africano?

Seguindo essa linha de pensamento, procuro refletir sobre a fabricação da cultura negra que a ONG tenta realizar em sua proposta pedagógica, pois percebo que em defesa da busca da ancestralidade, da valorização de uma identidade, esta instituição procura exibir uma nova imagem do negro que contribui tanto para as próprias pessoas de Lençóis, como para aquelas que estão assistindo a elas naquela apresentação do documentário.



75 - Caetano Veloso. Estrangeiro. Cd Estrangeiro. Polygram, 1969.

76 - Inspiro-me na definição de Lívio Sansone, que define cultura negra como "a específica subcultura de pessoas de origem africana dentro de um sistema social que enfatiza a cor, ou a descendência a partir da cor, como um importante critério de diferenciação ou de segregação das pessoas" (SANSONE, 2002, p. 250).

Por essa razão, procurei relatar, em detalhes, a cor daqueles que observavam o grupo cultural, bem como suas faixas etárias. Os assistentes, em sua maioria, eram brancos, com idades que variavam de 03 a 70 anos, aproximadamente. Paralelo a esse grupo de passageiros do calçadão encontrava-se o grupo dos cantadores em que apresentava crianças com cerca de 12 anos e adultos, entre 50-60 anos de idade e, na maioria, negros.

Esse contraste visual na aparência dos corpos traduzia, também, o "choque" cultural entre aqueles que assistiam uma apresentação "diferente" e daqueles que se exibiam e poderiam ser considerados exóticos. A aparência exótica nesta vontade de se do exótico, em uma busca exacerbada por se transformar em africano, pode reforçar a idéia de que o negro seja sempre "o outro", e isso faz com que o "étnico" torne-se sinônimo de "exótico".

A meu ver, observo que na cena cinco, o exotismo não se refere apenas às pessoas que estão mostrando a cultura negra, mas, também, que evidenciam a cultura popular.

Neste aspecto, considero que a ONG pôde contribuir, mostrando o exótico que ultrapassa a referência do excêntrico para a exibição de sua cultura, uma cultura popular que até mesmo em Lençóis já não é tão lembrada e aquele grupo vai para um outro estado mostrar aquilo que eles estão tentando preservar, para que seja alcançado em um maior espectro da população brasileira.

Quinta estação: música e religião

Como já comentei em uma outra parte deste capítulo, a região africana do Mali, em que a ONG Grãos de Luz e Griô se inspirou para inventar a figura do velho griô e elaborar a pedagogia griô, é predominantemente muçumana. A invenção da ONG, portanto, foi de criar um griô que pudesse transmitir a sabedoria da cultura local e, dentro do contexto de Lençóis, era necessário que os alunos e professores, em sua maioria de pele negra, se reconhecessem como negros, incluindo o aspecto religioso, que naquela cidade, além da tradição cristã que carrega uma importância significativa na cultura popular, a partir das festas folclóricas da marujada e terno de Reis e a festa católica que homenageia o Senhor dos Passos – padroeiro dos garimpeiros – existe o jarê, que é uma religiosidade de traços sincréticos que contempla o candomblé, o catolicismo rural e a umbanda, como mencionei anteriormente.

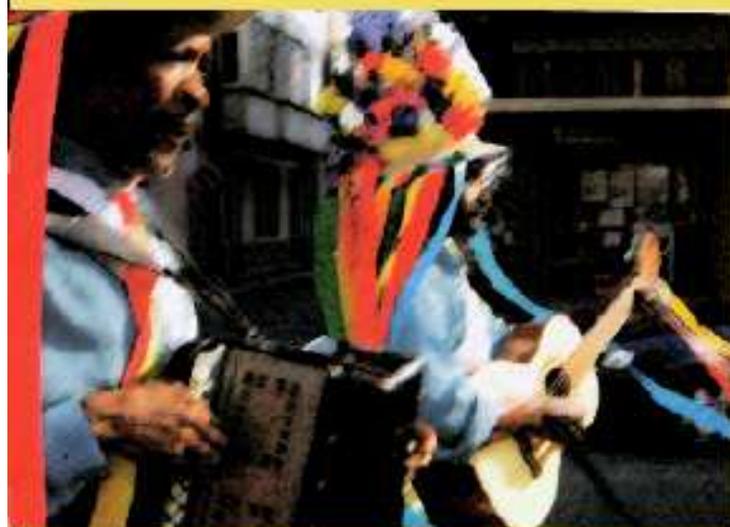
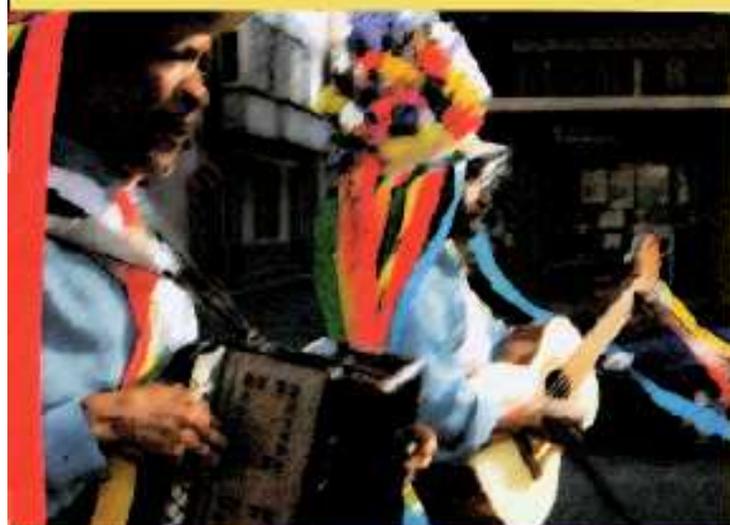


A cena seis retrata, com um cântico e ao som dos atabaques, uma homenagem a São Cosme e São Damião, que são santos da igreja católica, mas, também, reverenciados no jarê. Assim como a estação quatro – mas com um enfoque central na religiosidade do candomblé – o grupo procurou mostrar a cultura local e, nesse caso, específica de Lençóis, pois o jarê só existe nessa região da Chapada Diamantina.

Puxo um fio nesta estação para tecer maiores considerações a respeito dessa religiosidade tão marcante na pele, no chão, nas matas, nas águas de Lençóis: o jarê. O que me anima nesse aprofundamento é tentar esclarecer um pouco mais sobre esse híbrido de manifestação religiosa que não pode ser encarada apenas como um fenômeno do sincretismo religioso de matriz africana. Mais que isto, ele está associado – e a ONG Grãos de Luz e Griô vem reforçando isto em suas práticas pedagógicas – que é uma religião com pouca ou nenhuma valorização, assim como já ocorreu com o candomblé, no período em que era perseguido pela polícia, no início do século XX.

77 - "(...) Mas os griôs continuam a desempenhar seu papel tradicional e sua conversão ao Islão os leva progressivamente a consignar também eles seu saber histórico em forma de notas ou tarikh, que transmitem e geração em geração a seus filhos". (BOUBACAR, 2000).

"As peculiaridades da memória africana e as modalidades de sua transmissão oral não foram afetadas pela islamização, que atingiu grande parte dos países da savana ou do antigo Bafur. De fato, por onde se espalhou, o Islã não adaptou a tradição africana a seu modo e pensar, mas, pelo contrário, adaptou-se à tradição africana quando – como normalmente ocorria – esta não violava seus princípios fundamentais. A simbiose assim originada foi tão grande, que por vezes torna-se difícil distinguir o que pertence a uma ou outra tradição" (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 212).



O jarê, ainda hoje, não carrega esse histórico punitivo, mas possui características de pouca visibilidade e reconhecimento pela população local, mas tem esse problema por conta da identidade étnica, conforme é atribuído nos discursos da ONG, que tem se baseado nas falas dos professores quando estes freqüentaram os cursos de capacitação promovidos por esta instituição.

O jarê foi formado por migrações internas do Brasil, provenientes do Recôncavo Baiano, de Salvador, de Minas Gerais e da região do São Francisco. Os primeiros, trouxeram o candomblé de orixás, os caboclos indígenas; os que chegaram de Minas, traziam, além dos orixás, os elementos da umbanda; já os que vieram do São Francisco contribuíram com atitudes, pensamentos e valores do chamado catolicismo rural.⁷⁸

Um destaque especial deve ser mencionado, pois esse sincretismo é peculiar da região da Chapada Diamantina, mais precisamente da cidade de Lençóis, e isso se deve ao fato de esta região possuir uma localização geográfica que permitiu a permeabilidade de afluências sociais e influências culturais, pois possuía uma cultura econômica que diferia de regiões circunvizinhas, que foi a cultura das pedras preciosas, em que o diamante era peculiar.

Meu interesse em puxar esse fio para comentar com mais detalhes sobre o jarê se deve, principalmente, por considerar que essa manifestação religiosa sincretica é basilar dessa região e que contribui em guardar a memória da cidade de Lençóis e da Chapada Diamantina, através não das pessoas que um dia fundaram essa cultura mítica, mas, também, das marcas que se imprimiram nos elementos da natureza dessa localidade. Com isso quero defender que a ONG se utiliza desse sincretismo basilar para inventar memórias do lugar.

Sexta estação: música e ancestralidade

A oitava cena acontece no caminho de volta para casa, em que os participantes da apresentação cultural partem de Guarujá rumo a Lençóis. "Voltar para casa" também é a metáfora que quero utilizar para abordar o que me chamou a atenção quando vi essa cena, em que a protagonista era a velha septagenária, dona Rosa.

Voltar para casa é, nessa cena, levar dona Rosa a recuperar a memória dos tempos em que ainda era uma jovem moça ou como ela disse "no tempo em que eu era gente". É fazer com que essa mulher, negra, busque na ancestralidade, a sua via de identidade, pois é lá que encontrará sua ancestralidade, "sua raiz", como ela mesmo disse. Desse modo, a velha griô de Lençóis nos dá pistas daquilo que venho defendendo nesta tese, de que a identidade negra não se compõe, necessariamente, com a pele, mas sim com as lembranças, com a memória, a cultura.

A metáfora da casa, aqui, permite dona Rosa lembrar-se daquilo que ela acha que esqueceu: cantar. E no amálgama entre esquecer e lembrar, dona Rosa canta. Canta uma música muito próxima das versões encontradas nas festas religiosas de matriz africana, cheias de "encantos", crenças, mitos na construção de vinculações animistas e que fazem parte do universo místico do jarê.

Dentre várias associações que fiz com a música na escrita dessas estações, fica evidenciado o quanto ela é importante na cultura negra brasileira e internacional, desde o período escravocrata, nas reuniões festivas e de trabalho, nos cultos aos orixás, nas rodas de capoeiras, à contemporaneidade representada no jazz, samba, axé music, rap, hip hop.

Essa importância foi capturada pela ONG Grãos de Luz e Griô e recuperada pelo ensinamento dos velhos griôs de Lençóis. Tive a oportunidade de entrevistar oito alunos que frequentam as oficinas e cooperativas da ONG e três deles fizeram comentários sobre a importância de estarem vinculados com a música, em seus trabalhos pedagógicos dentro da instituição e, mais que isto, de serem os velhos de Lençóis, os responsáveis por esta conexão:





Quando eu comecei a freqüentar o Grãos de Luz e Griô, foi que eu comecei a dar importância aos mais velhos. Eu aprendi a tocar com eles. Aprendi a tocar instrumentos, como a zabumba.⁸⁰

O que me marcou foi em um Seminário, um encontro com cantadores de terno de reis de outros lugares. Isso me marcou muito. O contato com seu Aurino e dona Pedrina.⁸¹

A experiência que mais me marcou foi a viagem que fizemos pra São Paulo, com os velhos. Foi uma experiência incrível, de sabedoria.

Esse contato foi muito bom porque, antes, eu não tinha muito contato com eles. Meu lance era só rap, rap, rap e mais nada e chegando aqui, eu vi que o rap tem a ver com o repente, com os contadores. Aí eu pensei: isso aí foi o avô do rap.⁸²

A "volta a casa" de dona Rosa, que traz as lembranças do tempo em que cantava, contribui para novos sentidos aos jovens alunos que se orgulham em aprender com os velhos. Um menino que vai aprender um instrumento como a zabumba, diferente dos mais comuns como violão, guitarra, bateria ou piano; a jovem que reconhece em dois velhos griôs o mérito em encaminhá-la aos ensinamentos do terno de reis, uma cultura folclorizada ou o rapaz que aprende, também com os velhos, que o repente é o "avô" do rap.

Nesse aspecto, afirmo que a ancestralidade não está relacionada diretamente com a africanidade que, na maioria das vezes, se fixa na cor da epiderme e que acaba por produzir novos estereótipos como "a música que está no sangue do negro, de suas raízes ancestrais", como muitos grupos culturais ainda insistem em proclamar.

A ancestralidade que está posta nesta tese é a da reinvenção da cultura, da recuperação das práticas culturais do antepassado, do respeito aos ensinamentos herdados das gerações anteriores, independente da cor da pele.

A tradição cultural em Lençóis é permeada pela música como, por exemplo, aquelas cantigas que são entoadas nos rituais de trabalho, presentes nas atividades que acontecem nas comunidades rurais no momento do plantio e colheita do milho, do feijão, da mandioca, entre outros que são batidos no pilão e os versos são entoados em ritmo de cadência entre a voz, a utilização do instrumento de trabalho, como apresento a seguir :⁸³

Vem cá Iya Iya vem ver
A pancada do pilão bater
Ô a pancada do pilão bater
Vem cá Iya Iya vem ver

Casa de fazer farinha
Ralo e ralar mandioca
Briguei com meu benzinho
Por causa de uma tapioca

80 - Entrevista com o aluno Andjau, em 25 de maio de 2006.

81 - Entrevista com a aluna Baobá, em 29 de maio de 2006.

82 - Entrevista com o aluno Bissoelão, em 29 de maio de 2006.

83 - Cantigas de trabalho. A primeira, é de autoria de Seu Aurino e Roberto do Remanso. Dona Rosa, também da comunidade do Remanso, é a autora da segunda cantiga e a terceira é de autoria da professora Inacema, na comunidade de Iuna. Essas cantigas se encontram na publicação Griô de todo canto, de Márcio Calres. (mimeo). S/d.

Sétima estação: mito

Chego à última estação e destaco aquela em que a música não está diretamente presente, mas que marca todo o continuum da proposta pedagógica da ONG Grãos de Luz e Griô: o trabalho com o mito, que aparece ao longo do documentário e nas páginas do livro. Tanto em um como em outro artefato, o mito recebe um destaque, principalmente nas contações de histórias para reforçar a importância da tradição oral, como proposta metodológica de trabalho.

O mito de Maa Ngala, o Ser Supremo e criador de todas as coisas foi o que expressou relevância na composição dos artefatos. Na cena nove do documentário, ele é transmitido pelo griô Márcio em uma roda de professores atentos ao que é contado. No livro, ele é destacado na página 70, parte em que o ritual do velho griô é abordado e tem como referência citada, os ensinamentos de Hampaté Bâ.

Esta cena me chamou a atenção pelo fato de ela ter sido focada diretamente aos professores e me fez lembrar da minha ida a Lençóis para a realização da pesquisa e que percebi que a abordagem do mito era um ponto central na proposta pedagógica da ONG.

Em 2006, ao visitar a comunidade de Iuna, encontrei-me com um menino que estudava na escola da comunidade, aluno da professora Gayanga e, em nossa conversa, me contou o mito de Ossain⁸⁴, que é o orixá de todas as plantas, conhecedor dos segredos das folhas. No dia 30 de maio deste mesmo ano, observando o encontro dos jovens que participam das cooperativas, ouvi Márcio contando uma história sobre o mito dos orixás e no centro da sala, encontrava-se um pilão.⁸⁵



84 - Visita à comunidade de Iuna em maio de 2006, registrada no caderno de campo.
85 - Registro no caderno de campo.

Hampaté Bâ explica que por ser a tradição oral, a grande escola da vida, a palavra falada transmitida tem um poder muito grande e, por isso, é considerada sagrada. O motivo para que a palavra tenha essa força de poder, é o fato de ela ter sido emanada pelo Ser Supremo – Maa Ngala – pois aquilo que este mito pronuncia, é⁸⁶. Dentre vários ensinamentos que este mito pode expressar, considero que o mais importante para a abordagem metodológica da ONG seja o da transmissão de conhecimento, pois ao ser “iniciado por seu criador, Maa transmitiu a seus descendentes tudo o que havia aprendido, e esse foi o início da grande cadeia de transmissão oral iniciatória”.⁸⁷ E é por essa razão que na tradição africana, a fala é concebida como um dom de Deus, tornando-se divina e sagrada e, da mesma maneira, a ONG quer abordar em sua prática pedagógica e recomendar para que os professores da rede municipal de Lençóis possam, também, desenvolver em sala de aula.

A partir das entrevistas com professores, alguns deles relataram a importância de estarem trazendo os velhos da comunidade para a escola, para contarem suas experiências de vida, religiosidade, ervas medicinais, cultura local etc. e que, muitas vezes, mesclam com contos de alguns mitos africanos.





A capoeira, o reisado, o candomblé, a produção artesanal, isso tudo a gente escuta porque os nossos avós vivenciaram isso com mais força e hoje está mais esquecido e o Grãos de Luz e Griô resgata essa cultura e a escola é o meio de onde vai se expandir isso tudo. Na roda de idades, é o momento do velho ensinar para as crianças. Quando a gente trabalha com plantas medicinais, aí a gente vai trabalhar com contos africanos e eles aprendem o valor que tem o meio ambiente, a terra, pra vida. Eles se identificam, também, a relação dos orixás com a natureza.⁸⁸

Eles [os velhos] começaram a participar, vindo até à sala de aula. Eu perguntava [aos alunos]: quem mais sabe falar da cultura de Lençóis, do surgimento e aí, a gente via a necessidade de estar trazendo eles para dentro da escola, para dentro da sala de aula.⁸⁹

As crianças tinham vergonha de dizer: meu avô é de tal grupo cultural; elas não tinham aquela relação de amizade, de proteção que eles precisam e também de saber que ali está uma pessoa que tem toda uma cultura pra lhe ensinar. Depois do Grãos de Luz e Griô, houve essa valorização muito grande, elas começaram a dizer que os avós eram do reizado, da marujada. Eles mesmos descobrindo coisas que eles não sabiam sobre os avós deles e conversando mais, começando a serem mais amigos, descobriram que seus avós tinham um conhecimento que não tinha em livro nenhum. Aí, começaram a valorizar o trabalho que eles fazem.⁹⁰

Os velhos são como um livro. São pessoas cheias de novidade. Dona Lindaura comanda todo o povoado. Ela trabalha durante nove noites, orientando, cantando e rezando, até o dia de São José. A maioria da população do povoado de São José, ela viu crescer. Ela é uma pessoa rica de conhecimentos.⁹¹

A tentativa de trazer os velhos à sala de aula, para a transmissão de um conhecimento tradicional,⁹² possibilita uma outra configuração curricular, escapando das aulas que recaem apenas no conhecimento trazido pelos livros didáticos que, por sua vez, foram os mesmos aprendidos pelos professores em sua formação inicial. Desse modo, a passagem dos velhos griôs pelas escolas, contribuem para que a escola crie novas possibilidades ao conhecimento escolar.

88 - Entrevista com a professora Caribé, dia 26 de maio de 2006.

89 - Entrevista com a professora Calau, dia 24 de maio de 2006.

90 - Entrevista com a professora Cocorano, dia 24 de maio de 2006.

91 - Entrevista com a professora Farroba, dia 26 de maio de 2006.

92 - O conhecimento tradicional, aqui, se baseia nos contos, mitos, lendas, folclore, produzidos e transmitidos pelas tradições (para esta tese, a africana).

Para finalizar essa etapa da caminhada e continuar percorrendo outros trechos quero, antes, tecer algumas considerações finais que se referem ao griô. Neste capítulo, fiz uma abordagem desta figura, desde o africano ao inventado pela ONG e, diante disso, considero que sua atuação nas práticas pedagógicas nas escolas e comunidades de Lençóis é circunscrita, fixada em dois tipos de griôs: o músico e o genealogista que, de uma maneira amalgamada, atua como contador de histórias. Porém, a partir da análise que produzi quero afirmar que o griô se dobra e acaba por se multiplicar, ou seja, ele deixa de ser o personagem inventado, que pelas andanças nas comunidades e escolas de Lençóis, e até mesmo em outros estados e outro país, assume outra atividade além de contador de histórias: talvez mesmo sem se dar conta, ele dobra-se em um griô-embaixador. Nesta dobra, encontra-se a performatividade, que permite a este griô extrapolar sua ação de espetacularização para transformar o cotidiano de suas práticas pedagógicas nos *signos de uma cultura nacional*, como Homi Bhabha⁶⁶ nos ensina.

Como abordei anteriormente, essa categoria, na África, tem o papel de mediar possíveis desavenças que ocorrem entre famílias ou unir pessoas e famílias com a finalidade de realização matrimonial. No entanto, percebo que, no Brasil, em Lençóis, a ONG Grãos de Luz e Griô faz com que o griô exerça a função de embaixador, assumindo o papel de articular as atividades da instituição e o exercício de griô junto ao Ministério da Cultura.

É nesta dobra que minha tese se pauta, pois o griô deixa de ser apenas uma figura, o personagem de uma localidade e passa a ser, como embaixador, a própria ONG. Sendo o representante máximo da diplomacia, ele vai fazer uma dupla representação: da ONG junto ao Estado e do Estado junto às demais organizações/associações culturais no Brasil.

É uma dobra que se faz de local à nação, ou seja, o local virou locais múltiplos ou quase uma globalização, uma disseminação que levou a cultura de Lençóis para outros recantos do Brasil. A figura cultural do griô, que carrega sua sabedoria nas contações de histórias que acontecem nas comunidades, dobra-se em pedagogia, algo abordado em sala de aula e demais espaços educativos e, além disso, serve como inspiração para outros projetos que não mais se restringem ao âmbito da ONG nem da cidade de Lençóis, mas

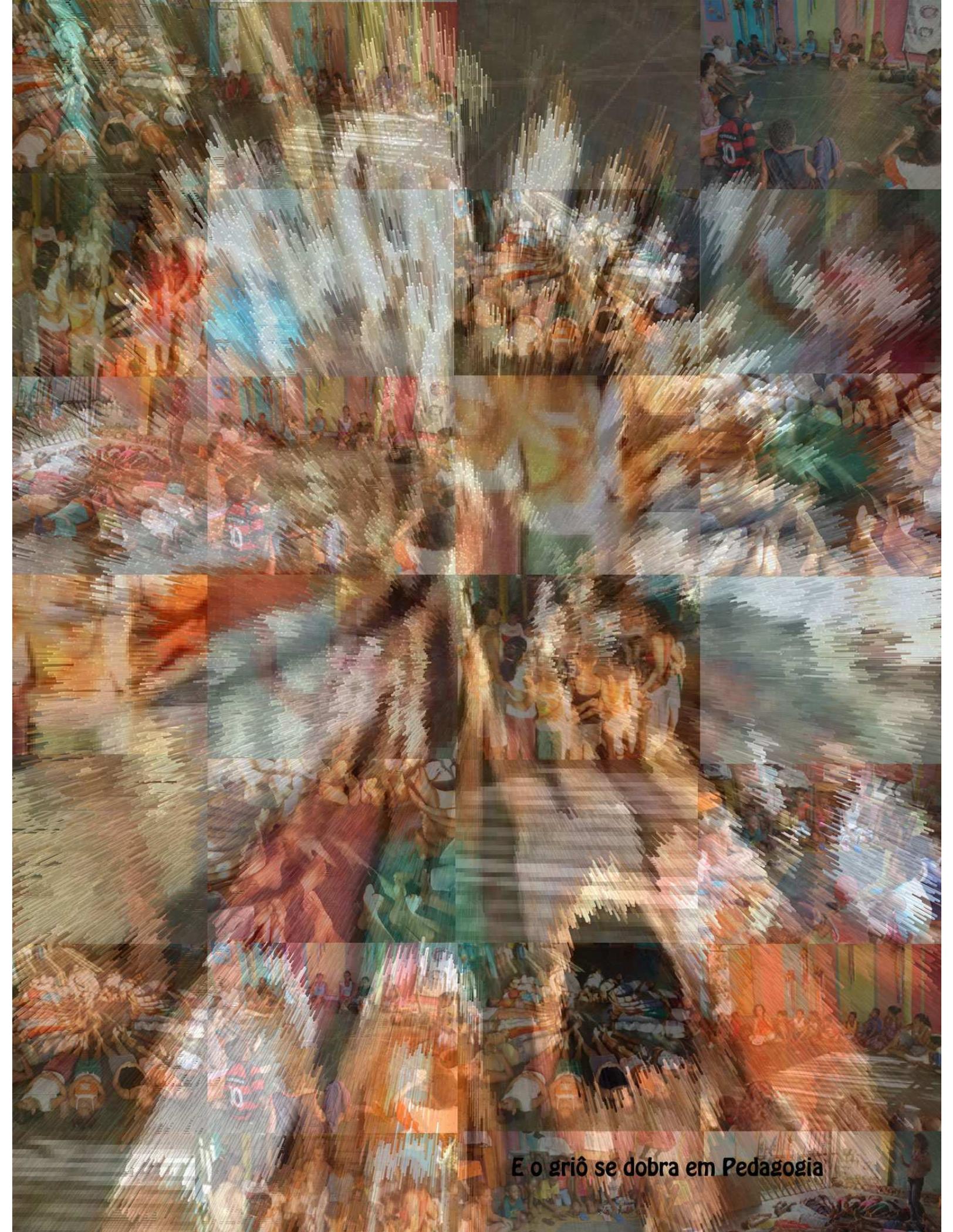
⁶⁶ Bhabha, Homi. *O Local da Cultura*, 2003, p. 207.

atinge o Estado, representado pelo Ministério da Cultura, que funcionará como dispersor dessa prática pedagógica.

Imagino que esse griô se dessubstancializa, pois não é mais uma pessoa em si, ele acaba por virar uma ONG, também. Essa dobra se caracteriza pelo deslocamento daquilo que não é mais figuração e passa a ser uma instituição; não é mais aquele menestrel que percorre os caminhos da Lençóis, na Chapada Diamantina, mas sim, o griô-ONG-embaixador que vai representar a Lençóis da Chapada Diamantina, do sertão baiano, no Ministério da Cultura, no planalto brasileiro.

