

ISSN 0104-7043

**Revista da FAEEBA**

**Educação**

**e Contemporaneidade**

**Departamento de Educação – Campus I**

<b>Volume 12</b>	<b>Número 19</b>	<b>janeiro/junho</b>	<b>2003</b>
------------------	------------------	----------------------	-------------

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**

## **Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

Revista do Departamento de Educação – Campus I  
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

**ADMINISTRAÇÃO E REDAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
Departamento de Educação I - NUPE  
Estrada das Barreiras, s/n, Narandiba  
41150.350 - SALVADOR – BA  
Tel. (071)387.5916/387.5933

**Instruções para os colaboradores:** vide última página.

E-mail da Revista da FAEEBA: [refaeeba@campus1.uneb.br](mailto:refaeeba@campus1.uneb.br)

E-mail para o envio dos artigos: [jacqson@uol.com.br](mailto:jacqson@uol.com.br) / [jacques.sonneville@terra.com.br](mailto:jacques.sonneville@terra.com.br)

Homepage da Revista da FAEEBA: <http://www.uneb.br/Educacao/centro.htm>

Indexada em / *Indexed in:*

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas - [www.fcc.gov.br](http://www.fcc.gov.br) - Biblioteca Ana Maria Poppovic
  - BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)
  - Centro de Informação Documental em Educação - CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação
  - EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online - Faculdade de Educação - Biblioteca UNICAMP
  - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.  
[www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html)
  - CLASSE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana
  - Universidade Nacional Autónoma do México
- E-mails: [hela@dgb.unam.mx](mailto:hela@dgb.unam.mx) / [rluna@selene.cichcu.unam.mx](mailto:rluna@selene.cichcu.unam.mx) / Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>

Pede-se permuta / *We ask for exchange.*

Revista da FAEEBA/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento  
de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5  
CDU: 37(05)

## UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitora: Ivete Alves do Sacramento

Vice-Reitor: Monsenhor Antônio Raimundo dos Anjos

### DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretora: Adelaide Rocha Badaró

Núcleo de Pesquisa e Extensão – NUPE

Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade/UNEB – PEC/UNEB

**FUNDADORES:** Yara Dulce Bandeira de Ataíde – Jacques Jules Sonnevill

### COMISSÃO DE EDITORAÇÃO

Editora Geral: Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Editor Executivo: Jacques Jules Sonnevill

Editora Administrativa: Maria Nadja Nunes Bittencourt

**CONSELHO CONSULTIVO:** Adelaide Rocha Badaró (UNEB), Cleilza Ferreira Andrade, Edivaldo Machado Boaventura (A Tarde), Jaci Maria Ferraz de Menezes (UNEB), Lourivaldo Valentim (UNEB), Manoelito Damasceno (UNEB), Marcel Lavallée (Université de Québec), Nadia Hage Fialho (UNEB), Robert Evan Verhine (UFBa).

### CONSELHO EDITORIAL

Adélia Luiza Portela

*Universidade Federal da Bahia*

Antônio Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra, Portugal*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia*

Edmundo Anibal Heredia

*Universidade Nacional de Córdoba, Argentina*

Edivaldo Machado Boaventura

*Universidade Federal da Bahia*

Ellen Bigler

*Rhode Island College, USA*

Jacques Jules Sonnevill

*Universidade do Estado da Bahia*

João Wanderley Geraldi

*Universidade de Campinas*

Ivete Alves do Sacramento

*Universidade do Estado da Bahia*

Jonas de Araújo Romualdo

*Universidade de Campinas*

José Carlos Sebe Bom Meihy

*Universidade de São Paulo*

José Crisóstomo de Souza

*Universidade Federal da Bahia*

Kátia Siqueira de Freitas

*Universidade Federal da Bahia*

Luís Reis Torgal

*Universidade de Coimbra, Portugal*

Luiz Felipe Perret Serpa

*Universidade Federal da Bahia*

Marcel Lavallée

*Universidade de Québec, Canadá*

Marcos Formiga

*Universidade de Brasília*

Marcos Silva Palácios

*Universidade Federal da Bahia*

Maria José Palmeira

*Universidade do Estado da Bahia e Universidade*

*Católica de Salvador*

Maria Luiza Marcílio

*Universidade de São Paulo*

Maria Nadja Nunes Bittencourt

*Universidade do Estado da Bahia*

Mercedes Vilanova

*Universidade de Barcelona, Espanha*

Nadia Hage Fialho

*Universidade do Estado da Bahia*

Paulo Batista Machado

*Universidade do Estado da Bahia*

Raquel Salek Fiad

*Universidade de Campinas*

Robert Evan Verhine

*Universidade Federal da Bahia*

Rosalba Guerini

*Universidade de Pádova, Itália*

Walter Esteves Garcia

*Associação Brasileira de Tecnologia Educacional /*

*Instituto Paulo Freire*

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

*Universidade do Estado da Bahia*

**Organização:** Jacques Jules Sonnevill e linha 1 do Mestrado em Educação e Contemporaneidade/UNEB

**Revisoras:** Dilma Evangelista da Silva, Lígia Pellon de Lima Bulhões, Rosa Helena Blanco Machado, Solange Mendes da Fonseca, Therezinha Maria Bottas Dantas.

Pareceristas *ad hoc*: Júlio César Lobo (UNEB) e Ana Célia da Silva (UNEB).

Bibliotecária responsável: Débora Toniolo Rau

Versão para o inglês: Roberto Dias: trÁdus - traduções e versões

Estagiária: Elen Barbosa Simplício

Capa: Symbol Publicidade – Uilson Moraes

Editoração: Antonio José Caldas dos Santos

Impressão e encadernação: Empresa Gráfica da Bahia - EGBA  
Tiragem: 1.500 exemplares

O número 19 da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade foi financiado com:

– recursos da UNEB, através da

**EDITORA E LABORATÓRIO DE IMPRESSÃO – UNEB**



– e com recursos da

**FAPESB – FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO**



# SUMÁRIO

Editorial .....	9
Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade .....	10
Educação e Pluralidade Cultural: apresentação <i>Jaci Maria Ferraz de Menezes; Jacques Jules Sonnevile; Narcimária Correia do Patrocínio Luz; Yara Dulce Bandeira de Ataíde</i> .....	11

## EDUCAÇÃO E PLURALIDADE CULTURAL

A república e a educação: analfabetismo e exclusão <i>Jaci Maria Ferraz de Menezes</i> .....	19
Estudos africanos na escola baiana: relato de uma experiência <i>Edivaldo Machado Boaventura</i> .....	41
Biología del monstruo: la identidad del Otro en el positivismo del Cono Sur <i>Pablo Heredia</i> .....	53
Do monopólio da fala sobre educação à poesia mítica africano-brasileira <i>Narcimária Correia do Patrocínio Luz</i> .....	61
A (re)construção da identidade étnica afro-descendente a partir de uma proposta alternativa de educação pluricultural <i>Yara Dulce B. de Ataíde; Edmilson de Sena Morais</i> .....	81
Odemodé Egbé Asipá: para além do “ensino da história e cultura afro-brasileira” <i>Léa Austrelina Ferreira Santos</i> .....	99
Práticas pedagógicas, cultura, história e tradição: um relato da experiência educativa em Novos Alagados <i>José Eduardo Ferreira Santos</i> .....	113
Lavagem do Bonfim: entre a produção e a invenção da festa <i>Eduardo Alfredo Morais Guimarães</i> .....	135
Por uma escola da roça <i>Fábio Josué Souza Santos</i> .....	147
Eurocentrismo, política externa norte-americana e fundamentalismo islâmico no filme inglês <i>Com as Horas Contadas</i> <i>Júlio César Lobo</i> .....	159
Pluralidade cultural, migração e o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental <i>Nilce da Silva</i> .....	173
Alimentação, cultura e educação: em busca de uma abordagem transdisciplinar <i>Sandra Simone Q. Morais Pacheco</i> .....	181

## DOSSIÊ – A CONEXÃO ATLÂNTICA BRASIL-ÁFRICA

O acesso de negros às universidades públicas <i>Antonio Sérgio Alfredo Guimarães</i> .....	191
Relações econômicas no Atlântico Sul: evolução no início do século XXI <i>José Manuel Gonçalves</i> .....	205
Angola pós-guerra: novos e velhos desafios <i>José Octávio Serra Van-Dúnem</i> .....	213
Conexão atlântica: história, memória e identidade <i>Ubiratan Castro de Araújo</i> .....	219
Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares <i>Wilson Roberto de Mattos</i> .....	229

## RESUMO DE DISSERTAÇÃO – INSTRUÇÕES

Resumo de dissertação de mestrado: “ <i>Corte e costura étnica</i> ”: representações da identidade afro-descendente nas relações sócio-educativas no CONGO-Centro Médico Social <i>Edmilson de Sena Morais</i> .....	237
Instruções aos colaboradores .....	238

# SUMMARY

Editorial .....	9
Themes and deadlines for the next issues of “Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade” .....	10
Education and Cultural Plurality: an introduction <i>Jaci Maria Ferraz de Menezes; Jacques Jules Sonnevillle; Narcimária Correia do Patrocínio Luz; Yara Dulce Bandeira de Ataíde</i> .....	11

## EDUCATION AND CULTURAL PLURALITY

Republic and education: illiteracy and exclusion <i>Jaci Maria Ferraz de Menezes</i> .....	19
African studies at the Bahian school: account of an experience <i>Edivaldo Machado Boaventura</i> .....	41
Biology of the monster: the identity of the Other in the positivism of the South Cone <i>Pablo Heredia</i> .....	53
From the speech monopoly about education to the mythical Afro-Brazilian poetry <i>Narcimária Correia do Patrocínio Luz</i> .....	61
The (re)construction of the ethnic afro-descendent identity departing from an alternative proposal of pluri-cultural education <i>Yara Dulce B. de Ataíde; Edmilson de Sena Morais</i> .....	81
Odemodé Egbé Asipá: towards beyond the “Afro-Brazilian history and culture teaching” <i>Léa Austrelina Ferreira Santos</i> .....	99
Pedagogical practices, culture, history and tradition: an account of the educative experience in Novos Alagados <i>José Eduardo Ferreira Santos</i> .....	113
Lavagem do Bonfim: between the production and the invention of the festival <i>Eduardo Alfredo Morais Guimarães</i> .....	135
For a rural school <i>Fábio Josué Souza Santos</i> .....	147
Eurocentrism, North-American politics and Islamic fundamentalism in the English film <i>Deadline</i> <i>Júlio César Lobo</i> .....	159
Cultural Plurality, migration and the teaching of the Portuguese language at elementary school <i>Nilce da Silva</i> .....	173
Eating, culture and education: in pursue of a trans-disciplinary approach <i>Sandra Simone Q. Morais Pacheco</i> .....	181

## BRIEF – THE ATLANTIC CONEXION BRAZIL-AFRICA

The access of Afro-descendants to public universities <i>Antonio Sérgio Alfredo Guimarães</i> .....	191
Economical relations in the South-Atlantic: evolution in the beginning of the 21 <sup>st</sup> century <i>José Manuel Gonçalves</i> .....	205
Angola after war: new and old challenges <i>José Octávio Serra Van-Dúnem</i> .....	213
Atlantic connection: history, memory and identity <i>Ubiratan Castro de Araújo</i> .....	219
Afro-Brazilian civilizing values, educational politics and school curriculums <i>Wilson Roberto de Mattos</i> .....	229

## THESIS ABSTRACT – INSTRUCTIONS

Abstract of masters' thesis: "Ethnic Tailoring": representations of the Afro-descendant identity in the socio-educative relations at CONGO-Social Medical Center <i>Edmilson de Sena Morais</i> .....	237
Instructions to contributors .....	238



## EDITORIAL

A Revista da FAEEBA - EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE consolida sua integração no mestrado do mesmo nome ao dedicar o seu número 19 à linha de pesquisa **Processos Civilizatórios: Educação, Memória Social e Pluralidade Cultural** (linha 1).

Esta colaboração, iniciada no número 18, permite a ambos, Revista e Mestrado, tornarem-se mais fortes e melhor estruturados por justificarem e reafirmarem – institucional, social e cientificamente – sua existência, na busca do crescimento, maturidade e permanente síntese.

No decorrer dos seus 12 anos de existência e publicação ininterrupta, a Revista da FAEEBA reuniu em torno de si professores pós-graduados do Departamento de Educação I, então Faculdade de Educação do Estado da Bahia - FAEEBA. Estes se tornaram seus colaboradores, parte do seu Conselho Editorial e, posteriormente, integrantes do grupo de estudos para a implantação do Mestrado em Educação e Contemporaneidade, instalado oficialmente em 2001.

Esta trajetória representa, portanto, um referencial de maturidade intelectual e de produção de conhecimentos do Departamento de Educação I e que se tornou significativa para o reconhecimento da nossa pós-graduação.

A já tradicional Revista da FAEEBA incorporou, recentemente, o subtítulo EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, não só em consonância com seu objetivo de analisar e discutir assuntos de interesse educacional, científico e cultural da atualidade, como para tornar-se um dos periódicos de maior alcance na socialização da produção de conhecimentos do mestrado, envolvendo seus professores e alunos, junto com os pesquisadores de outras instituições do estado, do país e de outros países e continentes.

Este número é, pois, mais uma realização marcante desta rica e permanente interação entre a Revista e o Mestrado em Educação e Contemporaneidade.

Os Editores:

Jacques Jules Sonnevile

Maria Nadja Nunes Bittencourt

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

**Temas e prazos**  
**dos próximos números da**  
**Revista da FAEEBA**  
**- Educação e Contemporaneidade**

<b>Nº</b>	<b>Tema</b>	<b>Prazo de entrega dos artigos</b>	<b>Lançamento previsto</b>
20	Educação e Formação do Educador	30.09.03	março de 2004
21	Educação e Leitura	30.05.04	setembro de 2004
22	Educação e Novas Tecnologias	30.09.04	março de 2005
23	História da Educação	30.05.05	setembro de 2005

## EDUCAÇÃO E PLURALIDADE CULTURAL: APRESENTAÇÃO

**EDUCAÇÃO E PLURALIDADE CULTURAL** é o tema do número 19 da Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, organizado em colaboração com a linha de pesquisa **Processos civilizatórios: Educação, Memória Social e Pluralidade Cultural – PROCEMP** – do Mestrado em Educação e Contemporaneidade. A pluralidade cultural é um dos temas centrais do Mestrado, especificamente através do Projeto Memória da Educação na Bahia – PROMEBA – e do Programa Descolonização e Educação – PRODESE, iniciativas criadas no âmbito do Departamento de Educação I, cuja interação acadêmico-científica teve seu principal desdobramento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

De acordo com o documento elaborado para a criação do Programa de Pós-Graduação, em 1998, esta linha de pesquisa tem como princípios norteadores o respeito à alteridade e à diversidade, reconhecendo as diversas vertentes civilizatórias da população brasileira, considerando seus conhecimentos e valores, ou seja, o universo simbólico das mesmas, capazes de gerar novas linguagens pedagógicas, trabalhando com as ferramentas da História e Memória Social.

A construção da igualdade (elemento necessário à consolidação de uma cidadania brasileira nos marcos desejados de uma sociedade democrática) passa pela afirmação de identidade e pelo reconhecimento da diversidade humana (que, naturalmente, não se reduz a uma questão morfológica ou fenotípica). Aqui, identidade é tomada como resultante de formas de inclusão em diversos círculos de solidariedade – gênero, raça, etnia, religião, etc – dos quais as pessoas se sentem parte.

Estes “círculos de inclusão” criam “espaços”, “territórios”, fazendo iguais seus membros, e preparam os elementos e práticas necessários para a luta pela inclusão nos círculos mais amplos: da cidadania, nacionalidade e humanidade.

Com este pressuposto, a análise das instituições pedagógicas e do seu papel na sociedade se amplia para incluir (além da história da construção do sistema escolar no Brasil e na Bahia e da sua afirmação, enquanto elemento necessário à cidadania e, portanto, direito de todos) os modos de sociabilidade, constituídos pelos contínuos civilizatórios e povos plurais diversos, assim como os segmentos da população, cuja voz ou projeto de vida, geralmente, não é considerado ou é formalmente deixado de lado. Com isto, se quer

(re)avaliar a idéia de processo educativo como canal de apenas um modelo civilizatório, registrando experiências e falas de diversos atores no processo pedagógico, assim como diversos modos de aprender e ensinar.

Esta proposta foi a idéia norteadora para os diversos artigos nas duas seções deste número da Revista da FAEEBA. A seção **Educação e Pluralidade Cultural** abre com o artigo *A república e a educação: analfabetismo e exclusão*, de Jaci Maria Ferraz de Menezes, que aborda a discriminação e a exclusão dos afro-descendentes numa perspectiva histórica, tratando do período imediatamente após a abolição da escravidão e a Proclamação da República no Brasil. Edivaldo Machado Boaventura, em *Estudos africanos na escola baiana: relato de uma experiência*, examina a criação da disciplina Introdução aos Estudos Africanos no ensino fundamental e médio, nos anos oitenta, por proposta do Centro de Estudos Afro-Orientais e do Conselho das Entidades Negras da Bahia. Encerra este bloco inicial um artigo escrito na língua espanhola, *Biología del monstruo: La identidad del Otro en el positivismo del Cono Sur*, de Pablo Heredia, que aborda o pensamento do positivismo latino-americano em relação às construções da identidade do Outro étnico americano (negro, índio e mestiço), configurado no imaginário das classes dirigentes como um “monstro” que tinha que ser definido, catalogado e dominado.

O artigo *Do monopólio da fala sobre educação à poesia mítica africano-brasileira*, de Narcimária Correia do Patrocínio Luz, analisa o monopólio da fala etnocêntrico-evolucionista que sobredetermina o pensamento e as políticas de educação, indicando outras perspectivas que envolvem o rico universo emocional-lúcido vital para a educação.

Os três textos seguintes são uma aplicação prática desta perspectiva educacional. *A (re)construção da identidade étnica afro-descendente a partir de uma proposta alternativa de educação pluricultural*, de Yara Dulce B. de Ataíde & Edmilson de Sena Morais, apresenta uma proposta pedagógico-curricular que priorizou a construção da identidade plural na perspectiva interétnica, através da análise da experiência de uma jovem afro-descendente, participante de um curso técnico-profissionalizante. Outro artigo, *Odemodé Egbé Asipá: para além do “ensino da história e cultura afro-brasileira”*, de Léa Austrelina Ferreira Santos, traz reflexões sobre a inserção da temática da História e Cultura dos afro-descendentes nos currículos da rede oficial de ensino no Brasil, apresentando como perspectiva inovadora a experiência pedagógica do Projeto Odemodé Egbé Asipá - Juventude da Sociedade de Asipá. Finalmente, José Eduardo Ferreira Santos, no seu texto *Práticas pedagógicas, cultura, história e tradição: um relato da experiência*

*educativa em Novos Alagados*, descreve a experiência educativa desenvolvida em projetos sociais de Novos Alagados, subúrbio de Salvador, com crianças e adolescentes da área, baseando-se na valorização das tradições culturais da Bahia.

A identidade e a relação dos baianos com o sagrado estão no cerne do trabalho *Lavagem do Bonfim: entre a produção e a invenção da festa*, de Eduardo Alfredo Morais Guimarães, procurando analisar os aspectos lúdico-festivos que compõem a religiosidade popular na Bahia, e as investidas do poder público e da indústria cultural, no sentido de circunscrever a “festa” a um evento turístico.

O tema da Pluralidade Cultural e sua relação com a Educação estão presentes nos mais variados campos:

- no meio rural, como mostra o artigo *Por uma escola da roça*, de Fábio Josué Souza Santos, que faz uma crítica ao modelo pedagógico vigente na maioria das escolas rurais do Estado da Bahia;
- no cinema, onde o texto, de Júlio César Lobo, *Eurocentrismo, política externa norte-americana e fundamentalismo islâmico no filme inglês Com as Horas Contadas* demonstra como as diferenças culturais, religiosas e raciais são tão importantes na construção de pontos de vista quanto as categorias econômicas, sociais e políticas;
- no ensino da língua portuguesa, como destaca o artigo *Pluralidade cultural, migração e o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental*, de Nilce da Silva, que relaciona “identidade, língua e cultura” e “atividades pedagógicas”, considerando a pluralidade cultural em sala de aula;
- nos costumes alimentares, em *Alimentação, cultura e educação: em busca de uma abordagem transdisciplinar*, de Sandra Simone Q. Morais Pacheco, buscando analisar a complexidade da relação homem/alimento, situando-a para além de um ato estritamente fisiológico, a partir da discussão acerca da importância dos aspectos culturais na formação de hábitos alimentares dos diferentes grupos sociais.

A seção ***Dossiê - A conexão atlântica Brasil-África*** é fruto do seminário *Relações no Atlântico Sul: História e Contemporaneidade*. O Mestrado em Educação e Contemporaneidade vem, na linha de pesquisas “Processos civilizatórios: educação, memória social e pluriculturalidade”, se debruçando sobre as relações entre Brasil e África, em especial no que diz respeito aos processos envolvidos na formação de uma identidade afro-brasileira.

Na UNEB, como em outros espaços acadêmicos, a análise das relações do Brasil com a África tem sido conduzida a partir da experiência histórica da escravidão e dos traços culturais subsequentes. O desafio de pensar o mo-

mento presente faz avançar na construção de relações maduras entre as nações concretas, indo além da redescoberta de raízes e origens comuns e compreendendo a afirmação e a troca de experiências de identidades, estreitando laços entre povos e sociedades nos dois lados do Atlântico.

Especificamente o Atlântico Sul – aí incluídos os territórios localizados abaixo do Trópico de Câncer – constitui um espaço onde ocorrem processos de desenvolvimento, evoluções culturais e preocupações de segurança, que podem conduzir a definições comuns ou aproximações de reduzir conflitos e harmonizar interesses. Os desafios atuais, tanto de correção das injustiças históricas como de afirmação dos países da região perante as formas atuais de globalização, impõem o estudo das sociedades contemporâneas em função desses desafios e dos seus potenciais. Nesse sentido é fundamental um maior conhecimento recíproco, que pode ser alcançado através de estudos de caso nas áreas de: educação, processos de desenvolvimento, configuração cultural, relações internacionais.

Neste momento, no Mestrado em Educação, nos propomos a implantar uma nova área de pesquisa cujos estudos venham a ampliar a área focada e permitam a incorporação de novos debates, temáticas e perspectivas, atualizando e enriquecendo as atividades hoje desenvolvidas. Assim, foram programados:

1. Seminário de introdução geral à temática, aberto ao público, apresentando as novas questões e despertando o interesse por aprofundá-las, realizado no período de 28 a 30 de abril de 2003, cujo debate aqui se quer, em parte, registrar.
2. Curso de Especialização sobre História da África e dos afro-brasileiros, voltado para a formação de um núcleo de professores multiplicadores, da UNEB, de outras universidades estaduais e do ensino médio, que possam disseminar as idéias e o conhecimento sobre o assunto. Pensa-se num curso em que professores pesquisadores da Cândido Mendes e da UNEB – ou de outras universidades, como convidados, comecem a se articular numa rede de estudiosos sobre os temas propostos.
3. Tópicos Especiais sobre Relações Contemporâneas no Atlântico Sul – como disciplina optativa no Mestrado em Educação e Contemporaneidade – de modo a incluir nas discussões vários países da América Latina e África e seus impactos em outras regiões.

As atividades tiveram início no ano letivo de 2003 e devem ser contempladas em dois cadernos para publicação: um caderno de suporte, composto de documentos de trabalho e textos de leitura e um caderno com textos produzidos pelos participantes do curso. Também os textos originados do seminário introdutório devem ser reunidos numa publicação sob forma de *Anais*. A

iniciativa de publicar cinco deles neste número da Revista da FAEEBA tem como objetivo não apenas registrar a realização do evento, mas, principalmente, trazer o debate para o público da Revista e dar início, assim, às ações no espírito da Lei 10.639 de janeiro de 2003.

Os cinco textos são: *O acesso de negros às universidades públicas*, de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães; *Relações econômicas no Atlântico Sul: evolução no início do século XXI*, de José Manuel Gonçalves; *Angola pós-guerra: novos e velhos desafios*, de José Octávio Serra Van-Dúnem; *Conexão atlântica: história, memória e identidade*, de Ubiratan Castro de Araújo; *Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares*, de Wilson Roberto de Mattos.

Finalmente, para encerrar esta apresentação, cabe uma palavra sobre o Programa Descolonização e Educação – PRODESE. Criado em 1999, no âmbito do Departamento de Educação I, o programa desenvolve produções acadêmico-científicas no contexto da diversidade étnico-cultural das Américas. Essas produções vêm fomentando pesquisas, estudos e atividades de ensino e extensão, baseados numa ética que permita a garantia da coexistência e expressão territorial dos contínuos civilizatórios que caracterizam esse continente.

O programa agrega estudiosos e pesquisadores que produzem participações criativas, com vistas a superar os paradigmas neocoloniais e etnocêntricos que estruturam a política de educação no Brasil, além de elaborar e difundir conhecimentos sobre educação no que se refere às alteridades civilizatórias que constituem a formação social brasileira.

Quando adotamos o conceito de descolonização, nos inspiramos um pouco na perspectiva de Frantz Fanon (*Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1968, p.21) de que: "... a descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos. Há portanto na descolonização a exigência de um reexame integral da situação colonial."

Descolonização e Educação é uma iniciativa que procura restituir aos descendentes das populações aborígenes e africanas a compreensão e a dignidade de seu sistema de pensamento, de sua alteridade própria, civilização, elaborações intelectuais e estratégias políticas positivas de ação .

O programa abriga atividades de ensino, pesquisa e extensão que se alimentam do complexo sistema simbólico africano e aborígene, o qual levou

vários séculos para se estruturar e investir-se de um poder criativo, em que foram radicados costumes, hierarquias, literatura, arte, mitologia dinamicamente reelaborados nas Américas.

O propósito descolonizador reflete também sobre as atitudes éticas pessoais e profissionais do educador em relação à sua comunicação e conduta com o outro. As ideologias paternalistas e conservadoras, produzidas por aqueles tidos como únicos representantes e detentores do código cultural e dos grandes sistemas explicativos necessários à educação no Brasil, estão saturadas. Mudando os donos dos códigos, a educação está se descolonizando. Surgem instituições e gerações de educadores que vêm elaborando novas perspectivas teórico-epistemológicas comprometidas com a nação. Desde modo, o exercício da descolonização e a afirmação das alteridades, numa coexistência dialética e democrática, são o melhor caminho para um Brasil substancialmente pluralista.

O Programa Descolonização e Educação vem se dedicando à elaboração e produção de conhecimentos sobre educação, que contemplem as alteridades civilizatórias que constituem a formação social brasileira; promovam uma revisão nos conceitos, categorias e “discursos-verdades” de bases etnocêntricas que sobredeterminam a compreensão da educação brasileira; desestabilizem os obstáculos teórico-epistemológicos que denegam a diversidade étnico-cultural característica do cotidiano da escola brasileira; indiquem novas percepções e abordagens sobre as sociedades contemporâneas nas Américas, destacando a pluralidade cultural que se origina da reposição e expansão dos valores e visão de mundo africano e da continuidade das tradições aborígenes.

Equipe de professores  
do Mestrado em Educação e Contemporaneidade:

**Jaci Maria Ferraz de Menezes**<sup>1</sup>

**Jacques Jules Sonneville**<sup>2</sup>

**Narcimária Correia do Patrocínio Luz**<sup>3</sup>

**Yara Dulce Bandeira de Ataíde**<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Coordenadora do Mestrado em Educação e Contemporaneidade – PEC/UNEB.  
E-mail: jacimnz@superig.com.br

<sup>2</sup> Coordenador da linha 2 do Mestrado. Editor executivo da *Revista da FAEEBA*.  
E-mail: jacques.sonneville@terra.com.br

<sup>3</sup> Coordenadora do PRODESE, linha 1 do Mestrado. Editora da revista *Sementes*.  
E-mail: narci@terra.com.br

<sup>4</sup> Editora geral da Revista da FAEEBA.  
E-mail: yataide@terra.com.br





# EDUCAÇÃO E PLURALIDADE CULTURAL





# A REPÚBLICA E A EDUCAÇÃO: ANALFABETISMO E EXCLUSÃO

Jaci Maria Ferraz de Menezes \*

## RESUMO

Texto sobre as políticas de inclusão dos negros livres e libertos, ex-escravos e seus descendentes, no período imediatamente após a abolição da escravidão e a Proclamação da República no Brasil, na cidadania brasileira. Procura compreender a estratégia de inclusão lenta, gradual e segura adotada, que tomou como filtro para a cidadania plena o saber ler e escrever como critério para qualificação do eleitor: o batismo da instrução como instrumento de civilização.

**Palavras-chave:** Republica – Educação – Analfabetismo – Exclusão

## ABSTRACT

### REPUBLIC AND EDUCATION: ILLITERACY AND EXCLUSION

Text about the politics of inclusion of the free and freed Afro-descendants, former slaves and their descendants, in the period immediately after the abolishment of slavery and the Proclamation of Republic in Brazil, in the Brazilian citizenship. It aims at understanding the slow, gradual and safe inclusion strategy adopted, that took as a filter for full citizenship the knowing how to read and write as a criteria for the qualification of the voter: the baptism of instruction as an instrument of civilization.

**Key words:** Republic – Education – Illiteracy – Exclusion

Hoje, Senhor Presidente, a situação é uma; no dia em que se fizer a Abolição a situação será outra:  
uma nova raça vai entrar para a comunhão brasileira.

(Discurso de Joaquim Nabuco na Câmara Federal, 5 de maio de 1888 -  
Senado Federal, “Abolição, 65 anos de lutas”)

“São Libertos”, diz o Barão de Cotegipe. Outro Senador o aparteia: “São cidadãos brasileiros”.

“Podemos até dizer que são ingleses, mas são libertos”, responde ele.

(Senado Federal, “Abolição, 65 anos de lutas”, discussão final do projeto da Lei Áurea)

Eu chamo a mim a questão; quero tratar dela. Comprometo-me a isto.

(Rui Barbosa em 1884, citando Souza Carvalho, em 1867.

Parecer-Projeto 48-A -Extinção gradual da escravidão)

---

\* Professora Titular de História da Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade/UNEB (stricto sensu); Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Católica de Córdoba, Argentina. Endereço para correspondência: Rua Apoena, 47 Aldeia Jaguaripe, Piatã – 41661.060 Salvador, BA. E-mails: jacimnz@campus1.uneb.br / jacimnz@superig.com.br

Neste artigo, vamos analisar as mudanças políticas e do aparato jurídico institucional que se deram no Brasil imediatamente após a Abolição, com a Proclamação da República. O que nos interessa, particularmente, é identificar e analisar os instrumentos utilizados para traçar uma estratégia de controle da inclusão dos negros, ex-escravos *libertos*, na cidadania brasileira – em especial, pela via do acesso à cultura letrada. Vamos utilizar, para tanto, não apenas textos de analistas sobre o momento imediatamente posterior à República, mas, principalmente, como testemunho da época, as “exposições de motivos” – denominadas pareceres – de projetos de lei sobre a extinção da escravidão (1884) e de reforma da instrução pública, de 1882, que, durante a fase de pesquisa, nos pareciam dever trazer explicitamente políticas traçadas para escolarização dos ex-escravos e seus descendentes.

Descobrimos que isto não ocorreu bem assim. Por exemplo: como entender a decisão de não qualificar como eleitor o analfabeto – portanto, de excluí-lo da cidadania ativa –, numa sociedade em que 83% da população não sabia ler e escrever? Quem eram os destinatários dessa exclusão? Que justificativas se apresentavam para a sua adoção? Quem eram os protagonistas dessa ação de excluir? Na busca de respostas para essas questões, analisamos documentos do final do século XIX, buscando entender a estratégia liberal, excludente, do trato com as massas libertas no pós-abolição e pós-república.

## 1. AS MUDANÇAS INSTITUCIONAIS E AS POLÍTICAS DE CONTROLE DA INCLUSÃO DOS *LIBERTOS*

A Abolição da escravatura e a Proclamação da República representaram, no final do século XIX no Brasil, não apenas a finalização do seu processo de transformação de colônia em país independente, como também a complementação da transformação de seu sistema produtivo – de um modelo em que capitalismo mercantilista se combinava com escravismo (por alguns de-

nominado, como vimos antes, de escravismo colonial), para uma nova forma de capitalismo dependente, inserido na órbita da Inglaterra, mas sob a disputa dos dois modelos – o inglês e o norte-americano. Paulatinamente, abandona-se o modelo francês como modelo político. Sem que tenha havido uma transformação no sistema econômico e de sustentação do poder político, propunha-se adotar um modelo de república liberal, que se pretendia democrático<sup>1</sup>.

Com a República, desde o Governo Provisório (governo de exceção, sob a forma colegiada, que se manteve entre novembro de 1889 e 91) ou mesmo através da Constituinte (a qual confirmou Deodoro da Fonseca, chefe do Governo provisório, como Presidente eleito), tem lugar uma intensa atividade de reorganização do Estado e mesmo de todo o aparato institucional e jurídico brasileiro:

- a) proclama-se a república como forma de governo
- b) realiza-se a separação da Igreja e do Estado, implantando toda uma estrutura civil para a realização de atos como registro de nascimento, celebração de casamentos, registro de óbitos; como consequência, os espaços públicos passaram a ser leigos, tais como as escolas e os cemitérios. Com isto, fica declarada a liberdade de culto, e a religião católica deixa de ser a religião oficial.
- c) abertas as possibilidades para uma igualdade diante do estado para pessoas ligadas a diferentes religiões – o que explicitamente estava voltado para a entrada, na “comunhão brasileira”, de europeus protestantes – é decretada uma naturalização massiva de todos os estran-

<sup>1</sup> São conhecidas as diferenças entre Democracia e Liberalismo. Naturalmente, os liberais que se pretendiam democratas enxergavam as postulações democráticas como tendentes ao socialismo. Entretanto, é possível, mesmo dentro do campo do liberalismo, enxergar diferenças entre as posições de Rui Barbosa, por exemplo, e de Joaquim Nabuco, embora ambos se declarem “liberais à inglesa”. Pareceria, segundo as leituras do pensamento de Stuart Mill (1954), que, sim, havia divergências entre este e, por exemplo, os postulados de outros liberais ingleses no parlamento.

geiros que haviam entrado no território nacional antes do dia 15 de novembro de 1889, data da proclamação da república, salvo expressa manifestação em contrário.

d) convocadas eleições gerais para a Assembleia Nacional Constituinte, estabelece-se como critério único para a cidadania ativa o saber ler e escrever (embora se mantenha também a exclusão dos mendigos, dos religiosos e dos “praças de pré” – soldados rasos). Os estrangeiros objeto da naturalização acima referida podiam participar da eleição desde que cumprissem essas mesmas condições. É bom lembrar que a exclusão dos analfabetos da cidadania ativa não começa com a República e, sim, com a Lei Saraiva, em 1881.

Estava, então, em discussão, ao lado da formatação do Novo Estado Brasileiro, a questão da formação da nova nação brasileira, e sua participação no “concerto das nações civilizadas”. Ao mesmo tempo, reafirmava-se a “natureza e vocação agrícola do Brasil” – e, portanto, a sua manutenção dentro do papel de país agro-exportador de produtos primários, com o café liderando a produção (embora outros produtos também entrassem na pauta, como o cacau). A criação de gado entrava como atividade secundária. As tentativas de implantação de uma indústria nacional só vão ganhar força na década de trinta do século 20, em outro momento de exceção. No nordeste brasileiro, usineiros de açúcar seguem sendo os comandantes da economia e política locais. Quem decide quais os participantes desta nação? Quem eram os novos “homens bons” que iriam decidir sobre o destino dela?

Nesta discussão sobre a nova nação brasileira, o que de fato estava em jogo era a decisão sobre os partícipes da cidadania ativa: quem decidia os rumos do país, já que não havia uma cabeça coroada que decidisse, em última instância, pela nação, ela própria constituída, se não formalmente (porque a Constituição do Império não se referia à instituição da escravidão), mas na prática, por herança da legislação colonial, por indivíduos que eram senhores ou escravos intermediados por uma terceira cate-

goria, **os libertos**,<sup>2</sup> que tinham um status legal e formal diverso dos homens livres.

Além disso, já não havia a Família Imperial, nem uma aristocracia (digamos que a nobreza local sempre foi um tanto ou quanto insólita) e tampouco existiam escravos. Seriam, entretanto, todos “homens livres”? Implantada a Liberdade, passamos a viver o reino da Igualdade? Diante da imensa maioria formada por homens-de-cor, ex-escravos ou seus descendentes, como se comportaram as elites dirigentes, formadas por donos de terras, ex-donos de escravos ou por letrados, muitas vezes a seu serviço? Como se realiza a sua inclusão em nação e cidadanias brasileiras?

<sup>2</sup> Manuela Carneiro da Cunha, em seu livro “Negros, estrangeiros” (1985), faz um estudo sobre os libertos na sociedade brasileira, como elementos intrínsecos à ordem escravocrata, na qual estava embutido o espaço em que, via violência e opressão (os mecanismos de controle), se moviam os libertos. A ordem escravocrata, face ao grande número de escravos, tinha a sua segurança diretamente dependente da satisfação da população livre de cor, que inclusive podia ou não ter interesses diferentes dos escravos. Os libertos que, por sua vez, criavam múltiplas formas de solidariedade entre si tinham suas relações com o mundo dos brancos reguladas institucionalmente, e muito na dependência da forma pela qual alcançavam a libertação – os caminhos da alforria que, na maioria das vezes, era comprada por pecúlio próprio, formado por trabalho, empréstimo tomado à junta de alforria, ao canto ou à irmandade da qual fazia parte. No entanto, apesar de paga, a alforria era apresentada sempre como uma dádiva do senhor, sempre vista como uma questão privada, na qual o Estado não devia intervir (e só o fez, como vimos, a partir de 1871), por fazer parte do direito de propriedade. Tampouco a Igreja tinha o direito de intervir. Assim apresentada, a alforria tinha como contraface a criação de laços morais entre patrono e liberto, que passava a dever “gratidão” e uma espécie de vassalagem, ou de subordinação política extra-econômica. A ingratidão podia, inclusive, servir de motivo para a rescisão da alforria. Segundo a autora (p.48), “A esperança de manumissão é central ao sistema escravista e complementar aos castigos e à violência física usados. Era construída de tal modo que ela passava pela dependência pessoal do senhor ou eventualmente de outro senhor. Aqui estaria o fundamento do sistema de subordinação que se mantém pós-alforria”.

A sociedade brasileira reagiu de forma peculiar aos negros libertos, os “13 de maio”.<sup>3</sup> Geralmente vistos como “agregados”, entendia-se que estavam os libertos ligados por uma extensa rede de favores aos seus ex-senhores, aos quais deviam uma espécie de vassalagem, de cortesia e até de cuidados. Os que não se submetiam ao trabalho formal eram considerados vagabundos, vadios, potencialmente perigosos, que necessitavam estar sob vigilância policial.<sup>4</sup>

A República, em especial, tinha suas dificuldades com os negros libertos: os últimos dias da monarquia viram a criação de uma Guarda Negra<sup>5</sup> para proteção da família imperial, cercada pela gratidão ao Imperador e à Princesa pela libertação. O prestígio da família real estava em alta junto aos negros, como se pode ver em texto do professor Mário Augusto Silva Santos (1990), que, inclusive, reagiram contra a Proclamação da República na Bahia. Uma possível reação deles foi usada como pretexto para deflagrar o movimento militar que resultou na República, face à relutância de alguns militares. Ao tempo em que Patrocínio os apoiava, Rui Barbosa os combatia ferrenhamente em seus artigos no Diário de Notícias.

Ilustrativo e elucidativo desta relação transversa dos republicanos do Governo provisório com os negros foram os episódios em torno da

repressão aos capoeiras<sup>6</sup>; nos primeiros dias do início do Governo, os que são flagrados a praticar capoeira são presos e sumariamente desterrados para a ilha de Fernando de Noronha, o que causa um problema no Gabinete, vez que um irmão de figurão da república foi também preso (MORAES, [19-?]). Outra evidência das dificuldades com os ex-escravos foi a inclusão das normas de repressão à vadiagem, antes inscritas nas leis ligadas a libertação dos escravos (Lei do Ventre Livre e Lei dos Sexagenários), no Código Penal elaborado logo após a República.<sup>7</sup>

Ora, o combate à vadiagem como forma de controle dos ex-escravos não era algo novo no Brasil e mesmo na América Latina. Oriunda da questão do trabalho compulsório na escravidão, vimos como, à medida em que os negros se tornavam libertos, aumentava o controle sobre a sua liberdade de ir e vir e mesmo sobre a sua regulação do próprio trabalho. Acompanhamos, na parte específica sobre o processo abolicionista, o surgimento das leis que obrigavam o novo liberto a manter domicílio no local onde

<sup>3</sup> O professor José Calazans, historiador baiano, recolheu as seguintes «quadrinhas» populares sobre eles: «Nasceu periquito/Virou papagaio/Não quero negócio/Com treze de maio». E «K é letra decadente/Meu pai assim me dizia/É como o treze de maio/Mesmo depois da alforria». (CALAZANS, 1995, p.59)

<sup>4</sup> Sobre os vadios na Bahia do séc. XIX, ver Fraga Filho (1996).

<sup>5</sup> A Guarda Negra foi um espécie de regimento informal, constituído por libertos, negros e mestiços, logo após a Abolição. Convocado por José do Patrocínio em defesa da Princesa Regente, entra seguidamente em choque com os adeptos da República no período em que estes intensificam suas reuniões e meetings, quando faziam oposição, principalmente, ao marido da Princesa Isabel, o Conde d’Eu, francês, face à enfermidade de D. Pedro II (MORAES, [19-?]).

<sup>6</sup> A Capoeira é uma espécie da luta marcial praticada pelos negros no Brasil, em que os golpes, praticados na maioria das vezes com os pés, podem vir a ser mortais. Seus movimentos, que devem ser executados com agilidade e leveza tal que o seu praticante nunca venha a cair ou a receber os golpes do adversários, seguem certa coreografia em torno à “ginga” e são praticados ao som de uma pequena orquestra formada de “berimbau”, instrumento de percussão monocórdio com uma cabaça que ressoa encostada à barriga, pandeiro, reco-reco e chocalho. Existe um certo número de golpes predeterminado, aos quais corresponde um “toque” de berimbau, mais lento ou mais apressado e um determinado número de “quadrinhas”, ou “cantigas” de desafios. Era praticada como instrumento de luta pelos escravos e libertos, formando-se, no século passado, verdadeiras “tropas de choque” de capoeiras ligados a um ou a outro partido político e que eram conhecidos por se dedicarem a dissolver os “meetings” dos adversários. Proibida pela polícia, hoje é uma espécie de esporte nacional, praticado nas academias de ginástica e nas escolas.

<sup>7</sup> Ver, a respeito, Jamil Cury (1990, p.102): “Os artigos que prescrevem penas a mendigos, vadios e capoeiras são igualmente duros. Quanto a estes últimos, a lei inclui deportação, no caso do indiciado ser estrangeiro”.

antes vivia durante certo período de tempo e a estar vinculado a um trabalho certo, sob pena de recolhimento à instituição penal pela própria polícia, ou, quando muito, pelo Juiz de paz, sob rito sumário. A presunção era de que, não tendo trabalho regular, era vadio e, como tal, perigoso.

O período republicano inaugurado transpõe essa legislação, antes circunscrita aos libertos, para o código penal, estendendo-a para toda a população livre. Claramente, o uso da *coerção* como instrumento de dominação. Mesmo saindo do Código Penal, em 1930, quando é transformada em contravenção penal, a *vadiagem* segue sendo motivo para a prisão arbitrária dos que saem à noite, ou que simplesmente retornam à noite a suas casas ou, ainda, não tendo casas, perambulam pelos centros das cidades, até os dias de hoje no Brasil. Na Bahia, existiu até a década de 80 a Colônia Agrícola de Pedra Preta (na verdade uma pedreira), para onde eram mandados, sem julgamento, os que eram presos *para averiguações*, inicialmente por um período de 90 dias (período após o qual deveriam ser liberados por não terem culpa formada). Aí dentro podiam ser *esquecidos* por período não determinado, uma vez que, sendo uma prisão ilegal mantida pela Polícia, não existiam registro dos detidos para aí mandados, nem processo formal de culpa e nem conhecimento mesmo da Justiça.

O controle da vida dos negros, entretanto, não parava aí. Também o exercício da sua liberdade de religião era restringido, mesmo naquele momento em que se apregoava a liberdade religiosa e a separação da Igreja do Estado, estando sob o controle policial através da polícia de costumes. Acompanhada de cantos, música, danças e, principalmente, toques de tambor, a religião dos orixás, considerada “divertimento estrondoso” como os demais “bataques”, serenatas (VERGER, 1987, p.530 ss), só podia existir por expressa autorização da Delegacia de Jogos e Costumes, e sua realização era controlada: chega-se à década de 30 sem que se pudesse realizar o culto ao som dos atabaques sagrados, devendo acontecer somente sob o som de cabaças e de palmas.

Somente em 1938, sob pressão de uma então crescente organização dos negros<sup>8</sup>, se suspende a proibição do uso dos atabaques. Na década de 70 do século XX, recomeçam os controles da Delegacia de Jogos e Costumes sobre o exercício da liberdade religiosa dos negros, os quais só terminam em 76, através de intervenção direta do então governador do Estado. Documentando o período de perseguição religiosa, os instrumentos de culto que eram apreendidos estão guardados no Instituto de Criminalística do Estado, no Museu Nina Rodrigues, apesar de todos os protestos e pedidos das organizações negras hoje existentes para que lhes sejam entregues.

Em suma, tanto a legislação e a prática do combate à vadiagem como o controle do funcionamento dos candomblés serviram como instrumento policial de controle da inserção dos negros no seio da nacionalidade. Idem, o combate à capoeira. Não só a polícia os combatia e controlava, como os jornais, controlando a opinião pública, protestavam contra a livre manifestação da presença da cultura africana no pós-república e pós-abolição.<sup>9 e 10</sup>

<sup>8</sup> Realizamos, em 1993, entrevista com o então presidente da FEBACAB; em seu depoimento, “Seu Benzinho” (Esmeraldo Emetério dos Santos) falou sobre a criação da Federação de Cultos Afro-Brasileiros e sua estratégia de luta contra a repressão às religiões afro-brasileiras.

<sup>9</sup> Sobre isto, encontramos registro de Nina Rodrigues, em 1906, em “Os Africanos no Brasil”, quando, protestando contra, coleta e transcreve uma série de recortes de jornais da época (em torno de 1900) que dão conta da existência da repressão aos candomblés, com o seguinte comentário: “Na África, estes cultos constituem verdadeira religião de Estado, em cujo nome governam os régulos. Aham-se, pois, alí garantidos pelos governos e pelos costumes. No Brasil, na Bahia, são ao contrário considerados práticas de feitiçaria, sem proteção nas leis, condenadas pela religião dominante e pelo desprezo, muitas vezes apenas aparente, é verdade, das classes influentes que, apesar de tudo, as temem. Durante a escravidão, não há ainda vinte anos portanto, sofriam elas todas as violências por parte dos senhores de escravos, de todo prepotentes, entregues os negros, nas fazendas e plantações, à jurisdição e ao arbítrio quase ilimitados de administradores, de feitores tão brutais e cruéis quanto ignorantes. Hoje, **cessada da escravidão, passaram elas à**

Entretanto, quais as políticas específicas traçadas para o relacionamento com os negros e a sua inclusão na cidadania brasileira, no pós-abolição e na nascente República brasileira? É bom lembrar que, no período que antecedeu e imediatamente seguiu-se à Abolição da escravidão, houve toda uma política demográfica de incentivo à imigração branca, européia. Esta política articulava não só a formação de um mercado de mão-de-obra, agora que esta se tornava livre, assalariada, e que o seu preço ia, portanto, ser maior ou menor na medida da sua maior ou menor disponibilidade; a chegada em massa de imigrantes tornava “excedentes” os ex-escravos, notadamente no Sul do país, para onde a onda migratória se dirigiu quase exclusivamente.

---

**prepotência e arbítrio da polícia**, não mais esclarecida do que os antigos senhores, e aos reclamos da opinião pública que, pretendendo fazer de espírito forte e culto, revela a toda hora a mais supina ignorância do fenômeno sociológico. Não é menos para lamentar que a imprensa local revele, entre nós, a mesma desorientação no modo de tratar o assunto, pregando e propagando a crença de que o sabre do soldado de polícia boçal e a estúpida violência dos comissários policiais igualmente ignorantes não de ter maior dose de virtude catequista, mais eficácia como instrumento de conversão religiosa do que teve o azorrague dos feitores”. (RODRIGUES, 1982, p.238-239).

<sup>10</sup> Outros autores, em momentos diversos, transcrevem também recortes de jornais sobre as dificuldades de relacionamento da sociedade brasileira com os negros no pós-abolição, como Donald Pierson (1937), ou Carlos Hasenbalg, mais recentemente. Os estudos sobre a vida dos negros no pós-abolição são dificultados por sua “desaparição”, como categoria de estudo, a partir do início da República. O negro passa a ser o trabalhador nacional, em contraposição ao imigrante, trabalhador estrangeiro. Assim, pelo menos até 1920, mais ou menos, rareiam ou quase desaparecem estudos ou relatos que dêem conta do que acontece a eles, enquanto grupo social, no pós-abolição. O pesquisador passa a ter que trabalhar com as entrelinhas, para entender o que passa com “o ausente”. A partir de 1930, foram realizados estudos específicos sobre o relacionamento inter-racial no Brasil, por autores como Roger Bastide e Florestan Fernandes (1955, em pesquisa UNESCO ANHEMBI), ou Melville Herkovits, na década de 40, sem que se possa deixar de dar o correspondente destaque aos estudos de Gilberto Freire, em Casa Grande e Senzala.

Ao mesmo tempo, o incentivo à imigração contribuía para a própria constituição de uma nova nação e um novo povo brasileiro – pela importação de novos elementos, brancos, europeus, civilizados, em contraposição aos negros e aos mestiços.<sup>11</sup> A política demográfica, com relação ao negro, era, portanto, voltada para a sua substituição, o seu desaparecimento. Disto nos dá conta o decreto do Governo Provisório de junho de 1890, que proíbe o ingresso no país de imigrantes de “indígenas da Ásia e da África” salvo expressa permissão do Parlamento Nacional (LUZ, 1993), ao mesmo em tempo em que se dava curso à política imigratória advinda do período anterior à Abolição e se promovia a naturalização massiva dos estrangeiros ingressados no território nacional até 1889. Se isto se dá no momento imediatamente posterior à Abolição, como se prepara o Estado Brasileiro para o trato do que Nina Rodrigues chama “o problema do negro”?<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> A respeito, ver: KOWARICK, Lúcio. Trabalho e Vadiagem: a origem do Trabalho Livre no Brasil. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987; BEIGUELMAN, Paula. A crise do escravismo e a grande imigração. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987; MORNER, Magnus. La inmigración desde mediados del siglo XIX: una nueva América Latina. Revista Culturas, Unesco, v. 5, n. 3, Paris, 1978. Para uma discussão mais profunda sobre as relações raciais no Brasil, SKIDMORE, Thomas. Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

<sup>12</sup> “Ao brasileiro mais descuidado e imprevidente não pode deixar de impressionar a possibilidade da oposição futura, que já se deixa entrever, entre uma nação branca, forte e poderosa, provavelmente de origem teutônica, que se está constituindo nos estados do Sul, donde o clima e a civilização eliminarão a raça negra ou a submeterão, de um lado; e, de outro lado, os estados do Norte, mestiços, vegetando na turbulência estéril de uma inteligência viva e pronta, mas associada à mais decidida inércia e indolência, ao desânimo e por vezes à subserviência e, assim, ameaçados de se converterem em pasto submisso de todas as explorações de régulos e pequenos ditadores. É esta, para um brasileiro patriota, a evocação dolorosa do contraste maravilhoso entre a exuberante civilização canadense e norte-americana e o barbarismo guerrilheiro da América Central”. (RODRIGUES, 1982, p.8).



## 2. ANÁLISE DE ESTRATÉGIA: TRÊS DOCUMENTOS DE UM “FAZEDOR DE POLÍTICAS”

Para o entendimento dessa questão, vamos analisar os documentos do final do século XIX que nos permitirão ver como se iniciaram as principais mudanças no aparelho do Estado e no arcabouço institucional que, a nosso ver, implicaram na estruturação de uma estratégia para a inclusão dos negros a sociedade brasileira. São elas:

1. a reforma eleitoral, através da adoção da eleição direta com a exclusão dos analfabetos;
- 2 a extinção da escravatura através do projeto de emancipação gradual; e
3. o projeto de reforma da instrução.

Em todas as três, ressalta-se a pessoa de Rui Barbosa, jurista brasileiro, grande advogado responsável também pela revisão de grande parte da legislação brasileira após a República.

De origem simples, Rui Barbosa foi, durante toda sua vida, e ainda por muito tempo, o protótipo do “letrado” brasileiro. Sem fortuna, seu pai, educador e político liberal, toma como sua principal tarefa a educação de seu filho, ligado aos Conselheiros Saraiva e Manoel Dantas, políticos e liberais da Bahia, que o têm como assessor e depois como afilhado político, até que ele assume seu próprio lugar, inicialmente como membro do parlamento federal, na constelação política. Líder liberal, tem papel destacado nas lutas pela reforma do Estado brasileiro, dentro de uma concepção muito própria, em que se destaca a luta pelo federalismo. Advogado dos militares em choque com o governo Imperial, torna-se republicano e, logo depois, líder civil dos republicanos. Com o Golpe, torna-se o 1º vice-presidente do Governo Provisório, função que acumulava com a de Ministro da Fazenda, fazendo-se reconhecida a figura central das reformas que então se levam à frente, no sentido da implantação de uma república leiga, liberal e... conservadora.

No entanto, o que vamos analisar de Rui Barbosa (sua obra é vastíssima) são três textos produzidos quase simultaneamente (1879, 1882

e 1884), nos quais se discutem, respectivamente, a adoção da eleição direta (mas não tanto), a reforma do sistema de ensino (na parcela que cabia ao governo central) e o final da escravidão. Na nossa concepção, os três textos tem uma conexão entre si, que apontam para uma estratégia liberal de “trânsito para a civilização” para a sociedade brasileira, com declaradas **exclusões assumidas**. Estratégia vitoriosa, na medida em que reafirmada e formalmente aprovada, já na República, com a sua presença no Governo Provisório, por sua participação na elaboração da Constituição Federal de 1891.

O que pretendemos é estabelecer uma articulação entre:

- a) sua declaração de ser “liberal à inglesa”<sup>13</sup> com a defesa da exclusão dos analfabetos da cidadania ativa: para ele, o voto deve ser direto, mas restrito, segundo critérios de renda e de condição de independência e discernimento, via o saber ler e escrever;
- b) a idéia de que o sufrágio universal deve ser precedido pelo ensino universal;
- c) seu conhecimento da extensão do analfabetismo no Brasil - quantos e quem eram os analfabetos, com uma dimensão, inclusive, do tempo necessário para a generalização do ensino básico (“esta celeridade de milésimos por ano”); e
- d) seu projeto de extinção gradual da escravidão, em que:
  - alinha as razões a favor dessa extinção, analisando as diversas experiências de extinção na América Latina e apresentando-as como favoráveis, como seguras – a não ser em casos em que, além da liberdade, se deu a cidadania;
  - analisa o caso dos Estados Unidos, em que houve uma guerra, onde apresenta os resultados favoráveis de inclusão dos negros, inclusive criação de escolas – o que, entretanto, não faz com que se apresente, no projeto, nenhuma proposição a respeito de uma escolarização massiva de ex-escravos;

<sup>13</sup> “Eu era, como sou, um democrata liberal e um liberal da escola inglesa”. Citado por Homero Pires, em introdução ao discurso de Rui Barbosa na Sessão de 10 de julho de 1879, sobre a Reforma Eleitoral.

- a apresentação “truncada”, com lacunas, do seu pensamento: no parecer, argumenta que a única causa, para ele, de problemas no pós-abolição é a assunção simultânea da condição de *livre* e de *eleitor*, como nas colônias francesas em 1848. No entanto, tampouco explicita qualquer referência ao tema no projeto apresentado. Disto, se encarregou previamente a lei eleitoral.

Em vista disso, se pretende discutir a existência de uma intencionalidade de exclusão dos negros, ex-escravos (analfabetos na sua grande maioria tendo em vista a proibição explícita de sua frequência à escola e, mesmo, pela inexistência, na lei e na prática, de uma política de escolarização dos “ingênuos”), da cidadania ativa. Esta intencionalidade, velada, existente desde o início da década de 80, é reafirmada em 1890, no Governo Provisório, e aparece, sob a forma de exclusão dos analfabetos, em todas as constituições federais brasileiras, até 1986. Com isto, se estabelece um controle sobre a inclusão na cidadania do contingente de ex-escravos, a qual passa a ser paulatina, gradual.

É interessante observar, entretanto, que, ao declarar que os analfabetos não votavam, se deixava fora da condição de eleitor, em 1881, 83% da população brasileira. Mais: as declarações de obrigatoriedade da escola, propostas pelo projeto de 1882, só atingiriam a população em idade escolar: somente quando os meninos de 7 a 14 anos, se escolarizados – porque a própria declaração da obrigatoriedade escolar ficou, na constituição da República, a cargo dos Estados – chegassem aos 21 anos de idade, iria crescendo, pouco a pouco, o contingente eleitoral. As gerações adultas estavam, todas, condenadas ao limbo da nação ou a construir, por seus próprios esforços, os meios de educar-se – e de, portanto, tornarem-se cidadãos.

## A. A Reforma Eleitoral e o (não) voto do analfabeto

Para analisar a posição de Rui Barbosa com relação à reforma eleitoral e, nela, a questão da eleição direta, tomamos como material de análise seu discurso proferido em 10 de julho de 1879, na Câmara Federal. Deputado pela pri-

meira vez, Rui Barbosa foi convidado a participar da redação do projeto de lei, tendo em vista sua atuação como “destacado e inflamado orador a favor da Reforma”. O texto que vamos utilizar é um discurso proferido depois da aprovação do projeto na Câmara e uma explicação e defesa desse projeto e da necessidade/possibilidade da aprovação da Eleição direta sem que houvesse a convocação de uma constituinte. Ou seja, entendia ele que, mesmo se tratando de matéria definida na Constituição, podia ser emendada por legislação ordinária porque, na sua argumentação, não feria direitos, mas os ampliava – apesar de que se suprimia a figura do eleitor primário. Rui Barbosa, além de redator desse projeto de 1879, rejeitado no Senado, foi depois o autor do projeto afinal aprovado e transformado em Decreto em 9 de janeiro de 1881. (BRASIL, 1985, p.211-274)

Esse discurso, na verdade, é uma auto-defesa diante da acusação de José Bonifácio (o segundo, deputado por São Paulo, liberal e fervoroso abolicionista, professor da Faculdade de Direito de São Paulo; o primeiro José Bonifácio foi o da Independência) de que a proposta de eleição direta, na medida em que aumentava o censo pecuniário e propunha a exclusão dos analfabetos, restringia os direitos individuais e era contra os princípios do Partido Liberal – partido do qual o próprio Rui participava. A resposta de Rui vem com a costumeira erudição de seus trabalhos, com a finalidade de justificar as suas posições. O discurso pretende demonstrar que, ao propor uma reforma no sistema eleitoral em que a implantação da **eleição direta**, ao mesmo tempo, **aumenta** os que participam diretamente da decisão e **diminui substancialmente** o número total dos que participam da eleição por eliminar o “eleitor primário” e implantar um eleitorado “qualificado”, estava de acordo com os princípios da democracia e do liberalismo. E o ponto central da sua argumentação, em nome de promover, ao mesmo tempo que a adoção da eleição direta, uma reforma no sistema eleitoral é a exclusão dos analfabetos – em nome da qualificação do eleitor, ou melhor da sua capacidade eleitoral.

Sua argumentação esta estruturada em três eixos:

1. O ideal seria o sufrágio universal, mas não o vamos propor porque **não estamos preparados** para isto. Deixamos para o futuro.
2. Apesar de acreditar que o voto é um direito e uma função social, entende que o seu exercício **está condicionado à independência e ao discernimento**. Para ele, *os direitos naturais não teriam atualidade ativa para os incapazes de exercê-lo senão sob a tutela dos capazes*. Somente estes seriam titulares do direito ao voto.
3. A reforma, portanto, na medida em que não vê possível o sufrágio universal, necessita de um critério para a qualificação do eleitor. A partir daí, propõe dois censos: o **pecuniário** e o **literário**, com a argumentação de que seria necessário, *“até certo ponto, desdemocratizar o sistema eleitoral para torná-lo mais representativo”*.

O discurso de José Bonifácio que, desde o mesmo Partido Liberal, faz oposição ao projeto de reforma da lei eleitoral, apresenta as seguintes críticas: o projeto é conservador, contraria os princípios do partido liberal, na medida em que, ao invés de ampliar o eleitorado, o restringe; na medida em que exclui mais de 80% da população brasileira da condição de eleitor, portanto, implicando numa limitação da soberania popular; assim, criaria “castas” na população, excluindo o povo da nação brasileira<sup>14</sup>; por fim, ao “desnacionalizar as massas ativas”, estaria condenando ao “hilotismo político” as mesmas massas.

Na sua resposta, Rui deixa claro o seu projeto para a sociedade brasileira – a “democracia” liberal, sem a soberania popular. Voto de qualidade, exclusão dos analfabetos e daqueles que, por terem baixa renda, seriam dependentes de alguém para sobreviver e, portanto, não teriam independência no seu voto. O voto seria um direito para aqueles habilitados a votar livre e conscientemente. No seu texto, discutida a dupla característica de direito e função social do voto e a necessidade, segundo ele, da capacidade para exercê-los, busca então argumentar como e porque seria necessário e possível qualificar os eleitores, visto que, no Brasil, não teríamos “uma aristocracia como a inglesa ou uma burguesia como a francesa” (p. 222), de

onde viesse a se constituir a sociedade política. Toma, portanto, como ponto de partida, que o Brasil seria uma “democracia” e que a luta pela igualdade, antes que oposição a ela, demandava um caminho seguro, regular, que permitisse a sua construção, ou melhor, o seu *desenvolvimento* gradual.

A Reforma Eleitoral, introduzindo o voto direto, era uma antiga reivindicação da sociedade política brasileira, em especial dos liberais. Até aquele momento, as eleições se davam em dois turnos: no primeiro, a massa dos *cidadãos ativos* – em 1879, em torno de 1.800.000 pessoas (que correspondiam aos homens, maiores de 25 anos, com renda mínima anual de 100.000\$000 réis) – escolhia os *eleitores*, numa proporção de 1/18 cidadãos votantes. Não existiam outras restrições, apenas os libertos não podiam votar e ser votados para a Câmara. Os eleitores votavam para a Assembléia dos Estados e para o Parlamento Nacional.

Decidida a realização da Reforma, o Imperador dissolve o Gabinete Conservador e entrega o governo ao Partido Liberal, para que a promova. O projeto apresentado teve redação de Rui Barbosa, que também trabalhou na redação da Lei afinal aprovada, em 1881, já então sob a responsabilidade do Conselheiro Saraiva.

Esse discurso é pronunciado após a aprovação do projeto pela Câmara e antes da sua recusa pelo Senado; tem como finalidade tentar convencer o Senado da possibilidade de efetuar uma reforma constitucional através de lei comum e, principalmente, reafirmar o conteú-

<sup>14</sup> Caberia acrescentar que boa parte do partido liberal era contra o projeto. Também Joaquim Nabuco, líder abolicionista, se manifesta contra. Nabuco se manifesta a favor do sufrágio universal. Para ele, a luta dos liberais devia se dar no alargamento do direito ao voto, jamais por sua restrição; no sentido da liberdade e da independência do eleitor, jamais do seu controle ou manipulação. Era, portanto, para ele totalmente descabido que justamente o Partido Liberal propusesse a Reforma Eleitoral a base da elevação do Censo e da exclusão dos analfabetos: tirava-se, nas suas palavras, o direito ao voto de milhares de “homens pobres” justamente aqueles que nenhuma culpa tinham das deformações do sistema. (NOGUEIRA, 1984).

do do projeto face às críticas a ele feitas por dissidentes (mais progressistas que ele) do próprio partido Liberal, em especial do deputado por São Paulo José Bonifácio, professor da Faculdade de Direito de São Paulo, abolicionista.

Embora o discurso de José Bonifácio não esteja aí publicado, o combate feito por ele ao projeto transparece nas respostas de Rui. Sua oposição ao projeto está na questão central abordada por ele – o fato de que, ao propor a eleição direta, estabelece, simultaneamente, na caracterização do novo eleitor, restrições tais que eliminam não só a maioria da população brasileira, como também afastam pessoas que já participavam da eleição no primeiro turno. Isto se dava ao propor a adoção de um duplo critério de qualificação do eleitor: o critério do **censo pecuniário** – em que se elevava a renda de 100.000\$000 para 400.000\$000 reis anuais; e o **censo literário** – através do qual se excluía os analfabetos. Àquela altura, 1879, conhecidos já os resultados do Censo Demográfico de 1872, sabia-se que mais de 83% da população brasileira era analfabeta; a adoção desse critério implicava reduzir drasticamente a participação popular nas eleições.

Contra isto se insurge Bonifácio que, juntamente com uma parcela do Partido Liberal, denuncia que a mudança na lei eleitoral, tão desejada por ser mais democrática – por estabelecer o voto direto – na verdade atendia aos interesses dos conservadores, estando contra os princípios do próprio Partido: excluía o povo, limitava a soberania e criava castas, *desnacionalizava* (ou seja, colocava fora da nação) as chamadas “massas ativas” que antes votavam em primeiro turno e as condenava ao “hilotismo político”<sup>15</sup>.

Especificamente quanto à exigência do saber ler e escrever, José Bonifácio argüi que os cidadãos brasileiros, membros da nação, deveriam ser aqueles considerados aptos para defendê-la – referindo-se aos ex-combatentes na Guerra do Paraguai, muitos deles recrutados entre os escravos e os libertos, e para o que não se havia apurado, naturalmente, qualquer condição de alfabetização. Se constituem o Exército brasileiro, agora heróis da Pátria, como

excluí-los da cidadania? Argumenta, por fim, que não havia como vincular a capacidade de discernimento apenas à habilidade de ler e escrever; o discernimento seria a consciência de si e do outro: vinculá-lo ao ler e escrever seria propor “a soberania da gramática”.<sup>16</sup> Ademais, ao ser excluído da atividade política, do voto, o cidadão estaria sendo excluído exatamente do processo através do qual se aprende a exercer a cidadania.

Na defesa do projeto, é a seguinte a argumentação de Rui:

1. A dualidade do sufrágio, então existente, enfraquecia a ação popular, dividindo-a; a eleição primária estava entregue à prepotência das qualificações ou de quem as fazia. O eleitor não representava aqueles que tinham votado nele na eleição primária.
2. Para estabelecer o voto direto, era necessário previamente estabelecer a qualificação do novo eleitor, discutindo o conceito de “capacidade eleitoral”.
3. Embora seja a favor do sufrágio universal, não o considerando utopia, pensa que o país precisa ser preparado para ele.
4. Entende que o voto é, simultaneamente, direito natural e função. Entretanto, entende também que “os ideológica e escolasticamente intitulados direitos naturais não têm, para os incapazes de exercê-los senão sob a tutela dos

<sup>15</sup> Referência aos “hilotas”, que não participavam da democracia grega.

<sup>16</sup> Também Nabuco se inscreve entre os que se opõem ao projeto na forma apresentada, tanto em 79 como em 81. Para ele, jamais o partido liberal poderia propor a restrição do eleitorado. Além disso, como abolicionista, não o poderia aceitar – diz. O abolicionismo seria, para ele, antes de tudo, uma reforma política, de luta pela inclusão na cidadania, de construção de uma nova nação. Esta visão, segundo ele, seria própria do Brasil, não se tendo passado em outros países, como Inglaterra e França, que tinham seus escravos nas colônias – portanto, fora do convívio cotidiano com os seus ex-donos. Nos EEUU, diz, o direito ao voto do negro, ex-escravo foi um resultado não esperado da guerra, que impôs a igualdade civil. No Brasil, portanto, o abolicionismo teria como corolário o direito ao voto.

capazes, atualidade ativa”. Para ele, no caso do voto, a atualidade seria “diretamente pessoal”, tornando-se o direito incompatível com a tutela. Portanto, “direito é o sufrágio para os habilitados a votar livre e conscientemente”; somente neste caso, o voto torna-se direito e função. Por isso, a independência e o discernimento seriam requisitos vitais para um regime de eleição moralizado e livre.

Aguilhado pela crítica dura de José Bonifácio e de outros “dissidentes”, passa Rui Barbosa a argumentar em favor da idéia de que o projeto era, sim, de acordo com as ideais liberais em manifestações diversas de líderes do Partido Liberal, em várias ocasiões. Citando Saraiva, em 1875:

“O liberalismo sensato não diz - vote o homem que vive do seu jornal e não tem um jornal para ler” [trocadilho com a palavra jornal, no duplo sentido: viver de trabalho diário e não ter jornal - periódico - para ler]. “O Liberalismo verdadeiro diz: Vote quem puder; e habilite-se a população toda para votar”... A soberania de que falo é a do povo que está no caso de votar... Não quero nem o absolutismo dos príncipes, não obstante sua educação, nem o absolutismo da ignorância, das multidões brutas: a inteligência deve governar e só ela. (BRASIL, 1985, p. 230)

Segue ainda citando os nomes dos membros do partido Liberal que, em diversas ocasiões, se haviam manifestado contra o voto dos analfabetos. Em seguida, vai buscar dentro da própria teoria liberal – ou seja, no pensamento de grandes teóricos do liberalismo – a justificação da justeza de suas proposições. Recorre a “Prévost-Paradol (França) e a Stuart Mill (Inglaterra). Citando este:

Somente os homens em quem uma teoria irrefletida emudeceu o senso comum sustentarão que se deva entregar o poder sobre os outros, o poder sobre a comunidade inteira, a indivíduos que não tenham adquirido as condições mais ordinárias e essenciais para curar de si mesmos, para gerir com inteligência os próprios interesses e os das pessoas que proximamente lhes digam respeito. (BRASIL, 1985, p. 230)

Segundo Rui Barbosa, Mill exclui não apenas os que não sabem ler e escrever, como também os que não têm noções mínimas de cálculo.

Contrargumentando aos que dizem que esse raciocínio não se aplica no Brasil, dada a extensão do analfabetismo (como conseqüência, *o Sufrágio deveria vir antes que a Instrução*), diz que isso contraria o pensamento de Mill. O analfabeto, por sê-lo, teria uma incapacidade individual, intrínseca, radical; assim, onde não está generalizada a alfabetização, primeiro se alfabetize, depois se dê o direito ao voto.

Quando a sociedade não tem cumprido o seu dever, fazendo acessível a todos esse grau de instrução, há realmente injustiça, mas injustiça que não nos deve enlear: se de duas solenes obrigações descuidou-se a sociedade, satisfaça-se primeiro a mais importante e a mais fundamental das duas; o ensino universal preceda o sufrágio universal. (BRASIL, 1985, p. 230)

O fato de que a maioria da população brasileira, naquele momento, era analfabeta, o que inclusive havia feito com que alguns parlamentares liberais (inclusive alguns dos citados por Rui) tivessem mudado de opinião quanto à oportunidade de excluir aos analfabetos tendo em vista o número diminuto que sobrava para ser eleitor, para Rui não mudava a essência da questão: a capacidade eleitoral. Maior motivo para estar contra o voto do analfabeto é o seu grande número, diz Rui. E arremata: “Em face ao dilema ou não sois liberais ou haveis de incluir os analfabetos, respondemos: Não; somos liberais e excluimos os analfabetos; excluimos os analfabetos porque somos liberais” (BRASIL, 1985, p.230).

A partir daí, em resposta à opinião de José Bonifácio, de que o que dá o direito de intervir no governo de um país como votante é a consciência da própria posição, acrescentada à consciência da vontade alheia, argumenta Rui: o que dá a consciência clara é a leitura:

Como é que se elabora, nos povos de hoje, esse difícil sentimento, o sentimento da individualidade na coletividade, o sentimento complexo dos deveres e direitos mútuos entre o Estado e os cidadãos? Pelos meios que estabelecem comunicação efetiva, permanente, inteligente, entre todos os membros da comunidade. Quais são esses meios? Dois. O primeiro é o jornal, o grande agente da educação nacional no mundo contemporâneo, que todo mês, toda quinzena, toda semana, toda manhã, toda tarde, vai levar ao

paço do milionário e à casa do pobre, em igual quinhão, a colheita da civilização universal. (BRASIL, 1985, p.231)

Ao jornal, à leitura, agrega as associações, os clubes, etc, que, para ele, no Brasil não teriam força suficiente para formar a opinião pública. Assim, a grande escola da educação cívica seria a imprensa, a que o analfabeto não tem acesso.

E segue, então, completando sua visão liberal de que basta a liberdade para que cada povo se forme em nação, para que cada indivíduo se transforme em cidadão, não cabendo tutelas nem ajudas. Atenção para o exemplo, ainda hoje na ordem do dia:

A liberdade, Sr. Presidente, é inseparável de seus encargos. Dela não é digno o povo, que não saiba sofrer os males naturais de sua situação, e espere de outros recursos, que não a liberdade mesma, os meios de vencê-los. Por exemplo: o artífice insciente exige os impostos proibitivos como proteção à indústria nacional; porque não lhe mostraram que a verdadeira proteção à indústria consiste em obrigá-la a aperfeiçoar-se, entregando-a à concorrência no mercado comum; porque não no convenceram de que o seu interesse em ter maior número de fregueses não lhe assegura o jus de não deixar a esses fregueses a escolha do mercado livremente preferível; porque não lhe fizeram palpar a injustiça de que a sua conveniência em vender o gênero mais caro prevalecesse ao direito, que aos consumidores assiste, de confluir ao mercado onde o encontram mais barato (BRASIL, 1985, p. 232).