Desse modo, ele se multiplica, escapa das identidades fixas, classificadas nisso ou naquilo, para iniciar o processo de um adensamento de identidades: ele é gente, personagem, ONG, pedagogia e será até ponto de cultura do Ministério da Cultura. É o griô performático que se expressa em personagem e se efetua politicamente, que inventa uma pedagogia e, ao mesmo tempo, é por ela inventado.

Destaco, também, neste capítulo, que é na figura do griô que a ONG valorizará a tradição oral e levará esta proposta metodológica ao cotidiano das escolas, procurando romper com o formato que se opera com a centralidade na cultura escrita. Na tentativa de alcançar êxito, ela estabeleceu onze princípios que nortearão as práticas pedagógicas. A oralidade, musicalidade, expressão corporal, auto-estima, valorização da diferença, mestiçagem, são efeitos que o griô imprimirá no currículo e se impregnará de símbolos que, performativamente, ele assumirá tanto teatralmente como em efeito de subjetivação, como será abordado com maior peculiaridade no próximo capítulo.



E o griô se dobra em Pedagogia

E o griô se dobra em Pedagogia

Chego a uma parte do caminho e encontro paragem para pensar um pouco mais sobre a Grãos de Luz e Griô. Uma ONG que começou como uma proposta de distribuição de sopa a crianças carentes, que passou a desenvolver algumas atividades pedagógicas, que se transformaram em oficinas e cooperativas e que se dobraram em uma pedagogia.

A Pedagogia Griô parte de uma dobra do personagem griô inventado por uma ONG e que assumia um compromisso junto às escolas e comunidades da cidade de Lençóis, transmitindo conhecimentos da tradição oral africana, incluindo a educação étnico-racial, a religiosidade, a ancestralidade, a cultura local etc. Com essa finalidade, a ONG passa a ter a missão de:

Semear educação e tradição oral fortalecedora da identidade das crianças, adolescentes e jovens brasileiros para a celebração da vida. Reinventar a integração entre o velho e o novo num presente pleno de ancestralidade e identidade na educação para a celebração da vida⁶⁷

Nesse fragmento pode-se observar a intenção pela qual a ONG se propõe a essa missão, que é o de se comprometer com uma educação que, ao mesmo tempo em que nos dá indícios de inovação, no trabalho entre “o velho e o novo”, sugere a possibilidade de desenvolver uma pedagogia que fixa identidades.

Esta pedagogia engendra-se pelas várias experiências que a ONG desenvolveu em um espaço de educação não-formal, mas, principalmente, a partir das caminhadas do velho griô na cidade de Lençóis, e do ritual nas escolas e comunidades. Pode-se afirmar que essa pedagogia é criada a partir do personagem do velho griô, quando ele inicia a caminhada pelas comunidades e escolas, aprende sobre a cultura local e ensina o que aprendeu às crianças, adolescentes e jovens que participam das oficinas e cooperativas, na ONG. No momento que se assume enquanto pedagogia, ela se dobra em “ONG-pedagogia” e, desse modo, o griô deixa de ser uma adjetivação dessa pedagogia, para se tornar a própria substância, tendo que, para isso, mobilizar sua capacidade de inventividade, de criação.

⁶⁷ Pacheco, Líllian. *Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida*, p. 22.

Com essa intenção, a ONG faz uma crítica contundente ao tipo de aprendizagem que, tradicionalmente, é abordada nas escolas, principalmente no que se refere às relações interpessoais. Para isso, propõe, por exemplo, a utilização de roda, ao invés de filas e possibilita o contato entre crianças, adolescentes e jovens com os velhos. A justificativa que a ONG encontra para que as atividades sejam em roda é porque na fila cria-se uma relação hierarquizada entre professor-aluno.

Desse modo, a ONG entende que sua proposta pedagógica contribuirá para que novas aprendizagens relacionadas com valores, costumes, com a recuperação da cultura local, da tradição africana, da ancestralidade possam estar permeadas nas práticas pedagógicas das aulas, contrapondo-se ao ensino tradicional que, muitas vezes, fixa os conteúdos tão-somente a partir do que é abordado nos livros didáticos.

A Pedagogia Griô – que como já vimos no segundo capítulo, possui fortes vínculos com a Secretaria Municipal de Educação de Lençóis – propôs uma reestruturação curricular nas escolas que contempla algumas temáticas⁶⁸ ao longo dos anos, a saber: água; gênero; griô: a tradição viva. Participa ativamente na elaboração do edital do concurso para professores, sugerindo temas a serem abordados no exame, bem como na elaboração das questões, em que as temáticas envolvidas com a Pedagogia Griô são contempladas.

Em minha análise, a ONG acredita que, com a abordagem destas temáticas anunciadas no parágrafo anterior, está rompendo com o discurso tradicional ainda vigente no cotidiano do sistema escolar de ensino, e considero que tal atitude acaba por fazer uma oposição àquilo que já é comum/saturado, há algumas décadas na educação brasileira, pois muitas “pedagogias” ou tendências pedagógicas, que funcionam nos projetos das secretarias de educação ou até mesmo no ministério da educação, já sugerem e atuam com outras práticas pedagógicas com o intuito de criticar o modelo tradicional de ensino e mostrar diferentes alternativas.

Examinando os discursos apresentados nos artefatos e registros das observações que fiz, percebi que a “novidade”/originalidade aparece na caminhada do griô nas escolas e comunidades, destacando o enfoque na abordagem da tradição oral africana, inserindo-se no currículo escolar. Neste momento, quero apresentar um aspecto que parece ser um descompasso e que se refere à disposição em *roda*.

É sabido que, em muitas tradições, a configuração da roda é muito utilizada de maneira ritualística. As arenas romanas foram construídas de forma circular e, atualmente, muitas construções de espaços culturais se inspiraram nessa geometria, como teatros e circos, bem como alguns prédios/templos religiosos: mesquitas e budistas. A circularidade também acontece em manifestações culturais e religiosas como a roda de capoeira e as danças nos rituais de candomblé. Há a intenção de que a roda esteja presente, também, em eventos que as pessoas participam de discussão ou debate, muito comum em reuniões de trabalho.

Na esteira desses exemplos, a ONG se inspirou principalmente nas tradições culturais africanas e procurou praticar em todas suas atividades, o ritual da roda, pois acredita que é a maneira mais democrática na realização de suas práticas pedagógicas. No percurso que fiz em contato com essa instituição, na realização da pesquisa, observei, li, ouvi sobre a roda em uma diversidade de atividades, como por exemplo: a obra/referência da ONG, que tem a roda nomeada em seu sub-título e uma enorme quantidade de fotografias e desenhos em que a roda está presente; a disposição dos alunos sentados nas salas, tanto no horário das oficinas e cooperativas, como no intervalo da merenda e das brincadeiras; as reuniões com professores; os encontros entre os alunos e os velhos, que a ONG nomeia de roda das idades, etc.

Nas entrevistas, comentei com os professores que havia percebido que a roda tem uma potência no trabalho pedagógico da ONG e que gostaria que eles falassem sobre o que eles achavam dessa abordagem. Palavras como integração e aproximação foram citadas em várias respostas, mas gostaria de apresentar alguns enunciados que puderam contribuir para minha análise⁶⁹:

A roda é nosso ponto de partida, de recriar esse estar junto. É um espaço mítico, ritualístico. Tem rodas de vários tipos: alegria, integração, harmonia, embalo, comunicação etc. Além de ser o ponto de partida, é o de retorno. Se,

⁶⁸ Essas temáticas foram nomeadas como temas geradores, a partir das influências do pensamento de Paulo Freire.

⁶⁹ Os cinco primeiros enunciados se referem às professoras que lecionam na ONG. O primeiro, inclusive, trata-se do enunciado de Kutielo que, além de professora, é coordenadora da instituição. Procurei apresentar nesta disposição para estabelecer algumas relações entre os enunciados ditos por quem elaborou a Pedagogia Griô, aquelas que praticam essa pedagogia no próprio espaço educativo da ONG e daquelas que aprenderam sobre a pedagogia, durante os cursos promovidos pela ONG e que utilizam a metodologia em sala de aula, nas escolas.

por exemplo, houver alguma desestrutura na oficina ou quer começar outra atividade, a roda é o nosso ponto de retorno. É o lugar que consideramos que estamos de igual para igual. Não há frente, trás, em cima, embaixo, está todo mundo olho no olho. Além de ser representada por várias culturas como um processo de integração⁷⁰.

Eu aprendi que trabalhar com a roda é a maneira de você poder ver o outro. Todo mundo pode olhar um para o olho do outro. A roda iguala você e, além disso, resgata essa coisa da pessoa olhar pra você quando estiver falando. A roda é o princípio de tudo, é o mundo⁷¹.

A roda é uma igualdade. Todos podem se ver. Eu valorizo muito essa questão do olhar e na roda, facilita isso⁷².

A roda é a base de tudo. Isso também foi uma coisa que me marcou muito no Grãos: essa redescoberta da roda. Não dá pra educar de outro jeito, educar direito. Tem um texto de Lílian que eu amo demais, no livro, que ela fala da fila. Como você pode educar em fila? Você olhando para as costas de outra pessoa? Tem que olhar no olho e na roda, como ela não tem verso, frente, não tem lado, o círculo é uma figura sem ponta, você não tem hierarquia, você tem uma autoridade de professor que foi conquistada com respeito. Não é aquela coisa do professor estar em pé e de todo mundo estar sentado. E a roda é o exercício de democracia pura, porque você está ali no mesmo nível de todo mundo, você pode olhar pra todo mundo e todo mundo te olhando ao mesmo tempo. Você é escutado. Hoje, pra mim, isso é tão óbvio, essa coisa da roda⁷³.

O mais interessante é a oportunidade da pessoa se lançar no centro da roda. E toda vez que tem a roda e que uma pessoa vai se apresentar, contar uma história ou fazer uma dança, um exercício corporal que você tem que caminhar ou fazer algum movimento no corpo significa a oportunidade de você estar no centro da roda da sua vida, de se mostrar, de não ter vergonha, de ter orgulho de ser você mesmo, mostrar sua cara, mostrar seu corpo, mostrar o que você pensa, sua fala, então é muito incrível isso, tem um poder que não é brincadeira e ao mesmo tempo não é só você ir no centro da roda, e você dar força (quem está do lado de fora) para quem está indo para o centro da roda. Então coloca todo mundo num outro tipo de relação. E a roda não é só criar a roda, tem todo um ritual, fazer com que o princípio do diálogo seja respeitado⁷⁴.

Antes de apresentar os outros enunciados das professoras das escolas, gostaria de iniciar alguns comentários a respeito dos extratos que apresentei e quero iniciar pelo da professora Kutielo, pois quando esta enuncia o significado da roda como abordagem

⁷⁰ Entrevista com a professora e coordenadora pedagógica da ONG, Kutielo, no dia 30 de maio de 2006.

⁷¹ Entrevista com a professora Cocorano, no dia 24 de maio de 2006.

⁷² Entrevista com a professora Jujubeira, no dia 24 de maio de 2006.

⁷³ Entrevista com a professora Khat, no dia 23 de maio de 2006.

⁷⁴ Entrevista com a professora Akpoyô, no dia 08 de junho de 2006.

metodológica na proposta pedagógica da ONG, ela colocará três aspectos que nomeio de *harmoniosos*, valorizando essa figura geométrica: o primeiro está associado ao *sentimento*, em que a alegria, a integração, comunicabilidade estão envolvidos; o segundo aspecto diz respeito à *democracia*, em que tudo se encontra no mesmo patamar de igualdade, ainda que haja hierarquia entre professor e aluno, a roda consegue igualar. O terceiro e último aspecto refere-se a uma parte física do corpo: o *olhar*. O fato de as pessoas poderem se olhar umas às outras permite que elas sejam sinceras, transmitam a verdade e possam se concentrar, ter atenção, tanto da parte de quem fala, quanto daquele que ouve.

Esse tom harmônico encontra-se, também, nos discursos das outras professoras da ONG que repetem palavras-chave dos aspectos que sinalizam o sentimento, a democracia e o olhar, ditos pela professora Kutielo. Nos demais enunciados, apresentarei os extratos das professoras que fizeram cursos promovidos pela ONG, aprendendo a Pedagogia Griô e colocando em prática na sala de aula:

essa atividade da roda, a gente já pegou como rotina. Toda atividade que a gente tem, é realizada na roda. A primeira semana aqui mesmo na UEFS⁷⁵, com as cadeiras tudo enfileiradas, a maioria dos professores estranhou o fato de fazermos a roda. Um olha para o outro. Nós já internalizamos a maneira de trabalhar assim⁷⁶.

Na atividade de roda, todo mundo pode se ver por igual seja sentado ou em pé, a gente consegue ver o outro. Não há questão de maior, de menor, somos iguais. Isso pra sala de aula da gente, para o nosso trabalho, é muito, muito, importante. E isso a gente passa para o aluno: que naquele momento ali, todo mundo é igual e eles aceitam muito bem o trabalho⁷⁷.

A gente aprendeu a valorizar a roda. Em roda, eu olho no olho. A disposição das carteiras enfileiradas reforça a individualidade. Hoje a gente tem uma rotina na escola que é de, antes de começar tudo, temos que fazer uma roda. E aí, a maioria das atividades é feita em roda. E essa roda a gente tira da escola e leva pra comunidade.

Na roda, todo mundo tem oportunidade de falar e de ouvir o que o outro tem a dizer⁷⁸.

⁷⁵ A professora se referia à disposição das carteiras na sala de aula da Universidade Estadual de Feira de Santana, onde ela faz o curso de Pedagogia das Séries Iniciais e onde a entrevista foi realizada.

⁷⁶ Entrevista com a professora Gayanga, no dia 23 de maio de 2006.

⁷⁷ Entrevista com a professora Calau, no dia 24 de maio de 2006.

⁷⁸ Entrevista com a professora Carité, no dia 26 de maio de 2006.

Enunciados de diferentes professoras que expressam discursos semelhantes de uma harmonia que se refere aos trabalhos pedagógicos com a roda. O que se expressa é a repetição das professoras, reproduzindo aquilo que a professora Kutielo mencionou e que, antes, fazia parte da proposta pedagógica da ONG e que ela abordou nos cursos oferecidos aos professores, ou seja, as professoras aprenderam a lição! Além desta repetição, o que vemos aqui é uma afirmação de valores da roda como produtora de sentidos e subjetivações respaldados na idéia de igualdade e verdade.

Ao entrar em contato com a dissertação de Eduardo Conegundes de Souza,⁷⁹ encontrei alguns argumentos que defendem que a roda “é algo possível dentro de qualquer contexto educacional, porém, dentro da educação não-formal ela tem sido empregada na busca de relações mais igualitárias dentro do processo ensino-aprendizagem”⁸⁰

Possivelmente, esse modo de pensar é convergente ao que a ONG propôs em sua metodologia de trabalho, considerando que essa proposta pedagógica da roda pudesse ser inserida em “qualquer espaço educativo”. O ponto que considero controverso é de que a roda, ao ser posta nas práticas pedagógicas, poderá buscar relações igualitárias, mas, no entanto, a igualdade é produzida em relações de poder. Ao entrar em contato com diversos artefatos e seus respectivos discursos, e que a roda está presente quase em sua totalidade, pude perceber que as relações de poder estão ali permeadas e, para isso, é preciso ratificar aqui que essa relação não precisa estar reduzida à violência nem à repressão, mas é aquela produtiva, transformadora, educativa, que é exercida na intrincada rede de micropoderes, como nos ensina Foucault⁸¹.

Considero que nos enunciados das professoras, o fato de a roda ser uma maneira que já fora internalizada, de que todas as pessoas nesta disposição podem ver-se umas às outras e o fato de se dizer que na roda as pessoas podem se ouvir melhor, são expressões que estão associadas com os processos de subjetivação, igualdade e verdade, respectivamente, e que acabam sendo veiculados e aceitos tanto pela Pedagogia Griô como pelas instâncias vinculadas.

⁷⁹ Souza, Eduardo Conegundes de Souza. *Roda de Samba: espaço da memória, educação não-formal e sociabilidade*, 2007.

⁸⁰ Idem, pp. 149-150.

⁸¹ Foucault, Michel. *Vigiar e Punir*, 1993.

A defesa da roda, sustentada por Eduardo de Souza é semelhante a que encontrei nos enunciados discursivos da ONG, justificando que a roda, no processo de ensino-aprendizagem,

passa a representar a quebra das hierarquias cristalizadas; a busca das relações mais humanas marcadas pela abertura para o diálogo, negação ao currículo imposto. Além disso, a roda exige uma postura participativa de seus integrantes, nessa disposição os indivíduos fazem parte de uma coletividade em que todos estão no mesmo nível de evidência e todos os atos individuais ganham relevância para o grupo⁸².

Considero essa afirmação como uma possibilidade de pensamento e ela me mobiliza a imaginar, também, que a disposição espacial da roda deve ser encarada como um procedimento disciplinar, pois é uma forma de organizar o espaço e os indivíduos e, nesse aspecto, não percebo nenhuma diferença à fila. Pelo fato de as pessoas serem vistas em igualdade – e parecer que é uma maneira democrática de disposição – possibilita, também, um maior grau de vigilância, que Foucault denomina de *controle simultâneo*, ou seja, uma relação de poder que está sempre alerta, pois todos conseguem se ver ao mesmo tempo.

A partir das análises que realizei em contato com diversos artefatos, percebi que a roda não garante a *harmonia* do sentimento, da democracia e do olhar. Para me auxiliar nesta compreensão, encontrei apoio, particularmente, em duas obras de Michel Foucault: “Microfísica do Poder” (2000) e “Vigiar e Punir” (1993), pois nelas há uma análise do projeto do Panóptico de Bentham⁸³, que esclarece sobre o poder do olhar que acontece em um prédio que tem uma arquitetura circular:

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível⁸⁴.

⁸² Souza, Eduardo Conegundes de Souza. *Roda de Samba: espaço da memória, educação não-formal e sociabilidade*, 2007, p. 150.

⁸³ O projeto Panóptico de Bentham é uma figura arquitetural de controle.

⁸⁴ Foucault, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, 1993, p. 177.

A descrição do panóptico feita por Foucault está longe de se parecer (ou não tem nenhuma semelhança) com as rodas enunciadas na proposta pedagógica da ONG, mas ela contribuiu para eu pensar sobre suas descontinuidades, o outro lado, a outra perspectiva que a roda pode trazer.

Quando as professoras insistem em dizer que a roda é democrática e que, diferente das filas, as pessoas estão no mesmo patamar de igualdade, isso deverá ser posto sob suspeita, pois mesmo dispostos em roda, cada aluno reconhece o seu papel dentro dela, principalmente porque sabe que, nesta disposição circular, todos podem se ver, a professora ou professor continuará assumindo o controle e, por esse motivo, há o que Foucault nomeia de “o olho do poder”⁸⁵ e explica que olhar exige muito pouca despesa, pois não necessita de armas, violências físicas ou coações materiais. Apenas olha. Desse modo o olhar ganha o poder de vigiar e, “cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo”⁸⁶.

Percebo, desse modo, que a roda proposta pela ONG não é um panóptico, mas também não faz parte de um contexto harmônico de sentimento e democracia, pois o fato de as pessoas terem a chance de se olharem a todo o momento, cria um mecanismo de poder que, por exemplo, faz com que os alunos não fiquem dispersos, conversando, distraídos, desatentos, pois eles estarão a todo o momento sendo observados pelos olhares de todos e isto, a meu ver, não diferencia da disposição das carteiras enfileiradas na escola e que a Pedagogia Griô insiste em considerar que, por ser uma disposição hierárquica, a roda é a alternativa para uma disposição democrática.

A figura do panóptico contribui para eu pensar o poder de maneira capilarizada e não necessariamente no aparelho de Estado, pois sua presença está permeada em cada uma de nossas ações. Dito isto, quero afirmar que a Pedagogia Griô, assim como demais projetos educacionais existentes, estão atravessados por produções de verdades e, desse modo, é necessário captar o poder até as suas extremidades, como proposto por Foucault.⁸⁷ Para isto, busquei conhecer a ONG através de seus vários artefatos, assim como na participação cotidiana de suas práticas pedagógicas.

⁸⁵ Idem, 2000.

⁸⁶ Idem, p. 218.

⁸⁷ Foucault, Michel, 2000.

Trago para este texto a mesma pergunta que abre o quinto capítulo do livro “Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida”: *que pedagogia é esta?* Esta questão, originalmente, foi feita por Vanda Machado, consultora pedagógica da ONG, quando conheceu a proposta da caminhada do velho griô.

Mas, eu e tantas outras pessoas com quem converso, comentando sobre a pesquisa e apresentando trabalhos em congressos, fazemos a mesma pergunta, já que estamos acostumados com denominações adjetivadas e, como ela é uma pedagogia ainda pouco conhecida, principalmente, no meio acadêmico, muitas pessoas continuam com a indagação: *mais uma pedagogia?* O que ela traz de novo? O que há de diferente de tantas outras? A partir da pesquisa que realizei, procurarei contribuir no sentido de tentar responder essas questões de forma esmiuçada e trazer tantas outras para a discussão.

Leia o livro e assista ao filme: parte II

Assim como na seção *Leia o livro e assista ao filme: parte I*, do capítulo anterior, procurei me deter nos discursos descritos nos artefatos “Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida” e no documentário “Sou Negro”, para abordar especificamente a Pedagogia Griô, pois são esses materiais que concentram uma parcela significativa dos discursos que me possibilitaram compreender essa pedagogia.

No primeiro artefato, encontram-se dois capítulos que abordam especificamente a Pedagogia Griô: um, é nomeado “Que pedagogia é esta?” e o outro intitula-se: “A Pedagogia Griô no currículo de educação municipal de Lençóis”. Apesar de considerar que a idéia do que é a pedagogia esteja permeada em toda a obra, são nesses capítulos que a autora se dedica a definir e apontar as intenções pedagógicas.

O segundo artefato – o documentário – possibilitou-me, de uma maneira mais dinâmica, perceber as relações estabelecidas nos mais variados discursos e isso, certamente, se deve à oralidade dos enunciados estabelecidos entre as pessoas envolvidas nas cenas.

Diante da investigação realizada, afirmo que a ONG Grãos de Luz e Griô estabelece uma pedagogia – que nomeia de griô – a partir da caminhada do velho griô, nas escolas e comunidades de Lençóis. Assim, é o griô que surge e inventa uma pedagogia e, como já abordei no capítulo anterior, ele passa a exercer a função de embaixador que, ao mesmo tempo em que é um contador, dobra-se em pedagogia e em ponto de cultura, do local à nação.

O prêmio Itaú-UNICEF, recebido em dezembro de 2003, foi o ato inaugural para desencadear as estratégias de ação, que a ONG denomina de “modelo de ação pedagógica”, assim distribuídas⁸⁸:

1. Oficinas e cooperativas com crianças, adolescentes, jovens e suas famílias;
2. Caminhada do Velho Griô com griôs e grupos culturais nas escolas e comunidades;
3. Integração da tradição oral no currículo da educação municipal, com educadores municipais e atores de todas as idades do sistema municipal de ensino; e
4. A roda da vida e das idades, com todos os participantes, em diálogos com parceiros dos três setores sociais, conselhos municipais, estaduais e federais, universidades, projetos, programas e políticas do país e do mundo.

Além dessas estratégias operacionais, é necessário destacar que a Pedagogia Griô fundamenta-se nos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que se remetem, principalmente, ao pensamento de Paulo Freire, enfocando a pedagogia dialógica; à educação biocêntrica e à educação afro-brasileira. No amálgama dessas três inspirações, a Pedagogia Griô passa a ser definida como: “uma pedagogia da vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre a tradição oral, o ensino formal e o projeto de vida, para a construção do conhecimento total, o fortalecimento da identidade e a celebração da vida.”⁸⁹

Partindo desse princípio geral, argumento que a prática discursiva da Pedagogia Griô, mesmo sendo de natureza não-formal, se ancora, principalmente, na crítica ao modelo de ensino tradicional das escolas e isso deve, a meu ver, à proposta metodológica de ensino que foi construída desde a fundação da ONG, procurando realizar nas oficinas e

⁸⁸ Pacheco, Lillian, 2006, p. 28.

cooperativas, uma educação diferente da que é desenvolvida na escola tradicional e à sua forte inserção nos projetos vinculados com a escola.

Para ser “diferente”, o primeiro passo foi divergir, fazer uma crítica à educação que já se encontra sedimentada desde a segunda metade do século XVI aos dias atuais, na prática pedagógica de muitas escolas. A divergência, no entanto, procura ser propositiva e, para isso, vai se sustentar nas bases pedagógicas que, desde a segunda metade do século XX, ressaltam a necessidade de a escola abordar a criticidade e o diálogo, rompendo com a tendência pedagógica tradicional que preza em sua concepção de educação: a neutralidade.

O discurso que a Pedagogia Griô propaga em diversos materiais analisados, faz críticas contundentes à estrutura curricular da escola tradicional, como por exemplo: os livros didáticos que não contêm heróis da “cultura lençoense”; das aulas que se transformam em “monólogos” e discutem assuntos “abstratos e estranhos”; o conhecimento disciplinar e repetitivo, dissociado da realidade local e “preso em grades curriculares”. A tentativa de “solucionar” essa abordagem foi de procurar alternativas que pudessem se contrapor ao tradicionalismo e, por essa razão, utilizam os referenciais da pedagogia freireana, da educação biocêntrica e da educação afro-brasileira.

Baseado nesses referenciais, a Pedagogia Griô estabelecerá, na minha análise, como discurso, inventar o personagem do griô, que caminhará pelas escolas e comunidades de Lençóis, criando possibilidades de inserir a tradição oral africana no currículo escolar. Tal objetivo é originado a partir do entendimento de que a oralidade possibilitará a dialogicidade na transmissão de conhecimento, algo tão recomendado pela pedagogia freireana, que faz sérias críticas ao currículo tradicional, pois esta “expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno.”⁸⁹ Através da oralidade, a Pedagogia Griô compreende que está rompendo com o que Paulo Freire chamou de educação bancária, em que o conhecimento é semelhante ao depósito bancário, em que o professor deposita o conteúdo e o aluno recebe, passivamente.

É comum, ainda nos dias atuais, remeter o modelo de ensino tradicional ao que existe de ultrapassado e ineficaz do ponto de vista pedagógico e o pensamento crítico

⁸⁹ Idem, p.84.

⁹⁰ Silva, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, 1999, p.58.

freireano ser considerado o ideal como inspirador à formação do cidadão crítico e participante da mudança social.

Muitas vezes vi cenas, ouvi comentários e li textos dos discursos da Pedagogia Griô em que termos como harmonia, identidade, cosmos, afetividade, transcendência, emoção, percepção, entre outros, eram expressos com recorrência. Alguns deles são comuns na linguagem educacional, mas a partir de meu aprofundamento referente à Pedagogia Griô, percebi que esses termos estão associados aos princípios da educação biocêntrica, que se contrapõe à “cultura de dominação racional”, e tem como princípio: “agir no mundo a partir da nossa necessidade de beleza, de afeto, de carinho, de ternura, mostrando que a realidade é o amor, e nos devolve o gozo de festejar e a coragem de amar.”⁹¹

Na oficina nomeada de identidade percebi, com maior intensidade, a prática dos fundamentos da educação biocêntrica, mediados pela biodança, em que os alunos cantavam algumas cantigas, ao mesmo tempo em que dançavam, fazendo movimentos e gestos corporais, algumas vezes com olhos fechados e exercícios de respiração. O discurso da Pedagogia Griô entende que a educação deve valorizar e incentivar esse tipo de abordagem nas práticas pedagógicas, possibilitando ao aluno ter contato com metodologia educacional que facilite “a criatividade, vitalidade, sensualidade, afetividade e transcendência originais da identidade do povo brasileiro.”⁹²

Ao longo de oito páginas do livro da Pedagogia Griô, a consultora pedagógica da ONG, Ruth Cavalcante, tece considerações a respeito do que seja o princípio biocêntrico, apresentando o sistema de biodança, em que a afetividade ganha a centralidade. A fim de se respaldar teoricamente, ela cita alguns pensadores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Carl Rogers, Paulo Freire, Edgar Morin e Cezar Wagner⁹³.

Tanto o discurso da pedagogia freireana quanto o da educação biocêntrica foram definidos desde o período em que a ONG só funcionava como espaço de educação não-formal. Desse modo, serviram como basilares para a Pedagogia Griô que, através de projetos, desenvolvia trabalhos junto às escolas. Já a proposta de inclusão da educação afro-

⁹¹ Trecho do texto de Ruth Cavalcante assessora pedagógica da ONG Grãos de Luz e Griô, no livro “Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida”, p. 110.

⁹² Pacheco, Líllian. *Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida*, 2006, p. 80.

⁹³ Idem, p. 111.

brasileira, na Pedagogia Griô, surge com maior força a partir do prêmio Itaú-UNICEF, que ocorreu em dezembro de 2003 e priorizava a necessidade de parceria junto às escolas.

Com a inspiração freireana de abordar temas que pudessem contemplar a realidade do aluno, a Pedagogia Griô é inserida na reestruturação curricular das escolas do município de Lençóis, apoiada, ainda, na alteração da Lei 9.394/1996, de diretrizes e bases da educação, que contempla o decreto-lei 10.639/2003, que torna obrigatório aos estabelecimentos de ensino públicos e privados a inclusão, em seus currículos, do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, permeado em diferentes disciplinas, como História, Literatura e Artes.

Neste momento, a Pedagogia Griô cria possibilidades de escolher a cultura negra tanto para se “trabalhar com a realidade”, com temas geradores, mas mais que isso: de se amparar em uma lei que pode ser considerada como inclusiva e reparadora. Pedagogia que surge com semelhanças a tantas outras que foram inventadas pelo sistema educacional brasileiro e que nos incita às mesmas perguntas, de natureza curricular: que saberes são transmitidos por essa pedagogia? É a ONG que decide os temas que os professores devem ensinar? Independente dessa decisão, que critérios são estabelecidos?

A figura do griô será o ponto de interseção entre os dois momentos da ONG, aquele em que as atividades pedagógicas eram desenvolvidas tão-somente na sede da instituição e que, portanto, era apenas uma ONG e aquele que vai acontecer tanto neste espaço educativo quanto nas escolas e nas comunidades, como Pedagogia Griô.

No discurso desta pedagogia, os três referenciais estão conectados, já que os dois primeiros sustentarão o terceiro e, assim, essa pedagogia passa a acreditar que está libertando-se das grades curriculares, pois o diálogo, a oralidade, a afetividade, a emoção, a identidade étnica, a valorização da cultura local, a sabedoria do velho passam a fazer parte do cotidiano educacional.

Percebo que nessa rede de saberes há um tom argumentativo de verdade e, por essa razão, procurei a companhia das obras de Michel Foucault para compreender as relações de poder que estão em jogo. Meu argumento é de que a Pedagogia Griô produz um discurso de verdade pautando-se em uma crítica à tendência pedagógica tradicional. A proposta de realizar uma reestruturação curricular inspirada nos pressupostos de Paulo Freire, da

educação biocêntrica e da educação afro-brasileira é uma maneira de fazer o discurso para falar em nome de uma verdade.

A Pedagogia Griô, na tentativa de praticar um discurso crítico à escola tradicional, acaba por cair em uma armadilha, ou seja, passa a exercer o papel de uma instituição – intelectual – que faz parte de um sistema de poder que produz verdades. Nesse ponto, a Pedagogia Griô permeada capilarmente na Secretaria Municipal de Educação de Lençóis, ganha uma posição de poder e consegue, desse modo, ser uma grande produtora de verdades, já que ela possibilita aos professores e alunos lençoenses conhecerem a cultura local, a ancestralidade, a sabedoria dos velhos pela tradição oral, a valorização da identidade negra, mas a partir daquilo que essa pedagogia estabelece como sendo a sua verdade.

Como argumenta Michel Foucault (2000), a verdade não é o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir e fazer aceitar e sim, “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro, efeitos específicos de poder (p.13). Só há discursos de verdade, porque há discursos de poder.

Mas o que é a verdade? Sem a pretensão de realizar uma genealogia deste conceito, considero necessário fazer uma breve apresentação, pois aponta alguns esclarecimentos importantes, principalmente que se referem às minhas escolhas de análise nesta tese.

Há uma concepção de verdade que busca seu estado pressupostamente puro, imaculado e livre do domínio de poder e uma outra que tem buscado realizar uma desconstrução da racionalidade e que é representada, principalmente, pelos filósofos Nietzsche e Foucault.⁹⁴

A verdade é um conceito que remonta a Platão e, para ele, o “mundo da verdade” seria aquele em que o ser humano encontraria paz e satisfação eterna e absoluta das idéias. Este mundo seria contraposto com o “mundo mundano” ou da realidade e não deveria ser seguido. Para Márcia Mascia (2003), esta idéia é bipolar entre mundo das idéias e mundo real que exercerá inquestionável influência em nosso pensamento ocidental, em que serão construídas hierarquias dicotômicas, quais sejam: corpo x mente, verdade x mentira, bom x mau, objetivo x subjetivo, ciência x arte, entre outros.

⁹⁴ Mascia, Márcia Aparecida Amador. *Investigações Discursivas na Pós-Modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira*, 2003.

Para esta autora, a concepção aristotélica de verdade, perfeição, progresso está presente na sociedade e no ser humano e ele acaba postulando cinco modos que considera que a alma consegue alcançar a verdade: pela arte, pela ciência, pela sabedoria prática, pela sabedoria especulativa e pela inteligência pura (idem, p. 66).

Para representar a Modernidade, a autora cita Hegel e Marx e afirma que o sistema hegeliano baseia-se em dicotomias e o pensamento marxista apontava a verdade como processo de transformação histórica, ou seja, haveria um estágio no qual os homens teriam o encontro com a verdade. Na análise marxista, o poder é dominador de uma classe sobre a outra.

Há outras vertentes que se opõem às que apontei anteriormente e que se referem ao pensamento de Nietzsche e Foucault. O primeiro é considerado o precursor da desconstrução do conceito de verdade, cujo significado se refere a um conjunto de metáforas, metonímias e antropomorfismos. O segundo bebe nas fontes do primeiro e se refere à verdade a “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (p. 14). Ela está circularmente “ligada a sistemas de poder que ela induz e que a reproduzem” (idem). A verdade é deste mundo e é produzida por ele através de várias e múltiplas coerções e não existe sem o poder ou fora dele. Desse modo, o poder é contraposto à ótica marxista, como algo dominador, pois possui efeitos múltiplos, que operam em redes.

O discurso mais difundido e poderoso, segundo Foucault, é o científico, pois é nele que a verdade é difundida, consumida, valorizada e é por esse motivo que considero que a Pedagogia Griô se insere, como produtora de discursos educativos e que está relacionada diretamente pelo controle de aparelhos políticos, econômicos e sociais, como é o sistema escolar e as políticas públicas de educação do Ministério da Cultura.

Como já mencionei anteriormente acerca da imbricação de poder-saber é importante ressaltar que esta relação acontece como efeitos de verdade e a verdade será o conectivo desta relação, ou seja, o conceito de poder se vincula ao de saber e a verdade faz com que um não se estabeleça sem o outro, pois “a verdade não existe fora do poder ou sem poder” (FOUCAULT, 2000, p. 12).

A produção da verdade aparece no interior do discurso, como constatei ao analisar os diversos artefatos produzidos e disponibilizados pela ONG Grãos e Luz e Griô, nas

entrevistas realizadas e nas práticas pedagógicas observadas e que evidenciam um sentido de *regime de verdade* e que aparecerão nas cenas como uma subjetivação entre a igualdade e o olhar.

Após esses apontamentos teóricos relacionados com o poder-saber, passarei a descrever as cenas do documentário “Sou Negro”, particularmente, que se referem às ações da Pedagogia Griô e que, em minha leitura, necessitam um destaque.

Cena 1

A consultora pedagógica Vanda Machado descortina o documentário "Sou Negro", lendo o decreto-Lei 10.639/2003.



Cena 2⁹³

P: O que você vai fazer em Lençóis, quando você chegar lá, das coisas que você aprendeu?

A: A primeira coisa, eu vou comer (risos). Depois dormir, depois ir para a escola.

P: E para sua mamãe? O que você vai contar?

A: Que eu vi o mar.

P: Onde foi que você viu o mar?

A: Em Guarujá. Na praia.

P: E como foi, para você, conhecer o mar? O que você sentiu?

A: Água salgada e vi as ondas, também, no mar.

P: E como são as ondas?

A: Elas sobem e descem. (risos)

P: Então tá. Você quer deixar uma cantiga aqui, pra gente?

A: "No caminho da roça tem maracujá.

Só não tem maduro, pra meu bem chupá.

Passarinho voa, eu também quero voar.

O biquinho pelo chão, as asinhas pelo ar".

(Aplausos).

Cena 3

A cena se passa, outra vez, na viagem de ônibus. Nela, Márcio conversa com um aluno.

P: Diga aí, você já veio com essa flauta, toda prontinha, você já veio para cantar alguma coisa, foi?

A4: Eu vim tocar com a flauta, a música Titanic.

E começa a tocar a flauta por alguns segundos e é aplaudido.

93 - Nesta cena, o professor é o Márcio. Ele não está como grão. Todo o grupo que se apresentou no Festival de Cultura, em Guarujá-SP, está dentro de um ônibus, voltando para a cidade de Lençóis.

Nesta cena, destaca-se a invenção de uma rádio, em que Márcio utiliza um microfone e gravador, simulando uma entrevista. Ele está sentado ao lado do motorista e vai chamando as pessoas com quem ele quer conversar. As pessoas saem de suas poltronas e dirigem-se até Márcio, para responder suas perguntas.

A partir desta cena, aparecerão muitos diálogos e, por esta razão, utilizarei legendas. P: professora; A: aluno; As: alunos (quando respondem ao mesmo tempo). A professora que aparece nesta cena é a Kutieli, que é, também, a coordenadora da ONG. A cena ocorre no espaço da ONG.



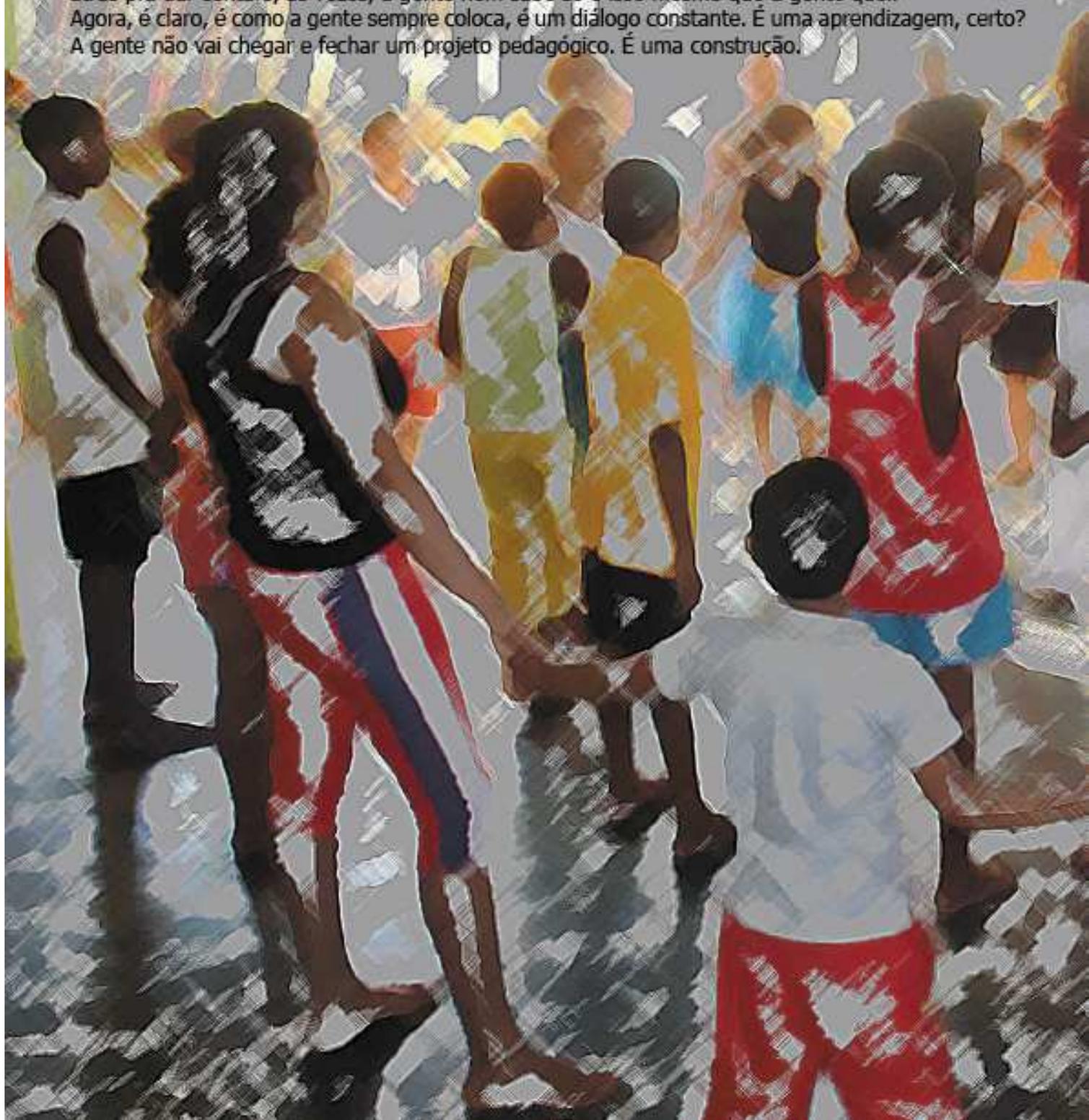
Cena 4

A cena se passa, outra vez, no curso dos professores, ministrado por Kutielo.

P: Aqui, a gente vai aprofundar, a gente aqui vai estar aprendendo o tema de educação afro-brasileira, porque quando a gente for construir o projeto político pedagógico, a gente vai construir ele, pensando que ele vai chegar no currículo, certo?

No final do ano, nossa idéia, nossa proposta é que a gente junte tudo isso, que a gente for escrever, que a gente junte tudo e que a gente formalize isso no nosso currículo, do nosso sistema municipal de ensino. Por que isso? Primeiro porque todo currículo deveria ser assim. Devia ser o resultado de uma construção da criança, do adolescente, do educador, dos pais, das mães, todo currículo deveria ser isso e infelizmente, não é. São, simplesmente, currículos formais, que a gente fica correndo atrás pra dar conta e, às vezes, a gente nem sabe se é isso mesmo que a gente quer.

Agora, é claro, é como a gente sempre coloca, é um diálogo constante. É uma aprendizagem, certo? A gente não vai chegar e fechar um projeto pedagógico. É uma construção.



Cena 5

Em uma roda com os alunos, a professora ensina a coreografia do guerreiro.

P: Coloque um pé para frente e as mãos para frente com o gesto de não. Depois desse movimento do não, que a gente afasta tudo o que a gente não quer, aí a gente pega a luz aqui em cima (gesto com as mãos para cima), onde está o nosso diamante, a gente está na Chapada Diamantina, um espaço de diamantes, a gente se conecta com a luz e faz um círculo de fogo em volta da gente. E fecha, aqui. É o círculo de proteção. E depois, a gente faz o movimento de trabalhar juntos. Dá a mão um para o outro e vai dar um passo para o lado. Vou colocar a música.

A música começa e os alunos começam a coreografia.

A mesma coreografia é passada no grupo de professores.

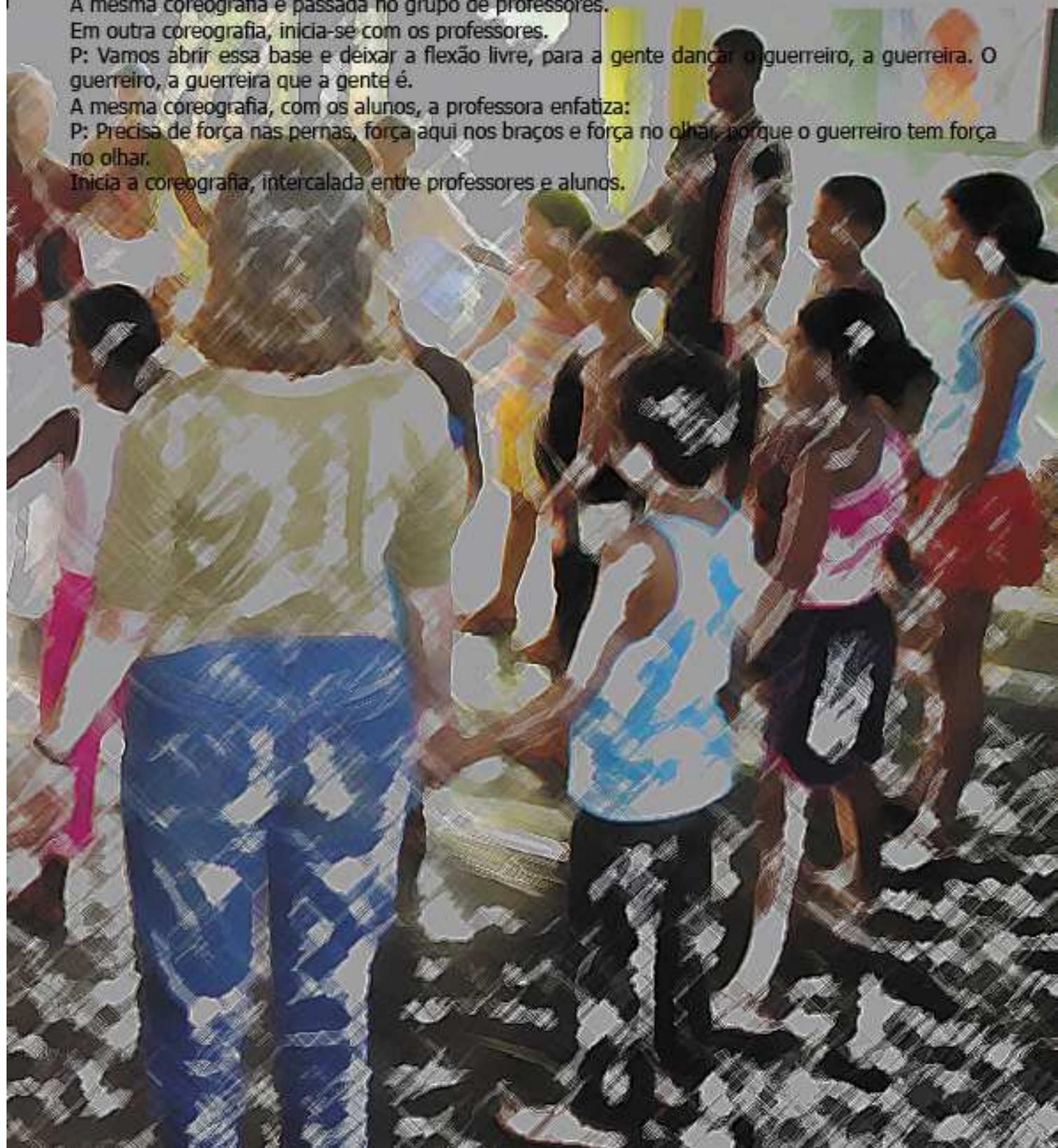
Em outra coreografia, inicia-se com os professores.

P: Vamos abrir essa base e deixar a flexão livre, para a gente dançar o guerreiro, a guerreira. O guerreiro, a guerreira que a gente é.

A mesma coreografia, com os alunos, a professora enfatiza:

P: Precisa de força nas pernas, força aqui nos braços e força no olhar, porque o guerreiro tem força no olhar.

Inicia a coreografia, intercalada entre professores e alunos.





Cena 6

No espaço físico da ONG, Kutielo está com os alunos.

P: Iorubá é um santo?

As: Não.

P: Iorubá é uma cidade?

A9: Uma língua.

P: Que língua?

A9: A língua dos africanos.

P: De uma cultura africana. Porque tem várias nações, vários países, na África. Iorubá é uma língua muito falada em alguns países da África.

(corte de edição)

P: Aqui, tem uma brincadeira de palavras, dom de dom mesmo, a pessoa tem um dom, mas tinha o pronome dom, porque ele se considerava rei, assim como, por exemplo, dom Pedro, então, ele usava esse nome, dom Obá.

A10: Mas como é que ele não vive no palácio imperial, se ele é rei?





Cena 7

A cena começa com Vanda Machado reunida em um pequeno grupo, explicando sobre educação étnico-racial, a partir de uma cantiga.

W⁹⁴: "Bebeu, bebeu, gabiraba,
Lá no bebedouro, gabiraba,
meu chapéu caiu, gabiraba,
meu amor pegou"

Então, a criança vai ser vista. Ela levanta e pega o chapéu do griô. Então, ela tem oportunidade de mostrar-se.

Coisas como essa, ajudam a preparar para o leitor que vai escrever, que vai falar.

Parece que é uma coisa que não faz parte, mas é o que se chama de educação étnico-racial...positiva, o que vamos ter que fazer.

Quando a gente pensa nesse trabalho, a gente não pensa, somente nos conteúdos, mas em todo esse contexto.



94 - W é a legenda para Wanda que, lembrando, é uma das consultoras pedagógicas da ONG Grãos de Luz e Griô.

Cena 8

Na verdade, não é que a gente não conhece a história africana. A gente conhece, mas de uma forma muito deturpada, onde nos livros didáticos, só o que se prega é a questão da escravidão. Quando a gente vê alguma coisa da cultura, é um texto infimo, que não dá nem um referencial para a gente se aprofundar.⁹⁵

A minha preocupação enquanto professora, que a gente, na sala de aula, ensina a nossos alunos, uma cultura branca. Eu queria muito ter um pouquinho do conhecimento, de contar a história do negro, de chegar e fazer a roda dos meus alunos e fazer uma leitura dos negros, porque a gente conta na nossa sala, contos de chapeuzinho vermelho, de branca de neve, de Cinderela, enquanto os príncipes, as rainhas e os reis são brancos, são sempre bonzinhos e se aparece um negro, é sempre secundário ou então só se fala de negro quando está estudando folclore, que aí ele entra como personagem.⁹⁶

Eu passei por um momento em que fiz um curso em Santa Catarina e que eu fui preconceituoso comigo mesmo. Eu evitava sair do hotel porque lá é um povo formado de italiano, alemão e aí eu evitava sair do hotel, porque quando eu saía na rua, as pessoas ficavam me olhando e eu me sentia mal e eu pensava: nossa, parece que estou num país diferente e era no Brasil mesmo! Então, eu acho que o preconceito tá dentro de nós mesmos. Nós temos que quebrar isso, para poder passar para os alunos. Não adianta falar: "o negro tem que ser valorizado", mas para isso tem que partir de nós mesmos, que somos preconceituosos com nós mesmos.⁹⁷

W: Cada um de nós, negros, um dia já aconteceu isso: já teve vergonha de se mostrar, já teve vergonha de aparecer. Já teve vergonha de estar junto do outro, pensando que o outro é superior à gente. Então isso, não fui eu nem foi você que construiu. Construíram para a gente. Construíram para a gente, quando colocaram que o negro não é bom, que o negro é mal, que é burro, que não sabe aprender. Isso foi colocado. Então, quando a gente faz isso, a gente não está sendo preconceituoso com a gente. É porque teve toda uma ideologia, que fez com que a gente assumisse uma postura do outro, como importante e a nossa, não.

Cena 9

Os alunos estão em roda e cada um deles vai até o centro, percorre toda a roda com os braços abertos e dizem o seu nome em voz alta. Depois, voltavam para algum lugar da roda e abraçavam os colegas que estavam próximos.

Com os professores, a professora disse:

P: Dom Obá dizia: sou aquilo que sou. Ele era um grande revolucionário e dia: sou aquilo que sou. Esse exercício é simplesmente isso: eu sou aquilo que sou. Não tem mais, não tem menos. Não tem porque. Eu sou aquilo que sou. Sou a semente que vem dessa história. Eu sou ela e vou me construir com meu sonho, vou construir o mundo assim como eu sou. E inicia-se a dinâmica, agora com os professores. Algumas professoras, ao dizerem seus nomes, se emocionaram.

95 - Professor B. *Idem*

96 - Professora A. *Ibidem*

97 - Professor A. In: Dvd do documentário "Sou Negro", Itinerante Filmes.