Ainda argumentando sobre a necessidade do saber ler e escrever como base para aferir o discernimento, afirma que o Estado não pode prescindir do discernimento como elemento da capacidade eleitoral, uma vez que ele é uma das condições essenciais à liberdade. Como acha que o discernimento não pode ser “*indiscriminadamente atribuído a todos*”, era necessário, à falta de um sinal exterior da sua presença, aferi-lo através do critério da leitura:

Ora, é a leitura que forma o cidadão, o homem civilizado, o homem moderno. Esta verdade não admite controvérsia... Lendo, é que se habilita o cidadão ...nesses tempos, quem saiba ler, lerá. E, como ler é o meio de apren-

der, infere-se que, onde está o instrumento aquisitivo da capacidade, aí a capacidade está. (BRASIL, 1985, p.233).

Nesta linha de argumentação, chega à conclusão de que o analfabeto está incapacitado para os negócios do Estado:

Ora, como o discernimento político é pelo conhecimento dos negócios de Estado que se obtém; como esse conhecimento alcança-se com a leitura; como a leitura é impossível aos analfabetos na regra geral, estaremos presumindo no analfabeto ausência dessa aptidão social. (BRASIL, 1985, p.234).

Em nome, portanto, desta avaliação da capacidade de discernimento, reafirma a necessidade e justeza do projeto que significa, ao estabelecer a eleição direta, retirar o voto de todo o eleitorado primário, reduzindo a representação da população brasileira, naquele momento, a menos de 4%. Assim, em nome de tornar a eleição mais democrática, propõe *desdemocratizá-la*, excluindo aqueles que não tiveram acesso à leitura e à escrita. Assim, ao tempo em que se reduzia o eleitorado então existente de 1.800.000 pessoas (eleitorado direto) para 400.000 eleitores, argumenta que isso, na realidade, representava um ganho, já que o eleitorado primário não contava; *de fato*, se estava aumentando o eleitorado de 24.000 eleitores para 400.000 (Estes eram, segundo seus cálculos, os varões livres, alfabetizados e maiores de 25 anos). Os 400.000, ao tempo em que representavam 4% da população total livre do Brasil (1879), eram, segundo ele, 22% do eleitorado total possível. Portanto, para ele, não haveria como falar em igualdade violada:

Como é, pois, que se nos vem falar em «igualdade violada»? Mas a única igualdade possível, a única igualdade legítima, a única igualdade racional, a única igualdade liberal, a igualdade conforme a democracia não socialista é não a igualdade absoluta, o nivelamento, que será sempre a mais opressiva das desigualdades morais, mas a igualdade relativa, isto é, a desigualdade social das condições correspondendo, em uma proporcionalidade exata, à desigualdade **natural** das aptidões. (BRASIL, 1985, p.245)

Apresenta, então, o argumento que sempre lhe é atribuído como saída: de que é contra o

voto do analfabeto como forma de incentivar a expansão do ensino – que não é, segundo nos parece, o centro de sua argumentação:

Replicais: - Se abundam os analfabetos é porque rareiam as escolas. Mas nem isso é razão que demonstre a capacidade eleitoral dos analfabetos; nem o temor da preponderância dos analfabetos é o móvel mais plausível para incitar o governo à multiplicação das escolas; nem o estímulo que há de avivar no analfabeto o apetite de aprender está em sentir-se nivelado no direito político aos cidadãos intelectualmente superiores. Dai preço ao voto; fazei dele um instrumento de influência decisiva na sorte das administrações; ligai-o à instrução; ligai à ausência dela a privação dele; e, tornando o eleitorado uma posição, dignamente cobiçável, fareis cobiçar a instrução elementar, ao menos, degrau legal para ele. (BRASIL, 1985, p. 245)

Argumenta, por fim, com relação ao aumento do censo pecuniário, entender ser ele, módico, mas, mais que tudo, inofensivo: sendo excluídos os analfabetos, os que sobraem certamente estarão entre os de renda mínima; o que demonstra que tinha conhecimento, consciência, de que o acesso à escola estava ligado à questão econômica e de que, excluindo-se os analfabetos, se estava excluindo os mais pobres.

Assim, a sua proposta de exclusão dos analfabetos, embora até mascarada de instrumento de pressão para que se ampliasse o acesso à escola, está, na verdade, articulada a um projeto de governo, liberal, sob múltiplas influências, que vão de Spencer a Stuart Mill, em que ao evolucionismo social do primeiro se agrega a visão de um governo de qualidade, do voto de qualidade, proposto pelo segundo, em que se pretende que a verdadeira liberdade consiste no estabelecimento de controles da maioria pela minoria, seja via Estado – colocado por uns como realizador da vontade comum – seja via Parlamento, em que este, embora representando a maioria dos votantes, ainda assim devia sofrer algum tipo de controle que permitisse a liberdade individual, contraposta à liberdade coletiva.<sup>17</sup>

Para Rui Barbosa, e para o projeto de Governo que naquele momento representava, o

governo devia ser o governo da minoria ilustrada, “letrada” – a inteligência, de que ele próprio era representante – mas que, no fundo, como os resultados da República vieram depois a demonstrar, que vinha a servir às intenções da conservação da ordem. No texto, deixa claro estar vinculada a direção dada à Reforma Eleitoral a um projeto de governo e à “responsabilidade” dele decorrente: ao criticar o discurso de José Bonifácio, diz “sob as apóstrofes quase épicas da sua paixão... há uma figura soberana que não vimos passar: a ciência austera, prudente, observadora, do governo. Faltou-lhe um instrumento à corda, que a lira não admite: a da investigação prática. Fugiu-lhe ao talento uma intuição: a da realidade”. E completa: se o orador se visse com a responsabilidade do poder sobre os ombros, o espectro das lições do passado, a voragem dos perigos do presente e as severidades do futuro ante os olhos, seguramente sentiria “o vazio de seus raciocínios”, a impossibilidade de realizar seus compromissos (p.224).

Este programa de governo, liberal, e ao mesmo tempo conservador, prudente, exequível, incluía, segundo enumeração apresentada às folhas 271: a secularização da escola (veja-se, não era sua expansão, a sua obrigatoriedade, mas a secularização), do registro civil, do casamento, do cemitério, do ensino público, do código penal e a abolição das incapacidades religiosas”... E mais as reformas complementares da liberdade eleitoral, como as incompatibilidades parlamentares, a reforma da polícia e da magistratura, as reformas econômicas, as descentralizadoras, a municipal, a emancipação do ensino, as leis de naturalização. (O autor, neste trecho, enumera as reformas que acha necessárias para a sociedade brasileira naquele momento, ao tempo em que afirma a desnecessidade de convocação de uma constituinte para a realização destas reformas).

Veja-se que, na sua pauta, não fala, embora esteja em 1879, na abolição da escravidão. Fala

<sup>17</sup> Para entender o pensamento de Stuart Mill: Weffort (1989), Merquior (1991), Bobbio (1995), Bobbio/Bover (1986). Do mesmo Stuart Mill, Sobre la Libertad, 1954.

em escravos e livres apenas como um dado, quando faz a contabilidade dos que votam ou deixam de votar segundo o projeto. Apenas no trecho da página 222, acima citado, diz, de forma subterfugiosa, da necessidade de encontrar um “álveo” para o reconhecimento dos direitos constitucionais dessa força, ao falar da inexistência de classes no Brasil, “a não ser as resultantes da fusão reabilitadora do sangue dos libertos”.

Diz ele:

O Brasil ... é uma democracia. Não o é só na organização do nosso governo, na letra do seu direito constitucional... O que é, porém, intimamente democrático, em nossa terra, o que o é até a medula dos ossos e a sociedade... Somos, como todas as americanas, uma sociedade em elaboração ainda, num século em que a democracia fez indispensavelmente seu, e sob cujo influxo modificam-se, rejuvenescem democraticamente, as próprias sociedades, feitas, adultas, mais ou menos vetustas, do mundo antigo. (p.222)

E segue:

Não podemos ser uma nação tradicionalista. Decididamente não somos, na índole do povo, uma nação autoritária. **Classes, não as temos, senão esses matizes que forçosamente resultam da fusão gradual, da progressiva desaparecimento, da assimilação reabilitadora do sangue liberto na massa comum do País** [grifos nossos]; e, ainda aí, os vestígios da transição não oferecem entre nós a mesma intensidade, as mesmas barreiras e os mesmos abismos, que noutros povos, aliás em geral incomparavelmente mais civilizados, por onde, como por nós, passou a peste da servidão negra.

O gênio da igualdade (...) está profundamente inoculado em nossa pátria, nos hábitos, nas tendências, nas necessidades populares. Extinguí-lo seria impossível; arriscada empresa, contrariá-lo. E (digamo-lo sem rodeios) em quadra nenhuma de nossa história fora maior impropriedade que nesta o opor diques arbitrários a essa corrente; quando, pelo contrário, um dos grandes e enraizados erros da política brasileira consiste em desconhecer a essa força os seus direitos constitucionais; quando o que as circunstâncias estão **reclamando é abrir-se-lhe álveo regular e franco, por onde ela, sem violência, mas também sem estreiteza nem interrupções, desdo-**

**bre naturalmente o seu curso, como um fato normal, atuando com a supremacia que lhe cabe, nos destinos do Estado.** (p.222 - grifos da autora)

O *álveo* encontrado, ou seja, a estratégia a ser traçada para garantir à corrente da busca da igualdade um caminho seguro, para que desdobre naturalmente seu curso sem violência e sem interrupções, deveria passar, pois, por um aprendizado da cidadania, e pelo batismo da civilização, via leitura.

É, portanto, no tratamento da questão da igualdade (o *gênio da igualdade* presente, segundo ele, na sociedade brasileira) que deixa prenunciar a existência de uma estratégia excludente e gradualista como saída “segura” para a escravatura, estratégia que também se inscrevia no modelo liberal. Modelo gradual, que vê a sociedade brasileira (como todas as do continente americano) como uma sociedade em formação, em busca da democracia. Mais: essa estratégia é uma estratégia “civilizatória”, que vincula o ler e o escrever com a civilização. No discurso de Rui, a exclusão dos pobres e dos analfabetos é explicitamente assumida. O que não está explicitado é que estes são, em sua grande maioria, negros libertos e seus descendentes, e que essa estratégia gradual, ao lado dos controles policiais de que falamos acima, vai formar o **álveo para a inclusão**: será não apenas o leito, o caminho, como também as margens que vão conter, servir de limites, à inclusão deles na cidadania brasileira.

Entretanto, se a Reforma eleitoral retira do cenário político 1.400.000 votantes então existentes à conta dos que não teriam capacidade de discernimento, por pobres, dependentes economicamente, ou por analfabetos, ela não faz, em contrapartida, a proposição de uma campanha massiva de alfabetização, de implantação da escolarização como direito. Esta discussão, bem como a da estratégia para a Abolição (lenta, gradual e segura), são apresentadas em dois outros documentos: O Parecer-Projeto sobre educação e o Parecer-projeto 48-A, sobre a extinção gradual do elemento servil.



## B. O Parecer - projeto sobre ensino primário e outras instituições complementares

O segundo documento, em ordem cronológica, elaborado por Rui Barbosa em sua passagem pelo parlamento do Império, foi o projeto sobre ensino primário (BARBOSA, 1984). Com duas redações, uma em maio de 1882 e outra em setembro de 1882, o parecer teria sido elaborado a pedido do Imperador, em virtude do malogro da reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. A existência das duas versões é explicada por Lourenço Filho como sendo dependente da chegada de material sobre o estado da Educação em vários países da Europa e da América, solicitado e obtido por Rui Barbosa. Assim, o documento elaborado (examinamos a 2ª versão, completa) conta com a costumeira erudição dos trabalhos de Rui Barbosa. Exaustivo, compara a situação educacional do Brasil nos fins do século passado com a dos diversos países da América e da Europa: de nenhuma forma a situação por ele encontrada nos é favorável.

A comparação, feita com vistas a justificar a necessidade de um projeto civilizatório pela via da escola, trabalha a partir de um diagnóstico do ensino no Brasil. Trabalhando com os dados estatísticos então existentes, Rui Barbosa os discute comparando as estatísticas de instrução – matrícula e frequência – com a situação educacional da população como um todo, segundo o Censo Demográfico de 1872: analfabetismo e população escolarizável. Sempre excluindo os escravos dos seus cálculos, já que pela legislação então existente era-lhes proibido o acesso ao ensino, raciocina sempre em termos do crescimento futuro do contingente dos livres. Sua proposta de educação primária, no entanto, é feita em termos genéricos – não se dirige a um dos dois contingentes, mas à população de 7 a 14 anos.

No capítulo I do parecer, discute, portanto, a situação do ensino popular. Critica o otimismo oficial, comparando-o com “a verdade dos números”. Fala em uma indolência do progresso escolar, visto que o crescimento do número de escolas primárias é muito pequeno ao ano,

afirmando que a velocidade de crescimento decresce no período de 70 a 78 (p. 28). Comparando a matrícula com a população, demonstra que apenas 1,08% da população livre tem acesso à escola; e que, entre 1857 e 1878, o crescimento desse acesso foi da ordem de 0,027% anualmente. Critica:

... com essa celeridade de milésimos por ano, careceríamos de 37 anos para que a inscrição crescesse 1% e, como a nossa população em idade escolar (6 a 15 anos) está para a população livre na razão de 22,6%, em menos de 799 anos não teríamos chegado à situação que se anela, ... onde toda a população em idade escolar recebe a instrução primária. (BARBOSA, 1984, p. 17, v. 10, tomo 1)

Mostra, então, seu conhecimento de que o Brasil era, naquele momento, uma nação de analfabetos, a ponto de estar no limite do que chama de mundo civilizado. Para demonstrar isto, faz comparações com os diversos países da América e da Europa, chamando a atenção de que, naquele momento (1882), a situação educacional na Argentina já era melhor do que no Brasil, citando especificamente o Censo Escolar de Buenos Aires de 1881 (p.58-60).

Em vista da situação diagnosticada, passa a discutir o papel do Estado na oferta da educação. Sustenta então a posição de que o Estado deve ter uma presença forte na oferta da educação (discordando, explicitamente neste caso, dos positivistas). Deve existir uma organização nacional do ensino, desde a escola até as faculdades, não se devendo “submeter os problemas educacionais às leis econômicas da oferta e da procura”. Argumenta que a existência do ensino livre não poderia suprir a falta do ensino oficial, que deveria ser completamente leigo. E afirma a gratuidade (já prevista na constituição de 24 para o ensino primário) e a obrigatoriedade do ensino como sendo elementos intercomplementares:

... Numa constituição democrática não pode ser outro o fito dos sacrifícios impostos ao estado pela difusão gratuita dos rudimentos de educação intelectual senão a necessidade, passada em julgado, de que eles sejam comuns a todos os habitantes válidos do país. Mas a proclamação

dessa necessidade importa, ao mesmo tempo, o reconhecimento implícito ou a criação legal de um direito. Qual? Esse direito dos pais, simples elemento integrante da soberania irresponsável que lhes atribuem os adversários do ensino obrigatório, a certas facilidades para a formação moral da prole? Não, decerto. (BARBOSA, 1984, v. 10, tomo 2).

Para ele, existiriam dois direitos: o direito do **indivíduo**, “de que a sociedade lhe subministre os princípios elementares de moralidade e inteligência, sem os quais não há homem responsável, não havendo imputabilidade dos seus atos – portanto, a repressão seria uma injustiça”, e o direito da **sociedade** de negar à ignorância do indivíduo a liberdade. “Sem educação, o ser humano se desnatura”.

Na sua argumentação em favor do estabelecimento de um sistema de ensino público leigo, gratuito, obrigatório e universal (base da organização do sistema de ensino no Brasil, até hoje), sem prejuízo da mais ampla liberdade de ensino, vai mais uma vez buscar o apoio do liberalismo inglês, agora de outra fonte: citando Macaulay (BARBOSA, 1984, p.185):

Dever é do governo proteger-nos as pessoas e a propriedade, contra o que as possa pôr em perigo. Ora, a principal causa dos perigos que arriscam a propriedade e as pessoas é a ignorância crassa do comum do povo. Logo, adscrito está o govêrno a curar de que o comum do povo não fique sendo grosseiramente ignorante. E qual vem a ser a alternativa? Todos reconhecem que a obrigação do governo é acautelar, pelos meios possíveis, a nossa existência e fazenda. Mas, excluída a educação, que meio lhe deixais? Deixai somente estes meios que só a necessidade pode justificar, meios que infligem sofrimento formidável não só ao infrator como aos inocentes que com ele têm vínculos: Deixai-lhes os fuzis, os pelourinhos, a solidão celular das prisões, as colônias penais e a força.

É a seguinte a redação do parágrafo referente a obrigatoriedade escolar no texto do projeto:

4º É obrigatória a frequência das escolas públicas do ensino primário, no município neutro, para as crianças de ambos os sexos, dos 7 aos 13 anos de idade. Esta obrigação estende-se até os 15 anos, em relação aos que aos 13 anos não

estiverem habilitados nas matérias da instrução escolar correspondente a essa idade.

5º Eximem desta obrigação:

a) a falta de escola pública num circuito determinado pelo raio de dois km, em relação às crianças do sexo masculino e um e meio em relação às do outro.

Veja-se, portanto, que a obrigatoriedade estava limitada pela oferta de escolas. O projeto prevê, também, quem são os responsáveis pela instrução das crianças, inscrevendo nesta responsabilidade não somente os pais como tutores, etc, como também os proprietários, administradores, ou gerentes de quaisquer estabelecimentos mercantis, industriais ou agrícolas, ou pessoa que mantivesse a seu serviço menor desvalido, todos deviam obrigatoriamente cuidar da matrícula e da frequência das crianças às escolas (parágrafos 6º e 17º).

O Projeto prevê uma reforma organizacional para o ensino em todos os graus, inclusive o primário. No entanto, o projeto mantém a divisão da ação descentralizada via províncias. No que se refere ao ensino primário, a sua abrangência é restrita ao município da Corte, único espaço de atuação do Governo Central naquele ramo de ensino durante o Império a partir do Ato Adicional (como vamos ver adiante). Prevê, também, a criação de Fundo escolar e a criação de um imposto de captação, a ser pago por todos os homens maiores, para a manutenção do ensino. Assim, prevê normas nacionais e formas locais de aplicação.

Por fim, em todo o projeto não há uma referência explícita aos escravos, à abolição da escravidão, à situação dos libertos ou dos ingênuos. Trata-se de propor um sistema de educação em geral, aplicável a todas as crianças (livres) em idade escolar. A única referência que faz no seu texto à relação possível entre abolição e instrução se reporta ao pensamento de Tavares Bastos, liberal e abolicionista dos meados do Século XIX: “*Emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento político. Que haveis de oferecer a esses entes degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? O batismo da instrução*”. (BARBOSA, 1984, p.179, v. 10)

Com esta citação conclui o seu parecer, agregando seu entendimento de que o ensino, civilizatório, viria a ser propulsor do trabalho (de melhor qualidade). Como tal pensa que “este aceno deveria ajudar a fazer frutificar, no parlamento, contra os desleixos, os abusos, os preconceitos e a ignorância que protelam (...) a grande reforma” – numa referência à Abolição.

### C. O Parecer – Projeto sobre a emancipação gradual do elemento servil

Mas como fazer a Abolição de uma maneira segura? Como garantir, como diz Macaulay, as pessoas e as suas fazendas? É na análise do terceiro documento, o Parecer sobre a emancipação gradual, que se completa a visão sobre a estratégia de inclusão gradual dos ex-escravos à cidadania brasileira expresso por Rui Barbosa (BARBOSA, 1988). O parecer 48-A, elaborado em 1884, está na origem da Lei dos Sexagenários, aprovada em 1885 com modificações no projeto inicial. Extenso, argumentativo, erudito, o parecer atende ao que Rui Barbosa denomina “chamar a si” o problema da escravidão.

O centro da sua argumentação é de que a escravidão deve se *extinguir*, ou seja, acabar por si, e veremos como constrói sua argumentação neste sentido, por um lado discutindo e negando a realidade do direito “natural” de propriedade do senhor sobre o escravo como sendo um direito individual e, portanto, advogando que o Estado deve intervir para sua extinção: o que é estabelecido por lei, por ela pode ser modificado; nestes casos, não cabe o *laissez faire*, cabendo ao Estado fixar o que é justo ou injusto. De outro, trata de fazer o convencimento da necessidade da reforma, da impossibilidade de adiá-la e busca combater o medo do futuro.

O Projeto propõe a extinção da escravidão através de dois mecanismos: a colocação de uma idade limite para a escravidão, no caso os 60 anos de idade, quando se daria a libertação sem indenização ao proprietário; e a perda paulatina de valor do escravo de acordo com os anos de idade, de modo que, até 1898, se extinguiria a escravidão, mesmo com os últimos es-

cravos estando com cerca de 30 anos. Para tanto, propõe reforçar o Fundo de Emancipação e acelerar os mecanismos para incentivar o dono de escravos a alforriá-los. Agrega, como veremos, uma série de mecanismos para obrigar o escravo liberto a continuar a trabalhar no local onde antes trabalhava ou nas suas cercanias. Não é aprovado o projeto, em especial por conta da não indenização do escravo sexagenário libertado.

Mas o que nos interessa é entender o raciocínio e a estratégia de Rui Barbosa. São os seguintes os pontos que queremos destacar:

1. A sua argumentação sobre a necessidade da Reforma:

Não adianta opor um nome (socialismo) à reforma. A iniquidade do cativo, uma vez tocada, não se sustenta mais - os alicerces vacilam. Para que não desabe o edifício, o meio de agüentá-lo temporariamente será aliviá-lo, com prudência e oportunidade, da carga que ameaça desabar. Melhores amigos... são os promotores da reforma que os pregadores da imobilidade. A imobilidade é a ruína, a reforma é a transição, não sem contratempos e dissabores, mas ao menos sem catástrofes, misérias e desmoronamentos. (p.717)

No entanto, reafirma, a estratégia é prudente, cuidadosa:

Queremos discutir a escravidão como um fato passageiro, a cuja supressão radical e instantânea não nos atrevemos, por considerações de prudência, de economia política, de ordem social. (...) No entanto, a reação chama de roubo o que é prudência. A resistência atíça o incêndio. (...) Cabe ao governo tomar a si o problema e por termo à ansiedade de todos. Esperar é prudente, contanto que se espere alguma coisa. Esperar por esperar... Não adianta esperar a anuência geral de todos os proprietários. (p. 780; 781; 789)

2. Outro bloco de argumentação, neste processo de convencimento da necessidade de encontrar o caminho para a “reforma com prudência, sem catástrofes”, é a demonstração de que não há riscos, não há perigo na extinção da escravidão. Nem do ponto de vista econômico – porque a implantação do trabalho livre daria conta da necessidade de mão-de-obra, do mesmo modo como se havia passado em todo o mundo, assim como pela tomada de medidas

complementares, desde a imigração às medidas de coerção para o trabalho.

Alinha, então, caso a caso a situação dos lugares onde já havia se dado a Abolição, demonstrando quais as medidas tomadas para que não houvesse desamparo à lavoura. Para combater o medo ao final da escravidão, Rui discute tanto do ponto de vista econômico como do ponto de vista físico – o medo do grande desastre ao estilo do Haiti.

Analisa, primeiro, a situação das colônias inglesas do Atlântico. Segundo diz, as mesmas já se encontravam em decadência acelerada desde o final do século XVIII. Entre 1780 e 1787 teriam morrido 15.000 negros por deficiência de alimentação. Enumera as diversas revoltas havidas, e as dificuldades dos diversos modelos de abolição experimentados.

Estabelecida a ‘aprendizagem’ (libertação com cláusula de prestação de serviços para que se faça a aprendizagem da vida livre) cujos defeitos são notórios, necessário acautelar a passagem dessa meia servidão para a liberdade comum: a repressão à vadiagem não se deu – portanto, como era de esperar, ela aconteceu em grande escala. (...) A Abolição de 1833 foi lacunosa (desgraçadíssima); não obrigava os negros ao trabalho, no momento em que se acabaram as medidas de coerção aconteceram a depauperação colonial e o divórcio entre libertos e trabalho. No entanto, em 1844, os negros voltam ao trabalho. (p.757)

Alinha como causas para a decadência da Jamaica: a) administração incapaz das autoridades coloniais; b) desídia e indolência dos grandes proprietários ausentes; c) transição pelo sistema de aprendizagem; d) reação *ininteligente* (sic) e cega da grande propriedade: os lavradores repeliam, por todos os meios de resistência – salvo só a insurreição declarada – todas as tentativas de melhorar as condições do Liberto.

Analisa em seguida a situação de Cuba, dos EEUU e das Colônias Francesas. De Cuba, afirma que as dificuldades financeiras vieram da guerra de tarifas com os EEUU, além da influência das reações revolucionárias suscitadas. Nos EEUU, busca mostrar como, 20 anos após o fim da Guerra, melhora a vida do negro. Entre 1865 e 1870, o *Freedman’s Bureau* criou 4.239 escolas no Sul, com 247.333 alunos. Em

1881, já seriam 17.816 escolas, com 839.938 alunos, destes 823.945 no ensino primário. Além disso, aumentou a população de cor, retomando os índices de crescimento da população do Censo de 1800 e 1810. Por fim, a colheita de algodão, nos próprios estados do Sul, a partir de 1870 retoma os índices de 1861 e logo o supera: em 1883, quase o dobro.

Segundo Rui Barbosa, seria melhor a situação não fosse a barbárie da perseguição dos negros após a guerra civil, que provocou a emigração para o Norte. Apresenta os números da mortandade de negros no Sul, entre 1866 e 1874: Nova Orleans, 3.500 negros mortos por motivos políticos. Mutilações e homicídios, mais de 1.000 em três meses. “Assombra a vitalidade e a energia dessa população trucidada, em quem a violência não conseguiu arrancar a confiança na liberdade, a moralidade e o amor ao trabalho.” (p.764).

Discute, por fim, a situação das colônias francesas onde, para ele, a deserção dos libertos foi obra dos antigos senhores. Turbado na posse, o branco pode tornar-se obstáculo à nova situação. E aí chega ao ponto que nos parece central de todo o documento. Para ele:

As colônias francesas atravessaram alguns anos difíceis. Dessa provação, porém, a responsabilidade cabe, na sua maior parte, ao modo irrefletido e precipitado como se operou a Reforma. (...) **Entre vários atos de generosa temeridade, que contribuíram preponderantemente para as desordens econômicas do quinquênio imediato à emancipação, bastaria apresentar o decreto que fez do escravo, ao mesmo tempo, homem livre e eleitor, estendendo-lhe o benefício do sufrágio universal.** Sem nenhuma consciência dos deveres da vida cívica, as massas libertas foram envolvidas na agitação política, incendiada então pelas influências revolucionárias de 1848. Os frutos dessa imprudência resumiu-os uma autoridade de primeira nota nessas palavras: «**Não foi a liberdade que perturbou a ordem: foi o escrutínio que errou as oficinas, armou os partidos, ensangüentou as povoações**». Como a Reforma foi instantânea, sem indenização, os proprietários se viram sem condição de organizar o trabalho livre. Entretanto, ainda assim, a crise das colônias francesas é reflexo da crise da metrópole. (BARBOSA, 1988, p. 759 - grifos nossos).

Ou seja: na sua opinião, o liberto não poderia nem deveria ser guindado, de imediato, a

condição de eleitor. Era necessário um tempo de preparação para o voto, como disse no discurso que excluía os analfabetos da qualificação de eleitor. Conhecendo, como conhecia, a condição de analfabetismo no Brasil e sabendo, com clareza quem eram os analfabetos, a sua exclusão era, ao mesmo tempo, a exclusão do pobre e do liberto – já que aos escravos era vedada a escolarização. O Pós-abolição demandava garantias da ordem. Em seu projeto, apresenta as razões pelas quais o Brasil estaria em melhores condições que todos os demais para fazer a sua abolição gradual, sem traumas. Para tanto, propõe a *obrigação do trabalho* e um *quinquênio de domicílio forçado*. “Só duas faculdades se recusam ao liberto: por cinco anos, residir em outro município; em qualquer tempo, a vagabundagem” (BARBOSA, 1988, p.767). A finalidade destas cláusulas, para ele, seria educativa, formativa para a liberdade, “proscurendo a liberdade da preguiça”. Aí se estabelece, ou melhor, se reforça – porque já existia essa legislação de repressão à vadiagem na Lei do Ventre Livre – o controle sobre o direito de ir e vir dos negros e o seu direito ao não trabalho.

Em nenhum outro ponto do parecer ou do projeto fala da questão da educação ou da cidadania ativa; os libertos são libertos. Nenhuma proposta de educação em massa, apesar dos elogios à situação dos EEUU. Silêncio absoluto sobre o direito ao voto, tão claramente explicitado por Nabuco. Nada de Reforma da Agricultura, como propõe este último. A educação era para as crianças. Os adultos, se davam valor ao voto, buscariam por si próprios os meios de aprender a ler e a escrever para se tornarem eleitores. Os analfabetos já estavam excluídos da cidadania.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, para tornar-se cidadão, faltava ao ex-escravo o “batismo” da instrução – garantia da sua entrada na civilização letrada, escrita, ocidental, como também passaporte para a brasilidade. A intenção de excluir os analfabetos – bem como a consciência de

quem eram eles – eram claras em Rui Barbosa. Tem também clareza da tarefa gigantesca que representava “batizar” a tantos pagãos da civilização – falara até em velocidade – celeridade de milésimos por anos. O que talvez não esperasse é que o modelo federalista e municipalista por ele mesmo apregoado como forma de organização do Estado brasileiro acabasse por protelar tanto a implantação do ensino obrigatório, durante toda a República Velha. A consciência da educação como direito de todos e dever do Estado só vai se tornar mais forte na década de 20 e, em especial, na década de 30. Só a partir daí o acesso à escola se vai dando mais maciçamente, mesmo assim com diferenças marcadas pelas diferenças regionais decorrentes da completa inexistência de uma ação equalizadora por parte do governo central.

Os resultados da exclusão dos analfabetos do direito ao voto fizeram da República Velha uma República em que votavam uma pequena minoria. Em 1881, no ano da aprovação da Lei Saraiva, contrariamente aos cálculos de Rui Barbosa, votavam 145.296 pessoas, numa população de 11.973.000 – ou seja, 1,2% . Com a Proclamação da República, retirada a exigência do censo pecuniário, o número de eleitores continuou muito pequeno. Calcula-se que, em 1908, o percentagem de eleitores na população total era da ordem de 4%. Na Bahia, este percentual era de apenas 3,54%, segundo Mapa Estatístico elaborado no Governo de Araújo Pinho. Como o voto não era obrigatório, o número de votantes era ainda menor: calcula-se que, até 1930, os votantes foram, em média, 2,6% da população total. Apenas em 1934 as mulheres adquirem direito ao voto, caindo a idade mínima para 18 anos e tornando-se o voto secreto e obrigatório. Continuou-se, no entanto, a excluir os analfabetos. Assim, o crescimento, daí em diante, do número de eleitores este condicionado ao crescimento da alfabetização na população adulta. Apenas em 1985 se facultou o voto ao analfabeto.

É o seguinte o crescimento do eleitorado no Brasil, entre 1881 e 1982 (**Tabela 1**).

TABELA 1 – Crescimento do eleitorado no Brasil – percentual sobre o total da população. Brasil, 1891-1982.

Ano	Percentagem
1881	1,21
1908	4,77
1912	5,57
1933	4,11
1934 <sup>1</sup>	7,30
1945	16,0
1950	22,0
1955	25,2
1960 <sup>2</sup>	21,9
1964	24,7
1966	26,9
1969	28,4
1974	34,3
1978	39,5
1982	49,0

<sup>1</sup> Entrada das mulheres e dos jovens entre 18 e 21 anos

<sup>2</sup> Nova lista retira títulos caducos e falsos

Fonte: FAUSTO, Boris. *Historia Geral da Civilização Brasileira*, São Paulo: Difel, 1977; IBGE - Anuários Estatísticos 1936, 1937, 1950; IBGE - Brasil em números, 1960-1966; PEREIRA, Raimundo. *As Eleições no Brasil pós-64*, Editorial Global, 1984. Os dados de 1982 são do TSE. Todos os dados são retirados de CARTA & PEREIRA. *Retratos do Brasil*, 1984/1985.

Considerado o número de votantes para Presidente da República, foram os seguintes os percentuais de participação alcançados (**Tabela 2**).

Entre 1960 e 1990 não houve eleição direta para Presidente da República. Para a eleição de governador de estado, em 1986, estiveram inscritos 69.166.810 eleitores em todo Brasil, já então com uma população total aproximada de 120.000.000 – portanto, pouco mais de 57% da população tinha direito ao voto.<sup>18</sup>

Estes dados nos permitem acompanhar o processo lento de inclusão na cidadania ativa, no Brasil após a República, pela utilização do critério de alfabetização como instrumento de qualificação do cidadão. Teria havido um sucesso da estratégia de inclusão lenta, controlada, ou um insucesso da política de ampliação das oportunidades educacionais? Que contin-

TABELA 2 - Percentual de eleitores sobre a população brasileira nas eleições para presidente da República. Brasil, 1894-1960

Ano	Presidente eleito	%
1894	Prudente de Moraes	2,2
1898	Campos Sales	2,7
1902	Rodrigues Alves	3,4
1906	Afonso Pena	1,4
1910	Hermes da Fonseca	3,2
1914	Venceslau Bras	2,4
1919	Epitácio Pessoa	1,5
1922	Artur Bernardes	2,9
1926	Washington Luís	2,3
1930	Júlio Prestes	5,7
1945	E.G. Dutra	13,4
1950	Getúlio Vargas	15,9
1960	Jânio Quadros	17,8

Fonte: FAUSTO, Boris. *Historia Geral da Civilização Brasileira*, São Paulo: Difel, 1977; IBGE - Anuários Estatísticos 1936, 1937, 1950; IBGE - Brasil em números, 1960-1966; PEREIRA, Raimundo. *As Eleições no Brasil pós-64*, Editorial Global, 1984. Os dados de 1982 são do TSE. Todos os dados são retirados de CARTA & PEREIRA. *Retratos do Brasil*, 1984/1985.

gentes da população tiveram mais dificuldade para alcançar a cultura letrada e, por isso, ficaram à margem do processo político eleitoral?

A análise de dados estatísticos referentes às matrículas no ensino primário, na Bahia, mostra que, embora nosso Estado declarasse um direito de todos à educação e, até, a obrigatoriedade do ensino primário na Constituição de 1891, a forma de colocar em prática este direito e obrigatoriedade se viu limitada:

a) pela municipalização dos serviços educacionais (levada a efeito desde 1895 até 1925), fi-

<sup>18</sup> Sendo 3.131.415 na região Norte, 17.742.498 no Nordeste, 32.156.237 no Sudeste, 11.601.743 no Sul e 4.543.917 no Centro Oeste. IBGE, Estatísticas Históricas, Resultados Eleitorais, p. 629-642.

TABELA 3 - Percentagem de alfabetizados segundo a cor de pele. Brasil, São Paulo e Bahia nos censos em que é estudada. Cálculos a partir da população de 5 anos e mais. Brasil, 1890-1980.

ANOS	BRASIL			SÃO PAULO			BAHIA		
	Branco	Pretos	Pardos	Branco	Pretos	Pardos	Branco	Pretos	Pardos
1890 *	43,83	10,85	15,85	44,02	15,31	18,08	40,33	09,16	14,60
1940	46,87	18,46	22,60	54,22	33,54	35,03	37,90	13,53	18,03
1950	55,97	23,50	25,50	61,10	41,36	41,09	40,18	15,97	21,83
1980	74,85	52,65	52,45	80,00	59,20	69,00	51,76	36,31	40,24

\* A partir de cálculos nossos

Fonte: IBGE – Censos demográficos.

cando a ação estadual limitada a uma função supletiva – ao Estado cabia a implantação e manutenção de duas escolas por município, sendo uma para cada sexo (Artigo 109 da Constituição Estadual de 1891 e Regulamento da Instrução pública Lei complementar de 1895);

b) pelos efeitos da política federalista colocada em prática a partir da Proclamação da República – que tanto provocou uma concentração de recursos nos Estados cuja economia se apresentava mais dinâmica, como, em consequência, minimizava um papel redistributivo ou equalizador do Governo Central, mesmo no que diz respeito à oferta de educação primária.

Se é possível afirmar, por um lado, que a inclusão na cidadania dependeu das políticas educacionais e da maior ou menor capacidade de gastos de cada Estado brasileiro, quais, no final das contas, foram os que sofreram os efeitos das políticas educacionais e de concentração da riqueza? A análise, a partir dos dados dos censos demográficos, do crescimento dos índices de alfabetização segundo a cor da pele

nos permite afirmar que foram os negros, em São Paulo como na Bahia, assim como no conjunto do Brasil (**Tabela 3**).

Como se vê, são os pretos e os mestiços aqueles que, sofrendo mais fortemente o efeito das desigualdades regionais e da inexistência de políticas nacionais equalizadoras na área de educação, têm menor acesso à alfabetização. Deste modo, a adoção da condição de alfabetizado como critério para ingresso à cidadania ativa, para o acesso ao voto, implicou também no estabelecimento de um sistema de controle dos negros e de seu ingresso à *comunhão brasileira*, nas palavras de Joaquim Nabuco quando da discussão da Lei Áurea no Parlamento Brasileiro. Mais que tudo, este parece ter sido o *álveo*, o caminho procurado por Rui Barbosa, para que a garantia da liberdade não se confundisse com a aquisição da igualdade civil, permitindo que a transição da escravidão para a vida livre se fizesse sem conflitos, sem sustos, de forma segura. Para os senhores.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. Governo do Estado. *Ementário de Legislação sobre o Negro*. Salvador: Departamento de Bibliotecas, 1989.

BARBOSA, Rui. Parecer 48-A - Emancipação gradual do elemento servil. In: SENADO Federal. *Abolição, 65 anos de lutas*. Brasília, D.F: Senado federal, 1988. v. 2. p.674-791.

\_\_\_\_\_. *Reforma do ensino primário e outras instituições complementares*. Salvador: Conselho Estadual de Cultura. Empresa Gráfica da Bahia, 1984. 4 v.

BEIGUELMAN, Paula. *A crise do escravismo e a grande imigração*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987.

- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Perfis Parlamentares no. 28*. Discursos Parlamentares. Brasília: 1985. p. 211-274.
- BOBBIO, Norberto. Liberalismo e utilitarismo. In: \_\_\_\_\_. *Liberalismo e Democracia*, São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.
- BOBBIO, Norberto; BOVERO, Michelangelo. *Sociedade e Estado na filosofia política moderna*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.
- CALAZANS, José. O séquito do Antonio Conselheiro. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. Especial (Canudos), p.55-61, jan./jun., 1995.
- CARTA, Mino; PEREIRA, Raimundo (Orgs). *Retratos do Brasil*. São Paulo, SP: Três, 1984/1985.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. *Negros, estrangeiros*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1985.
- CURY, Jamil. *Cidadania Republicana e Educação*. Tese (professor titular) - UFMG, 1990 (xerox).
- FAUSTO, Boris. *Historia Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo, SP: Difel, 1977.
- FRAGAFILHO, Walter. *Mendigos, Moleques e Vadios*. São Paulo, SP: HUCITEC, 1996.
- IBGE. Resultados Eleitorais. In: *Estatísticas Históricas do Brasil: séries históricas, demográficas e sociais – 1950-1988*. 2. ed. rev. e atual. do vol. 3. Rio de Janeiro, RJ, 1990. p. 629-642. (Séries Estatísticas Retrospectivas, v. 3).
- KOWARICK, Lúcio. *Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987.
- LUZ, Narcimária do Patrocínio. Ideologia da cidadania. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n.2, p. 9-16, jul./dez., 1993.
- MENEZES, Jaci Ferraz de. *Igualdad y libertad, pluralismo y ciudadanía: el acceso a la educación de los negros y mestizos en Bahía*. 1997. 413 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Filosofia e Humanidades, Universidade Católica de Córdoba, Córdoba, 1997.
- MERQUIOR, José Guilherme. *O liberalismo*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1991.
- MORAES, Evaristo de. *Da Monarquia para a Republica (1870 -1889)*. Rio de Janeiro, RJ: Athena Editora, [19-?].
- MORNER, Magnus. La inmigración desde mediados del siglo XIX: una nueva América Latina. *Revista Culturas*, Unesco, v. 5, n. 3, Paris, 1978.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Joaquim Nabuco, a monarquia e a república ou as desventuras do liberalismo*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1984.
- ORRICO, Osvaldo. *Patrocínio, o tigre da abolição*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia Editora Nacional, 1931.
- PIRES, Homero. Introdução ao discurso de Rui Barbosa na Sessão de 10 de julho de 1879, sobre a Reforma Eleitoral. Brasília, DF: Senado Federal, 1985. p.211-274. (Perfis Parlamentares n. 28).
- RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. 6.ed. São Paulo, SP: Editora Nacional Brasília, Universidade de Brasília, 1982.
- SANTOS, Mário Augusto da Silva. *O movimento republicano na Bahia*. Salvador: Centro de Estudos Bahianos, UFBA., 1990
- SKIDMORE, Thomas. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.
- STUART MILL, John. *Sobre la Libertad*. Buenos Aires: Aguilar, 1954.
- VERGER, Pierre. *Fluxo e Refluxo do Tráfico de Escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos, dos séculos XVII a XIX*. São Paulo: Corrupio, 1987.
- WEFFORT, Francisco. *Os clássicos da política*. São Paulo, SP: Ática, 1989. v. 2.

Recebido em 07.08.02  
Aprovado em 02.08.03



# ESTUDOS AFRICANOS NA ESCOLA BAIANA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Edivaldo Machado Boaventura\*

## RESUMO

O artigo examina a criação da disciplina Introdução aos Estudos Africanos no ensino fundamental e médio, nos anos oitenta, por proposta do Centro de Estudos Afro-Orientais e do Conselho das Entidades Negras da Bahia. O relato inclui a programação dos cursos de especialização e extensão para formar professores para a disciplina, antecedente da Lei Nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira.

**Palavras-chave:** Educação Baiana – Estudos Africanos – Entidades Negras

## ABSTRACT

### AFRICAN STUDIES AT THE BAHIAN SCHOOL: ACCOUNT OF AN EXPERIENCE

The article examines the creation of the subject *Introduction to African Studies* at elementary and high school, in the eighties, proposed by the Center of Afro-oriental studies and the Board of the Afro-descendant Entities of Bahia. The account includes the program of the specialization and extension courses for training teachers for the subject, prior to Law N. 10.639/2003, which made mandatory the teaching of History and Afro-Brazilian Culture.

**Key words:** Bahian Education – African Studies – Afro-descendant Entities

No seminário promovido pelo Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), de 28 a 30 de maio de 2003, sobre experiências educativas com a cultura afro-brasileira, relatamos a implantação dos Estudos Africanos na escola fundamental média baiana, ocorrida nos anos oi-

tenta. Esse nosso relato foi embasado na assertiva de que a educação estaria comprometida se não estivesse assentada na realidade histórico-cultural da sociedade a que se destina. Firmada nesta convicção, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, gestão 1983-1987, instituiu a disciplina Introdução aos Estu-

---

\* Docente livre e Doutor em Direito; Mestre e Ph.D. em Administração Educacional; Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Salvador (UNIFACS). Entre suas publicações podem ser citados os livros: *O Parque de Canudos* (1997); *UFBA: trajetória de uma universidade 1946-1996* (1999); *O território da palavra* (2001). Endereço para correspondência: Rua Dr. José Carlos, 89 – Edf. Parque das Mangueiras, apt. 801, Acupe de Brotas – 40290.040 Salvador-BA. E-mail: boaventura@edivaldo.pro.br

dos Africanos, precedida do Curso de Especialização em Estudos da História e das Culturas Africanas para habilitar docentes no ensino dessa matéria. Desenvolvemos uma iniciativa pioneira e condizente com as tradições afro-baianas.

A Secretaria foi desafiada por segmentos expressivos de instituições vinculadas à cultura negra. A criação da disciplina não deixou de ser uma resposta política às diligências do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que solicitou ao Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA), em 8 de agosto de 1983, a sua inclusão nos currículos do ensino fundamental e médio. Nesse mesmo sentido, agiram as entidades negras de Salvador e do Estado da Bahia solicitando a inclusão da matéria na proposta curricular. Ambos os requerimentos fundamentaram-se nas raízes históricas, nas relações entre Brasil e África, no intercâmbio com vistas ao crescimento dos estudos afro-brasileiros, na necessidade de resguardar a memória do País e, em especial, da Bahia, na caracterização da identidade e da diferença do povo e da cultura baiana.

Ao relatar essa experiência, vinte anos decorridos, como ex-secretário de Educação e Cultura do Estado da Bahia que homologou os atos e liderou a iniciativa, não é despercebido ressaltar as ricas e plúrimas manifestações dos afro-descendentes. A institucionalização da disciplina visou aproximar a escola pública, oficial, formal e regular, do seu envolvente contexto cultural. O objetivo da Secretaria de Educação era eminentemente pedagógico, precisamente, conscientizar-se do passado e das perspectivas do futuro recepcionando o portentoso background africano para formar pessoas mais ajustadas à sua cultura. Particularmente, para a Bahia o que interessa sobretudo é poder contar, pedagogicamente, com expressivo contingente negro que tanto marca as nossas manifestações religiosas e sociais.

Encerramos a nossa participação no Seminário expondo o plano cronológico do processo de implantação. Primeiramente o CEE/BA recebeu, analisou e aprovou a inclusão da disci-

plina, conforme parecer do conselheiro monsenhor José Hamilton Almeida Barros. Ato contínuo, o secretário dirigiu-se ao Conselho das Entidades Negras da Bahia, comunicando a decisão do colegiado da Educação. Em segundo lugar, por sugestão do grupo de professores participantes, criaram-se a Assessoria de Estudos Africanos, junto a gabinete do secretário, e o Centro de Estudos Afro-Baianos, na UNEB.

Uma etapa decisiva constituiu-se na realização do Curso Pós-Graduação em Especialização de Introdução aos Estudos de História e Culturas. Os documentos reunidos para o presente relato demonstram momentos significativos da inovação. Destacamos duas partes: em um primeiro momento, resumiremos a proposta de inclusão da disciplina e, em seguida, o Curso de Especialização voltado à formação de professores a fim de ministra-la.

## **1 - PROPOSTA DE INCLUSÃO DA DISCIPLINA**

### **1.1 - As proposições do Centro de Estudos Afro-Orientais e das entidades negras**

O Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA) recebeu a solicitação de inclusão da disciplina em 1º de agosto de 1983, encaminhada pela diretora do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO), professora Yeda A. Pessoa de Castro. A direção do CEAO/UFBA tomou essa iniciativa como órgão executor do Programa de Cooperação Cultural Brasil-África argüindo as seguintes considerações:

- a) as raízes históricas do Brasil e especificamente da Bahia;
- b) a evolução histórica e as características étnico-demográficas da sociedade baiana;
- c) a densidade de componentes culturais africanos na composição da cultura baiana;
- d) a permeabilidade étnica e cultural da estrutura social da Bahia;
- e) o atual estágio das relações político-econômicas e culturais entre o Brasil e a África;
- f) as dimensões contemporâneas das relações interétnicas da cultura baiana;

- g) a política da União desenvolvida através de programas de intercâmbio cultural, visando ao crescimento dos estudos afro-brasileiros;
- h) a necessidade de efetivamente resguardar a memória do País e do Estado da Bahia e firmar a caracterização da identidade do povo e da cultura baiana;
- i) a receptividade do professorado de 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio) e do público em geral ao curso ministrado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais, em convênio com a Fundação Ford, de “Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas”, cabendo salientar que foi o primeiro curso desse teor oferecido no Brasil;
- j) a existência de pessoal habilitado no magistério público de 1º e 2º graus para desenvolver atividades de ensino e pesquisa no campo dos estudos africanos; e
- k) a existência de um convênio celebrado, em 1974, entre a União, o Estado da Bahia, a Universidade Federal da Bahia e o Município de Salvador, para a execução de um Programa de Cooperação Cultural entre o Brasil e os Países Africanos para o Desenvolvimento de Estudos Afro-Brasileiros (CEAO, ofício N. 183, de 1º de agosto de 1983).

Por sua vez, referendando o pedido da direção do CEAO/UFBA, as entidades negras de Salvador e do Estado da Bahia reforçaram a inclusão da disciplina no currículo do sistema de ensino nos seguintes termos:

1. a população de Salvador é constituída por um contingente majoritariamente de descendência africana;
2. o Brasil é uma sociedade pluricultural, por isso é necessário que seja estudada nas escolas a História das três constituintes da nação brasileira;
3. a ausência do estudo da História e da Cultura negra, nos currículos escolares, concorre para a falta de identidade cultural e conseqüentemente, para a inferiorização do povo negro e de seus descendentes no Brasil;
4. existe grande receptividade e expectativa da comunidade a todos os cursos sobre Estudos Africanos que são oferecidos por iniciativa dos Movimentos Negros e da Universidade através do CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia; e
5. as relações político-econômica-culturais entre o Brasil e a África pressupõem um conhe-

cimento mútuo da História e Cultura entre as nações brasileira e africana (OFÍCIO das entidades negras, 10 de março de 1984).

As entidades negras fazem referência ao ofício enviado pelo CEAO ao Conselho de Educação. Assinaram o documento as seguintes entidades associações: Sociedade Protetora dos Desvalidos; Movimento Negro Unificado-BA; Adé Dudo; Versos Negros; Grupo de Estudos Afro-Brasileiros (GEAB); Grupo Cultural “Os Negões”; Ilê-Aiyê; Olodum;Urunmilá;Grupo Negro do Garcia; Sociedade São Jorge do Engenho Velho; Núcleo Cultural “Niger-Okon”; Legião Rasta; Associação Centro Operário da Bahia. Ambas as reivindicações expressas nesses dois documentos foram encaminhadas à apreciação do Conselho Estadual de Educação, instância deliberativa e normativa competente para decidir sobre a recepção da nova matéria pedagógica.

## 1.2 - Apreciação e aprovação dos requerimentos pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia

O Conselho apreciou a proposta, tendo o plenário aprovado a solicitação em 20 de maio de 1985, conforme parecer do conselheiro monsenhor José Hamilton Almeida Barros. Participou da transmissão a Comissão de Currículos e Experiências Pedagógicas tendo o CEAO apresentado documentação suplementar (Processo CEE/BA Nº 253/1989).

Analisando o parecer CEE/BA Nº 089/1985, constata-se que houve dupla fundamentação legal e cultural. A Lei 5692/71 que, modificada no que competente pela Lei 7044/82, regula os vários sistemas de ensino, define no caput do Art. 4º:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

Em seguida, no art. 5º se declara:

- a) as matérias relativas ao núcleo comum de cada grau de ensino serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação;

- b) as matérias que comporão a parte diversificada do currículo de cada estabelecimento de ensino serão escolhidas com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino; e
- c) o estabelecimento de ensino poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com a alínea anterior.

Assim se constata que a disciplina proposta pelo CEAO – “Introdução aos Estudos Africanos” –, como disciplina para a parte diversificada do currículo, tem absoluto respaldo na lei em vigor: pode ela compor o elenco de disciplinas que venham a ser indicadas pelo Conselho Estadual de Educação, como acréscimo ao que é prescrito na Resolução CEE-127/1972 como também pode compor os currículos de 1º e 2º graus das escolas em decorrência de solicitação feita pelos próprios estabelecimentos de ensino.

Após o devido enquadramento da disciplina na parte diversificada do currículo, conforme a legislação em vigor, o relator aduziu as considerações de ordem cultural, sintetizando as razões apresentadas tanto pelo CEAO como pelas entidades negras:

- a) no Brasil, notadamente na Bahia, existe na história de sua formação étnica como na realidade atual de sua cultura, a presença incontestada e pluralidade do negro: o negro é parte integrante da própria realidade do “ser homem”;
- b) existe, nos diversos setores culturais do País, considerados aqui os níveis sociais, culturais e etários, um interesse, cada vez maior pela compreensão do homem brasileiro e do seu modo de ser e de agir, desde as suas origens;
- c) já existem, dentro dos próprios quadros do magistério das escolas oficiais de 1º e 2º graus, pessoas, não apenas dispostas, mas também habilitadas pelo próprio CEAO para ministrarem as aulas da disciplina Introdução aos Estudos Africanos;
- d) a proposta da disciplina a ser oferecida a alunos das 8ª séries do 1º grau, objetiva oferecer a tantos alunos, muitos dos quais encontram na 8ª série do 1º grau, em razão da lastimável condição educacional do sistema brasileiro, o ponto final dos seus estudos escolares, uma oportunidade de melhor entenderem a formação psicológica, humana, social numa palavra cultural do povo brasileiro.

A operacionalização deverá ser discutida pelo órgão competente da SEC, com o órgão supervisor da disciplina, no caso, o CEAO e as escolas interessadas na implantação, a fim de que se faça de maneira gradual, em vista ao objetivo a ser alcançado (CONSELHO, Parecer, CEE/BANº 089/85).

Em face dessa fundamentação, a conclusão do plenário foi pela inclusão da disciplina, devendo ser oferecida tanto na escola de primeiro como na de segundo grau, particular e pública. A matéria passou a integrar a parte diversificada dos currículos dos respectivos graus de ensino, sem necessidade de aprovação prévia do Conselho de Educação. Eis os termos da conclusão:

De tudo que se examinou, pode-se concluir que a introdução nos currículos das escolas do Sistema Educacional Baiano, da disciplina Introdução aos Estudos Africanos atende a uma expectativa de grande parte da população interessada na compreensão do ser brasileiro e baiano; para tanto, acresce o fato de que a contribuição do CEAO, seja na preparação como na assistência à execução da programação que se pretende, e que se acha constante do processo, atende perfeitamente ao que se espera da introdução da disciplina nas escolas.

Pelo exposto, somos de parecer que não existe impedimento de ordem legal para que a disciplina Introdução aos Estudos Africanos possa ser oferecida, a nível de 1º e 2º graus, por escolas particulares ou da rede oficial, que assim desejem fazê-lo. A referida disciplina pode constar da parte diversificada dos currículos dos supra citados graus de ensino, sem que dependa de prévia aprovação por parte deste Conselho (CONSELHO, parecer CEE/BA, N. 089/85).

### 1.3 - Implantação da disciplina

Aprovada a inclusão da disciplina, o secretário de Educação responde ao CEAO e ao Conselho de Entidades Negras da Bahia e os convida para a homologação da resolução do Conselho de Educação. Pela Portaria Nº 6068, de 25 de abril de 1985, determina que o então Departamento de Ensino de 1º e 2º graus

(DEPS/SEC) tome providência para incluir a disciplina na parte diversificada do currículo na rede estadual de ensino.

Reuniões foram realizadas com as entidades e os órgãos envolvidos para discutir a implantação da disciplina, bem assim o curso de formação de professores. De pronto, o Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior a inseriu no seu currículo. O clima favorável de aceitação da inovação fez-se sentir.

Em 20 de março de 1986 (Portaria Nº 4064, de 19 de março de 1986) é criada a Assessoria de Estudos Africanos, no âmbito do gabinete do secretário de Educação, composta dos professores Aracy Santana Santos, Edson Trenzilho França, Eugênia Lúcia Vianna Nery do Espírito Santo, Newton Oliveira Nascimento, Yolanda Paredella Ferreira da Silva (Portaria Nº 4367, de 25 de março de 1986). A professora Eugênia Lúcia é designada para coordená-la (Portaria Nº 5402, de 15 de abril de 1986).

A participação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) evidencia-se durante todo esse processo de implantação. Assim, em 15 de maio de 1986, cria-se o Centro de Estudos Afro-Baianos (CEAB), na UNEB (Portaria Nº 6894, de 15 de maio de 1986).

## 2 - CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PARA O ENSINO DE ESTUDOS AFRICANOS

### 2.1 - Justificativa

Objetivando capacitar professores para o ensino de nova disciplina, programou-se o Curso de Especialização de Introdução aos Estudos de História e de Culturas Africanas.

Dessa maneira, o Centro de Estudos Afro-Orientais ofereceu, em convênio com a SEC/UNEB, o curso de Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas, visando à habilitação de docentes da rede estadual de ensino na disciplina Introdução aos Estudos Africanos, como fora instituído pelo Conselho de Educação. O referido curso, a nível de especialização, foi integrado em 420 horas, com carga-horária semanal de 18 (dezoito) horas-aulas, no período de maio a dezembro do ano

de 1986, tendo como pré-requisito a licenciatura plena na área de Ciências Humanas – História, Geografia ou Ciências Sociais. É do interesse da Secretaria que as unidades indicassem dois docentes com a qualificação exigida, para efetuarem inscrição no Centro de Estudos Afro-Orientais.

A receptividade ao curso Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas, ministrado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais em convênio com a Fundação Ford, foi indicativa da validade de novos oferecimentos do curso. A experiência foi demonstrativa de como, por vários caminhos, tem sido buscada a identidade cultural brasileira.

Por outro lado, a decisão do Conselho Estadual de Educação, homologada pela Portaria Nº 6068 de 11 de junho de 1985 pelo Secretário de Educação e Cultura do Estado incluindo a disciplina Introdução aos Estudos Africanos na parte diversificada dos currículos de 1º e 2º graus da Rede Estadual de Ensino, levou o CEAO a envidar novos esforços no sentido de habilitar recursos humanos necessários à efetiva implementação da disciplina no sistema de ensino.

Objetivando cumprir seu papel de órgão executor do Programa de Cooperação Cultural entre o Brasil e os Países Africanos e para o Desenvolvimento dos Estudos Afro-Brasileiros e, ao mesmo tempo, atender as necessidades da rede escolar estadual na formação de magistério habilitado para a regência da disciplina Introdução aos Estudos Africanos, o CEAO como parte do seu programa de trabalho para o ano de 1986 tem como uma de suas prioridades o oferecimento desse curso de especialização.

### 2.2 - Objetivos

O curso de Especialização teve como objetivos:

1. fornecer uma visão geral e atualizada dos povos e países africanos para professores de 1º e 2º graus carentes desse tipo de informação por deficiência dos próprios currículos oficiais;
2. contribuir para uma compreensão global da

## QUADRO 1 - Curso de Especialização

**Curso** - Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas

**Especificação** – Especialização

**Objetivo** - Habilitar professores da rede estadual de ensino para o exercício da disciplina Introdução aos Estudos Africanos nas escolas de 1º e 2º graus.

**Integralização** - 420 horas

– Conteúdos específicos - Antropologia, História, Geografia, 360 horas

– Metodologia e Prática de Ensino, 60 horas.

**Módulo** - 35 vagas

**Clientela** - professores da rede estadual de ensino

**Requisito** - Licenciatura plena na área de Ciências Humanas (25 vagas) - portadores de diploma de nível superior (10 vagas)

**Avaliação** - No processo com observância de frequência e aproveitamento

**Periodização** - 1986.1 abril e junho / 1986.2 – julho a dezembro

**Descrição** - O curso dispôs de três disciplinas de conteúdo específico – Antropologia, História e Geografia – que obedeceram ao planejamento comum, de modo que o caráter interdisciplinar permitiu uma compreensão global da temática em estudo.

Complementou a parte específica, a carga-horária de Metodologia e Prática de Ensino que objetiva, basicamente, a elaboração de programas, material instrucional e propostas didáticas adequadas à disciplina dos níveis de 1º e 2º graus. Teve como organismos envolvidos UFBA/CEAO/SEC/UNEB.

Fonte: BOAVENTURA, Edivaldo M. *Tempos construtivos*. Salvador: Arpuador, 1987, p.61-72.

dinâmica das culturas negro-africanas, tendo em vista o maior entendimento do papel por elas desempenhado na formação da cultura brasileira;

3. despertar o interesse da comunidade baiana, através desses professores do conhecimento da realidade africana aqui proposta;
4. habilitar esses professores para atender as necessidades de regência da disciplina Introdução aos Estudos Africanos incluída nos currículos das escolas de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino; e
5. contribuir para um efetivo resguardo da memória do Brasil e da Bahia e, para firmar a característica da identidade do povo e da cultura baiana.

### 2.3 - Caracterização e clientela

Visando ao atendimento aos objetivos propostos, o CEAO ofereceu dois cursos em níveis diferenciados de especificação.

**Especialização**, integralizado em 420 (quatrocentos e vinte) horas, para a habilitação de docentes da rede estadual na disciplina Introdução aos Estudos Africanos. (Vide **Quadro 1** – Curso de Especialização).

**Extensão**, integralizado em 120 (cento e vinte) horas, destinado à comunidade e enquadrado nas proposições da Educação Continuada, com possibilidade de oferecimento de mais de uma turma no decorrer do ano letivo. (Vide **Quadro 2** – Curso de Extensão).

### 2.4 - Organismos envolvidos

O termo de convênio celebrado, em 1974, para a execução de um programa de Cooperação Cultural entre o Brasil e os Países Africanos e para o Desenvolvimento de Estudos Afro-Brasileiros tem levado o CEAO, como seu órgão executor, a procurar envolver em suas atividades todos os organismos signatários. Com

## QUADRO 2 - Curso de Extensão

**Curso** - Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas.

**Especificação** - Extensão

**Objetivos** - Atender às solicitações das entidades negras da Bahia, visando à qualificação de monitores para atuarem em grupos comunitários, associações e “escolas livres”.

– Contribuir para uma compreensão global da dinâmica das culturas negro-africanas, tendo em vista o maior entendimento do papel por elas desempenhado na formação da cultura brasileira.

**Integralização** - 120 horas

**Módulo** - 20 vagas

**Clientela** - entidades negras/comunidade

**Critério de avaliação** – frequência

**Periodização** - Turma 1 – abril/maio / Turma 2 – junho/agosto / Turma 3 – agosto/outubro / Turma 4 – outubro/setembro

**Descrição** – O curso será disposto em três disciplinas de conteúdo específico - Antropologia, História e Geografia – que obedecem a um planejamento comum de modo que o caráter interdisciplinar permita uma compreensão global da temática em estudo. Paralelas aos conteúdos específicos do curso, serão desenvolvidas atividades complementares sob a forma de seminários, palestras, debates, versando sobre temática relacionada ao curso ou sugerida, a partir da realidade e dos interesses da clientela.

### Recursos

*Humanos* – O projeto será desenvolvido com a atuação de uma equipe supervisionada pela direção do CEAO, contando com a participação de elementos dos vários organismos envolvidos.

*Materiais* - Além do material de expediente imprescindível às atividades propostas nesse projeto, cumpre observar, que as dificuldades bibliográficas em relação ao tema, necessariamente levarão a um esforço de aquisição de material instrucional e recursos áudio visuais para o êxito do processo ensino-aprendizagem.

**Previsão orçamentária** - As atividades previstas nesse projeto, (Especialização e Extensão) implicam em previsão orçamentária no montante de Cr\$ 500.000.000 (quinhentos milhões de cruzeiros), assim distribuídos:

Pagamento de docentes - Cr\$ 300.000,000

Material de expediente - Cr\$ 100.000,000

Eventuais 25% – Cr\$ 100.000,00

Total – Cr\$ 500.000,00

Fonte: BOAVENTURA, Edivaldo M. Tempos construtivos. Salvador: Arpuador, 1987, p.61-72.

relação a esse projeto, a UFBA, através do CEAO, celebrou termos aditivos com a SEC através da Universidade do Estado da Bahia e o Departamento de Educação Continuada. O CEAO dirigiu-se ao ministro da Cultura solicitando a complementação financeira (OFÍCIO, Nº 25, de 28 de janeiro de 1986).

### 2.5 - Abertura do curso

Em 12 de maio de 1986, na aula inaugural na Universidade do Estado da Bahia, tivemos a oportunidade de destacar alguns aspectos na capacitação de professores para o ensino dos Estudos Africanos (BOAVENTURA, 1987, p.61-66). Seguem alguns excertos do pronun-

ciamento na aula de abertura do Curso de Especialização.

Inicialmente, reconhece-se a exigência do resgate de valores sócio-culturais negados ou esquecidos nos caminhos da história de nosso país, ao tempo em que no trabalho da educação concretiza-se um passo na configuração de um Brasil como efetivamente ele é, multirracial e pluricultural. Multiplicidade que encontramos em todos os segmentos, mormente na Bahia.

A abertura oficial de um curso de introdução aos estudos da História e das Culturas Africanas assinala não uma inovação em termos pedagógicos, mas, em essência, um indicador de uma modificação de comportamento e de mentalidade, que, como sabemos, é uma categoria cuja mudança demanda um tempo estruturalmente de longa duração (BRANDÃO, 2002, p. 19).

Resultam o curso e a disciplina da redução local e temporal de um processo que para evitar alongamentos maiores, situaremos a partir dos anos 20, tendo como alguns pontos de referência o Renascimento Negro, nos Estados Unidos, de 1920 a 1940, com Dubóis e Hugles à frente, enfatizando a crença na igualdade entre as raças e na história do negro. O negro aceita-se, assume a sua cor negada, busca a afirmação cultural, moral, física e psíquica. O médico Price Mars, haitiano, reconhece oficialmente, nas origens negras e africanas da cultura do Haiti, uma maneira de devolver a memória ao povo negro. Os movimentos da negritude na América e na Europa despertaram a memória e a dimensão histórica tiradas aos negros.

A revista *Étudien Noir*, criada na França, congregava estudantes negros em Paris sem distinção de origem, apontando como meio de libertação do negro a volta às raízes africanas. Destacam-se Aimé Césaire, martiniquense, Leon Daamas, guianense, e o próprio Leopold Sedar Senghor, senegalês.

Esses e outros movimentos referidos puderam determinar os objetivos da negritude: a) o desafio cultural do mundo negro, em uma palavra, a identidade; b) o protesto contra a ordem colonial; c) a emancipação política dos povos

africanos; d) a construção de uma civilização do universal, como queria René Maheu, diretor-geral da Unesco, encontro de todas as outras, concretas e particulares.

Cheik Anta Diop fala na valorização do histórico, do lingüístico e do psicológico. Assim, quer esteja o negro na África ou em diáspora, precisa sempre do estudo da sua história para encontrar o passado ancestral e reconquistar o seu lugar no mundo moderno.

Ainda Aimé Césaire concebe a negritude como identidade, fidelidade e solidariedade: identidade, ao assumir-se como negro; fidelidade, a ligação com a origem ancestral, o conhecimento da herança africana; e solidariedade que é a civilização do universal. Insiste o autor na construção de uma nova sociedade, onde todos os mortais poderão encontrar o seu lugar.

Para a Bahia, é sumamente significativa a criação da disciplina na parte diversificada do currículo das suas escolas. É um ato que consideramos da maior importância cultural. Ajusta-se a educação à cultura. O currículo das escolas baianas passa a refletir ou a expressar um dos componentes mais ricos e poderosos do background da nossa terra.

A Secretaria de Estado da Educação e Cultura vem, desde o início da nossa gestão, em 1983, atuando no sentido de que o pedido de criação da disciplina sobre os estudos africanos por várias entidades negras e do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) fosse aceito.

Enfatiza-se, por um lado, o acerto da decisão do Conselho de Educação, e por outro, as medidas que a Secretaria já vem tomando para operacionalizar esta determinação. Dentre elas, caberá a Colégios como o *Lomanto Júnior*, em Itapuã, *Newton Sucupira*, em Mussurunga, e o *Duque de Caxias*, na Liberdade, tomarem a iniciativa de fazer constar a disciplina nos seus currículos.

Os problemas que se colocam são os dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias. Definir as suas metas talvez seja o problema mais difícil, pois elas implicam na renovação dentro do atual currículo, com impacto marcante nos Estudos Sociais. Talvez seja esse o objetivo



maior. A consciência da negritude será o objetivo mais desejado pelos grupos militantes. A propósito, Kabengele Munanga (1986, p.231) observa no seu *Negritude, usos e sentidos*:

É através de educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história (...) Ora, a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, de neve e do inverno que viu da história e da geografia das metrópoles, o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou.

Criticamente concebida, a disciplina Estudos Africanos implicará numa revisão da História, da Geografia, da Organização Social e Política Brasileira, com base nas revisões e nas novas dimensões antropológicas.

Quanto ao conteúdo, trabalha-se a História e Cultura Africanas em torno de três áreas específicas – Antropologia, História e Geografia. Trata-se, portanto, de matéria interdisciplinar, de caráter revisionista e criativo. A História da África, das relações afro-brasileiras, da diáspora negra, do emprego da força negra de trabalho no processo produtivo brasileiro, quer na Colônia, quer no Império, ou na atualidade, tudo isso mostrará novas perspectivas que trarão impacto novo à educação.

Além dos objetivos e conteúdos, há de se pensar concretamente nas estratégias. Primeiramente, na sua posição no currículo. Duas alternativas bem claras se esboçam: uma disciplina nova, como foi a opção da Bahia, ou conteúdos afro-brasileiros distribuídos nas atuais disciplinas da área de Estudos Sociais. Consideramos que a unidade de conteúdos concentrada em uma disciplina será como uma cunha a renovar, a revisar, a reestruturar as demais disciplinas da área.

Ao concluir a aula inaugural do Curso de Especialização, resumimos os seguintes pontos:

- São diversos os pontos de vista que encaram o problema do negro e a educação. O que se pretende com os Estudos Africanos

é o seu papel pedagógico mais profundo, a longo prazo, mais formativo do que informativo.

- Criar a disciplina foi um passo. Estabelecer o curso para preparar os professores foi outro, tão importante quanto o primeiro.
- A densidade cultural baiana e os pressupostos em que o processo de conscientização da negritude foram aqui lançados servem de base para o curso que ora se inicia.
- Características étnico-demográficas da nossa sociedade e a força dos elementos culturais africanos na composição da cultura baiana fundamentam a nossa decisão.
- É preciso firmar a caracterização da identidade do povo e da cultura de nosso Estado.

E o presente curso vai ajudar esse longo processo de afirmação. Não há dúvidas, pois começamos com a ajuda valiosa do CEAO, da UNEB, da UFBA e da Secretaria da Educação e Cultura.

### 3 - APRECIÇÃO E CONCLUSÃO

Recorridos vinte anos da tentativa de inclusão da disciplina Introdução aos Estudos Africanos, no currículo da escola fundamental e média baiana, o presidente da República sancionou, em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas fundamentais e médias. Conforme o novo dispositivo legal, deverão ser contemplados o estudo da história não somente da África, como também dos africanos, da luta dos negros no Brasil, bem assim a cultura afro-brasileira gerada desses embates, na formação da sociedade nacional, caracterizadamente, mestiça e tropical. Objetiva, assim, resgatar a “contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil”. Os conteúdos referentes à história da cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (QUEIROZ, 2002, p.17). Alterando a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), passa a vigorar

acrescida dos artigos 26-A e 79-B. Este determina que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. É um passo, uma conquista e uma mudança nas relações educacionais que precisam ser efetivadas em programas, em cursos e na preparação de professores.

O que poderá ser feito pelo ensino da cultura negra para a conscientização das pessoas quanto ao passado e às perspectivas do futuro? No caso da Bahia, que conta com um contingente expressivo de negritude, estamos ao lado de suas manifestações religiosas, educativas e sociais, considerando que a problemática negra tem um fundo religioso marcante.

Em plano nacional, inova-se com a inclusão da história e da cultura afro-brasileira como matérias por força de lei. Cabem-nos, no âmbito estadual e municipal, o debate, a discussão, o planejamento e o preparo de professores para o ensino da cultura e da história afro-brasileira. (Anexo: cronologia da disciplina, Eugênia Lúcia Viana Nery).

### **Cronologia da disciplina** – Eugênia Lúcia Viana Nery

Cronologia da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* no currículo das escolas de 1º e 2º graus do Estado da Bahia.

1978 – Movimento Negro Unificado – faz solicitações ao MEC no sentido da inclusão de História da África nos currículos de ensino da escola brasileira.

1982 – Centro de Estudos Afro-Orientais em convênio com a Fundação Ford oferece para professores de 1º e 2º graus o curso de Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas (primeiro oferecido no Brasil).

1983 – Exposições de motivos do Centro de Estudos Afro-Orientais ao Conselho Estadual de Educação justificando a solicitação quanto a incluir a disciplina Introdução aos Estudos Africanos no currículo de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino.

1984 – Entidades negras da Bahia, atendendo à solicitação do MNU (Movimento Negro Unido) assinaram um documento solicitando ao

Secretário de Educação do Estado da Bahia a inclusão nos currículos de 1º e 2º graus da disciplina Introdução aos Estudos Africanos, ao tempo em que referendavam igual solicitação do Centro de Estudos Afro-Orientais feita em 1983 (NEGO Nº 9).

1985 – Aprovação pelo plenário do Conselho Estadual de Educação do parecer do padre José Hamilton Almeida Barros favorável à inclusão da disciplina na parte diversificada do currículo da escola de 1º e 2º graus, (indicação do CEAO como órgão de habilitação dos docentes para a disciplina).

- Portaria nº 6.068/85 do Secretário da Educação e Cultura determinando a inclusão da disciplina.
- Reunião com representação da SEC, entidades negras e CEAO para discutir a implantação da disciplina e o curso de habilitação para professores.
- Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior inclui oficialmente no currículo a disciplina Introdução aos Estudos Africanos.

1986 – Portaria nº 4.064/86 do Secretário da Educação e Cultura cria a Assessoria de Estudos Africanos no âmbito do GASEC – Gabinete do Secretário.