Ao me deter nos discursos produzidos, deparo-me com a persistência de enunciados que subliminarmente me indicam que os saberes não existem separados do poder, que eles não são externos um ao outro, pois “o poder, longe de impedir o saber, o produz”⁹⁵

Mesmo considerando a mútua correlação entre poder-saber, procurarei tecer algumas considerações do poder, separadamente, pois, nesta pesquisa, o poder é potencializado nos seus efeitos analíticos, já que esta investigação está relacionada com esferas institucionais, sendo uma organização não-governamental que se imbrica com outras duas instâncias governamentais, que são: a Secretaria de Educação do Município de Lençóis e o Ministério da Cultura. Em um primeiro momento, poder-se-ia pensar que o poder seria analisado por uma perspectiva em que estivesse concentrado no Estado. Porém, inspirado na vertente pós-estruturalista e, mais especificamente, na perspectiva foucaultina, percebo que o poder não está somente concentrado no Estado ou no governo, com a única função de reprimir, de fazer com que seja um lugar em que se deve sempre ter obediência. A partir da análise foucaultiana do conceito de poder feita por Veiga-Neto⁹⁶, foi que me aproximei das leituras do filósofo e historiador Michel Foucault.

Alfredo Veiga-Neto esclarece que Foucault desenvolveu um conceito muito particular de poder, que vai na contramão das teorizações weberiana e marxista, pois para ele, o poder não é “como alguma força que emane de um centro – o Estado, por exemplo –, não como algo que se possua e que tenha uma natureza e uma essência próprias, algo unitário e localizável” (p. 62). Para maior aprofundamento, enveredei meus estudos na obra *Microfísica do Poder*⁹⁷, pois é nela que Michel Foucault se dedica, de uma forma sintético-analítica, o conceito de poder.

Neste livro, encontram-se reunidos artigos, entrevistas e conferências em que o tema poder é espreado, assim como acontece, das mais variadas formas, em todas as suas obras, quando a sexualidade e loucura ou instituições como asilos e presídios são abordados. Desse modo, interessa ao filósofo francês, uma análise a partir da especificidade, do nível molecular dos exercícios do poder, “que estão intimamente relacionados com a produção de determinados saberes – sobre o criminoso, a sexualidade, a doença, a loucura etc.” (MACHADO, 2000).

⁹⁵ Foucault, Michel. *Microfísica do Poder*, p. 148.

⁹⁶ Veiga-Neto, Alfredo. *Michel Foucault e os Estudos Culturais*, 2000.

⁹⁷ Foucault, Michel. *Microfísica do Poder*, 2000.

Ele está em cada um de nós e, portanto, veiculamos poder. Não se dá, não se troca nem se retorna, mas se exerce e só existe em ação e é, principalmente, uma relação de força. Ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 2000), escapando dos aspectos da censura, proibição, coação e repressão e passando a produzir estratégias de poder e verdade.

Passo a analisar os discursos produzidos nas treze cenas do documentário, que se imbricam muitas vezes, com outros artefatos utilizados na feitura dessa pesquisa e que me ajudaram a pensar a partir daquilo que se pode achar que se trata de uma pedagogia diferente, mas acaba por repetir muito do que já se conhece no cotidiano educativo.

A primeira sensação que tive ao terminar de rever o documentário pela última vez antes de começar a escrever esse texto, depois de já tê-lo visto cerca de dez a quinze vezes, foi de que o termo *repetição* soava insistentemente: na hora de dizer pra mim mesmo que não ia mais repetir a exibição, pois precisava começar a escrever o texto; no momento que a professora Kutielo repetia sua pergunta aos alunos, em algumas cenas, se um determinado lugar era estado ou cidade, cidade ou país; o globo terrestre sendo evidenciado repetidas vezes; a repetição nos “erros” e acertos dos alunos; enfim, a repetição...

Discursos que se repetem: a professora que faz a pergunta insistentemente querendo alcançar, do seu ponto de vista, o acerto do aluno; este, por sua vez, “erra” e não está preocupado com isto, pelo contrário, ao invés de procurar acertar, sorri e continua batucando, ou seja, volta àquilo que faz parte do seu cotidiano: bater em um instrumento musical e que, na falta dele naquele momento, o globo terrestre foi substituído perfeitamente.

Considerando que a Pedagogia Griô está estruturada em práticas discursivas, a partir das oficinas e cooperativas, da relação com a Secretaria de Educação, com as escolas e comunidades e todos os artefatos impressos e midiáticos produzidos, é importante analisar o que, como, para quem e o porquê esses discursos são endereçados e é essa a minha intenção ao analisar as cenas descritas acima.

Antes de iniciar propriamente a análise das cenas, quero destacar uma observação que fiz a partir de duas imagens que se encontram tanto na capa do livro como no rótulo do dvd do documentário: o mapa geográfico (anexo 3). No primeiro artefato, aparece o globo terrestre, ao fundo, ocupando 2/3 da capa, enfatizando alguns países que compõem o

continente africano. Em primeiro plano, Márcio, o griô está com um globo terrestre, apontando para o mapa, sob o olhar atento de um menino, negro, que também segura o globo. Atrás dessas duas pessoas, encontra-se uma velha griô, dona Rosa, negra, com um pilão. Entre todos eles, além deste pilão e do globo, há outros objetos que quero chamar, aqui, de *objetos como signos da memória*, como o violão, com fitas coloridas, lembrando as festas folclóricas de Lençóis e uma pirâmide, representando o Egito.

No segundo artefato, o rótulo do dvd, as linhas traçadas por um aluno, que apresentam contornos de uma criação inventiva de um mapa, destaca a aproximação entre o Brasil e a África, inseridos em um grande círculo.

Mapas abertos. Cartografias da memória. A pedagogia que escolhe o negro e a imagem inventada do continente africano para fazerem parte do cenário da história e cultura africana, composto por alunos, professores, velhos negros, que são inseridos no currículo das escolas. Poder-Saber. Entrelaçamentos que se misturam em seus efeitos. E foi com o olhar atento que percebi a potência imbricada desse binômio nos discursos do documentário. Diferentes cenas conectadas por um mapa repetitivo.

Analisando a cena um, em que a consultora pedagógica da ONG abre o documentário narrando o decreto-lei 10.639/2003 e fazendo a pergunta aos professores: “o que nós vamos fazer dessa lei, agora?” penso que a ONG inaugura uma pedagogia pela cor e cultura negra. Possivelmente a pergunta de Vanda Machado inquietou os professores que, mais uma vez, estavam enfrentando o desafio de atenderem uma lei para ser praticada em sala de aula.

Meu argumento segue mais adiante e considera que aquele momento é de ruptura com uma proposta pedagógica mais livre para abordar os temas, que passa a se fixar em um único tema: a educação afro-brasileira, pois ele não foi abordado somente no ano de 2004, como ocorreu com as demais temáticas em anos anteriores. A partir de 2004 esse tema passou a ser permanente e que ousou dizer, deu indícios de uma vinculação, pois era um tema interessante de ser abordado pelo MinC.

O que esses professores já sabiam sobre esse tema? O que não sabiam? Era a lei, como um dispositivo, que engendrava poder aos saberes que foram e continuariam sendo produzidos por aquela pedagogia. A possível inquietação dos professores foi, especialmente, a minha: por que trabalhar com a história e cultura africana, tendo que estar

amparada por uma lei? É uma cena curta, com apenas 22 segundos, que me instiga a pensar toda a tese, principalmente porque conheci a ONG, em 2002, com uma multiplicidade de propostas temáticas abordadas em suas oficinas e cooperativas e que, a partir de 2004, se fixou na educação afro-brasileira e, dessa forma, afirmo: um currículo foi produzido para ser negro e isto se expressa não apenas por conta da lei. O decreto foi apenas potencializador daquilo que poderia ser uma grande temática a ser abordada de acordo com os objetivos e interesses de órgãos financiadores da ONG, como o MinC.

O decreto-lei 9.795, sancionado no dia 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a política nacional de educação ambiental poderia ter sido contemplado pela ONG se esta quisesse focar a temática ambiental em suas práticas pedagógicas como já havia desenvolvido tanto nas oficinas e cooperativas quanto em intervenções junto às comunidades. Por que a ONG não fez essa opção? Por que a ONG não enveredou por uma “Pedagogia Ambiental” já que sua sede se encontra na cidade que é considerada o “coração” da Chapada Diamantina? Por que optou por uma Pedagogia Griô, com destaque à cultura e, mais especificamente, à cultura negra?

Essas perguntas não serão respondidas nesta tese, mas a partir da pesquisa realizada, encontrei novas pistas para imaginar que esta ONG desenhou suas práticas pedagógicas e enveredou por uma proposta curricular à Secretaria Municipal de Educação de Lençóis, a partir de seus interesses junto às parcerias que foram estabelecidas, como foi o caso do Ministério da Cultura.

As cenas 2 e 3 expressam o tom cultural em polaridades na apresentação dos alunos. A primeira enfatiza que uma das coisas que mais gostou foi ter visto o mar, as ondas que sobem e descem. Ao apresentar uma música, lembra-se de cantar uma cantiga, própria de uma comunidade de Lençóis. O outro aluno, ao contrário, toca em sua flauta, aquilo que ele imagina ser a canção do filme Titanic. A música da tradição, de um lado, e a internacional, do outro, se polarizam enquanto produções musicais do local e do global.

A cena 4 aborda, especificamente, o pensamento que a pedagogia aposta quando se refere ao projeto político-pedagógico e currículo escolar, contrapondo-se ao que é considerado tradicional, em que não há participação dos sujeitos envolvidos. Essa cena é uma das que é exibida tão rapidamente e que em um primeiro olhar pode parecer tão óbvia,

mas é a que, para esta tese, tem contribuído para meus argumentos na relação de poder-saber engendrada na Pedagogia Griô.

O poder produz saber e vice-versa. As instituições, como dispositivos, adquirem o *status* de produtoras de poder e saber que, em minha análise, percebo que a ONG, através de sua pedagogia, pôde ampliar sua capilaridade de poder junto à Secretaria Municipal de Educação de Lençóis, quando apresentou uma proposta de trabalho junto a essa instância governamental e inicia um processo de inserção do tema da história e cultura afro-brasileira.

Desse modo, explica-nos Roberto Machado que

todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios do saber. A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas as relações de poder que lhe constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político. (...) Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber. É assim que o hospital não é apenas um local de cura, “máquina de curar”, mas também instrumento de produção, acúmulo e transmissão do saber. Do mesmo modo que a escola está na origem da pedagogia.⁹⁸

A ONG não é um local apenas de assistência às crianças, adolescentes e jovens que, através de suas oficinas e cooperativas, produzem objetos culturais ou fazem apresentações da cultura lençoense. Mais que isto, a instituição fabrica uma pedagogia e, desse modo, produz, acumula e transmite saber e onde o poder se organiza e exercita.

A Pedagogia Griô, por sua vez, fabrica o sujeito em suas práticas e, desse modo, subjetiva os alunos das oficinas e cooperativas e os professores das escolas que participaram das diversas atividades pedagógicas. Nas falas enunciadas, a perspectiva de encarar a identidade negra e de aceitar a cultura popular de Lençóis, são alguns exemplos identificados como práticas produtoras de significações.

As cinco últimas cenas são potentes para pensar a abordagem da identidade étnica da pele negra, imbricando as inspirações da educação biocêntrica e da educação afro-brasileira, que valorizam a afetividade, o orgulho que os negros devem ter de si mesmos, como é proposto pela Pedagogia Griô. São identidades negras afro-referenciadas, que procuram substituir as imagens negativas por positivas, como ressaltou Vanda Machado, na

⁹⁸ Machado, Roberto. *Por uma genealogia do poder*, pp. XXI-XXII.

cena 7, mas é preciso destacar – e o meu pensamento corresponde a essa preocupação – que “as ditas imagens positivas também fixam significados e forjam uma suposta essência com base na aparência”⁹⁹.

Pelo fato de minha afirmação de que a ONG fixou o tema de educação afro-brasileira para que a Pedagogia Griô pudesse produzir um currículo para ser negro, trouxe para a finalização deste trecho da caminhada, alguns apontamentos que foquei para as últimas estações que nomeei de *Pigmentos da cor: espectros da identidade negra*. Nelas, há uma arena de discussão expressas em algumas situações cotidianas de professores, seja na sala de aula ou a partir de seus enunciados no Seminário promovido pela ONG.

Pigmentos da cor: o espectro da identidade negra

Na caminhada que se constitui esta tese, é necessário dar algumas paradas que não são para descansar, mas para focar algumas paisagens, observar com mais detalhes alguns aspectos que encontrei pelo caminho. Assim como no capítulo anterior, nomeio essas paragens de *estações* e em cada uma delas apresentarei os enunciados dos professores em dois momentos: nos cursos de capacitação veiculados na mídia televisiva, enfocando algumas atividades pedagógicas da ONG e aqueles apresentados nos relatórios anuais e no Seminário promovido pela ONG.

Nestas estações procurei me deter naquilo que me chamou a atenção: a Pedagogia Griô toma a cultura negra como referencial para se constituir e produzir efeitos de identidade como discursos na cidade de Lençóis, nas escolas e nas comunidades. Mais especificamente procurei focar meu interesse na identidade negra e abordá-la nesta tese por dois motivos: ela é uma categoria que aparece potente nas práticas pedagógicas da ONG, desde quando é nomeada em uma de suas oficinas¹⁰⁰ e, desse modo, aborda essa temática junto aos alunos e quando opera discursos nos projetos que são submetidos a órgãos

⁹⁹ Pinho, Patrícia de Santana. *Reivindicações da África na Bahia*, pp. 78-79.

financeiros para parcerias, nos artefatos e cursos de capacitação. O outro motivo se refere a esta categoria ser constituída do que se pode denominar de *identidade cultural*, aquela que se relaciona aos “aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (HALL, 2005, p. 08).

Nesta tese, que tem como objeto de pesquisa a Pedagogia Griô e que em minha análise reforça em suas práticas pedagógicas a abordagem da identidade negra, quero adensar a noção de identidade na companhia dos pensamentos de Stuart Hall e Homi Bhabha.

Com o primeiro teórico assumo que o sujeito não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente e ratifico nesta tese a idéia de que somos muitas pessoas dentro de uma pessoa, e por essa razão, nos tornamos uma *celebração móvel*, que é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (2005, p. 13).

Com a chamada pós-modernidade, há o momento em que David Harvey¹⁰¹ denomina de espantoso, por causa da total “aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico”¹⁰². Nesse período, as análises da identidade consideram-na móvel, descentrada e fragmentada, que se compõe não de uma, mas de várias identidades. Para Stuart Hall, temos a opção de, ao invés de falarmos da identidade como algo concluído, passarmos a falar de *identificação*, para podermos vê-la como um processo em andamento.¹⁰³

Ainda segundo este teórico¹⁰⁴, há cinco grandes descentramentos que levaram ao final do sujeito cartesiano e de sua identidade. O primeiro deles se refere às tradições do pensamento marxista que, sendo do século XIX, foi redescoberto e reinterpretado na década de 1960 e teve como argumento principal que no centro do sistema teórico de Marx, estariam as relações sociais e suas imposições sobre a ação humana, afastando do centro da teoria filosófica moderna a noção abstrata do Homem e a existência de sua dita “essência universal”.

¹⁰⁰ Oficina de Identidade, dança e música.

¹⁰¹ Harvey, David. *Condição Pós-Moderna*, 2001.

¹⁰² Idem, p. 49.

¹⁰³ Hall, Stuart. *Identidade Cultural*, p. 41.

¹⁰⁴ Hall, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, 2005.

O segundo descentramento é decorrente da descoberta do inconsciente por Freud, que funciona a partir de uma lógica muito diferente daquela da Razão e que, para Stuart Hall, essa sistematização teórica tem tido um grande impacto no pensamento moderno nas três últimas décadas. Para Freud, embora o sujeito seja sempre dividido por suas contradições internas, ele experimenta a superação da fragmentação através da sua própria identidade, o que lhe dá a sensação de algo resolvido ou unificado. Assim, é possível afirmar que

a identidade surge, não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de *nosso exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros* (HALL, 2005, p. 39) (grifos do autor)

Nesse sentido, os destaques de Stuart Hall, a partir dos argumentos de Freud e dos psicanalistas que vieram depois dele são o dano que esse tipo de pensamento conseguiu produzir às noções de sujeito racional e à identidade fixa e estável.

O terceiro descentramento está associado ao trabalho do lingüista estrutural Ferdinand de Saussure, que argumentava que nós não somos os autores de nossas afirmações ou dos significados que nelas estão contidos. Ao falarmos uma língua, por exemplo, não significa apenas expressar o que estamos pensando de maneira profunda e original. Significa, pois, pôr em atividade uma grande quantidade de significados que estão inseridos em nossa língua e em nossos sistemas culturais.

O quarto descentramento da identidade foi a partir do trabalho de Michel Foucault que, a partir de vários estudos empreendidos, produziu uma genealogia do sujeito moderno, destacando uma nova compreensão para o conceito de poder, que é o poder disciplinar, que tem seu destaque em se preocupar, primeiramente, com a regulação e a vigilância e, em segundo lugar com o indivíduo e o corpo.

O quinto e último descentramento anunciado por Hall é o impacto do feminismo, tanto como uma crítica teórica, como um movimento social. O feminismo vai se inserir nos chamados novos movimentos sociais, que surgiram a partir da década de 1960, conectado com outros tipos de movimentos como o estudantil, o pacifista, o contracultural e tantos outros que se associaram ao grande movimento “1968”.

Particularmente, o feminismo se relaciona diretamente com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico, pois questionou a distinção clássica entre interior e exterior, público e privado; iniciou uma contestação política, revelando novas concepções e papéis assumidos pela mulher no âmbito da família, da sexualidade, do trabalho doméstico; conseguiu politizar a subjetividade e o processo de identificação, evidenciando a maneira como somos produzidos e formados como sujeitos generificados; deixou de ser um movimento restrito às mulheres, expandindo-se à formação das identidades sexuais e de gêneros e, por fim, questionou a noção de que homens e mulheres fazem parte da mesma identidade e substituiu pela diferença sexual.

Nos estudos de vertente pós-estruturalista, a identidade é colocada sob rasura, diferenciando-se das noções da modernidade que, ao contrário, se referem à estabilidade, fixidez ou ao binarismo, inspirada no pensamento platônico, como abordei anteriormente.

Na análise dos artefatos percebi como os discursos referentes à cultura negra produzem as pessoas, subjetivam-nas para que se tornem “negros com orgulho”, pois há uma crença marcante na maneira de como a África é percebida por eles. Há uma idealização e mitificação do continente africano que remetem diretamente à produção de identidades. Há uma idéia essencialista da “mama África” que não leva em conta que ela não é *um* continente, mas um mosaico inventado de muitas nações, tribos, linguagens, etnias que, necessariamente, é desejoso de que se faça uma interpretação da “África”, uma releitura da “África”, do que a África poderia significar para nós hoje, depois da diáspora (HALL, 2003).

O artigo de Ramón Grosfoguel¹⁰⁵ me ajuda a compreender que esta valorização do negro opera, de certa forma, no enfrentamento à chamada *identity politics*, que são as políticas identitárias de uma tradição de pensamento e pensadores de homens ocidentais, consideradas como únicas e legítimas para a produção de conhecimentos. Tal conceito é criado a partir do racismo epistêmico, que é aquele que desvaloriza os conhecimentos não-ocidentais, considerando inferiores aos conhecimentos ocidentais.

O enfrentamento a esta *identity politics* que valoriza a beleza, conhecimentos, tradições, espiritualidades e costumes brancos, europeus, cristãos e ocidentais foi necessário para que todos esses aspectos mencionados pudessem ser reconhecidos e, desse

modo, os sujeitos discriminados criaram sua própria *identity politics*, que era considerada racista.

Percebo que a Pedagogia Griô discursa com este enfrentamento e, por esse motivo, concordo com Ramón Grosfoguel quando nos adverte que mesmo que este confronto seja necessário para que a minoria pudesse ser valorizada em uma sociedade racista, há um limite para esse processo de afirmação identitária, pois corre o risco em se converter em propostas fundamentalistas que invertem o binarismo do racismo branco/eurocêntrico, que é hegemônico. Se os negros assumirem que são superiores aos brancos, o que vai acontecer é uma inversão dos termos do racismo branco e isto não supera o problema de fundo, que é o racismo.

Para me deter mais especificamente nestas discussões de identidade, faço uma parada nas estações. A primeira delas, nomeada *A pele negra: o querer-ser e o desmanchar-se* foi o momento que tentei fabular. Inspirar-me na literatura infantil para descrever e analisar o aspecto tão fortemente marcado nos discursos dos professores: o preconceito racial. Procurei fazer o contraponto das marcas do racismo vividas pelos professores em diferentes situações, tomando de empréstimo as histórias infantis, para tentar criar imagens positivas do negro, substituindo os estereótipos.

Você não é negra não. “Você é morena escura! é a segunda estação, que apresenta o discurso atravessado na sala de aula em uma comunidade da cidade de Lençóis. É a fala do aluno negro que diz que sua professora – também negra – é morena escura. Pensando na frase do aluno, percebo que ele subjetivou uma representação de negritude que, geralmente, faz circular entre alguns negros que não querem assumir a cor da pele e isto tem razões longínquas, que remetem ao período da diáspora africana no Brasil.

A terceira e última estação é um território demarcado: *Eu sou aquilo que sou: o tornar-se e assumir-se negro*. É o discurso polifônico da ONG, quando se inspira em personagens de negros ilustres do passado, como D. Obá II, que foi um príncipe negro lençoense e que dizia sempre: Eu sou aquilo que sou. No desenrolar das cenas do documentário em que a professora aparece explicando como seria a dinâmica, me pergunto: quais os efeitos desta cena? Quais os significados para o professor ou aluno, quando

¹⁰⁵ Grosfoguel, Ramón. *Dilemas dos Estudos Étnicos Norte-Americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais*, 2007.

embalados por uma música, vão ao centro da roda, de braços abertos e dizem bem alto: eu sou!

Essa estação me instiga a pensar sobre a cena e os efeitos que ela tem e produz. Há indícios de um território demarcado, pois o discurso firme e acentuado sobre a identidade negra, com o propósito sempre de se auto-afirmar negro “com orgulho”, foi por mim encontrado em todos os materiais que analisei. Havia a necessidade de marcar e identificar a cultura negra e isso pôde ser percebido, também, no documentário “Sou Negro”, que exhibe as práticas pedagógicas da ONG.

A pele negra: entre o querer-ser e o desmanchar-se

Andemos pelas ruas de Salvador, pelas comunidades da zona rural de Lençóis ou pelas escolas públicas de muitas cidades do Brasil e encontraremos um contingente de negros que têm muitas histórias para contar da vida cotidiana a respeito da discriminação que sofreram ou sofrem por terem a pele negra. Discursos que vêm antes mesmo de essas pessoas entrarem na escola. Outras tantas que foram discriminadas a partir do período em que começaram a freqüentar a escola ou que foi nesse espaço educativo que a discriminação foi reforçada. Muitas que se prolongaram em suas trajetórias de vida para além da escola: na própria família, na relação com os amigos, no trabalho, na televisão (novelas, propagandas, telejornais), no cinema, no shopping, no salão de beleza, no clube... na vida cotidiana.

Pele negra de muitos que se sentem orgulhosos, que se afirmam como tal e querem que outros, principalmente seus descendentes, tenham o mesmo sentimento. Pele negra de outros que por alguma razão, preferem que ela se desmanche, se matize em cores cada vez mais claras. Não se chega ao branco, mas quer que o preto vá se desfazendo, se desbotando.

*Era uma vez uma menina linda, linda.
Os olhos dela pareciam duas azeitonas
pretas, daquelas bem brilhantes.
Os cabelos eram enroladinhos e bem
negros, feito fiapos da noite. A pele era
escura e lustrosa, que nem o pêlo da
pantera negra quando pula na chuva.
Ainda por cima, a mãe gostava de fazer
trancinhas no cabelo dela
e enfeitar com laço de fita colorida.
Ela ficava parecendo uma princesa
das Terras da África, ou uma fada
do Reino do Luar.
Do lado da casa dela morava um
coelho branco, de orelha cor-de-rosa,
olhos vermelhos e focinho nervoso
sempre tremelicando. O coelho achava
a menina a pessoa mais linda que ele
tinha visto em toda a vida. E pensava:
- Ah, quando eu casar quero ter uma
filha pretinha e linda que nem ela...
Por isso, um dia ele foi até a casa
da menina e perguntou:
- Menina bonita do laço de fita, qual
é teu segredo pra ser tão pretinha?
A menina não sabia, mas inventou:
- Ah, deve ser porque eu caí na tinta
preta quando era pequenina...¹⁰⁶*

E assim o coelho experimentava ser pretinho como a menina e não conseguia. Voltava e continuava a fazer a mesma pergunta: menina bonita do laço de fita, qual é o segredo pra ser tão pretinha? A menina, por sua vez, continuava sem saber responder e inventava as respostas: que havia tomado muito café quando era pequenina; comido muita jabuticaba e quando já estava inventando outra história, dessa vez sobre uma feijoada, a mãe dela ouviu e disse que tudo isso era coisa das “artes de uma avó preta” da menina.

Ouvi essa história em uma mesa redonda, em novembro de 2002, organizada pelo Núcleo de Estudantes Negros da Universidade Estadual de Feira de Santana (NENUUEFS), quando se comemorava a Semana da Consciência Negra, na UEFS. Logo adquiri a obra e ela passou a ser sugestão bibliográfica na disciplina de Didática, quando eu discutia a temática “negro e educação”. A beleza negra abordada e a discussão que trago para a escrita deste texto são laços que se entrecruzam nas tranças do cabelo da menina. Um emaranhado de compromisso político em destacar a necessidade de abordar o tema da cultura negra na formação de professores.

Uma das maneiras que encontrei para adentrar na discussão acerca do negro na escrita desta tese, foi enveredando pelo imaginário das histórias infantis que abordam essa temática. A imaginação, a poesia, o político, o pedagógico fluíram em meus pensamentos, permitindo-me conhecer mais de perto a diferença e procurar criar um texto entrelaçado entre a imaginação estética produzida pelas histórias infantis e os registros capturados durante a feitura da pesquisa.

Fio branco, que vira preto, azul turquesa ou da cor da “seda azul do papel que envolve a maçã”. Fio que se embola com outros fios, de diferentes cores e forma uma outra cor. Nesse momento, é hora de fazer um corte na escrita deste texto e tecer alguns comentários sobre Ana Maria Machado, a autora do livro “Menina Bonita do Laço de Fita”.

Foi no encontro que tive com suas obras infantis que fui instigado a compreender melhor suas inspirações para a produção das histórias de seus livros. Para esta tese, li e reli várias vezes duas obras: “Menina Bonita do Laço de Fita” e “Bisa Bia Bisa Bel”¹⁰⁷ e em cada leitura encontrei inúmeras possibilidades que me permitiram compreender com mais intensidade sobre os temas: negro e memória, respectivamente.

¹⁰⁶ Trecho do livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, pp. 2-7.

¹⁰⁷ Neste texto comentarei apenas a primeira obra.

Ana Maria Machado é uma escritora conhecida nacional e internacionalmente na categoria de literatura infantil. A partir da leitura de suas obras, percebi que essa adjetivação é desnecessária, pois acaba por territorializar um campo da literatura e que geralmente é desfeita na leitura das primeiras páginas, já que as histórias contêm ensinamentos como racismo, discriminação, diferença, entre outros que contribuem não apenas para o público infantil, como também para jovens e adultos, que conectam as histórias com suas experiências de vida cotidiana. Assim, a meu ver, a escritora deve ser considerada como autora de literatura.

Em seu livro “Contracorrente”¹⁰⁸, Ana Maria Machado anuncia suas posições político-ideológicas e mostra como a literatura tem sido o mecanismo para ela desestabilizar, provocar, desorientar aquilo que é fixo, hermético, estável, orientado, linear e lutar por um mundo diferente. Dessa forma, anuncia no prefácio deste livro:

Sou mesmo contra a corrente. Contra toda e qualquer corrente, aliás. Contra os elos de ferro que formam cadeias e servem para impedir o movimento livre. E contra a correnteza que na água tenta nos levar para onde não queremos ir. No fundo, tenho lutado contra correntes a vida toda. E remado contra a corrente, na maioria das vezes. Quando as maiorias começam a virar uma avassaladora uniformidade de pensamento, tenho um especial prazer em imaginar como aquilo poderia ser diferente. (MACHADO, 1999, p. 07).

E não foi diferente quando imaginou a possibilidade de escrever um livro sobre a pele negra, em uma tentativa de desconstruir o preconceito racial. Tudo começou a partir de uma brincadeira, da escritora – branca – com seus três filhos, sendo dois meninos, do primeiro casamento, e a caçula, uma menina que tem a pele bem branca, já que o pai tem ascendência italiana.

Quando ela nasceu, ganhou um coelhinho branco de pelúcia. Até uns dez meses de idade, Luísa quase não tinha cabelo e eu costumava por um lacinho de fita na cabeça dela quando íamos passear, para ficar com cara de menina. Como era muito clarinha, eu brincava com ela, provocando risadas com o coelhinho que lhe fazia cócegas de leve na barriga, e perguntava (eu fazia em voz engraçada): “Menina bonita do laço de fita, qual o segredo pra ser tão branquinha?” E com outra voz, enquanto ela estava rindo, eu e seus

¹⁰⁸ Machado, Ana Maria. *Contracorrente*. São Paulo: Ática, 1999.

irmãos íamos respondendo o que ia dando na telha: é porque caí no leite, porque comi arroz demais, porque me pinteí com giz etc. No fim, outra voz, mais grossa dizia algo do tipo: “Não, nada disso, foi uma avó italiana que deu carne e osso pra ela...”¹⁰⁹

Essa brincadeira com as crianças foi contada para o pai de Luísa, que é músico, e que ao ouvir, disse que já havia quase uma canção pronta ou uma história e que Ana Maria deveria escrever. A escritora gostou da idéia, mas achou que histórias de uma menina linda e loura, ou como Branca de Neve, já estavam muito gastas “e nem têm nada a ver com a realidade do Brasil” e assim, nadando contra a corrente, Ana Maria Machado começou sua inventividade, escapando da origem das características da história para se embalar nas transformações de uma menina branca em uma negra que, agora, ganhou outros motivos para ser daquela cor: a tinta preta, as jabuticabas, o café etc.

Há alguns aspectos que considero importantes de serem destacados, trazidos na leitura que fiz do livro. Um deles se refere ao fato de a escritora ser branca e ter a preocupação em escrever um livro que aborde sobre o negro. A contracorrente nesse caso é da Ana Maria assumir que esta temática deva ser, primeiro, encarada por um número cada vez maior de escritores, independentes da cor, pois o que acontece é que as histórias infantis muitas vezes carregam em seus enredos histórias em que os protagonistas representam a pele branca, com características consideradas como positivas, quais sejam: fortes, corajosos, bonitos, limpos, além de serem reis, rainhas, heróis, pessoas de sucesso.

Em segundo lugar, percebo que a escritora defende uma causa que ultrapassa a cor de sua pele branca e engrossa as fileiras em defesa da discriminação racial ainda tão presente na sociedade brasileira. Ao que parece – e analiso nesta vertente por também ser um branco que tem interesse em pesquisar a cultura negra – é que essa temática passou por muito tempo sem ser investigada, sem ser anunciada, sem ser exposta, sem... sem...sem... e, por isso, somente uma corrente protagonizava e, dessa forma, a beleza negra era velada.

Nessa contracorrente, a escritora coloca a protagonista negra em destaque, em que os olhos pareciam azeitonas pretas, bem brilhantes; os cabelos enrolados ganham um tom poético, quando comparados com os “fiapos da noite”; a pele negra é lustrosa como um pêlo de pantera negra e, para completar, os laços de fita que trançavam seu cabelo faziam

¹⁰⁹ Idem, p.8.

com que ela se parecesse com “uma princesa das Terras da África, ou uma fada do Reino do Luar”.¹¹⁰

Dessa maneira, em “Menina Bonita do Laço de Fita”, destaca-se uma narrativa que valoriza a estética dos negros. Há um reverso das histórias que costumamos ler e ouvir em que o negro é fraco, medroso, feio, sujo, que tem cabelo duro e, geralmente, associado às condições de escravo, pobre, servo, pessoa fracassada.

No avesso que a escritora destaca, é o coelho de pêlo branco, bem alvo, que admira a cor negra, que “achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto em toda a vida”¹¹¹ e completa: “Ah, quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela...”.¹¹² A sensibilidade da escritora em conduzir a história dessa forma, permite ao leitor negro tanto se valorizar como deixar de querer embranquecer, como ainda acontece em muitas situações, principalmente na fase de criança.

Esse livro, junto com “Bisa Bia Bisa Bel”, foi um dos mais premiados e traduzidos e, por essa razão, já é muito difundido, com sucesso, contemplando um grande número de leitores, muitos deles professores que desenvolvem atividades com seus alunos e que conseguem sucesso. Em uma palestra que proferiu nos Estados Unidos, Ana Maria Machado ouviu de uma professora das séries iniciais, americana, negra, da cidade de Wisconsin, que “seus alunos tinham lido o livro e ficaram encantados, adoraram se reconhecer como bonitos e donos de um padrão invejável de beleza, capaz de obcecar um amiguinho branco”.¹¹³

Talvez esse depoimento da professora represente o objetivo maior da escritora quando prefere continuar na contracorrente, onde pode estar

denunciando qualquer movimento para aprisionar o pensamento. Mas também tem a coragem de ousar remar contra a correnteza, contra os pensamentos corriqueiros e estereotipados, que repetem clichês, lugares-comuns ou idéias alheias.¹¹⁴

¹¹⁰ Machado, Ana Maria. *Menina Bonita do Laço de Fita*, p. 5.

¹¹¹ Idem, p. 6.

¹¹² Idem.

¹¹³ Machado, Ana Maria. *Contracorrente*, p.12.

¹¹⁴ idem, p. 15.

Um outro comentário feito por Ana Maria Machado, sobre a escrita de seus livros, em especial o “Menina Bonita do Laço de Fita”, foi dizer que para que um livro tenha um potencial rico em significações, é necessário ter qualidades estéticas, que seja um exemplo de criação original e não estereotipada. Dessa maneira, ela argumenta, o livro passará a ser um ponto de partida, ao invés de ser um ponto de chegada e contribuirá para que os leitores possam fazer diferentes leituras de texto e de mundo, podendo selecionar aqueles mundos que não queremos mais que continuem existindo ou “sonhamos que um dia possa vir a existir”.¹¹⁵

Outro aspecto que considero importante destacar é sobre o segredo. Ao longo da história, o coelho insistia para que a menina revelasse o segredo de ser tão pretinha. O motivo da beleza negra estava guardado em segredo e nem mesmo a menina sabia dizer qual era e, por isso, inventava. A invenção que nasce por não conhecer o segredo. O segredo é revelado pela mãe e dá enredo à história, em que o coelho procurou namorar uma coelha preta e teve uma ninhada de filhotes, de diferentes cores, dentre elas uma coelha bem preta, que passou a ser afilhada da menina bonita do laço de fita.

Este livro infantil possibilita-me focar na noção de estereótipo como uma estratégia discursiva e que por força da ambivalência possibilita sua validade, uma forma limitada de alteridade, como nos lembra Homi Bhabha¹¹⁶. Outro teórico – Stuart Hall – diz que o estereótipo acaba por reduzir, essencializar, naturalizar e estabelecer a diferença, separando o normal e o aceitável, excluindo e expulsando tudo o que seja diferente (HALL, 1997).

E a menina bonita, agora, é uma professora:

Acho que a sociedade ainda está naquele perfil de beleza. Aí, quando eu fiz um curso de Raízes [promovido pela Grãos de Luz e Griô], para descobrir as minhas raízes, aí houve essa mudança de eu me amar, d’eu me olhar no espelho e dizer: eu sou linda, eu sou bonita, só que de forma diferente, porque cada um tem a sua beleza diferente¹¹⁷.

Talvez, depois de vários anos considerando que para ser bela precisaria ter a cor da pele igual à maioria das mulheres que aparecem na televisão, nas revistas, nos *outdoors*, Jujubeira passou a se considerar bonita, a melhorar sua auto-estima, a se encarar diante do espelho e perceber, que, na diferença, ela é bela.

¹¹⁵ Machado, Ana Maria. *Contracorrente*, p. 17.

¹¹⁶ Bhabha, Homi. *O Local da Cultura*, 2003.

¹¹⁷ Professora Jujubeira. In: dvd do documentário “Sou Negro”

Talvez não! O segredo pode ter sido o fato de ela sempre ter se achado bonita, mas ao seu redor, havia a negação disso. E ao longo dos anos, Jujubeira reprimia o seu desejo de mostrar-se linda, de encarar o espelho e sentir-se diferente. Talvez não! Ou seja, posso tentar criar outras tantas possibilidades para descrever o sentimento de Jujubeira. Segredos que aos poucos são revelados.

São dobras que se (des)dobram em infinitas maneiras para tentar compreender a relação de Jujubeira com sua identidade negra. Múltiplas identidades. Ainda no campo das possibilidades, talvez Frantz Fanon possa colaborar quando nos alerta que no mundo branco o homem negro encontra dificuldades no desenvolvimento de seu esquema corporal e que por isso chega ao ponto de desejar ser branco, pois a sociedade insiste em colocá-lo em um nível de inferioridade (FANON, 1983).

Outras marcas inscritas nos corpos de professores e professoras negras é o que trago para a escrita deste texto, inspirado, algumas vezes, pelo pensamento de Frantz Fanon, quando enfatiza a dimensão psíquica – principalmente quando o negro sofre o preconceito do racismo – e por Homi Bhabha (2003) que interroga a identidade e trata do estereótipo e a discriminação, que marcam profundamente os corpos negros. Trago, também, como marcas discursivas, as produções da ONG que enredam subjetividades de auto-estima, sentimento e orgulho de ser negro, ser brasileiro.

Pelo fato de a cor da pele ser a primeira marca expressa pelo corpo, ela pode ser encarada de duas formas: de uma maneira racista, vista como feia ou suja e/ou de uma maneira apelativa, vista como representante de um corpo impetuoso, com forte apelo sexual.

A minha cor não deve de forma alguma ser sentida como tara.

(Frantz Fanon, p. 113)

Considero que, em ambos os casos, trata-se de racismo, já que no primeiro aspecto o negro é colocado numa posição negativa e desprestigiada e no segundo, a descrição apelativa coloca o negro numa posição de corpo-objeto, ou seja, muitas pessoas gostam, toleram ou até aceitam um corpo negro por causa de um estereótipo de virilidade. Nesse caso, a positividade é momentânea, volátil, com uma durabilidade instantânea, até o momento em que o prazer acontece.

Não via hora da estréia do comercial. Seria no horário nobre, e o bairro inteiro, aliás, a cidade inteira se tornaria um buchicho só no dia seguinte. À tarde, fora buscar o cachê da sua participação e, junto com as outras dançarinas, assistiu ao filme já editado. Faltava apenas a inserção da logomarca do produto. As evoluções por mais ensaiadas no estúdio e na escola de balé que freqüentavam ficaram perfeitas. Os passos finais, em slow motion, culminavam com o salto de todas em direção à câmera. Uma das colegas, a de perfil mais próprio, mais nórdico, mostra na palma da mão, o copinho de iogurte anunciado – o produto disputando a tela com os sorrisos sadios das moças por breves 5 segundos de imagem congelada. Às 19 horas, a janela da sala – e o próprio cômodo – estava apinhada de gente. Quem possuía TV em casa ouvia as reclamações de quem não possuía o aparelho; todos consideravam mais emocionante assistir ao comercial na casa da artista.

Plim Plim. Os moleques largaram as bolas de gude na réstia de barro onde brincavam e se enfiaram por entre as pernas dos adultos. A irmã da bailarina, na varanda, interrompeu o beijo e adentrou a sala arrastando o namorado pela mão. Os comerciais que se sucediam, mesmo os mais tolos, nunca tiveram uma platéia tão atenta e silenciosa.

Começou. As moças dançavam como as cabeças dos expectadores. “Cadê ela?! Cadê ela?!” “Alô. Aquela de roupa azul”. “Mas são várias! Bem que a TV poderia ser maior, né?” observou um vizinho. “No final fico mais visível”, disse a dançarina aflita. “Pssiu!”, repreendeu a mãe.

Para todos os 30 segundos foram eternos. Quando o balé iniciou os movimentos finais, a bailarina inclinou-se instintivamente para a TV. Na tela, ao canto superior direito, uma tarja branca com o nome do produto apareceu e foi escorregando em diagonal. Foi entrando...entrando...e parou, escondendo ao fundo seu negro rosto tão bonito.¹¹⁸

¹¹⁸ A Bailarina. In: Felisberto, Fernanda (org.). *Terras de Palavras. Contos*. Rio de Janeiro: Pallas; Afirma Publicações, 2004.

Há diferentes formas de expressão do racismo e a cor da pele em si já seria um forte argumento para justificar o preconceito, como acontece no nosso cotidiano e, por esse motivo, trouxe o pequeno conto na tentativa de mostrar um fato que ocorre rotineiramente como estratégia midiática. A negra, supostamente, é incluída na propaganda televisiva, mas no momento de sua aparição, desmancha-se em conseqüência de uma tarja branca. É o momento do querer-ser, do querer-aparecer, como todas as outras bailarinas e que, também, aparece no enunciado da professora:

Foi minha avó que deixou o meu cabelo lisinho, porque meu cabelo era ruim, porque era ruim de pentear. Meu tio colocou um *black* e me mandou para a escola e eu voltei do meio da estrada, porque eu não aceitava, porque na escola aquilo era feio, horrível e eu era discriminada.¹¹⁹

A marca do racismo, que atravessa séculos, fez com que a avó deixasse o cabelo de sua neta liso para que ela não passasse vergonha em um lugar, que por princípio, isso não poderia acontecer: a escola. O tio, com um pensamento diferente, tenta resistir ao preconceito e envia a sobrinha com o cabelo crespo à moda *black*¹²⁰. Em uma terceira geração, o corpo e a pele de uma negra são marcados pela não aceitação que ela bem conhecia do cotidiano de sua escola e, por isso, voltou do caminho, negando-se, preferindo não se expor, enfrentar aquilo o que ela já considerava como derrota.

¹¹⁹ Professora B. In: dvd do documentário “Sou Negro”. Itinerante Filmes.

¹²⁰ Um penteado muito comum nos anos 1970, em que o cabelo crespo era penteado verticalmente, colocando-o da cabeça para o alto.

Respeitem meus cabelos, brancos
chegou a hora de falar
vamos ser francos
pois quando um preto fala
o branco cala ou deixa a sala
com veludo nos tamancos
cabelo veio da África
junto com meus santos
benguelas, zulus, gêges
rebolos, bundos, bantos
batuques, toques, mandingas
danças, tranças, cantos
respeitem meus cabelos, brancos
se eu quero pixaim, deixa
se eu quero enrolar, deixa
se eu quero colorir, deixa
se eu quero assanhar, deixa
deixa, deixa a madeixa balança
(Chico César)

Ao participar do Seminário promovido pela ONG, a mesma professora propõe: “a gente tem que fazer um trabalho não só com os alunos, mas com toda a comunidade, porque ela faz parte da escola. São os pais dos nossos alunos que têm esse preconceito”¹²¹. É a avó que alisa o cabelo da neta para que esta seja aceita na escola. É o tio que resiste e a sobrinha/neta/aluna que não vai à escola com o cabelo crespo exposto. Atualmente, a partir de um curso, ela aprende e percebe que foi vítima de um preconceito e propõe lançar aos pais de seus alunos o desafio de juntos, romperem com a discriminação racial.

Antes de sair desta estação para caminhar até a próxima, gostaria de focar meu olhar naquilo que me chamou a atenção. É como se eu estivesse parado na estação e, de repente, observasse a construção do ninho de uma ave; de um grande formigueiro ou da ramificação de uma árvore frondosa. Apenas algo que se destacou.

Assim foi a minha parada na estação. Assim é o que tenho pensado na escrita deste capítulo: a Pedagogia Griô, diante de tantas possibilidades metodológicas de trabalho, de enfoques temáticos a serem abordados, se deteve na identidade negra e esta carregou o estereótipo para ser debatido, já que na maior parte do Seminário promovido pela ONG e que foi filmado em forma de documentário, foi o que, a meu ver, mais se destacou nos enunciados dos professores. É recorrente, em suas falas, a afirmação de que o negro só

¹²¹ Professora B. In: Dvd do documentário “Sou Negro”. Itinerante Filmes.

aparece no discurso educacional de modo inferiorizado, como sujo, escravo, pobre, doente, submisso, incapaz etc.

Com a possibilidade de fazer uma análise entre identidade e diferença, Homi Bhabha¹²² propõe examinar o estereótipo, pois este “não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação” (p. 117), como podemos exemplificar nos casos em que, também, há uma associação racista de que a maioria dos ladrões é constituído por negros; que os orientais são dissimulados; que os judeus são..., que os turcos são... e, dessa maneira, o estereótipo acaba sendo, nas palavras deste teórico, um “objeto impossível”.

São os discursos estereotipados que contêm traços a determinados sujeitos tornando-os fixos em suas identidades generalizadas e comuns nos enunciados sobre as diferenças e que Bhabha¹²³ chama de *processo de ambivalência*, ou seja, aquela identificação fixa que não precisa de prova e que garante sua repetibilidade e isto cria um processo de subjetivação que o teórico exemplifica a partir do livro “Pele Negra, Máscaras Brancas”, de Frantz Fanon (1983), em que uma criança branca fica com medo ao ver uma pessoa negra e, segundo o autor, isto se deve aos estereótipos raciais e culturais produzidos pelas histórias infantis que associam o lado bom referente ao branco e o lado ruim, ao negro.

Caminharei mais um pouco até chegar na próxima estação que terão como eixos de discussão: a pele e a religião.

Você não é negra não, “você é morena escura!”

Eles tinham estado juntos, praticamente desde o dia em que nasceram, brincando, conversando, inventando coisas, brigando, rolando na grama, dando socos um na cara do outro, fazendo as pazes, brigando de novo, passeando na praça, jogando na escola, sempre juntos, sempre às gargalhadas, sempre inventando moda. E nunca tinham se preocupado com o

¹²² Bhabha, Homi. *O Local da Cultura*, 2003.

¹²³ Idem.

fato de um ser de uma cor e o outro ser de outra. Agora, eles queriam saber o que que era branco e o que que era preto e se isto fazia os dois diferentes.¹²⁴

Morena, morena escura, cor de chocolate, marron bombom, nescauzinho, café com leite, cor de cravo ou de canela. Cores que disfarçam, tornam invisíveis a constatação da pele negra. Apresentarei nesta estação o momento em que a professora, negra, que já havia feito cursos de capacitação com a ONG Grãos de Luz e Griô, vai para a sala de aula tratar do assunto sobre os negros, com alunos negros, em sua ampla maioria. Na aula anterior, o tema abordado foi sobre os índios.

A professora começa com uma indagação:

- Na aula passada nós falamos muito sobre os índios, quem se lembra? Hoje, nós vamos enfatizar mais sobre a cultura... (e aponta para o seu braço).

Alguns alunos respondem: “dos índios”. Outros respondem: “do negro”. E ela confirma: “do negro”.

- Todo mundo aqui da sala tem um pouquinho do sangue negro?, pergunta a professora. Todos respondem que sim.

Em roda, a professora pergunta se as crianças se identificam com alguma daquelas imagens expostas no chão da sala, no centro da roda. As imagens eram recortes de revistas, que mostravam artistas, pessoas famosas, de variadas etnias.

Ela mesma começa a atividade dizendo:

- Eu, a pró¹²⁵, me identifico nesse grupo de negros, porque eu sou negra.

E logo um aluno dispara:

- Você é morena escura.

E ela responde, olhando e apontando para o braço:

-Não, eu sou negra. Olha os meus traços.

¹²⁴ Ziraldo. *O Menino Marrom*. São Paulo: Melhoramentos, 1986. p. 20.

¹²⁵ Pró é a maneira (algumas pessoas consideram afetiva) de como os alunos chamam as professoras (e muitas delas se reconhecem), principalmente aquelas das séries iniciais do ensino fundamental, no estado da Bahia.

A câmera passeia pela sala de aula. Alunos negros, professora negra e no mural da sala de aula, cinco imagens de mulheres, sendo uma branca (loura) e as demais, todas negras. O título do mural está escrito: “Nossa cultura é a nossa cara!”.

Para continuar no embalo da discussão, a professora propõe:

- Vamos cantar uma música da cultura negra, uma música ligada ao Jarê. Quem conhece alguma música do Jarê?

E um ou outro menino respondia que conhecia.

O menino mora e estuda numa comunidade rural, um povoado da cidade de Lençóis, seu contato maior com as outras pessoas é ali mesmo já que escola e comunidade estão muito associadas. Nesses lugares, a presença de outras crianças e adultos, da família, também está relacionada com gente de pele negra. Possivelmente o menino tem acesso a programas televisivos e nada mais.

Ao mesmo tempo, procuro argumentar que são exatamente nesses lugares com reduzido número de pessoas e precário acesso aos grandes meios de comunicação, que há um entrelaçamento de opiniões, de discursos, em que essa população majoritariamente negra, utiliza as *máscaras brancas*.¹²⁶

São negros, que por muitos anos, vivem naquela comunidade em condições sócio-econômicas deploráveis, sem estudos, sem emprego, sem hospitais, sem, sem, sem... São negros que encontram, em alguns minutos, a maneira de dizerem: “Eu não sou negro. Eu sou moreno”. Máscaras brancas que tentam encobrir o estereótipo daquela gente. Máscaras brancas que escapam dos estereótipos que eles vivenciam há muitos anos, pois muitos deles, naquela comunidade ou em seus arredores, são netos, bisnetos de escravos, que trazem no corpo a marca de uma história em que a pele negra não tinha seu valor, como já fora abordado em outras partes da escrita deste texto.

¹²⁶ Utilizo esse termo, inspirado no título da obra de Frantz Fanon: “Pele Negra, máscaras brancas”.

É a Pedagogia Griô nos discursos de suas práticas pedagógicas e com sua “pele negra” que grita pela diferença, que é o preconceito. É o griô que tem de ser inventado lírica e oniricamente para assumir o preconceito.

Homi Bhabha¹²⁷ aborda que a pele é uma significativa chave da diferença cultural e racial no estereótipo, é o mais visível dos fetiches e, por isso, seu sentido se fixa em saber, já que ela é reconhecida como algo de domínio e conhecimento geral, em uma série de discursos culturais, políticos e históricos. Este mesmo autor argumenta que a pele, como significante da discriminação, deve ser produzida ou processada como visível.

Era de tardinha para o anoitecer quando entrei num corredor comprido naquela casa toda branca e com uma bandeirinha no telhado. Dentro do pátio, pelos cantos, algumas mesas carregadas de frutas coloridas.

(...) O pátio estava lotado. As pessoas batiam palmas ritmadas, acompanhando o som dos três atabaques que vinha lá do fundo do quintal. Meu corpo queria começar um movimento dançante que acompanhasse aquela música. Tinha uma letra que eu não entendia muito, mas que foi crescendo na voz de um grupo de mulheres que foram para o centro do lugar, formando uma roda. Elas dançavam e cantavam e vestiam roupas rendadas impecavelmente brancas.

(...) Das religiões de origem africana sempre me chegavam informações muito preconceituosas. Sempre punham medo na gente.¹²⁸

¹²⁷ Bhabha, Homi. *O Local da Cultura*, 2003.

¹²⁸ Lima, Heloisa Pires. *Histórias da Preta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. p. 60.

O estado da Bahia, um dos berços da diáspora africana¹²⁹, tinha (tem) na cidade de Lençóis, particularmente, em suas comunidades negras, o culto às religiões dos orixás e os adeptos não escaparam das discriminações, principalmente porque era uma das maneiras de preservarem sua tradição.

Assim como ocorreu com os índios, com a chegada dos portugueses ao Brasil, os escravos africanos foram obrigados a tomarem posições de identificação com católicos, pois suas práticas religiosas eram consideradas pelos evolucionistas do século XIX como animistas-fetichistas. Entre as crenças ao culto dos orixás e a obrigatoriedade da conversão ao catolicismo, a alternativa foi inventar uma maneira que pudesse conciliar a situação imposta: o sincretismo religioso. Associar as práticas e crenças africanas com as católicas, reunindo aspectos comuns na identificação de santos católicos com orixás africanos.

Como já mencionei em uma parte anterior deste texto, a cidade de Lençóis, que apresenta características históricas e culturais relacionadas com o garimpo, possui um culto sincrético específico daquela região da Chapada Diamantina, que é o jarê.

As pessoas que chegaram à Chapada Diamantina, principalmente na cidade de Lençóis, eram migrantes aventureiros, que vieram sozinhos e os senhores com seus escravos, que vieram de regiões como o Recôncavo Baiano, Salvador, Minas Gerais e da região do São Francisco (SENNA e AGUIAR,1980)

De cada uma dessas regiões, as pessoas trouxeram suas experiências religiosas, como por exemplo, o candomblé de orixás, com caboclos indígenas, trazidos pelas pessoas do Recôncavo e capital; os orixás e elementos da umbanda, trazidos pelos que chegaram de Minas e o catolicismo rural, dos que vieram do São Francisco. Esse sincretismo tornou-se próprio dessa região e possui crenças alicerçadas no mundo mágico do garimpo, que projetam quadros mitológicos e que fazem parte do “universo mítico” do jarê.