- Portaria nº 4.367/86 do Secretário da Educação e Cultura designando os professores Arany Santana Santos, Edson Transillo França, Eugênia Lúcia Viana Nery do Espírito Santo, Newton de Oliveira Nascimento e Yolanda Paradella Ferreira da Silva para comporem a Assessoria de Estudos Africanos.
- Portaria do Secretário da Educação e Cultura designando a profa. Eugênia Lúcia Viana Nery do Espírito Santo para exercer a função de coordenadora da Assessoria de Estudos Africanos.
- Gestões finais entre SEC, CEAO, UNEB e entidades negras para operacionalizar o curso de Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas.
- Aula inaugural do curso de Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas proferida pelo Secretário de Educação e Cultura, professor Edivaldo Machado Boaventura.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Paulo Coelho. *Abordagens sócio-antropológicas da luta/jogo da capoeira*. Maia: Instituto Superior de Maia, 1997.
- BACELAR, Jéferson; CAROSO, Carlos (Orgs.). *Faces da tradição Afro-Brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafrikanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida*. Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 1999.
- BOAVENTURA, Edivaldo. *Tempos construtivos*. Salvador: Arpoador, 1987.
- \_\_\_\_\_. O ensino da cultura afro-brasileira. *A Tarde*, Salvador, 17 jan. 2003. Opinião, p.10.
- \_\_\_\_\_. História e cultura afro-brasileiras. *A Tarde*, Salvador, 30 jan. 2003. Opinião, p. 10.
- BRANDÃO, Adelino. *Direito racial brasileiro: teoria e prática*. São Paulo, SP: Juarez de Oliveira, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura: MEC. *Palmares em ação*. Brasília, DF, v.1, n.1, 2002.
- CÂMARA MUNICIPAL DE SALVADOR. *Mãe Hilda: a história da minha vida*. Salvador: Egba, 1996.
- CAMPOS, Hélio. *Capoeira na escola*. Salvador: EdUFBA, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Capoeira na Universidade: uma trajetória de resistência*. Salvador: EdUFBA, 2001.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo, SP: Editora 34, 2002.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). *Pluralidade cultural e educação*. Salvador: Secretaria da Educação - Coordenação de Educação Superior, 1996.
- MACHADO, Vanda. *Ilê Axé: vivências e invenção pedagógicas: as crianças do Apo Afonjá*. Salvador: EdUFBA, 1999.
- MENEZES, Jaci Ferraz de. *Igualdad y libertad, pluralismo y ciudadanía: el acceso a la educación de los negros y mestizos en Bahía*. 1997. 413 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Filosofia e Humanidades, Universidade Católica de Córdoba, Córdoba, 1997.
- MOEHLECKE, Sabrina. *Fronteira da igualdade no ensino superior: excelência e justiça racial*. 2003. 85 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). *Relações raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas*. Niterói: EdUFF, 2000. (Cadernos Penesb, n. 3).
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Niterói: EdUFF, 2002. (Cadernos Penesb, n. 4).
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (Org.). *O negro na universidade*. Salvador: Novos Toques, 2002. (A Cor da Bahia – Programa de Pesquisa e Formação sobre Relações Raciais, Cultura e Identidade Negra na Bahia).
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA - SEC. *Introdução aos Estudos Africanos: documentos*. Salvador: SEC, 1986.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Salvador: Novos Toques, 1997. (A Cor da Bahia – Programa de Pesquisa e Formação sobre Relações Raciais, Cultura e Identidade Negra na Bahia).

Recebido em 30.05.03  
Aprovado em 19.08.03



# BIOLOGÍA DEL MONSTRUO

## La identidad del Otro en el positivismo del Cono Sur

Pablo Heredia\*

### RESUMEN

Este estudio aborda el pensamiento del positivismo latinoamericano, con respecto a las variadas pero homogéneas construcciones identitarias del Otro étnico americano. Para los intelectuales positivistas, entender lo Otro consistía en “penetrar en la *ipsidad* y en la *alteridad*” para incorporarlo al horizonte de comprensión de la cultura europea en constante expansión. El Otro étnico fue configurado en el imaginario de las clases dirigentes como un “monstruo” que había que definir, catalogar y dominar. El mestizo era para ellos el monstruo inmediato, el que acosaba y subvertía los valores éticos y estéticos (y ocultamente económicos: hecho que dichos intelectuales obviaron interesadamente) del poder. Cuando el Otro es la *Otredad sin más* (completamente *diferente* y además habitante de otro espacio territorial), el problema para el Poder de la oligarquía no es crítico; pero cuando ese Otro está emigrando hacia la *ipsidad*, ésta corre el riesgo de esfumarse y “pervertirse” en la Otredad. Se trató, en suma, de interpretar (construir) y denominar al Otro para colonizarlo, y por ende, también, para caracterizarlo, tipificarlo, con el único fin de “diferenciarlo”.

**Palabras claves:** “Monstruo” – Identidad étnica – Otredad – Mismidad – *Ipsidad* – Colonizar – Ética - Estética

### RESUMO

#### BIOLOGIA DO MONSTRO - A identidade do Outro no positivismo do Cone Sul

Este estudo aborda o pensamento do positivismo latino-americano em relação às construções da identidade do Outro étnico americano. Para os intelectuais positivistas, entender o Outro consistia em “penetrar na *Ipsidade* e na *alteridade*” para incorporá-los ao horizonte de compreensão da cultura europeia em constante expansão. O Outro étnico foi configurado no imaginário das classes dirigentes como um “monstro” que tinha que ser definido, catalogado e dominado. Para elas o mestiço era o monstro imediato, o que acoitava e subvertia os valores éticos e estéticos (e ocultamente econômicos: fato que ditos intelectuais aceitaram interessadamente) do poder. Quando o Outro é a *Outridge sem*

---

\* Profesor de Literatura Argentina II, en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Enderezo: Manuel Corvalán 482, B° San Salvador, Córdoba-Capital. Rep. Argentina. E-mail: pheredia@ffyh.unc.edu.ar

*mais* (bem diferente e, mais ainda, habitante do outro espaço territorial), o problema para o Poder da oligarquia não é crítico; mas quando esse Outro está emigrando à *ipsidade*, este corre o risco de se esfumar e “perverter” na Outridade. Trata-se, em suma, de interpretar (construir) e denominar ao Outro para colonizar-lhe e, por consequência, também, para caracterizar-lhe e tipificar-lhe, com o único fim de “diferenciar-lhe”.

**Palavras-chave:** “Monstro” – Identidade étnica – Outridade – Mesmidade – *Ipsidad* – Colonizar – Ética - Estética

## ABSTRACT

### BIOLOGY OF THE MONSTER: THE IDENTITY OF THE OTHER IN THE POSITIVISM OF THE SOUTH CONE

This study approaches the thought of the Latin-American positivism concerning the constructions of the identity of the American ethnic Other. For the positivist intellectuals, understanding the Other consisted in “penetrating the *Ipsiness* and the *alterness*” to incorporate them to the horizon of the understanding of the European culture in constant expansion. The ethnic Other was configured in the imaginary of the directing classes as a “monster” that had to be defined, catalogued and dominated. For them the mixed race was the immediate monster, the one who cornered and subverted the ethic and aesthetic values (and occultly economical: fact that so-called intellectuals accepted interestedly) of the power. When the Other is the *Otherness with no further* (very different and, moreover, inhabitant of the other territorial space), the problem for the Power of the oligarchy is not critical; but when this Other is emigrating to the *ipsiness*, he takes the risk of coaling himself and “perverting” in the Otherness. Inshort, it is about interpreting (constructing) and denominating the Other to colonize him and, as a consequence, also, to characterize him and typify him, with the only objective of “differentiating” him.

**Key words:** “Monster” – Ethnic Identity – Otherness – Sameness – *Ipsiness* – Colonize – Ethics – Aesthetic

¡Y todo barajado, revuelto, yuxtapuesto sin soldarse,  
formando un guisado de cosas de Asia, de África,  
de Europa, de América! ¡Qué manjar más indigesto  
para los historiadores, los literatos, los críticos,  
los antropólogos! (...) ...sobre el porvenir de ese caos  
de luces y tinieblas, duda el mismo Dios.  
(Carlos O. Bunge)

Yo le aseguro a su ilustrísima que en lo que se refiere  
a animales de Indias nada puede ser creído ni despachado  
tampoco sin mejor argumento. Se diría que el día de su  
creación, al Señor le temblaba un poco el pulso.  
(Antonio de la Huerte)

Todo lo que nace del hombre [del indio] es pura ficción.  
La condición natural de éste es ser malo, y también de la

naturaleza. Dios es inclemente y vengativo; se complace en enviar toda suerte de calamidades y desgracias...

(Alcides Arguedas)

O negro não tem mau carácter, mas sómente carácter instável como a criança, e como na criança – mas com esta diferença que êle já atingiu a maturidade do seu desenvolvimento fisiológico –, a sua instabilidade é a consequência de uma cerebração incompleta.

(Nina Rodrigues)

Dios duda, o le tiembla el pulso; y es inclemente y vengativo. ¿Cómo “Nosotros” podremos definir quiénes son los “Otros”, si Dios mismo duda? Nosotros somos parte de Dios, y a la vez de la Razón. Con Dios o con la ciencia, “Nosotros” somos el Orden, lo “Otro” es el Caos. Por ello, “Nosotros” somos quienes estamos capacitados para construir el Orden, o sea la continuidad de la Historia (llámese “Evolución”). Somos “Superiores”, estamos llamados – otra vez – o por Dios o por la Razón, para construir el Orden, es decir la Bondad, y disciplinar ese mundo del Caos, aquella naturaleza maligna de lo Otro que puede manifestarse en el *descerebramiento* (la falta de conciencia *para sí*), o en el primitivismo que nos circunda.

Desde los primeros embates de la conquista de América, y mediante fundamentaciones y justificaciones de su posterior colonización, Occidente redundó alrededor del problema de la Otredad, es decir, sobre formas ideológicas de construcción de la identidad. La mayoría de los agentes de la colonización no se preguntaron acerca de quiénes eran ellos mismos, sino quiénes eran los Otros: aquéllos que mientras los sorprendían con y desde una Diferencia que les desestabilizaba su etnocentrismo, y que a la vez les provocaban la necesidad de definirlos como “inferiores” para justificar y proyectar su empresa de colonización.

Los epígrafes del comienzo ilustran el pensamiento del positivismo latinoamericano, con respecto a las variadas pero homogéneas construcciones identitarias del Otro étnico americano. Se corresponde al periodo que Peter Wade denomina “la era del racismo científico”, y que comienza alrededor del siglo XVIII, con la puesta en escena de los naturalistas y viajeros europeos que “descubrían” al Otro desde el

modelo del Iluminismo y la Ilustración. Intentaban, siguiendo a Wade, poner en “clave científica” una “naturalización de las razas”, que desde la llegada de Colón a América se había configurado en una “naturalización de las diferencias” (WADE, 1997, p.7). Entender lo Otro consistía en “penetrar en la *ipsidad* y en la *alteridad*” para incorporarlo al horizonte de comprensión de la cultura europea en constante expansión (ROJAS MIX, 1992, p. 66). Obviamente, dicha incorporación se desarrollaba en lo económico principalmente, a través de una ecuación lógica muy sencilla: primero “descubrir” (“Nosotros” dotamos a los “Otros” del conocimiento de que existen), para luego conocer para dominar, dominar para colonizar, colonizar para explotar.

Una vez “descubierto” el “Otro”, entonces, se trata de denominarlo para colonizarlo, pero también para caracterizarlo, tipificarlo, “identificarlo”. Esta diferencia delimitada desde una referenciación de los paradigmas de la *ipsidad*<sup>1</sup>, conlleva sin dudas valores morales y estéticos que están vinculados a un proyecto de esa *mismidad*: apropiarse del Otro, poseerlo y colonizarlo.

## Los monstruos positivistas

Miguel Rojas Mix, en un excelente trabajo de exégesis sobre las imágenes icónicas que los europeos crearon sobre América durante el

<sup>1</sup> Utilizamos *ipsidad* en el sentido lato del término, es decir, *mismidad*, o aquéllo que pertenece o está vinculado a lo mismo. Lo definimos por oposición dialéctica a *otredad*, tal como lo desarrolla Miguel Rojas Mix en su estudio sobre las imágenes teratológicas que desplegaron los conquistadores españoles durante los siglos XVI y XVII en América (ROJAS MIX, 1992).

periodo de la primera colonización, aborda el fenómeno de la creación de Monstruos, seres “anormales” que habitan en regiones desconocidas por los europeos. Si bien aquellas imágenes no hacen referencia a que dichos Monstruos estén ligados a los indígenas, sí forman parte del mundo cultural que ellos habitan. El imaginario europeo, dice Rojas Mix, realizó una *naturalización* de lo Otro diferente como algo nefasto, o anormal. Los Monstruos habitaban en las “fronteras del mundo”, lo que implicaba también, en las fronteras de su conocimiento. (1992, p.66-67)

Estas imágenes monstruosas de la Otredad, entonces, referían a un Otro Mundo habitado por la anomalía. Mi Mundo se constituye en un Orden, que implica *la normalidad*, la Beatitud (según la concepción medieval) y un espectro bien delimitado de las posibilidades del “Yo”. Lo Otro es un espacio en donde reinan las tinieblas, el Caos, la anomalía, el Pecado y un espectro amplio y diverso de las proyecciones de la Maldad, sustentado por la Fatalidad de Ser lo Otro. El paradigma que definirá la acción de la colonización de América se basará en este fundamentalismo: hay una *diferencia natural* entre el Nosotros-Orden-Normalidad, que gnoseológicamente se expresará en la *ipsidad* (¿Qué es lo que forma parte de nosotros mismos?), y lo Otro-extraño-caótico, manifiesto como la Otredad signada por una fatalidad inmodificable.

Este paradigma cultural no sufrirá modificaciones significativas a lo largo de los siglos de colonización. Los positivistas latinoamericanos de fines del siglo XIX retomarán el imaginario de los colonizadores en sus análisis e interpretaciones de la formación de la cultura americana. Dentro del marco del proceso de modernización que se imponía durante ese momento, los positivistas se propusieron “objetivar”, mediante sus principios metodológicos (“la experiencia histórica”) aquella *naturalización* de las diferencias. Si en un primer periodo la relación establecida por los colonizadores con América se sustentaba en lo “fantástico” (porque el Otro era desconocido), y en un segundo periodo se transformó en “Teológica” (ya que conociendo

al Otro, éste se manifestaba como una amenaza a la cultura cristiana), para los positivistas, dicha relación deberá establecerse mediante la razón determinada por la práctica histórica. A la *diferencia naturalizada* en un principio, se propusieron revestirla y fundamentarla empíricamente en una objetivación que podía expresarse en una tipología étnica.

Para los intelectuales positivistas, el Otro no se construiría como la alteridad de Europa, sino como la Otredad americana de la clase dirigente, blanca, criolla. En momentos en que la construcción de la Nación moderna se especifica inexorablemente como un proyecto social y cultural homogéneo, el Otro se configuraría entonces como un problema de índole étnico. Negros, indios y mestizos se inventaron como un impedimento de la modernización “nacional”, porque carecían, a grandes rasgos, de algunos elementos indispensables (tales como la voluntad, el carácter y la educación) para incorporarse o adaptarse a los “nuevos tiempos”. El revestimiento “científico” del racismo milenarista europeo, se pondrá en práctica desde el Estado moderno para justificar la exclusión de la Otredad étnica. El Otro posee una naturaleza biológica contradictoria con el Progreso.

### **Sobre la violencia innata del “negro”: Nina Rodrigues**

Desde un trabajo sobre el Derecho penal vinculado a la Responsabilidad Civil en el Brasil inmediatamente posterior a la abolición de la esclavitud, Nina Rodrigues, en *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil* (1894), trazó una caracterización biológica de negros e indios. Con un criterio evolucionista, determinó que había *razas* “superiores” y *razas* “inferiores”; estas últimas eran las que estaban en un estado de atraso en la evolución humana en referencia a un esquema dominado por el “perfeccionamiento psíquico” (RODRIGUES, 1957, p.35). Como el indio tendía a desaparecer “naturalmente”, antes de una supuesta acción civilizatoria, el negro se constituiría en la Otredad biológica a estudiar, ya que se estaba mestizando rápidamente en la sociedad brasileña.



Para Rodrigues, el “negro” carecía de voluntad. Aún maduro físicamente era como un niño: “...num meio de civilização adiantada (...) êle destoa...”, porque “...conservou vivaz os instintos brutais do africano...” y en consecuencia “é rixoso, violento nas impulsões sexuais, muito dado à embriaguez...” (1957, p.117). Como un evolucionista coherente, el médico brasileño aceptaba que la institución de la esclavitud había desaparecido (su periodo estaba concluido), pero como el “negro” no desaparecería, como el caso del indio, la clave consistía en pensar el mestizaje como una posibilidad de homogeneización social. El mestizaje podría sobrevivir en un Orden si se determinaban primero y se respetaban después, las leyes de la “Civilización”, condicionadas por la “responsabilidad penal”, diferente según las *razas*, ya que cada una de éstas estaba en una fase diferente de la evolución humana. Pero no es terminante, la Otredad, en cualquiera de sus formas, era un Monstruo que podía sorprender a través de su atavismo (las “patadas de ultratumba”, decía el argentino Bunge). Y de hecho, la mestización en Brasil se estaba dando, decía Rodrigues, en malas condiciones: la criminalidad del “negro” es hereditaria, y por lo tanto, un mestizaje implicaría tener al monstruo en la “mismidad”.

Al indio le faltaba “a consciência plena do direito de propriedade” y “...a impulsividade [...domina] a livre determinação voluntária e destrói pela base tódta e qualquer responsabilidade que se funde na liberdade do querer.” (RODRIGUES, 1957, p.140-141). Para Rodrigues, el mestizo, una fatalidad exasperante para el “científico”, era un “degenerado” por causa de males hereditarios, tales com el alcoholismo, su carácter licencioso y “as emanções miasmáticas” (1957, p.144). Asimismo, aclaraba sobre la clásica mulata, para alertar a los líricos románticos y literatos en general, que la atracción por ella no era más que una excitación genésica, ya que es un tipo anormal que, obviamente, despertaba perversiones sexuales mórbidas (1957, p.145). Con esta observación, Rodrigues estaba agregando un elemento ya mencionado en el cientificismo positivista: el sexo y las mujeres. Construcciones científicas, por definición meto-

dológica, ateas (o al menos agnósticas), estos Monstruos se configuraron en el imaginario biologicista desde un pecado original que, aparentemente, no podía redimirse. Pero como el Monstruo – “negro”, y por ende – más adelante – el Monstruo-Mestizo, por sus capacidades físicas, podía adaptarse al medio físico mejor que el Blanco-europeo, era posible una alianza: materia-“negro” más inteligencia-“blanco”.

### **Sobre el “indio” parco, triste y vengativo: Alcides Arguedas**

La cita del comienzo, extraída de *Pueblo enfermo* (1909), tiene su exégesis. El “indio” fue la Otredad revulsiva para Arguedas, no tanto por su “maldad violenta” (no le había hecho males al blanco, sino más bien todo lo contrario, estaba en las peores condiciones debido al maltrato del español colonizador) sino por su identidad impasible, su vacío ontológico. El “indio” “vegeta” en el Altiplano: la pampa bárbara se proyecta en el “indio” bárbaro en una sola entidad. Su “espíritu” era bárbaro porque estaba modelado por la barbarie de la tierra. “Dureza de carácter”, “aridez de sentimientos” y “ausencia de afecciones estéticas”, provocaban a su vez, “ánimo sin fuerza”, “dolor” y “pesimismo”. Lo que podía llegar a nacer de esos caracteres era todo “pura ficción”, como una condición natural del “indio”, quien moldeaba una ética y una religión manifiestas en una “ausencia de aspiraciones”, y en una “limitación horrida de su campo espiritual”. No había en el “indio” exaltación pasional como en los Monstruos de Rodrigues, ni deseos, todo en él era parco, pobre, frío, desamor; duro por un lado, y rencoroso, egoísta, cruel, vengativo, desconfiado cuando odia y sumiso cuando ama, por el otro. Sin embargo, gustaba de las fiestas (y de sus ropas y del alcohol): allí estaba su única dicha. Pero el “indio” asustaba también porque su apariencia física contrastaba estéticamente con el gusto del intelectual boliviano: color cobrizo pronunciado, greña áspera y larga, ojos de mirar esquivo y huraño, labios gruesos, conformaban el “conjunto de su rostro poco atrayente (...) que no acusa ni inteligencia, ni bondad”, todo en relación, también, “al conjunto de líneas áspe-

ras y angulosidades acentuadas”. Pero valga una aclaración: a medida que se apartaban de la región del Altiplano, esos rasgos, físicos y de carácter, se iban amenguando, algunos hasta parecían “simpáticos” (1993, p.37-72).

Arguedas (1993) dedicó muchas páginas de su ensayo a esta caracterización, en la que no nos extenderemos; sin embargo, es notorio destacar que “la decadencia actual del indio”, para el escritor boliviano, se debía en gran parte al sometimiento violento que el “blanco” había ejercido sobre él. Se había aprovechado de su “superioridad” y por eso lo había maltratado. Lo contrario, sugiere el autor, podría haber derivado en un Monstruo domable y provechoso para el “blanco”. Pero como en Rodrigues, el factor criminal de su naturaleza obedecía biológicamente a su *raza*. Su debilidad moral y física era el resultado de la “brutalidad del blanco”, ante la cual buscó, “como toda raza débil, su defensa en los vicios femeninos de la mentira, de la hipocresía, la disimulación y el engaño”. (1993, p.62). Nuevamente aparece la mujer como referente de los vicios étnicos.

Pero el problema central, para Arguedas, se constituyó en el “mestizo”: el Cholo, quien había heredado lo arriba mencionado del “indio”, más los defectos de la “hidalguía del conquistador”, tales como su tendencia a no cumplir con el deber y la falta de disciplina mental y moral. Arguedas llega aquí a su máxima aspiración intelectual, la comparación del español con el *gentleman* inglés: “No hay ningún tipo de nuestra América española que pueda igualarse a la superioridad del inglés.” (1993, p.75)

En consecuencia, Bolivia se sumergía en la hegemonía del Cholo, el Monstruo de hoy y del futuro, que a través de la simulación (pretendiendo ser “blanco”), se estaba infiltrando en la *mismidad*.

### **Sobre el “mestizo” como un degenerado: Carlos O. Bunge**

El problema de la homogeneización social y cultural de los positivistas, indispensable para construir la Nación que permitiría entrar en la

modernidad internacional, se planteó “científicamente” para Bunge (1994) desde un macroanálisis rector: el estudio de las *razas* como el modo principal de entender las formas de participación y adaptación de los hombres al Progreso indefinido de la Historia. El concepto evolucionista de la biología se fusionaba con el referente cultural de la Historia: estudiar las *razas* a lo largo de su evolución-Historia (pasado-presente-futuro) le permitiría primero discriminar entre “superiores” e “inferiores”; y luego por un lado entre “atraso” y “Progreso”, y por el otro, entre “fatalismo” y “voluntad”. Al igual que otros positivistas, Bunge relacionó los caracteres físicos y psíquicos para delimitar rasgos típicos de cada *raza*.

El Hispanoamericano era mestizo, enfatizaba Bunge. Era una “mélange”, “una ensalada de hombres y de cosas” que se había producido debido a factores manifiestos como ingredientes que resultaban en una composición psíquica de españoles (arrogancia, indolencia, indiferencia, uniformidad teológica y decoro), indios (fatalismo y ferocidad) y negros (servilismo y maleabilidad) (1994, p.97). Otra vez, los caracteres morales más bajos se proyectaban en el mestizo. “Como caracteres genéricos de todos los mestizos de Hispano América (...) citaré tres: cierta *inarmonía psicológica*, relativa *esterilidad* y falta de *sentido moral*” (p.121). Este mestizo se convierte en Monstruo cuando Bunge introduce su concepto de “degeneración”. Los híbridos hispanoamericanos eran “degenerados”, “ineptos para la propagación de la especie”.

Luego de una larga, variada y dispersa caracterización de los vicios del mestizo, el abogado argentino, con un discurso lírico que rechazaría cualquier científico colega suyo, se interna en una radiografía psicológica que no puede evitar sin recurrir a las comparaciones. La mujer, esa Otridad conforme irónicamente en la *ipsidad* “blanca”, se constituye en el referente comparativo de los vicios étnicos: “es irritable y veleidoso como una mujer, y, como mujer, como degenerado, como el demonio mismo, fuerte de grado y débil por fuerza” (p.127). En síntesis, para Bunge, la

relación Mestizo-mujer-demonio se entrelaza así, como un corpus de respuestas de sobrevivencia (artimañas, manipulación, simulación) del Otro para infiltrarse en la *ipsidad*.

## Conclusión

Hay una imagen previa del Otro, de aquél que no formaría parte, ética y estéticamente, de la *ipsidad*. La imagen del Otro se configura con la proyección de todo aquéllo que la *mismidad* no acepta. La *imagen* “científica” del Monstruo, como reproducción y reflejo de Otro que representa la “anormalidad”, se traspasará a la *imaginación*, como una puesta en escena de esa *imagen*, para que por fin, de forma “objetiva” (la experiencia “positiva”) e indiscutible (por “inobjetable”), pase a formar parte del *imaginario* étnico moderno de la Nación homogénea.<sup>2</sup>

Los intelectuales positivistas construyeron una dialéctica de la identidad social y cultural, desde una *imagen* ética y estética del Otro como un Monstruo étnico. El proceso de modernización de la Nación, programado por las oligarquías latinoamericanas en el marco de la construcción de nuevas formas de sostener, relacionar y proyectar el poder, precisaba crear otros fundamentos – bajo el ala de la “experiencia positiva” – de la existencia de los Monstruos. Pero a dicha fundamentación se le agregaron las explicaciones de las nuevas formas (las metamorfosis, las mutaciones) que estaban adoptando esos Monstruos y las que podrían adoptar en el futuro: el mestizo se estaba configurando – infiltrando – en la *ipsidad* a través de una astuta metamorfosis. De allí la categoría de “simulación” que, según los positivistas, se manifestaba en dos órdenes: los mestizos simulaban éticamente poseer los mismos valores morales del “blanco”- europeo (cuando en realidad era sencillo descubrir esa apariencia a través de las “patadas de ultratumba”, es decir en el atavismo), y también simulaban estéticamente, imitaban el refinamiento, las costumbres y los acicates de belleza corporal de los “blancos”.

El mestizo era para ellos el monstruo inmediato, el que acosaba y subvertía los valores éticos y estéticos (y ocultamente económicos: hecho que dichos intelectuales obviaron interesadamente) del poder. Cuando el Otro es la *Otredad sin más* (completamente *diferente* y además habitante de otro espacio territorial), el problema para el Poder de la oligarquía no es crítico; pero cuando ese Otro está emigrando hacia la *ipsidad*, ésta corre el riesgo de esfumarse y “pervertirse” en la Otredad. Entonces, repetimos, se recurre a la categoría de la “simulación” como un muro de advertencia: el Otro “simula” (en un *deber hacer*) para ser Uno; o en otras palabras, el *Otro simula ser lo mismo que yo, y eso me destruirá. Y al destruirme, hay Caos, ya que Nosotros somos los únicos garantes del Orden que instauro el Progreso y la Modernidad*.

Se trató, en suma, de interpretar (construir) y denominar al Otro para colonizarlo, y por ende, también, para caracterizarlo, tipificarlo, con el único fin de “diferenciarlo”. Esta “diferencia” delimitada desde una aprehensión de los paradigmas de la *mismidad*, conllevó sin dudas valores morales y estéticos que estaban vinculados a un proyecto de esa *ipsidad*: apropiarse del Otro, poseerlo y colonizarlo.

<sup>2</sup> Reproducimos a continuación las definiciones sobre Monstruo e imagen que expone el Diccionario Hispánico Universal (edición de 1961).

*Monstruo*: Producción en contra del orden regular de la naturaleza. Cosa excesivamente grande y extraordinaria. Persona o cosa muy fea. [el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española, en su edición revisada de 1992, agrega además: “Ser fantástico que causa espanto”.].

*Monstruosidad*: Desorden grave en la proporción que deben tener las cosas. Suma fealdad o desproporción física o moral.

*Monstruoso*: Que es contra del orden natural. Enormemente vituperable (decir a alguien vicioso o indigno) o execrable.

*Imagen*: Del latín *imāgo*: figura, representación.

*Imaginación*: del latín *imaginatio*. Facultad del alma, que representa las imágenes de las cosas. Aprehensión falsa o juicio o discurso de una cosa no real.

*Imaginario*: del latín *imaginarius*. Que sólo tiene existencia en la imaginación. Que no tiene existencia real.

## Apéndice

1. Esta es una anécdota surgida de un diálogo muy usual que se repite cotidianamente en mi región;<sup>3</sup> si no es posible escucharla espontáneamente, sólo hace falta una pizca de picardía para que se produzca. Alguien está en pugna con otra persona, y una de las formas de menospreciarlo en su más íntimo amor propio consiste en denominarlo “negro”. Pero ante la observación “ingenua” ¡si Fulano no es “negro”! la consiguiente respuesta será: ¡Es un “negro” de alma, un “negro” por dentro!
2. Cierta día me dirigí al almacén de mi barrio a comprar pan. El almacén es un negocio familiar de clase media y funciona en la casa misma donde habitan sus miembros. En aquella oportunidad atendía al público el hijo adolescente, quien conversaba animadamente con sus amigos y vecinos a través del mostrador. Entonces, fui testigo del siguiente diálogo:  
–¿¡Viste que María Rosa se puso de novia con Ricardo?!  
–¡No te puedo creer! ¿¡Con ese “negro”!?  
–Así es. Es lo mismo que yo le dije. Pero

ella, muy contenta, y justificándose, me respondió: “¡Es `negro´ sólo de piel!”

La anécdota 1 expresa un ejemplo actual de la “simulación” positivista. Se construye al Otro como un “simulador” de una condición “natural” y “fatal” que lo condiciona a actuar de determinadas maneras fuera de la ética. Se simula una estética (no aparenta ser un “negro”), pero lo que no puede aparentar es una ética (es algo fatal).

Al respecto, cabe mencionar dos cuestiones:

- a) se denomina “negro” a aquéllos que presentan rasgos físicos mestizos (indio y europeo, y en menor medida “negro”, indio y europeo)
- b) muchas veces ni siquiera posee rasgos mestizos, simplemente se denomina a alguien “blanco” como “negro” para indicar su “degradación” moral, a tal punto que parece “negro”.

La anécdota 2 resalta de igual manera el racismo, pero con un argumento a la inversa. El objeto de denigración cambia. Se habla de alguien que no es Otro, sino de la *ipsidad*: aparenta ser Otro pero pertenece a la *mismidad*, forma parte del nosotros, aunque estéticamente parezca Otro.

## REFERENCIAS

- ARGUEDAS, Alcides. *Pueblo enfermo*. La Paz: Librería Ed. “Juventud”, 1993.
- BUNGE, Carlos O. *Nuestra América*. Buenos Aires: Fraterna, 1994.
- LENGUAJE DICCIONARIO Hispánico Universal. Buenos Aires: W. M. Jacson, 1992.
- DICCIONARIO de la Lengua Española de la Real Academia Española. 2. ed. corregida y aumentada. Madrid: Joachin Ibarra, 1961.
- RODRIGUES, Nina. *As raças humanas*. Salvador: Livraria Progresso Ed., 1957
- ROJAS MIX, Miguel. *América imaginaria*. Barcelona: Ed. Lumen, 1992.
- WADE, Peter. *Race and ethnicity in Latin America*. Chicago: Pluto Press, 1997.

Recebido em 30.05.03  
Aprovado em 15.06.03

<sup>3</sup> Nos referimos a la zona central y mediterránea de la Argentina, correspondiente a la provincia de Córdoba.

# DO MONOPÓLIO DA FALA SOBRE EDUCAÇÃO À POESIA MÍTICA AFRICANO-BRASILEIRA

Narcimária Correia do Patrocínio Luz \*

## RESUMO

Analisa o monopólio da fala etnocêntrico-evolucionista que sobre-determina o pensamento e as políticas de educação nas sociedades contemporâneas, instituindo o recalque aos valores existenciais de povos milenares. Destaca com veemência a erudição da *episteme* africana e suas linguagens transcendentais, indicando outras perspectivas que envolvem o rico universo emocional-lúcido vital para a educação.

Palavras chaves: *Arkhé* – *Ethos* – *Eidos* – **Comunalidade**

## ABSTRACT

### FROM THE SPEECH MONOPOLY ABOUT EDUCATION TO THE MYTHICAL AFRO-BRAZILIAN POETRY

It analyses the monopoly of the ethnocentric-evolutionist speech that determines the thought and the education politics in the contemporary societies, instituting the repression of the existential values of millenary peoples. It highlights vehemently the erudition of the African *episteme* and its transcendental languages, indicating other perspectives that involve the rich emotional-lucid universe, vital to education.

**Key words:** *Arkhé* – *Ethos* – *Eidos* – **Community**

... A vida não é só isso que se vê, é um pouco mais... Que os olhos não conseguem perceber, e as mãos não ousam tocar, que os pés recusam pisar. Sei lá não sei, sei lá não sei não. Não sei se toda beleza de que lhes falo sai tão-somente do meu coração. Em Mangueira a poesia, num sobe e desce constante, anda descalço ensinando um modo novo da gente viver, de cantar, de sonhar, de vencer. Sei lá não sei, sei lá não sei não, a Mangueira é tão grande que nem tem explicação.  
(Hermínio Belo de Carvalho e Paulinho da Viola)

## INTRODUÇÃO

A educação concebida para os povos que tiveram seus destinos sobredeterminados pelo impacto dos valores do mundo neocolonial-im-

perialista, sempre esteve ancorada na ordem produtiva urbano-industrial, ou seja, a dinâmica do crescimento econômico, dos índices estatísticos e contábeis que informem sobre as expectativas das demandas do mercado, de onde

\* Professora Titular do Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia-UNEB; Doutora em Educação; pesquisadora no campo da Diversidade Cultural e Educação; coordenadora do Programa Descolonização e Educação – PRODESE; autora dos livros: *Abebe – a criação de novos valores na educação*, Salvador: Edições SECNEB/2000; (Org.) *Pluralidade cultural e educação*, Salvador: Edições SECNEB/Secretaria da Educação, 1996; membro da *Aliance pour le Monde Responsable et Solidaire*, Paris. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia-Uneb, Departamento de Educação I, Estrada das Barreiras, S/N. Narandiba, Cabula - 41.195001 Salvador-BA. E-mail: narci@terra.com.br

se desdobra a prescrição una, linear e totalizante das políticas educacionais voltadas para a formação do sujeito produtor e consumidor.

É surpreendente observar, nos constantes intercâmbios com educadores da África, Ásia, América Latina e Caribe<sup>1</sup>, todo um esforço em estabelecer estratégias de descolonização no âmbito das políticas educacionais.

De fato, a efervescência das estratégias de descolonização tem sido a implosão do **monopólio da fala**<sup>2</sup> produtivista sobre educação, cujo entulho teórico-ideológico tende a recalcar as dinâmicas territoriais e comunalidades milenares que mapeiam o planeta.

Estamos tendo o prazer de ver expandirem-se contemporaneamente, iniciativas coletivas de educadores em todo o mundo, em torno da afirmação de uma nova e urgente abordagem sobre educação, cujo princípio inaugural é a dimensão ontológica da diversidade humana, marcada pela angustiante procura da compreensão sobre o estar no mundo, no universo, enfim, o processo dinâmico da existência.

Estamos fundando uma concepção sobre educação capaz de acolher linguagens cuja matriz seja "... a criação emocional e poética dos povos que mobiliza e abre caminhos, pontes de aproximação entre comunidades diversas" (SANTOS, 2002, p.26).

Esse é um dos desafios apresentado por este ensaio, contribuindo, de um lado, para a implosão do monopólio da fala etnocêntrica-evolucionista sobre a existência; e, do outro, promover e dar legitimidade à expansão sócio-existencial das diversidades culturais capaz de consagrar uma ética do futuro.

No tocante à Educação, pretendemos explorar o universo complexo que constitui as diversidades culturais e delas realçar: as identidades profundas que marcam milenarmente formas de sociabilidade; cosmogonias, linguagens e valores transcendentais de distintos povos, suas dinâmicas territoriais, instituições, visão de mundo, patrimônios civilizatórios; elaborações emocionais – gênese de criatividade, importante legado para a humanidade, que inunda de poesia o existir.

Nossas expectativas sobre as reflexões que

fomentaremos é que elas constituam um espaço político-institucional que consagre um debate transdisciplinar, realçando a importância das tradições culturais características das sociedades contemporâneas; enfatize as formas de comunicação milenares utilizadas nas distintas territorialidades do planeta, os princípios cosmogônicos, as concepções filosóficas e expressões ético-estéticas ancoradas no patrimônio mítico que dá visibilidade e afirma toda a complexidade cultural necessária a expansão e à afirmação existencial da diversidade humana; (re)examine as novas tendências e perspectivas voltadas para a promoção dos direitos coletivos e identidades coletivas; ressalte a implosão das utopias dos Estados Modernos que, durante séculos, impôs o monopólio da fala sobre educação, recalçando distintos patrimônios civilizatórios; e, finalmente, recomende perspectivas educacionais que promovam o direito à alteridade.

Uma observação fundamental: nossas vivências e inserção comunitária nos levam a assumir uma opção político-ideológica que se esforça para sair da superfície de analogias sobre a diversidade cultural, que tendem ao **outro fragmentado**, por meio de recortes teóricos em que a dinâmica de estruturação da alteridade é reduzida a "hibridismo", "identidade móvel", "incluído-excluído", traços culturais desprovidos de *arkhé* e *eidós*.

Há que se ter cuidado! De onde provêm essas análises? De que lugar se está falando? Qual a origem da bacia semântica que imprime esse repertório equivocado? Será que todos os povos do planeta têm as suas existências submetidas a essas "metamorfoses" típicas do jei-

<sup>1</sup> Somos integrantes da Aliança por um Mundo Responsável, Plural e Solidário com sede em Paris, que vem mobilizando intelectuais, lideranças e artistas de todo o mundo. Atualmente, estamos envolvida na organização do Fórum Mundial Diversidades Culturais no século XXI, Patrimônio e Criatividade, iniciativa da Sociedade de Estudos das Culturas e da Cultura Negra no Brasil – SECNEB, UNESCO, Secretaria da Cultura do Estado da Bahia e Prefeitura Municipal de Salvador. O Fórum será realizado na Bahia em 2004, reunindo personalidades de vários países.

<sup>2</sup> Categoria elaborada por Muniz Sodré tendo como referência o sistema midiático de comunicação.

to de ser anglo-saxônico ou ibérico do qual se originam o pensamento educacional e a analítica da finitude que os constituem (no dizer de Foucault)?

Não custa nada insistir em enfatizar ou relembrar aqui algumas sabedorias africano-brasileira e aborígine para notarmos a fragilidade dessas análises etnocêntricas.

Mãe Aninha, a saudosa Iyá Oba Biyi, fundadora do Ilê Axé Opô Afonjá, em relação à projeção sobre a continuidade do patrimônio africano no Brasil como legado para as gerações sucessoras dizia: **“Quero ver minhas crianças amanhã de anel no dedo e aos pés de Xangô”**

Mestre Didi nutre o mesmo sentimento: “Evoluir sem perder a essência”.

Marcos Terena, em relação à prepotência dos valores do mundo branco e a imposição dos mesmos a sua comunalidade, afirma com determinação: “Eu posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou”.

Uma amiga, Jófej Kaingang, conta que teve que ir estudar Direito no “mundo dos brancos” e, quando ia deixar a comunidade para embrenhar-se no repertório jurídico do universo urbano, os anciãos da sua comunalidade chamaram-na para indagar sobre a necessidade desse esforço. Para os mais velhos, a ética do povo Kaingang é radicalmente diferente do mundo dos valores brancos, e eles não acreditavam que ela pudesse aprender nada de bom dentro desse universo estrangeiro. No entender dos anciãos, as sociedades dos brancos criam leis que eles mesmos não cumprem..

Ela respondeu que precisava conhecer essas leis do mundo branco para poder defender e expandir os direitos da sua comunalidade. Permitiram, então, sua partida. Hoje, Jófej é advogada e defende, como guerreira, os interesses do seu povo.

Essas iniciativas que destacamos nos inspiraram a perseguir iniciativas em prol das **Diversidades Culturais**, produzindo possibilidades didático-pedagógicas que afirmem que EDUCAR é repor os valores e princípios herdados e reelaborados – legado ancestral. É expansão sócio-existencial da diversidade humana, fruto de civilizações milenares que inauguraram di-

versos territórios em todos os cantos do planeta, e que lutam há séculos, tenazmente, para mantê-lo viável à vida.

Todo o impacto das proposições sobre educação, a partir do universo africano, tem o intuito de ilustrar como é possível o intercâmbio entre culturas, sem a perda de suas singularidades.

## O MONOPÓLIO DA FALA EM EDUCAÇÃO

A educação, que sobredetermina o viver cotidiano de distintos povos do planeta, é regulada pelo monopólio da fala etnocêntrico-evolucionista.

Aqui, o mito de Édipo torna-se fundamental para abrimos essa reflexão, porque demonstra o quanto a onipotência que alimenta as políticas de educação lineariza, estabelece taxionomias, simulacros, providencia discursos e retóricas que saturam todos os espaços que cria, inviabilizando sistematicamente o florescer de outras *epistemes* civilizatórias. A história de Édipo é interessante pois marca:

... o poder do Ocidente exatamente porque expõe a pretensão de um olhar universal. Édipo-Rei é uma tragédia da visão – ele pode ver tudo, mas não se vê. Ao cegar-se, no final, interiorizando a sua visão, ele ainda está na pretensão de tudo ver, mesmo na escuridão. É essa onipotência edipiana que estrutura o mundo ocidental que arma o olho funcionalizando-o em termos eficazes, de todos os recursos possíveis, para se investir da veledade de um poder de visão universal. (SODRÉ, 1984, p.17).

A lógica dessa onipotência edipiana, característica da *episteme* ocidental, reveste-se de princípios ético-estéticos que visam apenas transformar o **outro no mesmo**, ou melhor, o **outro fragmentado**, submetido à veledade de um poder de visão universal.

É assim que o pensamento cerne das políticas educacionais, não consegue se abrir para acolher a riqueza de linguagens e valores que caracterizam a diversidade cultural de povos milenares.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Sobre esses aspectos, conferir obras de Fanon, Césaire e Diop nas referências bibliográficas.

Foto 1 - extraída dos PCNs, vol. 10, p. 34.



No coração dessas análises, o apelo circunscreveste à proposição urgente e ingente de uma outra concepção de educação, o que significa romper com as amarras do circuito que impõe valores existenciais ancorados na dinâmica de financeirização do mundo e conquista de mercados.

Os espaços institucionais do sistema escolar são canais profícuos na formação de gerações voltadas para a racionalidade do universo urbano-industrial, cuja extensão é o acúmulo de riqueza e capital, além de dominação, dissecação e esgotamento da natureza e a matematização da vida para atender à ordem e ao progresso técnico-científico...

Aqui vale a expressão formulada por Max Weber<sup>4</sup>, o “desencantamento do mundo”, idêntico à tragédia da visão de Édipo-Rei. Infelizmente, nossas crianças e jovens têm vivido espaços institucionais eivados dessa perspectiva do “desencantamento de mundo”, pois não conseguem estruturar suas identidades, nem afirmar seu direito à alteridade própria a partir das dinâmicas de comunalidade do seu entorno.

É muito significativa, para nós, a ilustração fruto da pesquisa<sup>5</sup> que realizamos para o Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais – INEP em 1988 em Salvador, no Curuzu, bairro da Liberdade, numa escola pública. Entrevistando uma menina da 6ª série do Ensino Fundamental sobre o sentimento que tinha sobre o espaço e tempo escolar na sua vida, entre muitas coisas que nos revelou, a que mais chamou atenção: “... Eu gosto muito de ficar olhando para a rua quando estou na sala, por isso fico perto da janela...”

A **rua** é a referência simbólica de um outro espaço que pode ser associado à cosmovisão negra, principalmente em Salvador onde tradicio-

nalmente foram e são desenvolvidas pelas comunidades africano-brasileiras, atividades econômicas e sociais sobredeterminadas por esse espaço caracterizado como rua. A rua se constitui, simbolicamente, num território que contribui fortemente para atualizar, nas comunalidades, a visão de mundo, as condutas, ações e relações sociais herdadas dos antepassados africanos.

Assim, a fala dessa menina que destacamos torna explícita uma cosmovisão africana em que a rua dos bairros de população predominantemente negra – como o Curuzu, tão temida pelo universo da produção – é o espaço de proximidade entre vida cotidiana e produção simbólica, lugar de uma atmosfera emocional ou afetiva – *ethos*, costumam dizer os antropólogos – que institui canais especialíssimos, não-lingüísticos, de comunicação. O território torna-se continente de uma densidade simbólica, assimilável não

<sup>4</sup> Vide as análises e proposições de Michel Maffesoli. No fundo das aparências. Petrópolis: Vozes, 1999, p.187-350.

<sup>5</sup> Em 1996, tivemos a iniciativa até então inédita no Brasil, de organizar um livro reunindo personalidades exponenciais no campo da Pluralidade Cultural e Educação, nomes como: Marco Aurélio Luz, Muniz Sodré, Marcos Terena, Elisa Larkin Nascimento, Kabengele Munanga, entre outros. O projeto foi considerado muito ousado, já que na época esta questão não era tratada devidamente pelos espaços institucionais oficiais.



pela racionalidade conceitual, mas sinestésica-mente, com corpo e espírito integrados numa atenção participante. (SODRÉ, 1988)

Enfim, nas comunalidades de base africana, a utilização do espaço e do tempo ganha outra dimensão. As relações que se estabelecem são intergrupais ou a nível bipessoal.

A imagem que apresentamos a seguir é muito significativa, pois nos leva a uma leitura sintomal sobre o projeto político-ideológico que rege o monopólio da fala. (Vide **Foto 1**)

Essa foto foi selecionada pelo MEC para compor o volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, abordando o “tema transversal” Pluralidade Cultural.

O que nos chama atenção é que não há nenhuma referência substancial sobre a foto: tempo, lugar, história da população...

Mas o que está latente na imagem é a pretensão do olhar universal sobre o outro, homogeneizando-o, tornando-o o mesmo; convertendo-o e irreversibilizando-o à geometria e aos signos das aparências características da modernidade industrial que tem como extensão a escola.

Observem mais uma vez!

Reparem que a única referência possível na foto e que, mesmo assim, não tem potência para abrir uma densa e profícua reflexão sobre pluralidade cultural, são os traços morfológicos das pessoas. Em comum, o fardamento escolar, extensão do monopólio da fala da onipotência edipiana.

Não conseguimos identificar o sorriso, a alegria no semblante das crianças...

Outro aspecto importante: a foto abre um dos sub-capítulos do livro, respondendo às modulações clássicas do currículo assentado nas dicotomias do ensino-aprendizagem que lastreiam os objetivos, metas, conteúdos e avaliação do tempo e espaço escolar.

Um detalhe: na versão equivocada e incisiva do MEC sobre Pluralidade Cultural<sup>6</sup>, ainda persistem os grandes sistemas explicativos, que lidam com e/ou percebem os múltiplos universos civilizatórios que constituem a *arkhé*, *eidós* e *ethos* de distintos povos do planeta através da superfície de análises totalitárias do “dever ser”, expressão vital ao esquematismo conceitual.

O que importa ressaltar, aqui, é a necessidade de compreendermos a dinâmica do *eidós* e do *ethos* neo-africanos e sua permeabilidade na sociedade brasileira. Trata-se de noções interdependentes, complementares, interpenetráveis, pois ambas possibilitam a constituição de identidades coletivas, dando-lhes suporte para a continuidade dos valores culturais. Ratificando: *ethos* constitui a linguagem grupal enunciada; as formas de comunicação, os comportamentos, a visão de mundo, os discursos significantes manifestos, o modo de vida e a configuração estética. O *eidós* se refere às formas de elaboração e realização da linguagem, aos modos de sentir e introjetar valores e linguagens, ao conhecimento vivido e concebido, à emoção e à afetividade.

No enquadramento desses sistemas explicativos etnocêntricos-evolucionistas pluralidade cultural “... **quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano**” (PCN, 1997, p.19 – grifos nossos).

E mais:

**... a própria dificuldade de categorização dos grupos que vieram para o Brasil, formando sua população, é indicativo da diversidade. Mesmo para a elaboração de um simples rol, é difícil escolher ou priorizar certo recorte, seja continental ou regional, nacional, religioso, cultural, lingüístico, racial/étnico. Portugueses, espanhóis, ingleses, franceses, italianos, alemães, poloneses, húngaros, lituanos, egípcios, sírios, libaneses, armênios, indianos, japoneses, chineses, coreanos, ciganos, latino-americanos, católicos, evangélicos, budistas, judeus, muçulmanos, tradições africanas, situam-se entre outras inumeráveis categorias de identificação.** (PCN, 1997, p.19 – grifos nossos)

<sup>6</sup> Ver artigos e ensaios da autora indicados em algumas publicações do SEMENTES Caderno de Pesquisa e na Revista da FAEEBA, por exemplo; já investimos exaustivamente em outros trabalhos sobre essa questão da transversalidade do MEC.

O efeito dessas pulverizações sobre as diversidades culturais visa dar continuidade ao recalque sobre a importância, para o povo brasileiro, dos contínuos civilizatórios aborígenes e africanos na constituição da própria idéia de nacionalidade.

Demos esse destaque para enfatizar a superfície do empirismo empregado nessas afirmações que denegam, enfaticamente, as identidades profundas que elaboram as dinâmicas históricas e existenciais de muitos povos.

Queremos ratificar apenas que o *status* de “tema transversal” e abordagem teórica do MEC não corresponde à exuberância de valores e linguagens dos distintos patrimônios civilizatórios que influenciam o nosso viver cotidiano, determinando a dinâmica pluricultural.

Não podemos conceber pluralidade cultural na superfície do olhar edipiano que produz o monopólio da fala sobre a existência e tende a consagrar a bacia semântica neocolonial.

O que os tecnoburocratas e analistas simbólicos da educação têm fomentado nessa perspectiva, é o esquadrinhamento cartorial que dá supremacia às matérias e/ou disciplinas clássicas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Língua Estrangeira e Educação Física), consideradas fundamentais à vida da nossa população infanto-juvenil, submetendo-a ao engradamento burocrático dos ciclos do currículo escolar destituído de comunalidade.

Assim negligenciada, a Pluralidade Cultural perde as suas potências: *arkhé*, *eidos*, *ethos*, princípios estruturadores de comunalidade, princípios seminais indispensáveis aos educadores que pretendem iniciar-se na *episteme* propulsora da riqueza ético-estética da educação e sua relação medular com as diversidades culturais que caracterizam os distintos povos do planeta.

Há que se ter cuidado com os discursos e retóricas extremamente charmosos sobre “pluralidade cultural”, restritos a modismo e relações utilitaristas.

A cautela que exigimos sobre isso chama atenção para as metanarrativas desprovidas de princípios seminais (núcleo deste ensaio) que fragmentam, banalizam, superficializam as ex-

periências milenares de complexos civilizatórios, primordiais para a compreensão do que somos como povo.

Pensar e propor políticas que privilegiem as diversidades culturais, é impulsionar “... as subjacências absolutas do religare: humanidade e cosmos, natureza, estrutura comunitária, linhagem, dinastia, ancestralidade e continuidade existencial – a sacralidade da vida.” (SANTOS, 2002, p.28).

É nesse sentido que investimos na ruptura com o monopólio da fala neocolonial, ou, como propôs Frantz Fanon:

... talvez conviesse recomençar tudo (...) reinterrogar o solo, o subsolo, os rios – e por que não? O sol (...) A discussão do mundo colonial pelo colonizado não é um confronto racional de pontos de vista. Não é o discurso sobre o universal, mas a afirmação desenfreada de uma singularidade admitida como absoluta (FANON, 1968, p.31).

O horizonte, que abriremos a partir de agora, pretende aproximar os educadores de uma outra *episteme* que, compreendida na sua complexidade, pode ajudar-nos a desencadear novas elaborações que estabelecem formas de solidariedade e respeito para as distintas experiências que caracterizam as diversidades culturais.

### **ARKHÉ, EIDOS E ETHOS: PRINCÍPIOS SEMINAIS ESTRUTURADORES DA COMUNALIDADE AFRICANO-BRASILEIRA**

A potência das noções de *arkhé*, *eidos* e *ethos*, que abordaremos, repousa nas dinâmicas existenciais de populações milenares, cuja pulsão de sociabilidade expressa o discurso sobre a experiência do sagrado e promove o acesso a um complexo sistema simbólico que influencia, profundamente, a estruturação de comunalidades.

A tônica colocada sobre essas noções as focaliza como princípios seminais, isto porque estamos lidando com relações simbólicas riquíssimas carregadas de elaborações emocionais, transcendentais e imanentes, primordiais à experiência humana com o seu meio ético, social e cósmico.

Quando nos referimos a *arkhé*, estamos lidando com princípios inaugurais, origem, começo, *continuum*, dinâmicas de criação-recriação, transcendências que orientam o devir-futuro, estabelecendo a relação visceral entre tradição e contemporaneidade.

Sobre o *eidos*, desdobra-se a compreensão da dimensão ontológica da diversidade humana, marcada pela angustiante procura de respostas sobre o estar no mundo, no universo, a pulsão da existência enriquecida pela linguagem mítica presentificada e absorvida no viver cotidiano das comunalidades.

O *ethos* projeta o emocional-lúcido que envolve o discurso das comunalidades, expressando suas dinâmicas territoriais; instituições; visão de mundo; modos e formas de comunicação, portando e elaborando conhecimentos, emoções e gênese de criatividade, característica de universos simbólicos e formas comunitárias.

É sobre esse corolário da *episteme* africana que desenharemos contornos reflexivos importantes, procurando estabelecer a dialética necessária às recriações de linguagens pedagógicas que possam influenciar, com veemência, políticas educacionais que acolham as diversidades culturais que mapeiam as sociedades contemporâneas.

Atenção! Essas noções não podem ser confundidas pela leitura, dicotômica, linear, irreversível e simétrica que sobredetermina a produção acadêmico-científica positiva.

Para aproximarmos-nos dessas noções, é necessária a elaboração de luto da onipotência edipiana, que alimenta o monopólio da fala que exploramos na primeira parte do ensaio.

A fim de evitar esses equívocos, alguns autores/estudiosos, no campo da diversidade humana e/ou diversidades culturais, vêm-se dedicando a interpretar o discurso da comunalidade africano-brasileira, inserindo-o no âmbito do discurso teórico da sociedade oficial. Trata-se de um esforço de traduzir a *episteme* africana, procurando emitir idéias que contextualizem, no discurso acadêmico, o continente teórico-epistemológico africano.

É preciso referir-se com prudência ao fundamento da bacia semântica positivista, com o propósito de convidar o leitor ao despojamento

teórico do esquematismo, mensuração e engrandamento, referência absoluta da sua formação acadêmica, positivista.

Tudo que o positivismo pretenderá apagar, aplinar, unidimensionalizar, retorna revigorado, como que para significar, de uma maneira mais ou menos trivial, que não há saber absoluto. Do mesmo modo que somos obrigados a compor com a alteridade ou com a morte, é preciso que saibamos admitir a contradição na estática e na dinâmica das sociedades. (...) O conceito é uno, ou, pelo menos, compõe-se com conceitos vizinhos para construir uma unidade. Determina a verdade, o que deve ser a verdade. Tudo o que escapa ao seu domínio incide em erro e perde direito à existência. Eis um tanto esquematizada, a lógica do “dever-ser” que caracteriza a atitude conceitual. (MAFFESOLI, 1985, p.58).

O que propomos como ruptura:

No que tange ao conhecimento, a atividade nocional se dá conta da heterogeneidade; ela fornece acerca de um mesmo objeto esclarecimentos diversos; enfim, indica que um tal objeto é a um só tempo isto e aquilo. Ela evita ainda que se transforme uma verdade local numa verdade universal. Do momento que se reconhece a falência ou ao menos a relativização do descomedimento prometético, do qual é o conceito uma modulação, é necessário saber aceitar a modéstia da noção. Nosso estatuto, enquanto intelectuais, em nada será afetado; ao contrário, encontrará seu lugar devido na participação orgânica da sociedade. (MAFFESOLI, 1985, p.60)

Feitas essas considerações, podemos nos aproximar de um outro continente teórico-epistemológico de onde eclode vida e pulsão existencial.

## PULSÃO DE COMUNALIDADE

O outro gradiente de escuta que propomos ao leitor a partir de agora, na intenção de promover a compreensão sobre os princípios seminais – *arkhé*, *eidos* e *ethos*, estruturadores de comunalidade –, está plenamente entrelaçado com o legado estético sagrado de Deóscoredes Maximiliano dos Santos, o Mestre Didi Axiá, uma das mais expressivas lideranças do *continuum* africano nas Américas, e personalidade exponencial da educação contemporânea.

O legado do Mestre Didi constitui um universo de criações estéticas singulares que carregam ancestralidade e visão de mundo próprias da civilização africana, abrindo perspectiva de coexistência com outros patrimônios civilizatórios.

Pertencente a importante linhagem de Ketu, Mestre Didi teve sua iniciação no culto do orixá Obaluaíyê que junto aos orixá Nanã e Oxumarê compõem o panteão da Terra, expressões míticas que nucleiam suas obras.

Seu compromisso como Assogbá, Sacerdote Supremo, título que recebeu de Mãe Aninha Iyalorixá Oba Biyi, é executar e sacralizar os emblemas rituais de seu culto, e isso o torna herdeiro e continuador dessa experiência ancestral africana.

Desde a sua infância, Mestre Didi produz objetos rituais, cuja extensão são belíssimas recriações no campo das artes escultóricas, obtendo consagração nacional e internacional. Além disso, muito pequenino teve o privilégio de viver imerso no universo mítico literário africano, que o levou a adaptar diversos contos que vêm influenciando, sobremaneira, a proposição curricular de iniciativas de vanguarda na área de educação.

Mestre Didi possui o título de Alapini, Supremo Sacerdote do Culto Egungun, e exerce a liderança da comunidade-terreiro Ilê Axipá, uma das mais expressivas nas Américas.

Mestre Didi foi iniciado na tradição do culto Egungun por Marcos Alapini, aos 8 anos de idade, recebendo o título de Korikouê Olukotun. Quando fez quinze anos, foi que Iyá Oba Biyi, yalorixá fundadora do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, deu-lhe o título de Assogbá-Sumo Sacerdote do culto de Obaluaíyê, no Ilê Axé Opô Afonjá. Esse título significa o consertador de cabaças, renovador da vida, Sacerdote Supremo do templo de Obaluaíyê.

Em 1980, Mestre Didi funda o Ilê Axipá, comunidade-terreiro de culto Egungun, que caracteriza a continuidade dos valores do Império Nagô na Bahia. No Ilê Axipá, está reunida a tradição fundada pelo Alapini Marcos, do antigo terreiro de Tuntun, englobando o culto aos espíritos ancestrais, as Iya Agbá, as Mães Ancestrais zeladoras e transmissoras de Axé, que, quando fale-

cidas, integram a poderosa corrente mítica da comunidade (SANTOS, 1985, p.16).

Ressalte-se, porém, que o Mestre Didi pertence à família Axipá, originária de Oyó e uma das fundadoras da cidade de Ketu. Essa família repõe no Brasil, especificamente na Bahia, uma dinâmica sócio-política, mítico-religiosa da cultura Nagô expressa em casas tradicionais como o Ilê Axé Opô Afonjá. Mestre Didi é neto de Iyá Oba Biyi e filho de sangue de Mãe Senhora<sup>7</sup>. É o membro mais velho da família Axipá no Brasil. Podemos afirmar que é um *Omo Bibi*, um bem-nascido.

Em uma de suas viagens à África, em 1967, quando realizava uma pesquisa para a Unesco, comparando a tradição dos Orixá da Bahia com os da África, Mestre Didi viveu um dos momentos mais emocionantes de sua vida ao encontrar os descendentes de sua família Axipá.

A narrativa que se segue desse encontro, além da emoção contida, nos remete, ratificando com profundidade, a princípios de *arkhé, eidos e ethos* de uma elite africana, que preserva com dignidade a tradição Nagô expandindo nas Américas comunalidades

Vejamos:

Foi combinado com Pierre Verger que iríamos visitar o Rei da nação Ketu, no Daomé, África, para descobrir a família Axipá. Chegando lá, ele, conhecido por todos como Babalaô Fatumbi e amigo do Rei, fez nossa apresentação. Entreguei minha oferenda: uma garrafa de vinho. Imediatamente após agradecer, o Rei mandou abrir a garrafa e servir a todos os presentes, ficando, como é de costume, para se servir por último. Conversa vai, conversa vem, eu disse que era descendente da terra de Ketu, e ele, espantado com o meu Nagô-yorubá, mandou que eu desse prova do que havia dito. E assim foi que cantei algumas cantigas enaltecendo a terra, o Rei e a riqueza de seu povo.

Então ele, todos os ministros e as demais pessoas que lá se encontravam na ocasião, ficaram surpresos e me escutaram emocionados, sem ter nunca imaginado que, do outro lado do oceano, existisse alguém capaz de cantar os cânticos tradicionais da nossa terra, dos nossos antepassados.

<sup>7</sup> Ambas foram lideranças expressivas, Iyalorixás na comunidade-terreiro Ilê Axé Opô Afonjá.

dos. Quando terminei de cantar, o Rei, bastante sensibilizado, mostrou a coroa que estava usando, e, referindo-se a uma das cantigas, nos disse que não era daquela coroa que a cantiga falava, e sim de outra, com a qual os reis são consagrados. O ambiente era ternura estampados nas faces.

Nisso, Juana lembrou-se de me perguntar por que não aproveitava para recitar o Oriki ou Orilé de minha família, que eu chamo de brasão oral. Dei muito pouca atenção à pergunta, mas, por insistência dela própria e de Verger, fui forçado a recitar o Oriki, mesmo porque o Rei observou quando Juanita se dirigiu a Verger em francês e ficou muito interessado.

Eu disse, então, as seguintes palavras em Nagô: AXIPÁ BOROGUN ELESÉ KAN GONGÔÔ. Quando terminei, vimos o Rei aclamar: “Ah! Axi-pá!” e, levantando-se da cadeira onde estava sentado, apontou para um lado do palácio dizendo: “A sua família mora ali”.

Ficamos todos surpresos, era inacreditável. Então o Rei chamou uma das pessoas mais velhas, a Iyá Nanã, e nos mandou levar à casa dos Axi-pá. Quando chegamos, descobrimos que a casa de Axi-pá era todo um bairro. Fomos levados à casa principal. Por ser um dia de semana, a maior parte dos homens estava trabalhando na roça da família, denominada Kosiku – onde não há morte. Fui apresentado a todos os presentes e quando recitei o orilé foi uma alegria geral, todos bateram palmas, vieram apertar minha mão querendo entabular conversações comigo, e eu fiquei tão emocionado que cheguei a ficar fora de mim, não entendia nem sabia de nada. Só via alegria, a alegria do semblante de todos que se acercavam para me cumprimentar.

Logo nos levaram ao ojúbó odé, lugar de adoração a Oxossi, mostrando onde estava assentado-enterrado- Axé da casa, e foram chamar uma das pessoas mais velhas da região da família Axi-pá, a fim de nos fornecer informações precisas. E foi assim que ouvimos e reconhecemos tudo aquilo que minha mãe, e as pessoas mais velhas diziam na Bahia. Além da linhagem real, Asipá foi uma das sete principais famílias fundadoras do reino Ketu. (SANTOS, 1985, p.40).

Com admirável delicadeza, abordamos as noções de *arkhé*, *eidós* e *ethos*, através de alguns aspectos da história emocionante de vida do Mestre Didi.

Procuramos destacar e aprofundar que é através desse *continuum* civilizatório reposto

no Brasil, que elaboramos a nossa concepção e proposta de educação pluricultural. Queremos demonstrar que o *continuum* civilizatório africano no Brasil e, especificamente, na Bahia constitui alteridades e caracteriza, em relação a outros processos civilizatórios, a nossa diversidade cultural. É a partir da referência desse *continuum* que fixamos nossas elaborações em torno da educação.

Outro aspecto que acentuamos é que a Bahia abriga uma rica tradição cultural africana, uma das mais expressivas do mundo, e, portanto, tem potencialidade para contribuir na estruturação de políticas, concepções e linguagens educacionais, a partir dos valores existenciais da sua população. Salvador, principalmente, é uma cidade que está a exigir, há muito tempo, uma educação democrática que se abra para a diversidade, reforçando a alteridade própria e os valores culturais que pulsam no seu cotidiano.

Assim concebidos, verificamos que o *eidós* e o *ethos* africanos são predominantes na Bahia, o que implica dizer que a população elaborou, secularmente, formas e modos de pensar, sentir estético-religioso, simbologias, filosofias, estratégias políticas, enfim, uma complexa linguagem, que irá sobredeterminar as relações sociais.

## A ESTÉTICA DO SAGRADO

Ainda nessa viagem de escuta, vamos apresentar ilustrações da arte escultória de Mestre Didi, permitindo ao leitor uma compreensão mais apurada sobre os princípios seminais que tanto enfatizamos, e que consideramos impostergáveis para a produção de políticas educacionais imersas nas diversidades culturais. (Vide **Foto 2**).

Esta é uma escultura de Mestre Didi, e representa *Exú Amuniuá*. A ilustração nos leva a outra noção fundamental para os objetivos do nosso trabalho: a de *Exu*, que se constitui com princípio de movimento e circulação.

*Exu-Bara* é o Orixá responsável pelo interior do corpo, oba + ara, rei do corpo. *Exu-Bara* se constitui num dos aspectos e funções do Orixá que iremos sublinhar.



Foto 2 - Exú  
**Amuniwá** – Argila e  
cimento / Altura: 67  
cm - (Acervo de  
Mestre Didi –  
Imagem gentilmente  
cedida pelo artista  
plástico).

O útero, a relação sexual, a interação do sêmen com o óvulo, a placenta fecundada, a circulação sanguínea e de outras substâncias, a fala, são alguns exemplos relacionados ao Orixá *Exu*.

É importante destacar que o sêmen e o óvulo caracterizam-se como representações das matérias massas e dos princípios genitores masculino e feminino. Através de *Exu*, a interação é possibilitada. É ele quem desloca a matéria de origem *Orun* para o *aiyé*, dinamizando o desenvolvimento que a envolve.<sup>8</sup>

*Exu* também está associado às ações de introjeção e restituição e essas representações são encontradas em muitas esculturas que o apresentam chupando dedo, fumando cachimbo, soprando uma flauta, etc.

As funções da boca, entre elas a fala e a comunicação, também se relacionam a *Exu*. *Exu* possibilita o ciclo vital, um corpo humano capaz de falar, ouvir, sentir e fazer expandir o princípio de movimento.

Pois bem, é no seio desse universo mítico-sagrado, abordado até aqui, que transbordam as percepções lúdicas, de encantamento, fascinantes, que deslumbram o conteúdo de educação que estamos propondo, causando o estilhaça-

mento das redomas fronteiriças que constituem a percepção linear positivista, predominante na educação erigida pelo monopólio da fala.

O sagrado tem a capacidade de amenizar a angústia existencial, ou melhor, os mistérios da existência, através de elaborações e ritualizações diversas sobre a origem e o devir. Além disso ele promove sobretudo a satisfação do desejo de estar junto, origem da vida societária. (...) Porém, as exigências produtivistas mercantilistas das sociedades industriais atropelam a temporalidade e espacialidade do sagrado, tentando esvaziar sua significação, recalcando as linguagens míticas e místicas através do enaltecer da técnica e da ciência, sobretudo reprimindo as alteridades, através da denegação da morte, o outro que há em nós mesmos, e pelo qual deixaremos de ser o que somos agora, transformando-nos um pouco a cada dia que passa, nesta ininterrupta e inexorável sucessão do ciclo de morte-renascimento, do qual todos fazemos parte. (LUZ, 1992, p.118).

Pelo exposto, pode-se verificar que continuamos ousando propor uma neolinguagem pedagógica ou um neocurrículo, que nos faça avançar na direção da impostergável necessidade de elaborar linguagens educacionais que invadam a ambiência escolar brasileira, inundando-a com perspectivas que a aproximem do *arkhé*, *eidós* e do *ethos* da tradição milenar africana, considerando o seu direito à alteridade própria das nossas crianças e jovens.

De fato, aquela população infanto-juvenil que integra a comunalidade africano-brasileira teria oportunidade de freqüentar escolas que, na sua estrutura e funcionamento curricular, considerassem os valores próprios característicos da sua comunalidade, eminentemente de participação.

Desejamos, portanto, provocar a ruptura com o sistema oficial de ensino vigente, que se alimenta, como vimos, do monopólio da fala que

<sup>8</sup> Nas comunidades-terreiro nagô, a existência é elaborada em dois planos: o *àyé* mundo, e o *òrun*, que representa o além. O *àyé* é o universo físico concreto, e a vida de todos os seres naturais que o habitam, portanto, mais precisamente, os *ará-àyé* ou *aráyé*, habitantes do mundo, a humanidade. Já o *òrun* corresponde ao espaço sobrenatural, o outro mundo, o além, algo imenso e infinito. Nele habitam os *ara-òrun*, que são os seres ou entidades sobrenaturais (SANTOS, 1985, p.17).

utiliza uma política de denegação aos valores originários da tradição africana. Os orixá do Panteão da Terra são os que nos alimentam e nos ajudam a manter a vida. Os meus trabalhos estão inspirados na natureza, na Mãe Terra-Lama, representada pelo orixá *Nanã*, patrona da agricultura. (Mestre Didi). (Vide **Foto 3**).

Toda a expressão estética de Mestre Didi faz transbordar a linguagem mítica, emocionando e encantando aqueles que se põem a observar suas obras, aproximando-os dos códigos e repertórios do universo milenar africano.

Numa poderosa linguagem suas obras contribuem para atualizar a visão de mundo, herdada e reelaborada, expandindo-se para fora de sua comunidade inicial, universalizando-se. Resultado de antigas memórias introjetadas milenarmente, vivenciadas - experiência existencial - Mestre Didi conduz com originalidade a continuidade emocional do complexo africano brasileiro, permeando-o e renovando-o com singularidade. As obras de Mestre Didi estão imbuídas de uma consciência, incorporada quase que geneticamente, da relação do homem com a Terra. Ao assumir a experiência ancestral de sua comunidade, recriando-a, sua alma transmite um sentimento de atemporalidade quando presentifica a anterioridade de origem unida do vital impulso de constante regeneração” (SANTOS, 1985, Prefácio).

Diante da plasticidade das esculturas do Mestre Didi, o observador é transportado para um outro uni-

verso de percepção que rompe com o olhar matemático que tende a enxergar apenas cores, formas e matérias objetivas.

O impacto da linguagem plástica das esculturas permite acesso “... às subjacências absolutas do religare: homem, cosmos, homem e natureza, homem e estrutura comunitária, homem e linhagem, dinastia, ancestralidade, homem e continuidade existencial”. (SANTOS, 1985, p.14).

A estética do sagrado do Mestre Didi emana poesia mítica, plena de *arkhé*, *eidos*, e *ethos* fundamentais à constituição da episteme africana.

Tudo isso é poesia! É essa linguagem que falta à nossa educação escolar.

É com essa linguagem poética, emocional-lúcida, rica em afetividade portadora do conhe-



Foto 3 – XARARÁ – Cetro reunindo os símbolos do panteão da Terra / Nervura de palmeira, couro, búzios, contas e miçangas. Altura: 72 cm. (Esta foto foi autorizada pelo autor da escultura, Deóscoredes Maximiliano dos Santos - Mestre Didi).

cimento vivido e concebido no seio das distintas comunalidades, atravessadas intermitentemente por princípios seminais de tradição e contemporaneidade, que precisamos regar o cotidiano curricular das instituições que se propõem a acolher a população infanto-juvenil de descendência africana.

## ODARA, A PLENITUDE DA POESIA MÍTICA AFRICANO-BRASILEIRA

Interessa-nos destacar algumas características que procuram ilustrar a dimensão estética que se manifesta, mediando formas e códigos de comunicação próprios de *arkhé*, *eidós* e *ethos* da civilização africana.

Assim, a noção Nagô *Odara* será aqui utilizada com a intenção de aflorar os elementos e/ou aspectos da linguagem que sobredeterminam a estética mítico-sagrada, exprimindo dessa forma a identidade comunal. “... *Odara* exprime simultaneamente o bom e o belo. O útil e eficaz não está dissociado da beleza e do sentimento, o técnico e o estético são expressões únicas. (LUZ, 1992, p.122).

*Odara* permite um sistema de pensamento em que não há o afastamento do sentir e do pensar, da razão e da emoção; ao contrário do Ocidente, cujo exercício de comportamento exige a dicotomia, a síncrese, o afastamento da razão e emoção, o esquematismo “racionalista”, o ascetismo, a linearidade da teoria-prática e a inércia.

... O elemento estético é bom essencialmente porque é portador de determinada qualidade e quantidade de axé, é belo porque sua composição, forma, textura, matéria e cor simbolizam aspectos de representação da visão de mundo característica da tradição, realizando a comunicação. (LUZ, 1995, p.566).

A dinâmica da linguagem espaço-temporal mítico-sagrada é o ancoradouro de *Odara*, porque se trata de um valor contido na linguagem do sagrado, e apenas por ser aprendido mediante as relações interpessoais, incorporado em situação iniciática, possibilitando a introjeção de emoções e sentimentos que se atualizam e se elaboram por meio de diferentes formas estéticas.

São essas linguagens estéticas que dão teor às múltiplas relações (individuais e/ou coletivas) éticas, sociais e cósmicas, transportando, para o conhecimento vivido, emoção, afetividade e as elaborações mais profundas das necessidades existenciais.

Portanto, toda cultura africana de origem Nagô é *Odara*. Ritualmente, todos os elementos estéticos visam magnificar o sagrado e estão relacionados aos conteúdos e às estruturas de uma determinada visão de mundo, manifestada esteticamente por intermédio do apelo a todos os sentidos (tato, audição, visão, paladar e olfato) que, numa síntese harmônica e conjunta, são capazes de transmitir conceitos.

Nessa perspectiva de experiência mítica, interpessoal e ritual, *Odara* permite a expressão de uma linguagem contextual e estética, de onde transbordam expressões de dança, música, dramatização, vestuário, instrumentos, emblemáticas, culinária, polirritmia percussiva, textos, recriações de elementos dramáticos milenares, esculturas, etc.

Alguns exemplos nos ocorrem, agora, para ilustrar e/ou contextualizar, um pouco, a influência de *Odara*.

Por exemplo: nos toques de atabaques, há um tensão muito grande para que se executem bem as músicas. Os tocadores não estão ali para tocar apenas, mas para tocar muito bem, pois se exige que se toque e se execute bem uma polirritmia harmônica e afinada. Se não for possível, pára-se, corrige-se, evitando o toque desagradável que compromete a beleza do ritual. Há todo um esforço para que se executem bem os toques.

O ritmo africano contém a medida de um tempo homogêneo (a temporalidade cósmica ou mítica), capaz de voltar continuamente sobre si mesmo, onde todo fim é o recomeço cíclico de uma situação. O ritmo restitui a dinâmica do acontecimento mítico reafirmando os aspectos de criação e harmonia do tempo. (SODRÉ, 1979, p.21).

E mais:

O ritmo é uma maneira de transmitir uma descrição de experiência que é recriada na pessoa que recebe não simplesmente como uma “abstração” ou emoção, mas como um efeito físico sobre o



organismo- no sangue, na respiração, nos padrões físicos de cérebro (...) um meio de transmitir nossa experiência de modo tão poderoso que a experiência pode ser literalmente vivida por outros. (SODRÉ, 1979, p.24).

Pode-se citar outro exemplo interessante: avalia-se se a roupa está boa, funcional, expressando os símbolos, permitindo o desenvolver dos gestos, a dimensão de beleza na composição dos diversos elementos (já que há uma técnica), cores, símbolos que têm a sua conceituação, as características das simbologias que estão sendo expressas. Exige-se boa *performance* técnica, em meio à criação, uma criatividade sobre uma linguagem estética.

Aqui, saber e fazer constituem uma coisa só. Os códigos em *Odara* são sedutores, significativos para a formação da identidade cultural.

Assim, por que não pensarmos uma linguagem pedagógica que se nutra da noção de *Odara*?

A Mini Comunidade Oba Biyi<sup>9</sup>, primeira experiência de educação pluricultural no Brasil, inseriu na sua linguagem pedagógica a categoria *Odara*. Com isso, as crianças ficaram mais seduzidas a participar das atividades curriculares, pois se envolviam com a riqueza da dimensão estética Nagô própria da sua territorialidade. Fazia-se um apelo aos sentidos durante o tempo todo, incitando os participantes a aderir às situações apresentadas nesta comunidade.

Não havia, como elemento centralizador, a criança trancada na sala de aula, inerte numa carteira, lidando com os elementos técnicos e/ou aparatos da escrita que, em nosso entendimento, são pobres no que tange às sensações que envolvem o corpo humano, pois nesse contexto da escrita apela-se, incessantemente, para a visão e o cérebro, em detrimento do tato, paladar e olfato, como é a onipotência edipiana da educação.

A culinária também é um outro exemplo muito significativo para contextualizarmos a noção de *Odara*, principalmente porque há o pronunciamento de uma complexa combinação de repertórios de símbolos, sentidos e sensações. Aqui, encontramos elementos técnicos que se revelam no fazer, no atender às regras litúrgicas, à iniciação específica para poder manusear

as oferendas, até que sejam constituídos os alimentos, cuja feição, correspondente às características simbólicas de uma estética própria, mobiliza os sentidos do olfato, paladar, tato, visão e audição.

Essa totalidade de sentidos expressa odor, sabor, textura, forma, cor das substâncias que caracterizam axé<sup>10</sup>, promovendo conhecimento das qualidades constituintes das forças que representam cada entidade ou Orixá. Essas entidades ou Orixá têm seu alimento preferido, ou seja, as qualidades dos poderes correspondentes de seu axé.

Assim, há uma profunda classificação de substância = signos culinários que detêm combinações pertinentes, formas e modo de preparo que constituem a ciência da culinária litúrgica. A culinária litúrgica é muito importante na circulação, introjeção de axé e na aprendizagem de conhecimentos no contexto da tradição africana. Mãe Aninha, a Iyá Oba Biyi, no II Congresso Afro-Brasileiro em 1937, realizado em Salvador, escolheu como tema de sua comunicação a ciência da culinária litúrgica, afirmando desta forma a linguagem da tradição no âmbito acadêmico oficial.

Por meio da culinária litúrgica também se realiza o re-ligare, que permite o compartilhar coletivamente conhecimentos e modos de sociabilidade, que potencializam a existência comunitária.

Como os contos míticos fazem parte da dimensão estética Nagô e são plenos de *Odara*, vamos explorar um pouco a importância dos mitos na composição de perspectivas educacionais no âmbito das comunicações africanas.

Mestre Didi, apresenta narrativas míticas pelas quais aprendemos a sentir, perceber, valorizar e incorporar, em função de uma proposição de linguagem pedagógica.

<sup>9</sup> Projeto piloto de Educação Pluricultural, idealizado e realizado pela Sociedade de Estudos das Culturas e da Cultura Negra no Brasil-SECNEB, no período de 1976 a 1986, na comunidade-terreiro Ilê Axé Opô Afonjá.

<sup>10</sup> Axé, força invisível, mágico-sagrada de toda divindade, expressa a força vital que assegura a existência, permite o acontecer e o devir. Como toda a força, o axé é transmitido e conduzido por meios materiais simbólicos e acumuláveis.

... a plasticidade das imagens, as analogias, as alegorias, os diálogos dramatizáveis, a maneira negra de falar, o português dos velhos africanos que procuram adaptar e ilustrar, no plano do texto, o complexo contexto simbólico nagô. (...) Em sua genuinidade, os contos são formas específicas de transmissão dos valores sociais, místicos e éticos da tradição nagô, dos mais velhos aos mais jovens. (LUZ, 1977, p.20.)

O acervo literário do patrimônio civilizatório africano está caracterizado pelos contos que, geralmente, estão relacionados ao sistema oracular. A originalidade dos contos expressa formas específicas de transmissão dos valores da tradição, constituindo um aspecto pedagógico cujo desenvolvimento ocorre numa situação do aqui e agora, referida a uma experiência vivida, capaz de gerar uma sabedoria acumulada. Aqui, a comunicação se processa de maneira direta, pessoal ou intergrupal, dinâmica, acompanhada por cânticos, danças e dramatizações.

Mestre Didi Axipá é um dos principais responsáveis pela preservação e divulgação de um riquíssimo acervo de contos milenares, em que as narrativas que ele imprime caracterizam-se por afirmações pedagógicas socializadoras. São narrativas orais, apreendidas sobretudo através da iniciação ritualística, e que dão formas singulares à pedagogia africana, possuindo importante finalidade e função, porque, além de expressarem a arte, constituem o significado das diversas relações do homem com seu contexto técnico e estético. O que diferencia os textos narrados por Mestre Didi da literatura ociden-

tal do monopólio da fala é que, nos contos, estão contidos os vários modos utilizados pelo povo Nagô para promover a adaptação e socialização dos seus integrantes, a coesão social (LUZ, 1993, p.157). Assim:

... os contos ilustram o acervo de textos míticos acontecimentos históricos (inclusive os ocorridos na órbita da sociedade global com seus integrantes), que marcados por sua intemporalidade narrativa e sua característica fantástica de representações, reforçam e ensinam os padrões e valores indicativos dos comportamentos necessários à coesão do grupo. Os contos narrados ilustram o significado de conhecimentos e de moral das diversas representações simbólicas que ensinam i dirigem a socialização. O significado das narrativas de Mestre Didi é patrimônio genuíno da cultura negro-brasileira. O escritor apresenta-se como narrador, como porta-voz da comunidade na comunicação com a sociedade global. (LUZ, 1977, p.66).

Como estamos imersos na linguagem plena em *Odara*, indicando outros valores para uma educação que acolha as diversidades culturais, vamos explorar uma das abordagens mais significativas da *episteme* africana – os contos míticos.

Mais uma vez apelaremos para o acervo literário de Mestre Didi que nos conta o mito A Chuva de Poderes, numa rica adaptação feita com exclusividade para a Mini Comunidade de Oba Biyi, experiência de vanguarda no campo diversidade cultural e educação, assim reconhecida por ter inaugurado um denso repertório pedagógico alicerçado na *episteme* africano-brasileira.



Desenho feito por Maurício do Patrocínio Luz – 12 anos.

## CHUVA DE PODERES

por Mestre Didi

Há muitos anos passados quando a Terra foi criada, as primeiras pessoas que vieram se estabeleceram em forma de uma pequena aldeia que depois cresceu e se tornou uma cidade chamada Ifé.

Muitos dos Orixá que vieram do Orun, o infinito, foram morar junto com pessoas em Ifé. Quando os Orixá estavam saindo do Orun, Olorum, Senhor do Orun, que é o chefe de todos os Orixá, o mais antigo, o que comanda

a todos, disse para eles que quando fossem morar com as pessoas da Terra, iam ter uma responsabilidade muito grande com o povo de Ifé. Ele disse:

- Lembrem que vocês são Orixá e que, sempre, têm que ajudar a qualquer pessoa que venha ter algum problema.

Bem, nós sabemos que cada Orixá é muito especial, de uma maneira ou de outra ele tem uma forma de poder ajudar. Orumilá por exemplo, ele sabe predizer o futuro, ele sabe o que vai acontecer com cada pessoa, com cada cidade e até mesmo com cada Orixá. Sabemos também, que Exu é um Orixá que entende todas as línguas do mundo e que ele é um grande mensageiro entre Olorum e os habitantes da Terra.

Mas nem todos os Orixá naquela época tinham um poder especial.

Depois que os Orixá se instalaram com o povo de Ifé, eles acharam que não tinham os poderes necessários para que pudessem realmente ajudar aos seus novos vizinhos. Assim, por exemplo, quando não havia chuva para fazer crescer a mandioca e os grãos que eram plantados para fazerem comida, os agricultores, aqueles que trabalhavam na terra iam aos Orixá para pedir que fizessem chover.

Mas, nada eles podiam fazer sem que primeiro fossem falar com Olorumilá, porque só ele era quem se comunicava diretamente com Olorum e sabia predizer o futuro, dizendo o que deveria ser feito para solucionar os problemas. Assim sendo, os Orixá pouco a pouco começaram a ficar muito tristes porque não podiam fazer o que deveria ser feito para ajudar o povo, conforme tinham se comprometido com Olorum, desde quando estavam dependendo de Orumilá para poderem solucionar os problemas.

Os problemas eram muitos: eram os quiabos, os inhames, todos os grãos que não conseguiam crescer, eram as doenças, as brigas entre vizinhos, sem falar das fofocas.

Assim sendo, todos os Orixá se reuniram e procuraram saber de Orumilá o que era que eles tinham, e o que fazia eles serem diferentes das pessoas, uma vez que nada eles podiam fazer para ajudar a elas.

Daí foi que cada um dos Orixá desejou ter um poder especial para conseguir ajudar ao povo de Ifé e de todo mundo.

Eles queriam ter de presente um poder.

Orixá Xangô se queixando perguntou:

- Por que só você, Orumilá, deve carregar sozinho essa responsabilidade tão pesada e só você tem o poder de resolver todos os problemas de Ifé? Dê-me alguma parte do seu conhecimento para que eu possa compartilhar a responsabilidade com você e poder ajudar também.

Exu disse:

- Eu conheço as línguas de todo o mundo. E o que posso fazer conhecendo todas essas línguas desde quando não tenho nenhum poder para realizar algo de bom com esse talento que possuo?

Ogum Oxossi, Oyá, todos os demais Orixá também se queixaram.

Orumilá escutava todas as queixas dos Orixá e finalmente falou:

- Minhas irmãs e meus irmãos eu quero muito bem a todos vocês, aprecio muito a preocupação que têm comigo e com o povo de Ifé.

Mas, eu quero ser considerado justo por vocês na distribuição desses poderes, porque na verdade nem todos os poderes têm a mesma importância, apesar de que todos eles, pequenos ou grandes são necessários para harmonizar o mundo.

Portanto peço, por favor, que tenham paciência porque eu vou ter que encontrar uma solução.

Todos os Orixá depositaram confiança em Orumilá e partiram aguardando a solução do problema.

Assim foi que Orumilá pensou, pensou e pensou. Quanto mais ele pensava encontrar alguma resposta, mais difícil ficava para ele encontrar a maneira de como poder solucionar o problema dos poderes para os Orixá.

Um dia ele resolveu sair para dar um passeio na floresta para ver se clareavam mais as idéias. Enquanto ele estava caminhando distraidamente, submerso nos seus profundos conhecimentos, Agemó, o camaleão começou a observar Orumilá.

Conforme vocês devem saber o Agemó não é um bichinho ordinário qualquer, ele é o camaleão, o servidor especial de Olorum, o que significa que ele pode mudar todas as cores, para se harmonizar com tudo que o rodeia. Assim ele ficou sentado e continuou a observar Orumilá. Ele estava da cor verde escuro, da mesma cor que estava a floresta. Dessa forma, Orumilá não podia distinguir Agemó entre as folhas. Finalmente Agemó falou:

- Orumilá meu irmão, você parece muito preocupado. Você o filho mais velho de Olorum não pode ter nenhuma coisa tão terrivelmente séria para lhe deixar tão preocupado?

- Oh! Agemó. - Exclamou Orumilá.

- Eu nem notei você aí. Para responder a sua pergunta, saiba que eu tenho um verdadeiro desafio, que é ter de distribuir os poderes do mundo para todos os Orixá. Esse é o grande problema que está me preocupando no momento.

Daí ele explicou para Agemó, dizendo-lhe:

- Alguns Orixá deverão receber um poder menor do que os outros e eu quero que todos fiquem satisfeitos com aquilo que receber. Como você sabe, todos os poderes grandes e pequenos, todos eles são importantes para harmonia do mundo.

Quando Orumilá terminou de falar, Agemó disse:

- Porque você não volta para Orun, o além, e desde lá não avisa e não manda para o mundo, para Ifé, em determinado dia e hora uma chuva de poderes, porque assim todos os Orixá vão ficar esperando no lugar determinado e cada um terá que pegar aquele poder que coube para ele. Assim sendo nenhum deles vai pensar que houve proteção de sua parte para um ou para outro.

- Oh Agemó! Meu querido e velho amigo, foi por isso que meu pai escolheu você como o seu melhor servidor. A sua idéia é brilhante! Isso é uma verdadeira resposta. Exclamou Orumilá.

No dia marcado, Orumilá fez a seleção e determinou que ia cair chuva de poderes, todos os Orixá ficaram esperando em um lugar num

grande espaço aberto, com os olhos dirigidos para onde deveria cair a chuva dos poderes.

Orumilá deixou cair todos os poderes do mundo, e, assim, foi que houve uma grande corrida e cada um dos Orixá tratava de pegar alguma coisa.

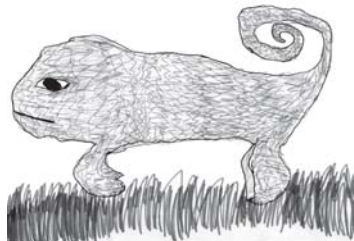
Exu era um corredor extremamente rápido e assim ele foi capaz de conseguir como presente um dos poderes mais importantes do mundo, que fez dele o dono das encruzilhadas.

Desse dia em diante todo mundo deveria pedir licença a Exu antes de iniciar alguma viagem ou qualquer projeto. Por isso sabemos que a personalidade de Exu varia assim como as encruzilhadas, de três a quatro direções e ele pode escolher a que mais lhe convier.

Assim foi que Xangô também pegou o poder das pedras e do trovão. Ele se converteu no mais poderoso guerreiro de todos os líderes.

Cada Orixá recebeu o seu presente de acordo com sua habilidade para poder usar e fazer alguma coisa com sucesso.

E assim todos os Orixá ficaram satisfeitos com seu poder porque foi o que cada um conseguiu ganhar de acordo com seu merecimento. Dessa data por diante, cada Orixá ficou com a capacidade para resolver determinados problemas do mundo, de acordo com o poder que recebeu do Orun para fazer com que o povo da tradição dos Orixá possa encontrar em cada um deles uma maneira de resolver seus problemas e viver com muita paz e harmonia entre os seus semelhantes.



Mais uma vez *arkhé*, *eidos* e *ethos* se intercambiam influenciando o viver cotidiano e estruturando a identidade africana. O conto, pleno de sabedoria, aponta para o infinito de onde emana a dimensão ontológica da diversidade humana. A ética estabelecida no contexto do conto:

... expressa a variedade dos destino, as diferentes qualidades do axé, força vital, a multiplicidade da vida e de seu conhecimento. (...) a harmonia do cosmos se estabelece nesta visão do mundo através da afirmação da existência da diferença. A diferença expressa o contraditório, o conflito, o desconhecido, a complementação, o equilíbrio, a harmonia e a expansão: Se se pensa nas diferentes formas de percepção da realidade social e

humana no âmbito do conhecimento ela é um sistema de nossa característica ontogenética e cosmogônica. (LUZ, 1993, p.74)

A fim de compreender melhor o conto, gostaríamos de realçar algumas características das personagens que realizam a dinâmica ético-estética da narrativa de Mestre Didi:

Olorum é a entidade suprema, o detentor de todos os poderes que tornam possível e regulam a existência tanto no aiyê – este mundo, como no Orun – o além. Ele contém os poderes da existência, da direção e do objetivo. Ele é Alaba, é axé, aquele que é e possui propósito e poder de realização. A entidade suprema, origem das origens, protomatéria espiritual e material de todos os níveis do existir. (SANTOS, 2000 p.22).

Orumilá, princípio de sabedoria de todo o universo, é responsável pela consulta ao oráculo mediador entre *aiyê e orun*, obtendo orientações para abrir os caminhos.

É assim que, através da Chuva dos Poderes, cada Orixá adquiriu características originais:

Exu ficou com toda mobilização do sistema existencial, conduzindo oferenda, mensagens, mediante a comunicação entre os Orixá e os seres humanos e até com Olorum.

Ogum, princípio que reúne a força das pedras e do ferro, é referência das ferramentas, armas, guerreiros.

Ossayin princípio das folhas, ervas, farmacologia.

Xangô adquiriu o poder do fogo e do trovão e representa a realeza, a dinastia, as linhagens.

Oxum, princípio das águas doces, é responsável pelo fluxo menstrual, da maternidade, dos nascituros.

Nanã, princípio da lama, fecundidade, dialética da vida e da morte, é patrona da agricultura.

São alguns exemplos de poderes alcançados pelos orixá, estabelecendo a harmonia no universo e demonstrando a capacidade interdinâmica desses poderes.

O conto realça a importância dos Orixá no panteão ético-estético do universo sagrado africano.

Todo o poder dos Orixá vem da força de Olorum, expressa através da natureza, água,

floresta, fogo, ar, terra... É desse universo simbólico que as comunalidades se organizam, estabelecem instituições e toda conduta emocional-cognitiva que regula o estar no mundo.

## A INFINITUDE DA DIVERSIDADE

Certa vez, na Mini Comunidade Oba Biyi, primeira experiência de educação pluricultural no Brasil, uma professora apresentou o globo terrestre para as crianças dizendo-lhes: “Isso aqui é o mundo”. Imediatamente, as crianças responderam admiradas, surpresas e perplexas com a “verdade” da professora: “Isso é o mundo?”

É essa perplexidade que, todo o tempo, procuramos imprimir nas contribuições reunidas neste ensaio – a ruptura com o olhar universal de Édipo: a dúvida diante de verdades apresentadas como inquestionáveis, irreversíveis, absolutas.

Relativizar deve ser a meta dos analistas simbólicos diante dos desafios que nos levam à leitura do mundo.

A compreensão sobre Pluralidade Cultural, ou, como preferimos, Diversidade Cultural, não pode ser finita, mensurável, submetida à taxionomia cartorial burocrática que a reduz ao confinamento da bacia semântica erigida pela onipotência edipiana da episteme ocidental. Precisamos conceber uma abordagem de Educação que acolha os múltiplos universos.

### **Os Universos!**

*Múltiplos, alternativos, complementares, todos em mim.*

*E quantos outros, ainda por incorporar viver  
viver neles, entre eles, nos interstícios do preformado:  
etnia, grupo, família*

*Interstícios-poentes em meio dos específicos  
Pressionada e pressionando aberturas, espaços ricos,  
de inconscientes outros que não apenas os da  
história limitada de meus próprios ancestrais (...)*

*Por que não?  
sonhar com outros símbolos, ter premonições,  
e abalar os próprios limites de um inconsciente  
ou um superego herdados contextuais,  
quem nem sequer foram por mim escolhidos,  
nem mesmo consentidos*

*a esta altura de minha maturidade.  
quero também o outro, ou os outros, múltiplos, diversos,  
não quero espelho de mim mesma,  
mas seres, eles mesmos, inteiros, belos, sofridos,  
Limitados em suas próprias explorações.*

(Múltiplos Universos - Juana Elbein dos Santos - outubro 1980)

Não é possível conceber um pensamento e projeções políticas para a educação no campo da pluralidade cultural sem considerar a potência dos princípios seminais – *arkhé, eidos, ethos*, pulsão de comunalidade.

Fica, então, o desafio para as gerações su-

cessoras de reconhecerem as alteridades civilizatórias que caracterizam distintos povos e aprenderem a coexistir com essas riquezas ético-culturais, banhando o cotidiano escolar com essas possibilidades de valores e linguagens viscerais à expansão da vida.

## REFERÊNCIAS

- AGUESSY, Honorat. Les religions africaines, comme effect et source de la civilization de l'oralité In: \_\_\_\_\_. *Les Religions africaines comme source de valeurs et civilization*. Paris: Presence Africaine, 1972. p.32-49.
- BASTIDE, Roger. *El próximo y el extraño: el encuentro de las civilizaciones*. Buenos Aires: Amorrortu, 1970.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discours sur le colonialisme*. Paris: Presence Africaine, 1955.
- DIOP, Cheik A. *Civilisation ou barbarie*. Paris: Presence Africaine, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Nations negres et culture*. Paris: Presence Africaine, 1979.
- FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1968.
- LUZ, Marco Aurélio. Alguns aspectos da comunicação na cultura negra. *Revista Vozes*, Petrópolis, n. 9, p.60-72, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Cultura negra em tempos pós-modernos*. Salvador: SECNEB, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Do tronco ao Opa Exin*. Salvador: SECNEB, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: EDUFBA, 1995.
- LUZ, Narcimária (Org.). *Pluralidade cultural e educação*. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia e SECNEB, 1996.
- \_\_\_\_\_. *ABEBE: a criação de novos valores na educação*. Salvador: SECNEB, 2000.
- MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1988.
- \_\_\_\_\_. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SANTOS, Juana Elbein. *O emocional lúcido*. Salvador: SECNEB, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Os nagô e a morte*. Petrópolis: Vozes, 1985.

SANTOS, Deóscoredes Maximiliano dos; SANTOS, Juana Elbein. Èsú Bara, principe individuel de la vie. In: *COLLOQUE International sur la notion de personne en Afrique Noire*. Paris: CNRS – Centre National de Recherches Cientifques, 1971. p.45-60.

\_\_\_\_\_. La religion nago, génératrice et réserve de valeurs culturelles au Brésil. In: *Colloque International sur les valeurs de civilisation de la religion traditionnelle de l'Afrique Noire*. Paris: UNESCO, 1970. p.22-44.

SODRÉ, Muniz. *A máquina de Narciso*. Rio de Janeiro, RJ: Achiamé, 1984.

\_\_\_\_\_. *O terreiro e a cidade*. Petrópolis: Vozes, 1988.

*Recebido em 28.05.03*

*Aprovado em 24.07.03*



# A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA AFRO-DESCENDENTE A PARTIR DE UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO PLURICULTURAL

Yara Dulce B. de Ataíde \*  
Edmilson de Sena Moraes \*\*

## RESUMO

Apesar de já existirem epistemes que nos balizam teoricamente, as experiências existentes sobre educação pluricultural são isoladas e as práticas nesse campo ainda são esparsas e se encontram em fase embrionária. A falta de políticas sérias e de investimento material, pedagógico e didático por parte dos dirigentes da educação ainda permitem que as matrizes étnicas afro-aborígenes sejam caricaturadas por parte de muitos profissionais que não possuem referenciais teóricos para a consecução de um projeto de tão significativa importância. Falta aos educadores a incorporação, de forma corajosa, de práxis pedagógica e dialógica, de propostas multiculturais que atendam plenamente às demandas cotidianas da escola. Enquanto isso não acontece, de forma sistematizada e reconhecida nas escolas, ocorrem apenas experiências isoladas, que trabalham em busca da construção de uma identidade étnica, social, cultural e cidadã para afro-descendentes. Estas experiências, associadas aos referenciais aborígenes, trabalham aspectos etno-culturais, que visam a construção deste grupo enquanto indivíduos-sujeitos. Neste artigo, apresentamos uma proposta pedagógico-curricular que priorizou a construção da identidade plural na perspectiva interétnica. A elaboração do texto foi realizada a partir da análise de uma experiência individual, através da narrativa de uma jovem afro-descendente, participante de um curso técnico-profissionalizante que privilegiou os aspectos das suas matrizes étnicas.

**Palavras-chave:** Educação – Identidade étnica – Afro-descendentes – Educação pluricultural

## ABSTRACT

### THE (RE)CONSTRUCTION OF THE ETHNIC AFRO-DESCENDENT IDENTITY DEPARTING FROM AN ALTERNATIVE PROPOSAL OF PLURI-CULTURAL EDUCATION

Even though there are already epistemes that theoretically guide us, the existing experiences about pluri-cultural education are isolated and the

---

\* Doutora em Educação; professora titular e pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, no Departamento de Educação, Campus I – Salvador; editora geral da Revista da FAEEBA. Endereço para correspondência: Rua Ceará, 1072 apto 1301, Ed. Villa Del Rey – 41.8390-451, Salvador-Ba. E-mail: yaraataide@terra.com.br

\*\* Licenciado em História (UCSal); especialista em Teoria e Metodologia da História (UEFS); mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB); professor da Rede Pública de Ensino Estadual e Municipal do Estado da Bahia. Endereço para correspondência: Rua Rio Parnaíba, bloco 43, apto 102, Boca do Rio. Salvador-Ba. CEP 41706-170. E-mail: edmorsaba@yahoo.com.br.

practices in this field are still sparse and located in an embryonary phase. The lack of serious politics and of material, pedagogical and didactic investment on the part of the directors of education still allow that the Afro-aborigine ethnical matrixes be sketched by many professionals who lack theoretical references for the consecution of a project of such meaningful importance. Educators lack the incorporation, in a courageous way, of the pedagogical and dialogical praxis, of multicultural proposals that fully attend to the everyday demands of school. While this does not happen in a systematized and recognized way in schools, only isolated experiences occur, which work in pursue of the construction of an ethnic, social, cultural and citizen-like identity for Afro-descendants. These experiences, associated to the aborigine references, work on ethnic-cultural aspects, which aim at the construction of this group as individuals-subjects. In this article, we present a pedagogical-curricular proposal that has prioritized the construction of the plural identity in the interethnic perspective. The elaboration of the text was realized departing from the analysis of an individual experience, through the narrative of a young Afro-descendant, participant of a technical-professionalizing course that has privileged the aspects of her ethnic matrixes.

**Key words:** Education – Ethnic Identity – Afro-descendants – Pluri-cultural Education

## 1. Pluriculturalidade: problematizando a questão da diversidade cultural

As propostas de educação pluricultural pressupõem a aceitação dos valores essenciais dos diversos povos ou grupos culturais que compõem um país, buscando referências e estimulando pensamentos e práticas sociais que permitam a todos seus cidadãos construir uma sociedade e uma visão de mundo que proporcione inclusão e justiça social. Estas propostas visam promover, em todos os sujeitos sociais, a auto-estima, a inserção social e a identidade étnico-cultural e política. No nosso contexto histórico, a premissa básica é fazer com que os historicamente oprimidos<sup>1</sup> pelos valores coloniais hegemônicos – que se perpetuam até os dias de hoje – avaliem criticamente a realidade, sobretudo o referencial eurocentrista, enquanto modelo civilizatório preponderante e possam concretamente superá-lo, fazendo emergir seus próprios valores.

Considerando-se especificamente a questão da educação pluricultural e do nosso modelo hegemônico eurocentrista, a partir da realidade

da Cidade do Salvador, podemos afirmar que, apesar de alguns avanços, as representações da África e dos africanos ainda são construídas através da perspectiva eurocêntrica darwinista-iluminista. O “carnaváfrica”<sup>2</sup> foi um grande exemplo disto. A África que foi apresentada nos painéis, nas imagens e figuras durante o carnaval de Salvador, no ano de 2001, nada mais foi do que a clonagem de uma África e de um africano primitivo, neolítico, habitante de savanas. A África não é isto. Sabemos que grandes civilizações prosperavam naquele continente por ocasião do impacto colonial, promovido pela expansão capitalista do século XV. Hoje, existem grandes conglomerados urbanos e uma cultura material e espiritual diferenciada e privilegiada.

<sup>1</sup> Negros, índios, mulheres, crianças, ciganos e outras tantas minorias silenciadas e massacradas ao longo da História.

<sup>2</sup> Tema do carnaval de Salvador no ano de 2001, a partir da qual a África foi representada através das savanas e da vida selvagem; e o africano, por sua vez, estilizado e estigmatizado em trajes e modos de vida exclusivamente tribais.

Uma proposta de educação apropriada para esse momento histórico em que vivemos deve considerar nossa diversidade cultural e focar a maioria índio e afro-descendente. As bases curriculares não devem transformar tão importante assunto simplesmente em “temas transversais”. Eles devem ser oficialmente incluídos no currículo, com destaque para os repertórios civilizatórios afro-aborígenes, a partir das suas visões de mundo. Isso fará com que o aluno, enquanto sujeito, sinta orgulho da sua ancestralidade e das suas matrizes etno-culturais, percebendo, no cotidiano escolar e nos conteúdos pedagógicos, aspectos relevantes de povos que tomaram parte na nossa formação étnico-cultural. Esta abordagem transversal referida é realizada de forma folclorizada e é flagrante – e às vezes aberrante – em muitas situações de sala de aula e eventos culturais nas escolas. Os currículos passam ao largo e ancoram longe da cultura africana, produtora de saberes próprios, de tecnologia, de relações sociais e políticas, conhecimento científico, uso da botânica, repertórios da história oral, mitos e religiosidade. Assim, longe de contribuir para a desmistificação dessa imagem primitiva-reducionista imposta pelo colonizador, a omissão desses conteúdos históricos nos currículos atuais contribui para a sua obsolescência e marginalização dos afro-descendentes.

A (re)tomada de valores ético-estéticos dos vários povos que foram mantidos fora do currículo, ao longo desse perverso processo colonialista homogeneizante e globalizante, é fundamental. Ela constitui o centro basilar da nova consciência e postura política na qual toda uma herança sócio-cultural seja revivida, revalorizada e concebida enquanto matriz formadora dos mais variados grupos étnicos espalhados no mundo. Mas, é mister que sejam considerados os referenciais culturais ancestrais em seu *dever*, seu *modus vivendi* e suas interações interétnicas.

As “comunalidades”<sup>3</sup> de todo o mundo tendem cada vez mais a emergir do anonimato imposto pelos “conquistadores”, anunciando suas auto-afirmações enquanto povos históricos e culturalmente localizados. Possuidores de

referenciais civilizatórios próprios, eles são capazes de contribuir para o legado sócio-cultural humano com valores ético-estéticos que podem ser tomados como referenciais de uma sociedade tão plural quanto a atual.

Dessa forma:

... a contemporaneidade caracteriza-se num aqui-agora que, de um lado, por ser diverso é tenso, de luta, atrito, conflito, patrimonialista, autoritário e patriarcal; de outro, é rico em fraternidade, comoção, indignação, coexistência complementar das diversidades, paixão, comunicação, sedução, direito à alteridade própria, constituição de uma “ética do futuro”.

Esse aqui e agora é enriquecido por essa dialética que acolhe as contemporaneidades forjadas pelos distintos continuums civilizatórios (LUZ, 1999, p.71).

Faz-se então necessário que tais questões sejam tomadas como referência, fazendo parte das discussões em salas de aula, enquanto parte intrínseca de projetos educacionais que contribuiriam, em todas as partes do mundo, para a construção e reconstrução de um conhecimento plural das arkhés<sup>4</sup> civilizatórias desses povos, iluminando as reflexões sobre a situação da conjuntura mundial atual com suas intolerâncias generalizadas (LUZ, 1999, p.49-52).

A unidade na diversidade. Este pressuposto deve ser tomado como parâmetro curricular nacional para que o conceito de civilização etnocêntrica européia não continue a ser tomado como padrão, mas que sejam incorporados nas propostas educacionais aspectos culturais, filosóficos e pedagógicos das civilizações ameríndias e africanas que formam a nação brasileira, pois não se consideram os valores ético-estéti-

<sup>3</sup> Comunalidade e/ou grupo social são organizações sociais em que “se consolida e estabelece [sic] formas e/ou modos próprios de comunicação, dos quais derivam-se linguagens em que está contido um rico repertório de signos que desenvolvem relações simbólicas que configuram uma identidade” (LUZ, 2000, p. 100).

<sup>4</sup> Palavra de origem grega que se refere tanto à origem como ao *dever*, futuro, princípios inaugurais que estabelecem sentidos, força e dão pulsão às formas de linguagem estruturadoras da identidade; princípio-começo-origem: princípio recriador de toda experiência; gênese (LUZ, 1999).

cos desses povos dentro de uma visão mais ampla, valorizando suas arkhés civilizatórias, que podem contribuir com suas visões de mundo nos processos de valorização da vida e da preservação dos ecossistemas (LUZ, 1999).

Para tanto, uma educação sustentada nesse viés tem como objetivo valorizar as culturas ancestrais dos aborígenes e afro-descendentes que, ao longo desses quatro séculos, sofreram e sofrem discriminação e esvaziamento cultural das suas matrizes étnicas, principalmente os que estiveram e estão afastados de comunidades que lhes dão referências culturais e visões de mundo próprias como forma de se auto-afirmarem.

Essa educação deve incorporar valores ético-estéticos – entre outros – dos aborígenes e africanos na dialética da convivência dos diferentes, respeitando e valorizando suas alteridades, códigos éticos morais, símbolos, mitos, filosofias, literatura, arte e hierarquias, que foram reelaboradas nas Américas pelos africanos e foram preservadas por muitos grupos aborígenes. Atualmente, muitos deles estão buscando, na memória coletiva e na dos mais velhos, a tradição ancestral que lhes dão dignidade, identidade e referenciais enquanto sujeitos histórico-culturais.<sup>5</sup>

O projeto de educação nacional é exógeno, baseado no projeto hegemônico capitalista internacional no sentido de formar sujeitos produtores/consumidores de seus valores mercadológicos, para atender à demanda de sua produção sofisticada e alienadora, internalizando valores éticos individualistas narcísicos que deformam e definham expectativas de vida enquanto indivíduos que necessitam de valores próprios para se auto-afirmarem (LUZ, 1999, p.61-66).

Os alunos recebem uma proposta curricular baseada nos valores euro-americanos que deformam, depreciam e desconsideram as alteridades nos seus valores mais intrínsecos numa sala de aula. Isso compele cada vez mais crianças e jovens em formação a renegarem suas pessoas enquanto seres culturais na sua essência, com ancestralidade, cultura e modo de ser e viver próprios da sua origem étnica e da sua comunalidade, que está repleta de representações e relações, tornando-os sujeitos plurais.

A educação é um instrumento poderosíssimo nas mãos dos interesses hegemônicos internacionais reproduzidos nas escolas, onde são aplicadas apenas teorias pedagógicas dissociadas dos valores referenciais sócio-ético-estéticos dos alunos que, por sua vez, são obrigados a reprimi-los ou sublimá-los, submetendo-se a um tipo de “cartilha pedagógica” ideologicamente individualista, consumista e etnocentrista.

O pedagogo formado dentro dos princípios universalistas tende a ser um reprodutor de teorias epistemes alienígenas. Quando isso ocorre, ele perde sua identidade, deixa de ser o condutor do processo e passa a ser conduzido pelas tendências externas, como se fora ele uma mera marionete.

O projeto colonizador europeu, inicialmente, pretendia relegar os afro-descendentes a uma condição de completa ausência de referências étnico-identitárias. Quase conseguiu atingir este propósito. A instituição das ações “terapêuticas” promovidas pelo Estado Terapêutico<sup>6</sup> e a sua taxionomia, preconizavam a homogeneização das diferenças culturais “alijando as alteridades, já que representam ‘desvios’, ‘selvageria’, merecendo, portanto, um tratamento que possa curar” (LUZ, 2000, p.32). Por fim, a ideologia do branqueamento passou a ser um referencial de “ser” numa sociedade onde as oportunidades eram maiores para aqueles com a cor de pele cada vez mais clara (MUNANGA, 1988).

Não raro ouvimos, num passado não muito remoto, muitas mulheres negras dizerem para suas filhas: “*vamos limpar esta raça*”. Essa concepção deveu-se ao processo da exclusão social e do mercado de trabalho, dominado pelo falso discurso da democracia racial. Isto se desenvolveu de tal forma que os indivíduos de

<sup>5</sup> É o caso do grupo indígena Fulni-ô (Águas Belas/PE) que está resgatando, através da memória e da história, sua língua materna o Yaathê através de uma cartilha (ANAÍ, 1994, p. 6-9).

<sup>6</sup> “... um Estado que erige em relação ao seu funcionamento, organização e estabilidade, valores que constituirão padrões de comportamentos concentrados numa perspectiva una, unidimensional, totalizante, absoluta, tentando assegurar, dessa forma, o índice de ‘normalidade’ necessário à sua afirmação” (LUZ, 2000, p. 30).

pele mais escura se viam relegados a uma marginalização cada vez maior, com reflexos sobre sua auto-estima e auto-imagem.

Várias teorias etnocêntricas permearam os ideais de branqueamento e afirmaram a inferioridade racial dos africanos, aborígenes americanos, australianos, polinésios, orientais etc. Lombroso, na Itália, foi um dos preconizadores de tal visão do “outro” no século passado. Entretanto, essa não é uma atitude exclusiva da ideologia euro-etnocêntrica. Existem registros de preconceitos semelhantes entre os egípcios e os gregos, que já faziam restrições à presença de indivíduos culturalmente diferentes no seu meio (FREIRE-MAIA, 1981).

O princípio da inferioridade racial, elaborado em bases supostamente científicas pelos europeus, baseava-se no chamado *determinismo biológico-geográfico* e na *mistura racial*. Segundo esta teoria, esses fenômenos provocavam a degenerescência humana, na qual os indivíduos teriam tendências comportamentais criminosas e perversões libidinosas, advindas dessas contingências (MUNANGA, 1999).

Ao longo do tempo, essas ideologias amalgamaram o comportamento reprimido e inferiorizado dos afro-descendentes. Somente a partir dos anos setenta, com o Movimento Negro Internacional repercutindo em todo o mundo, no rastro do movimento descolonizador na África e na Ásia, é que na América do Norte e no Brasil, os afro-descendentes de São Paulo e da Bahia passaram a reforçar, através do Movimento Negro Unificado, o sentimento de africanidade, enquanto identidade étnica (SILVA, 1988).

O projeto pedagógico brasileiro é exógeno e xenófobo. As concepções de educação são alienígenas e não se priorizam as especificidades étnico-culturais dos diversos grupos sociais que interagem no espaço escolar. Na Bahia, o PROJETO EDUCAR PARA VENCER, elaborado no sul do país, foi implantado em todo o Estado para solucionar o grave problema da *distorção série/idade*, implantado para a *regularização de fluxo*. Este projeto, dentre as múltiplas falhas, possui conteúdo desvinculado da realidade do aluno e não favorece discussões e refle-

xões sobre as diferenças, a diversidade cultural e a identidade étnico-cultural. Um outro projeto em vigor é o PEI, importado de Israel com o propósito de desenvolver o raciocínio lógico dos estudantes do Ensino Médio. Este projeto também peca por não considerar seriamente as questões étnico-culturais presentes no cotidiano escolar.

Nesses projetos, o livro e o material didático transformam-se em *cartilhas bitoladas* que limitam o processo pedagógico e a criatividade do professor, aprisionando-o nos trilhos estreitos determinados pelos manuais. O livro didático não deveria assumir o papel de norteador do processo, pois esta tarefa deveria caber ao professor enquanto problematizador do seu conteúdo, que deveria apenas servir como referencial. Esses materiais, por sua vez, não trazem abordagens de aspectos civilizatórios aborígenes e africanos, e o profissional que o utiliza não possui referenciais dessas arkhés civilizatórias, não as privilegiando na sua prática docente. Quando o fazem, isso é feito de maneira inadequada ou caricatural.

Isso nos remete à melancólica reflexão de que os dirigentes políticos consideram que os professores da rede pública não teriam capacidade para desenvolver esse tipo de educação, razão pela qual, em decorrência desta incapacidade criativa e incompetência profissional, eles teriam de ser monitorados na sua atividade; esta postura governamental implica, porém, na desmoralização da figura do professor. Em projetos como esse, não se valoriza o ser plural que compõe a população baiana e brasileira, de uma forma geral.

As propostas pedagógicas alternativas baseadas nos processos civilizatórios afro-aborígenes, atuantes em Salvador, não são mais que experiências isoladas. Como práticas pedagógicas afro-brasileiras bem sucedidas vale citar o Ilê Axé Opô Afonjá, localizado no bairro de São Gonçalo, no Cabula e o Ilê Axé Jitolú, no Curuzu, onde está situada a sede do Ilê Aiyê.

Além dessas, existem, também, outras instituições, como o Olodum, Steve Bico, o Ceafro e outras. Uma experiência de educação pluricultural bem sucedida em Salvador é o Pro-

jeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê, no qual Mãe Hilda, a Iyalaxé<sup>7</sup> do terreiro Jitolú<sup>8</sup> – local onde funciona a sede do bloco –, é considerada uma destacada líder afro que assume também a posição de pedagoga, transmitindo valores da arkhé africana aos alunos afro-descendentes de maneira lúdica, mitológica e pedagógica. Assim procedendo, ela reafirma os valores ético-estéticos que reforçam a identidade afro-descendente das crianças e adolescentes da instituição. Somente dentro de uma proposta curricular plural enquanto ação política pedagógica na educação pública é que, efetivamente, podemos promover a auto-estima, a auto-referência afro-identitária e a dignidade dos grupos afro-descendentes.

Não há instituições com práticas pedagógicas privilegiando aspectos culturais das civilizações aborígenes na cidade do Salvador. Atualmente, em muitas partes do Brasil, esses grupos estão se organizando e tendo autorização para ministrar aulas nas suas línguas nativas. Isso está promovendo o renascer da lingüística, da memória e da história desses povos. Como exemplo, temos o grupo indígena Fulni-ô (Águas Belas/PE) que, através de uma índio-descendente, Marilene Araújo de Sá, funcionária da FUNAI, professora de Yaathê, língua nativa do grupo, elaborou uma cartilha para não se perder esse referencial étnico-cultural do grupo e promover a (re)construção da identidade étnica dos seus descendentes. Por sua própria iniciativa e de forma autodidata, ela elaborou uma pesquisa na qual está resgatando, através da memória e da história, a língua materna do seu povo que já havia perdido muitos elementos lingüísticos (ANAÍ, 1994, p. 6-9).

A partir de 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Este documento é dirigido aos professores indígenas e aos técnicos das secretarias estaduais de educação. É um subsídio para a discussão e a implementação de novas políticas, práticas pedagógicas e curriculares em terras indígenas, sistematizando um conjunto de pontos comuns frente à diversidade e multiplicidade das culturas aborígenes. Seu objetivo principal é apresentar uma proposta pedagógica de

ensino-aprendizagem que visa promover uma educação intercultural e bilíngüe entre esses povos (Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

Mais recentemente, no ano de 2001, o Projeto Capacitação Solidária do governo federal subsidiou projetos comunitários voltados para cursos profissionalizantes dirigidos à formação de jovens das classes populares. Dentre estes, foram privilegiados os cursos de corte e costura, estética, culinária, ritmos afro, patissaria, doces e salgados, manutenção de carros, de equipamentos eletrônicos, artesanatos locais, viveiros de peixes e crustáceos etc.

A partir dessas experiências bem sucedidas, outras instituições afro e comunidades de terreiro passaram a incorporar projetos de educação técnica ligados a projetos pedagógicos, privilegiando seus arcabouços culturais. O Terreiro Oxumarê, na Avenida Vasco da Gama, Salvador-BA, desenvolveu um projeto de confecção de instrumentos musicais afro. Na mesma cidade, um terreiro no Alto de Coutos, Mutá, desenvolveu um curso no interior do seu *ethos* religioso voltado para a produção artesanal de chaveiros. Outros terreiros trabalharam a culinária afro-baiana.

Logo, algumas ONG's, engajadas na luta política pela promoção da dignidade, inserção social e melhoria da perspectiva de vida dos adolescentes das classes populares, conjugaram suas propostas de ministrar cursos técnicos a projetos político-pedagógicos, direcionados para uma perspectiva étnico-cultural, devido à especificidade de esses contingentes serem de maioria negra.

Vale ressaltar as realizações do CONGO - CENTRO MÉDICO SOCIAL, localizado no Alto de Coutos, no subúrbio ferroviário de Sal-

<sup>7</sup> Iyalaxé é a mãe do axé, a responsável pela manutenção do axé, ou seja, a força dinamizadora cósmica que circula e promove o continuum da vida entre aqueles que são vivificados pela força ancestral, que cada vez mais se expande e se reforça no cotidiano e nas atividades religiosas de auto-afirmação dentro da comunidade terreiro além de seu perímetro territorial.

<sup>8</sup> Denominação do seu orixá, Omolú, pois cada entidade possui um nome de acordo com suas características intrínsecas.

vador. Esta instituição, dentre outras propostas, além da assistência médica social, promove ações educativas com o objetivo de estimular o desenvolvimento da consciência ecológica, o exercício da cidadania e a elevação da autoestima, convergindo essas atividades no sentido de resgatar a identidade local, social, étnica, histórica e cultural da comunidade de entorno.

Esse Centro instituiu o Curso de Corte e Costura Étnica, numa perspectiva sócio-político-cultural que faz parte de um desdobramento mais amplo do seu projeto político-social. Sua perspectiva é viabilizar a inclusão social de sujeitos de uma área que sofre problemas estruturais de habitação, moradia, assistência médico-sanitária e outros, presentes nos bairros periféricos das grandes metrópoles. Nesse contexto, foi percebida a necessidade de possibilitar a esses sujeitos, de maioria afro-descendente, uma reflexão a respeito da sua identidade étnico-cultural, no sentido de contribuir para a construção do referencial próprio desses sujeitos étnico-sociais enquanto cidadãos da periferia de Salvador.

Antonio Risério (1988) considera Salvador uma cidade luso-banto-jeje-nagô pela sua configuração matricial étnica africana presente no cotidiano, nas falas, nos gestos, nos rituais, no colorido dos trajes e nas gentes que formam seu povo. Por isso, Salvador é considerada a segunda maior cidade de contingente negro, depois da Nigéria. Entretanto, percebemos que Risério eliminou o aborígene dessa configuração, apesar do elemento índio ter sido completamente dizimado em áreas das grandes metrópoles coloniais. Mesmo assim, Darcy Ribeiro, em seu livro *O Povo Brasileiro* considera que o útero brasileiro foi indígena.

Segundo Ribeiro (1995), os primeiros contingentes africanos trazidos como escravos para a Bahia e outras áreas, posteriormente inseridas na primeira economia colonial – que foi a cultura da cana-de-açúcar – foram masculinos, e existem evidências de que muitos colonizadores usaram as índias escravizadas, resgatadas dos massacres, para a reprodução do braço escravo.

Darcy Ribeiro (1995), referindo-se à etnia brasileira, considera o mameluco como o ver-

dadeiro brasileiro. Na sua concepção, o africano entra em segunda instância, não negando, contudo, sua grande contribuição étnico-cultural na formação do povo brasileiro. Outrossim, vale reforçar que o processo de miscigenação foi compulsório em alguns momentos, mas foi espontâneo em outros, como a presença de indígenas nos quilombos de Palmares e, conseqüentemente, em muitos dos milhares de quilombos que se formaram ao longo da luta contra a escravidão. Em contrapartida, havia africanos convivendo em aldeias indígenas. Podemos chamar esse fenômeno de a “solidariedade de coexistência dos oprimidos”.

Não podemos perder de vista que a presença indígena não permanece apenas nos elementos da nossa cultura material, mas a expectativa de vida desses povos propiciaram a sobrevivência de outros tantos que aqui chegaram, africanos e europeus. Como “donos da terra”, passaram seus conhecimentos tecnológicos e medicinais, táticas de sobrevivência nas matas tropicais e um modo de viver próprio que foi assimilado pelos estrangeiros. Além disso, trazemos em nossos traços fisionômicos a herança genética do nativo ancestral.

Por conta disso, a expressão de Risério *lusobantu-jêje-nago* deveria conter, também, uma referência ao aborígene, também nosso ancestral, que as comunidades de terreiro reverenciam chamando-o “caboclo”. Dessa maneira, propomos incluir na sua denominação um outro elemento, o tupi. Na realidade, somos um povo *lusotupi-bantu-jêje-nagô*, pluralizado continuamente pelas mais diversas culturas que migraram para o nosso país, ao longo da nossa história, e continuam cada vez mais migrando e reformulando valores ético-estéticos e sociais.

## 2. Identidade: processo histórico das interações sociais

A contemporaneidade se caracteriza como uma fase de acirramento das contradições sociais e de confrontos étnico-culturais. Esses fenômenos desnudaram a face oculta e espúria da hegemonia eurocentrista e obrigaram todos a reverem privilégios, conceitos e preconceitos

arraigados. A questão da relação e da convivência com o “outro”, o diferente, está no cerne desta problemática. Compelidos pela necessidade de superação de impasse tão grave, cientistas sociais e educadores colocaram no centro de suas indagações as questões relativas à alteridade, ao diverso, ao plural e aos numerosos “outros” que convivem, dialogam, educam, oprimem ou são oprimidos na nossa sociedade.

Todas estas discussões nos remetem à questão da complexidade humana e social, bem como aos múltiplos e contínuos processos de construção das identidades em permanentes interações. Este processo ocorre através de relações simétricas e assimétricas que compõem os intrincados processos globalizantes das relações sociais e de produção.

Os escritos sobre *identidade* nos revelam que, por conta das suas mais variadas manifestações, hoje, mais do que nunca, esta torna-se objeto de perscrutação dos cientistas sociais, no intuito de entender como ela é construída pelos atores sociais e como se apresenta em seus contextos histórico-culturais.

O indivíduo, enquanto construção social, resultado dos valores e das relações intrínsecas da sociedade à qual pertence, é construído como sujeito que interage na dinâmica das relações de produção. Nas infinitas formas de agir, ser, viver, pensar o mundo (construir, morar, brincar, produzir símbolos, lutar, resistir), torna-se, enfim, um sujeito histórico. Neste caso, segundo Ciampa (2001, p.157), a “identidade é história”; portanto, para ele, “não há personagem fora da história, assim como não há história (ao menos história humana) sem personagens”.

Sendo assim, todo indivíduo, além de possuir uma identidade pessoal, social, étnica, de gênero, de sexo, local, regional e nacional, possui outras tantas difíceis de enumerar. Estes sujeitos sociais possuem variadas identidades culturais como efeito das constantes trocas simbólicas com valores de outras culturas sob os efeitos da globalização. Nessa nova configuração mundial preconizada pelo neo-liberalismo, são evidenciados nódulos de tensão em determinadas relações hegemônicas gestadas pelo imperialismo e que ainda se perpetuam em

áreas do leste europeu, África e Ásia, atingindo, em especial, os sujeitos da diáspora africana e os sujeitos pós-coloniais.<sup>9</sup>

Nesse contexto, insere-se a identidade étnica afro-descendente – num estudo de caso objeto deste artigo – antes oprimida e silenciada que (re)surge, enquanto projeto político-social da comunidade afro-brasileira na conquista de sua cidadania plena e de uma identidade construída e socializada através dos valores da sua história e das suas matrizes étnico-culturais. Já estamos há mais de um século da chamada “abolição da escravatura”, mas a conquista completa da inserção social, política e cultural dos afro-descendentes ainda está por ser alcançada. Isso não se diferencia muito em outras partes do globo, onde muitos povos continuam lutando pela descolonização.

O processo complexo da construção da(s) identidade(s) se estabelece de forma diferenciada de indivíduo para indivíduo e de grupo para grupo, a partir das contingências históricas favoráveis ou desfavoráveis, sem falar nos processos conflituosos que geram estratégias de auto-preservação étnica, provocados pelas lutas locais, nacionais e internacionais. Também as guerras interétnicas e os conflitos entre nações provocam diásporas, principalmente, no nosso caso, a diáspora de africanos maciçamente promovida pelo tráfico negreiro até meados do século XIX.

Os filhos da diáspora africana lutaram por sua preservação física e cultural durante séculos, começando a conquistar a cidadania apenas a partir da segunda metade do século XX através de muitas lutas e movimentos sociais, os quais continuam em busca da universalização dos seus direitos. Dessa forma, a auto-identificação “negro”, utilizada pelo Movimento Negro Unificado (MNU), nada mais é do que uma atitude política de luta e resistência aos estigmas do colonialismo, perpetuadas nas sociedades pós-coloniais, quando a questão do racismo

<sup>9</sup> Ver, entre outros, Silva (1995) e Hall (2000), que em seus textos citam reflexões de pensadores pós-colonialistas como Paul Gilroy, Edward Said, Frantz Fanon, Homim Bahba e outros.



era ainda muito mais evidente e explícita do que é hoje. Entretanto, a questão da tonalidade da pele estabelece diferenciações, e o termo “negro” não é mais aceito por muitos. Estes, influenciados pela teoria do branqueamento que os “moreniza”, não se acham negros de fato.<sup>10</sup>

Os processos de auto-adscrição étnica ocorridos no Brasil, por conta do tráfico negreiro, promoveram uma reorganização étnica por parte dos escravos e dos negros livres. Assim, configuraram-se aqui na Bahia dois grandes grupos: os jêje e os nagô, que, por sua vez, no processo contínuo de relações interétnicas, foram compondo uma população cada vez mais caldeada, principalmente por eles, e hoje estão identificados em todo o Brasil através do culto ao orixá e aos ancestrais nas comunidades de terreiros. As religiões africanas tiveram papel fundamental na construção de uma identidade étnica africano-brasileira, no que Silva (2001, p.21) considera “formadoras que são de uma identidade sedimentada a partir dos ancestrais e seus arquétipos”.

Em nosso caso, devido às nossas especificidades históricas, a estratificação social foi definida etnicamente sob a égide das classes dominantes senhoriais que determinaram a diferenciação social de forma estigmatizada pela origem etno-racial e as relações de trabalho. Portanto, esse processo de diferenciação se estabelece, até hoje, por conta do racismo, e, por isso, os movimentos sociais negros têm como bandeira de luta a igualdade, a conquista de direitos e a inserção social do negro na sociedade de classes. Esses movimentos sociais, desde o início, lutaram e continuam lutando pela auto-afirmação étnica e social dos afro-descendentes, buscando nos referenciais dos movimentos africanos e brasileiros nossas matrizes culturais africanas e, principalmente, no culto religioso afro, valores para a constituição de uma identidade étnica. Esta luta ocorre fora da escola, já que esta nega ou se omite, nada fazendo para enfrentar, discutir e buscar a superação de impasses históricos como este.

A identidade étnica afro-descendente, assim como todas as demais identidades e formas de auto-identificação de grupos humanos e de in-

divíduos, é ainda uma questão que demanda reflexões profundas pela fugacidade da sua apreensão enquanto objeto de estudo. Este fato mantém a comunidade científica da sociologia dividida, ao tempo em que muitas instituições sociais ainda permanecem ausentes da discussão.

Segundo Hall, (2000, p.8):

... o próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova. Como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas.

Assim, por ser algo que diz respeito a processos mais complexos do fazer humano, ela insere-se no campo da subjetividade humana, área subjacente da racionalidade, com a qual estabelece intrínseca relação enquanto resultado do processo do viver social, através de símbolos, imagens, codificações e significações, resultantes das práticas sócio-histórico-culturais e das representações sociais abstraídas desse convívio.

Devido a essa complexidade própria do ser humano e das contradições das relações sociais e de produção, mais do que nunca as identidades afloram em contextos diversos nessa “modernidade tardia” ou pós-modernidade, como é denominada por muitos estudiosos atuais. Elas estão imersas nesse caleidoscópio das mais variadas realidades culturais, ilhas ou arquipélagos de culturas, imbricadas nas mais diferentes teias de universos simbólicos constituidores de seus modos próprios de ser e ver o mundo.

Telles (1996), comparando os afro-americanos e afro-brasileiros, percebe que, apesar de, no Brasil, as marcas de identidade étnica africana serem mais acentuadas culturalmente, ainda assim não existe uma consciência étnica – diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos – não só devido à segregação racial, como, também, à residencial (guetos e favelas). Para ele,

<sup>10</sup> Cf. Silva (1996), no seu trabalho com os dados do censo de 1976 e 1995.

há uma ambigüidade no comportamento dos afro-brasileiros em se auto-reconhecerem enquanto negros e tomarem atitudes políticas no sentido de conseguirem sua cidadania plena. Assim se reporta o autor, em relação a esta realidade, citando Thomas Skidmore (1996, p.126):

A cor da pele ou ancestralidade parece ser a principal marca étnica em países com grandes populações, tanto de origem européia como africana. Um sistema de classificação racial no qual a identidade racial do mulato (também mestiço, pardo) é uma categoria totalmente legitimada, juntamente com uma ideologia do branqueamento, que dá maior valor a uma pele mais clara, tem sido apontado como um obstáculo à formação de uma identidade afro-brasileira.

Alguns estudos revelam o comportamento ambíguo de jovens alunos que não conseguem se inserir numa classificação de cor, mesmo porque ainda existem muitas divergências teóricas sobre esta temática. Portela (1997, p.93-5), ao relacionar afro-descendência, exclusão social e multirrepetência escolar, utiliza dois tipos de classificação de cor: a autoclassificação e a classificação dada pelo entrevistador. No final, percebe a existência, entre os alunos, de autoclassificações outras como “amarelo”, “marrom”, “cor de formiga” etc, no que ela conclui: “isso mostra que, na Bahia, a despeito de sua população ser majoritariamente constituída de pretos e morenos escuros, há ainda uma grande luta a ser empreendida para a construção de uma identidade racial”.

Por se tratar de “uma grande luta”, como diz Portela (1997), no sentido de construir uma identidade racial, é que este estudo também se ocupa de um empreendimento político-social e pedagógico como o do CONGO-CENTRO MÉDICO SOCIAL. Esta instituição insere na sua comunidade de entorno uma proposta de (re)construção de uma identidade que, na realidade, deveria ser uma estratégia política dos afro-descendentes no contexto da sociedade brasileira, cuja história foi forjada num escamoteamento etno-racial através da ideologia do “branqueamento” e da “democracia racial”. Apesar disso, os jovens sujeitos de Coutos interagiram com a proposta de forma positiva e, também, manifes-

taram um engajamento político-cultural, no sentido de tomar como referência suas marcas de identidade afro-descendente.

A identidade étnica afro-descendente está relacionada à própria história dos contingentes africanos trasladados para a América e outras partes do mundo. Nesse sentido, Henrique Cunha Jr. (2002, p.21) parte do ponto de vista de que “a etnia afrodescendente tem sua história passada delimitada pela história do continente africano e das relações deste com o resto do mundo”. Para ele, devemos lembrar que “a presença africana na América, Ásia e Europa é anterior ao ciclo das navegações espanholas e portuguesas”. Ele toma como referência o achado do fóssil mais antigo do Brasil, a Luíza de Lagoa Santa.

Para Cunha Jr. (2002, p.21-22):

As identidades afrodescendentes ou negras são múltiplas e variadas. Podem ser consideradas como positivas ou negativas, relacionadas com a auto-imagem que os indivíduos fazem de si e dos outros. O importante é que encontremos na cultura nacional e na população um certo número de referentes sociais que marcam os conjuntos identitários diferenciadores dos nossos grupos sociais afrodescendentes com relação ao indígena e ao eurodescendente.

... As identidades têm um caráter duplo, por vezes dependem de como os indivíduos se auto-identificam, outras de como os outros externos ao grupo os identificam. Uma das marcas da identidade afrodescendente é como o grupo externo nos identifica. As restrições sociais e de representações de que somos alvo dão um contorno de identidade ao grupo social.

Dessa forma, ao estabelecer um construto teórico do conceito de etnia, o autor toma como referência a definição dada por Amselle (1985), para quem tal conceito “tem um caráter político, pois está relacionado à história construída do grupo social e não necessita de uma mesma língua ou território para a sua existência”.

Sintetizando, Cunha Jr. (1995, p.160) afirma:

No caso da etnia, é como uma marca onde os membros reconhecem seus [sic] próprios, dentro de uma ordem simbólica própria. As nações de Candomblé, neste caso, podem ser consideradas uma etnia. As populações negras ou afrodescendentes podem ser definidas como

uma etnia pelas ligações biológicas, culturais, mitológicas ou políticas. Concluímos pelas possibilidades conceituais de identidades e etnias negras ou afrodescendentes, no caso brasileiro.

Nesse sentido, “devido aos processos históricos e sociais vividos por afro-descendentes, as categorias vindas dos conceitos de identidade e etnia permitem prever a existência de ‘identidades negras’” (p.161). Sendo assim, sua assertiva possui estreita relação com o conceito de etnia elaborado por d’Adesky (2001, p.192), relacionando etnia à história, às organizações e às agremiações sociais politicamente organizadas no sentido de serem reconhecidas pelo Estado-nação e, através desse reconhecimento, poderem dirigir políticas públicas para inserir democraticamente, no contexto social, econômico e político, os historicamente excluídos, bem como dar apoio às organizações não governamentais quanto a captação de recursos e ações sociais direcionadas para remediar as ações depredadoras da colonização.

Cunha Jr.(1995, p.161), por razões empíricas e teóricas, se coloca entre aqueles que acreditam existir identidade negra. “Não se tratando, entretanto, de um todo único e uniforme, mas de identidades negras múltiplas, diferenciadas entre si, multifacetadas. Tais como são também as possíveis identidades brancas”. Ele acredita que certas identidades negras possam ser construídas em espaços de liberdade, e os exemplos mais marcantes são os afro-descendentes criados em torno dos movimentos negros, políticos e dos movimentos populares, como no seu caso, e no pertencimento a entidades religiosas ou rurais, da quase totalidade negra (p.161-162).

A identidade, enquanto algo inerente à História, está também dentro do seu próprio movimento. A História, em sua dinâmica, promove transformações constantes em todos os sentidos da vida humana, construindo novos sujeitos, inseridos numa realidade específica, determinada pelos tempos históricos numa perspectiva diacrônica.

### **3. De fora para dentro e de dentro para fora: uma (re)construção de identidades e valores sócio-culturais – o depoimento integral**

Com o objetivo de analisar uma experiência pessoal e toda sua riqueza de vivências, faremos uma incursão no processo de auto-identificação étnica de uma das afro-descendentes participantes do Curso de Corte e Costura Étnica, promovido pelo CONGO-CENTRO MÉDICO SOCIAL de Alto de Coutos. Dentre as 25 jovens alunas que fizeram parte deste grupo, elegemos a narrativa de Nidiane por considerá-la uma das mais significativas que obtivemos através do relato oral gravado. As narrativas, segundo Silva (1995, p.206):

... podem (e devem) ser vistas como textos abertos, como histórias que podem ser inventadas, subvertidas, parodiadas, para contar histórias diferentes, plurais, múltiplas, histórias que se abrem para a produção de identidades e subjetividades contra hegemônicas de oposição.

A partir de agora, conviveremos com Nidiane, através do seu relato, e, nele, perceberemos como ela construiu valores e estabeleceu relações e inferências na construção da(s) sua(s) identidade(s). Seu relato nos remete a uma reflexão a partir das diversas referências feitas por ela quanto aos aspectos etno-culturais presentes em nossa cultura e formadores da nossa identidade.

A identidade individual é elaborada em uma aparente diversidade de universos. Tal concepção de pluripertencimento implica que a identidade pessoal se edifica e se conserva por meio das sínteses de identidades múltiplas que formam os diversos territórios e possessões do eu (D’ADESKY, 2001, p. 133).

Nossa interlocutora é uma jovem negra-mestiça, estudante do ensino fundamental. Seus planos para o futuro incluem o desejo de ser uma “grande costureira”. Ela “ama costurar”, e afirma que vai encarar qualquer obstáculo para conseguir seu intento.

Ao tomar conhecimento da abertura das inscrições para o Curso de Corte e Costura Étnica, decide matricular-se nele, visto que esta era

a profissão escolhida por ela. Além disso, seu interesse aumentou significativamente por se tratar de um curso que seria realizado dentro uma nova modalidade, numa perspectiva étnico-africana. Embora já tivesse participado de um curso anterior de corte e costura, desejou reforçar seu aprendizado através deste curso patrocinado pelo CONGO-CENTRO MÉDICO SOCIAL.

Nidiane tem consciência da importância de ampliar e melhorar seus conhecimentos e experiência na área que escolheu como profissão. Reconhece a excelência da oportunidade que tinha diante de si naquele momento, pois aquele curso iria prepará-la para o ingresso no mercado de trabalho. Assim ela se expressou a respeito:

– O espaço de trabalho lá fora está muito difícil... está difícil encontrar algum espaçozinho, alguma vaguinha, alguma empresa...estou me preparando para entrar neste mercado... preciso estar pronta para enfrentar as condições lá fora... tudo que aprendi foi muito bom... muito importante... tudo ajudou muito na minha formação...

Dentre as coisas importantes que Nidiane aprendeu ela destaca:

– Ter postura, postura no trabalho, lá fora... saber como conversar... saber como conversar com as pessoas... como se comunicar com elas lá fora, tudo isso...

Nidiane teve, também, aulas de etnia, micro-emprego, Língua Portuguesa, recursos humanos e cidadania, conhecimentos que muito contribuíram para reforçar o seu aprendizado.

Etnia, para ela:

– É raça... o que é raça?... o que é ter cultura?... é tudo isso que a gente está fazendo, o que está produzindo... tudo isso tem a ver com etnia... e, dentro da etnia, tem isso tudo que a gente está produzindo... o que é a raça africana, a cultura da África... como eles produziam... como a produção deles veio para cá, para o Brasil...

Nidiane percebe aspectos da cultura africana através da atividade estética na qual ela está inserida. Para ela, a valorização da cultura negro-africana “veio através da beleza negra”:

– Veio de lá para cá, mas aqui ninguém usa este tipo de roupa que a gente está produzindo... não

usa, mas a gente está produzindo para que ela venha se espalhar - essa beleza negra - para que o povo venha ver que não só existe uma raça, existem várias, principalmente a negra...

O curso ajudou Nidiane a construir uma identidade cidadã, ao trabalhar questões que envolvem uma sociedade que, apesar de dita democrática, ainda é promotora de muitas exclusões, desigualdades, estratificações e discriminações. No contexto do curso foram discutidas as principais questões sociais e raciais que envolvem as situações de racismo e discriminação racial, provocadoras da intolerância racial estrutural que envolve marcadamente nossa história. Assim nossa depoente define cidadania:

– É ter direitos e deveres de cidadão... ter direitos e deveres, isso, sim!... o direito de ir e o direito de vir, também... o direito de ter uma empresa para si, uma empresa só sua... eu tenho esse direito... mas, basta o que?... Meu esforço!... Meu dever é praticar e lutar para que eu venha a ter esse direito...

Além de encarar o curso como um meio para adquirir conhecimentos práticos para ser uma “grande costureira”, o curso também ofereceu a Nidiane outros conhecimentos, que lhe permitiram conhecer um novo contexto, o étnico-cultural, até então pouco conhecido por ela.

Com muito entusiasmo e envolvimento Nidiane afirma:

– Tudo que aprendi no curso tem a ver com minha raça...minha raça é negra, então, costura étnica faz parte de mim... tem um pedaço de mim... então, para me completar, gostei de ter juntado eu e o curso...

Percebemos, através da fala da nossa entrevistada, que a raça, dentre outros elementos da cultura, como a religião e a língua, “tem mais força que outros possíveis fatores da identidade étnica” (D’ADESKY, 2001, p.44).

Ao falar sobre etnia, Nidiane assim se pronuncia:

– Essa parte – etnia – foi o que me chamou mais atenção... eu já tinha tomado outro curso de corte e costura... mas no outro curso só ensinaram a cortar e costurar... foi uma pena... a etnia não estava incluída e daí acho que foi muito bonito este curso de corte e costura étnica...

A priorização da questão étnica africana no currículo do curso levou Nidiane a perceber e refletir que ela já havia tomado um curso de corte e costura anteriormente, mas não com este enfoque, o que lhe pareceu “muito importante”. A inclusão da temática e das discussões a respeito das questões étnicas e raciais fez com que ela aceitasse facilmente a proposta apresentada no curso.

Ao se identificar com os valores éticos e estéticos da proposta do curso, Nidiane percebeu imediatamente e, de maneira eloquente e significativa, os elementos culturais da sua etnia, até então não trabalhados. Esse processo de sua identificação, enquanto negra, foi facilitado pela linhagem paterna negra. A construção de sua identidade foi privilegiada, dessa forma, pela referência à sua patridescendência negra.

Ao terminar o curso, Nidiane cultivava o desejo de ser uma “grande costureira”.

– Quero ser conhecida no Brasil inteiro... quero produzir roupas muito admiradas... Desejo que a beleza negra venha estar aqui no Brasil, em todo o Brasil, principalmente aqui na Bahia... a Bahia tem, mas, não como a gente está produzindo... e quero que aconteça logo, assim...

Além dos aspectos culturais, políticos e profissionais, o curso também propiciou reflexões profundas que influenciaram nas formas de ser e pensar dos alunos. Segundo Nidiane:

– O curso... mudou muito a minha postura... antes eu não me comunicava muito... se fosse para dar essa entrevista, eu não dava... eu era assim... era muito calada, mas agora me desenvolvi... uma coisa boa se desenvolveu dentro de mim... meu eu agora está diferente... não me comunicava com ninguém. Ficava dentro de casa... Mas, depois que eu entrei nesse curso, mudou... agora eu converso com todo o mundo, eu falo com todo mundo, me comunico com todo o mundo... todo mundo que chega aqui, eu me comunico... a primeira a se comunicar sou eu...

A proposta curricular do curso, além de promover uma formação técnica-profissional, privilegiou, também, a formação integral, rompeu estigmas e elevou a auto-estima dos sujeitos sociais em questão. Eles tiveram aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Etnia, Cidadania, Comunicação e Expressão, postura, psicodrama,

atividades lúdicas, técnicas de relaxamento, dinâmicas grupais de socialização e realizaram passeios e visitas a outras instituições. Enfim, a proposta do curso pretendia desconstruir sujeitos historicamente submetidos à “pedagogia terapêutica e do recalque”, elaborada pelos poderes dominantes e baseada no discurso eurocêntrico de educação, para formar sujeitos culturais e politicamente posicionados, com uma nova identidade étnica e uma nova consciência de cidadania. (LUZ, 2000, p.68).

Nidiane representa o resultado de uma proposta político-educacional promotora de transformações de indivíduos numa perspectiva pluricultural. Ao se auto-identificar, enquanto comunicativa – o que não era anteriormente – ela demonstra que, quando os atores sociais são reconhecidos e respeitados como cidadãos, ocorre uma metamorfose e esses sujeitos exteriorizam identidades até então silenciadas e repressadas pelo processo de falta e exclusão dos bens sociais e culturais produzidos pela sociedade. A capacidade de se expressar, de se reconhecer como indivíduo-sujeito, histórico, social e cultural, promove transformações radicais na forma de ser e de pensar o mundo.

Como não poderia deixar de ser, também nesse agrupamento, as relações humanas geraram tensões e desentendimentos. Nesse processo, as identidades sociais, culturais e grupais ao se chocarem, promovem, nesta interação, novas reflexões e novas posturas.

Nidiane afirma:

- Aí é que está o problema!...

As relações grupais, durante o convívio no curso, foram conflituosas em alguns momentos e, às vezes, geraram grandes tensões. Houve estranhamentos, rupturas e condutas agressivas. No período inicial da convivência do grupo, houve uma cisão por parte de um grupo de meninas oriundas da invasão Nova Constituinte, localizada naquelas imediações. As identidades, dessa forma, cristalizam-se estabelecendo fronteiras e dissensões.

Assim relata Nidiane:

A metade das meninas mora aqui, mas não moram bem aqui em cima, sabe?... Moram lá para

baixo, onde fica a tal da invasão. As meninas falam que é invasão, mas é a rua direta da Constituinte... só que elas costumam chamar de invasão... aí, sempre tem um grupinho que é mais separado dessas... essa daí, já tem filho, já tem família, mas não se comporta como uma mãe de família... não se comporta como uma menina direita... sempre tem aquele grupo que é separado delas... então elas chamam de quê?... de patricinha?... Eu sou uma dessas patricinhas, entendeu?... eu não tenho nada, sou igual a elas... eu me acho igual a elas, me comunico com elas normal, falo com todas elas, mas elas nunca reconhecem, entendeu?... Então, elas sempre dizem que a gente é diferente delas... da minha parte, eu me comunico com todo mundo, falo com todo mundo... pode me botar defeito, o que for, mas eu me comunico com todo mundo, eu não tenho isso... daqui para o final desse curso isso vai consertar...

De acordo com o relato acima, percebemos que as diferenças tendem, na grande maioria das vezes, a provocar conflitos devido à incapacidade humana de perceber o outro na sua alteridade.

O grupo, apesar de reunir habitantes de uma mesma zona – o subúrbio ferroviário – é composto por moradores de locais diferentes e específicos, com identidades próprias e diferenciadas. Uma pequena parte deles mora no conjunto residencial popular Vista Alegre; outros moram em Periperi, área adjacente a Coutos, e uma outra parte mora no Alto de Coutos, área invadida ao longo do tempo e onde também foram construídos blocos residenciais.

Essas identidades têm características específicas, conforme a origem do morador, do local onde reside, do grau de escolaridade, da organização familiar, dos modos de comportamento e comunicação, elementos estes que contribuem decisivamente para a construção dos seus perfis individuais e grupais.

Quanto à questão econômica, a renda familiar varia e está de acordo com a conjuntura atual. A maioria dos chefes de família está desempregada e é constituída de biscateiros, ajudantes de serviços, artesãos, ajudantes de obras e vendedores ambulantes. As mulheres, por sua vez, na grande maioria, exercem atividades domésticas. Poucas possuem profissões nas áreas

técnicas, como enfermagem e magistério. Como exceções, existem aposentados e funcionários públicos.