Há uma classificação de quatro crenças¹³⁰:

1. Encanto do diamante: crença na união espiritual do diamante com os astros. Para cada estrela no céu existe um diamante

¹²⁹ “O Brasil foi o país que recebeu o maior número de escravos vindos da África. As estimativas vão de três a 15 milhões de africanos deportados para a costa brasileira. (...) O Estado da Bahia sempre teve um papel central na construção da África no Brasil. No passado, este estado e região do Recôncavo, que fica em torno de sua capital, Salvador, mesmo que fosse apenas pelo grande número de sua população negra, atraiu atenção de viajantes que a retrataram em seus relatos como a ‘Roma Negra’ – o maior conglomerado do que eram considerados traços e tradições culturais africanas fora da África” (SANSONE, 2002, p. 253).

- na terra e o garimpeiro só conseguirá aquele diamante se houver uma relação do astro, da pedra e do garimpeiro.
2. Destino das pedras: crença na posse predeterminada do diamante por garimpeiro escolhido pelos astros, significando que o diamante já tem o seu dono previamente escolhido.
 3. Chamamento: crença de que o diamante chama o seu dono através de luz e som. Isso acontece quando o garimpeiro ouve batidas nas piçarras e vê a luz correr a serra, ou seja, o diamante está mostrando-se para ser apanhado.
 4. Vida orgânica da pedra: crença de que a pedra tem vida e de que tem condições de se deslocar e se esconder do garimpeiro se este não for o seu dono para apanhá-la.

Essas crenças fazem parte do universo místico do jarê e sempre são explicadas pelos curadores que explicam os fenômenos aos garimpeiros e, por esse motivo, sempre são procurados para esclarecimentos de fenômenos dessa natureza.

E são essas crenças típicas do lugar, que em sua trama sincrética, também carrega os estereótipos negativos, já que muitos de seus adeptos não confirmam a participação nos cultos. A matriz sincrética, que inclui o catolicismo, faz com que muitos curadores substituam o jarê da religião oficial, em sua operacionalidade, mas não substituem na representatividade social. Muitos garimpeiros se consideram católicos, mas participam efetivamente do ritual, tocando atabaques ou outros instrumentos e incorporando entidades, orixás e caboclos.

*Anoitece em Lençóis e as casas de jarê
se preparam para as giras dos caboclos e dos orixás.
Os santos da igreja católica, os mitos do candomblé.¹³¹*

Tina, mãe de uma das professoras da comunidade, diz que sua religião é católica e que o seu pai de santo é da igreja católica, também.

¹³⁰ Senna, Ronaldo e Aguiar, Itamar. *Jarê: instalação africana na Chapada Diamantina*, 2001.

¹³¹ Anúncio da jornalista Neide Duarte, no programa “Caminhos e Parcerias”, TV Cultura. S/d.

A repórter pergunta à professora:

- Por que você não queria ajudar sua mãe no Cosme e Damião?
- Porque antes eu não compreendia esse ritual de S. Cosme e S. Damião. Eu achava que era uma coisa negativa. Uma coisa que eu não devia seguir. Uma linha do Satanás mesmo, demoníaca.

Considero que a não compreensão que se refere à religião está relacionada com alguns fatores: o desconhecimento acerca do jarê e demais religiões africanas, o que pode ser comum de acontecer, já que não possuem visibilidade nos materiais didáticos e meios de comunicação. Também pelo fato de as religiões africanas terem sido, por muito tempo, associadas com entidades maléficas¹³², como as que foram citadas pela professora.

Até aqui, procurei apontar como a pele e a cultura negra são marcadas pelo estereótipo nos corpos dos professores, de seus alunos e em suas crenças e na de seus familiares. O (auto)preconceito ainda vivenciado nos dias atuais mostra a consequência de um passado de injúrias, sofrimento, impunidade entre outros aspectos negativos que levou muitos desses indivíduos a desmancharem sua pele, a quererem embranquiçá-las, a usarem *máscaras brancas* e isto é posto por Frantz Fanon quando ele exemplifica a necessidade de o negro antilhano em ser reconhecido na França. Foi preciso o negro assumir a linguagem do branco, pois “falar uma língua, é assumir um mundo, uma cultura” (p.68). A linguagem é o canal para que o negro possa ter as portas abertas para sua entrada no mundo branco. Penso que o fato de ser adepto ao jarê é uma das maneiras deste negro se “escurecer” pela religião e não pela pele. São as crenças, os valores que também podem ser os aspectos dessas “máscaras”.

Tais máscaras são a imagem do jogo das identificações e das subjetividades que se organizam no corpo (pele) e memória das pessoas de Lençóis.

Eu sou aquilo que sou: o tornar-se e assumir-se negro

Ser negra é como me percebem? Ou como eu me percebo? Ou como vejo e sinto me perceberem? Tenho um amigo que só às vezes é preto. Que fica preto quando vai à praia no verão. Mas ser negro é muito mais que ter um bronze na pele. Como é, afinal, ser uma pessoa negra? Eu só respondo quando responderem como é ser uma pessoa que não é negra.

(...) A vó Lídia sempre ficava por ali, arrumando suas plantinhas, enchendo o mundo com cheiro de terra molhada. Nossa conversa era ela perguntar pouco e eu responder pouquinho. Mas tinha um amor que grudava a gente, uma na outra. Lá estava ela, a vó linda com sua cor negra, cabelo branquinho, olhos serenos, mãos fortes e uma perna manca. E aí eu perguntei:

- Vó, quem inventou a cor das pessoas?

Isso eu perguntei porque havia aprendido que uns são amarelos, outros brancos e outros vermelhos. Ela disse:

- Eu só respondo se tu me disser quem inventou o nome da cor das pessoas.¹³³

Sou de origem negra. O negro tem sabedoria.
Por isso me orgulho do samba, da dança e da cantoria.¹³⁴

É hora de despertar. Do negro começar a falar.
Recuperando seu passado, para nos legitimar.¹³⁵

Vários foram os momentos de intervenção da ONG junto aos professores da rede de ensino municipal, como comentei anteriormente. Uma das atividades desenvolvidas foi a dinâmica chamada “Eu Sou”. Nela, a coordenadora da ONG, que encaminhava o trabalho, dizia para os professores que quando eles ouvissem a música, deveriam ir ao centro da roda e falar bem alto: “Eu sou”, seguido de seu nome. Antes, ela explicou que D. Obá II falava: “sou aquilo que sou” e a proposta da dinâmica era reafirmar exatamente isto. E assim, várias professoras,¹³⁶ muitas delas bastante emocionadas, de braços abertos diziam bem alto “Eu sou.....”.

¹³² No candomblé, Exu, por exemplo, é considerado o mensageiro, o intermediário, que abre os caminhos para a chegada dos orixás. Sua associação com o mal se deu quando essa entidade foi transplantada para o Brasil, pois ficou sujeito aos moldes morais e religiosos da colônia (REIS, 2000).

¹³³ Lima, Heloisa Pires. *Histórias da Preta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. p. 12.

¹³⁴ Frase lida pela professora C, no final de uma atividade em grupo no curso de capacitação de professores.

¹³⁵ Frase lida pela professora D, no final de uma atividade em grupo no curso de capacitação de professores.

¹³⁶ Mesmo o curso tendo sido oferecido para professores e professoras, as imagens do momento dessa dinâmica registrado pelo documentário só apareceram algumas professoras.

As frases que culminaram o trabalho em grupo e a dinâmica realizada, convidam-me a pensar novamente sobre uma identidade única. Gostaria de puxar esse fio da fixidez identitária, encontrar-me com Stuart Hall (2005) e enveredar pelo pensamento deste teórico quando me instiga a pensar que as identidades culturais são fragmentadas, provisórias, em constante modificação e, principalmente, problemáticas. Dessa maneira, a identidade

torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (p. 13).

Seguindo o pensamento de Stuart Hall, como já abordei em um outro momento desta tese, ao invés de falarmos em identidade, devemos utilizar o termo identificação, que rompe com a idéia de algo acabado para abordarmos como um processo em andamento. Desse modo, compartilhando com este teórico, podemos afirmar que a identidade é relacional, inseparável e forjada pela diferença.

Foi neste sentido que comecei a pensar as identidades negras, quando analisei os diversos materiais da ONG, principalmente, o documentário intitulado “Sou Negro”. O título traduz o discurso da ONG. “Eu sou aquilo que sou”, dito pelo príncipe D. Obá II e que pelo fato de ter sido um príncipe negro, nascido em Lençóis, é ensinado aos professores, nas entrelinhas, que eles são negros e que devem ter orgulho disso. Esses discursos interpelam professores e alunos e constituem-se em dispositivos de subjetivação. “Sou Negro” é uma estabilidade necessária para se alcançar o plano transcendente e universal, em um trabalho cuja centralidade nas singularidades é marcante.

É no contato entre ONG e professores, que estes consideram que houve o início de uma valorização, reconhecimento, aumento da auto-estima, orgulho em ser negro, demonstrado na estética do cabelo, na importância de se mostrarem como negros – não importando como os brancos enxergam-nos –, afirmando-se como adeptos do jarê e, principalmente, com a intenção de ensinarem a seus alunos, procurando que uma nova geração possa ter melhores condições de valorização do que sua ascendência. Essa

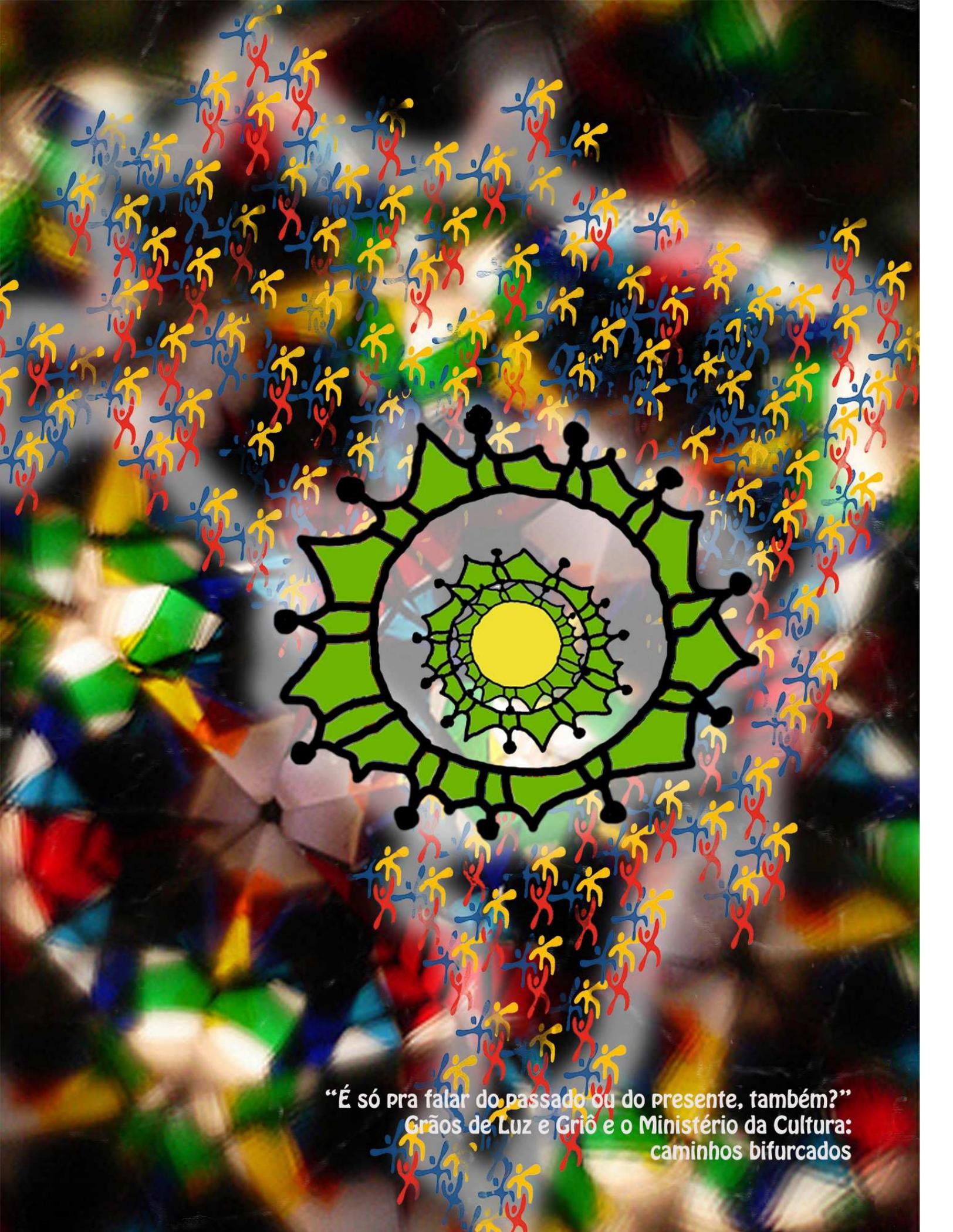
potência discursiva na qual saberes, memórias e culturas movimentam-se tanto pelas linhas das produções de regimes de verdade e moral, e subjetivação – para a qual a auto-estima é a abertura do feixe de singularidades – expressa o efeito da dobra ONG-Pedagogia Griô. O Griô é, portanto, a figura de encenação e interpolação que deseja produzir a novidade, o inédito e o original do lugar: as memórias.

Deixo as estações e sigo meu caminho. É preciso apresentar a última dobra: Pedagogia Griô-Ponto de Cultura. É nela que a ONG carrega a Pedagogia para outras partes do país, amplia seu raio de atuação, mantém uma abordagem temática e elege algumas possibilidades de ação.

Encerro este capítulo afirmando que as práticas da Pedagogia Griô estão, assim como outros espaços e projetos educativos, permeadas de poder, pelos saberes nela produzidos e o poder não é só o que “exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade.”¹³⁷

Tradição oral, história e cultura afro-brasileira, identidade negra, velho griô, inserção na comunidade, elaboração e inserção do currículo na secretaria de educação são alguns dos fios que se tecem na Pedagogia Griô que pretende ser diferente, mas muitas vezes, repete as mesmas práticas da tendência pedagógica tradicional.

¹³⁷ Foucault, Michel. *Vigiar e Punir*, p. 172.



“É só pra falar do passado ou do presente, também?”
Grãos de Luz e Griô e o Ministério da Cultura:
caminhos bifurcados

“É só pra falar do passado ou do presente, também?” *Grãos de Luz e Griô e o Ministério da Cultura: caminhos bifurcados*

A fala de Tamarindo movimenta uma dobra de pensamento

Foi em uma tarde de segunda-feira que contactei alguns professores para participarem da entrevista da pesquisa. Naquele momento, estavam todos reunidos em uma sala de aula, no prédio do *campus* avançado da UEFS, na condição de alunos, no intervalo da aula de Prática Educativa I, do curso de Licenciatura em Pedagogia das Séries Iniciais, oferta descentralizada.¹³⁸

Expliquei resumidamente do que se tratava a pesquisa e como já existia uma lista de nomes que eu havia selecionado previamente a partir de alguns artefatos,¹³⁹ iniciei uma chamada e comentei que, se alguma daquelas pessoas que citei quisesse participar da entrevista, me procurasse na biblioteca daquele prédio, no final da aula.

Naquele momento, diante de um público que em sua maior parte era constituído por mulheres, ouvi um professor me perguntar: “É só pra falar do passado ou do presente, também?” No momento do questionamento, olhei para o professor e respondi que tudo seria explicado com mais detalhes, na hora da entrevista, já que naquela sala havia muitas pessoas e que nem todas seriam entrevistadas, por isso não adiantaria eu explicar muita coisa para quem não fosse participar da entrevista. O professor compreendeu e aceitou a proposta, agendando dia, horário e local para ser entrevistado.

¹³⁸ Convênio da Prefeitura Municipal de Lençóis com a Universidade Estadual de Feira de Santana.

¹³⁹ A maneira como selecionei os professores para a entrevista foi explicada no primeiro capítulo, quando escrevi sobre os avessos metodológicos.

E dois dias depois¹⁴⁰, às 12:48 horas, o professor estava no prédio da UEFS, para realizarmos a entrevista. A primeira pergunta (na verdade era uma afirmação) que fiz a ele foi: “Vou te falar uma palavra composta: Grãos de Luz e Griô (GLG). Vamos conversar sobre o que vem à sua mente, quando você ouve essa palavra”.

Essa frase permitiu-o passear por suas memórias trazendo enunciados do passado, do presente e até indícios do que está por vir.

A Grãos de Luz e Griô foi um projeto que começou a trabalhar com crianças de Lençóis, com dificuldades ou necessidades financeiras e familiares. A partir daí, começou a trabalhar com as escolas, com o projeto do velho griô. O velho ia até as escolas, principalmente porque as casas, em algumas comunidades, ficam distantes umas das outras, às vezes, até dois quilômetros e a escola serve como elo para o encontro das pessoas da comunidade.¹⁴¹

Assim como outros entrevistados e até mesmo no registro dos diferentes artefatos analisados há, de uma maneira ou de outra, a tentativa de explicar a suposta origem da Grãos de Luz e Griô. A trajetória de iniciar trabalhando com as crianças economicamente menos favorecidas e depois partir para a capacitação dos professores da rede municipal de Lençóis, foi desfiada para outros detalhes, e que já foram tecidas ao longo desta tese:

nós começamos a ser capacitados, através de cursos para formação de professores, jornadas pedagógicas e eles ajudaram também a fundar a nossa associação de professores. Então, eles estavam sempre presentes para nos ajudar no que fosse possível. Também cederam espaço da ONG para as reuniões da nossa associação e nos incentivou mostrando o jeito de ser professor, o gostar de ensinar.

As lembranças trazidas pelo professor mostravam um passado em que a ONG pôde alavancar diversos modos de mobilização dos professores, tentando mostrar a eles seus diferentes papéis que ultrapassavam o cotidiano da sala de aula. Ainda que fosse somente esse aspecto, o professor considerava que o “ser professor”, a sua identidade, havia mudado para melhor, com as intervenções pedagógicas da ONG.

O professor, mexendo nas lembranças do passado, captura o presente:

¹⁴⁰ Dia 24 de maio de 2006.

¹⁴¹ Tamarindo, professor, em entrevista no dia 24 de maio de 2006.

a Grãos de Luz e Griô de hoje não é a Grãos de Luz e Griô do passado. O que eu sinto hoje foi que a Grãos de Luz e Griô trabalhava para a comunidade. Esse era o vínculo que tínhamos com ela: trabalhar em prol da comunidade de Lençóis¹⁴².

Como o movimento de diversas instituições, principalmente as ONGs, a Grãos de Luz e Griô também foi crescendo, tanto em número de alunos atendidos, quanto na sua rede de colaboradores financeiros. As propostas pedagógicas, os perfis da instituição e do público atendidos por ela foram, também, sendo ressignificados.

O hoje da ONG ultrapassa as fronteiras de Lençóis, saltando para Brasília. As conexões com o Estado, agora, não são apenas com a Secretaria de Educação de uma esfera municipal, mas sim, com o Ministério da Cultura. O que era apenas um Projeto Grãos de Luz e Griô, que se dobrou em pedagogia, agora se dobra em um Ponto de Cultura Griô.

Em julho de 2004, o Ministério da Cultura lançou o Programa Cultura Viva. Recebemos 840 projetos já no primeiro edital e dentre eles estava o Grãos de Luz e Griô. (...) Quando definimos as quatro ações do Programa Cultura Viva (Ponto de Cultura, Cultura Digital, Agente Cultura Viva e Escola Viva), observamos que faltava uma integração dialética entre tradição, memória e ruptura. Tradição enquanto ponto de partida, memória enquanto reinterpretação do passado e ruptura enquanto invenção do futuro. Assim, incluímos uma quinta ação: o Griô.

O projeto Grãos de Luz e Griô apresentou uma proposta que partia de um processo acumulado de construção de conhecimento; de envolvimento comunitário na Chapada Diamantina; de discussões sólidas sobre como associar a cultura tradicional com o processo educacional; de valorização da cultura no âmbito local, indo mais além, abrindo novos horizontes tanto para os mais jovens quanto para os mais velhos. Por isso mesmo estive entre os primeiros selecionados. Mais do que isto, a nossa idéia ao selecionarmos vários Pontos de Cultura em todo o Brasil, em favelas e periferias de grandes cidades, pequenos municípios, quilombos, comunidades rurais e indígenas, era captar o que de mais significativo havia em cada um deles para contribuir para a rede como um todo.

O Grãos de Luz e Griô tem esta visão abrangente da cultura e por isso passamos a observar a experiência específica deste Projeto de Lençóis em relação à cultura tradicional e ao trabalho com os Griôs e Mestres vinculados ao sistema de educação da criança, do adolescente e do jovem. De tanto observar e de tanto perceber a relevância desta experiência nós transformamos a idéia do Grãos de Luz e Griô numa ação nacional do Programa Cultura Viva¹⁴³.

A partir desta fala, percebo que houve por parte do Ministério da Cultura, através da idéia de transformar a Grãos de Luz e Griô em um Ponto de Cultura, de recuperar aquilo

¹⁴² Idem.

que eles consideram que, principalmente nas cidades do interior do Brasil, há pouca valorização e/ou visibilidade, que é a tradição. São em algumas localidades que ainda se preserva a cultura popular, procurando recuperar, como em Lençóis, o reisado, o jarê, as histórias contadas pelos velhos das comunidades, os rituais de trabalho, entre outros.

Inspirado em Homi Bhabha¹⁴⁴ e Stuart Hall¹⁴⁵, considero interessante pensar a tradição reconhecida como uma forma parcial de identificação que, ao reencenar o passado, este introduzirá outras temporalidades culturais na invenção da tradição. Em relação à cidade de Lençóis, ainda que a Pedagogia Griô reforce a manutenção da estreita relação com o passado africano, as pessoas deste lugar acrescentam diversos e diferentes elementos culturais. Ainda que marcadas por fortes vínculos com a “matriz africana”, o passado diaspórico e suas tradições, elas passam a negociar com novas culturas em que vivem e que pode ser chamado de Tradução.

A noção de Tradução, tal como descrita por Stuart Hall¹⁴⁶ são “aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal” (p. 88). Neste caso, as pessoas mantêm características vinculadas com seus lugares de origem e suas tradições, mas não possuem a ilusão de um retorno ao passado e, desse modo, elas escapam de uma identidade unificada, pois são o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencendo, ao mesmo tempo, a vários lugares ou, nas palavras de Stuart Hall, “a várias ‘casas’ e não a uma casa em particular” (p. 89).

Percebo que a Pedagogia Griô, em suas práticas pedagógicas, inspirou o MinC em transformá-la em um Ponto de Cultura, por conta do enfoque expresso em seu trabalho com as escolas e comunidades que eram vinculados a uma tradição que

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

¹⁴³ Célio Turino. Secretário de Programas e Projetos Culturais do MinC. In: Pacheco, Líllian, 2006.

¹⁴⁴ Bhabha, Homi. *O Local da Cultura*, 2003.

¹⁴⁵ Hall, Stuart. *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*, 2005.

¹⁴⁶ Idem.

Desse modo, não há uma *integração dialética entre tradição, memória e ruptura*, como anunciado pelo representante do Minc, mas uma Tradução, uma forma de hibridismo, que não se refere a uma composição racial mista de uma população, mas uma outra lógica cultural que nunca se completa e que consegue combinar tradição e tradução.

Grãos de Luz e Griô e o Ministério da Cultura: governo e governo

É através das palavras, entre as palavras, que se vê e que se ouve.

Beckett falava em “perfurar buracos” na linguagem para ver ou ouvir “o que está escondido atrás.”¹⁴⁷

Nas três primeiras páginas deste capítulo, procuro discorrer uma breve introdução que movimentou meus pensamentos desde quando saí de Lençóis, em junho de 2006: da necessidade do olhar crítico que o orientador e os professores da banca do exame de qualificação me advertiram e das palavras do professor Tamarindo, em sua entrevista.

A pergunta de Tamarindo, no primeiro momento, desestabiliza. Naquele instante percebi que havia um divisor de águas na história da ONG Grãos de Luz e Griô. Uma fronteira que demarca o passado e presente, escapando da linearidade do tempo. Em outra parte da entrevista, Tamarindo emite sua opinião crítica, que traça caminhos para eu pensar aquela instituição e suas conexões estabelecidas.

E assim, o professor continua enunciando um discurso provocador, que abre frestas para eu ver e ouvir aquilo que, até então, estava embaçado e com ruídos:

No início, a GLG tinha um projeto que era abranger toda a rede de Lençóis despertando a cultura, principalmente nas comunidades. Hoje eu vejo a GLG trabalhando com essas culturas. Mas o que vejo, também, é que a GLG de hoje não é a GLG do passado. O que eu sinto hoje foi que a GLG trabalhava para a comunidade. Esse era o vínculo que tínhamos com a GLG: trabalhar

¹⁴⁷ Deleuze, Gilles. *Crítica e Clínica*, p. 9.

em prol da comunidade de Lençóis. Eles tinham essa idéia: nunca saírem de Lençóis, sempre trabalharem por Lençóis. E os professores depositaram essa confiança na GLG. De repente, hoje, eu vejo que eles não abandonaram Lençóis, mas aqui não é mais o ponto da GLG, também¹⁴⁸.

Das dezessete entrevistas que ouvi, a do professor Tamarindo foi a única que não teve um tom “harmônico.”¹⁴⁹ A dúvida que se configurou em responder sobre o passado ou o presente em sua pergunta inicial marcou a desconstrução e foi a partir dela que delineei meu olhar para a finalização da pesquisa.

Ao me deparar com a entrevista de Tamarindo, percebi que minha pesquisa necessitava saltar daquele meu primeiro objetivo de apenas analisar as práticas pedagógicas da ONG Grãos de Luz e Griô. Para que eu pudesse compreender as tramas existentes nessas práticas, era necessário “perfurar os buracos”, mudar o foco, passando a “olhar com os ouvidos”, ou seja, enxergar o que estava por detrás daquele discurso que eu ouvi e que reverberou por tantas outras vezes, no momento da transcrição e nas várias leituras que dele fui fazendo.