A estrutura sócio-econômica e familiar, na qual vivem, também define os sujeitos sociais e as características que os diferenciam. A religiosidade, a educação e os princípios morais e éticos são elementos facilmente percebidos, bem como os diferentes comportamentos e maneiras de comunicação dos participantes da comunidade. Entre estes havia alguns evangélicos. Foi fácil reconhecer a identidade religiosa dos integrantes deste grupo através do conteúdo da sua fala, da maneira como se vestiam, como se arrumavam, como se agrupavam etc. Esses aspectos os diferenciavam a partir das suas culturas próprias e das suas visões de mundo. Essas pessoas representavam, na realidade, um grupo da comunidade, agregadas aos mesmos objetivos; entretanto, elas eram diferentes, de fato, pois eram sujeitos culturais construídos historicamente através de trajetórias próprias que as moldaram enquanto indivíduos de uma sociedade multiétnica, diferencialista e excludente.

Percebemos, dessa maneira, que o conjunto dessas características estabeleceu, a princípio, espaços determinados que passaram a ser vistos como áreas de atrito entre identidades diferentes. Assim, por exemplo, uma parte das jovens da invasão Nova Constituinte, em virtude de suas maneiras desinibidas, irrequietas, liberais e rebeldes, não aceitava as colegas que eram caladas, reservadas e com outras posturas, fruto de uma cultura específica, diferenciada das demais. Essa diversidade de comportamentos provocou situações constrangedoras e, não raro, desafiadoras para os dirigentes do Programa..

Apesar de Nidiane afirmar, na sua narrativa, que não tinha nada contra elas, inconscientemente o processo de rejeição e discriminação estava, de alguma forma, presente nas suas interações.

Esta interação com o *outro* tende a provocar reações diversificadas no sujeito, ativando seus mecanismos de defesa. Um deles é o afastamento e a rejeição daqueles com os quais não

há identificação ou que não fazem parte do contexto social no qual o sujeito está inserido. O *outro*, o alienígena, o diferente, transforma-se numa figura ameaçadora e persecutória, que provoca a criação de barreiras e defesas que visam a necessidade de proteção e isolamento contra o perigo iminente que este *outro* representa.

Do ponto de vista de Nidiane:

– A metade das meninas mora aqui, mas elas não moram bem aqui em cima... moram lá em baixo... na tal da invasão, a Rua Direta da Constituinte... são elas mesmas que costumam chamar lá de invasão... são as próprias moradoras da invasão que falam assim... elas não são pessoas de boa reputação, com quem se deva andar junto...

Fica bem clara, na fala de Nidiane, a diferença estabelecida a partir do referencial residencial: as meninas do Alto de Coutos são representantes de um grupo - as *daqui de cima* - e as demais, aquelas outras, são de outro grupo, as *de lá de baixo*.

O conflito entre esses dois grupos é reforçado pelo fato de que as jovens da invasão da Nova Constituinte já são mães-de-família, mas não agem como tais, e “não se comportam como meninas direitas”. A maternidade precoce e sem companheiro, isto é, sem o marido ratificador da relação matrimonial, ainda é um grande diferenciador em nossa sociedade. Como ficou evidente na entrevista com Nidiane, uma parte dessas jovens possui os referenciais típicos da família tradicional. Mesmo as pessoas de classes populares, pauperizadas pela conjuntura presente, ainda preservam os valores da boa conduta que determinam a identidade de *uma pessoa de família*, de uma mulher digna e de respeito.

Como resultado desses olhares diferenciadores, do ponto de vista de quem vê o outro, as jovens *lá de baixo* foram rejeitadas e excluídas do grupo *lá de cima* porque não possuíam referenciais que se coadunassem com os princípios éticos adotados pelas referidas jovens. Não se sentindo acolhidas pelas de *lá de cima*, em contrapartida, as rejeitadas, *as de lá de baixo*, denominaram *as de lá de cima* de *patricinhas*, ou seja, *as sofisticadas*.

Nidiane se considera uma pessoa comunicativa, pois “se comunica com todo mundo”. De fato, seu relato foi animado, seguro, direto e cheio de detalhes. O que mais nos impressiona é a forma entusiasmada com que ela abraçou a proposta do curso. Ela vibrou com aquela nova perspectiva. A identidade negra aflorou nos seus gestos e nas suas falas. Para ela, tudo aquilo era algo inusitado. A beleza negra tornou-se um grande diferenciador em sua vida, não só no processo de construção da sua identidade étnica e de gênero, enquanto mulher negra, mas também enquanto profissional.

Nidiane, apesar de considerar constrangedoras algumas situações geradas no seu processo de socialização, terminou por acreditar que até o final do curso aquelas situações iriam se modificar. Face à maneira como o curso estava sendo conduzido, ela acreditava que as situações problemáticas seriam satisfatoriamente resolvidas. O clima no qual o curso foi realizado – sob a égide da sociabilidade e da liberdade – sinalizava para Nidiane a perspectiva de uma coexistência pacífica para o grupo, o que de fato veio a acontecer. As arestas foram sendo esmerilhadas pelos valores éticos propostos e trabalhados durante todo o processo de interações múltiplas e de constantes trocas de conhecimentos e reconhecimentos.

Em Coutos, há várias ruas com nomes de países africanos e asiáticos, a começar pelo próprio nome da instituição que fica na Rua do Congo. Outras ruas como Sudão, Guiné etc, também estão presentes naquele espaço.

Nidiane, apesar de não saber informar a respeito dos nomes das ruas daquele lugar, ressignifica a presença desses nomes naquele local. Para ela:

– Ruas com nomes de países africanos?... acho que tem tudo a ver com a África, com a raça negra... tem tudo a ver... aí é que a gente vai ver que a cultura deles está chegando para nós... chegando para a gente aqui... já chegou, mas a gente não sabia... nossos olhos, nossa visão estavam tapados... agora é que estão se abrindo, principalmente com este curso... abriu muito nossa visão para que a gente viesse enxergar a beleza deles e viéssemos colocar em prática esse trabalho da costura étnica...

Nessa fala, podemos inferir que, para Nidiane, a presença de referenciais africanos já existiam na sua comunidade, mas não eram até então percebidos, ou seja, os sujeitos não se apropriavam desses elementos enquanto parte de suas existências. Esse universo material e cultural repleto de símbolos e de representações era carente de significado para as pessoas enquanto elementos de uma cultura material e espiritual que deveria ser concebida e reconhecida como elementos de uma arkhé estruturante desses sujeitos históricos.

A inserção dessa jovem naquele universo propiciador de muitas experiências e reflexões, promoveu uma revolução no seu modo de pensar e ver o mundo que contribuiu decisivamente para a ampliação de seus horizontes e de suas perspectivas em relação a si própria e à sua comunidade.

O contexto do curso promoveu inferências a respeito da sua realidade e das relações sociais e culturais que mantém com os vários sujeitos nela inseridos. Novas leituras de mundo foram feitas a partir de um referencial teórico-conceitual que lhe mostrou como vivem os afro-descendentes em nossa sociedade.

As metáforas utilizadas pela entrevistada, quanto à cegueira cultural e estrutural daquelas pessoas, mostram o quanto nosso patrimônio cultural africano está sendo desprivilegiado em relação aos novos artefatos e valores globalizantes.

Em contrapartida, ela percebe o curso como vetor realimentador dos valores culturais das nossas matrizes étnicas, principalmente a africana. Repensar a questão étnica nessa perspectiva trouxe a possibilidade de novas leituras e redimensionamentos dos valores culturais e históricos dos povos da diáspora que fazem parte da nossa matriz civilizatória.

É necessário que entidades sociais e culturais realizem o trabalho de reconstituição das edificações culturais representativas do patrimônio histórico-cultural e baluarte civilizatório africano. Isso deve ser feito de maneira didática, educativa e socializante. Deve ser fruto de interações sociais, educacionais e culturais, nas quais predomine a reflexão a respeito das identi-

dades culturais, possibilitando novos enfoques e um novo pensar a respeito dessas questões.

A conquista da participação num espaço privilegiado é outra característica dos sujeitos envolvidos no curso objeto deste estudo de caso. Todos os candidatos, de uma maneira geral, passaram por uma seleção constituída por entrevistas, conversas e debates. Assim, estar ali foi um processo que marcou muito a vida de todos eles. Ao tratar disso, assim Nidiane se reporta:

– Muitos queriam estar aqui no nosso lugar, mas não puderam... queriam reivindicar nosso lugar... queriam falar em nosso lugar... mas não puderam, porque foram inscritas várias pessoas, acho que quase cem, mas só foram selecionadas trinta... então, essas setenta que ficaram lá fora queriam ficar em nosso lugar... não tinha espaço para todas elas, entendeu?... Então, eu acho muito importante que a gente viesse aqui reivindicar nosso trabalho... desenvolver o nosso trabalho através de uma entrevista que viesse sair, né?... não ficasse só aqui no Congo, no Alto de Coutos, só aqui em Periperi, mas que viesse sair para outro lugar o nosso trabalho...

No trecho acima, Nidiane nos relata sua satisfação pela vitória em ter sido selecionada numa disputa acirrada de quase cem concorrentes, segundo ela. Isso aumentou sua autoestima, ao tempo em que a conscientizou da sua responsabilidade quanto ao sucesso do projeto. Sentiu que seu desempenho no curso influiria na imagem do mesmo e na possibilidade dos seus resultados serem divulgados para o público.

A presente entrevista, para Nidiane, tinha esse cunho divulgador, apesar de ter-lhe sido explicado que ela estava sendo realizada para fins de um trabalho acadêmico e não para fins de divulgação jornalística. Na sua perspectiva, o trabalho desenvolvido no CONGO – CENTRO MÉDICO SOCIAL deveria ser ampliado para outras áreas, não só em Periperi e Alto de Coutos, mas também em outras áreas da cidade.

## CONCLUSÃO

Projetos voltados para a educação pluricultural ainda estão longe de serem concretizados



na sua amplitude e totalidade. Apesar de já possuímos epistemes que nos balizem teoricamente, além de experiências isoladas como as expostas neste trabalho, as práticas nesse campo ainda se encontram em fase embrionária. O desinteresse e a falta de investimento material, pedagógico e didático por parte dos dirigentes da educação contribuem para que as matrizes étnicas afro-aborígenes sejam caricaturizadas por parte dos muitos profissionais que não possuem referenciais teóricos e práticos na consecução de um projeto dessa natureza. Os profissionais da educação não são preparados nem estimulados a incorporar de forma competente um projeto de educação multicultural nas práticas cotidianas. Enquanto isso não acontece de forma sistematizada e reconhecida nas escolas, realizam-se apenas experiências isoladas de pequena monta, que trabalham na construção de uma identidade étnica, social, cultural e cidadã para afro-descendentes e aborígenes, trabalhando aspectos etno-culturais que os constroem enquanto indivíduos-sujeitos.

A experiência individual, apresentada neste

estudo – no contexto de uma discussão sobre a teoria e a prática da educação pluricultural – nos mostra quanto os sujeitos são beneficiados e adquirem, rapidamente, consciência crítica em situações pedagógicas favoráveis que estimulam suas autonomias e promovem a (re)construção de suas identidades.

Esta experiência pedagógica interétnica, calçada numa perspectiva multirreferencial, possibilitou à nossa depoente e aos seus colegas de curso, a oportunidade para discutir e entender as questões próprias da sua etnia face à conjuntura atual e ao seu cotidiano. Esse curso profissionalizante – apesar de ter a duração de apenas um ano – promoveu mudanças profundas em seus alunos, proporcionando-lhes oportunidade para o desenvolvimento da sua consciência étnico-cultural.

Dessa forma, diante da realidade histórica de discriminações, a construção da(s) identidade(s) torna-se um ato político, porque ela não só conscientiza e ressignifica os atores sociais, como também faz com que eles percebam o seu papel social e cultural enquanto sujeitos históricos.

## REFERÊNCIAS

- AMSELLE, Jean; M'BOKOLO, Elikia. *Au coeur de l'ethnies, tribalisme et état en Afrique*. Paris: La Découvert, 1985.
- ANÁÍ – Associação Nacional de Apoio ao Índio. *Boletim Anáí - Bahia*, Salvador, n. 13/14, p. 6-9, jul./dez., 1994.
- ATAÍDE, Yara B. de. *Clamor do presente: história oral de famílias em busca da cidadania*. São Paulo, SP: Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. A Construção do Brasil e as raízes das relações interétnicas. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 9, n.13, p.33-43, jan./jun., 2000.
- CIAMPA, Antonio da C. *A estória do Severino e a História da Severina*. São Paulo, SP: Brasiliense, 2001.
- CUNHA JR., Henrique. *Textos para o movimento negro*. São Paulo, SP: EDICON, 1992.
- \_\_\_\_\_. Identidades negras e educação. *Revista do CCHLA/UFPA*, João Pessoa, v. 3, p. 152-165, nov. 1995.
- \_\_\_\_\_. Diversidade étnico-cultural e africanidades. São Gonçalo, 2002. São Gonçalo: UERJ. p. 1-28. (SEMINÁRIO NA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, mimeo).
- D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 2001.
- FREIRE-MAIA, Newton. *Brasil, laboratório racial*. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1981.
- HALL, Stuart. *What is this "black" in black popular culture?* In: MORLEY, David; CHEN, Kuang-Hsing (Orgs.). *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies*. London: Routledge, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

LUZ, Narcimária C. do P. (Org.). *Pluralidade Cultural e Educação*. Salvador: SECNEB: CES, 1996.

\_\_\_\_\_. Awasoju: dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v.8, n.12, p. 45-74, jul./dez., 1999.

\_\_\_\_\_. *Abebe: a criação de novos valores na educação*. Salvador: SECNEB, 2000.

MACHADO, Vanda. *Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica: as crianças do Opô Afonjá*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1999.

MORAIS, Edmilson de S. “*Corte e costura étnica*”: representações da identidade étnica afro-descendente nas relações sócio-educativas no Congo-Centro Médico Social. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1988. (Série Princípios).

\_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

PORTELA, Adélia L. Escola Pública e multirrepetência: um problema superável? In: SANTOS, Jocélio (Org.) *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Salvador: Envelope & Cia, 1997. p. 88-103. (Coleção Novos Toques: Programa a Cor da Bahia).

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

RISÉRIO, Antonio. Bahia com “H” - uma leitura da cultura baiana. In: REIS, João José (Org.). *Escravidão e Invenção da Liberdade: estudos sobre o negro no Brasil*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1988. p.143-165.

SILVA, Ana Célia da. As transformações da representação do negro no livro didático e seus determinantes. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, 2001.

SILVA, Jônatas C. da. História de lutas negras: memórias do surgimento do movimento negro na Bahia. In: REIS, João José. *Escravidão e Invenção da Liberdade: estudos sobre o negro no Brasil*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1988. p 275-278.

SILVA, Nelson do V. Morenidade: modo de usar. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, RJ, n. 30, p. 79-95, dez. 1996.

SILVA, T.T. da (Org.). *Alienígenas em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

TELLES, Edward E. Identidade racial, contexto urbano e mobilização política. *AFRO-ÁSIA*. Salvador, n. 17, p.121-138, 1996.

*Recebido em 30.05.03  
Aprovado em 20.07.03*

# ODEMODÉ EGBÉ ASIPÁ: PARA ALÉM DO “ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA”

Léa Austrelina Ferreira Santos \*

## RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre a Lei 10.639/03, que insere a temática da História e Cultura dos afro-descendentes nos currículos da rede oficial de ensino no Brasil. Em virtude das demandas da Lei, apresenta a perspectiva pedagógica do Projeto *Odemodé Egbé Asipá* - Juventude da Sociedade *Asipá*, afirmando e analisando a sua linguagem pedagógica como capaz de compreender o que considera um dos maiores problemas da sociedade brasileira: o recalque à afirmação existencial, à identidade dos afro-descendentes e à diversidade étnico-cultural presente em nosso contexto.

**Palavras-chave:** Ancestralidade – Pluralidade Cultural – Identidade – Educação

## ABSTRACT

### ODEMODÉ EGBÉ ASIPÁ: TOWARDS BEYOND THE “AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE TEACHING”

This article brings a reflection over Law 10.639/03, which inserts the thematic of History and Culture of the Afro-descendants in the curriculums of the official teaching network in Brazil. Due to the requirements of the law, it presents the pedagogical perspective of the Project *Odemodé Egbé Asipá* - Youth of the *Asipá* Society, affirming and analyzing its pedagogical language as capable of understanding what it considers as one of the greatest problems in the Brazilian society: the repression of the existential affirmation, of the identity of the Afro-descendants and of the ethnic-cultural diversity present in our context.

**Key words:** Roots – Cultural Plurality – Identity – Education.

---

\* Mestranda do Curso de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia; Pedagoga; Pesquisadora do Programa Descolonização e Educação-PRODESE; Assessora pedagógica do Projeto *Odemodé Egbé Asipá*; trabalho orientado pela professora Dra. Narcimária P. Luz. Agradeço profundamente à comunidade-terreiro *Ilê Asipá* a oportunidade que me foi concedida de conhecer e viver uma experiência pedagógica vinculada com a afirmação de nossa diversidade cultural, especialmente aos jovens da comunidade, pela afetividade e laços criados. Endereço para correspondência: Setor C, Rua F, caminho 36, n.1, Mussurunga I, – 41510-190 Salvador/BA. E-mail: leaferreira@hotmail.com.

## 1. Introdução

Onilewa alabê Konko  
Onilewa alabê Konko  
Alabê koriko koriko koriko  
Alabê koriko <sup>1</sup>

(Alabê o que possui a honorabilidade de membro da casa Alabê canta como o pássaro koriko)

Alabê é um componente da orquestra ritual dentro da tradição litúrgica africano-brasileira. Os alabês são aqueles que devem conhecer o toque do atabaque, o ritmo, os ritmos percussivos rituais, as saudações e as cantigas do repertório litúrgico da tradição. (LUZ, 1995)

A música alabê traz uma ordem de elaboração de mundo inerente ao processo civilizatório africano-brasileiro. O alabê é, antes de tudo, um membro da casa e possui honorabilidade por isso, ou seja, há uma implicação de ordem interpessoal, o sentimento de pertencer a uma *comunalidade*<sup>2</sup>, há uma elaboração existencial da sua presença no mundo. É também uma função, um título. Há uma relação dialética entre o técnico e o estético que se unem para a realização da dimensão nagô *Odara*<sup>3</sup> das formas de comunicação africano-brasileiras em meio ao ato litúrgico.

Ser alabê significa dignificar a tradição em cada ato litúrgico, ser responsável pela manutenção dos instrumentos rituais, pelo toque do atabaque. O alabê deve conhecer as saudações, as canções, é responsável pela comunicação entre o *aiyé*, este mundo, e o *orum*, o além<sup>4</sup>. É a concretização da dimensão técnica, do saber tocar e da responsabilidade da atividade ritual e da dimensão estética, do conhecimento sobre a música e todo universo simbólico que a envolve, um processo que proporciona a afirmação da identidade própria dos membros da comunidade.

As reflexões sobre a música Alabê remetem à dinâmica pedagógica do Projeto *Odemodé Egbé Asipá* – Juventude da Sociedade *Asipá*, que contou com a participação de parte dos jovens alabês da comunidade-terreiro Ilê *Asipá* localizada em Salvador/Bahia. Ser alabê na comunidade-terreiro significa ter uma referência de pertencimento, ter uma função, e acima

de tudo, uma identificação com os valores culturais da comunidade.

O Projeto *Odemodé Egbé Asipá*, realizado pela comunidade-terreiro Ilê *Asipá*, foi elaborado a partir dos valores culturais e existenciais desses jovens, que são ilustrados com a música alabê.

Apresento a perspectiva pedagógica do Odemodé como uma iniciativa capaz de contemplar as propostas da Lei 10.639/03, mas que a transcende, possibilitando a criação de uma pedagogia contrária à política de recalque à afirmação da identidade dos afro-descendentes, pois essa perspectiva pedagógica foi elaborada a partir da referência existencial dos jovens, dos valores da comunidade.

Pretendo analisar os pressupostos da Lei e apresentar a perspectiva pedagógica do projeto Odemodé, que tem como uma das suas principais características a de recriação de uma linguagem ético-estética africano-brasileira aplicada à Educação, visando gerir os aspectos mencionados – a afirmação das identidades dos jovens da comunidade Ilê *Asipá* e a nossa diversidade cultural.

A música alabê, neste caso, implica a afirmação da identidade cultural das populações de

<sup>1</sup> Música da tradição litúrgica africano-brasileira (apud LUZ, 1995, p. 534).

<sup>2</sup> Essa categoria foi elaborada por alguns autores, especialmente Marco Aurélio Luz, para designar a rede de relações interpessoais que caracterizam a forma social presente em comunidades de origem africana no Brasil.

<sup>3</sup> Categoria utilizada por alguns autores, entre eles Narcimária C. P. Luz e Juana Elbein dos Santos, para caracterizar a dimensão estética presente nas formas e códigos de comunicação africano-brasileiras.

<sup>4</sup> Segundo Santos (1986, p.53) a existência, dentro do sistema nagô, se desdobra em dois níveis: o *aiyé* e *orum*; *aiyé* corresponde a este mundo, o mundo físico concreto, e a vida de todos os seres naturais que o habitam, e *orum*, o outro mundo, o além, o espaço sobrenatural, uma concepção abstrata de algo imenso, infinito e distante. Muitos autores traduzem *orum* por céu (sky) ou paraíso (heaven) caracterizando um obstáculo teórico-epistemológico, pois a idéia de *orum* é abstrata, *orum* não é concebido como localizado em nenhuma das partes do mundo real, é um mundo paralelo ao mundo real que coexiste com todos os conteúdos deste. Cada indivíduo, cada árvore, cada animal, cada cidade possui um duplo espiritual e abstrato no *orum*.

origem africana em dois planos: mais especificamente, na afirmação existencial dos jovens que estão envolvidos na elaboração da perspectiva pedagógica do Odemodé e num plano mais abrangente, em analogia, o da afirmação das identidades culturais de grande parte da população infanto-juvenil afro-descendente. Essa música, além de simbolizar a elaboração de mundo ligada à identidades dos jovens, fornece uma referência para todo um segmento populacional de afirmação da diversidade cultural em nosso país.

A sanção da referida Lei constitui-se em um fato importante na história da legislação educacional brasileira, visto que a historiografia oficial exerce o silêncio sobre o processo civilizatório africano no Brasil; entretanto, é necessário refletir sobre quais são os referenciais contidos para a sua proposição. A partir de que referências é que se propõe o ensino de história sobre afro-brasileiros? Como evitar as visões etnocêntricas e as imposições de valores neocoloniais e imperialistas dominantes no ensino da História em nosso contexto?

## 2. A Lei 10.639/03: tensões e obstáculos teórico-epistemológicos na concepção de perspectivas pluriculturais de Educação

A Lei 10.639 foi sancionada pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, e acrescenta dois artigos à LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9.394, de 1996. É importante ressaltar o caráter de “novidade” contido nela, o que significa que as análises e reflexões são muito recentes, e o seu conteúdo tem causado grandes expectativas na comunidade docente brasileira. As reflexões contidas aqui têm como característica o fomento de discussões, em vez da apresentação de propostas fechadas e conclusivas.

A principal mudança estabelecida pela Lei é que ela torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino e inclui como conteúdo programático:

... o estudo sobre **História da África e dos Africanos**, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional resgatando a **contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política** pertinentes à História do Brasil. (Texto da Lei 10.639/03 - Grifos meus)

A Lei determina também que esses conteúdos serão ministrados em todo o currículo escolar, especialmente na área de Educação Artística, História e Literatura Brasileiras, e inclui o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

Esta Lei contaria ainda com mais um inciso e um artigo que foram vetados<sup>5</sup> pela Presidência da República: o primeiro, o inciso 3, determinava que fossem dedicados, no ensino médio, 10% do conteúdo programático anual ou semestral das disciplinas de História do Brasil e Educação Artística. Esse inciso foi vetado, pois iria de encontro à proposta da Constituição brasileira de 1988, que impôs à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais, o que teria sido contemplado no *caput* do artigo 26 da LDB que preceitua:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Além disso, em outro artigo da Constituição, o 211, afirma-se como de interesse público a participação dos Estados e Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito contemplado na LDB no artigo 9, inciso 4. Este seria também outro interesse público contrariado pelo inciso 3.

Quanto ao artigo vetado, estabelecia que os cursos de capacitação para professores deveriam contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa. Porém a LDB não disciplina e nem faz menção em nenhum dos

<sup>5</sup> Vide Mensagem do Veto número 7, de 09/01/2003. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

seus artigos a cursos de capacitação para professores, o que romperia com a unidade de conteúdo da LDB e contrariaria uma norma de interesse público da Lei complementar nº 95 de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a Lei não conteria matéria estranha a seu objeto.

Deve-se considerar também que esse assunto nunca foi devidamente tratado pela legislação educacional brasileira anterior à LDB. Os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* tratam a temática da pluralidade cultural como algo “transversal” dentro dos currículos brasileiros.

Diversos desafios são colocados diante de nós, tais como: organizar um currículo que atenda a essas necessidades no que diz respeito à escolha dos conteúdos a serem abordados, materiais didáticos a serem utilizados; analisar capacidade reflexiva do sistema educacional brasileiro sobre esse tema; e, principalmente, considerar as interpretações restritivas da retórica técnica jurídico-política da Lei.

O desafio mais instigante, entretanto, não é esse. Ele está relacionado às referências existenciais e às motivações que fizeram a Lei emergir e, sobretudo, a suas implicações no contexto das escolas brasileiras.

Nesse sentido é importante ressaltar que o Projeto Odemodé, cerne deste artigo, nasceu da necessidade de afirmação existencial dos jovens de uma comunidade africano-brasileira na Bahia. A sua linguagem pedagógica foi construída a partir das referências ancestrais da comunidade, o que favorecia a afirmação das identidades culturais.

Os nossos educadores estariam preparados para a abordagem de tais temas? A resposta é não! Os professores no Brasil, de uma forma geral, não têm formação para o ensino de História da África e não são estimulados a pensar e perceber a riqueza pluricultural da nação.

Outra questão: De qual noção de África se está falando? Quais idéias estão implicadas nessa noção de África?

Existem diversas instituições que se preocupam com a Lei. Há uma movimentação incipiente, entre algumas instituições, para criação de cursos com a finalidade de “capacitar” professores nessa área. Muitas iniciativas já

existentes devem ser revistas e analisadas. A Bahia tem muito a contribuir com isso.

Um fato que tem sido colocado em questão é se a autonomia trazida pela LDB às instituições educacionais no Brasil estaria sendo comprometida com a sanção desta Lei. Acredito que esse argumento não é suficientemente forte para considerá-la um empecilho para a autonomia gerada pela LDB, pois a Lei 10.639 não revoga nenhum de seus artigos anteriores, mas reforça um aspecto importante que nunca foi devidamente tratado pela educação nacional; ou seja, a criação dessa nova lei não exclui a possibilidade de que sejam ensinados, no currículo da educação básica, conteúdos inerentes à história e cultura de outra etnia; ao contrário, a sanção dessa lei pode estar despertando essa necessidade em outras partes da população de origens distintas no Brasil.

Há um problema muito maior que pode estar sendo tocado com a Lei 10.639/03. É o fato de a historiografia oficial brasileira sempre retratar o afro-descendente sob o ponto de vista pejorativo, inculcando a identidade de escravo, numa leitura linear evolucionista, deixando de informar sobre o patrimônio civilizatório africano e de ressaltar a importância desse segmento social na constituição da população e da identidade brasileira, recalçando, desta forma, a população de origem africana.

Há, no discurso da “*intelligentia*” brasileira, um pensamento ainda marcadamente eurocêntrico. Ilustro este aspecto com uma análise um tanto equivocada de um editorialista do jornal Folha de São Paulo, que afirma em sua coluna:

**O fenômeno da discriminação atinge todas as minorias** e até algumas majorias, como é o caso das mulheres. Ao fazer uma historiografia dos negros, estamos deixando de fazer a dos índios, dos asiáticos, dos árabes, dos judeus e de todos os grupos étnicos com presença no país e que poderiam legitimamente reclamar o mesmo tratamento.

**E eu não acho que faça o menor sentido enterarmos o ensino da história que muitos chamam pejorativamente de branca e masculina em favor de dezenas histórias alternativas (...)** é preciso reconhecer que somos uma sociedade

de origem européia. São valores europeus que, justa ou injustamente, se impuseram no Brasil ... (SCHWARTSMAN, 2003, p. 01 - grifos meus)

O pensamento do jornalista, além de equivocado sobre o que dispõe a Lei, é um pensamento unívoco. A luta de diversas entidades, estudiosos e comunidades afro-descendentes é a de afirmar a diversidade cultural presente em nossa sociedade. Ao contrário do que ele diz, a população de origem africana no Brasil não se constitui em uma minoria: este é um dos maiores segmentos populacionais do Brasil. Além disso, não se propõe fazer uma historiografia dos afro-descendentes em detrimento da história dos outros povos presentes no País. O que se propõe é o reconhecimento da diversidade cultural no Brasil e o ensino da história dos afro-descendentes pode reforçar esse propósito.

A Lei 10.639/03 pode contribuir para o amadurecimento da luta da população afro-descendente no Brasil, com as políticas de ação afirmativa, para redução das desigualdades. Mas o aspecto que consideramos mais importante fica, muitas vezes, esvaziado no contexto dessa luta, que é a dimensão da afirmação da diversidade cultural – algo que transcende as delimitações de “raça” e “cor” –, dizendo respeito à afirmação existencial da população afro-descendente.

As políticas de ação afirmativa são um tema muito polêmico e têm gerado diversas discussões necessárias e urgentes, mas não é minha intenção discuti-las aqui. A intenção é buscar uma compreensão sobre a Lei referida, analisar a sua importância no contexto do Estado da Bahia, cuja população é, em sua maioria, de origem africana, e perceber, através de uma perspectiva já delineada, a do Projeto *Odemodé Egbé Asipá* – Juventude da Sociedade *Asipá*, a concretização de ações educativas pluriculturais a partir da referência ancestral africano-brasileira e que diz respeito à afirmação existencial da população de origem africana.

Há um aspecto fundamental trazido por essa Lei. Trata-se da possibilidade de se oferecer aos jovens brasileiros uma visão distinta da história dos povos de origem africana, de enfrentar o silêncio da historiografia oficial e da esco-

la em relação ao processo civilizatório africano-brasileiro. Não é novidade que a historiografia oficial reduz a presença africana e omite as personalidades que lutaram e lutam para afirmação desta cultura no Brasil.

São, entretanto, possibilidades, pois a mera sanção da Lei não assegura que esses conteúdos serão tratados de forma realmente positiva para a população afro-descendente, ou seja, que os jovens possam admirar e reconhecer as suas origens e possam ter uma auto-imagem positiva ou que as manifestações culturais de origem africana deixarão de ser tratadas como folclore pela escola ou, ainda, e a pedagogia do recalque às identidades deixará de existir. A Lei em questão é uma possibilidade de enfrentamento desses problemas.

Esse aspecto é ressaltado porque foi a partir da necessidade de afirmação da identidade sócio-cultural dos afro-descendentes que o Projeto *Odemodé Egbé Asipá* foi estruturado. O ensino da cultura e da história dos afro-descendentes precisa estar ancorado numa perspectiva fundada na afirmação da nossa diversidade cultural.

No sentido de enfrentamento da realidade imposta à população de origem africana e aborígene no Brasil e especialmente na Bahia, destacamos algumas iniciativas vinculadas ao PRODESE - Programa Descolonização e Educação, do Departamento de Educação, Campus I da UNEB - Universidade do Estado da Bahia.

O PRODESE fomenta atividades em pesquisa, ensino e extensão que visam a afirmação da nossa pluralidade cultural, e apóia e estimula o desenvolvimento de ações educativas e elaborações teóricas voltadas para esse sentido.

O Programa Descolonização e Educação – PRODESE desenvolve produções acadêmico-científicas no contexto da diversidade étnico-cultural das Américas. Essas produções vêm fomentando pesquisas, estudos e atividades de ensino e extensão, baseados numa ética que permita a garantia da coexistência e expressão territorial dos continuuns civilizatórios que caracterizam este continente.

Agrega estudiosos e pesquisadores que produzem participações criativas, com vistas a superar os paradigmas neocoloniais e etnocêntricos que estruturam a política de educação no Brasil,

além de elaborar e difundir conhecimentos sobre educação referidos às alteridades civilizatórias que constituem a formação social brasileira. (...)

Descolonização e Educação é uma iniciativa que procura restituir aos descendentes das populações aborígenes e africanas a compreensão e dignidade de sua alteridade civilizatória. (LUZ, 2000, p. 8).

O PRODESE tem realizado pesquisas importantes no que diz respeito à afirmação da diversidade cultural na Bahia, entre elas a abordagem do universo da Ancestralidade africana em que sublinho como necessária a elaboração de políticas educacionais voltadas para o acolhimento do direito à alteridade e a afirmação da identidade da população infanto-juvenil afrodescendente, especialmente na análise sobre o projeto *Odemodé Egbé Asipá*.

Em seu volume mais recente, lançado em maio deste ano, a revista *Sementes* trouxe uma gama de artigos compondo um repertório riquíssimo dentro das abordagens em Educação Pluricultural. O pólo irradiador das suas temáticas está fundamentado na ética da coexistência, caracterizando-se como uma possibilidade de trabalho com as questões ligadas à Educação.

Para a geração de educadores deste século ainda persiste a mesma demarcação da norma geopolítica neocolonial-imperialista, mas com um novo diferencial: a instituição recente do “eixo do bem” e “eixo do mal” – fruto de acordos jurídico-políticos entre nações classificadas como grandes potências (parafrazeando Sartre: ‘o inferno são os outros’). Tudo isso vem submetendo a existência do planeta a esses pólos equivocados que tendem a estimular a intolerância, o ódio, a negação do direito à alteridade própria e as identidades culturais de distintos povos. (LUZ, 2002, p.8).

Os artigos publicados por *Sementes* reforçam a necessidade de afirmação e concretização da ética da coexistência. No volume em questão, a revista traz diversas contribuições relacionadas ao direito à existência, novas percepções sobre a continuidade do processo civilizatório africano-brasileiro, compreensões sobre dinâmicas sócio-culturais baianas referendadas no contexto da civilização africano-brasileira,

além de poesias e desdobramentos da pesquisas do PRODESE e novas perspectivas de leitura envolvendo essa temática. “A dinâmica socioexistencial emanada pela da coexistência, para a equipe do PRODESE, se constitui como a única possibilidade de assegurar a expansão da multiplicidade de vida no planeta.” (LUZ, 2002, p. 8).

### **3. O *Odemodé Egbé Asipá* – Juventude da Sociedade *Asipá*: ancestralidade, comunalidade e afirmação existencial num contexto pluricultural de educação**

O Projeto *Odemodé Egbé Asipá* – Juventude da Sociedade *Asipá* foi realizado pela comunidade-terreiro *Ilê Asipá* em 1999 e 2000 e concretizou uma perspectiva pedagógica pluricultural pautada na referência ancestral africano-brasileira.

A comunidade-terreiro *Ilê Asipá* foi fundada por Deoscóredes Maximiliano dos Santos, Mestre Didi – Alapini, sacerdote supremo do culto aos ancestrais – e por um grupo de Ojés, que representam a hierarquia da comunidade e procuram zelar e manter a continuidade da religião africano-brasileira com absoluto respeito à liturgia deixada como legado pelos antepassados da família *Asipá*. A família *Asipá* é, acima de tudo, um ponto de ancoragem, de princípio-começo-origem, a *arkhé* da comunidade.

A noção de *arkhé* é utilizada para projetar a compreensão da *episteme* africana e da linguagem que a sustenta. Trata-se de uma contextualização do universo simbólico africano-brasileiro. Esta é uma categoria utilizada por alguns autores<sup>6</sup> para a interpretação da *episteme* africana no Brasil e para a caracterização de idéias que a contextualizem no discurso acadêmico.

A *arkhé* caracteriza-se por princípios inaugurais que dão propulsão ao existir. É uma elaboração de passado que dá significado à exis-

<sup>6</sup> Para aprofundamento indicamos conhecer os trabalhos de Narcimária C. P. Luz, Marco Aurélio Luz, Deoscóredes Maximiliano dos Santos, Juana Elbein dos Santos e Muniz Sodré.



tência, imprime sentido e direção ao futuro. No seio da *arkhé* estão contidos os princípios de começo-origem e poder-comando, e não deve ser associada com antigüidade e/ou anterioridade e exemplo de um passado rural, não-tecnológico e mesmo selvagem. Também se refere ao futuro, a uma força que dá continuidade à linguagem do sistema histórico-cultural da comunidade. (LUZ, 2000, p.106).

Em entrevista realizada em 07/02/2000, Marco Aurélio Luz define: “A família Asipá marca o reconhecimento da continuidade transatlântica dos valores da religião africana no Brasil, tendo conseqüentemente importância especial no que se refere à ancestralidade africana em nosso país.”

O Odemodé nasce, então, desse contexto, de referência da ancestralidade africano-brasileira que influencia decisivamente na constituição de suas identidades próprias.

Ancestralidade deve ser entendida, nesse contexto, como forma de manutenção da memória individual e coletiva das populações de origem africana e também como forma de respeito aos antepassados e ao legado do patrimônio civilizatório implantado nas Américas.

O que torna o processo civilizatório africano-brasileiro singular é o tratamento dado pelos seus integrantes à ancestralidade e às formas de preservação recriadas pelos afro-descendentes que renovam seus vínculos ancestrais e os tornam contemporâneos através de estratégias comunitárias, expressadas, muitas vezes, nas formas de sociabilidade e comunicação estabelecidas nas comunidades. Na mesma entrevista:

A ancestralidade, no nível da tradição religiosa, tem as suas características específicas tanto em relação a sua iniciação no culto quanto em relação a sua ida, a partida das pessoas do aiyê para o orum, que é permeada por atos litúrgicos e com a passar do tempo, o destino dessas pessoas, inclusive depois que falecem, está envolvido em uma série de regras, um série de atos litúrgicos para seguir essa transferência.

A ancestralidade influencia de forma significativa a constituição do repertório filosófico-político que determina as formas de estruturação de vida e relações sociais originárias desse processo civilizatório.

As identidades culturais dos afro-descendentes não podem ser generalizadas, pois apresentam matizes muito distintas e devem ser consideradas de acordo com os conflitos que se apresentam no tempo e espaço, característicos da sociedade global. No contexto baiano, por exemplo, essas identidades se apresentam de forma pujante em virtude do processo civilizatório que se instalou aqui e que resistiu às imposições da sociedade escravista.

A identidade cultural dos jovens ligados à comunidade *Ilê Asipá* tem uma nuance bastante expressiva e está alicerçada na sua afirmação existencial. A religião, a ancestralidade e a vida comunitária, na comunidade-terreiro *Ilê Asipá*, influenciam significativamente o quadro referencial de princípios e valores presentes nas identidades dos jovens a ela ligados.

A comunidade-terreiro tem grande importância na vida dos jovens que a integram. Durante uma entrevista, um jovem do grupo do Projeto Odemodé, quando perguntado sobre o que a comunidade representava em sua vida, respondeu: “Quando eu passo do portão para dentro eu acho que meu mundo já se modifica e cá fora eu acho que é sempre o mesmo.”

A vida dos jovens ligados à comunidade-terreiro *Ilê Asipá* é baseada num sentimento de irmandade, de família extensa, segundo seus relatos. Essa vivência vem propiciar o fortalecimento das identidades culturais, pois na comunidade concentram-se o saber e as elaborações baseadas no conhecimento ancestral que lhes fornece um forte referencial para as suas vidas.

A ordem de percepção de mundo e de valores recriados no *Ilê Asipá* estimula os jovens a exercerem um comportamento espontâneo em que a sociabilidade preserva a cultura, estrutura as identidades e fortalece a noção do direito à alteridade. Os valores que forjam as alianças sociais e que caracterizam o patrimônio ancestral fecundam e nutrem o conjunto de ações, pensamentos e comportamentos da juventude *Asipá*.

É permeado por essas relações que surge o Projeto *Odemodé Egbé Asipá*, uma iniciativa na área de educação pluricultural na Bahia, pois



Foto 1 – Jovens do Projeto *Odemodé Egbé Asipa* na aula de inglês na UNEB com a professora Christiane Viens (foto: Léa Austrelina F. Santos).

nasce no contexto de uma comunidade africano-brasileira que recria, dignifica e irradia, por meio das relações sócio-comunitárias, o patrimônio civilizatório africano-brasileiro: a comunidade-terreiro *Ilê Asipá*.

A proposta pedagógica do Odemodé foi concebida por integrantes da comunidade, pessoas que têm uma grande experiência em Educação Pluricultural e que fazem parte da hierarquia da própria comunidade-terreiro, como, por exemplo, Mestre Didi, fundador da comunidade, e Juana Elbein dos Santos, etnóloga e membro da comunidade, pessoas responsáveis pela primeira experiência desse caráter no Brasil, a Mini Comunidade Oba Biyi.

A Mini Comunidade Oba Biyi foi uma experiência pioneira em educação pluricultural no Brasil, tratando-se de uma iniciativa da comunidade-terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá*, que se desenvolveu de 1976 a 1986.

Iyá Oba Biyi era o nome sacerdotal de Mãe Aninha. Eugênia Anna dos Santos era o seu nome católico. Mãe Aninha teve uma vida social, política e religiosa importantíssima para a afirmação dos valores e da religião africana no Brasil. A Mini Comunidade recebeu esse nome em sua homenagem e visava atender a um de seus desejos que ficou expressado numa de suas frases: “Quero ver nossas crianças de hoje, no dia de amanhã de anel nos dedos e aos pés de Xangô”.<sup>7</sup>

De anel nos dedos e aos pés de Xangô é a possibilidade de uma educação em que nossas

crianças aprendam a lidar com o repertório de códigos da sociedade europocêntrica, mas utilizando-os como estratégia de legitimação da alteridade civilizatória africana; no caso, conquistando espaços institucionais, para neles fincar, recriar, e expandir,

também o repertório de valores da tradição – a *arkhé* africana. (LUZ, 2000, p.161).

Os objetivos principais do Projeto Odemodé envolviam o fortalecimento da rede de relações comunitárias onde pulsa a sociabilidade que caracteriza as identidades dos jovens, aliando a isso a aquisição de conhecimentos do universo escolar, especificamente em informática e manutenção de computadores, áreas indicadas pelos jovens para obter capacitação profissional. (Vide **Foto 1**).

Através da capacitação profissional, procurou-se fortalecê-los, estimulando o desenvolvimento de determinadas habilidades para inserção no mercado de trabalho, mas principalmente de habilidades que concorressem para a afirmação dos valores comunitários. O Projeto *Odemodé Egbé Asipá* integralizou formas de comunicação, linguagem e códigos, a partir da referência ancestral emanada da *arkhé* civilizatória da comunidade *Ilê Asipá*.

O Projeto envolveu jovens de 16 a 21 anos de idade, num total de 20 adolescentes. Além de ter a participação dos jovens da comunidade *Ilê Asipá*, o Odemodé também conseguiu reunir jovens de outras comunidades-terreiros como o *Ilê Oxumaré* e o *Ilê Axé Opô Afonjá*, favorecendo o intercâmbio entre os jovens de comunidades distintas.

<sup>7</sup> A dinâmica curricular da Mini Comunidade Oba Biyi e seus desdobramentos estão apresentados de uma forma significativa no livro *Abebé: a criação de novos valores em Educação*, de Narcimária C. P. Luz (2000).



Foto 2 – Jovens do Projeto *Odemodé Egbé Asipa* durante o módulo de Informática no NETI – Núcleo de Tecnologias Inteligentes/ UNEB (foto: Léa Austrelina F. Santos).

Os jovens possuíam os mais diversos graus de escolaridade, que iam do ensino fundamental ao ensino médio, o que dificultou, inicialmente, a integração do grupo quanto aos aspectos que envolviam os conteúdos trabalhados no Projeto. Os jovens foram selecionados por constituírem um grupo muito positivo e identificado com a cultura de suas comunidades-terreiro. (Vide **Foto 2**)

Em seu primeiro momento, o projeto foi realizado em parceria com a SECNEB – Sociedade de Estudo das Culturas e da Cultura Negra no Brasil, o PRODESE – Programa Descolonização e Educação, mobilizando na UNEB o Departamento de Educação do Campus I, o Núcleo de Tecnologias Inteligentes e o CEFET – Centro Federal de Educação



Tecnológica. No segundo momento, uniram-se em parceria com o *Ilê Asipá*, o NEC – Núcleo de Estudos Canadenses e as demais instituições citadas, com exceção do CEFET.

O Programa Comunidade Solidária, iniciativa ligada ao Governo Federal, que, através

da captação de recursos junto à sociedade civil, busca financiar projetos de capacitação, foi responsável pelo financiamento do Projeto, oferecendo bolsas de estudo aos jovens durante o primeiro período do curso.

A metodologia da proposta pedagógica implicou dois módulos distintos e interdependentes: o fortalecimento da identidade cultural e a capacitação profissional. A integração dos dois módulos didático-pedagógicos tinha como objetivo fazer com que os jovens tivessem melhor compreensão de sua contribuição na sociedade e da sua responsabilidade quanto à preservação de seus valores culturalmente adquiridos.

O projeto, em seu primeiro momento, abrangia ações educativas nas áreas de Língua Portuguesa (expressão oral e escrita); Matemática

(noções básicas); História da África Ocidental e das comunidades africano-brasileiras referendadas no contexto africano de onde se originaram; Informática, Manutenção de Computadores e, no segundo momento, Língua Inglesa. (Vide **Foto 3**)

Foto 3 – Momento em que os jovens do Projeto *Odemodé Egbé Asipa*, na aula de Inglês, apresentam o *reggae* como possibilidade de enriquecimento da dinâmica pedagógica (foto: Léa Austrelina F. Santos).

O corpo docente do curso constituiu-se de profissionais que fazem parte da própria comunidade e de outros profissionais da UNEB e do CEFET, sensíveis à área de Educação Pluri-cultural.

A repercussão que o projeto teve nas vidas dos jovens foi muito significativa, segundo suas próprias afirmações, principalmente quanto à profissionalização. Em nosso contexto, onde o desemprego predomina e o trabalho escraviza o ser humano, é preciso que nossos jovens ganhem força e direção no sentido de se apropriarem dos recursos tecnológicos urbano-industriais e, assim, possam afirmar a preservar suas identidades.

O propósito do Projeto Odemodé era de criar uma linguagem pedagógica que pudesse corresponder com essa expectativa de capacitação profissional, procurando fortalecer os jovens, desenvolvendo determinadas habilidades para a sua inserção no mundo do trabalho, mas, principalmente, enfatizando habilidades e conhecimentos que concorressem para a afirmação dos valores comunitários.

A comunidade-terreiro Ilê *Asipá* criou e desenvolveu o *Odemodé* em função das políticas de recalque às identidades dos afro-descendentes, exercidas pela escola oficial no Brasil (LUZ, 2000). A escola oficial brasileira atua como um instrumento pelo qual o Estado pratica uma política de embranquecimento, enfocando uma cidadania judaico-cristã. O *Odemodé* representa uma reação à política educacional brasileira de recalque e denegação da diversidade e pluralidade cultural de nossa população.

### 3.1. História da África através da referência mítico-ancestral

Para esta abordagem, destaca-se o módulo de História da África, dentro da perspectiva de fortalecimento da identidade cultural. As aulas desse módulo foram ministradas pelo professor Marco Aurélio Luz, membro da comunidade Ilê *Asipá* e cientista social.

Como conteúdo curricular, estiveram presentes a História do reino *Oyó* e *Ketu*, no século XIX, as etnias que deram continuidade ao pro-

cesso de instalação e expansão das comunidades institucionalizadas, conhecidas como terreiros, os valores, a linguagem e a tradição africana.

É nesse momento que emerge a riqueza das formas de comunicação resultantes de uma relação marcante na cultura africano-brasileira, a relação entre ancestralidade e educação, resultando na forma escolhida pelo professor para o curso: os contos míticos transmitidos na comunidade por Mestre Didi.

O *ethos* africano-brasileiro, marcado pelo elemento estético, da música, da dramatização e dos contos não poderia deixar de estar presente no contexto dessas aulas. Destaco que *ethos* africano-brasileiro – a sua forma social, comunal, presente na linguagem e comunicação, desde as relações estabelecidas com a natureza até a música e ritmo – constitui a identidade própria dessas populações e transborda para um plano transcendente, o *eidós*.

Não é portanto apenas o *ethos*, característico do modo de vida das comunidades-terreiro, que irradia princípios existenciais constituintes da cultura negra que estruturam a identidade histórica e social do mais significativo segmento populacional. É, sobretudo o seu *eidós*, sua dimensão transcendente atualizado no aqui e agora das relações sócio-litúrgicas do egbé (LUZ, 1995, p 68).

Por *eidós* entendemos a forma como a linguagem, cosmogonia, a forma social africano-brasileira se concretiza, se estabelece e se realiza no mundo caracterizando-se por uma dimensão transcendente que alimenta a sua sociabilidade e as redes de relações comunitárias.

Os contos presentes na liturgia africano-brasileira representam a nossa ancestralidade, a continuidade e os vínculos comunitários e também são uma forma de diálogo entre a comunalidade e a sociedade oficial. Sua originalidade está no modo pelo qual expressam formas específicas de transmissão de valores da tradição, sendo de cunho pedagógico em que o desenvolvimento ocorre numa situação do aqui e agora, referido a uma experiência de vida, capaz de gerar uma sabedoria acumulada. Nesse contexto a comunicação ocorre de maneira direta, pessoal ou intergrupar, dinâmica, acompanhada por cânticos, culinária, liturgia, danças e dramatizações. (LUZ, 1998, p.37).

A dramatização surge em contraposição às relações estabelecidas na sala de aula da escola oficial, que priorizam o silêncio, o corpo estático, sem movimento, sem ação efetiva. A mais solicitada das ações está presente na relação olho x cérebro, o que exige uma rígida disciplina do corpo e da mente e um excesso de concentração não inerente ao comportamento dos jovens.

O professor Marco Aurélio Luz já trazia consigo a experiência da Mini Comunidade Oba Biyi, e levou à dinâmica curricular do projeto elementos pertencentes ao *ethos* africano-brasileiro do contexto das formas de comunicação desta tradição.

No mesmo período em que ocorria o Projeto Odemodé, muitas escolas faziam uma intensa referência à figura de Pedro Álvares Cabral, na comemoração pelos 500 anos de Brasil. Se faz necessário, entretanto, analisar quais as contribuições reais dos heróis aclamados pela historiografia oficial e se eles realmente tiveram tantas qualidades para serem tão exaltados.

Os ancestrais europeus são sempre lembrados de forma heróica pela historiografia e os africano-brasileiros são lembrados, muitas vezes, pela identidade de escravos, contribuindo para incutir o recalque nos jovens. As personalidades exponeciais cultuadas e reverenciadas pelas comunidades-terreiro são aquelas que dignificam as atividades de tradição em cada ato litúrgico, são os ancestrais que trazem orgulho e dignidade.

O silêncio da escola oficial em relação ao processo civilizatório africano-brasileiro seria outro problema a ser enfrentado. Há, de fato, uma deturpação ou/e omissão realizada pela historiografia oficial em relação à presença africana e às personalidades que lutam para afirmar a cultura.

Foi trabalhado um conto de Mestre Didi chamado “*A fuga de Tio Ajayi*”. Esse conto havia sido transformado em ópera e hoje constitui-se como um fato marcante na dramaturgia africano-brasileira. Ele possui uma linguagem teatral riquíssima. Marco Aurélio Luz, em entrevista, descreve:

A fuga de Tio Ajayi possui três características. A primeira refere-se à vida no engenho no tempo da escravidão. A segunda se inicia quando um tio da Costa, de nome Ajayi, convoca seus irmãos para fazerem as obrigações a um orixá adorado por eles. A terceira começa quando um escravo da casa grande, mandado pelo senhor, espiona o que está se passando e dá o serviço do local onde estão os negros, reunidos. Segue-se a saga da perseguição do grupo pelos soldados enviados por um comissário, a mando do senhor de engenho (...).

Logo que avistaram as tropas, os vigias transmitem, uns para os outros, o aviso da aproximação até chegar onde está o Tio Ajayi. As cantigas se sucedem num ritmo de ijexá acompanhando a dramatização de toda a fuga até a libertação.

Vigia: Tio Ajayi soldadevem

Tio Ajayi: Jakuriman, jakuriman

Tio Ajayi fazendo um sinal para toda sua gente acompanhá-lo.

Entra in beco sai in beco

Todos respondem: Tio Ajayi toca que vai cumpanhando

Em certo momento a sede atormenta a todos naquela caminhada. Sob proteção dos orixás, os negro recebem uma chuva que lhes renova as forças. Os soldados, porém já distantes acabam por se arrasar sob o sol causticante.

O grupo atinge o sopé de uma grande montanha e Tio Ajayi resolve liderar toda a sua gente para subir cantando.

'Quando eu sobi no ladera

Coro: Eu caí, eu dirrubá'

E assim chegaram ao topo da ladeira onde Tio Ajayi fez sinal para que todos sentassem, a fim de descansar um pouco cantou:

'Ekú, Jokó (solo) Tabará, tabará!

Tin Tin Jaká! (solo)

Tabará, tabará (solo)

Tabará, tabará'

Já iam começar a jornada quando um carneiro berrou e uma criança chorou. Tio Ajayi atento, cantou :

'O carnero berrô...(solo)

bereré (coro)

o menino chorô (solo)

bereré (coro)

Tio Ajayi declarou:

Meus irmãos, de agora em diante, estamos livres, não só dos soldados que nos perseguiam, como também dos senhores e do cativo que nos era dado.

**Olorum ati awon orixá da fé awon gbogbo (Deus e que todos os orixás abençoem a todos).** (grifos meus)

A partir da dramatização, o professor Marco Aurélio Luz explorou uma diversidade de aspectos que abordavam a História, a Geografia, a estética e a ética, proporcionando vários desdobramentos.

Essa história, além de fortalecer as identidades culturais, proporciona dignidade e afirmação para os jovens, pois a abordagem do conto transcende a identidade de escravo, tão exaltada pela historiografia oficial.

O Projeto Odemodé pode ser considerado como um marco entre as realizações na área de Educação Pluricultural, pois nasce a partir da referência de ancestralidade do grupo de jovens pertencentes à comunidade *Ilê Asipá*. Ele recria uma linguagem capaz de fortalecer as identidades culturais, na transmissão de valores de um patrimônio civilizatório milenar para novas gerações, contemplando as afirmação existencial e das identidades dos jovens envolvidos.

As formas de comunicação tão originais e sublimes podem inspirar políticas curriculares que realmente contemplem o direito à alteridade da população de origem africana à mercê das políticas recalcadoras da educação brasileira.

#### 4. Conclusão

Iniciei essa abordagem com a música Alabê. Para concluir, quero reafirmar a importância dessa música, como ilustração da necessidade de os projetos, currículos e políticas educacionais no Brasil estarem voltados para a afirmação da nossa diversidade cultural e do direito à alteridade própria da população afro-descendente. Muitos currículos no Brasil, a partir de agora, começarão a inserir a temática “História e Cultura dos Afro-descendentes” em seu escopo apenas por uma questão de obrigatoriedade trazida pela Lei.

A proposta pedagógica do Projeto Odemodé foi capaz da criação de uma linguagem referendada no contexto da tradição africano-brasileira, da ancestralidade e de aspectos do patrimônio civilizatório. Esse projeto concorreu para a concepção de uma pedagogia capaz de estruturar as identidades culturais da população infanto-juvenil, através do ensino da história, utilizando a referência ancestral.

A afirmação existencial dos jovens da comunidade-terreiro *Ilê Asipá* foi a motivação do Projeto *Odemodé Egbé Asipá*. Em um país como o Brasil, cuja pluralidade é imensa, as possibilidades de criação de currículos signifi-

cativos para as populações de origens étnico-culturais distintas se multiplicam.

Apelo, dessa forma, para a sensibilidade dos educadores que, a partir de então, estarão imbuídos da tarefa de elaborar esses currículos. Espero que a compreensão da dinâmica existencial da música Alabê na vida dos jovens e a linguagem pedagógica do Odemodé possa inspirar as ações desses educadores.

A perspectiva desenvolvida pelo PRODESE, de ênfase na urgência de propostas de descolonização e de afirmação da nossa diversidade cultural, configura-se como essencial no nosso contexto baiano e nordestino para a concepção de currículos pluriculturais.

A afirmação de Frantz Fanon, inspiradora do PRODESE, é bastante significativa nesse sentido:

... a descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente

o ser; transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda vida da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é em verdade, criação de homens novos. Há portanto na descolonização a exigência de um reexame integral da situação colonial (FANON, apud LUZ, 2000, p. 8).

A Lei está aí, mas se ela vai favorecer para revertermos a situação “colonial” na qual está imersa a nossa sociedade e suas instituições ainda é uma dúvida. Afirmarmos uma outra história é a grande questão que deixo em aberto, mas independentemente da Lei, é possível criar uma perspectiva de “Descolonização e Educação” e a “Juventude do Odemodé”, em sua dinâmica curricular e comunitária, pulsa e vive isso o tempo todo.

***Onilewa alabê Konko!***

## REFERÊNCIAS

- LUZ, Marco Aurélio. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: Centro Editorial e Didática da UFBA: Sociedade de Estudos das Culturas e da Cultura Negra no Brasil, 1995.
- LUZ, Narcimária C.do P. *Abebe: a criação de novos valores na Educação*. Salvador: SECNEB, 2000. (Coleção Communitates Mundi)
- \_\_\_\_\_. Odara: os contos de Mestre Didi. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 9, p.37-46, jan./jun., 1998.
- \_\_\_\_\_. Editorial. *Sementes: caderno de pesquisa*. Salvador, v. 1, n.1/2, p. 8-9, jan./dez., 2000.
- \_\_\_\_\_. Editorial. *Sementes: caderno de pesquisa*. Salvador, v. 2, n.3/4, p. 8-9, jan./dez., 2001.
- \_\_\_\_\_. Editorial. *Sementes: caderno de pesquisa*. Salvador, v. 3, n.5/6, p. 8-9, jan./dez., 2002.
- SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nagô e a morte: Pàdê, Asésé e o culto Égun na Bahia*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_; SANTOS, Deoscóredes dos. O culto aos ancestrais na Bahia: o culto Egun. In: \_\_\_\_\_. *Olóorisá: escritos sobre a religião dos orixás*. São Paulo, SP: Ágora, 1981. p. 155-188.
- SODRÉ, Muniz. *O Terreiro e a Cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SCHWARTSMAN, Hélio. A escola, o racismo e a Ilíada. *Pensata: Folha de São Paulo*. Disponível em <http://folhaonline.com.br/>, acessado em 23.01.03.

*Recebido em 28.05.03  
Aprovado em 24.07.03*





# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CULTURA, HISTÓRIA E TRADIÇÃO: um relato da experiência educativa em Novos Alagados

José Eduardo Ferreira Santos \*

## RESUMO

Este artigo descreve a experiência educativa desenvolvida de 1994 a 2002 em projetos sociais de Novos Alagados, subúrbio de Salvador, com crianças e adolescentes da área. A intervenção pedagógica baseia-se na valorização das tradições culturais da Bahia (samba de roda, Folia de Reis, compositores e cantores populares), na história (do Subúrbio Ferroviário) e na perspectiva de uma educação voltada para a descoberta da cultura popular como forma de resgate da cidadania.

**Palavras-chave:** Educação Contemporânea – Pluralidade Cultural – Novos Alagados – Memória – Tradições Populares – Diversidade Cultural.

## ABSTRACT

### **PEDAGOGICAL PRACTICES, CULTURE, HISTORY AND TRADITION: an account of the educative experience in Novos Alagados**

This article describes the educative experience developed from 1994 to 2002 in social projects in Novos Alagados, a suburb of Salvador, with children and adolescents from the area. The pedagogical intervention is based at the valorizing of the cultural traditions of Bahia (dances, parties, composers and popular singers), the history (of the railroad suburb) and the perspective of an education aimed at the discovery of the popular culture as a way of rescue of citizenship.

**Key words:** Contemporary Education – Cultural Plurality – Novos Alagados – Memory – Popular Traditions – Cultural Diversity.

Ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho; os homens se educam em comunhão.

(Paulo Freire)

Educar é um risco.

(Luigi Giussani)

---

\* Pedagogo formado pela UCSal; mestrando em Psicologia pela UFBA; educador de projetos sociais de Novos Alagados: Projeto Cluberê dos Meninos Trabalhadores dos Novos Alagados (1994-1996), Reforço Escolar (1996-1999), SESI – Educação de Adultos (1996-1997) e Centro Educativo João Paulo II (2000-2002). Endereço para correspondência: Rua Nova Esperança, 34 -E, 1ª Travessa, Plataforma – 40490.036 Salvador/BA. E-mail: dinhojose@bol.com.br

## Introdução

A memória das experiências educativas realizadas na comunidade de Novos Alagados, subúrbio de Salvador, em diversas *instituições de ensino e projetos sociais* é o objeto deste trabalho.

Busco descrever uma proposta pedagógica realizada ao longo de nove anos, desde 1994, da qual fiz parte como educador e coordenador pedagógico, a exemplo do Clubê de Meninos Trabalhadores de Novos Alagados, da Sociedade 1º de Maio; do Reforço Escolar, da Associação Humano Progresso e do Centro Educativo João Paulo II, mantido pela AVSI/CDM<sup>1</sup>, localizados em um contexto social caracterizado pela violência, pobreza e situações de risco, cada vez mais presentes nas favelas brasileiras, particularmente nas décadas de 1990 e 2000.

Como no Brasil costumam afirmar que não temos memória, essa é uma pequena contribuição para que haja o entendimento de que, enquanto os teóricos enchem as livrarias, os educadores que estão na prática cotidiana conseguem registrar e difundir suas experiências.

Para a sistematização dessas experiências parto da premissa de que a escrita e outras formas de registro (fotografias, textos, relatos de experiências) fazem permanecer aquilo que realizamos nas salas de aula. Há um conhecimento que é nosso, brasileiro, culturalmente situado, e ao qual podemos dar a nossa contribuição, enquanto participantes da cultura deste país. Surge, então, a necessidade de escrever e efetivar estes registros.

Neste sentido, o objetivo destas páginas é vislumbrar diversas experiências que valorizaram, no seu conteúdo e na prática, um saber sonogado pela educação tradicional e oficial, que reduz os conhecimentos às páginas dos livros didáticos, esquecendo-se de que há uma cultura e uma educação que nascem do contexto social e da cultura popular, como a que indicaremos ao apresentar as experiências que realizamos no *Samba de roda do Recôncavo baiano*, com Zilda Paim e Roberto Mendes; nos encontros com compositores populares da Bahia

(Riachão, Jussara Silveira e Roberto Mendes); no estudo da *História do Subúrbio Ferroviário* e na *Folia de Reis*.

## Premissas teóricas norteadoras do trabalho pedagógico em Novos Alagados: a educação e o ensino como prática cultural da liberdade

Ensinar, antes de tudo, é amar, conhecer e acreditar que os alunos – crianças e adolescentes – ou *educandos*, como são comumente denominados, são portadores de conhecimentos e saberes que muitas vezes são negados e abafados pela sociedade da cultura de massas, com suas informações pautadas pela cultura oficial. O ato de ensinar pode ser compreendido como a possibilidade de fazer emergir a experiência de liberdade diante do conhecimento. Essas proposições podem ser concebidas e debatidas num espaço onde a educação tenha uma função libertadora.

A educação popular, de base libertadora, como indica Freire (1982, p.9), “exige uma postura crítica, sistemática, que não se ganha a não ser praticando-a”. Essa educação afirma que cada pessoa tem uma história singular, que não se repete, a qual precisamos, enquanto sujeitos, valorizar e afirmar.

Um dos sentidos da educação de base libertadora é sair da relação muitas vezes enfadonha e hierarquizada entre professor e aluno, passando a uma interação de saberes, diálogos e conhecimentos mútuos entre os participantes do processo comunicativo de descobertas, em comunhão, do mundo.

A educação é um caminho fascinante. Implica crescimento, fazer mudar, tornar os sujeitos novos e mais conscientes de si, em um mundo

<sup>1</sup> AVSI – Associação de Voluntários para o Serviço Internacional e CDM – Cooperação para o Desenvolvimento e Morada Humana. A primeira é uma ONG italiana que realiza intervenções em contextos de pobreza urbana, violência e guerra. A segunda, por sua vez, desenvolve importante trabalho de urbanização de favelas em Belo Horizonte e Salvador.

onde a nossa meta educativa é o respeito à diversidade e o respeito às diferenças, numa luta contínua contra as intolerâncias.

A educação, onde quer que esteja sendo aplicada, precisa assegurar às pessoas o crescimento, a visão da totalidade de tudo o que vivemos. Não uma facção da vida, como muitos querem, mas a vida inteira e em todas as suas atividades e momentos. Ela deve propor momentos de descobertas de si próprios – dos educandos e educadores – e de sua história social e cultural.

Toda pessoa tem em si as *exigências elementares*, segundo Giussani (2000a, p.24), e elas formam um conjunto que faz do homem um ser de cultura. Essas exigências que toda pessoa tem são de beleza, justiça, verdade e felicidade. O homem reconhece-se como tal porque nele todas essas exigências *gritam* no seu peito e em cada ação, cada movimento que faz durante os dias, os anos, a vida inteira.

Por esse aspecto, um possível sentido da educação deve ser o de formar, aguçar nas crianças e adolescentes o senso para o belo e para os valores que tornam nova a humanidade.

O trabalho do educador emerge, assim, simples na convivência e dinâmico no levantamento de questões que ele possa introduzir na vida do educando como pequenas gotas de transformação, percebendo-o como um ser capaz e criativo, que tem na sua história pessoal experiências concretas, ou seja, a bagagem existencial de seus momentos na rua, na casa e na escola.

Desse modo, ensinar não é só transmitir conteúdos pré-estabelecidos, mas contar com uma diversidade de experiências e alternativas que tornem o contexto escolar um lugar de descobertas.

Assim, indico alguns pontos importantes que nortearam a prática pedagógica que descrevo nestas páginas. Eles representam uma ponte entre a educação, a arte e a cultura, possibilitando aos educandos o encontro com uma diversidade de experiências e metodologias, como o jogo, o teatro, a música e atitudes relacionais, pautadas sobre o diálogo.

## ARTE-EDUCAÇÃO E CULTURA RELACIONAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A arte e a educação estão juntas na construção de uma pedagogia relacional. Ambas nascem do desejo humano de criar e aperfeiçoar a realidade, ou mesmo transformá-la. Sendo assim, na educação pautada sobre a experiência lúdica e criativa que tenho proposto aos alunos, alguns pontos emergem como indicadores de uma metodologia que tenta conciliar diversas linguagens no espaço da sala de aula, mesmo tendo um caráter de construção coletiva.

O **jogo** e a **educação** fazem parte do processo de interação casa-escola-rua e entre o educador, a sala de aula e o educando. A educação pelo jogo se dá com a percepção de que a ludicidade tem um papel importante no cotidiano das crianças e adolescentes que frequentam projetos sociais em Novos Alagados, pois pela própria mobilidade e dinâmica de suas vidas nas ruas e no bairro há uma acentuada postura de movimento no espaço educativo.

A utilização da **poesia** e da **literatura** é primordial, principalmente porque existem crianças e adolescentes que nunca leram uma poesia ou um livro sequer, e isso é imperdoável num país de grandes poetas e escritores, como é o caso do Brasil. Neste sentido, a utilização da poesia e da literatura tem se mostrado como um meio eficaz de democratização da cultura no contexto educativo. A partir dessa experiência pude perceber que deste encontro pode emergir nos educandos a necessidade de comunicar-se e escrever, buscando uma existência e um diálogo com a escrita.

Sabe-se que a **leitura** é uma *viagem* pelos caminhos do saber, da emoção e da curiosidade natural de cada ser humano; através deles ocorrem as descobertas que tornarão os educandos mais sensíveis à aprendizagem e à transmissão dos pensamentos poéticos como forma de liberação, conhecimento e retenção das diferentes visões de mundo.

O **teatro** é uma outra forma de ensinar que ajuda a descobrir as diversas faces da realidade e os diferentes aspectos do aprender-ensinar, tendo a possibilidade de fazer a experiên-

cia da alteridade como forma de conhecimento de seu próprio contexto histórico e de outros.

A **música** aparece como essencial ao processo educativo com crianças e adolescentes em situação de risco social, tanto por causa das suas letras, como por suas harmonias, que transmitem diversos sentimentos, e aludem a questões e referências à auto-estima e à história dos alunos. A música popular brasileira, por exemplo, é um dos nossos maiores patrimônios culturais e precisa ser mais utilizada nas salas de aula. Nos projetos sociais de Novos Alagados o uso dessas canções possibilita o encontro dos educandos com um universo comunal e ao mesmo tempo trans-histórico, levando a uma postura crítica, como propôs Hermínio Bello de Carvalho num texto<sup>2</sup> em que afirma que *toda música é perigosa*, e que há uma perenidade nas canções populares, como os belos sambas das décadas de 1930 a 1960, cada vez mais atuais.

O **diálogo** entre educador e educandos aparece como uma constante, como forma de estabelecimento de uma sólida relação, onde não haja opressores e oprimidos, mas seres capazes de ajudar-se mutuamente a aprender, numa concepção educativa onde a liberdade está em sintonia com a cultura e com valores tradicionais.

No Brasil, cada educador está ligado a personalidades como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, que têm lutado na linha de frente pela proposição de uma educação fundada sobre os valores brasileiros, respeitando tudo o que temos de mais caro em termos culturais e humanos, respeitando e difundindo a nossa diversidade. Nessa corrente ligam-se figuras da cultura brasileira como Mário de Andrade, Villa-Lobos e o próprio Hermínio que, através da música e da cultura, têm proporcionado o encontro de milhares de estudantes com um Brasil autêntico, negro, indígena, europeu, fundado sobre os nossos valores ancestrais e culturais, os mais diversos. (FÁVEIRO; BRITO, 1999; CARVALHO, 1988).

Na Bahia, essa luta pela afirmação de nossa diversidade cultural e descolonização da educação vem sendo realizada por nomes como Narcimária Correia do Patrocínio Luz (2002) e

Marco Aurélio Luz (2000), dentre tantos outros, a partir de um importante trabalho de afirmação das identidades africana e indígena, chegando a palmilhar uma educação fundamentada nos valores ancestrais dessas culturas, e em núcleos de estudos sobre a educação contemporânea, implementados na UNEB. Uma importante referência para o trabalho que tenho realizado em Novos Alagados é o livro *Educar é um risco*, de Giussani (2000a), que propõe uma educação voltada às tradições e à realidade do educando.

### PROJETOS SOCIAIS EM UM CONTEXTO DE VIOLÊNCIA URBANA<sup>3</sup>

No contexto social de Novos Alagados, a educação ocorre em diversas situações, a exemplo dos projetos sociais e das escolas. Novos Alagados é uma favela localizada na área do Subúrbio Ferroviário de Salvador e conta com aproximadamente 13.000 habitantes. Esta área é bastante conhecida pela violência policial, marginalidade e pela pobreza urbana expressa nas antigas palafitas. A área também é bastante conhecida pelas lutas dos movimentos sociais comunitários, muito fortes e representativos em toda a década de 1970 e 1980. Nos diversos projetos sociais ali existentes há uma preocupação com a escolarização, profissionalização de crianças e adolescentes e a aprendizagem de aspectos fundantes das tradições culturais dos sujeitos do processo educativo.

Os projetos sociais são uma nova realidade de ação educativa que atenta para característi-

<sup>2</sup> O texto, intitulado Políticas, foi distribuído pelo autor, via e-mail, no ano de 2002, a alguns jovens envolvidos com música popular e educação e trata de políticas culturais envolvendo a divulgação do legado de grandes compositores e intérpretes da MPB.

<sup>3</sup> Os Projetos Sociais são espaços sócio-educativos que, mantidos por ONGs (Organizações Não Governamentais) ou associações de bairro, realizam atividades culturais, lúdicas, esportivas, educativas e profissionalizantes, tendo como público alvo as crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial. Em Novos Alagados, atualmente, há cerca de 30 destas instituições.

cas importantes da formação humana, particularmente aquelas ligadas à cultura e à arte, que efetivam aquilo que o Estatuto da Criança e do Adolescente chama de *Proteção Integral*. Um exemplo dessa sensibilidade dos projetos sociais é a proposição da cultura africana e da cultura popular brasileira como instrumentos de inserção educativa, através de valores culturais ancestrais africanos, como a capoeira, o maculelê e outras manifestações. A escola tem tentado fazer o mesmo, só que sem o devido sucesso por reduzir a cultura a conteúdos programáticos, sem vida.

Os projetos sociais, por sua vez, se caracterizam pela diversidade de propostas educativas, geralmente com o escopo de promover a cidadania através da arte, da cultura e da profissionalização. Deste modo, conseguem promover uma proposta pedagógica que tem muito a ensinar à escola, pois através dessa didática voltada ao lúdico e às necessidades das crianças e adolescentes, conseguem o estabelecimento de vínculos e aprendizagens para a vida. Por fim, os projetos sociais conseguem favorecer a aprendizagem e o encontro das crianças e adolescentes com uma diversidade cultural que muitas vezes a escola não abarca. A existência destes espaços educativos favorece, também, a criação e manutenção de espaços de segurança, apoio e estabilidade, promovendo o encontro com referenciais diferentes daqueles da marginalidade e da violência.

## AS CRIANÇAS E OS ADOLESCENTES

As crianças e os adolescentes com os quais trabalhei em Novos Alagados são iguais a quaisquer outras do mundo inteiro. Têm as mesmas exigências, necessidades, o mesmo coração, a mesma humanidade. Porém, há peculiaridades pessoais e do contexto, marcadas pela história individual e do local onde habitam. Eles são o resultado de um *continuum* civilizatório que muitas vezes é marcado pela exclusão e pelo enfraquecimento das redes sociais.

A falta de melhores condições de alimentação, moradia, saúde e educação são algumas

características dessa exclusão. As crianças e os adolescentes de Novos Alagados poderiam ser caracterizados como aqueles em situação de risco psicossocial e vulnerabilidade, frente às situações adversas do contexto social no qual se encontram, desde a violência até o contexto próprio da pobreza urbana, na sua face mais grave, a miséria, o uso de drogas, o trabalho informal e a exploração e a vitimização sexual.

A miséria pode ser entendida como a impossibilidade de mudança, enquanto o fracasso é o aparelho que reforça a idéia de que o homem é formado de acordo com o lugar onde está inserido. Daí surgem pensamentos determinantes e fatalistas do tipo “*se favelado, logo incapaz, marginal, fracassado, que não aprende*”, e outros adjetivos mais desoladores. Para uma mudança dessa ideologia o educador deve partir do pressuposto de que todas as crianças são capazes, ultrapassando essa visão que é introduzida pela realidade social cada vez mais excludente. Todas podem aprender, ou seja, nenhuma criança é destituída das capacidades de aprender e de se desenvolver, sendo esta a característica principal das crianças e adolescentes enquanto *peessoas em desenvolvimento*.

Aqui a interação, tão sobejamente discutida, transforma-se em realidade. É fato inconteste que as crianças aprendem construindo; porém, é bom lembrar, a construção das interações com o mundo não podem dar-se aleatoriamente àqueles que estão por perto. As crianças necessitam saber-se indivíduos, *sujeitos de direito*. Cada nome, cada recomendação dos pais, todo cuidado com o trato é pouco; enfim, deve-se entender que ensinar não é transmitir conteúdos, mas, antes de tudo, ser responsável por essas pessoas cuja educação nos foi confiada, para que essa educação não seja um ideal figurativo e abstrato, mas uma realidade presente que transforma educadores em responsáveis pelos alunos e por suas vidas.

Suas características psicossociais revelam uma experiência inicial com situações de violência, na família e no bairro, assim como a exposição a fatores de risco, dentre eles o extermínio (morte) e outras vitimizações. Ao educador cabe estabelecer vínculos positivos com os

educandos, visando abrir uma perspectiva de intercâmbio e diálogo com eles, e proporcionando uma experiência diversa daquela que é pautada pela violência e pela rigidez ou abandono aos quais alguns deles estão expostos. Há neles uma certa vulnerabilidade nascida da exposição constante a riscos psicossociais. Assim, não são crianças e adolescentes acostumados a estarem nas sala de aulas como alunos ideais, mas sim como pessoas reais, cujos comportamentos e inquietações refletem suas trajetórias de vida, muitas vezes marcadas pela violência.

## A EXPERIÊNCIA COM AS MONITORAS DE CRECHE

Dentre as experiências que mais contribuíram para a minha formação enquanto educador, destaco um curso oferecido para adolescentes, no intuito de formar monitoras de creche.

Nos meses de agosto a dezembro realizei, como coordenador pedagógico e professor do módulo básico, o curso de capacitação de auxiliar e monitoras de creche, financiado pelo programa *Capacitação Solidária*. O curso recebeu 31 jovens de todo o Subúrbio Ferroviário, com idades entre 17 e 21 anos, com níveis variados de escolaridade, do 1º ao 2º grau. Esse curso foi dividido em três momentos diferenciados: o módulo básico, o módulo específico e a vivência prática, nos moldes do *Capacitação Solidária*, programa do governo federal.

Para mim foi uma experiência muito significativa, pois tive a tarefa de introduzir essas jovens em temas da atualidade e da cultura brasileira e geral, de maneira que nelas fizesse surgir o gosto e o interesse pelos estudos, visto que a experiência de escola não foi das melhores.

Tivemos<sup>4</sup> aulas sobre os mais diversos temas, a saber: sexualidade, globalização e neoliberalismo, correspondência oficial, história da arte, redação e interpretação de textos, história da Bahia, história do Subúrbio Ferroviário, história do Brasil, literatura infantil, Leis e Diretrizes de Base da Educação Nacional, poesia brasileira, postura ética e profissional, história do Parque de São Bartolomeu, características e

aspirações do homem moderno, elementos para a construção da cidadania, método de estudo, o barroco brasileiro. Também tivemos diversas palestras e visitas de personalidades da cultura, como *Myriam Fraga*, escritora e poetisa; professores e alunos universitários como o biólogo *Gilberto Cafezeiro Bonfim*, o advogado *Caio César Tourinho*, o estudante de economia *Ricardo*, e *Jaqueline*, estudante do curso de enfermagem, e partilhamos momentos inesquecíveis quando, juntos, visitamos diversos lugares da cidade do Salvador e região metropolitana, a exemplo do Pelourinho e suas igrejas, o *Engenho Freguesia*, em Caboto, e diversos museus da cidade.

O período mais intenso de aulas foi de agosto a setembro, quando diariamente ficamos juntos; com todas as imperfeições e dificuldades, foi um período de verdadeira aprendizagem, que me impressionou bastante e que, certamente, me ajudou a aprender com as experiências de cada uma dessas jovens, pois as aulas nunca se desenvolviam da maneira que se tinha planejado.

Os assuntos fomentavam diálogos, conversas e aprendizagens significativas que nos ajudaram a entender que aprender é uma capacidade de fazer nexos entre uma realidade estudada, vivida e outras diversas que nos rodeiam e aparecem à nossa frente. Foi muito expressivo descobrir algumas coisas nesses momentos que realizam, de fato, o que vem a ser uma prática educativa, um educador. Primeiro, o educador deve preparar as aulas. Ele pode não saber tudo, mas certamente deve ter um universo cultural que abarque a sua curiosidade e seja capaz de aguçar ou espicaçar a curiosidade alheia, ou seja, deve haver uma paixão pelo ato de transmitir qualquer conhecimento; o educador é um profissional que deve ter a noção de previsibilidade, ou seja, segurança daquilo que vai propor e mediar. Segundo, a aula desenvolve-se por caminhos a que devemos estar abertos, utilizando os assuntos, quando estes sur-

<sup>4</sup> A experiência educativa relatada nestas páginas envolve a presença de outros educadores, daí a voz no plural, o nós, que pode aparecer no corpo do texto.

gem, ou os conhecimentos novos trazidos pelas alunas. Nós aprendemos no diálogo aquilo que para nós é uma sabedoria viva, que se expressa no conhecimento que os outros têm e que certamente nos enriquece a cada momento. A experiência com o curso de monitoras de creches mostrou-me que muitas vezes ouvir, dialogar, ajuda a desenvolver aquilo que a pessoa é e tem em si e que, muitas vezes, nós os professores não prestamos a devida atenção ao que os nossos alunos dizem, porque estamos entulhados em nossas lamentações e queixas diárias contra tudo e todos.

Aprendi com elas que o educador deve ser realista. Não adianta mentir, fingir. Ser verdadeiro, dizer a vida, é uma tarefa a que muitos se furtam, e os educandos percebem quando os estamos enganando sobre a realidade interpessoal, cultural, política, enfim, qualquer que seja ela. O educador, a pessoa de referência na sala de aula, não se deve impedir de propor novos mundos, novas descobertas culturais. Para mim, foi importante a experiência de que temas fascinantes foram estudados, descobertos, aprendidos, a partir de um interesse que nascia em mim, mas ao mesmo tempo era evidente a reverboração na turma e seu conseqüente aprofundamento. Ou seja, o educador deve permitir-se querer descobrir, aprender mais. A leitura, neste sentido, ajuda de uma maneira fundamental. Nesses meses li e reli alguns livros<sup>5</sup> fundamentais para entender a pessoa e desenvolver o trabalho na sala.

O educador deve ter uma concepção de educação e de pessoa, e isso é fundamental pois só assim a prática pedagógica alcança certas dimensões. O que pautou o trabalho foi a definição da educação tomada de Giussani (2000a, p.49) que a entende como *uma introdução da pessoa na totalidade da realidade*; ele parte do pressuposto de que todas as pessoas têm dentro de si as mesmas exigências e evidências constitutivas, e que qualquer um pode se interessar pela beleza porque todos temos o mesmo coração, a mesma busca humana.

Lembro também dos momentos em que pedi silêncio à turma, a qual, não sei se por costume, mostrava-se difícil em entender que determi-

nados conteúdos e ensinamentos devem ser apreendidos com um clima de respeito, pois quando o conteúdo é novo, ele por si próprio exige, num primeiro momento, essa atitude, certamente propícia e preparatória aos diálogos, às perguntas, comentários, explicitação de dúvidas e problemas que venham a surgir após uma explicação.

A aula, então, tem um caráter de relacionamento com instâncias da realidade pessoal e intelectual que transparecem no olhar das alunas, pois vi muitas vezes que o olhar evidenciava e demonstrava quando cada uma delas aprendia ou não determinados ensinamentos. Se uma pessoa aprende, ela comunica aquilo que aprendeu. Isto para mim foi impressionante; descobri isso nos relatos de diálogos delas com seus professores de escola, de cursinho, pais, amigos, a partir daquilo que foi trabalhado nas aulas. Ficou evidente que, quando uma pessoa descobre o significado das coisas, ela tem mais gosto e prazer de divulgar o conhecimento adquirido; pois quando uma pessoa explica, divulga e fala daquilo que aprendeu ela está tornando esse conhecimento muito mais seu do que aquela pessoa que o guarda para si.

Aprendi que cada pessoa tem seu ritmo, sua época de aprender, e, por isso, o professor deve ser aquele que propõe, provoca, sendo livre para que, junto com a liberdade do aluno, os dois cheguem a descobertas. Mas o aluno é livre, e liberdade significa respeitar os silêncios, as emoções que eles trazem, suas histórias.

Quando uma pessoa estuda seriamente e é livre diante de uma aula, ela sente-se provocada e, então, conceitos internos são afirmados, quebrados, refeitos. Há conflitos, certamente. Muitas vezes me dei conta de que um conteúdo abre brechas para descobertas pessoais, inte-

<sup>5</sup> Antropologia Teológica, de Battista Mondin; O Homem Moderno, Enrique Rojas; Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda; O Povo Brasileiro - O Sentido e a Formação do Brasil, de Darcy Ribeiro; A Lição do Amigo, com cartas de Mário de Andrade a Drummond; Poesia, de Manuel Bandeira; Relicário Popular, de Dona Zilda Paim, de Santo Amaro; Diários Índios, também de Darcy Ribeiro, entre outros.

resses e até problemas mal resolvidos de família, afeto, criação; enfim, a pessoa que está na sala é um mistério. Há uma complexidade na pessoa. Há um conjunto de conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, de que muitas vezes nem sequer me dei conta, só me lembrando quando pediam para falar deles. Esses conhecimentos emergiam como produto de uma descoberta naquele exato momento da aula, fazendo o nexos entre o seu saber cotidiano e as aprendizagens em sala.

Algumas vezes tive que calar a voz em meio à aula para ouvir um desabafo, um choro, que trazia em si o resquício de um passado, de uma dor que ainda insistentemente queimava nelas. Aqui, calar a voz é fundamental, assim como é importante não interpretar essas falas, pois as pessoas precisam ser ouvidas em suas questões, naquilo que é a sua vida. Aqui há uma confiança em expressar o que se sente, assim também como uma maneira de partilhar com o outro aquilo que se tem dentro de si.

Foram muitas aprendizagens... A base da metodologia utilizada foi a aula como centro de um primeiro momento de tomada de relacionamento com o objeto estudado, através de materiais cuidadosamente preparados, de diversas fontes de pesquisa e texto-guia.

Depois vieram a investigação, as perguntas, os comentários e as pesquisas subsequentes, de onde emergiram novas descobertas para os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, professor e alunos. São muito importantes a descoberta, o contato, a visita, a ida a lugares onde se tornam visíveis, de maneira concreta, os conteúdos explicitados no primeiro momento.

Essa última etapa faz com que a pessoa se dê conta da pertinência da aprendizagem, envolvida com a própria vida, ou seja, com o ser de cada um, com a realidade existencial de cada coisa. A pessoa descobre que há uma conexão, um nexos profundo entre a aprendizagem e a realidade, que é o mesmo que entender que o que eu estudo existe, não é uma invenção ou uma simples teoria.

Um exemplo foram as aulas para entender a história do Subúrbio Ferroviário, conforme se pode ver no texto escrito a partir dessas aulas.

Nós estudamos, lemos alguns textos, etc. Na hora de verificar a pertinência da realidade com o tema estudado foi impressionante perceber como a aprendizagem se torna significativa, isto é, como passa a ser um patrimônio da pessoa.

Quando fomos visitar o Engenho Freguesia, em Caboto, ficou evidente que elas aprenderam a valorizar o subúrbio e, mais do que isso, a ser uma humanidade que carrega em si o significado do lugar onde mora. E o significado inclui o conhecimento do passado, do presente e das transformações pelas quais esse lugar está passando.

Essa insistência no aprender é uma característica quando o professor é visto como o detentor de um conhecimento maior, cuja tarefa é abrir horizontes, ajudar os alunos a descobrir o que há no mundo.

Ou seja, a aula, se é interessante e tocante, faz com que o outro, que é um sujeito partícipe da aprendizagem, se mova, busque a si e sua história em cada coisa que faz. Nesse sentido, é importante que o elemento aula seja dominado pelo professor, pelo educador, pois pode acontecer que, por causa de algumas aulas, a pessoa esteja ali se refazendo, fazendo-se novamente em si mesmo.

Por esse motivo a aula deve ser preparada, estudada, entendida, revisada, etc. É o mínimo que um professor deve fazer para que haja um interesse na sala, pois se não há esse antecedente o momento da aprendizagem torna-se certamente enfadonho.

É a capacidade de maravilhar-se que toca o aluno. Se eu não sou provocado a apaixonar-me pelo que faço as coisas saem mecânicas e sem gosto de uma vida nova, de um novo interesse pelas coisas. O maravilhamento deve estar para o professor e para o educador, assim como o sol está para o dia.

## **ENCONTROS CULTURAIS COM A TRADIÇÃO CULTURAL E MUSICAL DA BAHIA: Riachão, Roberto Mendes, Jussara Silveira e Zilda Paim**

Experiências significativas dentro da educação em Novos Alagados foram a possibilidade



de promover o encontro dos alunos com a cultura musical baiana através de seus representantes muitas vezes marginalizados pelas emisoras de rádio, mas que são fundamentais para o entendimento do contexto cultural da Bahia.

Realizando encontros com cantores e compositores como Roberto Mendes, Riachão e Jussara Silveira, pude compreender que a sala de aula é o espaço de promover descobertas de que há personalidades que carregam traços da nossa identidade em seu fazer artístico, existindo mesmo contra todas as limitações que lhes são proporcionadas pelos meios de comunicação.

Roberto Mendes, Jussara Silveira e Riachão foram significativos na minha trajetória educativa, porque mostraram que a música de qualidade existe e é possível manter um intercâmbio com os alunos e possibilitar que eles aprendam que há a possibilidade de escolhas diante da massificação musical da qual sofremos diariamente. A proposição dessas modalidades musicais nascidas e desenvolvidas nas tradições do Recôncavo baiano requer a consciência de uma democratização da cultura, conforme a proposta de Hermínio Bello de Carvalho que retoma o dito de Mário de Andrade, segundo o qual é preciso “*abrasileirar o brasileiro*”.

Roberto Mendes fez o lançamento do seu CD *Tradição* para os alunos do Centro Educativo João Paulo II, promovendo o encontro com uma cultura tão próxima a nós, baianos, mas ao mesmo tempo tão sonogada pela mídia.

Uma base metodológica é promover os encontros culturais como formas de integração e conhecimento da cultura na qual os alunos estão inseridos. Essas três apresentações e os encontros, ao longo dos anos, mostraram-se como fomentadores de uma possibilidade de gosto musical diverso daquele que enche as rádios baianas, onde o gosto duvidoso torna-se a tônica dos ouvintes, por não terem acessos a outros ritmos e expressões musicais como a música de qualidade que é feita na Bahia e é esquecida.

Junto a isso, o encontro com o samba de roda através do livro de Dona Zilda Paim foi outro momento importante dessas descobertas educativas.

Os encontros com estes compositores e cantores foram marcados pelo trabalho preparatório de conhecimento da obra e da discografia, muitas vezes por alguns meses, antecipando o diálogo que se estabeleceria. A partir deste trabalho anterior aconteceram as apresentações no espaço aberto do Centro Educativo João Paulo II, onde os educandos e educadores puderam conhecer pessoalmente essas personalidades, estabelecendo com eles um contato importante, mostrando que há possibilidades de interlocução com as pessoas que desenvolvem atividades artísticas. Conhecê-los pessoalmente foi uma oportunidade única na vida de centenas de crianças e adolescentes, pois, a partir daí, ficaram estabelecidos em suas memórias os momentos de encontro e relacionamento.

Os educandos cantaram, ouviram e fizeram perguntas a cada um dos artistas presentes, promovendo um encontro cultural e intergeracional, pautado pela curiosidade e pela liberdade.

## OS SAMBAS DE RODA DO RECÔNCAVO BAIANO NA SALA DE AULA

Entramos em contato, por intermédio do amigo Hermínio Bello de Carvalho, com a obra da professora e folclorista Zilda Paim, uma senhora de oitenta anos que recolheu e guardou, através de registro escrito, grande parte da cultura popular do Recôncavo da Bahia, em especial da região de Santo Amaro da Purificação, num livro intitulado *Relicário Popular*, editado pela Secretaria de Educação e Cultura, no ano de 1999.

Ao aproximar-nos das festividades do folclore resolvemos utilizar o seu livro nas nossas atividades deste ano. Este livro tem a peculiaridade de ser uma obra viva, que guarda muitos elementos culturais ainda presentes em toda a Bahia, como a capoeira, os sambas, os refrões, as comidas e outros elementos.

As educandas do curso de monitoras de creche, por sua vez, resolveram escolher uma das partes do livro para trabalhar em sala e desenvolver uma apresentação. A idéia aprovada pelos educandos foi a de selecionar os sambas de roda e fazer um *pot pourri*, com uma verdadeira roda e apresentação.

## QUADRO 1

### Sambas de roda do Recôncavo baiano

*“O guarda civil não quer a roupa no quarador (bis) meu Deus, onde vou quarar quarar minha roupa?”*

*“É de Deus  
É de Deus  
É Deus  
Essa casa é de Deus”*

*“Pega na galha do boi, pega na galha do boi, ô mulher (bis)”*

*“A baiana me deu o sinal, Olerê baiana! (bis)  
Baiana me pega, me joga lama, Eu não sou camarão, mas o mar me chama, Olerê, baiana.  
A baiana me deu o sinal Olerê baiana.”*

*“Tava na beira do rio quando a polícia chegou vamos acabar com esse samba que o delegado mandou”*

Escolhemos os sambas curtos e começamos os ensaios, junto com as crianças do Centro. Foi uma experiência por demais gratificante. Aos poucos a nossa cultura festeira ressurgia através da cadência repleta de palmas ritmadas que dava um brilho especial ao canto.

O samba de roda caracteriza-se, como o próprio nome diz, por uma roda onde cada um tem a sua vez de participar, sambando à sua maneira, sem homologações, enquanto os refrões são cantados e repetidos. O significado da roda é que o samba pode ser repetido várias vezes e as pessoas podem se manifestar sambando dentro de um círculo contínuo, que não acaba. Os educandos, no ensaio, batiam palmas com o ímpeto de não deixar o ritmo cair enquanto as meninas cantavam os sambas aprendidos.

No dia da apresentação conseguimos um atabaque, tocado pelo educador de capoeira do

Centro Educativo João Paulo II, e um pandeiro, que foi tocado pelos educandos, enquanto cada um ia ao centro da roda e sambava à sua maneira, numa interessante demonstração de criatividade.

Os sambas falam de fatos corriqueiros e do dia-a-dia do povo do Recôncavo da Bahia, a começar por alguns que são os mais bonitos, na predileção dos alunos, como o samba no **Quadro 1**.

O interessante é que quando o samba foi ficando mais intenso, o clima já não era mais o de uma atividade escolar, mas sim o de um terreiro, pois essas festas são a celebração da vida, e sempre acontecem após uma colheita farta ou uma festa religiosa, como casamento, batizado ou festa de padroeiros.

Os educandos, que nem sequer têm acesso a essa cultura tão nossa, a partir dessa atividade de redescoberta do folclore se interessaram bastante e muitos pediram cópias das músicas para guardá-las. Durante os jogos e outros momentos eles estavam cantando os sambas já com muita familiaridade, portadores, agora sim, de sua própria cultura.

Essa atividade foi importante porque é uma forma criativa de quebrar a homogeneidade das letras, ritmos e ‘coreografias’ – não sambas – dos tantos grupos de pagode que povoam as nossas rádios, que hoje fazem parte da mídia, e dos quais ninguém pode fugir, pois as crianças e adultos, vítimas dessa homogeneidade, não conseguem se expressar, mas somente repetir o que ouvem e vêem, sem qualquer contribuição pessoal.

## HISTÓRIA DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO

Estudando, nos anos de 2000 a 2002, a história do Subúrbio Ferroviário de Salvador, local onde os educandos habitam, pudemos fazer várias descobertas interessantes e que possibilitaram uma nova significação do espaço e do território suburbano para eles. Essas descobertas deram-se através de aulas e visitas aos locais, estudando, fazendo uma ponte entre a teoria e a prática pedagógica, através do encontro

com as realidades históricas que aconteceram nos locais hoje abandonados pelos poderes públicos, como as áreas verdes, as praias e as favelas do referido Subúrbio, que guarda em si muitos séculos de história e monumentos importantes do Brasil.

A primeira descoberta foi o próprio conceito de *subúrbio* como um referencial territorial positivo, o contrário daquilo que os alunos percebiam. Depois, a tônica passou a ser de que os alunos estavam diante de um conhecimento sobre a sua própria área de existência tendo consciência da importância do local na história do Brasil, fato este que pela primeira vez foi levado adiante num conjunto de aulas e visitas.

### Os conceitos de subúrbio e cidade

A noção de subúrbio tem a ver, certamente, com a própria noção de afastado da cidade: isto é, o que podemos ver na própria etimologia da palavra subúrbio, *sub urbis*, indicando o que está à margem, fora da urbis, da cidade, que é o lugar do trabalho, das relações sociais e dos compromissos da semana.

Isso fica bem claro na concepção sob a qual foi fundada a cidade do Salvador, com seu entorno murado na cidade alta, com o centro comercial abaixo, a alfândega e o porto, e as áreas afastadas geralmente ficando em lugares aprazíveis, longe do centro, como era o caso do Rio Vermelho, Vila Velha e o próprio Subúrbio Ferroviário, que é um lugar abaixo da cidade, afastado, uma *sub urbis*; uma cidade abaixo da cidade.

O subúrbio, em oposição à cidade, era o lugar do descanso, um ambiente bucólico, de praias, e o seu "conceito era o do afastado, mas acessível, mas ao mesmo tempo o do não acessível às categorias populares ...". (ESPINHEIRA, 1998, p.23)

Segundo o professor Espinheira (1998, p.23), o Subúrbio Ferroviário "foi um espaço nobre de Salvador, no tempo em que a cidade ainda não tinha sofrido as grandes transformações que vieram fazer dela, nos anos 70", principalmente com a abertura das avenidas de vales, que ampliaram o espaço urbano de Salvador, de forma desordenada.

Para efeito de demarcação de espaço, entendemos o Subúrbio Ferroviário como uma área compreendida entre a **Calçada, Baixa do Fiscal e Lobato**, até **Paripe, São Thomé**, que tem esse nome devido à grande extensão de linha férrea

que corta e contorna os diversos bairros da **Avenida Afrânio Peixoto**, nome oficial da via mais conhecida como Avenida Suburbana, cercados de belas praias e acidentes geográficos, outrora lugar de vegetação aprazível, oferecendo boas condições de vida, contando ainda com a proximidade do mar, os rios e cachoeiras, a terra boa para plantar e a fartura de alimentos do mar e das florestas.

Para se chegar ao Subúrbio Ferroviário, mais ou menos até a década de 60, existiam somente dois meios: o marítimo (lanchas, barcos e saveiros) e o ferroviário.

Embarcações de todo o tipo já aportaram nas praias do Subúrbio Ferroviário, desde as naus e grandes embarcações até saveiros, lanchas e pequenos barcos de pescadores.

O trem foi o mais importante meio de transporte oficial dessa área, muito antes mesmo da construção da Avenida Suburbana, que só ocorreria na década de 70. O transporte ferroviário, dentre outras coisas, representou e contribuiu para o início de habitações de diversos empregados nas áreas do Subúrbio, pois os funcionários da antiga LESTE moravam nas imediações dos lugares por onde passavam as linhas férreas.

Antes, o trem ia pela Estrada Velha do Cabrito, fazendo um contorno pelo São João do Cabrito e Plataforma. Em 1952, com a mudança do percurso, foi construída a Ponte São João. Esse mesmo trem ia até as cidades do Recôncavo, fazendo, com isso, um importante intercâmbio cultural, social e comercial, sendo um momento de crescimento e desenvolvimento da economia das áreas interligadas; hoje, após a sua crescente decadência devido a diversos fatores econômicos, a linha vai até **Paripe**, com uns poucos trens mal conservados.

Andar de trem no Subúrbio Ferroviário é fazer um passeio diante de belezas naturais, pois apesar de todos os problemas, o Subúrbio ainda preserva o ambiente agradável de se ver, desde o mar, as praias, a maré com suas marisqueiras, as casas, a ponte de ferro, o túnel, enfim, todos os componentes para uma viagem inesquecível.

Dentre as estações ferroviárias há uma que é um dos lugares mais bonitos da cidade, que é a Almeida Brandão com a sua beleza, sua perfeita implementação paisagística, com algumas belas palmeiras imperiais, tendo à frente o mar, e mais ainda uma bela visão da Baía de Itapagipe, Ribeira, Penha e Bonfim.

Um dos outros meios de transportes utilizados no Subúrbio era a lancha, que conduzia os moradores na travessia de **Plataforma** até a Ribeira, levando principalmente estudantes e trabalhadores. Com o crescente abandono da área as lanchas pararam de funcionar, a estação de Plataforma foi totalmente depredada e hoje está entregue aos marginais. Ainda da Ribeira, porém, pode-se ver a belíssima paisagem de Plataforma, com suas palmeiras imperiais, símbolos de ostentação e afinidades com o império, os morros e outeiros verdejantes, assim como as fábricas abandonadas da Fagip e Fatbrás. A beleza deste bairro exemplifica muito bem o verdadeiro conceito do subúrbio, o que era essa área: um lugar propício ao descanso, ao viver.

Foi assim que essa territorialidade suburbana passou a fazer parte de um referencial positivo para as crianças e os adolescentes de Novos Alagados que participaram destas atividades. Houve o desejo de conhecer os primeiros habitantes da área, a história, os locais e os seus desdobramentos. Esse conhecimento passou a oferecer uma perspectiva diversa daquela que vê o Subúrbio como um lugar sem passado e abandonado, como podemos verificar nas páginas de jornais e noticiário televisivos.

O caráter didático dessas descrições quis apresentar inicialmente uma história do Subúrbio Ferroviário de Salvador que é negada pelos livros, e que não leva em conta as transformações sociais e históricas pelas quais o lugar passou.

### Primeiros habitantes

Conforme vimos, no Subúrbio existiam todas as condições possíveis e imagináveis para a realização de uma vida em meio à fartura e à grande quantidade de comida, água doce, frutos do mar, caças, enfim, era uma espécie de lugar propício à moradia por parte dos índios que viviam em busca de condições necessárias à sobrevivência.

Nos primeiros tempos, antes e durante a descoberta do Brasil, na colonização, a área do Subúrbio era habitada pelos índios Tupinambás, do tronco Tupi, que eram caracterizados por andarem nus, serem semi-nômades e antropófagos, isto é, comedores de carne humana, geralmente nas lutas entre tribos, e que conquistaram todo o litoral.

Graças à sua grande população estavam habitando também “na Baía de Guanabara, no Rio; no Capibaribe em Pernambuco e na Baía de Todos os Santos, na Baía de Aratu, estuário do Rio Paraguaçu, estuário do Jaguaribe e na enseada dos Tainheiros e do Cabrito e o rio de Pirajá” (SAMPAIO, 1998, p.262 ss).

Eduardo Tourinho, no seu *Alma e Corpo da Bahia*, diz que “no Subúrbio havia muitas tabas tupinambás (...) principalmente no rio da aldeia – e as de **Pirajá, Itacaranha, Pirípirí** [sic]” (TOURINHO, 1953, p.87).

Como se pode ver, os Tupinambás tinham uma preferência pelo litoral brasileiro, de maneira que migravam com suas grandes tribos para lugares de localização e natureza privilegiada como a área do Subúrbio Ferroviário, onde existia um ambiente essencial para o desenvolvimento dos seus costumes, sendo, também, um local onde superabundavam os fartos alimentos marítimos, como os frutos do mar, o marisco e os caranguejos.

Um dos chefes indígenas cujo nome chegou à nossa época é o chefe Mirangaoba, que era “um dos principais dos Tupinambá, senhor da aldeia de São João, no esteiro de Pirajá, na Bahia”, e seu nome *moboy-rangá-oba* significa “o manto de figura de cobra”, vestimenta com a qual o chefe indígena comparecia às festas e solenidades da tribo. (TOURINHO, 1953, p.129)

### Os Jesuítas

Juntos com Thomé de Souza, em 29 de março de 1549, vieram à Bahia os padres da Companhia de Jesus, dentre eles o padre Manoel da Nóbrega, chamados de Jesuítas, ordem religiosa recém fundada por Ignácio de Loyola, com a responsabilidade de catequizar os povos das terras recém descobertas no expansionismo lusitano. (CARVALHO, 1998, p.37 ss.)

É muito forte a presença desses homens na fundação do Brasil e não se pode pensar os primeiros anos e décadas da história brasileira, sem citar figuras importantes dessa ordem que passaram e fizeram um verdadeiro trabalho de conhecimento da cultura indígena, assim como a fundação de colégios para os filhos dos colonos. Através de toda essa atividade e da ligação com o centro da ordem em Roma, os Jesuítas prestaram um enorme serviço à história do Brasil; são dezenas de cartas que nos permitem recompor o painel dos primeiros anos da colonização.

Na área do Subúrbio aconteceram diversos aldeamentos jesuítas, que foram as primeiras tentativas de catequese, e também de fabricação do açúcar em pequenos engenhos, como os de São Paulo, a 6 km da cidade, em Brotas; **São João**, mais para o interior, “dos lados de **Plataforma**”, a cerca de 30 km; e “Espírito Santo [Sancti Spiritus], no rio Joanes, a 18 km” (CARVALHO, 1998, p.44).

Foi um jesuíta, o padre Manuel da Nóbrega, o conselheiro do Governador-Geral “Mem de Sá ao iniciar o governo em 3 de janeiro de 1558” (TOURINHO, 1964, p.27). Graças a esses conselhos, Mem de Sá “pôs em prática medidas que revelaram notável inteligência das cousas (sic) da terra”. Coibiu a usura. Definiu a “guerra justa” contra o gentio. Proibiu a antropofagia. Determinou o aldeamento dos silvícolas em povoações grandes em forma de repúblicas, com igrejas e casas para os da Companhia. Daí as “Reduções” em torno da Cidade do Salvador daqueles tempos: a do Monte Calvário, no Carmo; a de São Sebastião do Tubarão, em São Bento; a de Santiago, entre a Piedade e São Raimundo; a do Simão, no Forte de São Pedro; a do Rio Vermelho e a de São João, em Plataforma, “nos domínios do morubixaba que se chamou Boirangaóba.”

Um grande jesuíta, o padre José de Anchieta, repousou “para recuperar a saúde em 1566” na igreja de Nossa Senhora de **Escada**, no bairro homônimo, e foi mandado a este local devido às boas condições de clima do lugar e a boa qualidade do ar (AZEVEDO, 1997, p.96).

Consta da tradição e de relatos que foi num aldeamento jesuíta, o São João, que ficava entre o **São João do Cabrito** e **Pirajá**, que o padre Antônio Vieira pregou seu primeiro sermão público, proferido em 1633.

### A Estrada das Boiadas

Junto às colinas de **Pirajá** há uma estrada, denominada **Estrada das Boiadas**, hoje asfaltada, que se tornou a primeira via de acesso dos portugueses colonizadores para o interior e sertão da Bahia, e por onde se embrenharam para conquistar os locais mais afastados, num movimento comumente denominado de entradas e bandeiras. A estrada das Boiadas ligava o litoral do subúrbio ao sertão, pela hoje BR 324, e era uma importante via de acesso estratégica para se chegar à cidade do Salvador.

Essa estrada foi um ponto estratégico de lutas e tentativas de invasões da cidade de Salvador, conforme veremos mais adiante.

### Os portugueses

Segundo Bueno (1998, p.262), data de 28 de julho de 1541 a doação da sesmaria de **Pirajá** ao fidalgo João de Velosa e a de **Paripe** ao castelhano Afonso de Torres, onde iniciaram o plantio da cana-de-açúcar e criação de engenhos de açúcar que se estendiam até o Recôncavo, como os de Caboto e Matoim, visitados por nós<sup>6</sup>. Esses colonos atraíram a ira dos tupinambás com a captura dos índios para o trabalho escravo, o que levou os mesmos índios a insurgirem-se contra os donatários, que, ao contrário dos franceses que traficavam pau brasil e iam embora, se instalaram nas terras e recrutaram escravos indígenas.

Padre Manoel da Nóbrega, contemporâneo do fato, diz que os primeiros portugueses provocaram escândalos que geraram brigas com os tupinambás, que se uniram e “com cerca de seis mil guerreiros queimaram os engenhos, mataram vários portugueses e sitiaram os sobreviventes...” e, segundo Gabriel Soares de Souza, em seu *Tratado Descritivo do Brasil*, redigido em 1580, tudo isso aconteceu “numa guerra que durou cinco ou seis anos, passados em grande aperto”. (BUENO, 1998, p. 263).

Esses engenhos foram os núcleos iniciais, fundadores da cultura comercial dentro do Brasil e principalmente na Bahia, pois significaram o início dos trabalhos empregados pelos colonizadores na utilização e desenvolvimento das potencialidades econômicas da colônia portuguesa.

### Os holandeses

Por duas vezes (1624 e 1638) os holandeses invadiram a Bahia, na cidade de Salvador e nos seus arredores, no Recôncavo, causando muita destruição e grandes prejuízos aos donos de engenhos de açúcar, que tinham suas casas saqueadas e as igrejas profanadas.

Em 1638, portanto, na segunda invasão, os holandeses, chefiados pelo príncipe Maurício de Nassau, invadiram a cidade de Salvador, aportando

<sup>6</sup> Pelas 30 alunas do curso de monitoras de creche, junto com o autor do texto, no ano de 2000, em virtude das aulas sobre a história do Subúrbio Ferroviário.

na Baía de Itapagipe e subindo pelas entradas das igrejas de São Brás de Plataforma e de Nossa Senhora de Escada; dali marcharam para a cidade. (VILHENA, 1969, p.264).

O príncipe Maurício de Nassau veio com um exército e uma armada, mas encontrou, segundo Brás do Amaral, em seu comentário às cartas de Vilhena (1969, p.264), os fortes existentes na cidade que foram providentes diante de perigo. Na trincheira de Santo Antonio Além do Carmo, os holandeses “Ali assaltaram com furor e dali foram repelidos”. Em Pirajá aconteceu o cerco aos holandeses, em 17 de abril de 1638, conforme se pode ver numa placa comemorativa colocada na igreja de São Bartolomeu.

Graças a essas tentativas de tomada da Bahia pelos holandeses é que as fortificações militares começaram a ser construídas.

Dentro do rio Pirajá existiu o forte de São Bartolomeu da Passagem, demolido em 1903, que também serviu como ponto estratégico de proteção à cidade.

Vilhena, em suas cartas sobre as fortificações da Bahia, dá indicações da antiga posição deste forte, que junto com o de Itapagipe e o de Montserrat, segundo ele, não conseguiam realizar a tarefa de proteger a cidade de um ataque vindo da **Praia Grande**, por exemplo.

### **Pirajá e São Bartolomeu**

Falar do Parque de São Bartolomeu é falar de um dos lugares mais belos existentes na Bahia, e que hoje encontra-se abandonado, sem segurança e esquecido pelos poderes públicos.

Está localizado “no entorno da Baía de Todos os Santos, no Subúrbio Ferroviário de Salvador”, faz parte do Parque Metropolitano de Pirajá, é um dos últimos remanescentes de Mata Atlântica que há no Brasil e é o único lugar dentro da Cidade do Salvador a guardar cachoeiras no seu âmbito. (SANTOS, 2002, p.131-146).

O parque de São Bartolomeu tem uma grande riqueza histórico-cultural, uma grande reserva de Mata Atlântica, com 1.550 hectares de florestas, com manguezal, cachoeiras, pedras, ruínas, marcas de tiros de canhões das lutas pela Independência da Bahia e da Sabinada.

É espantosa em São Bartolomeu a grande biodiversidade existente, assim como os sítios históricos nunca estudados, as lendas, as inscrições lapidares incrustadas nas pedras referen-

tes aos milagres do santo protetor. Há a presença forte também do candomblé com suas oferendas e ritos, que valoriza toda a geografia e a natureza do parque, com suas cachoeiras, bacias, mangue e a floresta.

Existem, logo no início do Parque, duas cachoeiras: a de Oxum e a de Nanã, que são as quedas do riacho Mané Dendê que nasce no Rio Sena. Infelizmente as duas belas cachoeiras estão poluídas e caem com um mau cheiro insuportável.

Adentrando a trilha feita de cimento, temos a belíssima Cachoeira de Oxumaré, que nasce dentro do parque e deságua numa queda de 10 metros de altura, de água limpa. Ocorrem nessa cachoeira muitos ritos ligados ao candomblé, e existem também lendas referentes ao arco-íris que aparece aos banhistas.

Mais à frente e acima há uma outra cachoeira, a do Cobre, hoje inacessível devido à falta de segurança, com a água que vem da barragem do Cobre, antigamente utilizada para tomar banhos. Um lugar deslumbrante que descobrimos em meio às últimas visitas com os alunos do Centro Educativo João Paulo II, por ocasião das comemorações referentes à primavera.

### **A história**

Nas matas de São Bartolomeu e Pirajá viveram os Tupinambá, conforme vimos. Também existiu ali um quilombo, o Quilombo dos Urubus, no qual 50 negros foram mortos depois da luta pela independência da Bahia, em 1826. Ele era chefiado por uma mulher, Zeferina. Conforme afirma Abdias do Nascimento (1980, p.52, *apud* SERPA, 1998, p.68):

... no ano de 1826 os escravos rebelados estabeleceram quilombo nas matas do Urubu, perto da capital da Bahia, cujas atividades agressivas contra a estrutura dominante provocaram sua destruição seguida de grande número de prisioneiros quilombolas, dentre estes a escrava Zeferina que valentemente manejou o arco e a flecha, lutou com denodo antes de ser capturada.

Ao lado das cachoeiras de Nanã e Oxum existem as ruínas possivelmente de um engenho de açúcar dos Jesuítas que existiu naquela área no início da colonização da Bahia, nas primeiras reduções desta ordem religiosa em terras brasileiras. Essas ruínas jamais foram pesquisadas, o que mostra o mais completo abandono que há com a história do local.

Foi nas matas de Pirajá, São Bartolomeu, onde se travaram as tão importantes batalhas pela Independência da Bahia (1823), e também a Sabinada, movimento separatista chefiado por Sabino Álvares Vieira que queria que a Bahia fosse independente do governo Central do Rio de Janeiro, em 1837<sup>7</sup>, sendo esta uma das tantas revoluções liberais que aconteceram no Brasil durante o período Regencial. Os combates entre as forças revolucionárias e as forças regenciais também foram travadas no Cabrito, Pirajá, Plataforma e outras áreas da Cidade Baixa.

A consolidação da Independência do Brasil deu-se na Bahia, no dia 2 de julho do ano de 1823 após a derrota das forças portuguesas que ainda estavam na Bahia.

Nas áreas do **Cabrito** e **Pirajá**, o Exército Libertador entrou pela **Estrada das Boiadas**, e nestes mesmos locais foram travadas as batalhas decisivas sob as ordens do General Pedro Labatut (cujos restos mortais se encontram no Pantheon, ao lado da Igreja de São Bartolomeu, em Pirajá), que culminaram na derrota dos portugueses remanescentes.

Existe, mais acima do Parque, a Barragem do Cobre, antigo Rio Pirajá, que em tupi significa “viveiro de peixes”, e que foi represada – hoje abandonada – para abastecer de água a população do Subúrbio. É impressionante ver suas dimensões, pois dificilmente acreditamos que exista tamanha quantidade d’água dentro de uma área como o Subúrbio.

Note-se que, enquanto realizamos essas descobertas, foi surgindo uma história de lutas desde as ancestralidades africana e indígena que habitaram as matas de São Bartolomeu. Estudar a História com as crianças e os adolescentes foi a possibilidade, também, de fazer uma ponte com a atualidade e verificar a organização popular que se dá nos dias atuais em comunidades pobres como Novos Alagados, que tem, dentre as suas características, as lutas por melhores moradias e condições de vida aos habitantes da área.

Com as aulas pudemos descobrir a origem de alguns bairros do Subúrbio Ferroviário, detentores de uma história que sempre foi sonhada pela historiografia oficial.

## Plataforma

Plataforma é um dos bairros mais antigos que surgiu no Subúrbio. Data da época das primeiras fazendas da colonização localizadas na área hoje conhecida como Subúrbio Ferroviário. O nome plataforma vem de uma construção que facilitava o embarque dos passageiros, quando da construção da linha férrea, em 1860. Suas primeiras habitações surgiram no entorno de uma fábrica de propriedade da UNIÃO Fabril de Tecidos.

A Fagip, de propriedade da União Fabril de Tecidos (comprada em 1891), surgiu em 1875, sendo de propriedade da família Martins Catharino. Essa fábrica é importante porque em função dela nasceu o bairro de Plataforma, com suas casas de operários que foram surgindo em seus entornos. Até os dias de hoje os seus moradores pagam pelo arrendamento dos lotes onde habitam (*A Tarde*, 1995). É um bairro dos mais bem localizados e, nos tempos de bom desenvolvimento, existia a lancha, o trem e uma grande fábrica que gerava centenas de empregos.

Segundo dona Antonia, antiga moradora do São João de Plataforma, nos tempos de funcionamento da Fagip, o bairro viveu um grande crescimento econômico, com uma grande quantidade de pessoas que trabalhavam na fábrica e tinham acesso a armazém, médicos, e isso estimulava a vinda de comerciantes de todo o Recôncavo baiano que ali chegavam para vender seus materiais.<sup>8</sup>

## Lobato

Mais recentemente, em Lobato, no ano de 1939, aconteceu a descoberta do primeiro poço petrolífero brasileiro, que atraiu um enorme contingente de pessoas do interior baiano, na esperança de conseguir emprego e melhores condições de vida.

A descoberta do petróleo no Lobato deu-se, de maneira não oficial, em 1930, pela “curiosidade do Agrônomo Manuel Inácio Bastos e a sua firme

<sup>7</sup> Para maiores detalhes recomendo a obra do autor baiano Eduardo Tourinho, Alma e Corpo da Bahia, que faz um estudo detalhado desses acontecimentos, com datas, nomes e lugares, chegando, inclusive, a entreter o leitor com sua precisa narrativa.

<sup>8</sup> Conversa de dona Antonia com o autor do texto registrada no dia 10 de setembro de 2000, no São João do Cabrito, onde a referida senhora comentou aspectos antigos do bairro.

determinação de lutar pelo aproveitamento de um estranho óleo negro, que brotava de uma cacimba no *Cabrito*, hoje Lobato, e que era usado pelos moradores para acender seu fogão e fifó, sem precisar comprar querosene”, mas só nove anos depois, em 21 de janeiro de 1939, com a chegada de uma sonda de Santa Catarina, o petróleo jorrou em Lobato, a 210 metros.” (A *Tarde*, 2001, p.12-13).

Este fato tão importante acontecido na Bahia é pouquíssimo divulgado e há entre os poucos conhecedores da história suburbana, a falta de certeza e clareza com relação às datas e aos fatos dessa notável descoberta que modificou a economia brasileira.

### Alagados e Novos Alagados

A invasão dos Alagados surgiu alguns anos depois da descoberta do petróleo, em junho/julho de 1949, nos terrenos do loteamento Jardim Cruzeiro e nas proximidades<sup>9</sup>, sendo uma expressão das mudanças urbanas da época e dos diversos aspectos sócio-econômicos acontecidos na área.

Esta explosão demográfica acarretou o surgimento da favela dos Alagados, uma favela com barracos construídos sobre a maré, em palafitas, de grande precariedade, na área que abrigava antigamente extensos manguezais.

Uma das características dessas e de outras famílias é que a precariedade provisória vai se tornando permanente. A área dos Alagados sofreu intervenções governamentais em 1967, 1972 e 1985, com sucessivos aterros, o que, porém, não solucionou os problemas da comunidade.

Na década de 60, com a criação do Pólo Petroquímico de Camaçari, repete-se um fenômeno de êxodo rural em busca de empregos. Em consequência da não realização deste objetivo, as pessoas que saíram de suas cidades começam a amontoar-se e a sobreviver em locais provisórios, que, com o passar do tempo, vão se tornando permanentes. Assim surgiram as grandes favelas na Avenida Suburbana, de Lobato até Paripe. Segundo Pedrotti (2000, p.41), “a favela nasce da ocupação abusiva de um terreno livre, na maioria dos casos em áreas urbanas, nas quais um certo número de núcleos familiares decidem ali se estabelecer”.

Em 1980 a favela dos Alagados recebeu a visita do Papa João Paulo II, na igreja de Nossa Senhora dos Alagados, construída para a ocasião.

Antes disso, porém, na década de 70, dá-se início à construção da Avenida Afrânio Peixoto, conhecida como Avenida Suburbana. O dinheiro da indenização que os moradores recebiam era pouco e eles não conseguiram adquirir novos terrenos e foram, então, ocupar o manguezal e construir as palafitas na área da enseada do Cabrito: dá-se início à favela de **Novos Alagados**, com mais de 12.000 habitantes, com as mesmas características dos Alagados “velhos”.

Por fim entendemos que o Subúrbio Ferroviário de Salvador guarda em si elementos de toda a história brasileira e, por este motivo, merece ser preservado e entendido como um lugar onde a memória viva deve permanecer à disposição de todos os que nele habitam. Não é possível que as transformações econômicas e sócio-culturais façam com que um lugar dessa envergadura histórica seja esquecido e abandonado.

O abandono é uma categoria do esquecimento que atinge e deteriora a história dos lugares. Essas visitas e aulas tiveram o objetivo de mostrar que o lugar onde habitamos é mais significativo do que pensamos, e que precisamos recuperar a história e o passado para melhor compreender o presente.

A gênese das favelas que cobrem toda a extensão do Subúrbio vai se dar, deste modo, pela necessidade de moradia e outras questões sociais como a busca de emprego, emigração e conseqüente abandono da área.

### FOLIA DE REIS EM NOVOS ALAGADOS

A Folia de Reis é um folguedo popular presente em todo o Brasil, tradicionalmente realizado no ciclo do Natal. Sua característica principal é a junção de tradições culturais as mais diversas, a música, os versos, as roupas coloridas, a visitação às famílias da localidade e a celebração da vida como agradecimento.

Essa experiência educativa foi realizada no ano de 2002, em Novos Alagados, com cerca

<sup>9</sup> Plano de metas AMESA/HAMESA – Governo João Durval, Salvador, jan./dez. de 1985.



de 320 crianças e adolescentes, percorrendo as ruas do bairro do Boiadeiro e da rua 1º de Novembro, justamente num momento em que a violência havia tomado conta da vida dos moradores.

O texto que segue remonta aos preparativos e a toda a dinâmica educativa e cultural que foi tomando conta de uma área de Novos Alagados, onde a violência chegou a níveis insuportáveis no período. O aspecto interessante é que a festividade dominou as ruas e contagiou as famílias que contribuíram para a realização do folguedo.

### **“Os devotos do Divino / vão abrir sua morada”**

Pela primeira vez estamos realizando a experiência de propor uma Folia de Reis na festa natalina do Centro Educativo João Paulo II. Os ensaios estão transcorrendo com uma consciência de novidade que se estende aos meninos e meninas, rapazes e moças que têm se esmerado na aprendizagem dos cantos e do uso dos instrumentos percussivos. Uma ordem no ar supera a violência do ambiente.

A morada das tradições ressurgiu no meio de um povo que já nem se lembra delas – os mais jovens, certamente, nem sequer foram apresentados a esta forma de viver e festejar.

Cantar de porta em porta, anunciar a chegada do Menino Deus – eis a tarefa da vida; de quem tem a dizer muito com a vida e não pode esperar.

Para que gastar a vida com tanta dispersão, se é tão melhor viver por Ele?

### **“Pra bandeira do menino / ser bem vinda, ser louvada”**

Vejo os meninos e meninas ensaiando e me recordo de um tempo que nem mesmo eu alcancei, quando os mais velhos ensinavam os cantos e a vida aos mais jovens: mistérios, rezas, cantos imemoriais, lembranças, episódios de vida e morte; alegrias e tristezas.

Mas o tempo retorna. Precisamos, então, aprender a esperar. Não uma espera natimorta, mas uma espera com força, na qual a esperança existe – e resiste contra todo desânimo e desesperança.

Uma mãe costura a bandeira do menino com a sagrada família... Uma avó costura as roupas dos palhaços; outra, as roupas dos músicos; as professoras retocam, dão brilho e dão os detalhes dos chapéus e das coroas.

Tudo escrito, desenhado, discutido e rabiscado nas horas de almoço.

Nada à toa. Tudo como se deve esperar um filho: que muda tudo e nos muda para melhor; que reorganiza nossos dias, nossas correrias. Como um menino que salta, bole, e se manifesta como vida nova quando ouve nossas vozes ou nossas músicas no trabalho educativo de cuidar dos filhos alheios.

Trabalho de amor, trabalho de artesã que nem se lembrava mais do nome do Menino Deus encarnado entronizado num estandarte rubro, como a cor do maior sinal da vida: o sangue.

### **“Deus vos salve esse devoto / Pela esmola em vosso nome.”**

Desta vez, a esmola veio das mãos que costumam a vida. Vidas de filhos e maridos, mais de filhos, mas também de maridos e uma infinidade de problemas e situações difíceis de resolver. As mãos costureiras fizeram o estandarte, as roupas dos músicos que cantarão a espera eterna que temos: espera de justiça, espera de bons dias; espera de felicidade; espera da Totalidade; da Presença de Deus percebida, mas não vista.

Essas mãos foram as das mães e avós dos nossos alunos... Nem sabíamos da existência destes talentos. Agora sabemos – e agradecemos o Dom recebido e compartilhado.

O dom compartilhado, por Deus é aumentado. Esta verdade aprendi nestes dias e jamais esquecerei.

A esmola das mães costura um ano no qual fomos roubados, violentados, entristecidos e amedrontados pela violência do bairro, mas que recompõe os laços dos filhos com um lugar que precisa de Cristo, do Menino Nascido.

Sim, estas mãos nos oferecem seu sim diante da vida. Querendo dizer: “Recomecem!” “Façam um novo início, uma nova tentativa”, “O Menino vos acompanhará, sempre!”

Estas mãos ensinam que sabem agradecer. O trabalho de costurar as roupas é uma gratidão ao Menino que renova tudo: a vida, o lugar, as esperanças, a nossa presença neste lugar e neste mundo.

### **“Que o perdão seja sagrado / que a fé seja infinita”**

A bandeira ensina; as educadoras, também. As mãos da diretora que compra os materiais e prevê a beleza do gesto ensina a ter uma esperança nova, que não se abate nem com a doença, porque a fé, esta certeza presente, é maior que a dor. As mãos e o olhar ensinam a perdoar.

Cortar a cartolina, grampeá-la e tecer os detalhes coloridos supõe uma forma de olhar o mundo. “Que certeza é essa que nos faz colorir o triste; amar o cotidiano e propor o Menino Deus que saia pelas ruas?”

As mãos que rabiscam o giz o ano inteiro; agora picotam e tecem figuras, detalhes de roupas coloridas. Na biblioteca do Centro Educativo os tecidos, as colas e tesouras, mostrando que o verdadeiro trabalho é sagrado. Tem sempre a ver com Cristo... Tudo é para Ele. A festa, o trabalho, o amor, o tempo, tudo.

### **“A bandeira segue em frente / atrás de melhores dias”**

Por melhores dias acordamos todas as manhãs. Acordamos, trabalhamos, estudamos, amamos, recomeçamos, sempre.

Os jovens ensaiando, aprendendo as canções da Folia mostram que a vida é maior do que aquilo que pensamos que ela seja, às vezes tão medíocre, tão pequena, tão em nós, mas a vida é grande. E Deus, maior que tudo. Tão maior que nos abraça todo dia, mesmo sem sabermos. Um grande que nos abraça, ensinando, pedagogo eterno, nos mostrando o que somos.

E o talento deles, meninos e meninas, aparece. O que estava escondido surge. As vozes e os instrumentos nem sempre afinados vão numa cadência baiana, popular, misto de tradição e de inovações em que reconhecemos ali um povo, uma história, uma continuidade tamanha, que sabemos a quem pertencemos, nesta mesma manifestação cultural, religiosa e festiva. Porque o ser humano deve ser tudo isso e muito mais.

Aprender é tarefa difícil. Das mais fatigantes que existem porque nos colocam na posição de não sabedores, mas os jovens aprendem – e com facilidade.

Aprendem, esforçam-se por melhores dias. Mesmo aqueles teimosos não chegam a ser renitentes. Olham e aprendem uma ordem, uma indi-

cação como quem vai crescer sempre mais. E crescem. Vejo a menina que faz o papel do palhaço: tímida, não proferia palavras; agora já canta e antecipa os versos do Divino. Aprendo que a festa é agora. Hoje, neste dia de tantos ensaios, nas tantas leituras da origem da Folia de Reis.

Pode ser que a rua, o bairro, nos veja. Pode ser que não. Mas o que interessa é que os melhores dias deste Natal de 2002 eu já estou vivendo, simplesmente por ver o empenho dos meninos, das mães, das avós e das professoras em costurar e fazer as roupas e cada detalhe desta festa que acontece, certamente, em nossos corações preenchidos pela Presença deste Menino que pára tudo e que faz tudo acontecer. Que move o mundo na época do seu nascimento, e que também unifica até os descrentes, os sem fé, os amargos, os desiludidos. Menino forte Este que vem por aí no Natal.

### **“No estandarte vai escrito / Que ele voltará de novo”**

Mas o novo existe. O Menino vai mostrar-nos a novidade que é existirem pessoas que se reúnem por causa dele. A novidade se espalha nos lugares onde vivemos: uma rua é aberta; uma palafita que não existirá mais; novas casas que estão sendo construídas, enfim, novidades que transparecem na vida da comunidade.

### **“- ô de casa, / - ô de fora / - Maria, vai ver quem é!”**

Sim. Se tens coragem, vai ver quem é que está à tua porta? Um grupo de cantadores e tocadores que vai anunciar que o Natal tem uma presença que nos ilumina e nos dá novo gosto de vida.

Um grupo colorido e cantante. Um grupo simples, de jovens e crianças que vão atrás de uma presença que, em suas vidas, tem um nome: Cristo, Menino Jesus, o motivo de tantos festejos.

Tomara que aprendamos a segui-lo como seguiremos esta Folia. Tomara que tenhamos acesso a este momento com o coração simples dos nossos antepassados, nossos avós do Recôncavo e do interior do estado da Bahia, que plantaram estas sementes de fé em nossa história.

Se o Rei chegar em sua porta, na rua: não abra só a porta de madeira que protege seu lar contra os bandidos e o frio da noite. Abra também – e mais que tudo – o coração e a vida para nos

receber; não a nós, mas a Ele que se utiliza destas vozes e de tantas mãos que talvez nem soubessem que são capazes de amar com tanto amor uma Presença tão sem igual.

**“Adeus, Santos Reis / adeus de amor / até para o ano / se nós vivos for”**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática educativa em Novos Alagados, descrita nestas páginas, revela-se portadora de significados que convergem com uma abordagem metodológica que busca valorizar as descobertas e as tradições culturais brasileiras, em oposição a uma educação cada vez mais descaracterizada de valores e percepções de um saber constituído a partir de nós, brasileiros e afro-descendentes. Conhecer a história, as músicas, as tradições e o modo de ser de um povo pode fazer emergir das práticas pedagógicas em sala de aula um espaço de convivência com a pluralidade e a diversidade. Podem também ganhar o mundo e adquirir os espaços do cotidiano, na favela e em outros contextos.

Essas experiências que realizei como educador ajudaram-me a compreender que a educação é uma abertura à consciência de quem somos, a quem pertencemos. Identidade essa que necessita ser fortalecida cada vez mais ante a enxurrada de mudanças e modismos que vêm acontecendo na pós-modernidade.

A educação revela que há espaços possíveis para uma emancipação cultural na educação brasileira, uma emancipação que nos faça descobrir quem somos.

Proporcionar o encontro dos educandos com a cultura da Bahia é estabelecer vínculos e laços com um *continuum* civilizatório que acontece agora, sob os nossos olhos.

A educação popular, conforme aqui descrita, procura valorizar os saberes ancestrais da cultura brasileira como forma de socialização dos educandos e dos educadores envolvidos nessa proposta. A consequência vai em direção a uma noção de cidadania que passa pela recuperação da auto-estima dos educandos e

educadores num contexto social marcado pela estigmatização devido às condições de pobreza da área suburbana da cidade de Salvador.

Os projetos sociais aparecem como espaços de educação inclusiva, que buscam valorizar e desenvolver a diversidade cultural como forma de reconhecimentos dos laços e vínculos dos indivíduos com a história civilizatória à qual pertencem, pois não devemos esquecer que a diversidade cultural é um dos nossos maiores patrimônios. Nestes espaços é possível a criação de alternativas à violência e exclusão, a partir de iniciativas que proporcionam a descoberta dessa mesma história comunal, muitas vezes sonogada.

A proposição do estudo da história do Subúrbio Ferroviário e do reavivamento das tradições afro-brasileiras buscou valorizar o espaço e o território como contextos onde os habitantes, os antepassados e os atuais, marcaram uma trajetória de lutas pela sua cidadania, mostrando que o inconformismo com determinadas situações de opressão é um traço que não podemos esquecer.

Essas experiências buscaram mostrar, sinteticamente, que a educação popular efetivada em espaços abertos a novas propostas educativas pode gerar conhecimentos e transformações na vida de crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial. O encontro com a diversidade provoca o crescimento da liberdade, no sentido que vamos criando espaços de convivência, pautados pelo respeito e pelo acolhimento dessa mesma diversidade.

Uma educação plural e aberta à história dos sujeitos envolvidos nela é a emergência que aparece à frente de todo educador comprometido com a transformação da realidade.

A sistematicidade e a seriedade com o registro são fundamentais para fazer permanecer as experiências que realizamos. Assim, estas páginas são um relato de experiências que, de certo modo, trouxeram às crianças e adolescentes de Novos Alagados um novo modo de perceber-se no mundo, no sentido de saberem-se pertencentes a um contexto mais amplo, tanto do ponto de vista cultural, quanto histórico, social e educativo.

Talvez a maior questão de todas seja a *democratização daquilo que nós, educadores, aprendemos na vida e nos bancos das universidades e cursos que frequentamos*. O nosso saber tem uma função social. Ele precisa ser difundido para que outros o encontrem e façam uso dele da melhor forma possível em suas vidas.

Espero que essas páginas sejam uma convocação a outros educadores que podem contribuir para fazer da nossa sociedade um lugar de convivência e de respeito à pluralidade cultural da qual fazemos parte, inclusive questionando a velha ordem que segrega os pobres cada vez mais a espaços de abandono.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. *A lição do Amigo*: cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.
- A TARDE, Salvador, 28 out., 2001. Caderno A Bahia e o petróleo, p.12-13.
- AZEVEDO, Paulo Ormindo de. *Inventário de Proteção do Acervo Cultural da Bahia*: monumentos do município de Salvador. 3. ed. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo: IPAC, 1997. v. 1.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BUENO, Eduardo. *Capitães do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 1998.
- CARVALHO, Hermínio Bello de. *O canto do Pajé*: Villa-Lobos e a música popular brasileira. Rio de Janeiro, RJ: Espaço e Tempo: Metal Leve, 1988.
- CARVALHO, Maria Rosário. *A Baía de Todos os Santos no século XVI sob o olhar Jesuítico*. In: FORMIGLI, Ana Lúcia Menezes (org.). *Parque Metropolitano de Pirajá*: história, natureza e cultura. Salvador: Centro de Educação Ambiental São Bartolomeu, 1998. p. 37-51. (Coleção Cadernos do Parque).
- ESPINHEIRA, Gey. O Parque São Bartolomeu: esquecimento e memória. In: FORMIGLI, Ana Lúcia Menezes (org.). *Parque Metropolitano de Pirajá*: história, natureza e cultura. Salvador: Centro de Educação Ambiental São Bartolomeu, 1998. p. 23-37. (Coleção Cadernos do Parque).
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITO, Jader de Medeiros (ufrgs). *Dicionário de educadores do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ: MEC-INEP, 1999.
- FORMIGLI, Ana Lúcia Menezes (org.). *Parque Metropolitano de Pirajá*: história, natureza e cultura. Salvador: Centro de Educação Ambiental São Bartolomeu, 1998. (Coleção Cadernos do Parque).
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1982.
- GIUSSANI, Luigi. *Educar é um risco*: como criação de personalidade e de história. São Paulo, SP: Companhia Ilimitada, 2000a.
- \_\_\_\_\_. *O Senso Religioso*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000b.
- LUZ, Marco Aurélio. *Agadá*: dinâmica da civilização africano-brasileira. 2. ed. Salvador: Edufba, 2000.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Opa Aiyê Orun: urge uma ética do futuro para a educação contemporânea. *Sementes: caderno de pesquisa*. Salvador, v. 3, n. 5/6, p 75-87, jan./dez., 2002.
- NASCIMENTO, Abdias do. *Quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- NILDECOFF, María Teresa. *Uma escola para o povo*. 28. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1988.
- PAIM, Zilda. *Relicário Popular*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo: EGBA, 1999.
- PEDROTTI, Dario. *La favela di Novos Alagados*: progetto di una cellula abitativa. Trento., 2000. Tesi (Laurea) – Università Degli Studi di Trento, 2000.
- PLATAFORMA quer resolver questão da posse de terra. *A Tarde*, Salvador, 19 out., 1995.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. A presença indígena na Baía de Todos os Santos e na área do Parque de São Bartolomeu. In: FORMIGLI, Ana Lúcia Menezes (org.). *Parque Metropolitano de Pirajá: história, natureza e cultura*. Salvador: Centro de Educação Ambiental São Bartolomeu, 1998. p.2-35. (Coleção Cadernos do Parque).

SANTOS, José Eduardo Ferreira. Aspectos sócio-históricos do Subúrbio ferroviário de Salvador: a ancestralidade africana e indígena, fundadoras do território: uma experiência educativa de descobertas e origens com alunos e educadoras de Novos Alagados – Salvador/Ba, 2000-2001. *Sementes: caderno de pesquisa*, Salvador, v.3, n.5/6, p. 131-146, jan./dez, 2002.

SERPA, Angela. Ponto convergente de utopias e culturas: o Parque São Bartolomeu. In: FORMIGLI, Ana Lúcia Menezes (org.). *Parque Metropolitano de Pirajá: história, natureza e cultura*. Salvador: Centro de Educação Ambiental São Bartolomeu, 1998. p. 67-79 (Coleção Cadernos do Parque).

TOURINHO, Eduardo. *Alma e Corpo da Bahia*. Rio de Janeiro, RJ: Irmãos Pongetti, 1953.

\_\_\_\_\_. *Esse Continente Chamado Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 1964.

VILHENA, Luís dos Santos. *A Bahia no Século XVIII: notas e comentários de Braz do Amaral*. Salvador: Itapuã, 1969. v.1. (Coleção Baiana).

*Recebido em 30.05.03*

*Aprovado em 20.07.03*



# LAVAGEM DO BONFIM: ENTRE A PRODUÇÃO E A INVENÇÃO DA FESTA

Eduardo Alfredo Morais Guimarães\*

## RESUMO

A partir de um análise da lavagem simbólica do Santuário do Senhor do Bonfim, procura-se analisar aspectos *lúdico-festivos* que compõem a chamada “*baianidade*”. A “lavagem” ocorre antes do *Carnaval* oficial e é um “carnaval” que *questiona a “ordem”*. A *identidade* e a relação dos baianos com o sagrado estão no cerne do trabalho que destaca as investidas do poder público e da *indústria cultural*, no sentido de circunscrever a “festa” a um evento *turístico*. As manifestações culturais do povo negro, reconhecidas como a “alma” da cidade, pelos dirigentes de órgãos de turismo, tratadas como manifestações folclóricas, uma verdadeira *prisão* reservada ao povo negro alegre e festeiro, qualidades atribuídas geneticamente ao grupo a partir da raça, apimentadas com concepções racistas.

**Palavras-chave:** “Lavagem” – Santuário do Senhor do Bonfim – Festa – Religiosidade Popular – Rito

## ABSTRACT

### **LAVAGEM DO BONFIM: BETWEEN THE PRODUCTION AND THE INVENTION OF THE FESTIVAL**

Departing from an analysis of the symbolic washing of the Sanctuary of Senhor do Bonfim, one aims at analyzing ludic-festive aspects that compose the so-called “*baianidade*”. The “washing” happens before the official *Carnival* and it is a “carnival” that questions the “order”. The identity and the relationship of Bahians with the sacred are in the center of the work, which highlights the investing of the public power and of the *cultural industry*, in the sense of circumscribing the “festival” to a tourist event. The cultural manifestations of the Afro-descendants, recognized as the “soul” of the city by the directors of tourism organs, are treated as folkloric manifestations, a true *prison* reserved for the happy and festive Afro-descendant, qualities attributed genetically to the group of the race, spiced up with racist conceptions.

**Key words:** “Washing” – Senhor do Bonfim Sanctuary – Festival – Popular Religiosity – Rite.

---

\* Mestre em Sociologia pela UFBA e professor de Antropologia da UNEB. Coordena um projeto da UNEB com o MST em Ipiauí/Bahia. Endereço para correspondência: Rua Prediliano Pita, 51, Fazenda Garcia - Salvador/BA. E-mail: ealfredoguimaraes@bol.com.br.

Se o sol brilha só para a burguesia – então, camaradas, apagaremos o sol  
(Leon Trotsky)

O brado de Trotsky, de uma tribuna, durante a revolução de 1917, na Rússia, citado por Jean Duvignaud (1983, p.31), é uma incitação à subversão e é exatamente esta subversão exuberante que melhor descreve o espírito da festa da Lavagem do Bonfim, realizada anualmente pelos baianos. A lavagem, apesar de integrada à dinâmica da sociedade, é um período peculiar da vida da cidade, marcado, sobretudo, pela transgressão. Como afirma Durkheim, a efervescência e o desregramento possibilitam a revificação e a renovação da ordem cultural e é durante estas manifestações sagradas que a criatividade humana atinge o apogeu. A identidade e a relação dos baianos com o sagrado estão, assim, no cerne do nosso trabalho sobre a Lavagem do Bonfim. A festa pode ser considerada uma verdadeira “liturgia de baianidade”, construída a partir da presença marcante das religiões afro-brasileiras, do próprio catolicismo popular e do “festar” característico destas manifestações religiosas.

O ritual, na sua dimensão material e temporal, possui fronteiras e limites. O cortejo parte, na quinta-feira anterior ao dia da festa do Senhor do Bonfim, do bairro do Comércio, mais exatamente das escadarias da Igreja de Nossa Senhora da Conceição da Praia<sup>1</sup>, segundo Reis (1991, p.120), arquétipo cristão da mãe, na sua qualidade de conceber e de gerar a vida. O itinerário de oito quilômetros é calculado em horas de marcha e corta o centro financeiro da cidade sacralizando e modelando o espaço por um breve intervalo de tempo. São as baianas com seus corpos modelados pelos trajes típicos que reúnem os elementos ancestrais necessários à consagração do espaços. Estamos no centro da atividade ritual e o centro é um lugar ativo e móvel na festa da Lavagem do Bonfim que segue ressignificando os espaços pertencentes ao antigo bairro comercial da cidade. Após duas ou três horas de marcha o cortejo chega à Igreja do Senhor Bom Jesus do Bonfim que é lavada simbolicamente pelas baianas. Sem dúvida, pode-se perceber que é no adro da Igreja

e nos arredores que a atividade ritual se concentra, mas este fato não implica que a festa, ou o próprio ritual, cesse com a passagem do cortejo. No itinerário distingue-se zonas que são objeto de maior ou menor atividade ritual e a festa prossegue em vários lugares até a madrugada.

Vê-se, assim, que as ações do poder público (ou mesmo privado) no sentido de disciplinar a festa interferem diretamente na Lavagem do Bonfim. O poder das autoridades determina, em certo sentido, o avanço ou o recuo da atividade ritual e os próprios limites da festa. Como observa Marc Augé (1994, p.60), a linguagem política é naturalmente espacial; daí, certamente, o simbolismo político que se expressa no poder das autoridades de determinar limites e fronteiras. Concretamente, os caminhos trilhados pelo cortejo foram traçados pelos próprios devotos, possuem cruzamentos e praças onde os homens satisfazem cotidianamente as mais diversas necessidades, inclusive de intercâmbio econômico, cujo funcionamento implica ações econômicas, políticas e rituais.

## QUEM TEM FÉ VAI A PÉ!

O caráter de singularidade do ritual da lavagem simbólica do Santuário do Bonfim é patente. Ao contrário das procissões religiosas tradicionais, no cortejo os devotos não acompanham as imagens dos santos. O Senhor do Bonfim não deixa a sua casa para “passear” com seus devotos pelas ruas da cidade, mas aguarda onipotente os seus filhos em sua morada: uma multidão de mais de um milhão de pessoas que acompanha desordenadamente um grupo de baianas formado, majoritariamente, por gente de santo dos Candomblés da Bahia. A lavagem da igreja é simbólica, isto é, as portas da igreja

<sup>1</sup> A partir dos primeiros anos da década de 1940, as escadarias da Igreja de Nossa Senhora da Conceição da Praia passaram a ser o ponto de partida do Cortejo.



permanecem fechadas durante a cerimônia e as baianas *lavam* apenas as escadarias e o adro do santuário.

A *palavra de ordem* dos participantes do cortejo, repetida todos os anos pelos mais ardentes defensores da tradição é *quem tem fé vai a pé*. Majoritariamente, os participantes vestem-se de branco – afinal o branco é a cor do Orixá Oxalá e do próprio Cristo Crucificado, o Senhor do Bonfim – e seguem a pé da Conceição da Praia ao Santuário do Bonfim, ao som dos blocos afros e afoxés, num percurso de oito quilômetros. Ao chegar ao Bonfim as baianas realizam a lavagem simbólica do santuário e derramam água de cheiro sobre a cabeça dos fiéis que se encontram nas proximidades. Não resta dúvida que nem todos conseguem chegar à Colina Sagrada, pois os apelos do *carnaval* instaurado no percurso contém a marcha de muitos participantes.

Nossas interpretações sobre a *Lavagem Simbólica do Santuário do Senhor Bom Jesus do Bom Fim*, momento mágico da festa quando os devotos se purificam ao tempo em que purificam o próprio templo, voltam-se para algumas discussões já clássicas no âmbito da antropologia sobre a festa carnavalesca. De um lado, autores que advogam a existência de uma inversão na ordem social durante o período carnavalesco. De outro, aqueles que afirmam que durante o carnaval a ordem não é subvertida. Acreditamos que as análises de Mikhail Bakhtin expressas no seu famoso livro sobre Rabelais e o Carnaval Medieval, publicado em português sob o título *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*, podem ser um ponto de partida seguro para o desenvolvimento de nossa abordagem. No livro o autor afirma que no período carnavalesco, na Europa Medieval, se instauraria uma outra ordem social marcada pela abolição das relações hierárquicas:

Em conseqüência, essa eliminação provisória, ao mesmo tempo ideal e efetiva, das relações hierárquicas entre os indivíduos, criava na praça pública um tipo particular de comunicação, inconcebível em situações normais. Elaboravam-se formas especiais do vocabulário e do gesto da praça pública, francas e sem restrições, que

aboliam toda a distância entre os indivíduos em comunicação, liberados das normas correntes da etiqueta e da decência. Isso produziu o aparecimento de uma linguagem carnavalesca típica, da qual encontraremos numerosas amostras em Rabelais. (BAKHTIN, 1987, p.9)

Os festejos carnavalescos ocupavam lugar de destaque na Europa Medieval; a alegria, o gosto pela festa e o sentimento de liberdade germinavam e enraizavam-se nos burgos, sendo parte integrante, inclusive das solenidades religiosas. Além do Carnaval propriamente dito, uma série de celebrações cômicas e ritos festivos faziam parte do cotidiano europeu durante a Idade Média, marcando a sucessão das estações, a sementeira, o nascimento e a morte como expressões de *ritos de passagem*. Segundo Bakhtin, não se pode esquecer da *festa dos tolos*, da *festa do asno*, do *riso pascal* e de quase todas as festas religiosas realizadas com forte participação popular e em um ambiente carnavalesco. Todos esses ritos e espetáculos criavam, segundo Bakhtin, uma *dualidade do mundo*, de um lado as cerimônias oficiais, de outro, os cultos carnavalescos, cômicos, dominados pelo riso, “um segundo mundo e uma segunda vida aos quais os homens da idade Média pertenciam em maior ou menor proporção, e nos quais eles viviam em ocasiões determinadas” (1987, p.4).

É importante observar que o ponto de vista de Bakhtin não é unânime. Analisando a mesma problemática estudada por Bakhtin, Jacques Heers (1987), em seu trabalho *Festas de Loucos e Carnavais*, segue caminho inverso. Para Heers, a hierarquia do poder local, as querelas políticas e os valores dominantes estão presentes nas festas carnavalescas.

Muitos autores tentaram aproximar as interpretações de Bakhtin da realidade brasileira, como o antropólogo Roberto DaMatta ao estudar o carnaval carioca (1973). Para DaMatta, o Carnaval parece ser uma instituição que permite a visão do Brasil como uma grande *communitas*, “onde raças, credos, classes e ideologias comungam pacificamente ao som do samba e da miscigenação racial” (1973, p.123). O ritual carnavalesco possibilitaria o rompimento

com a formalidade cotidiana, através da criação de um espaço especial onde todos poderiam permanecer sem preocupações de relacionamento ou filiação. Por outro lado, outros autores, a exemplo de Maria Isaura Pereira de Queiroz, afirmam que no carnaval brasileiro a ordem não é subvertida (QUEIROZ, 1995). Da mesma forma, existiria uma nítida separação entre atores e expectadores e os foliões saberiam o seu lugar na festa de acordo com os papéis que desempenham.