Esse embate enfrentado começou a se dissolver (ou me animou a enfrentar) quando entrei em contato com o conceito de *discurso*, a partir de leituras foucaultianas. Foi com elas e através delas que consegui compreender que as palavras de Tamarindo, mesmo com inúmeros signos, não eram apenas isto ou “um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras”¹⁵⁰, mas um enredamento de histórias que se complementam e se justificam, como regimes de verdade. Pude perceber, ainda, que aquele discurso me carregava a tantos outros contidos nos diferentes artefatos que analisei e, claro, a partir deles, estaria suscetível a escrever outros discursos nesta tese, permeados de poder. E dessa maneira segui a “voz do desejo”, como disse Foucault:

Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz. E a instituição responde: você não tem porque temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na

¹⁴⁸ Tamarindo, professor, em entrevista no dia 24 de maio de 2006.

¹⁴⁹ Me refiro às entrevistas com professores. Entre alunos, nenhuma entrevista abordou um discurso conflituoso em relação à ONG.

¹⁵⁰ Foucault, Michel. *A Arqueologia do Saber*, p. 56.

ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição, que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que lhe advém.¹⁵¹

Se as práticas pedagógicas da GLG são desenvolvidas em sua sede, em Lençóis, mas se esta cidade não é mais o “ponto”, onde é que está esse ponto? E Tamarindo sugere algumas pistas:

Hoje ela pensa a nível nacional e isso fez com que os professores daqui ficassem no canto. Não tem mais aquela história de vínculo que tinham com a GLG. Essa é a minha visão. Hoje eu já não estou junto com a GLG, hoje tenho uma outra visão de mundo e a GLG não é mais o que eu falei nas fitas, o que estão nas gravações. Isso porque, eu não diria traído, mas eu senti que a GLG não seguiu a linha no qual ela mostrava pra gente, que era de nunca se expandir tanto. Sei que é importante outras pessoas conhecerem nossa cultura, mas percebo que hoje a preocupação da GLG é mostrar o que já tem pronto. Talvez isso seja o ponto no qual eu percebo que a GLG não segue mais a linha que iniciou. Talvez, porque hoje tem mais oficinas, mais crianças para atender e tiveram que lutar muito em prol do *status* que conseguiram. Mas o fruto de tudo isso, foi a comunidade, foi principalmente a área dos professores e essa área está esquecida. Antes, eles marcavam: tal dia estarei na escola e nesse dia, eles apareciam. Hoje, devido a eles terem mais coisas para resolver, eles não estão mais desse jeito¹⁵².

Do local para o global. Afasta-se o vínculo e, desse modo, percebo que o professor sai de um estado de deslumbramento por considerar que foi, junto com outros, abandonado, “esquecido no canto”. Se do ponto de vista de Tamarindo, a GLG quer ter visibilidade, sair do local e pensar no nacional é porque a ONG não ficou restrita aos projetos locais, como no período em que fez parceria com a SMEL.

A partir de 2004, a conexão passou a ser com o MinC e não só por ter sido contemplada no edital do Cultura Viva e se transformar em um Ponto de Cultura, mas por ter passado a fazer parte da Ação Nacional do Programa Cultura Viva, que contempla projetos de todo o Brasil e, desse modo, as atribuições e prioridades passam a ser outras. Antes de abordar mais detalhadamente a respeito dessa conexão, procurarei abordar o conceito de governamentalidade, proposto por Foucault, na tentativa de que haja uma maior compreensão nesta conexão.

¹⁵¹ Foucault, Michel. *A Ordem do Discurso*, p. 07.

¹⁵² Tamarindo, professor, em entrevista no dia 24 de maio de 2006.

Dentre vários temas abordados na obra *Microfísica do Poder* há, no último capítulo, o que Foucault nomeia de *governamentalidade*, que é fruto das anotações de sua aula no curso do *Collège de France*, no dia 1º de fevereiro de 1978. Neste capítulo, o filósofo francês, mais uma vez, permite-nos ter outros olhares para a “arte de governar”, expandindo sua análise quando se refere ao poder.

Ao invés de o poder se apoiar nas noções de lei, ordem e ideologia dominante, Foucault mostrará que com o eixo poder-saber e com a noção de governamentalidade esse eixo terá a idéia de “governo dos homens”, partindo da vontade de inventariar historicamente a temática do governo, se detendo especificamente à população.

Isto posto, quero dizer que, em uma perspectiva foucaultiana, falar de governo escapa das ações de um sujeito político ou de operações burocráticas e passa a se referir “ao problema da ‘gestão das coisas e das pessoas’, refere-se ao problema de sua ‘condução’, refere-se ao problema da ‘condução das condutas’ dos indivíduos de uma sociedade”¹⁵³.

Um estudo recente de Alfredo Veiga-Neto referente à governamentalidade me animou a tecer maiores considerações acerca desta temática, pois considero que há pontos convergentes com a minha tese. No artigo “Governo ou Governamento”, o autor explica que esses dois termos são utilizados, distintamente, nos países de língua francesa, espanhola e inglesa, mas na língua portuguesa, é expressa apenas uma palavra: governo¹⁵⁴. Nesse caso, o único termo se refere à instituição do Estado que centraliza ou toma para si, a ação de governar, ou seja, o mesmo vocábulo é usado tanto para a instituição quanto para a ação. Por esse motivo, há uma sugestão de Veiga-Neto para que “esse vocábulo seja substituído por governamento nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou do ato de governar.”¹⁵⁵.

Apoiado nesta idéia, argumento que na conexão entre a ONG e o MinC, a primeira assumiu o papel de governamento, pois age com poder e tem o objetivo de “conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros”,¹⁵⁶ enquanto que o

¹⁵³ Fonseca, Márcio Alves. *Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar*, p. 158.

¹⁵⁴ Veiga-Neto, Alfredo. *Governo ou Governamento*, p. 81.

¹⁵⁵ Idem, p. 82.

¹⁵⁶ Veiga-Neto, Alfredo e Lopes, Maura Corcini. *Inclusão e Governamentalidade*, p. 952.

segundo, é o responsável por “tudo o que diz respeito às instâncias centralizadoras do Estado.”¹⁵⁷

Para defender este argumento, reporto-me aos Pontos de Cultura do MinC, que fazem parte de uma composição nas políticas públicas do Governo¹⁵⁸ Lula e que a ONG, com sua Pedagogia Griô, dobrou-se em um desses Pontos e tem assumido uma multiplicidade de ações pedagógicas, principalmente culturais, que acontecem em várias cidades brasileiras.

De um ponto em Lençóis a um Pontão, em Brasília: conexões

Antigamente, quando uma pessoa dizia que ia ter uma jornada pedagógica da GLG, era diferente de uma jornada pedagógica da escola. A jornada da GLG ninguém queria perder. Depois, eles faziam acompanhamento, indo duas a três vezes na escola. Isso me marcou bastante. Do meu ponto de vista, o que levou a isso foi o fato de ter entrado mais dinheiro, que a GLG correu atrás de mais dinheiro, mais projetos e esses projetos visam mais dinheiro e antes não tinha isso de projeto visar mais dinheiro. Era um projeto que visava à comunidade¹⁵⁹.

Para continuar pensando nas e com as palavras desconstrutivas de Tamarindo, bem como em suas ressonâncias, optei por dividir esta seção em duas partes: a primeira, de maneira mais descritiva, refere-se a uma apresentação sobre o que é um Ponto de Cultura e, mais especificamente, o Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô. Fazer uma incursão das políticas públicas que se referem à cultura no governo Lula, desde o primeiro mandato que se iniciou em 2003 até os últimos meses do segundo mandato, que ainda está em vigor, é o que pretendo apresentar na segunda parte.

Minha motivação ao realizar essa discussão se justifica por considerar que, como poderá ser visto mais adiante, foi a partir da gestão do presidente Lula que ocorreu a participação da GLG como Ponto de Cultura, no Programa Cultura Viva, do Ministério da Cultura. Além disso, afirmo que é no período do governo Lula, através da gestão do

¹⁵⁷ Idem.

¹⁵⁸ Na esteira da inspiração de Alfredo Veiga-Neto, a palavra Governo passa a ser grafada com a inicial maiúscula, pois está se referindo à instância pública. Ibidem.

¹⁵⁹ Professor Tamarindo, em entrevista no dia 24 de maio de 2006.

ministro Gilberto Gil, que esse Ministério iniciou um processo de mudança na concepção de cultura, bem como nas prioridades para apoio financeiro aos projetos.

Uma vez justificada a necessidade de incluir essa discussão nesta tese e na medida em que isso interfere diretamente ao contexto político que vivenciamos no Brasil, juntamente com as práticas governamentais, entendo que seja necessário apontar que farei uma análise crítica da atuação do governo federal e, para isto, lancei meu olhar em artefatos como alguns discursos proferidos pelo ministro Gilberto Gil e os anúncios que se referem ao ponto de cultura, nos meios de comunicação, como a página do MinC e na imprensa escrita de grande circulação do país.

Ao me deparar com esses artefatos, foquei um olhar analítico compreendendo que se trata de discursos e que, por isso, deveria tratá-los para além das frases descritas naqueles textos e encará-los como uma prática permeada por um complexo jogo de poder e que passarei a tecer maiores considerações a partir de agora.

O Ponto de Cultura é uma ação prioritária do “Programa Cultura Viva”, do MinC e suas iniciativas são desenvolvidas pela sociedade civil, que firmaram convênio com este Ministério, a partir de seleção de editais públicos e, desse modo, passa a cumprir o objetivo principal de articular e impulsionar as ações que já existem nas comunidades.

Atualmente, existem 646 Pontos de Cultura em todo o país, sendo que a Bahia é o segundo estado com maior representatividade (63)¹⁶⁰ e, com o desenvolvimento deste programa, foram criadas as Redes de Pontos de Cultura e os Pontões de Cultura, pelo MinC, com a finalidade principal de haver uma maior articulação entre os diversos pontos de cultura.

Para que uma instituição passe a ser um Ponto de Cultura, é necessário submeter um projeto à seleção por meio de edital público e, caso a proposta seja contemplada, a instituição proponente passa a ser um Ponto de Cultura e firma um convênio com o MinC, passando a receber uma quantia de R\$ 185 mil (cento e oitenta e cinco mil reais), divididos em cinco parcelas semestrais, para investir conforme projeto apresentado¹⁶¹.

¹⁶⁰ O estado de São Paulo é o que possui maior representatividade (145). Disponível em: http://www.cultura.gov.br/programas_e_acoes/cultura_viva/programa_cultura_viva/ Acessado em 27 de setembro de 2007.

¹⁶¹ Disponível em: http://www.cultura.gov.br/programas_e_acoes/cultura_viva/programa_cultura_viva/ Acessado em 27 de setembro de 2007.

O valor mínimo recebido na primeira parcela é de R\$ 20 mil (vinte mil reais), com a finalidade de ser utilizado na aquisição de equipamento multimídia, quais sejam: microcomputador, mini-estúdio para gravar CD, câmera digital, ilha de edição e demais equipamentos que o Ponto de Cultura considerar relevante.

Como já fora mencionado, a ONG Grãos de Luz e Griô submeteu um projeto para o edital do ano de 2004 e, além de ser contemplada como um Ponto de Cultura, também passou a ser uma das ações do Cultura Viva, nomeando-se Ação Griô, que tem a finalidade de “estimular a tradição oral nas comunidades”, que é realizada por “contadores de histórias” e “de reaprender com os griôs e mestres da tradição oral o jeito de construir o conhecimento integrado à ancestralidade”¹⁶².

Na participação da Ação Griô, os griôs e aprendizes recebem, durante o período de um ano, bolsas de trabalho no valor de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) mensais, para divulgarem e pesquisarem a tradição oral do país.

Em relação aos Pontões de Cultura, esses têm a finalidade de executar¹⁶³:

1. Captação de dados relativos ao perfil dos Pontos de Cultura em todo o Brasil, aos produtos por eles gerados, às atividades por eles desenvolvidas, às parcerias em cada local, com tipificação de sua atuação e criação de métricas e tipologias de acompanhamento, para criar critérios únicos de classificação das atividades e produtos, com criação de palavras-chave e categorias, visando à obtenção de indicadores.
2. Essa obtenção de dados será feita a partir de:
 - a) dados fornecidos pelo MinC e por parceiros engajados em outros aspectos desta coleta,
 - b) captação de informações diretamente com os Pontos de Cultura mediante pesquisas periódicas em formulários na internet,
 - c) obtenção de informações com os mesmos através de entrevistas mediante telefonemas com os coordenadores de cada Ponto,
 - d) participação nos principais Encontros regionais, locais e nacionais do Programa Cultura Viva, onde além da coleta de informação quantitativa serão feitas entrevistas qualitativas e grupos de foco.

¹⁶² Idem.

3. Mapeamento dos dados e informações mencionados nos itens acima, geo-referenciado em mapas de fácil e eficaz visualização, possibilitando seu uso com a mídia, junto aos parceiros do Cultura Viva, para articulação de ações semelhantes entre os Pontos envolvidos, assim como suporte para acompanhamento, gestão e governança da coordenação do Programa.
Além de mapas geo-referenciados, serão produzidos infográficos e mapas conceituais e outras ferramentas analíticas de visualização de dados, não só para evidenciar a informação, mas também para identificação de padrões, tendência e fenômenos em todo o processo.
4. Cruzamento de todos os dados e mapeamentos com outras informações e indicadores, relativos a dados sociais, demográficos, políticos, além de outros projetos e ações governamentais e outros, tais como população, faixas etárias, gênero, alfabetização, IDH, com base em dados do IBGE, PNUD e outras fontes, usando principalmente a ferramenta DataIpsos – Informação Para a Cidadania (sistema de consulta e cruzamento de dados e indicadores sociais).
5. Produção de relatórios mensais de atividade na forma de textos, tabelas e mapeamentos, para acompanhamento do trabalho, apresentações mensais com o conteúdo resumido do relatório para uso em reuniões analíticas. Relatórios trimestrais com aprofundamentos de análise e tabulação, para atender a demandas específicas de cruzamentos que sejam feitas pelo MinC.
6. Participação em reuniões periódicas de avaliação com o Programa Cultura Viva, para afinar objetivos do trabalho, mapear demandas e necessidades informacionais do MinC, acertar descompassos de trabalho e colaborar proativamente na articulação da rede dos Pontos de Cultura, concatenando o trabalho de monitoria, acompanhamento e avaliação dos pontos com as atividades propostas neste escopo.
7. Manutenção de um ambiente interativo *online* para disponibilização e coleta de dados, como suporte a este trabalho e pré-formatação dos relatórios, da captura e disponibilização dos conteúdos da webrádio e da publicação de final de ano

¹⁶³ Ibidem.

(tratada nos dois itens seguintes abaixo), e que sirva também de incubadora de conteúdos para alimentação do portal oficial do Cultura Viva.

8. Criação, produção e manutenção editorial e tecnológica de uma Webrádio CulturaViva, levando ao ar, via *streaming*, um programa em *loop* semanal (com duas horas estimadas) contendo entrevistas, reportagens, notícias, *clips* musicais e outros assuntos, estimulando pontes entre os projetos de cultura digital e outros projetos ainda não digitalizados, criando cultura e articulação de rede entre os vários Pontos de Cultura, e dando acesso e visibilidade ao restante da sociedade. O material utilizado será colhido dos Pontos de Cultura e editado em padrões profissionais, com vinhetas musicais, locuções e serviços de informação, bem como programas produzidos em nossos estúdios ou de parceiros. Todo o material livre de direitos será disponibilizado para *download* independente do *streaming*, visando sua utilização pela rede de rádios comunitárias e outras que tenham interesse em levar o material ao ar.
9. Confecção de uma publicação no final do primeiro ano (mês a ser definido) cuja impressão e distribuição ficariam a cargo do MinC ou parceiro por este escolhido, com textos e ilustrações, mapas e tabelas, e com CD de áudio encartado.

Diante desta empreitada de tarefas, é possível perceber aquilo que o professor Tamarindo comentou quando mencionou que a Grãos de Luz e Griô não acompanhava os professores nas atividades da escola, que estava se ocupando mais das atividades que contemplavam o âmbito nacional do que o local.

Outro aspecto que considero importante destacar é que esse “abandono” das escolas e professores por parte da ONG se justificaria pelo fato de a instituição focar sua atenção aos projetos pedagógicos desenvolvidos nas oficinas e cooperativas da própria sede. Constatei esse fato a partir das observações que fiz durante o período em que acompanhei as atividades no ano de 2006:

Dia 12 de maio de 2006.

Quando cheguei, às 08:00 horas, alguns educandos já estavam no espaço do Grãos de Luz e Griô. Alguns deles não estavam esperando apenas os educadores chegarem. Estavam fazendo algumas tarefas como: limpeza das

dependências; cuidado com a horta e das dependências do espaço da ONG, como salas, banheiros e pátio. Observei que isso aconteceu entre 08:00 horas e 08:30 horas.

Às 08:20 horas, quando todos estavam em plena atividade, Márcio anunciou que a agência dos correios acabara de ligar informando que havia chegado o kit digital do Ministério da Cultura (MinC). Foi uma alegria geral entre todos. Um dos meninos (depois descobri que seu nome era Henrique) disse: “Falou em digital, falou comigo!”¹⁶⁴.

Houve um deslocamento de ações. Os alunos das cooperativas recebiam bolsas de estudos provenientes da parceria entre a ONG e o MinC. Com o recebimento dos equipamentos multimídia, o espaço do estabelecimento teve de ser reestruturado para melhor acomodação e segurança.

Inspiro-me nas palavras de Caetano Veloso quando diz: “tudo ainda é tal e qual e no entanto nada é igual”. A partir dos vários discursos da ONG tenho a impressão que nada mudou, ou seja, a instituição, através de sua pedagogia, ainda atende aos professores, à comunidade, às escolas, mas é a partir do enunciado de Tamarindo que percebo que nada é igual como era antes e, desse modo, foi que a dobra aconteceu mais uma vez: a Pedagogia Griô que se dobra em Ponto de Cultura e que assume outras prioridades de trabalho, seja em relação ao público, seja em relação à localidade.

A Pedagogia Griô que se inspirou no velho griô africano para percorrer e transmitir a tradição oral africana na cidade de Lençóis escapa do local e atinge o nacional e o global. Deixa de atender as escolas da rede municipal para atingir todo o Brasil com sua proposta pedagógica e é dessa maneira que me aproximo do conceito de governamentalidade do filósofo Michel Foucault. A ONG, nessas dobras, se governamentalizou, passou a assumir responsabilidades da esfera governamental, participando da elaboração, seleção e acompanhamento dos pontos de cultura em todo o país.

Fato semelhante ao que ocorreu no período em que esta instituição, como já fora abordado nesta tese, fez parceria com a SMEL, participando da elaboração, seleção e acompanhamento de professores nas escolas. Agora, a diferença se apresenta na esfera governamental em que no passado era vinculada ao município e a mais recente, é federal. Antes, conectada ao município, atendia à própria localidade, mas ao passar para a esfera federal, houve a necessidade de deslocar sua atuação e prioridades, pois precisou assessorar

¹⁶⁴ Caderno de campo, dia 12 de maio de 2006.

diversos projetos em diferentes cidades brasileiras. Conclui-se, desse modo, que a ONG Grãos de Luz e Griô, ainda que considerada uma instância não-governamental, a partir do momento que se conecta com as instâncias governamentais, torna-se, com efeito, uma delas.

A partir desta conclusão, considero que todas as políticas públicas de um Governo necessitam estar sob suspeita. Mas, como nesta tese estou abordando um caso específico, quero tratar essa suspeita a partir das ações dos Pontos de Cultura. Quero adiantar, portanto, que a suspeita aqui levantada é de uma contínua problematização, de não considerar que algo está pronto, acabado e que é verdadeiro.

Mesmo sendo uma “novidade”, os Pontos de Cultura não devem ser encarados como um modelo fixo e esse é o risco que, a meu ver, tem ocorrido, principalmente com a Pedagogia Griô, na sua ação como Pontão, pois ela se originou a partir de uma prática de atividades pedagógicas, que o Governo considerou de sucesso e, no momento, atuando como Ponto de Cultura lançou seus princípios, suas experiências, como modelos a serem inspirados pelos demais Pontos de Cultura, em várias cidades brasileiras.

O artigo “Inclusão e Governamentalidade” contribuiu para eu pensar as ações das políticas públicas do MinC, pois é necessário “sempre examinar detida e cuidadosamente os elementos que estão em jogo, em termos de suas proveniências e emergências, articulações, superposições, especificidades, efeitos”¹⁶⁵. Neste artigo, em que abordam sobre a inclusão escolar, os autores argumentam que não é apenas efetivando a inclusão que os problemas dessa natureza serão resolvidos. Do mesmo modo, me apóio nesta idéia para considerar que os Pontos de Cultura, em especial, o Pontão Griô, sejam catalisadores para suas ações.

Recuperando o que já fora argumentado nesta tese, penso que as ações da Pedagogia Griô que passam a acontecer nesta dobra em Ponto de Cultura se conectam com a significação cultural entre o performativo e o pedagógico. Neste caso, o discurso performativo não é apenas o da teatralização, mas de sua ação política.

Em sua política de performatividade, a Pedagogia Griô passa a colocar em prática a hibridização, em que as manifestações culturais se unam, não permitindo que a tradição ocupe um lugar fixo, estático de memória do passado, mas que seja inventada, traduzida,

¹⁶⁵ Veiga Neto, Alfredo e Lopes, Maura Corcini. *Inclusão e Governamentalidade*, p. 950.

que esteja sempre suspensa, em transição, entre diferentes posições. E isto é o que acontece em Lençóis como, por exemplo, nas manifestações religiosas como o jarê que, a meu ver, é um significativo exemplo da tradução cultural por conta de sua mistura, em que as pessoas inventam maneiras de lidar com este sincretismo, seja unindo os preceitos de várias religiões ou assumindo máscaras, quando freqüentam as missas e participam das festas da igreja católica, mas ao mesmo tempo, são adeptas ao jarê. São os embates, conflitos, próprios da lógica cultural que contribuem para que estas pessoas possam, nas palavras de Stuart Hall¹⁶⁶, “aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais e a traduzir e a negociar entre elas”.

Considero importante que haja uma maior divulgação dos saberes dos velhos das comunidades, muitos deles, que contribuem para a transmissão do saber popular, da cultura local, da ancestralidade. Porém, esse projeto educativo não deverá se transformar em um conteúdo escolar e ser inserido no currículo da escola, pois desse modo, os Pontos de Cultura repetirão os mesmos equívocos de outras propostas pedagógicas que surgiram com o objetivo de se contrapor ao discurso das escolas tradicionais, mas não avançaram na proposição, como ocorreu no final da década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que se originaram a partir de políticas curriculares do Ministério da Educação. A entrega dos PCNs aos professores teve a intenção de “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.”¹⁶⁷

Percebo que há uma intenção do Governo – MinC – em fazer com que os Pontos de Cultura propiciem a resolução de problemas educacionais e, para respaldar essa minha percepção, recorro aos discursos proferidos pelo Ministro Gilberto Gil e nos textos veiculados na mídia impressa.

Estes artefatos serviram para que eu pudesse focar o olhar nas entrelinhas dos discursos do Governo que, a partir da mídia, realiza a divulgação de sua política cultural, como governo. Ou seja, os Pontos de Cultura, conduzem o indivíduo a alguma prática e, dessa maneira, transformam-se em ações do Governo que atuam na promoção do governo das populações, servindo como pedagogias culturais. Desse modo, a

¹⁶⁶ Hall, Stuart. *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*, 2005, p. 89.

¹⁶⁷ Mensagem do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, endereçada ao professor. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*, p. 5.

governamentalidade é definida como uma prática de governo, algo que Foucault¹⁶⁸ se propôs a estudar, a partir de uma perspectiva histórica:

O que pretendo fazer nesses próximos anos é uma história da *governamentalidade*. E com esta palavra quero dizer três coisas:

1. O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem como alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos essenciais os dispositivos de segurança.
2. A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
3. O resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

Enveredado por esse termo, compreendo as políticas públicas do MinC, através dos Pontos de Cultura, mas para isto, considero necessário saber qual é a percepção que este Governo tem sobre o que é cultura e, mais que isto, qual é a população que ele tem intenção de governamentalizar.

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o Governo federal em janeiro de 2003 e escolheu o cantor e compositor baiano Gilberto Gil para representar a pasta do Ministério da Cultura e este, em seu discurso de posse mencionou suas intenções nessa nova tarefa. O Ministro acentuou dois aspectos que explicam a escolha de seu nome, pelo presidente Lula e seus objetivos para assumir essa pasta, servindo de exemplo a sua trajetória política e pessoal:

Entendo o desejo do presidente Lula de que eu assumo o Ministério da Cultura. Escolha prática, mas também simbólica, de um homem do povo como ele. De um homem que se engajou num sonho geracional de transformação do país, de um negromestiço empenhado nas movimentações de sua gente, de um artista que nasceu de solos mais generosos de nossa cultura popular e que, como o seu povo, jamais abriu mão da aventura, do fascínio e do desafio do novo. É por isso mesmo que assumo, como uma das minhas tarefas centrais, aqui, tirar o Ministério da Cultura da distância em

¹⁶⁸ Foucault, Michel. *A ordem do discurso*, 2001, pp. 291-292.

que ele se encontra, hoje, do dia-a-dia dos brasileiros. (...) Quero o Ministério presente em todos os cantos e recantos de nosso País.¹⁶⁹

Há nesse discurso a idéia de que o novo Ministro teria como proposta de trabalho a realização de um modelo de gestão cultural diferente dos anteriores, que tinham o ideal do “Estado Mínimo”, e que foram influenciados pela perspectiva neoliberal. O Ministro utiliza o termo “sonho geracional” para trazer a lembrança do período em que ele participou do movimento tropicalista, nos anos de 1960 e que por essa razão, inclusive, foi exilado durante período do regime militar. As marcas identitárias de “negromestiço” e daquele que é nordestino serviram, em sua opinião, como argumentos para justificar a escolha feita pelo presidente. É o discurso daquele que se coloca como uma pessoa capaz de entender melhor a cultura de que a população menos favorecida necessita. O fato deste ministro assumir uma identidade híbrida ao se nomear como “negromestiço”, traduz a relação com as marcas de negro que a ONG indica e que, ao mesmo tempo, aproxima os efeitos culturais entre ela e o MinC.