Acreditamos que, concretamente, a Lavagem do Bonfim guarda muito do *segundo mundo* próprio da Idade Média. A festa é “subversiva” desde a temporalidade: *é um carnaval fora de época*. A “lavagem” ocorre antes do Carnaval oficial e é um carnaval que *questiona a ordem*, desconhecendo a distinção entre atores e expectadores, todos participam efetivamente do ritual, criando um lapso espacial e temporal marcado por universalidade, liberdade, igualdade e, porque não dizer, abundância (BAKHTIN, 1987, p.8). Os participantes vivem efetivamente os festejos da Lavagem do Bonfim, não são assistentes passivos. A festa é um momento de transgressão, de liberação, de abolição de hierarquias, de regras e de tabus que se mantêm renitentes no cotidiano dos baianos.

Ao nosso ver, as características lúdico-festivas da Lavagem do Bonfim autorizam uma interpretação do ritual nos moldes propostos por Bakhtin (1987). Observamos que, não obstante as tentativas de enquadramento da lavagem na “*ordem*”, em especial as investidas da indústria cultural (ORTIZ, 1989) no sentido de circunscrever os festejos numa lógica que leva em consideração as forças do mercado, a Lavagem do Bonfim resiste aos assédios da ordem. Os foliões continuam decidindo como irão participar. Os próprios organizadores, mesmo preocupados com a quebra de barreiras tidas como intransponíveis, evitam ações que firam o caráter universal da festa: **a Lavagem do Bonfim é um ritual de todos os baianos**. A lei que preside a festa é a lei da liberdade. A lavagem, com o seu cortejo, é um momento especial da vida dos baianos, uma festa que celebra a

*baianidade*, concepção de vida que possui um forte conteúdo étnico/religioso, marcado por elementos da chamada identidade cultural afro-brasileira, envolvida por uma alternância entre o sagrado e o profano, uma concepção de mundo que não separa a alegria e o sagrado e a principal barreira que os participantes quebram esta ligada às relações hierárquicas vinculadas à própria Religião Católica. A marca maior da festa é a busca de uma relação mais próxima com o sagrado por parte dos participantes que saem às ruas da cidade em busca do *Axé*<sup>2</sup>, liberado pelas baianas<sup>3</sup> que realizam a lavagem simbólica do santuário. O clima é de alternância entre o sagrado e o profano, o clima religioso e a festa carnalizada fazem parte do mesmo ritual. A lavagem poderia, então, ser uma espécie de “*carnaval medieval*” onde o sagrado confunde-se com o profano, as hierarquias são abolidas e as classes sociais e idades dos participantes se indiferenciam (BAKHTIN, 1987, p.219).

## O RITO

Em primeiro lugar, o que é um rito? Segundo Cazeneuve ([19-?]), o rito está carregado de inércia, tributo pago em função de sua resistência à mudança. O rito é um ato que sempre permanece fiel a certas regras que constituem precisamente o que há nele de ritual, mesmo sendo bastante flexível para comportar uma margem de improvisação. Quando tomamos parte de um ritual expressamos a nossa participação em uma determinada ordem social. O ritual, segundo Durkheim (1989), está no núcleo da religião e é o que torna possível a própria ordem social e moral. A Lavagem do Bonfim é, entre outras coisas, um rito *comemorativo* que se insere em um determinado tempo histórico, celebrando a identidade cultural baiana,

<sup>2</sup> Axé: “Energia que tudo transpassa, movimenta e possibilita.” (BERKENBROCK, 1997, p.259-267).

<sup>3</sup> As participantes do ritual são em sua maioria baianas do acarajé. Constatamos na pesquisa de campo que a maioria das baianas está vinculada aos terreiros das religiões afro-brasileiras.

a “baianidade”. O ritual reproduz o mundo vivido pelos baianos, mas também se insere em outro mundo, possuidor de uma lógica própria apontando modos alternativos de comportamento, um mundo sagrado capaz de captar e manejar forças numinosas<sup>4</sup>. O ritual da lavagem expressa a forma como uma sociedade dividida em diversos domínios e éticas encontra sua totalidade, ou, utilizando as palavras de Roberto DaMatta numa afirmação de base genuinamente durkheimiana, “... os rituais servem, sobretudo na sociedade complexa, para promover a identidade social e construir o seu caráter” (1979, p.24). Sem dúvida, é impossível pensar a cidade do Salvador sem suas Lavagens e, mais impossível ainda, pensar a cidade sem a Lavagem do Bonfim.

As reflexões de Van Gennep (1978) sobre os ritos de passagem são esclarecedoras. No ritual os participantes são convidados a tomar um banho purificador, se *purificam*, se *lavam* e se *limpam*. Inegavelmente, o ritual está relacionado com as manifestações religiosas afro-brasileiras. O contato com as águas de cheiro das baianas garante uma imersão purificadora, são as águas de Oxalá<sup>5</sup>, orixá da criação. As águas simbolizam *regeneração*, operando um renascimento através do *axé* de Oxalá, energia que garante a dinâmica da vida. O simbolismo da água como fonte de pureza, fertilidade e vida surge com toda força (BRUNI, 1994, p.64). O ritual assinala o início de um novo ciclo temporal que deve ser marcado pela harmonia. Como toda atividade religiosa das religiões Afro-Brasileiras, a lavagem significa uma troca. A maior oferenda dos participantes é o sacrifício de seguir o trajeto do cortejo a pé – *que tem fé vai a pé!*, afirmam os participantes.

Como nas danças rituais realizadas nos terreiros, o ritual da lavagem tem o seu ponto focal na mulher. São baianas dos candomblés, casas de Umbanda, ou mesmo baianas de outros credos, que com graça e impetuosidade seguem dançando pelas ruas acompanhadas de perto pelo Afoxé Filhos de Gandhi, seguindo o toque do *gexá*. Os dirigentes do Afoxé seguem de perto o grupo de baianas e, com a participação ativa dos integrantes da agremiação, pro-

curam suprir as necessidades do cortejo. O ritmo seguido é o mesmo ritmo litúrgico dos terreiros e possibilita a distribuição do *axé* de Oxalá. O rito aparece, então, como um processo conjuntivo que objetiva, não obstante as distensões existentes na sociedade, manter a harmonia do participante individual, da comunidade e do próprio universo. O sacrifício ou a oferenda é dedicada ao Senhor do Bonfim, identificado com o Orixá do Candomblé, Oxalá, em virtude de homologias entre os respectivos arquétipos. De um lado, Senhor do Bonfim, Jesus Cristo, o filho de Deus; de outro, Oxalá, o mais poderoso dos orixás, responsável por toda a criação. Observamos, então, o caráter singular da prática religiosa dos participantes, que procuram interpretar o ritual à sua maneira. Eles são na sua maioria católicos, mas podem ser também de Candomblé, de Umbanda, Espíritas, ou mesmo sem religião. Para os praticantes das religiões afro-brasileiras, a religião abarca todas as esferas da vida e a lavagem surge como um ritual que transmite *axé* indispensável à dinâmica da própria vida.

O Senhor do Bonfim pode ser um símbolo pertencente ao universo simbólico católico; no entanto, não há incongruência no seu culto por parte dos adeptos das religiões afro-brasileiras. O campo simbólico/religioso em questão é marcado pela “interculturalidade” e modelos míticos e litúrgicos correlacionam-se de maneira analógica. O Senhor do Bonfim é identificado com o orixá do Candomblé, Oxalá, mas esta identificação parece resumir-se numa analogia entre os arquétipos e esta analogia tem limites. Os festeiros não transferem para o Senhor do Bonfim os mitos ligados ao orixá do Candomblé; da mesma forma, não acreditamos que algum festeiro acredite que Oxalá foi crucifica-

<sup>4</sup> Termo utilizado por K. Otto, experiências provocadas pela revelação de um aspecto do poder divino... (citado por Mircea Eliade, *O Sagrado e o Profano*: a essência das religiões. Lisboa: Livros do Brasil, [19-?], p. 24.)

<sup>5</sup> Oxalá é o primeiro dos Orixás, recebeu de Olorum, deus supremo, criador de todos os orixás (Cf. VERGER, 1981, p.21-22), a tarefa de criar a terra com tudo em que nela existe.

do! Um observação atenta revela o fervor dos devotos que rendem homenagens ao Senhor do Bonfim e pedem bênçãos à Oxalá. Para os católicos mais dogmáticos esta atitude é incorreta e até mesmo uma profanação, mas é justamente uma postura “*ecumênica*” e “*tolerante*” que impera entre a maioria dos leigos, afiliados incorporados legitimamente à Igreja Católica. O Catolicismo Popular admitiu, assim, no seu seio, o povo de santo e sua maneira festiva de viver a religião. Os Deuses africanos não foram vencidos e estão presentes no próprio universo simbólico da Igreja Católica, mas os conjuntos simbólicos mantêm-se distintos e, certamente, o mais importante, se os adeptos das religiões afro-brasileiras se retrassem da lavagem, seria provavelmente o fim do rito.

Observamos que situações de conflito, envolvendo grupos rivais, são comuns e o conflito pode, em muitos casos, localizar-se no coração do próprio rito, chegando mesmo a reforçar as assimetrias existentes no universo social sem, no entanto, deixar de realçar o coletivo, a *baianidade*. Não podemos, portanto, menosprezar as “*intenções políticas*” presentes na lavagem. Na hora da luta política a lavagem assume as características de *um jogo* de competições que exalta as rivalidades. A direção do movimento ritual volta-se para as distensões existentes no universo social. A festa exalta os poderes dos grupos que impõem pela sua participação o seu lugar na “*cidade e na sociedade política*” (HEERS, 1987, p.17). Em determinados momentos, a lavagem também é uma “*cerimônia do triunfo*”, um cortejo triunfal que conduz os vencedores das contendas políticas, bastante significativo quando ocorrem mudanças políticas expressivas.

Vejamos mais de perto como as mudanças políticas podem influenciar na realização da Lavagem do Bonfim,

No ano de 1987, o *Jornal Tribuna da Bahia*, de 16 de janeiro, circulou com a seguinte manchete: “*Maior cortejo de toda a história da festa durou 5 horas em direção à Colina*”. O ponto focal da festa era do Governador eleito pelas oposições, Waldir Pires, que, através da “*sagração*” pelas bênçãos das baianas, fortalecia-se

para a jornada de quatro anos à frente do Governo do Estado. Cerca de 500 baianas participaram da lavagem, segundo a matéria publicada pelo jornal, em meio a mais de 600 mil pessoas que acompanhavam o ritual.

A lavagem ocorreu em um momento importante da vida política do Estado da Bahia e o rito adquiriu, então, um sentido claro de “*liturgia política*”, como um momento de “*sagração*” de uma “*nova ordem*” construída a partir da vitória das oposição nas eleições para o Governo do Estado. O simbolismo da Lavagem do Bonfim, rito que celebra a instauração de um novo ciclo temporal, acompanhado nos momentos cruciais – lavagem das escadarias da igreja pelas baianas – por uma simbólica da limpeza e da purificação, fundia-se, então, com o entusiasmo popular pela vitória. A cerimônia celebrava, de fato, uma ordem a ser instaurada e o governador eleito – Waldir Pires – e seus seguidores monopolizaram as atenções em praticamente todos os momentos da “*longa caminhada*”.

Na Lavagem de janeiro de 1991, os pedidos dos baianos para a paz no Golfo Pérsico dominaram as atenções, ressaltando o caráter universal do ritual. Associações de classe, partidos políticos, associações carnavalescas, hotéis, agências de turismo e os mais diversos “*grupos*” faziam-se presentes ao cortejo, através de camisetas brancas, faixas e adesivos alusivos à paz no Golfo Pérsico. Constataram-se, ainda, mensagens pela recuperação de Irmã Dulce, “*a mãe dos baianos*”, religiosa que se destacou por seu trabalho pelos pobres. Faixas colocadas pela comissão, ao longo do trajeto, pediam “*silêncio para Irmã Dulce*” nas proximidades do Hospital Santo Antonio. A atividade ritual, sob suas diversas formas, conjugava naquele momento o participante individual, a comunidade e o próprio universo. Contrariando as expectativas da Comissão, nem o governador do Estado, nem o prefeito da capital participaram do evento e dentre os políticos que participavam do cortejo (e eram muitos) apenas o Deputado Federal Manoel Castro, virtual candidato a prefeito da capital, nas eleições de 1992, acompanhou as baianas até o adro da igreja. Constatava-se, assim, um “*esvaziamento*” da

lavagem e este esvaziamento deveu-se, sobretudo ao caráter intermediário do governo. O governador Nilo Coelho – eleito Vice-Governador em 1986 – estava deixando o cargo e o governador eleito (em 1990), Antonio Carlos Magalhães, preparava-se para assumir o governo. Por outro lado, o Prefeito de Salvador, Fernando José, era apontado por todas as pesquisas de opinião como o “pior prefeito do Brasil”. Sua popularidade estava em baixa. Outros políticos, talvez atentos às acusações de manipulação, preferiram acompanhar o cortejo sem um envolvimento maior com a parte das baianas e a lavagem do adro da Igreja.

Na Lavagem de 1992 ocorreu a “*sagração de um novo governo*”, eleito com expressiva votação. Observávamos, então, a efetivação de um ritual de “sagração” de uma nova ordem. Era a primeira lavagem após a posse do Governador do Estado, Antonio Carlos Magalhães, eleito em 1990. Um novo ciclo temporal – os quatro anos de mandato do governador – iniciava-se e Antonio Carlos Magalhães, celebrando o seu governo, num ato coletivo de comunhão, participava dos momentos mais significativos do ritual: a partida do cortejo na Conceição da Praia e a lavagem do Adro da Igreja. Assistimos, então, à realização de uma das maiores *lavagens* da história da devoção e a cerimônia reforçava as mudanças políticas ocorridas no Estado em função do resultado das eleições. O governador, juntamente com seus principais correligionários, caminhava ao lado das baianas buscando uma identificação com o lado *negro* da festa. O governo definia naquele momento uma linha de ação que privilegiaria durante todo o governo uma aproximação com as manifestações culturais afro-brasileiras existentes no Estado, encaradas com rico manancial para as políticas públicas na área do turismo.

O ritual situa-se, assim, entre a *arte* e a *vida cotidiana*. Os participantes não se restringem a assistir passivamente ao cortejo e à lavagem simbólica do santuário; eles vivem efetivamente o ritual, pois a Lavagem do Bonfim é uma festa de todos em Salvador. É uma “segunda vida do povo” da cidade (BAKHTIN, 1987), um momento especial da existência onde não há lugar para ato-

res e espectadores; todos celebram, de alguma forma, as mudanças concretas ou, simplesmente, imaginárias. No ritual os baianos partilham uma identidade toda particular; vivem um momento fora do cotidiano, seguindo as reflexões de Victor Turner (1979, p.118), “... ‘momento situado dentro e fora do tempo’, dentro e fora da estrutura social profana”, que revela assimetrias existentes na sociedade.

Talvez a Lavagem do Bonfim seja o único “carnaval” que tem um sujeito, um símbolo focal que orienta os participantes, ou seja, que tem “um dono”, e o Senhor Bom Jesus do Bom Fim ou o orixá do Candomblé, Oxalá, é o “dono” desta festa. É precisamente isso que faz da lavagem um dos momentos mais ricos da vida ritual da cidade do Salvador. Embora a festa tenha um “dono”, mantém-se “festa de todos”. Como Carnaval, o ponto chave é a sua organização praticamente independente do poder público e das autoridades religiosas. Observa-se ainda que o cortejo é um desfile polissêmico, no sentido de congregar participantes das mais diversas matizes, pois são católicos, guardiões da ortodoxia ou não, espíritas, candomblecistas, umbandistas e muita gente de “outras” religiões, sem religião, ou que fazem a sua religião. Os participantes, como no carnaval, organizam-se em grupos, embora estes grupos não tenham um caráter permanente, não sejam “blocos” no sentido de algo compacto, sólido (DAMATTA, 1979, p.98). São, na verdade, grupos ordenados de maneira muito mais livre e alicerçados, principalmente, nas camisetas que aparecem, então, como um modo de dizer algo à sociedade. Essa característica surge, então, como um ponto muito importante, quando nos damos conta de que os participantes destes grupos identificam-se com as mensagens expressas nas camisetas e, mais ainda, quando percebemos que estas pessoas, ligadas por laços profissionais, de militância política, ou simplesmente organizadas para a lavagem, não estão ali só para “brincar”, mas também para “participar” do ritual, dialogando de alguma forma com a sociedade.

Por outro lado, a lavagem possui também características de “procissão religiosa” e o alvo do cortejo são os pedidos de proteção ao Se-

nhor Bom Jesus do Bom Fim e as “obrigações” com Oxalá. Como toda procissão, antes da saída do cortejo, os “participantes” são convidados a assistirem uma Missa, celebrada na Igreja de Nossa Senhora da Conceição da Praia, ou melhor, *eram* convidados, pois a missa foi suspensa por determinação do Arcebispo da Bahia, Dom Lucas Moreira Neves, no início dos anos 1990. No centro do cortejo está a “parte das baianas”, comprimidas pela multidão que insiste em acompanhá-las, até as escadarias do santuário. Este núcleo, apesar dos esforços dos organizadores, permanece formado por um conjunto desordenado do qual participam as autoridades, as baianas e gente do povo que consegue furar o cordão de isolamento. Observamos, ainda, que, ao contrário das procissões religiosas, não existem andores carregados pelos membros de confrarias religiosas, autoridades civis ou militares, não existindo, portanto, imagens de santo que são intermediadas pelas autoridades. A multidão de devotos segue em direção à Colina Sagrada, cortando o centro financeiro da cidade do Salvador, uma região do espaço urbano dominado pelo capital financeiro, “participando” efetivamente do ritual, reconhecendo o poder das autoridades, talvez, mas, acima de tudo, expressando todo o seu poder. O território do trabalho e da fadiga dá lugar para o território da dança e do prazer.

O cortejo é seguido de perto pelas autoridades policiais. As instituições financeiras e demais empresas que operam na área do comércio reforçam a segurança, isolando as fachadas dos prédios com tapumes. O cortejo é também um *perigo* para a cidade; o território do trabalho, da fadiga, espaço mais “*produtivo*” da sociedade capitalista é invadido pelo *carnaval*, pela dança e pelo prazer. O Estado, através do seu poder de polícia, opera como árbitro orientando a ocupação do espaço, determinando o que pode e o que não pode acontecer.

A Lavagem do Bonfim celebra a mudança. O rito marca a entrada em um novo período temporal. O conteúdo simbólico da lavagem leva as marcas da cerimônia das *Águas de Oxalá*, águas para lavar Oxalá – lavagem dos axés de Oxalá –, realizada nos terreiros de Candomblé,

particularmente os de origem Kêto. Segundo Pierre Verger (1981, p.261):

... os descendentes de africanos, movidos por um sentimento de devoção, tanto ao Cristo como ao Deus africano, fizeram uma aproximação entre as duas lavagens: a dos axés de Oxalá e aquela do solo da igreja que leva o nome católico do mesmo orixá.

Não podemos esquecer que as “Baianas do Candomblé”, com seus trajes típicos, são o centro focal do cortejo e, principalmente, da lavagem simbólica do Adro da Igreja. Da mesma forma, as águas utilizadas na lavagem do Adro da Igreja – Águas de Cheiro – são preparadas seguindo rituais próprios das religiões afro-brasileiras. Por outro lado, a Lavagem, como o Carnaval, se situa numa escala cronológica cíclica, independente de datas fixas<sup>6</sup>, uma cronologia cósmica, diretamente relacionada com as divindades (DAMATTA, 1979, p.43).

Acreditamos que é possível compreender agora as ações das autoridades públicas no sentido de enquadrar a Lavagem na “*ordem*”. O Estado, em nome dos empresários do setor cultural e, em particular, do turismo, surge hoje como principal incentivador da lavagem, mas também como o maior repressor do desregramento. Nesta nova fase assistimos ao predomínio de uma lógica comercial que busca a padronização do cortejo com o “congelamento” da carnavalização, estreitamente vinculada às festas religiosas de origem ibérica e um forte incentivo às manifestações de *raízes africanas*. No entanto, há uma diferença importante entre um sanduíche que se compra na rede Mac Donalds e uma festa religiosa. As manifestações culturais são um espaço de luta e distinção e as diferenças funcionam como signos distintivos. As ações dos poderes públicos e da própria indústria cultural não conseguem circunscrever o ritual ao espaço exclusivo das religiões afro-brasileiras, em particular a reverência de um culto à Oxalá. Não conseguem disciplinar e enrijecer completamente a Lavagem do Bonfim, mas as manifestações mais carnavalizadas se

<sup>6</sup> A Festa do Bonfim ocorre no segundo domingo depois da Epifania (Festa de Reis).

tornam cada vez mais difíceis e os espaços são abarcados com rapidez pela lógica comercial (ORTIZ, 1989). As últimas modificações introduzidas no cortejo da lavagem, em nome do respeito às tradições, amenizaram o “*carnaval*” retirando o som eletrizante dos trios elétricos da festa. Concretamente, as investidas da indústria cultural significaram uma certa *perda de sentido*.

A lavagem com seu cortejo se apodera de todos os espaços onde possa instalar-se: as ruas, as praças, as casas com suas varandas e quintais, tudo que serve para o encontro dos participantes. A carnavalização possui o seu aspecto de *potlach* endereçado às forças mágico-religiosas que dão significado ao ritual. O consumo de energias no verdadeiro delírio barroco provocado pelo som eletrizante dos trios-elétricos injeta no ritual momentos ímpares de eferescência. É a festa no sentido pleno que pode assolar e destruir, desprezando as barreiras sociais. Como nas sociedades tradicionais, não são indivíduos, e sim coletividades que se encontram e a essência do encontro é o estabelecimento de um contrato construído a partir do conceito de troca-dádiva.<sup>7</sup>

## ENTRE A PRODUÇÃO E A INVENÇÃO DA CIDADE

Hoje, é impossível pensar a capital do Estado da Bahia sem as suas festas populares e, acima de tudo, sem a cadência dos ritmos do povo negro. É impossível também pensar a grande maioria das festas sem suas “lavagens” e, conseqüentemente, sem as baianas que efetivamente realizam o ritual de limpeza e purificação. Por surpreendente, mesmo paradoxal, que pareça, é impossível separar estas festas das comemorações em louvor aos santos da Igreja Católica. Não é fácil, portanto, para o antropólogo, com seus olhares e ouvidos “*disciplinados*”, realizar uma *percepção* científica dos rituais que marcam a identidade da cidade do Salvador (OLIVEIRA, 1998, p.18).

Os espaços rituais da cidade são marcados por relações de identidade e alteridade, são lugares onde os habitantes constroem e recons-

troem identidades particulares balizadas pela relações sociais cotidianas e pela história. Nestes lugares dá-se um reconhecimento da alteridade que articula a organização social. Não é possível, portanto, compreender as ações do poder público na arena da política cultural sem analisar de perto a sua participação na organização destes espaços rituais.

O reconhecimento do caráter negro da cidade do Salvador já faz parte do discurso oficial. As manifestações culturais do povo negro são a “alma” da cidade, afirmam dirigentes de órgãos de turismo veiculados ao poder municipal. No entanto, toda esta cultura é também *folclore*, verdadeira *prisão* reservada ao povo negro alegre e festeiro, qualidades atribuídas geneticamente ao grupo a partir da raça, apimentadas, portanto, com concepções racistas (MONTES, 1996, p.53). Assim, as elites brancas que governam a cidade convivem com esta gente que, além de ser maioria, consegue redefinir a cidade como um lugar de identidade partilhada, habitado majoritariamente pelo povo negro, a *Roma Negra*, segundo intelectuais e ativistas do próprio movimento negro. Mas, os poderes públicos agem também no sentido de conter os *excessos*, pois em algum momento eles poderão efetivamente acrescentar às suas “qualidades” características indesejáveis ao tentar escapar à *prisão* reservada aos marginalizados.

A partir dos últimos anos do século XX os poderes públicos começaram a atuar com muito mais vigor na organização dos espaços rituais, buscando circunscrever as manifestações a partir de uma identidade negra particular da cidade. Os órgãos de turismo passaram, então, a intervir diretamente na estrutura organizativa

<sup>7</sup> O termo *potlach* é utilizado aqui em conformidade com o trabalho de Marcel Mauss “Ensaio sobre o dom” (1974). Mauss retirou o termo da língua chinook. O seu significado é essencialmente alimentar, consumir e está ligado a uma forma de troca, uma troca-dádiva que possui como função primordial unir grupos e afastar hostilidades. Com a utilização do termo procuramos realçar o caráter agonístico do ritual, observado na exuberância e na fartura que marcam a atuação dos grupos nos principais momentos da festa.

das festas populares, influenciando, inclusive, na própria *produção de sentido* destas festas. Uma das mais importantes festas populares/religiosas de Salvador, a Lavagem do Bonfim, foi o alvo privilegiado. No ano de 1998, a Prefeitura, com o apóio da Comissão dos Festejos Populares da Lavagem do Bonfim, com a anuência da Associação dos Blocos de Trios e com o aval dos empresários vinculados à Indústria do Turismo, decidiu transferir para a bairro da Barra o som eletrizante dos trios elétricos, segregando espacial e temporalmente o carnaval. A nova festa passou a ser realizada no sábado posterior à quinta-feira da lavagem e foi nomeada de *Farolfolia*. Observamos, que contrariamente à concepção que imperava no Carnaval da Lavagem, o *Farolfolia*, além de servir de vitrine para as associações carnavalescas, passou a conferir altos lucros aos blocos que passaram a participar do evento. Uma organização exemplar garantia a ordem na festa e toda segurança aos turistas que visitavam a cidade. O caráter singular do Carnaval da Lavagem, com seu aspecto de *potlach* endereçado às forças mágico-religiosas, foi negligenciado pelos promotores da festa. No cortejo, um rito em louvor ao Orixá do Candomblé, Oxalá, deveria imperar contrição e respeito.

No ano seguinte, em 1999, a EMTURSA, Empresa de Turismo de Salvador, outorgou à Associação das Baianas de Acarajé – ABA, entidade criada no ano de 1992, a partir de gestões da própria empresa de turismo, com o objetivo de disciplinar o comércio de acarajé na cidade, a responsabilidade pela organização do cortejo. Seguindo orientações da EMTURSA, os diretores da Associação passaram a realizar o contato com as baianas, filiadas e não filiadas à associação, e a encaminhar a relação dos participantes ao órgão de turismo que providenciava o pagamento de uma espécie de jeton pela participação na lavagem. A ABA passou, assim, a disputar com a Federação Baiana do Culto Afro-Brasileiro a organização do cortejo das baianas, o que acirrou a rivalidade já existente entre as duas entidades. Convém ressaltar, ainda, que a Federação não aceita a ingerência da ABA na organização do comércio de Acarajé

na cidade, realizado, em muitos casos, por baianas vinculadas às Casas de Candomblé. Observamos, ainda, que a alteração introduzida vem ameaçando o aspecto religioso do ritual da lavagem, na medida em que a associação está voltada exclusivamente para a comercialização dos quitutes produzidos pelas baianas.<sup>8</sup>

Na última lavagem do milênio, em janeiro de 2000, os empresários vinculados ao setor cultural trouxeram o carnaval de volta à quinta-feira do Bonfim, despindo-o, no entanto, do seu caráter de *potlach*. A Bahia Marina, localizada na Avenida do Contorno, nas proximidades da Igreja da Conceição da Praia, organizou um grande grito de carnaval, na quinta-feira da lavagem, o “*Bonfim Light*”. A festa começou logo após a saída do cortejo e contou com a participação de cerca de 10 mil foliões que brincaram nos 9 mil metros quadrados do estacionamento da marina até à noite. O local foi cercado por tapumes e um grande contingente de seguranças garantiu a tranquilidade dos foliões que pagaram R\$40,00 para ter acesso à festa. O carnaval voltou à Lavagem do Bonfim, mas ficou segregado espacialmente – não interfere mais na rotina do centro financeiro da cidade – e, socialmente, apenas os foliões que podem pagar o ingresso tem acesso à festa.

Sem dúvida, a Lavagem do Bonfim, como outras festas populares da cidade do Salvador, estão sofrendo profundas mudanças e estas mudanças estão interferindo na própria identidade da cidade. Não cabe aqui um apelo a nostalgia, muitas manifestações culturais desaparecem, ou transformam-se e as transformações são, muitas vezes, inevitáveis. A festa que nós estamos vendo não é mais aquela que estávamos acostumados a ver. No entanto, acreditamos que as ações dos poderes públicos, incentivando a comercialização dos principais espaços, garantindo altos lucros aos produtores culturais que investem na realização do evento e aos empresários do setor de turismo representam uma ameaça contra a linguagem da identidade. Conforme afirma Marc Augé (1994), a

<sup>8</sup> A Associação está voltada para a capacitação profissional das vendedoras de Acarajé.



atividade ritual tem por objetivo essencial estabelecer, reproduzir ou renovar as identidades individuais e coletivas. É preciso acrescentar que o processo de formação de identidades está no cerne das relações que os habitantes estabelecem com a sua cidade. A substituição do caráter *utópico* do ritual pelo *permitido* tem correspondido a um enfraquecimento da lógica simbólica da festa, a uma falha no par identidade/alteridade utilizando as palavras de Marc Augé. É ainda sobre a problemática da identidade que consideramos importante dizer ainda uma palavra: a identidade é o núcleo em torno do qual se articula toda organização social.

### CONCLUINDO...

Como já afirmamos anteriormente, a atividade ritual possui o objetivo essencial reproduzir ou renovar identidades individuais e coletivas. Uma *leitura* parcial do ritual elaborada em

função dos interesses dos empresários da cultura e, em especial, do turismo, empreendida pelo órgãos públicos, tem como efeito principal obscurecer o significado da festa. Não obstante o zelo *missionário* dos nossos dirigentes, os fatos revelam a impossibilidade de um único significado para o ritual da Lavagem do Bonfim. Atraídos por uma disposição etnocêntrica foi fácil compreender a lavagem do Santuário do Bonfim apenas como uma versão sincretizada das “*Águas de Oxalá*”; portanto, a contrição e o respeito próprios da cerimônia dedicada ao orixá do Candomblé (VERGER, 1981, p.261) deveriam imperar em todos os momentos do ritual: apenas os blocos afros, afoxés e pequenos grupos de percussão deveriam ser tolerados. O ritual da lavagem simbólica da Igreja do Bonfim se transveste, usando as palavras de Favareto, em efeméride oficial, transformada em ‘macumba para turista’.

### REFERÊNCIAS

- ABRAHAMS, Roger D. The language of festivals celebrating the economy. In: TURNER, Victor. *Celebration studies in festivity and ritual*. Washington DC., Smithsonian Institution Press, 1982, p. 161-177.
- ALLEAU, René. *A ciência dos símbolos*. Lisboa, Edições 70, 1982.
- ALVES, Isidoro. *O carnaval devoto*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994.
- \_\_\_\_\_. *O sentido dos outros*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo, SP: Hucitec, 1987.
- BERKENBROCK, Volnei. *A experiência dos Orixás*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRUNI, José Carlos. A água e a vida: tempo social. *Rev. Sociol. USP*, São Paulo, SP, v. 5, n. 1-2, p.53-65, 1993.
- BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- CARVALHO FILHO, José Eduardo Freire de. *A devoção do Senhor Jesus do Bom Fim e sua história*. Salvador: Typ. de São Francisco, 1923.
- CAZENEUVE, Jean. *Sociologia do rito*. Porto, Portugal: Rés, [19-?].
- COSTA LIMA, Vivaldo da. *Festa e religião no centro-histórico*. Salvador, 1991. (Apostila do Curso de Folclore Antonio Viana - Academia de Letras da Bahia).
- DAMATTA, Roberto. *Ensaio de Antropologia Estrutural*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1979.
- DURKHEIM, Emile. *As formas elementares de vida religiosa*. São Paulo, SP: Paulinas, 1989.

- DUVIGNAUD, Jean. *Festas e civilizações*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1991.
- ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos: ensaio sobre simbolismo mágico/religioso*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Tratado de história das religiões*. Lisboa: Cosmos, 1990. (Col. Coordenadas).
- \_\_\_\_\_. *O mito do eterno retorno*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- \_\_\_\_\_. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. Lisboa: Livros do Brasil, [19-?].
- FERNANDES, Rubem Cezar. *Imagens da Paixão: a Igreja Católica no Brasil e na Polônia*. In: SANCHIS, Pierre (org.). *Catolicismo: modernidade e tradição*. São Paulo, SP: Loyola, 1992. p. 67-89.
- GIRARD, René. *A violência e o sagrado*. São Paulo, SP: Editora da Unesp, 1990.
- GUIMARÃES, Eduardo A. Morais. *Religião Popular, festa e sagrado: catolicismo popular e afro-brasilidade da festa do Bonfim*. Salvador, 1994. 365 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1994.
- GUBER, Rosana. *Antropólogos nativos en la Argentina. Análisis de un incidente de campo*. *Revista de Antropología*, São Paulo, v. 39, n. 1, p.39-81, 1996.
- HEERS, Jaques. *Festas de loucos e carnavais*. Lisboa: Quixote, 1987.
- LIMA, Mesquitela. *Antropologia do simbólico*. Lisboa: Presença, 1983.
- LODY, Raul. *O povo do Santo*. Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 1995.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1976. (Col. Os Pensadores).
- MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva: forma e razão de troca nas sociedades arcaicas*. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo, SP: EPU:EDUSP, 1974. p. 37-184.
- MONTES, Maria Lúcia. *Raça e identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia*. In: \_\_\_\_\_. *Raça e diversidade*. São Paulo, SP: Edusp, 1996. p.47-75.
- NESTI, Arnaldo. *A perspectiva fenomenológica*. In: FERRAROTTI, Franco et al. *Sociologia da religião*. São Paulo, SP: Paulinas, 1980. p. 251-299.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever*. In: \_\_\_\_\_. *O trabalho antropológico*. São Paulo, SP: UNESP, 1998. p. 17-35.
- ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira*. 2.ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1989.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *A ordem carnavalesca: tempo social*. *Rev. Sociol.* São Paulo, SP, v. 6, n. 1-2, p.27-45, 1994.
- REIS, João José. *A morte é uma festa*. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 1991.
- RIES, Julien. *Lo sagrado en la historia de la humanidad*. Madrid: Encuentro, 1989.
- RIVIÈRE, Claude. *As liturgias políticas*. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1989.
- ROGNON, Frédéric. *Os primitivos nossos contemporâneos*. Campinas: Papirus, 1991.
- SERRA, Ordep. *Águas do Rei*. Petrópolis: Vozes. 1995.
- TURNER, Victor. *O processo ritual*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- VAN GENNEP, Arnold. *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás*. São Paulo, SP: Currupio, 1981.

Recebido em 26.07.01  
Aprovado em 25.08.01

# POR UMA ESCOLA DA ROÇA

Fábio Josué Souza Santos\*

## RESUMO

No presente artigo, debruçando-se sobre a realidade do município de Amargosa, pretende-se fazer uma crítica ao modelo pedagógico vigente na maioria das escolas rurais do Estado da Bahia, que, alheio às especificidades da vida da roça, tem procurado imitar as escolas urbanas, revelando-se estranho e inapropriado para seus usuários. Aponta-se a necessidade urgente de se construir uma *escola da roça* e, nesse sentido, são indicadas três experiências alternativas que podem servir de inspiração para políticas educacionais que valorizem as singularidades que caracterizam as dinâmicas territoriais das distintas regiões do Estado.

**Palavras-chave:** Educação rural – Roça - Escola da roça – Diversidade Cultural.

## ABSTRACT

### FOR A RURAL SCHOOL

Based on the reality of Amargosa (located in the countryside of Bahia), this article intends to criticize the pedagogical model used by the majority of rural schools in the state of Bahia, which is not according to the specifications of the countryside life and has been trying to imitate the urban schools, revealing itself as a strange and inappropriate model to its users. This article also calls the attention for an urgent necessity of constructing a rural school and, with this purpose, it indicates three alternative experiences that can serve as an inspiration to education politics that value the singularities which characterize the territorial dynamics of the distinct regions of the state of Bahia.

**Key words:** Rural Education – Countryside – Rural School – Cultural Diversity.

---

\* Pedagogo (UNEB); mestrando em Educação e Contemporaneidade (PEC/UNEB); ex-professor substituto da UNEB/DCHT, Campus XVII/Bom Jesus da Lapa (1998-2000) e da UESC-Universidade Estadual Santa Cruz (2001-2002); bolsista da CAPES vinculado ao PEC/UNEB; membro do PRODESE-Programa Descolonização e Educação, vinculado à linha de pesquisa PROCEMP-Processo Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural/Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PEC-UNEB). Endereço para correspondência: Avenida São Cristóvão, 21 - 45.300-000 AMARGOSA-BA. E-mail: cetepas.fabio@bol.com.br

## 1. INTRODUÇÃO <sup>1</sup>

Embora relegada pela Universidade ao esquecimento teórico na última década, a temática da educação rural nos parece ainda uma problemática de estudo muito significativa em um país de dimensão continental como o Brasil. Sobretudo, no Estado da Bahia, quando consideramos que, segundo o IBGE (2000), 32,8% de sua população, o equivalente a 4,3 milhões de pessoas, reside em áreas rurais, essa problemática assume uma maior relevância.

A falta de estudos sobre o tema assume maior gravidade quando consideramos a histórica ausência de políticas educacionais específicas para o “meio rural” brasileiro e baiano (LEITE, 1999; ARROYO; FERNANDES, 1999; RIBEIRO, 2000; SANTOS, 2002); e ainda, o fato de que a população residente nas “zonas rurais” não possui hoje escolas suficientes para atender às demandas de matrículas (principalmente nas séries finais do ensino fundamental), forçando, assim, os alunos “rurais” (aqui denominados de alunos da *roça*) a buscarem a continuidade de seus estudos nas escolas da cidade, se quiserem aspirar níveis mais elevados de escolarização. Tais aspectos demonstram bem a forma como a diversidade cultural é ignorada pelas políticas educacionais totalitárias que negam o direito à alteridade. Nas escolas da *roça*<sup>2</sup> e da cidade, os alunos da *roça* (a grosso modo entendidos como aqueles que residem em áreas rurais e estudam em uma “escola rural”; ou ainda aqueles que, residentes na “zona rural”, se deslocam diariamente para a sede do município a fim de frequentar uma escola, retornando às suas casas após o turno de estudo) têm os marcadores de sua identidade negados sobretudo pelo modelo curricular padronizado, elaborado a partir de categorias urbanocêntricas e que os obriga a negar a sua identidade cultural, sob pena de serem “expulsos” da escola (evação ou repetência).

A essa questão, de certa forma, vimo-nos dedicando no Mestrado em Educação e Contemporaneidade/UNEB (desde março de 2002), onde desenvolvemos a pesquisa “*O aluno da roça na escola da cidade: um estudo*

*sobre representação e identidade*”. Embora na referida pesquisa, nossa preocupação esteja centrada nas tensões identitárias (identificações) vivenciadas por alunos da *roça* em distintos contextos culturais (a *roça* e a escola da cidade) no seu desenvolvimento, nós nos temos deparado com a questão mais ampla da escolarização no meio rural (*roça*), através de reflexões sobre a realidade específica dessas escolas nos municípios de Amargosa<sup>3</sup> (onde realizo a investigação) e São Miguel das Matas (onde desenvolvi experiência profissional no período 1998-2001); e da leitura de bibliografia sobre a questão (BRANDÃO, 1983; SPEYER, 1983; THERRIEN; DAMASCENO, 1993; ARROYO, 1997; LEITE, 1999; CALDART, 1999).

Nesse sentido, os estudos, as leituras e as discussões ocorridas no âmbito do Curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade têm-nos possibilitado reflexões profundas sobre as práticas escolares que, erigidas a partir de um referencial cultural ocidental, branco, masculino, urbano, tem pretendido enquadrar, numa racionalidade produtivista, todos que a ela têm acesso. Possibilitam-nos, ainda, uma crítica mais sistemática a este tipo de escola; e propiciam reflexões que nos movem em direção a uma “descolonização da educação”.

Neste artigo pretendemos, então, sistematizar essas reflexões sobre a escola rural, apre-

<sup>1</sup> Este artigo faz parte de um conjunto de reflexões desenvolvidas pelo autor no processo de elaboração da dissertação “O aluno da *roça* na escola da cidade: um estudo sobre representações e identidade”, no Curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB, Campus I, Salvador. O autor agradece aqui à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Narcimária Luz, orientadora daquela dissertação, à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Stela Rodrigues, e ao Prof. Dr. Júlio Lobo, ambos do PEC/UNEB, pelas valiosas contribuições que vem fornecendo à referida pesquisa.

<sup>2</sup> Em parágrafos adiante, ainda nesta introdução, apresentamos nossa compreensão do termo *roça*. Ver também o tópico 4 deste artigo.

<sup>3</sup> Os municípios de Amargosa e São Miguel das Matas localizam-se numa zona fronteira entre as regiões do Recôncavo Sul (SEI, 1998) e Vale do Jiquiriçá (SEI, 1998). O primeiro possui uma população estimada em 33 mil habitantes, 11 dos quais residem em áreas rurais; o segundo tem pouco mais de 10 mil habitantes, sendo que 75% residem na zona rural.

sentando uma crítica ao modelo pedagógico em vigor na maioria das escolas rurais baianas e apontando alternativas que vêm sendo desenvolvidas numa corrente contra-oficial em diferentes regiões do Estado da Bahia e que se configuram como uma nova forma de fazer a escola da roça, que revigora a cultura dos espaços onde ela se insere, contribuindo para uma vida mais digna para as comunidades onde estão localizadas.

Utiliza-se neste artigo, o termo *roça* como categoria teórica importante construída na compreensão do ethos cultural que caracteriza “o rural” do Recôncavo Sul e do Vale do Jiquiriçá. Emprega-se essa expressão em substituição a outros possíveis termos (meio rural, campo, fazenda, sítio), que são utilizados como sinônimos em outras regiões do Brasil, mas que, no contexto de onde falamos, não são empregados e, assim, apresentar-se-iam destituídos de significado. A categoria teórica roça possui múltiplos sentidos que se imbricam na caracterização desse lugar e pode significar: 1) a localidade distante da cidade (assim, parece ser sinônimo de “zona rural”: “*Moro na roça*”); 2) pode ser referido também como sinônimo de “terreno”, propriedade (“*Eu tenho uma rocinha*”; “*Vamos na roça de Fulano?*”); e 3) ainda pode se referir à plantação (“*roça de milho*”; “*roça de mandioca*; *roça de feijão*”). Esses múltiplos sentidos se imbricam, entrelaçam-se na vivência cotidiana do povo que nela/dela vive e, portanto, na caracterização da *arkhé*<sup>4</sup> que marca o ethos cultural da “zona rural” daquela região. Com menor frequência, naquela região emprega-se o termo “zona rural” como sinônimo de roça (localidade), mas a expressão “zona rural”, além de menos freqüente, nos parece insuficiente para trazer o sentido que a expressão *roça* carrega.

## 2. EDUCAÇÃO RURAL<sup>5</sup>: A UNIVERSALIZAÇÃO DO MODELO URBANO

O projeto de educação da Modernidade, erigido sob o princípio do universalismo, pretendeu estender, pelos quatro cantos do mundo, os ideais/preceitos da cidadania e da civilização. No seu afã civilizatório, esse projeto edu-

cacional, obcecado por uma uniformização totalitária, sufocou subjetividades e recalçou identidades, transformando o outro num mesmo. A implantação dos sistemas públicos de ensino foi um eixo importante desse projeto educacional que pretendeu uma escola única, laica e científica, capaz de levar a todos as luzes da razão iluminista. No caso brasileiro, é preciso considerar as tensões entre o cientificismo laico e os interesses da fé católica – estes de forte influência em nossa educação, mesmo após a instauração da República. Em ambas as tendências, entretanto, é uma constante a negação da subjetividade do outro, o que se faz através de um processo de homogeneização cultural.<sup>6</sup>

Vítima desse processo de uniformização, foi a escola rural condenada a imitar a escola urbana (a escola única, pública, laica, científica, universal), como decorrência de um processo histórico de isolamento. Assim, os currículos escolares das escolas rurais impõem ao(a) aluno(a) da roça um mundo imaginário, uma realidade social contrastante com as observações e vivências das quais este(a) aluno(a) é sujeito histórico. Não há preocupação em aproveitar e explorar a bagagem cultural, os recursos locais, as experiências de vida que a criança traz de casa e do meio. Ademais, o acentuado valor que o currículo escolar dá aos fatos sociais distantes e longínquos contribui, decisivamente, para aumentar o desinteresse do(a) aluno(a) pela escola e, em consequência disso, é grande o índice de evasão e repetência.

Analisando a história da educação escolarizada no meio rural brasileiro, poderíamos afirmar que, verdadeiramente, nunca houve uma

<sup>4</sup> Para uma definição de *arkhé*, remete-se ao tópico 4.

<sup>5</sup> Para além de diferenças semânticas que os termos possam guardar, estamos utilizando, exclusivamente neste tópico, os termos rural, meio rural, zona rural, da roça, roça, como sinônimos; deixando a discussão conceitual sobre os mesmos para o tópico 4.

<sup>6</sup> Santos (1995) traz uma interessante análise sobre a pilhagem política e religiosa perpetrada pelos europeus no continente americano nos séculos XVI e XVII, no capítulo 6 (Modernidade, identidade e cultura de fronteira), notadamente nas páginas. 136-139.

educação rural<sup>7</sup>. A escola que existe *na roça* não tem servido para ajudar os(as) rurais a entenderem/compreenderem as contradições que marcam a sua realidade e melhorar a sua qualidade de vida; tampouco tem servido para preparar um futuro operário capacitado para inserir-se no mercado de trabalho urbano (agora mais exigente diante dos desafios postos por uma economia globalizada, marcada pela automação dos processos produtivos e pela informatização dos processos de comercialização e prestação de serviços). Na verdade, a escola existente *na roça*, tem-se constituído como um forte mecanismo de destruição da cultura local, através da imposição de uma cultura “urbano-cêntrica” e é, por conseqüência, um fator que tem estimulado o êxodo rural. É comum, em conversas com estudantes das escolas *na roça*, vê-los(las) manifestar sua pretensão em deixar o meio rural e deslocar-se para a cidade. Como afirma uma professora, depoente em nossa pesquisa: “*Se ele já se formou, a roça não serve mais pra ele*”<sup>8</sup>. Outro depoente, Seu Messias, um trabalhador rural da localidade da Palmeira, analisando a realidade de seu entorno regional constata que: “*Hoje ninguém mais quer trabalhar mais *na roça*; (...) hoje o povo quer mais ir pra rua*”<sup>9</sup>. Para além das repercussões de fatores culturais, políticos e econômicos que impactam sobre a agricultura brasileira/baiana, essas constatações evidenciam claramente que a escola contribui para a desestruturação da identidade do povo *da roça*; fortalecendo assim um imaginário depreciativo a seu respeito, e contribuindo para o êxodo rural que, apesar de reduzido nas última década, ainda se mantém de forma pontual.

Para os(as) professores(as) que atuam nas escolas *da roça*, o livro didático (durante muito tempo o único material impresso disponível na escola rural)<sup>10</sup>, converte-se ainda hoje no principal instrumento que subsidia o seu fazer pedagógico. Os livros didáticos, através de seus textos e gravuras, desconsideram o homem, a mulher e a criança *da roça*, pois quase nunca eles são considerados nos livros didáticos! Há anos, quando apareciam, eram representados como seres sem cultura, marcados pelo estere-

ótipo de sujeitos “*atrasados*”, um verdadeiro “*bicho do mato que precisava ser civilizado*”. Essas representações ainda persistem, mas nos últimos anos tem-se visto o espaço rural ser apresentado como um local destinado às monoculturas de exportação, ao agronegócio, ou seja, privilegia-se a perspectiva dos detentores da propriedade da terra, dos empresários do setor agropecuário, que estão preocupados com o estímulo à tecnologia e com o espírito empreendedor. Essa “afirmação” do “novo mundo rural” vem de Couto Filho (1999) e contrasta com a realidade concreta que marca o meio rural das regiões do Recôncavo Sul baiano e do Vale do Jiquiriçá, onde se situa o município de Amargosa. Tais regiões se caracterizam pela existência de pequenas propriedades, destinadas à agricultura de subsistência

A ausência de políticas educacionais que atendessem às especificidades do meio rural brasileiro, levou a escola *da roça* a uma tentativa de imitação da escola urbana (LEITE, 1999). Os calendários letivos, o regime de organização das turmas e do ensino (seriação), as disciplinas e os conteúdos escolares, os métodos e as técnicas de ensino que pautam o ensino rural, inspiram-se no modelo escolar urbano e toda luta do(a) professor(a) é para buscar aplicá-lo com a maior eficiência possível. Daí a frustração quando os(as) alunos(as) em tempo de safras agrícolas se evadem das escolas ou por lá não aparecem às sextas-feiras, vésperas das feiras que acontecem aos sábados nas cidades;

<sup>7</sup> Vários autores apresentam essa tese: Leite (1999); Kolling, Nery e Molina (1999); Arroyo e Fernandes (1999); Ribeiro (2000). Arroyo (1999) observa que o que houve foi uma escola urbana no ‘campo’ e não uma escola do ‘campo’ (Cf. ARROYO; FERNANDES, 1999).

<sup>8</sup> Afirmação feita por Gilmara Santos Reis, 25 anos, ex-aluna de escola rural, hoje residente na cidade e professora numa escola municipal, multisseriada, localizada na zona rural. Depoimento dado em 20 jun. 2003.

<sup>9</sup> A referência ao termo “rua” como sinônimo de cidade é uma constante entre os moradores das várias localidades rurais de Amargosa.

<sup>10</sup> Alerta para o cuidado que se deve ter para não tomar essa afirmação como carência; *na roça*, prevalecem as formas de comunicação que se fundamentam fortemente na oralidade.

daí a angústia de ensinar em classes multisseriadas onde os(as) alunos(as) não estão na mesma série e a turma não é homogênea (para os que defendem a seriação como solução para a escola rural, cabe aqui o questionamento se algum dia existiu uma turma de alunos iguais?); daí a dificuldade de fazer pesquisas em materiais escritos (revistas, jornais, panfletos), quando estes não existem na roça. A escola *na* roça, não sendo a mesma da escola urbana em seu contexto e condições infra-estruturais, é pensada como uma anomalia. Assim, o contexto rural, olhado pelos olhos urbanos, é de uma carência total, é o lugar onde tudo falta. É preciso assumir a escola da roça como ela é, o que não significa deixar de lutar, incansavelmente, para que ela um dia possa oferecer a seus(as) professores(as) e alunos(as) o mínimo de dignidade possível.

### 3. DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO (DA ROÇA)

Entendemos ser importante colocar que a defesa que aqui se faz da cultura rural, através da defesa de uma escola *da* roça, não se situa nem nas esferas dos ditames econômicos neoliberais, que advogam uma reestruturação da escola rural com vistas a preparar um trabalhador mais afinado às exigências dos processos produtivos reclamados pela modernização da agricultura nestas últimas décadas, conforme parece advogar Couto Filho (1999), nem se enquadra no âmbito de uma visão liberal do multiculturalismo que advoga, tão-somente, a tolerância e o respeito pela cultura dos grupos excluídos; nem tampouco situa-se dentro do que Sousa Santos (*apud* MOREIRA, 2002, p.21) chama de “cultura de testemunho”, que contribui para isolar grupos, criar guetos, sustentando um novo *apartheid* cultural. A perspectiva aqui defendida assemelha-se ao que propõe Moraes (1999, p.15), quando coloca que, ao se levantar uma crítica ao modelo de escola vigente no meio rural:

... não se pretende consagrar, venerar ou cultuar os conhecimentos dos agricultores, com saudo-

sismo e romantismo. Busca-se apenas fomentar a interação crítica entre o conhecimento elaborado pelos agricultores e o elaborado pelos acadêmicos ou pelos cientistas.

Na perspectiva que estamos colocando, entendemos ser, então, necessário problematizar as condições culturais e as relações de poder imbricadas num processo em que, historicamente, excluíram e continuam a excluir, e a silenciar, as manifestações culturais de certos grupos, em benefício de outros. É preciso, portanto, ter cuidado com as pretensões supostamente inclusivas e democráticas do multiculturalismo liberal (ou neoliberal?).

Vários autores, como Hall (1997), Fleuri (2002) e Moreira (2002), têm apontado que o reconhecimento da existência da pluralidade cultural é consensual nos tempos atuais e, nesse sentido, o “... discurso em defesa do pluralismo cultural, do multiculturalismo ou ainda da diversidade cultural, vem sendo reiteradamente incluído em documentos oficiais referentes a políticas de currículo nacional de diferentes países” (LOPES, 2000, p.1). Entretanto, esses termos são ambíguos e enganadores e, sob cada um desses rótulos, cabem perspectivas as mais diversas. Moreira (2002), analisando o multiculturalismo, termo que tem sido mais presente nas produções que discutem a questão da diversidade cultural, reporta-se a Stoer e Cortesão (1999) para distinguir duas grandes perspectivas teóricas. A primeira perspectiva, segundo Moreira (2002, p.18), o multiculturalismo benigno, “... restringe-se a identificar as diferenças e a estimular o respeito, a tolerância e a convivência entre elas”; na outra perspectiva, encontra-se o multiculturalismo crítico, cujo propósito é “... desestabilizar as relações de poder envolvidas nas situações em que as diferenças coexistem”. Lopes (2000), por sua vez, afirma que a aceitação da pluralidade cultural pode ser concebida num contexto de conflitos ou num contexto de consenso. Esses autores chamam atenção para um aspecto nem sempre considerado nas discussões sobre o multiculturalismo: a associação entre diferenças culturais e relações de poder.

Nesse sentido, o princípio da diversidade cultural aqui advogado, quando concerne à esco-

la rural, implica uma necessária problematização das diferenças, identificando, no contexto social, seu conteúdo, interrogando-se seu porquê; e, igualmente, as formas como elas foram/são (re)construídas e mantidas e/ou transformadas. Implica também aperceber-se das conseqüências desse processo, bem como das possibilidades e oportunidades de diálogo com outras culturas.

O homem, a mulher e a criança da roça estão permanentemente expostos a um processo de colonização cultural que nega seus valores, sua cultura, sua memória, sua identidade. Afirma Arroyo (1999, p.29): “A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica, ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-moderanos”. Entender a produção histórica desse processo, promover o resgate da memória cultural do povo da roça e a valorização de seus marcadores culturais parece ser uma tática importante na afirmação da identidade cultural da criança, do jovem, do adulto, do velho, do homem e da mulher da roça, objetivando-se contribuir para que eles se assumam como sujeitos históricos, produtores de cultura. Assim, entendemos ser necessário abrir espaço para o resgate do saber popular (músicas, brincadeiras, festas populares, comidas, ervas medicinais, conhecimento sobre o meio, técnicas de trabalho, etc.) e de práticas culturais que têm sido aniquiladas através de um perverso processo de homogeneização cultural que vem sendo levado a cabo há algumas décadas na zona rural e que, na última década, se expande e se intensifica de forma totalitária sob a influência da televisão.

Mas os processos de homogeneização cultural não correm em águas tão tranquilas. Como apontam autores como Hall (1997) e Moreira (2002), os processos de homogeneização cultural não são assim tão lineares. Stuart Hall (1997, p.19) afirma que “... todos sabemos que as conseqüências dessa revolução cultural global não são nem tão uniformes, nem tão fáceis de ser previstas da forma como sugerem os ‘homogeneizadores’ mais extremos”.

## 4. POR UMA *ARKHÉ* DA ROÇA

### 4.1. Rompendo com as categorias de análise

Os aportes teóricos oferecidos pelas leituras que temos feito no âmbito de nosso curso, tais com Luz (1999; 2000), Foucault (1999; 2002), Martins, (2000), Favero e Santos (2002), entre outros, têm-nos nos permitido inverter as lógicas de análises pautadas em conceitos tributários das metanarrativas que pretendem esquadriñar os objetos de análise em conceitos pré-estabelecidos e congelar a diversidade e a fluidez que pulsam na vida cotidiana.

Narcimária Luz, buscando romper com análises ancoradas em valores neocoloniais e imperialistas, tem recorrido à noção de *arkhé* para compreender outros continentes teórico-epistemológicos que se afastam da racionalidade ocidental. Nessa perspectiva, compreende *arkhé* como “... princípios inaugurais que estabelecem sentido, forças e dão pulsão às formas de linguagem estruturadoras da identidade; princípio-começo-origem” (1999, p. 49).

Assim, para falarmos de nosso lugar, da *arkhé* da regiões do Recôncavo Sul e do Vale do Jiquiriçá, as contribuições de Foucault (1999; 2002) e de Martins (2000) revelam-se de suma importância. O primeiro, por demolir a idéia de linearidade e, em seu lugar, chamar a descontinuidade, a imprevisibilidade e o acontecimento para explicar a realidade; o segundo, por permitir-nos compreender a *roça* como o marginal, o residual, forjado na forma “anômala” como a Modernidade se materializou no Brasil. Assim, Foucault e Martins nos oferecem subsídios para entender que, embora o Brasil tenha suas origens no meio rural, em determinado momento de sua história, o rural passa a ser negado, passa a ser considerado um ‘não lugar’<sup>11</sup>. Mas não é todo o rural que se nega; o

<sup>11</sup> Speyer (1983) aponta a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, como o marco inicial desse processo de desvalorização do rural. Queirós (1978) indica as décadas de 20 e 30 do século XIX como o período em que a separação entre o rural e o urbano já adquire uma certa consistência, consolidando-se nas décadas seguintes.



que se nega é uma determinada face do rural: a roça, o rural dos pequenos, dos fracos, dos pobres, da agricultura de subsistência; aquilo que foi posto à margem pelo afã do ‘progresso’ capitalista que a Modernidade pretendeu instituir entre nós. A roça, por ser o residual, passa então a ser considerado um ‘não lugar’; ou, pelo menos, um lugar que deveria, pela mão assistencialista e interventora do Estado, ser transformado, ser convertido, ser eliminado, retirando-se, assim, da Nação os entraves ao nosso desenvolvimento: o povo rude, apegado às tradições e a valores comunitários; avessos, portanto, à lógica economicista-produtivista-prometeica-individualista que a Modernidade, vestida aqui com o manto de um capitalismo subdesenvolvido, pretendia imprimir entre nós.

Nesse sentido, como apontamos acima, autores como Foucault (1999; 2002) e Martins (2000) vazam a “bacia semântica” elaborada ora sob as luzes da racionalidade européia, ora nos centros de ilustração acadêmica do eixo industrializado do País (o Sul-Sudeste) e que, até então, era ‘importada’ enquanto conceitos para explicar as realidades residuais... Assim, categorias como “campo”, “meio rural”, “fazenda”, “camponês”, “campesino”, “campesinato”, “caipira” eram forçosamente utilizadas para dar conta de uma realidade que se nutria de outras formas de *arkhé*. Essas categorias são aqui, no contexto baiano, especificamente nas regiões do Recôncavo Sul e do Vale do Jiquiriçá, destituídas de significado; soam nos estranhas, deslocadas, como estaremos especificando no tópico a seguir.

#### 4.2. As especificidades do rural no contexto de Amargosa: “*Nem campo, nem fazenda, isso aqui é roça mesmo, seu professor!*”

O desajuste entre as categorias teóricas importadas pela Universidade de outros contextos e a realidade local evidencia-se na ausência dos referidos termos no linguajar popular utilizado na região. Em nossa pesquisa, quando percebemos a dissonância entre o dizer da universidade e o dizer do povo, detivemo-nos em indagar os moradores da zona rural sobre

essa questão, a escutar as vozes daqueles em nome de quem a universidade arrogantemente se arvora a se pronunciar. D. Maria, 68 anos, moradora da localidade da Palmeira, município de Amargosa, indagada sobre “*como o povo chama as terras daqui?*”, categoricamente responde: “*Nem campo, nem fazenda, isso aqui é roça mesmo, seu professor!*”.

Nesse sentido, pontuamos que uma pesquisa que se proponha a discutir a realidade da zona rural baiana, especificamente nas regiões do Recôncavo Sul e Vale do Jiquiriçá, não deve desconsiderar a riqueza de significado que o termo roça abarca. Assim, em nossos trabalhos, o termo **roça** emerge de uma expressão muitas vezes usada pejorativamente, para assumir o significado de uma categoria teórica fundamental na contextualização e na compreensão da realidade sobre a qual nos temos debruçado. Em substituição a *fazenda* (utilizado em todo o País e que, para nós, tem sido reservado para nomear grandes propriedades), a **sítio** (reservado para se referir a pequenas propriedades, mas raramente usado entre nós) e, ainda, a **campo** (muito utilizado no Sul, Sudeste e Centro-Oeste do País), a opção pelo emprego do termo **roça** se faz não apenas por uma diferença etimológica ou uma regionalidade lingüística. Mais que isso, há uma diferença, diríamos, epistemológica! Tentamos, adiante, estabelecer a distinção entre os termos *fazenda*, *sítio*, *campo* e *roça*, buscando conceitualizá-los, justificando, por fim, a opção pelo emprego deste último.

No contexto regional onde se situa o município de Amargosa, a expressão “fazenda” parece reportar-se a médias ou grandes propriedades, geralmente destinadas à monocultura, com fins de comercialização. Para as propriedades destinadas à produção menor, em pequena escala e que ocorre de forma variada e simultânea em um mesmo “pedaço de terra”, costuma-se chamar “roça”. Assim, a roça é a pequena propriedade, geralmente destinada ao cultivo de variadas lavouras de pequena importância econômica, destinada à subsistência. Do que se colhe na roça, tira-se uma parte para a alimentação e a outra é vendida na cidade, nas

feiras nos dias de sábado. Com o dinheiro adquirido, compra-se o que, sendo necessário à subsistência, não é disponível na roça/não é oferecido pela roça: são panelas, copos, açúcar, óleo, arroz, carne, pão, bolacha, manteiga, roupas, sapatos e até eletro-domésticos (principalmente TV e geladeira), que hoje, com a chegada da energia elétrica, começam a ter presença nas casas da roça.

A distinção entre *fazenda* e *roça* parece tornar-se mais clara quando substantivada. Fala-se em “*fazenda de gado*”, “*de cacau*”, “*de café*” (esta em menor importância hoje, mas muito forte no passado regional); mas não se fala “*fazenda de mandioca*”, “*de laranja*”, “*de cana*”, “*de banana*”, “*de melancia*”; estas são roças!

Como *fazenda* são grandes propriedades, em oposição a estas, há também quem se refira à *roça* como *sítio*. Seu Josué Prezídio, 59 anos, dono de uma pequena propriedade rural registrada no INCRA sob denominação de “*Sítio Palmeira*”, assim explica: “*Fazenda é de 100 hectária, de 50 prá cima. Terreno pequeno é sítio! O povo é que tem essa besteira de ter 2 tarefa de terra e dizer que é fazenda.*” Questionado por que “*sítio*”, se este é um termo raramente utilizado na região, ao contrário de *roça*, ele responde: “*Tanto faz dizer ´roça` como dizer ´sítio`. O povo usa mais ´roça` porque já acostumou dizer que vai pra roça*”.<sup>12</sup>

O termo “campo”, por sua vez, parece remeter-nos a grandes extensões de terras que, às vezes, congregam várias e grandes propriedades, cortadas por pastos, lavouras, rios, colinas e um verde abundante. Não serve, pois, para demonstrar os tabuleiros secos da caatinga (ao norte e ao oeste de Amargosa), onde, nos meses de agosto a maio, só se visualiza o licuri, as palmas e o mandacaru (Que campo poderá por aí existir?!). Igualmente, não serve para nomear as pequenas propriedades da região geográfica mais chuvosa e de clima mais ameno, localizada ao leste e ao sul do município.

Os fazendeiros, grandes proprietários, geralmente moram na cidade. Muitos deles são comerciantes ou funcionários públicos. Suas propriedades foram adquiridas no contexto da crise do café (principalmente a partir da década

de 50 do século XX), quando se notabilizou uma concentração de terra no município. Naquele contexto, pequenas propriedades (roças) eram compradas e anexadas formando uma fazenda (geralmente para pecuária e, mais tarde, cacau), destinada à especulação financeira.

O acima exposto serve para irmos definindo o que vem a ser o “aluno da roça”, sujeito sobre o qual o trabalho da escola pretende incidir. O “aluno da roça” é, assim, um aluno pobre, filho de pequenos proprietários ou de pais que não possuem nenhuma terra. Mais que isso, é filho da roça porque cresce na lida, nas lavouras, debaixo dos pés de mandioca, nas casas-de-farinha e pelo meio das roças plantadas ou cuidadas por seus pais. Tem, portanto, toda uma vivência com a terra, uma relação simbiótica com esta... onde a enxada e o facão são instrumentos presentes. Nessa relação, produz-se toda uma riqueza de conhecimentos sobre as técnicas de plantio, de limpa, de colheita; saberes sobre o tempo de plantar e de colher, o meio ambiente, a utilidade de cada planta, etc. O aluno da roça, filho do homem que lavra a terra, é também um lavrador-infante, porque da sua lavra na roça é que tira o seu sustento (daí ter que “*ajudar os pais*”, como fazem muitos dos sujeitos com os(as) quais tivemos contatos nessa pesquisa). O aluno da roça não é o filho do fazendeiro. O filho do fazendeiro, mesmo que nascido na zona rural, não pode ser um filho da roça, pois que não trabalha, vive na moradia da “Casa Grande” e não tem uma vivência concreta com a terra, o facão e a enxada. Os filhos de fazendeiros são poucos e estes, geralmente, residem na cidade e estudam em escolas particulares. Para esses sujeitos, uma outra formação é pensada: quando crescem, “*vira dotô!*”

<sup>12</sup> Entrevista realizada em 04 abril 2003. Por ser realizada de forma imprevista, na oportunidade, a entrevista não pôde ser gravada. Entretanto, com a anuência do entrevistado, suas falas foram anotadas.

## 5. EXPERIÊNCIAS ALTERNATIVAS DE EDUCAÇÃO RURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA “ESCOLA DA ROÇA”.

A caracterização feita no tópico anterior sobre o contexto agrário do município de Amargosa e que, de certa forma, retrata a especificidade das regiões do Recôncavo Sul e do Vale do Jiquiriçá<sup>13</sup>, coloca para as escolas da roça desafios que precisam urgentemente ser encarados com muita coragem, sob pena de se continuar a repetir o erro histórico de se negar, a uma parcela significativa dos pobres e dos excluídos (neste caso, aqueles que residem na roça), a possibilidade de construir uma vida digna. Para estes, que estiveram e estão à margem do urbano (e talvez esta seja mesmo a melhor opção!), a escola não pode continuar a ser o que sempre foi: o *locus* privilegiado de efetivação de uma pedagogia reguladora, visando, conforme Narcimária Luz (2002, p.31), “... tomar a criança pela mão e controlá-la e conduzi-la no sentido do que é bom para o serviço público”, ou seja, “um doutor”, o que equivale, nas palavras da mesma autora (1999, p.63), a formar “... o sujeito produtor e consumidor, submetido ao paradigma iluminista e positivista sustentado pelas chefarias que acreditam ser a ordem e o progresso ‘a única razão e objetivo da ordem social’”. É preciso, então, substituir a escola *na* roça por uma escola *da* roça! Esta, evidentemente, só pode ser feita com a participação efetiva daqueles que seriam os seus maiores beneficiários: os homens, mulheres, crianças, jovens, velhos e velhas que, entendendo o clima, os ventos, as chuvas, o solo, limpando o mato, cavando a terra, plantando a semente e molhando o broto, vivem “*conforme a terra dá*”, e, assim, resistem e não se rendem a um modelo de sociedade que, considerando-os inferiores, atrasados, querem vê-los extintos, para, no lugar das *roças* que lavram com suas enxadas e de onde tiram o seu sustento, ver crescer os *campos* arados por tratores operados por computadores e destinados à monocultura ou à pecuária, o que, certamente, traria muita satisfação aqueles que são obcecados pelos *recordes* de produção agrícola.

Mas, se esta escola *da* roça só pode ser construída com a participação do povo da roça, isso não significa que nada possa ser mobilizado nos espaços urbanos. A Universidade, *locus* privilegiado da crítica e da produção do conhecimento, deve ter essa responsabilidade e deve mesmo estar preocupada em produzir um conhecimento que, conforme defende Gatti (2003), tenha impacto, tenha “aderência social”<sup>14</sup>.

O fértil contexto contemporâneo onde explodem as identidades recalçadas, reclamando agora seu espaço, é lugar propício para serem (re)pensadas as práticas educativas vigentes na Modernidade, com vistas a desestabilizar o modelo secular de educação escolar que ainda impera no cenário político-social deste início de milênio.

Assim, no que diz respeito à educação rural, não obstante ainda prevalecer oficialmente o modelo homogeneizador urbanocêntrico acima descrito, profícuas experiências, construídas conjuntamente com o povo da roça, já vêm sendo realizadas em diferentes regiões brasileiras. Na Bahia, as experiências desenvolvidas pelo IRPAA (Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada)<sup>15</sup>, localizado em Juazeiro; pelo MOC (Movimento de Organização Comunitária), sediado em Feira de Santana; pelas Escolas das Famílias Agrícolas espalhadas em 23 municípios do Estado; e ainda pelo MST em vários acampamentos e assentamentos rurais baianos; são exemplos de esforços que buscam construir uma escola vinculada à cultura, aos interesses e às necessidades do povo da roça.

O IRPAA, que tem um trabalho voltado para o semi-árido e cujo objetivo maior “... não é enfrentar as secas, mas saber conviver com

<sup>13</sup> Sobre o Recôncavo Sul, conferir Santana (1998), Souza (1999) e Oliveira (2000). Sobre o Vale do Jiquiriçá, ver SEI, 2000; confira-se, também, o texto de Milton Santos A região de Amargosa (1963).

<sup>14</sup> Fala na Mesa-redonda “A pesquisa em educação nas regiões Norte e Nordeste”, proferida em 11/06/2003, durante o XVI EPENN-Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, realizado em São Cristóvão-SE.

<sup>15</sup> Maiores informações sobre o IRPAA podem ser consultadas no site: [www.irpaa.org.br](http://www.irpaa.org.br)

elas”, tem como uma de suas linhas de ação o trabalho com a formação de professores e professoras que se faz através de uma “inversão curricular”, que tenciona rever o conteúdo que se ensina na escola, a forma e principalmente sua intencionalidade buscando: a) tornar a escola um espaço de novas aprendizagens mais significativas e prazerosas; b) desfazer a cultura historicamente produzida que criou inúmeros conceitos e pré-conceitos e produziu diversos estereótipos (FREITAS, 2002, p. 4). Os resultados desse trabalho revelam que a escola passa a ter um outro nível de relacionamento com a comunidade, passando a ser um espaço que não só disponibiliza novos conhecimentos, mas converte-se num espaço de reflexão e criação de formas de intervenção e transformação da realidade onde se insere. Conforme testemunha Freitas (2002, p.6), com o desenvolvimento da experiência do IRPAA:

Em algumas comunidades (...) a escola tem sido um dos principais instrumentos que têm modificado a dinâmica de vida destas comunidades, algumas que inclusive se encontravam em processo de despovoamento, após a escola, ganharam um outro tipo de vida e passaram a ser mais movimentadas e divertidas.

Merece destaque também a proposta pedagógica “CAT” (Conhecer, Analisar e Transformar) desenvolvida pelo MOC em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana, nos municípios de Santa Luz, Santo Estêvão, Retirolândia e Valente (MOC, 1999). Trata-se de um trabalho de capacitação de professores rurais que tem como princípio metodológico o respeito à cultura local, partindo-se “... da realidade concreta em que vivem as crianças”, para, em seguida, ampliar criticamente “... seu universo de conhecimento e (...) contribuir para a inserção da criança, do professor e sua comunidade no mundo” (MOC, 1999, p. 9). Elaborada a partir da PER (Proposta de Educação Rural) desenvolvida no Estado de Pernambuco desde os anos 70 do século XX, e (re)elaborada à medida que se desenvolvia, a proposta do MOC (CAT - Conhecer, Analisar e Transformar), metodologicamente, desenvolve-se em três fases:

- 1) “**O Conhecer:** observar, ver, levantar dados da realidade”;
- 2) “**O Analisar:** desdobrar, confrontar, sistematizar, desenvolver o conhecimento produzido pelos alunos e alunas e elevá-lo a um novo patamar”;
- 3) “**O Transformar:** agir, vivenciar, intervir na realidade a partir dos novos conhecimentos produzidos” (MOC, 1999, p.22-25).

No desdobramento dessas fases, há uma preocupação com um calendário letivo que esteja adequado ao calendário agrícola, de forma que a escola tire o melhor proveito do trabalho agrícola desenvolvido nas comunidades da roça, e que estas, por sua vez, possam fazer proveito dos conhecimentos mais gerais (re)construídos/ (re)elaborados na escola. Além disso, há uma constante problematização da questão ambiental/ecológica, a valorização do material disponível no meio rural e a inserção da pesquisa como elemento fundamental do trabalho escolar. Nesse sentido, todos são aprendizes e não há apenas um que ensina e outros que aprendem (MOC, 1999).

Rodrigues (2002), analisando o Projeto Pedagógico do MST em dois assentamentos rurais no município de Vitória da Conquista, sudoeste baiano, constata que a configuração que as práticas educativas assumem nas escolas daqueles assentamento, difere das práticas desenvolvidas nas demais escolas rurais da rede oficial de ensino daquele município.

A questão que julgamos interessante trazer aqui sobre o que diferencia a escola dos assentamento ligados ao MST das demais escolas da zona rural é no que tange aos conteúdos e métodos de trabalho. Este grupo trabalha com redes temáticas, levantando em reunião com toda a comunidade os temas que consideram importantes estar tratando na escola. A partir daí, o grupo de professores elege os temas geradores e constrói o programa do curso, associando os temas aos conteúdos oficiais considerados importantes para a formação do grupo e seu intercâmbio com a sociedade urbana. Consideram a realidade do assentado como sendo importante, além de dar voz e liberdade ao educando e ao educador, despertando-os para o

sentimento de participação na vida social, resgatando a sua auto-estima. (...) Além de valorização da realidade socioeconômica e política, o lúdico é trabalhado, mediante o resgate da memória cultural dessas comunidades rurais, com as cantigas populares e de roda, transmitidas de geração em geração, e ainda com os festivais de música e poesia, torneios de futebol ... (RODRIGUES, 2002, p 177-178).