Analiso que a proposta de um modelo de gestão cultural mais participativo, que atinja todos os “cantos e recantos” do Brasil é, sem dúvida, ousada e, em um primeiro momento, pode-se até imaginar que seja impossível de ser cumprida diante da receita econômica que o MinC dispõe. Para sustentar essa proposta “diferenciada”, o Ministro sugere que o conceito de cultura seja ampliado, escapando de uma definição com finalidade acadêmica, para se estreitar com aquela mais aproximada do popular:

E o que entendo por cultura vai muito além do âmbito restrito e restritivo das concepções acadêmicas, ou dos ritos e da liturgia de uma suposta "classe artística e intelectual". Cultura, como alguém já disse, não é apenas "uma espécie de ignorância que distingue os estudiosos". Nem somente o que se produz no âmbito das formas canonizadas pelos códigos ocidentais, com as suas hierarquias suspeitas. Do mesmo modo, ninguém aqui vai me ouvir pronunciar a palavra "folclore". Os vínculos entre o conceito erudito de "folclore" e a discriminação cultural são mais do que estreitos. São íntimos. "Folclore" é tudo aquilo que não se enquadrando, por sua antigüidade, no panorama da cultura de massa é produzido por gente inculta, por "primitivos contemporâneos", como uma espécie de enclave simbólico, historicamente atrasado, no mundo atual. Os ensinamentos de Lina Bo Bardi me preveniram

¹⁶⁹ Discurso de posse do Ministro Gilberto Gil, em 02/01/2003. Disponível em www.folha.uol.com.br Acesso em 29 de julho de 2007.

definitivamente contra essa armadilha. Não existe "folclore" o que existe é cultura.

Cultura como tudo aquilo que, no uso de qualquer coisa, se manifesta para além do mero valor de uso. Cultura como aquilo que, em cada objeto que produzimos, transcende o meramente técnico. Cultura como usina de símbolos de um povo. Cultura como conjunto de signos de cada comunidade e de toda a nação. Cultura como o sentido de nossos atos, a soma de nossos gestos, o senso de nossos jeitos.¹⁷⁰

A ampla definição de cultura sugere a marca da diferença de sua proposta de governamento das gestões anteriores que se pautavam restritamente em cultura das artes e das letras, dos museus e patrimônios arquitetônicos das cidades do sul-sudeste brasileiro, priorizando a relação com artistas e escritores da chamada “cultura de elite”.

Para atingir a manifestação cultural no interior do país, o Ministério da Cultura realizou uma descentralização espacial, criando “representações regionais nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Recife e Rio Grande do Sul, além das representações do Rio de Janeiro e Brasília que existiam anteriormente”¹⁷¹ Com o objetivo de fortalecer essa descentralização, houve a abertura de editais e seleções públicas para financiamentos como, por exemplo, para os Pontos de Cultura.

Em novembro de 2006, o Ministério da Cultura lançou o *Programa Cultural para o Desenvolvimento Sustentável*¹⁷² e a ampliação do Programa Cultura Viva, especificamente os Pontos de Cultura, ganhou destaque como uma das ações consideradas estratégicas pelo Governo.

Ao longo desses últimos anos o governo federal tem obtido sucesso com essas ações estratégicas referentes aos Pontos de Cultura conforme reportagem da revista Época, nomeada *Show de Intenções*¹⁷³, que dentre seis pontos avaliados¹⁷⁴, os Pontos de Cultura

¹⁷⁰ Discurso de posse do Ministro Gilberto Gil, em 02/01/2003. Disponível em www.folha.uol.com.br Acesso em 29 de julho de 2007.

¹⁷¹ Reis, Paula Félix dos. *Políticas Culturais no Governo Lula: desafios do primeiro mandato e prioridades para um segundo*, p. 6.

¹⁷² Disponível em www.cultura.gov.br/upload/programa%20cultural%20para%20desenvolvimento%20do%20brasil_1174326644.pdf Acesso em 21 de julho de 2007.

¹⁷³ Esta reportagem teve a finalidade de avaliar as principais promessas do Ministério da Cultura no início do primeiro mandato do Governo Lula.

¹⁷⁴ Os seis pontos avaliados foram: aumentar o orçamento; investir mais no norte e no nordeste; fortalecer os centros de cultura popular; implantar o Sistema Nacional de Cultura; criar um banco de dados culturais e investir em política de intercâmbio.

foram o que obtiveram um dos melhores resultados, juntamente com o item que se relacionava com maior investimento no norte e nordeste¹⁷⁵.

Retomando o ponto da caminhada em que analisava o discurso de Tamarindo, penso que o deslocamento da ONG Grãos de Luz e Griô, que mudou sua estratégia local de trabalho, saindo de Lençóis para Brasília e demais cidades brasileiras, também foi uma estratégia de sucesso, mas, especificamente, para a própria ONG, que se dobrou em pedagogia a partir de uma invenção de um personagem e a partir desta dobra passou a se constituir na cidade de Lençóis como uma proposta pedagógica considerada exitosa tanto pelo governo municipal quanto federal.

Em sua rede de poder, percebo que a ONG se efetua quando está inserida em alguma ação e é nela que esta instituição acontece e isto recai diretamente no “abandono” ao qual o professor Tamarindo se refere.

A partir das análises desta pesquisa, ousou dizer que a ONG “caiu nas graças” do Ministério da Cultura e isto foi vantajoso para ambas as partes. A partir de uma política cultural tanto no Brasil quanto na Bahia, especificamente, a diferença foi eleita como uma marca a ser proliferada e, neste caso, a identidade griô, desenvolvida em uma pedagogia com mesma adjetivação ganhou a centralidade e, desse modo, ela se desdobra não só naquele aluno da comunidade do Remanso¹⁷⁶, por exemplo, ou na escola, mas no governo federal, como política pública, como identidade do próprio lugar e nas teias das identidades nacionais, das “máscaras mestiças”.

Nas andanças que percorri em 2006 por conta do trabalho de campo, observei que o estado da Bahia tinha alcançado satisfatoriamente um montante de verbas para apoio a projetos culturais e restauração de prédios. Em Lençóis, por exemplo, além do apoio financeiro à ONG Grãos de Luz e Griô, conversei com um rapaz que me informou que o projeto de capoeira sob sua coordenação recebia apoio do MinC e, também, vi a casa de Afrânio Peixoto que servia de museu, sendo restaurada. O que mais me animou nestas observações foi constatar que a “cultura popular” ganhava revitalização, ao contrário das prioridades de governos anteriores que privilegiavam a “cultura erudita”¹⁷⁷.

¹⁷⁵ <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1,,EDG75238-6009,00.html> Acesso em 27/06/2007.

¹⁷⁶ Comunidade da cidade de Lençóis em que há quilombolas.

¹⁷⁷ Preferi colocar os termos cultura popular e cultura erudita entre aspas para não cair na discussão dicotômica.

A Bahia será o primeiro estado a assinar contrato do Mais Cultura, programa do Ministério da Cultura que destinará R\$4,7 bilhões até 2010 para todo o país. O anúncio foi feito hoje (25), em Feira de Santana, pelo ministro Gilberto Gil, durante a II Conferência Estadual da Cultura.
<http://www.uefs.br/portal/news/2007> Acesso dia 26/10/2007.

O secretário executivo do Ministério da Cultura, Juca Ferreira, aproveitou que Salvador ficou mais velha ontem para lhe dar um presente. Ele anunciou a liberação de R\$1,85 milhão para financiar dez projetos envolvidos com capoeira na Bahia.
(Correio da Bahia, 27/06/2005)

O governo federal planeja instalar até 2010, em metade dos municípios brasileiros, pelo menos um Ponto de Cultura – centro para estimular a produção cultural em áreas pobres.

(...) “O programa possibilita que pessoas que nunca foram reconhecidas por um programa de promoção de cultura possam participar das atividades oferecidas nos pontos”.

<http://www.cultura.gov.br> Acesso dia 20/08/2007.

Sob o signo da mudança as manchetes anunciam as intenções do Ministério do Governo Lula, sob o comando do ministro Gilberto Gil. Olhando para esses fragmentos penso nas palavras escritas por Stuart Hall¹⁷⁸, quando se referia à cultura popular. Este teórico nos adverte que não podemos esquecer que as vozes das margens têm sido potentes na vida cultural e essa marginalidade tem conseguido centralidade por conta das políticas culturais da diferença, que incluem além da raça e demais etnicidades marginalizadas, o feminismo e as políticas sexuais no movimento de gays e lésbicas, como resultado de um novo tipo de política cultural.

Lembrando do passado das políticas culturais priorizadas pelos governos que antecederam o governo Lula, constato o que Stuart Hall nos chama a atenção, pois a cultura popular, a meu ver, sempre foi menos favorecida pelo fato de estar associada à periferia, ao menor e, a meu ver, é isto que o atual Governo tem tentado recuperar.

¹⁷⁸ Hall, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*, 2003.

Ainda que com boas intenções em um nível macro da ONG e do MinC, recorro ao enunciado de Tamarindo e tento perfurar suas palavras e, desse modo, percebo que ele traz uma ruptura de pensamento. Carregado por suas palavras vejo que este professor trouxe para a arena de discussão a descontinuidade, pois a escola que até então era tida como um local dinâmico de acontecimentos a partir da inserção da ONG em sua Pedagogia Griô, foi abandonada. E por que isso aconteceu? Sua fala me dá pistas para pensar que esse abandono se deu porque a Pedagogia Griô optou por não querer ficar circunscrita à cidade de Lençóis. Ela preferiu se deslocar da escola para alcançar outros lugares e, desse modo, a última dobra aconteceu e a Pedagogia Griô se dobrou em Ponto de Cultura, em uma forma de a ONG se estabelecer mais fortemente como instituição, com visibilidade midiática, com garantia de recursos financeiros e de se inserir em uma política de governo federal, conseguindo permear na capilaridade das instâncias de poder em todo o território brasileiro.

O deslocamento das ações da ONG, criticadas por Tamarindo, que deixa de priorizar a cidade de Lençóis leva, hoje em dia, os coordenadores da ONG a assumirem diferentes encargos junto ao MinC. Atualmente, eles participam da elaboração dos editais referentes aos Pontos de Cultura, bem como da avaliação dos projetos encaminhados. Após o resultado, as instituições contempladas recebem assessorias destes coordenadores durante a execução do projeto.

Por outro lado, os efeitos desta inserção da ONG no Ministério da Cultura são construídos, também, a partir do que já comentei nas páginas 158 e 159, acerca da política da performatividade e da tradição inventada. Ou seja, é a partir da criação e movimentos da figura do velho griô, muito importante para a realização das sínteses e multiplicidades das culturas do lugar, que a ONG Grãos de Luz e Griô atua como dispositivo pedagógico que é politicamente capaz de proliferar os “modelos” de as diferenças acontecerem. Cabe ressaltar que nesta última dobra, as possibilidades de resistência às dinâmicas do poder – que se centraliza no governo federal – não são o foco da política.



Outras Palavras

*Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas.*¹⁷⁹
*Talvez não seja este o lugar de terminar, mas pode ser o lugar de começar.*¹⁸⁰

É chegada a hora de encerrar a caminhada que durou quatro anos e cuja experiência adensei nas páginas que compõem esta tese. A primeira intenção de realizar este trabalho foi de investigar as práticas pedagógicas da ONG Grãos de Luz e Griô e isto me lançou a diferentes caminhos e neles encontrei várias saídas que contribuíram para outros modos de pensar a educação. Neste capítulo, ao invés de apresentar uma conclusão de idéias, ainda que provisórias, decidi expôr o significado que esta experiência me causou. Por este motivo, preferi nomear esta parte de tese de *Outras Palavras*, pois pretendo redimensionar algumas idéias já apresentadas nesta tese e, a partir delas, traçar novos caminhos por vir, pois reconheço que cheguei à etapa de um ciclo desta caminhada, que não se encerra, mas abre possibilidades de novos trajetos a percorrer e, por esse motivo, trouxe um fragmento da obra *O Local da Cultura*, de Homi Bhabha, onde ele encerra um capítulo com esta mesma frase.

Chegar até esta etapa, como já comentei neste texto, já traz o sinal de diferença: da minha escrita, do meu pensamento; de minhas opções teórico-metodológicas e de mim mesmo, Marco, que me metamorfoseei em múltiplas identidades. Destaco que as divertidas e rigorosas reuniões do grupo Humor Aquoso contribuíram para que eu pudesse me movimentar como uma onda no mar e ter a certeza de *nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia*, pois a cada instante que eu pensava que a pesquisa estava chegando ao fim, eu encontrava mais frestas que convidavam a continuar. E não é diferente neste momento, ao procurar um ponto final para este texto, pois só encontro reticências, mas sei que é o momento da parada, de refletir acerca do que já foi feito e vislumbrar novas frentes de trabalho. Há, certamente, algumas lacunas neste texto final que merecem maior aprofundamento para outras questões, produções de escritas, leituras mais refinadas de Homi Bhabha, Stuart Hall e Michel Foucault, autores que me alimentaram de teoria e que

¹⁷⁹ Rolnik, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, 2006, p. 65.

¹⁸⁰ Bhabha, Homi. *O Local da Cultura*, 2003, p. 104.

certamente ainda têm muito a me ensinar¹⁸¹, pensando que o desfecho desta tese é apenas o lugar de começar.

Esta é uma tese que foi escolhida para ser feita com muita vontade, com muito desejo. Desde as primeiras linhas escritas ainda na elaboração do projeto de seleção para o doutorado, permiti que em meu corpo *vibrassem todas as frequências possíveis*, inspirado por Suely Rolnik, pelo desejo de ser um pesquisador-cartógrafo, já que o que define seu perfil é *exclusivamente um tipo de sensibilidade*. E é atravessado pela sensibilidade que escrevo as últimas linhas desta tese.

Caminhos em superfície

Esta tese teve a primeira intenção de investigar as práticas pedagógicas da ONG Grãos de Luz e Griô, situada na cidade de Lençóis, no estado da Bahia. Para o desenvolvimento da pesquisa, procurei lidar com um conjunto de discursos produzidos por esta instituição, configurando quatro eixos analíticos: o primeiro se referiu às narrativas produzidas por professores durante um Seminário, curso de capacitação e atuação em sala de aula e que pude analisar a partir dos programas veiculados na mídia televisiva e no documentário “Sou Negro”. O segundo eixo foi baseado nas falas e enunciações de professores e alunos nas entrevistas que me concederam, enquanto que o terceiro eixo focalizou as produções da ONG em materiais impressos, como os relatórios e o livro *Pedagogia Griô: a invenção da roda da vida*. Por último, analisei os discursos produzidos pela ONG durante as oficinas e cooperativas¹⁸² que acompanhei através de observações.

A partir desses eixos analíticos defendo a tese de que o griô, personagem inventado pela ONG com inspirações nos velhos das aldeias africanas, deixa de ser apenas uma adjetivação da pedagogia ou ser esse personagem inventado nas práticas pedagógicas. Há relações de poder capilarizadas pela ONG em que o griô não é apenas identificado como o

¹⁸¹ Além dos ensinamentos de Gilles Deleuze e Félix Guattari que estiveram presentes em boa parte da minha caminhada, mas que por diversas razões, acabei deixando-os pelas bordas do caminho, mas certamente ainda participarão de outras aventuras investigativas.

¹⁸² As oficinas e as cooperativas são atividades pedagógicas realizadas pela ONG em seu espaço educativo.

músico, o genealogista, mas é, principalmente, o embaixador, aquele que tanto inventa uma pedagogia, como estabelece redes com o Estado.

Pelos discursos analisados, existem linhas de proliferação de sentidos que gostaria de destacar:

A cidade de Lençóis é marcada não apenas por dois fatores como a extração de diamantes e pelo turismo, geralmente abordados em várias pesquisas. Defendo que há um terceiro fator que é a *presença do griô*, daquele que guarda saberes da cultura local e os transmite às novas gerações. A cidade de Lençóis passa a ter uma nova referência com a inserção do griô e isto confere a diferença neste lugar, pois este personagem e até mesmo aqueles velhos da cidade, que a ONG nomeia de griôs, apostam na tradição oral em pleno século XXI e fazem com que a relação com a identidade negra não seja pela pele, como ocorre em muitas análises que investigam a identidade étnica, mas essa relação virá pela memória, pelas lembranças, através da música, ou seja, daquilo que ele guarda da experiência de ser negro e o estar negro, por exemplo, não marcado pela pele. Acaba chegando discursivamente, seja por uma normativa da lei ou do próprio velho griô e isto é que traz a peculiaridade desta tese. Além disso, inventa outros sentidos para a tradição do lugar e outras temporalidades culturais, combinando com a tradução, em um hibridismo.

A ONG Grãos de Luz e Griô estabelece uma pedagogia e a nomeia de griô a partir da caminhada do velho griô, nas escolas e comunidades de Lençóis. Desse modo, é o griô que surge e inventa uma pedagogia, com uma proposta de ruptura com o ensino tradicional ainda vigente nas escolas. É necessário destacar que não é quando ela se nomeia pedagogia que ela vai ter um nome de Pedagogia Griô. Antes disso, ela já possui uma substância e uma maneira de realizar uma proposta “inovadora” ao se inspirar na pedagogia de Paulo Freire, na educação biocêntrica e na educação étnico-racial, proposta pela Lei 10.639/2003. O eixo condutor para abordar suas práticas pedagógicas é através da tradição oral. Constatei que a Pedagogia Griô produz discursos de verdade quando foca uma crítica à tendência pedagógica tradicional, mas percebi que ela passa a exercer o mesmo papel de qualquer instituição que esteja inserida em um sistema de poder que produz verdades. Tradição oral, história e cultura afro-brasileira, identidade negra, velho griô, inserção na comunidade, elaboração e inserção do currículo na secretaria de educação são alguns dos fios que se tecem na Pedagogia Griô, que pretende ser diferente, mas muitas vezes, se repete na

igualdade. Faz um movimento de desterritorialização para produzir seu próprio território, e se estabiliza.

A Pedagogia Griô insistia na idéia de uma identidade única – a identidade negra - e deste modo produziu um currículo para ser negro e que a meu ver encontrou ressonância em um discurso essencialista, capaz de fazer com que alunos e professores tivessem uma idéia mitificada referente á “Mama África”.

A idéia de colocar a cultura negra na centralidade se justifica por interesses junto às parcerias que foram estabelecidas como, por exemplo, o Ministério da Cultura. Penso que outras temáticas não foram abordadas e deixaram de ser selecionadas como ocorria anualmente, pelo fato de não encontrar apoio financeiro que pudesse contemplar tais temáticas. Proliferando a cultura negra pelas manifestações culturais e estabelecendo relações estreitas com o MinC, a Pedagogia Griô cria condições de efetuar políticas públicas culturais capazes de funcionar como um efetivo dispositivo. Desse modo, há um deslocamento da estatização da sociedade para acontecer a governamentalização do Estado. Nesta linha de pensamento, percebo que as políticas públicas que se referem aos Pontos de Cultura são manifestações da governamentalização do MinC.

O enunciado do professor Tamarindo foi a contribuição para a ruptura de pensamento que vigorava no início da realização da pesquisa. A partir de sua fala, abriu-se uma descontinuidade entre a escola e a ONG e consegui perceber as tramas estabelecidas que se dobraram de ONG para Pedagogia e esta em Ponto de Cultura. Foi o momento de perceber o deslocamento da ONG em suas ações, em que a cidade de Lençóis foi deixando de ser prioridade para que outras cidades brasileiras pudessem ser capturadas nas redes de significação entre saberes e poderes, e as tradições do lugar se transpusessem para as culturas de Nação.

Encontrei nesta pesquisa a peculiaridade de que a ONG Grãos de Luz e Griô se constituiu em uma pedagogia que inventou uma nova Lençóis, conectando Brasil, África, memória, escola, velho, negro, governo e, desse modo, criou um mundo imaginário, de fabulação.

Com a boa sensação de saber que estou escrevendo as últimas palavras deste texto, busco a metáfora da costura, que durante esses quatro anos passeou por meus pensamentos,

mas que acabou não ganhando força na escrita da tese. O fragmento que escolhi foi escrito por Lena Bergnstein e diz:

E para terminar, sem terminar nunca, eu retiraria os pespontos, soltaria os alinhavos, desfaria todas as linhas de todos os textos e de todas as tramas, desfiaria todas as vestes, os tecidos, as vestimentas, retiraria as costuras das telas, dos papéis, de todos os fragmentos costurados entre a tela e o papel, ali no miolo de todos os segredos, desfazendo tudo, rápido, muito rápido, para acabar, sem acabar, nunca...¹⁸³

¹⁸³ Bergstein, Lena. Segunda Pele. In: Nascimento, Evando (org.). *Jacques Derrida: pensar a desconstrução*, 2005.

Referências

- BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARZANO, Marco A.L. *Concepções de Meio Ambiente: um olhar sobre um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- _____. *Grãos de Luz e Griô em movimentos inventivos nas práticas pedagógicas: uma pedagogia nômade (?)*. 2007. Exame de Qualificação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BERGSTEIN, Lena. Segunda Pele. In: NASCIMENTO, Evando (org.). *Jacques Derrida: pensar a desconstrução*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.
- BRITO, Francisco Emanuel Matos. *Os Ecos Contraditórios do Turismo na Chapada Diamantina*. Salvador: EDUFBA, 2005.
- CALVINO, Ítalo. *As Cidades Invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2003.
- CALVINO, Ítalo. *As Cidades Invisíveis*, São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *A Dobra: Leibniz e o barroco*. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- _____. *Crítica e Clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.
- GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. *Diálogo*, v. 22, n. 3, p. 58-63, 1989.
- FABRIS, Elí Henn. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedos, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.
- FANON, Frantz. *Pele negra, Máscaras Brancas*. Porto: Paisagem, s/d.
- FELISBERTO, Fernanda (org.). *Terras de Palavras. Contos*. Rio de Janeiro: Pallas; Afirma Publicações, 2004.

FONSECA, Márcio Alves da. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 2000.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Ligia M. Pondé Vassalo. 10ª edição. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2001. 7ª ed.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ed. 34 e Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 23, Maio/Agosto, 2003.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos Estudos Étnicos Norte-Americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Ciência e Cultura*, São Paulo, n. 2, abril/junho, 2007.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais no nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, jul/dez, 1997.

_____. *Identidade Cultural*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina e Parlamento Latino Americano, 1997a.

_____. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMPATÉ BÂ. Amadou. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África*. Tradução: Beatriz Turquettju et al. São Paulo: Ática, 1982.

_____. *Amkoullel, o menino fula*, Tradução: Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Pallas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 2001.

JARDINI, Gail McNicol. *Foucault e a Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

LAZZARATO, Maurizio. *Por uma política menor: acontecimento e política en las sociedades de control*. Madrid: Creative Commons. Traficantes de Sueños, 2006.

LIMA, Heloisa Pires. *Histórias da Preta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

MACHADO, Ana Maria. *Contracorrente*. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Menina Bonita do Laço de Fita*. São Paulo: Ática, 2007. 7ª ed. 17ª impressão.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 2000.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. *Investigações Discursivas na Pós-Modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: FAPESP, 2003.

MATOS, Gislayne Avelar. *A Palavra do Contador de Histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PALMA, Luciane Vieira. *No Morumbi, entre meninos, meninas e tambores: reflexões sobre a educação a partir da vivência no/do cotidiano de uma ONG em São Paulo*. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PEIXOTO, Afrânio. *Breviário da Bahia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1980.

PINGUILY, Yves. *Contos e Lendas da África*. Tradução de Eduardo Brandão. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PINHO, Patrícia de Santana. *Reivencões da África na Bahia*. São Paulo: Annablume, 2004.

RANDI, Alexandre. *Palco, Academia e Periferia: a dissonante polifonia da Banda Bate Lata na (trans)formação de um educador*. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

REIS, Alcides Manoel. *Candomblé: a panela do segredo*. São Paulo: Arx, 2002. 2ª reimpressão.

- REIS, Paula Félix dos. *Políticas Culturais no Governo Lula: desafios do primeiro mandato e prioridades para um segundo*. Salvador, BA, III Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2007. 9p. (mimeo).
- ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.
- SANSONE, Lívio. Da África ao Afro: uso e abuso da África entre os intelectuais e na cultura popular brasileira durante o século XX. *Afro-Ásia*, n. 27, 2002.
- SANSONE, Livio. Que Multiculturalismo para o Brasil. *Ciência e Cultura*. Vol. 59, 2007.
- SELLIER, Marie; LESAGE, Marion. *A África, meu pequeno Chaka...* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.
- SENNA, Ronaldo; AGUIAR, Itamar. Jarê: instalação africana na Chapada Diamantina, *Afro-Ásia*, n. 13, 1980.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUZA, Denise Ferreira. “Bahia Pêlo Negro” can the subaltern (subject of raciality) speak?. *Ethnicities*. Vol. 5 (3) 321-342, 2005.
- SOUZA, Eduardo Conegundes. *Roda de Samba: espaço da memória, educação não-formal e sociabilidade*. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...*Porto Alegre: ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- _____. Governo ou Governmento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, julho-dezembro, 2005.
- _____. *Foucault e a Educação*. 2ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.
- VEIGA-NETO, Alfredo e LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100. Especial, outubro de 2007.
- ZIRALDO. *O Menino Marrom*. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

Textos Analisados

BRASIL. Discurso de posse do Ministro Gilberto Gil, em 02/01/2003.

BRASIL. Lei 9.795/1999.

BRASIL. Lei 10.639/2003.

Correio da Bahia, em 27/06/2005.

PACHECO, Líllian. Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida. Lençóis, 2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental). Temas Transversais. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, 1998.

Relatório da ONG Grãos de Luz e Griô, 2002.

_____, 2003.

_____, 2004.

_____, 2005.

Webgrafia

http://www.cidadeshistoricas.art.br/lencois/len_his_p.htm

<http://www.cultura.gov.br>

<http://www.folha.uol.com.br>

http://www.guiaLencois.com/turismo_passeios.htm

<http://www.teia2007.com.br/noticias/6670306>

ANEXOS

Extra, entra por favor.

Anexo 1

Questões da entrevista semi-estruturada:

1. Vou te falar uma palavra composta: Grãos de Luz e Griô. Vamos conversar sobre o que vem à sua mente, quando você ouve essa palavra.
2. Quando e como você entrou em contato com esta instituição?
3. Desde o contato com esta ONG, que lembranças te marcaram?
4. Durante o período que observei as atividades pedagógicas da ONG e entrei em contato com diversos materiais por ela produzidos, percebi que algumas abordagens eram marcantes e que parecem que fazem parte da pedagogia griô. São elas: atividades sempre em roda; relação com os mais velhos; valorização da afrodescendência; identidade; religiosidade; cultura local e meio ambiente.

Anexo 2

Mapa da África