Essas experiências são testemunhas de uma luta para se construir uma escola alternativa, uma escola que vá além do papel que lhe foi conferido na Modernidade: transmitir conhecimentos (eurocêtricos) ditos universais e docili-

zar os corpos visando integrá-los à lógica ‘prometeico-produtivista’ (LUZ, 1999). São exemplos de luta... e de esperança porque nutrem os desejos de transformações e nos encorajam para desestabilizar os pilares da escola moderna: ocidental, branca, católica, machista, urbana; e construir outras escolas... agora, plurais. Em específico, essas experiências servem de inspiração para a construção de uma escola alternativa (*da roça*), que não afaste os alunos da sua realidade, respeite as atividades desenvolvidas em sua comunidade e contribua para a construção de uma vida mais digna para os lavradores e lavradoras.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. O movimento social no campo brasileiro. In: ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Educação básica e o movimento social no campo*. Brasília-DF: MST: UNB: UNICEF: UNESCO: CNBB, 1999. p.13-52. (Coleção Por uma educação básica do campo, v. 2).
- ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Educação básica e o movimento social no campo*. Brasília-DF: MST: UNB: UNICEF: UNESCO: CNBB, 1999. (Coleção Por uma educação básica do campo, v. 2).
- COUTO FILHO, Vitor de Athayde (org.). “*Novos mundos rurais*” baianos. Salvador: SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 1999.
- FAVERO, Celso; SANTOS, Stela Rodrigues. *Semi-árido: fome, esperança, vida digna*. Salvador: UNEB, 2002.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *A questão da diferença na educação: para além da diversidade*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, Caxambu, 2002. Anais on-line... Caxambu, 2002. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>, acessado em 20.05.03.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. 8. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2002.
- FREITAS, Ivânia Paula. Educação na perspectiva do desenvolvimento humano sustentável no Semi-Árido brasileiro. In: SEMINÁRIO NACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: a nova ordem mundial. Salvador, 2002. *Anais...* Salvador: UNEB, 2002.
- HALL, Stuart *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.
- IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. [S. l.]: 2000.
- LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo, SP: Cortez, 1999.
- LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. *Pluralismo cultural e políticas de currículo nacional*. Disponível em <[Http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/tr975.html](http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/tr975.html)>, acessado em 16.11.2000.
- LUZ, Narcimária. AWASOJU: dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 8, n. 12, p.45-74, jul./dez., 1999.
- \_\_\_\_\_. Bahia, a Roma Negra: estratégias comunitárias e educação pluricultural. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 9, n. 13, p.45-68, jan./jun. 2000.

- LUZ, Marco Aurélio. *Cultura Negra em tempos pós-modernos*. Salvador: EDUFBA, 2002.
- MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo, SP: Hucitec, 2000
- MOC-Movimento de Organização Comunitária. *Escola rural: uma experiência, uma proposta*. 2. ed. Feira de Santana: MOC, 1999.
- MORAES, Abdalaziz. A produção de conhecimentos nas escolas públicas rurais: Uma proposta pedagógica. In: *MOC-Movimento de Organização Comunitária*. Escola rural: uma experiência, uma proposta. 2. ed. Feira de Santana: MOC, 1999. p.13-25.
- MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 79, p.15-38, 2002.
- OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho. *Recôncavo Sul: terra, homens, economia e poder no século XIX*. Dissertação (Mestrado em História) – UFBA, Salvador, 2000.
- QUEIRÓS, Maria Isaura Pereira. Do rural e do urbano no Brasil. In: \_\_\_\_\_. *Cultura, sociedade rural sociedade urbana*. São Paulo, SP: EDUSP, 1978. p.46-65.
- \_\_\_\_\_. Dialética do rural e do urbano: exemplos brasileiros. In: \_\_\_\_\_. *Cultura, sociedade rural sociedade urbana*. São Paulo, SP: EDUSP, 1978. p.263-311.
- RODRIGUES, Rosana Mara Chaves. MST: Uma experiência alternativa de educação no sudoeste da Bahia. *SEMENTES Caderno de Pesquisa*, Salvador, v. 3, n. 5/6, p.171-179, jan./dez., 2002.
- SANTANA, Charles D'Almeida. *Fatura e venturas camponesas: Trabalho, cotidiano e migrações: Bahia 1950-1980*. São Paulo, SP: Annablume, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice*. São Paulo, SP: Cortez, 1995.
- SANTOS, Milton. *A região de Amargosa*. Salvador: UFBA: CPE, 1963.
- SANTOS, Stela Rodrigues. A história (in)visível do currículo, no cotidiano de professores da roça, em classes multisseriadas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, Caxambu, 2002. *Anais on-line...* Caxambu, 2002. Disponível em <www.anped.org.br>, acessado em 05.10.02.
- SEMENTES-CADERNO DE PESQUISA. *Ética da coexistência*, Salvador, v. 2, n. 3-4, jan./dez, 2001.
- SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. *Bahia: crescimento populacional (1980-1996)*. Salvador: Governo do Estado da Bahia: SEPLANTEC: SEI, 1998.
- \_\_\_\_\_. *O uso atual das terras: Bacia do rio Paraguassu e sub-bacias dos rios Jaguaripe e Jequiriçá*. Salvador: Governo do Estado da Bahia: SEPLANTEC: SEI, 2000.
- SOUZA, Edinélia Maria Oliveira. *Memórias e tradições: Viveres de trabalhadores rurais do município de Dom Macedo Costa-Bahia (1930-1960)*. Dissertação (Mestrado em História) – PUC, São Paulo, 1999.
- SPEYER, Anne Marie. *Educação e campesinato*. São Paulo: Loyola, 1983.

Recebido em 28.05.03  
Aprovado em 29.07.03

# EUROCENTRISMO, POLÍTICA EXTERNA NORTE-AMERICANA E FUNDAMENTALISMO ISLÂMICO NO FILME INGLÊS *COM AS HORAS CONTADAS*

Júlio César Lobo \*

## RESUMO

O objetivo principal desse texto é discutir as representações do fundamentalismo islâmico frente ao eurocentrismo, aos petrodólares e à política externa norte-americana, sob a ótica de um repórter inglês, no filme *Com as Horas Contadas* (Deadline, ING.,1988, dirigido por Richard Stroud) partindo-se da hipótese de que as diferenças culturais, religiosas e raciais são tão importantes na construção de pontos de vista quanto as categorias econômicas, sociais e políticas. Tomamos como referenciais para a nossa abordagem ensaios de Barraclough (1964), sobre História Contemporânea; Genette (1976), sobre Narratologia; Michalek (1989), sobre os árabes no cinema internacional; e Said (1996), sobre Multiculturalismo Crítico. Esse filme revela, entre outras coisas, um diferencial na representação dos povos árabes: a antiga representação da Arábia como um palco exclusivo de uma “sexualidade exuberante” – quase sempre associada a seqüestro, ciúme, revanche e escravidão – cede lugar nesse filme à representação de perfídia, traição e revoltas, traços muito freqüentes na maioria dos filmes ocidentais que têm árabes como protagonistas, coadjuvantes ou personagens secundárias. Esse ensaio é parte de uma pesquisa intitulada “*O correspondente estrangeiro em situações de comunicação intercultural no cinema internacional, 1968-1988*”, desenvolvida entre os anos de 1998 e 2001 na Universidade de São Paulo e na Universidade do Texas em Austin (EUA), em que analisamos também os seguintes filmes: *Os Boinas Verdes* (The Green Berets, EUA, 1968), *O Ano em que Vivemos em Perigo* (The Year of Living Dangerously, AUST.,1984), *Gritos do Silêncio* (The Killing Fields, ING, 1982) e *Passageiro, Profissão: Repórter* (The Passenger, FR/ITA, 1975).

**Palavras-chave:** Cinema inglês – Eurocentrismo – Fundamentalismo islâmico

---

\* Licenciado em Letras Vernáculas (UFBA, 1978), bacharel em Jornalismo (UFBA, 1982), mestre em Comunicação e Cultura Contemporâneas (UFBA, 1993) e doutor em Ciências da Comunicação (USP, 2002). Atualmente é membro do quadro permanente do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB e dos cursos de graduação de Comunicação da UFBA e da UNEB. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus I, Estrada das Barreiras, s/n, Narandiba – 41150.350 Salvador, BA. E-mail: jceslobo@hotmail.com.

## ABSTRACT

### EUROCENTRISM, NORTH-AMERICAN POLITICS AND ISLAMIC FUNDAMENTALISM IN THE ENGLISH FILM *DEADLINE*

The main objective of this text is to discuss the representations of the Islamic fundamentalism against the Eurocentrism, the petrodollars and the North-American external politics, under the optics of an English reporter, in the film *Deadline* (ING., 1988, directed by Richard Stroud) departing from the hypothesis that the cultural, religious and racial differences are as important in the construction of points of view as the economic, social and political categories. We took as reference for our approach rehearsals by Barraclough (1964), about Contemporary History; Genette (1976), about Narratology; Michalek (1989), about the Arabians in the international cinema; and Said (1996), about Critical Multiculturalism. This film reveals, among other things, a differential in the representation of the Arabians: the old representation of Arabia as an exclusive stage on an “exuberant sexuality” – almost always associated to kidnapping, jealousy, revenge and slavery – gives place, in this film, to the representation of perfidy, betrayal and revolts, very frequent traces in most occidental movies that have Arabs as protagonists, coadjuvants or secondary characters. This rehearsal is part of a research entitled “*The foreign correspondent in situations of intercultural communication in the international cinema, 1968-1988*”, developed between the years of 1998 and 2001 in the University of São Paulo and in the University of Texas in Austin (USA), when we also analyze the following films: *The Green Berets* (USA, 1968), *The Year of Living Dangerously* (AUST., 1984), *The Killing Fields* (ING, 1982) and *The Passenger* (FR/ITA, 1975).

**Key words:** English Cinema – Eurocentrism – Islamic Fundamentalism

## A título de epígrafe

35. ... Da mesma forma que o Egito tem um clima peculiar, e seu rio é diferente por sua natureza de todos os outros rios, todos os seus costumes e instituições são geralmente diferentes dos costumes e instituições dos outros homens. Entre os egípcios, as mulheres compram e vendem, enquanto os homens ficam em casa e tecem. Em toda parte, se tece levando a trama de baixo para cima, mas os egípcios levam-na de cima para baixo. Os homens carregam fardos em suas cabeças, mas as mulheres os carregam em seus ombros. As mulheres urinam em pé, e os homens, acorados. Eles satisfazem as suas necessidades naturais dentro de casa, mas comem do lado de fora, nas ruas, alegando que as necessidades vergonhosas do corpo devem ser satisfeitas secretamente, enquanto as não-vergonhosas devem ser satisfeitas abertamente. Nenhuma mulher é consagrada ao serviço de qualquer divindade, seja esta masculina ou feminina; os homens são sacerdotes de todas as divindades. Os filhos não são compelidos contra a sua vontade a sustentar seus pais, mas as filhas devem fazê-lo, mesmo sem querer.



36. Os sacerdotes dos deuses em todos os outros lugares usam os cabelos longos: no Egito, eles raspam a cabeça. Em todos os outros lugares, quando se trata de chorar pelos mortos, os parentes mais próximos raspam as cabeças; os egípcios têm-nas raspadas em outras ocasiões, mas, depois de uma morte, deixam crescer seus cabelos e sua barba. Entre todos os outros povos, os homens vivem separados dos animais; no Egito, eles mantêm seus animais consigo dentro de suas casas. Os outros povos se alimentam de trigo e cevada; para os egípcios, a maior humilhação é usar esses grãos; eles preparam seus alimentos com um grão rústico, chamado espelta, que outras pessoas chamam de zeia. Eles preparam as massas de que se alimentam com os pés, mas amassam a argila com as mãos. Os egípcios e os outros povos que aprenderam o costume com eles são os únicos a praticar a circuncisão. Todos os homens usam duas peças de roupa, mas as mulheres usam apenas uma. As argolas e as cordas das velas são presas em todos os outros lugares na parte externa das embarcações, mas no Egito são presas na parte interna. Os helenos escrevem e calculam movendo a mão da esquerda para a direita; os egípcios movem-na da direita para a esquerda...

Heródoto. *História, Livro II (Euterpe)*

## Introdução<sup>1</sup>

A par de uma atenção à contextualização, busca-se aqui, na análise do filme *Com as Horas Contadas*, evidenciar determinadas estratégias narrativas com a finalidade de se discutirem determinadas questões, a saber:

- como são construídas caracterizações dos correspondentes como tradutores culturais;
- de que modo e em que intensidade determinados referenciais culturais influenciam no desempenho dos repórteres; e
- como alguns aspectos importantes da sua subjetividade são trabalhados.

Inclui-se também na última indagação acima a busca de como se manifesta nos correspondentes a antiga dicotomia presente nos argumentos cinematográficos: observar ou participar? Trata-se de uma oposição que, por sinal, omite em seu primeiro termo as duas outras fases do processo de conhecimento – o registro e a análise – e que costuma perseguir repórteres investigativos em filmes em que o universo da política é um dos mais relevantes em sua fatura.

Em geral, com maior ou menor intensidade, o filme *Com as Horas Contadas* parece-nos constituir uma amostra significativa para uma

discussão mais contemporânea em torno desses tópicos:

- “o Ocidente não possui mais respostas” (*O Ano em que Vivemos em Perigo - The Year of Living Dangerously*, AUST, 1983, dirigido por Peter Weir);
- o jornalista em estado de crise, solucionada através de um percurso que culmina ora numa espécie de redenção, ora em salvação pessoal, ou na radicalização fatal;
- a língua do Outro étnico como uma longa onomatopéia;
- o vínculo social que se constrói através da interação; e
- por último, mas não menos importante, a configuração de um novo exotismo: à alteridade étnica dos antagonistas ou coadjuvantes dos protagonistas se soma, agora, um novo estereótipo – o que esses filmes entendem por “fundamentalistas” islâmicos. O filme em foco é um bom exemplo do que se

<sup>1</sup> Diferentes versões desse ensaio foram apresentadas no IV Lusocom, São Vicente (SP), 19-22 de abril de 2000, e no IV Encontro Anual da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema (Socine), em Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 8-11 de novembro de 2000. Agradecemos os comentários e as sugestões dos presentes a ambos os eventos.

diz neste tópico que, por sinal, tem sido bastante atual nas representações ficcionais ou não de conflitos envolvendo “Aliados” ocidentais versus Estados orientais

Partimos para a análise do filme com as seguintes hipóteses:

- a) seus artifícios narrativos em graus variados de virtuosidade encobrem construções de discursos que buscam passar por “natural” aquilo que é fruto de uma peculiar visão de mundo. Por isso, torna-se pertinente a utilização de elementos da narratologia com enfoques provenientes dos Estudos Culturais. Esses últimos entendidos como “um conjunto de abordagens que busca compreender e intervir nas relações de cultura e poder” e em que “o relacionamento particular entre teoria e contexto é igualmente importante” (GROSSBERG, 1993, p.2);
- b) esse filme constrói um novo “exótico”: aquele que, vivendo no Golfo Pérsico, é considerado, sem maiores detalhes, como “fundamentalista”;
- c) o antigo “perigo amarelo”, cujo componente racial é gritante, encontra-se com o “perigo fundamentalista”;
- d) as diferenças culturais, religiosas e raciais são tão importantes na construção dos pontos de vista daqueles que dominam quanto as categorias sócio-econômicas ou políticas; e
- e) as discussões em torno de uma possível “objetividade jornalística” têm migrado dos textos teóricos e da academia para a ficção cinematográfica.

O nosso diálogo com o filme *Com as Horas Contadas* é marcado principalmente por essas indagações:

- a) como são construídas as representações dos correspondentes como tradutores culturais?
- b) de que forma e com que intensidade determinados referenciais culturais influenciam o trabalho dos correspondentes e a sua interação com nativos e residentes, principalmente com seus guias ou intérpretes?
- c) de que forma e com que objetivos são construídas as representações dos nativos ou residentes nos países do terceiro mundo? e

- d) quais os artifícios narrativos utilizados pela instância narrativa para a construção das “verdades” desse filme inglês?

Para instrumentalizar o nosso olhar em direção aos temas e tópicos, recorreremos a determinados textos de autores que seguem diferentes orientações e pertencem a áreas de conhecimento diversas que, a partir de um recorte específico, contribuem pontualmente para a discussão de problemas localizados tanto no nível da expressão quanto no do “conteúdo”. Essa observação quanto à origem das referências teórico-metodológicas mais recorrentes reconhece uma postura interdisciplinar, própria, por sinal, dos Estudos Culturais em que essa análise se insere.

As idéias-força, partes dos nutrientes de nosso olhar crítico nesse ensaio, são:

- a) a abordagem que Simmel (1983) faz dos aspectos formais do estrangeiro. A carga semântica que é investida nele torna-se certamente mais rica se lhe é incumbida a função de reportar. Associe-se a essa tarefa o esperado “estranhamento”, que é considerado consensualmente como um dos itens fundamentais para o exercício de uma pretensa “objetividade”. Afinal, é de se esperar um conjunto de qualidades daquele que é de outro país, a saber: não se encontra submetido a componentes nem a tendências específicas de grupo, a fim de favorecer a sua aproximação da “objetividade”; não está preso a nenhum compromisso que poderia prejudicar a sua percepção, compreensão e avaliação dos fenômenos; examina os dados com menos pré-julgamento, justamente pelo seu esperado não-envolvimento; os seus critérios são mais amplos; e, finalmente, ele, o estrangeiro, não está ligado à ação pelo hábito, piedade ou por precedente (1983, p.184-5). Simmel nos chama ainda a atenção para a complexa operação cognitiva, que tem de ser elaborada pelo estrangeiro, pois sua “objetividade”, que se toma geralmente como um “dom” natural ou o resultado de uma “formação”, não deve encobrir “passividade e afastamento”, mas deve ser produzida como fruto de uma delicada *movimentação*,

compreendendo distanciamento-proximidade, indiferença-envolvimento;

- b) a argumentação a propósito do bordão “o Ocidente não possui mais respostas” fornecida nos seguintes ensaios de Barraclough (1964): “Do equilíbrio europeu de poder à era da política mundial” (p.95-112) e “A revolta do Ocidente (a reação da Ásia e da África à hegemonia européia)” (p.139-79); e
- c) a crítica a um certo “orientalismo”, segundo a argumentação de Said (1996). Para ele, o orientalismo não se configura como uma “fantasia avoadá” dos europeus frente aos orientais, mas trata-se de um “corpo criado de teoria e prática”, em que se constata um “considerável investimento material” ao longo da história. Ele fixa como corpus principal de sua tese um conjunto de questões relativas à experiência anglo-franco-americana dos árabes e do Islã, experiência que, durante quase mil anos, tem representado o Oriente.

De nossa parte, há uma certa preocupação de nos afastarmos na medida do possível da tendência das pesquisas no campo dos Estudos Culturais em colocar peso excessivo na análise do “conteúdo”. Pensando constantemente nesse desequilíbrio, efetuamos vários movimentos no sentido de relevar a análise das estratégias narrativas para a qual contribuem os aportes de Genette (1972), por exemplo. Graças a trabalhos como os de Gaudreault e Jost (1990), entre outros, a migração desses conceitos da teoria literária para a cinematográfica já se dá hoje sem maiores empecilhos de natureza metodológica.

Ao buscarmos trabalhar no sentido de uma instrumentalização dos conceitos provenientes das fontes citadas, tanto os da órbita de um “plano do conteúdo” quanto aqueles referentes a um “plano da expressão”, tivemos como inspiração, além de uma inestimável orientação metodológica, o ensaísmo cinematográfico de I. Xavier (1995), mais precisamente o texto “Parábolas cristãs no século da imagem: a dialética entre continuidade e alegoria no cinema narrativo norte-americano”. Nesse texto,

flagramos, entre outros aspectos relevantes, uma preocupação com a localização e discussão de aspectos da função social do cinema.

## I

*Com as Horas Contadas* trata resumidamente da participação de um correspondente inglês, Granville Jones (John Hurt), na cobertura de um golpe de Estado em país fictício do Golfo Pérsico e de sua atuação decisiva para a recondução do emir ao poder. Paralelamente a essas ações, o filme destaca o protagonista em freqüentes momentos de memórias, criando assim, como consequência das sessões nostálgicas, atmosferas de melancolia. Dessa forma, não é só o fator tempo que conta (*deadline*: data-limite), mas, principalmente o modo como as várias temporalidades são dispostas pela instância narradora. Tem-se aqui um manejo peculiar na ordem da narração com a presença de um passado-dentro-de-um-outro passado, algo assim como um passado ao quadrado, um passado exponenciado.

A nossa abordagem tem como uma de suas angulações principais a hipótese de que todas as memórias relativas à arqueóloga inglesa (Imogen Stubbs), além de comporem a causa possível da melancolia do protagonista, articulam-se na montagem de uma estrutura parabólica, amparada no referencial bíblico. Essa estrutura, pela forte analogia, cria as bases simbólicas para que se leiam as intervenções políticas pró-Ocidente do correspondente como um ato de redenção final.

Nossa atenção analítica foi despertada para o potencial parabólico embutido nas memórias por um dado quantitativo: o filme dura aproximadamente oitenta e cinco minutos, e o total de seqüências envolvendo recordações do protagonista compreende vinte e dois minutos. Ou seja, há um minuto de memória para cada quatro de “presente”, de ação propriamente dita. Ao adotarmos esse partido, talvez possamos encontrar algumas evidências para estabelecermos relações entre tantas referências e falas a respeito do *Livro do Gênesis*, Caim, Terra de Nod, Ocidente, Oriente, islamismo, imprensa

inglesa, Arqueologia, erro e redenção, entre outras coisas. Essas relações vão cimentando um longo processo de argumentação pró-Occidente.

– Fontes de Washington revelam as crescentes preocupações do governo com o Golfo [Pérsico]. O líder do movimento é o extremista religioso Fuad Al’Bakr, que se encontra na ilha de Hawar. Estudantes fundamentalistas estão contra o consórcio americano de petróleo e querem o fim dessa aliança. Wall Street reagiu com uma queda de 30 pontos.

Assim começa *Com as Horas Contadas*. Uma emissão de rádio em inglês e planos de ruas de uma cidade muçulmana. No áudio e nas imagens, logo nos cinco primeiros minutos, esse filme reitera alguns clichês “orientalistas”, atualiza outros e sinaliza para alguns dados novos em um certo cenário geopolítico no Terceiro Mundo. Ou seja, logo de saída, o filme sinaliza para uma nova configuração de uma antiga exotividade. O árabe não é mais aqui uma encarnação do mito do homem em “estado de natureza” ou o bruto em filmes “orientalistas”, como denuncia Michalek (1989, p.3-9).

O exótico aqui – sem deixar de matizar o que se disse – é deslocado, é politizado para a esfera da gestão da coisa pública: o emirado, sua política energética, suas alianças estratégicas. Essa forte mudança pertence à conjuntura “real” que vai se construindo ao longo das últimas décadas e que interfere nessa representação. Ela tem a ver, entre outras coisas, com o ocaso do nomadismo (hoje, restrito a apenas cinco por cento da população) e com a intensificação do sedentarismo. Isso se deveu à regressão do nomadismo árabe a partir dos anos 50 com as conseqüências sócio-econômicas provenientes da exploração petrolífera no Golfo Pérsico e no Norte da África.

– Chegam mais notícias sobre os distúrbios em Hawar. O emir abdicou em favor de seu filho, Ahmed Hatim. O seu primeiro ato foi nomear Al-Bakr como primeiro ministro. Numa rádio, Hatim declarou que o novo governo vai se encarregar de uma revisão nas relações da ilha com os Estados Unidos quanto ao petróleo.

O noticiário, em um só enunciado “objetivo”, segundo normas jornalísticas, associa fundamen-

talismo, anti-americanismo e negócios com petróleo. A primeira reação de Granville Jones é não aceitar a passagem pacífica de poder naquele país. Vários motivos podem explicar sua desconfiança, seja isto devido a uma prática cotidiana de um experimentado repórter, ou até a manifestação de uma adesão afetiva à sua velha fonte, o emir. Não é uma coincidência, pelo que já se expôs, que essa fonte seja pró-occidental.

O primeiro diálogo entre ambos já estimula algumas digressões em torno de cultura e imperialismo: a decisão do emir em mandar seu filho ser educado na Inglaterra, tida como um centro de saber, e a alternância de domínio na geopolítica pós-Segunda Guerra Mundial com os britânicos perdendo espaço e poder para norte-americanos. Com relação ao primeiro item, a decisão do emir revela-se um verdadeiro tiro que saiu pela culatra, pois o Príncipe volta de lá “radical”, associando-se a “fundamentalistas”.

A educação ocidental, pelo que se vê, foi o estopim para que velhos estereótipos “orientalistas” voltassem a tona: sedição, traição e violência.

A propósito das origens desse dado novo, na realidade mais imediata do Terceiro Mundo, Barraclough (1964, p.139-79) argumenta que africanos e asiáticos se apropriaram das armas “forjadas” na Europa e voltaram-se contra os “conquistadores” europeus. E sobre a associação entre essa jovem liderança e um certo fundamentalismo, Barraclough acrescenta: “Em certos períodos, particularmente nos países onde a tradição hindu ou muçulmana era poderosa, essa dominação – a busca por uma ‘personalidade própria’ – tomou a forma de uma fuga para o passado” (p.178).

O fato é que o encontro de Granville com o emir é a ocasião surgida para esse drama se agudizar, aproximando-o mais superficialmente de um *thriller*: ao se despedir, o ex-governante passa-lhe uma mensagem. Nesse ponto, colocam-se duas alternativas para o jornalista. Uma opção seria desconsiderar essa mensagem e retornar a Londres, uma vez que houve um golpe de Estado, e seu velho amigo está fora do poder. Outra opção seria levar avante a pro-

posta de desmascaramento do novo governo, ato que teria tripla função: a obtenção de um furo jornalístico, a manifestação de uma solidariedade ao emir e a retomada da “aliança” daquele país com os Estados Unidos.

Granville, ao assumir o desmascaramento do governo “fundamentalista”, resolve um impasse freqüentemente colocado para repórteres: observar ou participar. A decisão pela participação vai fazer do repórter inglês um agente histórico. Esse é um dado novo no corpus dos filmes com correspondentes estrangeiros no cinema internacional, nos anos 70 e 80, ambientados no Sudeste Asiático, em que repórteres, principalmente de imagem, são acusados de apenas observarem.

Uma outra peculiaridade na composição do protagonista como agente histórico é que ele não é mais certamente uma variação ficcional do tipo “intelectual orgânico”, de matriz gramsciana, autoinvestido de um mandato do “povo”, como nos acostumáramos a ver na vertente urbana do Cinema Novo brasileiro, por exemplo.

À medida que “Gran” se torna esse agente, ele assume a aura de herói. Para que esse novo papel cresça de intensidade é preciso que se construa um grande vilão, e esse é o “extremista religioso”, “fundamentalista”, “nacionalista” e “anti-americano” Al-Bakr, personagem pronta pela farta adjetivação a ser estereotipada. Tem-se aqui uma ligeira diversificação nessa dramatização da alteridade, mas ela ainda continua dualista: há o árabe bom (os amigos de Granville, inclusive o emir deposto) e há árabes maus (o filho do emir e Al-Bakr).

Mesmo sendo considerado em determinado momento uma “pessoa muito importante”, Al-Bakr não tem direito à focalização interna (o compartilhamento com a instância narradora de seu saber) e não tem direito sequer a uma tomada em câmera subjetiva (o compartilhamento conosco do que ele vê).

Mas quem é esse vilão? Como ele é representado? O que diz? Como é construída a sua influência junto ao Príncipe Hatim? Qual a sua visão de mundo? O fato é que, nos dez primeiros minutos de filme, já ouvimos o nome de Al Bakr três vezes, mas não tivemos, por outro

lado, até então, elementos que façam com que concordemos ou não com as declarações feitas – o que contraria em geral a praxe expositiva de heróis e vilões.

Dessa forma, com tais lacunas, cria-se uma certa expectativa em nossa recepção quando, em uma rememoração explicativa de Granville, vemos Romy levando-o até um local em que o citado vilão está secretamente alojado. A seqüência da diligência secreta é construída a partir do ponto de vista – aqui entendido também como local onde é colocada a câmera – do jornalista e da arqueóloga. Há dois planos em *close-up* de Al-Bakr mostrados com a interferência de uma cerca. Gran e Romy conversam. Durante toda a seqüência, Al Bakr é visto parado, sem voz, sem trilha sonora, sem gestos.

Assim, a primeira aparição do outro étnico enquanto vilão é surda, muda e inerte. Após o quase parricida golpe de Estado, temos pela sexta vez o nome de Al-Bakr sendo mencionado. Pela sexta vez consecutiva, ele não fala, ele não se move e nem sequer é visto articulando a tomada do poder. Granville vê Al-Bakr em mais uma oportunidade, na entrada do Palácio, mas o silêncio permanece em relação a ele. Em nenhum momento dessa curta seqüência é disponibilizado o ponto de vista da “pessoa muito importante”, agora primeiro-ministro. Novamente Al-Bakr não fala, não ouve e nem se mexe.

O outro étnico “vilão” do correspondente está no poder, várias personagens não se cansam de se referir a ele, mas, mesmo assim, não é digno de fala, de gestos significativos. Esse outro étnico não tem voz nem vez no processo de enunciação. Se Al-Bakr é importante, por que ele é silenciado? Qual a relação dos seus qualificativos com petróleo, política, cultura e imperialismo?

O fato é que a instância narradora trabalha superficialmente com expressões e conceitos complexos, como fundamentalismo, “extremista religioso” e nacionalismo árabe, associando-os entre si de uma só vez pela estereotipagem de uma personagem, que, não por acaso, se opõe a interesses econômicos de um consórcio nor-

te-americano. Cada um desses conceitos, acreditamos, merece uma breve explanação.

Por incrível que pareça, o uso contemporâneo do conceito fundamentalismo foi cristalizado no país cuja mídia mais o utiliza como um palavrão: os Estados Unidos. Lá, nos anos 20, fundamentalismo designava uma variedade do protestantismo conservador que se opunha inclusive à divulgação das teorias evolucionistas de Darwin.

A partir dos anos 60, esse conceito que, originalmente, possuía uma conotação positiva para os batistas, por exemplo, teve essa conotação negativizada, passando a ser mais um pejorativo a rotular de primeira determinadas facções do islamismo mais ortodoxo. Essas facções enfatizam a “perfeição da palavra de Deus”, assim como está no *Alcorão* ou *O Corão* (de *Qurám, Qaraá*, ler, expor) em árabe, já que não se admite a sua tradução, pois isso seria uma traição ao profeta Maomé.

Os cinco pilares do islamismo são:

- a) a narração do Kalima: “Há um só Deus, e Maomé é o seu profeta”;
- b) os cinco períodos diários de oração;
- c) a prática da caridade;
- d) o jejum durante o mês do Ramada;
- e) a peregrinação a Meca.

Nenhum dos fundamentos acima é mencionado no filme em discussão.

“Extremista religioso” é uma expressão frequentemente referida a protagonista árabe de conspirações. Ao tratar dessa questão, diz Pierucci (1999, p.196):

Para denominar os radicalismos islâmicos, os ocidentais só dispõem de termos pejorativos e ofensivos. Ao invés de tradicionalistas ou de integristas, dizer que são fundamentalistas implica de certo modo aludir a seu fanatismo e obscurantismo, apontar sua rejeição à ciência, à História, ao esclarecimento, à modernidade, enfim.

Ao se falar em nacionalismo árabe, deve-se levar em conta dois aspectos: o pan-arabismo somente ganhou consistência a partir do entreguerras, associado à formação do Estado árabe moderno; e a idéia de uma unidade árabe tem exercido atração no mundo árabe, mesmo a nível popular, pois a grande maioria da popu-

lação é muçulmana e compartilha uma vasta gama de pressupostos culturais e atitudes sociais comuns.

Ainda a propósito da estereotipagem a partir das expressões “fundamentalista” e “extremista religioso”, talvez seja oportuna essa justificativa de Said (1996, p.291) a despeito de ter sido elaborada em outro contexto analítico:

Além de ser anti-sionista, o árabe é também fornecedor de petróleo. Essa é outra característica negativa, pois que, na maior parte das vezes em que se fala do petróleo árabe, o boicote de 1973-1974 – que beneficiou principalmente as companhias petrolíferas ocidentais e uma pequena elite dirigente árabe – é visto como uma amostra da ausência de quaisquer qualificações morais por parte dos árabes para possuírem reservas tão vastas de petróleo.

Assim, em *Com as Horas Contadas*, no lugar de xeques luxuosos, como aqueles interpretados por Rodolfo Valentino, há emires contemporizadores, pró-Occidente. Governantes como despóticos são associados a “extremistas religiosos”, a “fundamentalistas” e a “nacionalistas”. No lugar de desertos inóspitos, espaços de esterilidade e clichê cenográfico para as crises existenciais de europeus, há poços de petróleo e áreas urbanas. No lugar de monarcas carismáticos, há golpistas. Isto posto, constatamos que a configuração para a estereotipagem dominante sinaliza nesse filme para um novo suporte.

## II

Os temas levantados no tópico anterior contribuem para a exposição de um conflito. Tem-se, por um lado, a configuração positiva de determinadas tradições (as ocidentais) que, segundo a instância narradora, devem valer mais. Tem-se, por outro lado, a configuração negativa de tradições que, segundo a mesma instância, devem valer menos e, como tais, são desqualificadas.

Inicialmente, abordemos os exemplos da primeira tradição citada: a escola inglesa de jornalismo. O emir havia sugerido uma censura prévia nas matérias do correspondente, fato que provoca o seu discurso de profissão de fé:

– Eu sou da velha escola de Fleet Street [Londres], onde nossos jornais são impressos, em que se diz: ‘Os fatos são sagrados’. Eu fui declarado *persona non-grata* em muitos países (...) Isso porque eu escrevia a verdade, e ela feriu as pessoas.

Essa é a segunda vez em poucos minutos em que Granville faz a defesa da imprensa britânica. A primeira havia sido na seqüência do jantar. Cardápio do evento: fatos, versões, verdade, mentira, liberdade de imprensa, responsabilidade dos políticos, notícia, sensacionalismo, Lênin, Stálin, *Pravda*, entre outros itens. Essa seqüência, além de estabelecer o par romântico, caracteriza Gran como um veterano correspondente.

O outro exemplo da tradição que vale mais é o da escola inglesa de Arqueologia. Talvez não tenha sido por mero acaso ficcional que Romy Burton seja também inglesa. Como já destacou Said (1996), arqueólogos são alguns dos mais freqüentes porta-vozes de discursos de representação do orientalismo. A citada atividade começou a tomar corpo justamente com as grandes expedições colonialistas, como as de Napoleão no Egito. Numa etapa posterior, seguem-se as fundações pelos ingleses de estabelecimentos locais de ensino de Arqueologia. São eles também que lhe atribuem o estatuto de ciência.

Para Said (1996, p.53), é peça fundamental nesse movimento exploratório a obra francesa *Description de L’Égypte (1808-1828)*, “grande monumento coletivo de erudição, pois forneceu um cenário para o orientalismo, posto que o Egito e subseqüentemente as outras terras islâmicas foram consideradas como a província viva, o laboratório, o teatro do efetivo conhecimento ocidental sobre o Oriente”.

A propósito, um ponto em comum a mais entre as profissões de Granville e de Romy é que ambas levam em consideração a História. É fundamental na atividade arqueológica a capacidade de relacionar dados de um passado (gostos da época e funções dos utensílios) a uma função no presente. Troquem-se os objetos escavados por escritos e imagens plásticas, e têm-se talvez algumas aproximações entre as duas profissões aqui mencionadas.

Em nossa análise, o filme configura como a tradição que vale menos o fundamentalismo islâmico, o nacionalismo e os “extremistas religiosos”, itens interrelacionados por Gran numa exposição a dois colegas ingleses:

– Hatim voltou de uma pequena educação na Inglaterra e achou que poderia se tornar um herói local, falando sobre valores islâmicos, a vontade do povo e a decadência do Ocidente.

Os outros exemplos estão na própria representação de Al-Bakr. Esses foram alguns recortes que elaboramos na representação das tradições nesse filme. Ao seu final, teremos assentada a que deverá vingar e o que isso quer dizer.

### III

*Com as Horas Contadas*, independente de seu título original e do brasileiro, enfatiza certas configurações de temporalidade. Como estratégia de análise, vamos trabalhar esse fator em quatro de suas interrelações, a saber: tempo e religião, tempo religioso e tempo arqueológico, tempo do jornalismo e fuso horário e a interrelação entre tempos e narrativas.

Há dois momentos em que o imbrincamento entre tempo e religião parece-nos mais transparente. A primeira interrelação é feita pelo emir sobre a utilidade dos serviços da arqueóloga para a sua cultura (“Romy faz a História do que aconteceu anteontem”), e a segunda está mais próxima do final, quando se fala de Caim, *Livro do Gênesis*, etc. Os temas das seqüências são tempos e origens. Tem-se, então, a associação entre duas personagens e duas localidades na configuração de um redentor.

A propósito da relação entre tempo religioso e tempo arqueológico, tem-se que a descoberta da Terra de Nod pela arqueóloga traz-nos à tona a questão da datação do tempo na Arqueologia. Há nessa relação um impasse entre ciência e Bíblia, o que acreditamos ser relevante apontar numa discussão de um filme em que as religiões têm um papel político. A corrente diluvialista, que busca ajustar o conhecimento geológico à tradição bíblica, afirma que as grandes transformações por que passou a terra se devem a violentes cataclismos, de que seria exemplo o dilúvio bíblico. Já a corrente

fluvialista defende que as transformações geológicas são o resultado de lentas e demoradas modificações.

A urgência de Granville em enviar a mensagem do emir para Londres acrescenta mais duas instâncias temporais ao filme: o tempo do jornalismo, compreendendo o desencontro entre o horário de fechamento da edição matutina e o fuso horário. Essa defasagem é um dos acionadores do tom *thriller* da narrativa.

Por último, temos a interrelação entre tempos e narrativas. As várias temporalidades (localização dos eventos) são: presente – é o tempo do processo enunciativo, pois tomamos a narração como contemporânea – daí o nosso envolvimento emocional, sendo ao mesmo tempo fruto de um certo passado, pois já se dá como narrado; e passado, que subdividimos operacionalmente em passado próximo – lembranças, sonhos e pesadelos de Granville, e passado distante. Este comportaria mais duas divisões: tempo arqueológico e tempo místico.

O tempo arqueológico estaria sendo evocado através das marcas materiais de desgaste: as ruínas das escavações orientadas por Romy Burton. O tempo místico refere-se às ancestralidades narradas no *Velho Testamento*. Essa remissão, que associa em determinado momento Granville a Caim, introduz as relações entre tempo e Teologia, entre tempo e Juízo Final. Um outro dado desse filme diz respeito a um certo passado-no-presente, que estaria configurado nas tentativas de restauração de uma tradição por parte de Hatim e Al-Bakr.

Nesse ponto tivemos, então, mesmo que de modo bastante esquemático, um certo desdobramento do que entendemos serem as várias configurações do tempo como componentes da diegese nesse filme singular.

#### IV

Nesse filme, como em muitos outros “orientalistas”, a instância restauradora do “equilíbrio” é um agente externo, ocidental. O dado “heróico” manifesta-se principalmente no aspecto individualista dessa empreitada, que leva Granville à morte. Por outro lado, algumas

analepses, distribuídas ao longo da narração, foram trabalhando uma outra dimensão para esse sacrifício: fazer com que a notícia do golpe de Estado seja divulgada na imprensa mundial mesmo que tenha que morrer para isso. Vamos a essas lembranças.

Um pouco antes de Granville fugir de Hawar, ele permanece numa angra. Na lembrança do jornalista, temos duas seqüências, justapostas por eclipse, envolvendo noções de tempo (bíblico, ou seja mítico) e origens. Em sua divagação, Granville associa a sua situação errante a uma vocação marcada genético-culturalmente pela descendência de Caim, um fugitivo, sendo que, nessa visada, o paralelismo é estabelecido pelos que seriam os traços de uma negação. Desse modo, Granville e Caim se igualariam naquilo que têm de menor, naquilo que têm de negativo.

Cabe então à arqueóloga transformar a negatividade auto-imposta pelo amante em uma positividade. Como isso se daria? Não mais, agora, através do acionamento de uma instância temporal exclusivamente, mas com a introdução de um componente espacial. O lugar em que Granville descansa – enquanto, em sua mente, se desenrolam essas lembranças – fica nas ilhas Hawar. As ruínas de suas escavações seriam as evidências materiais da passagem de Caim por aquele território. Essa contigüidade espacial cria então as condições para que se produza então uma inferência espiritual, o que desenvolveremos adiante.

O fato é que as falas de Romy crescem de intensidade para a recepção, alicerçando sua “autoridade” por dois motivos: prática científica e afetividade.

A propósito do primeiro motivo, deve-se levar em conta que, enquanto o jornalista aciona as lembranças, a jovem cientista (parte dessas lembranças) produz com as escavações uma outra viagem no tempo: as ruínas de um lugar mencionado na *Bíblia*. Com o seu trabalho, a arqueóloga, mesmo que, a rigor, não produza acontecimentos significativos para a trama principal, associa-se a Granville e à instância narradora no poder de fabular “mundos novos” (conteúdos diegéticos). Quantos discursos se



referem ou se refeririam àqueles portos? Quantas narrativas a sua revelação deve ter desencadeado?

Em nosso entendimento, a instância narradora investe a arqueóloga de mais uma autoridade. Como isto se dá? Vamos relacionar dois momentos separados na narração. O primeiro deles ocorre aos quatro minutos de filme. Hawar, Golfo Pérsico, interior, dia, penumbra. A câmera em lento *travelling* para a direita “passeia” pelo corpo deitado de Granville até que ela se detém em seu rosto sulcado. Rapidamente, o rosto dele é “inundado” por uma iluminação artificial. Simultaneamente, ouve-se uma melodia (extradiagética), assemelhando-se à música de câmera. Essa luz, antes de lhe conferir uma aura (injustificada até aquele momento), é o elo para uma superposição e para uma fusão. Então, lentamente, vai-se impondo a imagem inicialmente desfocada de uma jovem andando em direção à câmera em *slow-motion*. Há uma fusão com o rosto de Granville, ainda deitado, que, como consequência da breve lembrança, consegue expressar alguma alegria.

Uma ferramenta fundamental para se analisar lembranças são as anacronias narrativas, de que fazem parte as analepses (GENETTE, 1976, p.31-85). Este teórico francês cunhou o conceito de analepse – o que antes se tinha como o *flashback* –, subdividido em analepse externa (o seu ponto de alcance é anterior ao campo temporal da narrativa-base) e analepse interna, que tem seu campo de alcance no interior do campo temporal da narrativa-base.

O filme em foco é rico em analepse externa e do tipo parcial: ela se finda bruscamente numa elipse, e o processo narrativo recomeça a partir de onde havia sido interrompido sem colocar nenhum problema de junção ou continuidade, “como se nada a tivesse suspenso” (p.61). Nesse ponto apresenta-se uma questão conceitual e não somente terminológica: preferimos trabalhar com o conceito de analepse ao de *flashback*. Apesar da sua universalização, este termo não nos informa o suficiente com relação ao alcance de sua lembrança, nem a quem se deve o seu acionamento, se isso

se deve à instância narradora ou a alguma personagem, que aí, então, assumiria o papel de um subnarrador ou narrador-delegado (GAUDREAU; JOST, 1990).

Não há aparentemente explicação ou associação no modo como, na maioria das vezes, as seqüências com a arqueóloga irrompem bruscamente por todo o filme, principalmente quando não há explicitamente dados de que elas estejam sendo “evocadas” pelo protagonista. Essa observação levou-nos a suspeitar da maioria dessas ocorrências como parte do processo de construção paralela de uma longa parábola; logo, de uma estrutura argumentativa. Voltaremos a esse aspecto mais adiante.

O segundo momento da construção de uma “autoridade” para a arqueóloga também é parte de uma lembrança de Granville. Ele está entrevistando o emir, antes do golpe, quando, em meio a uma troca de opiniões sobre imprensa, fatos, censura, o governante (a propósito do aforisma “Fatos são sagrados”) diz não acreditar que o jornalista tenha fé em Deus. E o que responde Granville? Responde-lhe que, quando ouve música, acredita Nele.

Recapitulando, tem-se sutilmente a associação de Deus com música e a música como motivo recorrente (*leitmotiv*) da instância narradora para o acionamento das analepses com Romy. Talvez tenhamos aqui um artifício engenhoso para se construir, fora da órbita do discurso verbal, a “autoridade” da arqueóloga.

Assim, a partir dessa construção de análise, acreditamos estar criando uma proposta de discussão para o que se tem no final do filme. Ou seja, raciocinando-se em termos de contigüidade, poderíamos aventar a hipótese de que o *leitmotiv* associado a Romy (música de câmera) diviniza o enunciado a ela agregado, ou, mais propriamente, diviniza a arqueóloga e suas palavras.

Nessa abordagem, ela estaria sendo transportada de um passado próximo para um tempo mítico, um tempo de deuses. Uma outra consequência dessa divinização, que estamos propondo, poderia estar na associação que ela faz de Granville com Caim, o que ele assume.

É bom que se diga que esse investimento teológico é nosso, uma vez que Granville não é

um homem religioso. Por outro lado, é curioso que a idéia de redenção, acompanhada de recompensa material (sacos de ouro) ou mitológica (harpa de ouro), apareça nas últimas falas do filme quando, em Hawar, dois correspondentes contemplam a manchete de um diário inglês com frustração.

Uma outra leitura comportaria um processo de atualização, de recuperação do *Velho Testamento*, fonte comum para cristãos e muçulmanos. Nesse processo, o repórter se associa e é associado a Caim pela errância. No entanto, Granville, mesmo que o seja à sua revelia, acaba reescrevendo, em nosso entendimento, o percurso da personagem bíblica, dotando-a e dotando-se por tabela de uma missão redentora.

Esse jornalista morre (sacrifício) para fazer chegar a Londres a mensagem que irá repor seu amigo no poder (a salvação). Assim, Granville chega ao final do filme e de sua vida como um Caim revisto, um Caim redentor.

## V

*Com as Horas Contadas*, entre outras coisas, revela um diferencial no tratamento dos povos árabes. A antiga representação da Arábia como palco exclusivo de uma “sexualidade exuberante” (quase sempre associada a seqüestro, ciúme, revanche e escravidão) cede lugar nesse filme à representação de perfídia, traição e revoltas, traços recorrentes a uma boa parcela da representação dos árabes no cinema, conforme Michalek (1989, p.3-9).

A velha dicotomia Oriente (Antigüidade) *versus* Ocidente (modernidade) é trabalhada no filme em foco com mais matizes, com mais densidade. Tende-se mecanicamente a associar o Oriente do filme a um regime de governo, à idade do emir deposto e a algumas representações de visões radicais da interrelação religião-governo. Ao Ocidente ali ficcionalizado, tendemos a associar automaticamente juventude (a da arqueóloga), ciência e a presença da impen-

sa sem censura prévia, entre outros aspectos.

No entanto, a dicotomia aqui resumida comporta contradições, pois o inverso também se configura. Ou seja, a presença do petróleo é um dado novo na economia dos países árabes (a rigor, a partir dos anos 30), enquanto que o dado do Ocidente colonializante não o é. O repórter Granville Jones é o Ocidente, mas ele é tão moderno em costumes e modo de ser quanto o seu amigo deposto.

O jovem oriental, tanto aquele que sobe ao poder após o golpe, quanto o “fundamentalista” Al-Bakr, é vinculado a uma tradição. Assim, ambos são a corporificação de um passado distante. Desse modo, a amostra de juventude do Oriente é desqualificada pela interligação radical que esses jovens propõem entre religião e governo.

Já a juventude do Ocidente, Romy, representa vida (ela faz parte das melhores memórias de Granville), vigor (pratica acrobacias na praia) e, principalmente, representa a ciência. Sinteticamente, o velho e o novo possuem valências diversas, dependendo se eles estão associados ao Ocidente ou ao Oriente. Neste último, encontram-se algumas das alteridades étnicas ao repórter e à arqueóloga.

O fato é que, ao final do filme, após tantas memórias, deslocamo-nos do embate inicial entre monoteísmos e fomos por instantes em direção ao universo do politeísmo da mitologia greco-latina, cultura-base da ocidentalidade.

A nossa leitura teve como um de seus objetivos apontar para certas reapropriações de imaginários com a finalidade de estabelecer uma determinada visão de mundo. Observamos, entre outras coisas, um jornalista melancólico reescrever, meio á revelia, o percurso do banido Caim bíblico, sendo o jornalista considerado, por si mesmo, como mais um “errante” e, pela arqueóloga, como o incumbido de uma missão redentora. Não foi à-toa que ele morreu por aquela missão.

## REFERÊNCIAS

- BARRACLOUGH, G. *Introdução à História Contemporânea*. São Paulo, SP: Companhia do Livro, [1964?].
- BOULANGER, P. *Le Cinéma Colonial*. Paris: Cinema 2000, 1975.
- GAUDREAU, A.; JOST, F. *Cinéma et Récit II: Le Récit Cinématographique*. Paris: Nathan, 1990.
- GENETTE, G. *Discurso da Narrativa*. Lisboa: Vega, 1976.
- GOOD, H. *Outcasts: the image of journalists in contemporary film*. Metuchen: Scarecrow, 1989.
- GROSSBERG, L. Cultural Studies and/in New Worlds. *Critical Studies in Mass Communication*, New York, n.10, p.1-22, 1993.
- HERÓDOTO. *História, Livro II (Euterpe)*. Brasília, DF, UnB, 1982.
- MICHALEK, L. The Arab in American cinema. *Cineaste*, New York, v. 17, n.1, 1989 (encarte).
- PIERUCCI, A. Fundamentalismo e integrismo. In: \_\_\_\_\_. *Ciladas da Diferença*. São Paulo, SP: Ed. 34, 1999. p. p.177-200.
- SAID, E. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 1996.
- SIMMEL, G. *Sociologia*. São Paulo, SP: Ática, 1983.
- XAVIER, I. Parábolas cristãs no século da imagem. *Imagens*, Campinas, n. 5, p. 8-17, 1995.

*Recebido em 30.05.03*

*Aprovado em 10.07.03*



# PLURALIDADE CULTURAL, MIGRAÇÃO E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nilce da Silva\*

## RESUMO

Este artigo discute questões prático-teóricas sobre o ensino de língua portuguesa no início da escolarização de adultos em escolas públicas paulistanas. Relacionamos “identidade, língua e cultura” e “atividades pedagógicas” que considerem a pluralidade cultural em sala de aula.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa – Identidade – Cultura – Atividades Pedagógicas – Migração

## ABSTRACT

### CULTURAL PLURALITY, MIGRATION AND THE TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE AT ELEMENTARY SCHOOL

This article discusses theoretical-practical questions about the teaching of the Portuguese language in the beginning of the education of adults in public schools in São Paulo. We relate “identity, language and culture” and “pedagogical activities” that consider the cultural plurality in the classroom.

**Key words:** Portuguese Language – Identity – Culture – Pedagogical Activities – Migration

## INTRODUÇÃO

As atividades de ensino da língua portuguesa em sala de aula nos anos iniciais da escolarização devem levar em consideração a relação entre identidade, língua e cultura. Nesse sentido, a escola deve levar em consideração a diversidade dos alunos que a compõem.

Esta diversidade é composta por um conjunto de sub-culturas provenientes da diferença de gênero, da atividade exercida no local de trabalho, da pertinência a esta ou aquela classe

social, das diferentes possibilidades de filiação religiosa, de ser oriundo desta ou daquela região do território nacional, entre outras possibilidades.

Neste sentido, faz-se mister a compreensão, por parte do professor, de que o processo de aprendizado pode ser e é, na maioria das vezes, um processo de refazer a própria identidade.

Tal deferência é extremamente importante sobretudo quando nos preocupamos com atividades em sala de aula nos anos iniciais da escolarização de **migrantes**, pois aprender a

---

\* Doutora em Didática e Metodologia do Ensino na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com doutorado sanduíche na Université Paris-Nord e pós-doutorado na Université Paris Nord sobre “Falar, ler, escrever: um estudo sobre a formação de adultos lusófonos em situação de pouca escolarização em São Paulo, Paris e Gotemburgo”; professora do Departamento de Didática e Metodologia do Ensino da Universidade de São Paulo. Endereço para correspondência: Rua Antonieta Leitão, 209, apt. 12, Freguesia do Ó – 02925.160 São Paulo, SP. E-mail: nilce@usp.br

ler e a escrever implica necessariamente em mudança de identidade. Ou seja, o nosso objeto de interesse é a identidade que se constitui na relação língua, cultura e identidade. A pessoa (criança, jovem ou adulto) deixa de pertencer ao mundo daqueles que não dominam a leitura e a escrita e ingressam no mundo das letras, no mundo do “Outro”. Ou seja, aprender a ler escrever implica em: aprendizado de “nova” língua ou nova modalidade de língua e, junto com esta transformação, a aquisição de uma série de hábitos que configurarão mudança de cultura, mudança de identidade, ou seja, mudança no jeito de ser.

## RELACIONAMENTO “IDENTIDADE, LÍNGUA E CULTURA”

Pierre Bourdieu (1982) faz interessantes afirmações a respeito da relação entre identidade, língua e cultura. Ele apresenta-nos toda a riqueza das interlocuções no cotidiano das pessoas, captando a relação entre os agentes sociais, e afirma que a estrutura social é representada dentro de cada um destes momentos, percebendo-se a hierarquia social no ato da interlocução. Nesta hierarquia, há pessoas autorizadas a falar, ou seja, os detentores da competência lingüística, que, longe de ser uma capacidade técnica, é uma posição nas relações de poder da sociedade. Os locutores são socialmente caracterizados, ou melhor, o estilo do falante é a característica que aponta a sua identidade no grupo. Esta distribuição das pessoas é o que vai caracterizar, segundo Bourdieu (1982), o campo da linguagem.

Instaura-se desta maneira, uma situação de, pelo menos, bilingüismo, onde há uma fala menos legítima, ordinária, trivial, vulgar, corrente, livre e popular e, ainda, uma fala distinta, correta e, portanto, publicável.

Assim, todo discurso pode ou não ser aceito por estes ou aqueles interlocutores e, ainda, ele tem um preço, sendo que há leis de formação de preços. Há, por isso, capital lingüístico que é dito e utilizado. Dito de outro modo, as mesmas palavras não são as mesmas e não são iguais, havendo relações de forças lingüísticas. Desta

forma, o que se passa entre dois colegas, patrão e empregado, dois namorados, professor e aluno... passa-se entre dois grupos aos quais pertencem estas pessoas. No caso da nossa pesquisa, um nordestino em situação de baixa escolarização que jamais tenha ido a São Paulo, quando ele fala, sua produção oral vale menos do que a de um paulistano. Ou seja, sabemos do preço da fala popular quando ele é confrontada pelo mercado oficial. O mercado oficial, por sua vez, tem um grande poder de censura, e, assim, o falar abertamente só se produz em condições muito particulares.

Dentro deste contexto, num discurso, o que mais chama a atenção, ou seja, o que aponta a pertinência do indivíduo a este ou aquele grupo social, é a pronúncia, e, ainda, o uso de aparelho fonador, mais do que a sintaxe e a extensão do vocabulário.

Dito de outro modo, segundo Bourdieu (1982), aquele que fala, fala em nome do reconhecimento, ou não, institucionalizado de um grupo. Ainda que de passagem, ressaltamos que este modo de utilizar a língua faz parte do habitus de cada sujeito, pois o mesmo é orientado pelas maneiras incorporadas pelas pessoas a partir das interações, sobretudo, familiares.

Sabemos ainda que quando o falante não pertence ao grupo social de prestígio dentro da sociedade em questão, há intimidação, violência simbólica em pequenos gestos no cotidiano. Há, portanto, uma censura antecipada daquele que fala, que se manifesta timidamente, com ansiedade, embaraço e, muitas vezes, calando-se.

Na nossa sociedade, o conhecimento da língua oficial é feito de maneira desigual, sobretudo pela escola, e, por isso, modificações estratégicas são postas em prática pelo falante menos favorecido, no sentido de corrigir o seu discurso e torná-lo mais aceitável. Segundo o sociólogo francês, recorrer a uma sintaxe mais curta, ou fazer uso de hiper-correções, constituem-se maneiras através das quais o locutor busca maior poder simbólico, ou seja, são maneiras pelas quais o agente social estuda e procura aplicar as possibilidades que tem, buscando o sentido do jogo social, ao encontro da autonomia.

Em suma, o uso da língua indica a identidade social do falante e expressa claramente a relação de dominação da sociedade, e, como o falante joga neste espaço potencial, durante toda a sua vida, a subjetividade da pessoa é formada.

Ressaltamos que o uso do corpo na produção da língua, especialmente a boca, a garganta... compõem o estilo articulatório do falante, como a sonoridade e o ritmo. Da mesma forma, as maneiras polidas de tratamento, as variações de estilo, o modo de sustentar e de ter o próprio corpo, impõem a hierarquia entre classes, sexo e idade.

A língua autorizada de uma pessoa o é por uma determinada estrutura social e, neste sentido, o falante autorizado é porta-voz de um grupo. Assim, o discurso mais eficaz é aquele que se dá sob condições institucionais com caráter de ritual, ou seja, é aquele que propicia a formação de representações, valores e julgamento. Para que as palavras tenham efeito, elas não devem apenas ser certas, eles devem ser socialmente aceitáveis.

Neste ponto do trabalho de Bourdieu (1982), fica clara a crítica que ele faz aos lingüistas de um modo geral, e mais especificamente a Saussure e Chomsky. Isto porque, estes não verificaram os princípios lingüísticos dentro de diferentes situações nas quais as produções orais e escritas são produzidas.

De um modo geral, o não domínio da língua autorizada constituiu-se como algo que falta no momento de defender o seu próprio espaço quando em interação

Nos rituais do saber viver, inclusive nas relações estabelecidas em sala de aula, é notório o embaraço que se formava segundo relato dos nossos entrevistados. Pequenas ações do novo cotidiano letrado: como abordar um estranho, como encerrar uma conversa, como se apresentar ou apresentar alguém e outras, acabam por definir o lugar de uma pessoa no mundo.

Por outro lado, a sala de aula pode ser caracterizada como multilingüe e multi-cultural, já que a comunicação em língua padrão se dá de maneira pobre, truncada e artificial, e outros recursos, assim como outras línguas e linguagens são utilizadas no exterior mais explicitamente.

Dito de outro modo, há um reconhecimento de que, sob certas condições, uma pessoa legítima pode enunciar, dentro de uma situação legítima, para receptores tais, através de formas igualmente legítimas, litúrgicas ou rituais.

Desta forma, observamos que na escola ocorrem diversos rituais e obter um diploma ou, ainda, a colação de grau passa a ser tão mágico como possuir um amuleto. Ou seja, os ritos e cerimônias têm o poder de criar diferenças que anteriormente não existiam, ou reforçar as que já existiam. Além disso, ter um diploma age sobre o real no momento de se obter um emprego como age também sobre a representação deste real. Assim, o indivíduo tem que agir como portador deste ou daquele diploma. Cria-se uma fronteira entre os excluídos e os incluídos desta ou daquela parte, ou de todo o sistema escolar, e, quase conseqüentemente, do mundo letrado no caso da alfabetização. Destacamos ainda que a crença daqueles que participam do ritual é condição de eficácia para o mesmo.

No caso específico das séries iniciais da alfabetização, a supressão da formatura da quarta série promovida pela lei de diretrizes e bases 5692/71, causou um impacto simbólico muito forte sobre a população de adultos em situação de alfabetização, isto porque prolongou-se a não pertinência dos mesmos ao mundo letrado e a conseqüente legitimação social do fato. Ou seja, a entrada no mundo mágico deixa de ocorrer.

Um outro aspecto que gostaríamos de apresentar diz respeito à conclusão de que muitos dos alunos dos anos iniciais da escolarização, migrantes na cidade de São Paulo, utilizam a escrita sem penetrar no seu mundo sagrado. Ou seja, ela é apenas ato comunicativo e não de abstração do pensamento. O que não quer dizer que o contato com o sagrado não se faça através da oralidade, ou a partir de textos escritos na língua materna do sujeito.

Depois destas considerações, acreditamos que estamos perto de definir aspectos importantes pertinentes à identidade dos nossos sujeitos da seguinte maneira: acontecem coisas em suas vidas, porém as pessoas continuam sendo as mesmas pessoas.

Neste sentido ainda, concordamos com Bourdieu (1982), quando o mesmo afirma que o falar denuncia o grupo social ao qual um indivíduo pertence e conseqüentemente sua identidade. E ainda, segundo este autor, os conceitos de identidade regional e étnica, língua e dialeto são manipulados com a finalidade de determinar a representação das pessoas.

Tal reflexão é importante por pelo menos dois motivos:

1. O aumento do número de adultos matriculados no ensino supletivo não aumenta, de fato, a possibilidade de inserção social desse mesmo número de adultos;
2. As diferentes discriminações, quando relacionadas com os falares, acompanham o indivíduo por todos os lugares do planeta. Assim vemos nordestinos em Paris sendo discriminados por sulistas brasileiros, embora estejam ambos na mesma situação de vida.

Ressaltamos também que o texto religioso leva à constituição de uma identidade, permite o encontro com o texto polissêmico que é a Bíblia, já que a mesma possibilita associações livres com seus diversos significados. Concordando com Dominique Ravinet-Javin (1992), o sujeito encontra o seu significado no texto, a sua palavra, e pode assim se apropriar de sua própria vida, do real. A Psicanálise nasceu a partir desta interpretação: o sujeito vem encontrar o real, o nome do Pai, e toma distância da mãe, ocorrendo a ruptura. Em suma, para muitos dos nossos sujeitos, é pelo acesso à palavra de Deus que o sagrado pode ser vivido em toda a sua polissemia.

Seguindo as pistas de Bourdieu (1982), encontramos indicação preciosa na direção dos diferentes falares a respeito das contribuições de Labov (1993), elaboradas a partir do estudo das produções lingüísticas no Harlem.

Este químico de formação, no livro *Le parler ordinaire: la langue dans les guettos noirs des Etats-Unis*, estuda o “vernaculaire noir-américain” (VNA), dialeto falado hoje pela maioria dos jovens negros em bairros segregados de Nova Iorque, Boston, Chicago, Los Angeles, entre outras cidades, sendo também discurso familiar íntimo de vários adultos.

Estudioso da questão desde 1965, o referido autor (1993) faz um estudo detalhado da gramática e da fonética do VNA, concluindo que este é um falar autônomo regional, com léxico, pronúncia e gramática próprios, pertencente a um grupo étnico específico e que o mesmo define a pertinência social de seus falantes e a identidade dos mesmos.

Para Labov (1993), as diferenças dialetais são um símbolo de conflito de classes e culturas existentes em diversos países. Decorrente deste fato, crianças falantes do VNA têm sérias dificuldades para aprender a leitura e a escrita do inglês padrão. O autor destaca pelo menos sete dificuldades:

1. Os alunos têm dificuldade para entender o inglês falado das professoras e professores.
2. As crianças têm dificuldade para ler e entender o sentido das frases.
3. Há dificuldade de se comunicar com a professora através do inglês falado.
4. Há dificuldade de se comunicar por escrito utilizando a gramática.
5. Há dificuldade do uso ortográfico.
6. Há dificuldade em falar com a gramática padrão.
7. Há dificuldade de pronunciar como o modelo de prestígio.

Labov (1993) apresenta ainda uma série de traços lingüísticos no VNA distintos do inglês padrão, os quais destacaremos a seguir:

1. Ausência do “r” no final das palavras.
2. Ausência de “r” no meio de algumas palavras.
3. Ausência de “l”.
4. Simplificação de grupos de consoantes.
5. Diferenciação na pronúncia.
6. Confusão entre os sons do “t” e do “d”, do “g” e o “k”, do “i” e do “e”.
7. Formação distinta dos tempos verbais.
8. Estatuto gramatical do sufixo *s* diferenciado.
9. A questão da contração.
10. Construção da negação diferenciada.
11. Uso de comparativos diversos.
12. Estrutura interrogativa diferenciada.
13. Contração das palavras distinta.
14. O que é esquecido na pronúncia.
15. Acentuação da frase e das suas partes oralizadas de diferentes maneiras.
16. A desapareção de algumas letras na fala.



Ainda para este autor, as dificuldades da aprendizagem destas crianças americanas provêm de conflitos políticos e culturais dentro da sala de aula. Tal conclusão contraria uma série de pesquisas realizadas em escolas de guetos americanos nos Estados Unidos, financiadas pelo governo deste país, pois estas afirmam que a deficiência destes alunos é a principal causa do fracasso escolar. Ou seja, a privação cultural em casa, a falta de estimulação verbal no ambiente familiar, e ainda, a inferioridade genética destas crianças, não facilitariam o aprendizado da leitura e da escrita das mesmas. Tal teoria, também conhecida como a da “privação cultural”, tem produzido um mito que na verdade é o grande obstáculo da aprendizagem.

Na tentativa de destruir o mito da privação cultural, o estudioso nos mostra claramente que a fala destas crianças é rejeitada pela escola já que o sistema social americano é o de castas, fundamentado na cor das pessoas.

A pesquisa de Labov (1993) ainda nos apresenta dados referentes à produção lingüística das crianças negras americanas quando as mesmas não se sentem ameaçadas. Nestas situações, elas não falam por gestos, as suas frases são ligadas entre em si, ou seja, a fluência verbal se manifesta.

Crítico, como Bourdieu, das análises puramente lingüísticas, ele questiona: Por que não se escreve em VNA? Apenas, porque o inglês padrão tem convenções sociais mais estáveis, tornando-se a melhor forma de comunicação escrita. Nem por isso, acrescenta Labov, pode-se depreciar o VNA e seus falantes, considerando-os como portadores de deficiências no raciocínio lógico, pois este dialeto possui sua lógica, podendo o lingüista demonstrar este fato. Ou seja, há de se entender que existem meios diferentes para se expressar as mesmas coisas.

Retornemos à nossa pesquisa. Os sujeitos do nosso trabalho, migrantes, na sua maioria, da região do nordeste em situação de pouca escolarização, possuem um falar particularmente diferente do falar paulistano. Neste sentido, nós estivemos atentos ao como se dá a interação verbal destas pessoas dentro da sociedade paulistana tipicamente letrada.

Mais especificamente, quando pensamos nos falares lusófonos, recorremos à obra da professora brasileira Ana Maria Cortez Gomes, docente de Língua Portuguesa, na Universidade de Paris 13, tese de doutorado intitulada: *Structure Propositionnelle et ordre des mots en Portugais Brésilien et en Portugais Européen*”.

Neste trabalho, Cortez Gomes (1996) apresenta uma série de traços lingüísticos diferentes entre o português de Portugal e do Brasil. Preferimos, ao invés de relatarmos aqui estas diversificações, construir uma série de categorias, que somadas às categorias de Labov, são úteis para a análise de discurso dos nossos sujeitos em termos, apenas, da fonologia e do vocabulário<sup>1</sup>. A saber:

Em termos de fonologia:

1. A produção do /di/.
2. A produção do /ti/.
3. A produção do /uma/.
4. A produção do /us/.
5. A produção do /r/: no meio das palavras e no final delas.
6. A produção dos grupos /lh/ e /nh/.
7. A entonação das frases<sup>2</sup>.
8. A entonação das palavras.
9. A velocidade nas seqüências lingüísticas.
10. Acréscimo ou diminuição de vogais na pronúncia.
11. Acréscimo ou diminuição de consoantes.
12. Diferenciação na pronúncia de consoantes.

Marcos Bagno (1999) alerta-nos para a existência do preconceito lingüístico em nosso país, e nós acrescentamos: nas salas de aula de ensino supletivo também. Há diversos “fenômenos” lingüísticos que ajudam a entender o preconceito. A saber:

1) O fenômeno lingüístico conhecido na literatura especializada como ROTACISMO, presente na fala de muitos de nossos sujeitos ao

<sup>1</sup> A tese de Ana Maria Cortez, citada na bibliografia final deste trabalho, traz também elementos importantes sobre as diferenças dialetais da língua portuguesa em termos da sua gramática.

<sup>2</sup> Não conseguimos registrar a entonação das falas dos nossos entrevistados que possivelmente variariam, já que têm diversas naturalidades.

**QUADRO 1**  
**Etimologia do Português padrão**

Português padrão	etimologia	origem
Branco	blank	Germânico
Brando	blandu	latim
Cravo	clavu	latim
Fraco	flaccu	latim
Obrigar	obligare	latim
Prega	plica	latim

**QUADRO 2 – Os termos lexicais<sup>3</sup>**

No Nordeste	Na cidade de São Paulo
Abodego	torrar a paciência
Abufelado	irritado
Afetado	tuberculoso
Ao realengo	ao relento
Aviar	cobrar pressa
Azeitar	apressar
Babaquara	babaca
Baludo	rico
Bexiga-lixá	espantoso
Binga	cocô (PB), pênis (BA), fim do cigarro (AL)
Bispar	roubar
Bozó	bruxaria
Espritado	cão hidrófobo
Cagafum	festa de quinta categoria
Caipora	fumante inveterado
Cangerê	prostitúto
Capa-verde	demônio
Fabiana	ferida
França (CE)	chicote
Fubeca	vagabundo
Gê-gê	coisa boa, positiva
Miquimba	besteira
Mofumbar	esconder
Oxente!	aglutinação de “o” e “gente”
Parteira	guarda-chuva arrebitado
	ainda em uso
Picica	meninote (CE)

pronunciarem *probrema, bicicreta...* acontecem também na história da língua. (Vide o **Quadro 1**).

O exemplo clássico da nossa língua foi Luís de Camões que escrevia em seus belos textos: *ingrês, pubricar, pranta, frauta, frecha*, já que ele era representante da província romana da Lusitânia.

Para muitos alunos que têm variedades não-padrão em cujo sistema fonético não existe encontro consonantal com *L...* o professor precisa ter consciência de que está trabalhando um aspecto estrangeiro da língua para estes alunos.

2) Quando o paulistano fala *titia*, a letra *t* é pronunciada como *ts* (como em tcheco). Neste caso, observamos a ocorrência do fenômeno conhecido como PALATALIZAÇÃO. Neste caso, depois do fonema *I*, tudo é visto como normal. Porém, se o nordestino fala *oytsu, oitcho*, é motivo de riso e escárnio.

3) Gostaríamos de chamar atenção também para o fenômeno da MONOTONGAÇÃO: *caixa* sendo pronunciada sem o *i* central (*caxa*), ou *peixe*, como (*pêxe*), presente na fala dos nossos sujeitos.

4) Vale a pena ressaltar que a produção fonética do *R* e *RR* é uma das marcas de preconceito lingüístico e que este fonema aponta, entre outras pertinências, a origem geográfica e social do falante.

5) Usar *taio* no lugar de *talho*, transformando o *lh* em *i*, por influência do elemento africano.

6) Diz-se *correno, andano, caíno...* ao invés de *correndo, andando, caindo*, por conta do elemento negro também.

7) Falar os infinitivos dos verbos sem o *r* final: *casá, vendê, menti*.

8) Falar apenas o *é* ao invés do *el* tônico das palavras: *papé, ané, coroné, e muié* ao invés de *mulher*.

9) Outro aspecto do rotacismo, troca do *l* pelo *r*: *arto, iguar, tarco...*

<sup>3</sup> A maior parte destas palavras foram retiradas do livro “Assim falava Lampião: 2.500 palavras e expressões nordestinas” de Fred Navarro.

**QUADRO 3 - As palavras com diferentes sentidos.**

Palavra	Em São Paulo	No nordeste
Academia	local onde se pratica esporte	jogo da amarelinha
Bambo	aquilo que não tem firmeza	ter sorte
Bidê	aparelho sanitário	mesa de cabeceira ou criado-mudo
Articular	unir	bater-boca, discussão
Cachimbo	aparelho para fumar	1) Festa para comemorar o nascimento do filho; 2) Bebida; 3) Apelido para soldado de polícia; 4) Vagina
Marinheiro	funcionário da marinha	Em Alagoas, coco verde. Em Pernambuco, negociante. No Ceará, estrangeiro
Nata	a melhor parte de qualquer coisa, a elite, parte gordurosa do leite	secreção do catarro
Nordeste	nome da região do Brasil	além do nome da região, doença que dizima o povo
Pereba	pequena ferida de crosta dura e espessa	fraco, sem qualidade

**QUADRO 4**

– Expressões típicas do nordeste.

Expressão	Sentido
Amarrar a cabra	beber demais da conta
Amarrar o bode	ficar de mau humor
Arrotar farofa	contar valentia, proeza
Com a gota-serena	enfurecido
De boi	menstruada
História para menino dormir sem ceia	conversa mole

10) Outra modalidade do lambdacismo: troca do *r* por *l*: *calvão*, *celveja*, *galfo*... Como se deu na história da língua: o provençal *paper* virou nosso *papel*; *frol*, do português provençal, virou *flor*.

Finalmente, recordamos que o gerúndio torna-se *ano* para muitos brasileiros: *andando*, torna-se *andano*. Vide o **Quadro 2**, com os termos lexicais. Seguem o **Quadro 3**, relacionando as palavras com diferentes sentidos, e o **Quadro 4**, com algumas expressões típicas do nordeste.

Em suma, afirmamos que, a partir da análise do discurso dos nossos sujeitos, através das categorias acima apresentadas, do vocabulário diferenciado que existe no território nacional – em termos da pronúncia, do vocabulário e até da gramática – existem variedades lingüísticas

nas salas de aula de ensino supletivo na cidade de São Paulo, e a conseqüente produção de um espaço potencial tenso e conflituoso entre migrantes nordestinos e sociedade letrada paulistana, já que os primeiros se encontram em lugar novo, frente a uma nova língua, inclusive diante de uma nova modalidade da mesma, no caso, a escrita. E ainda, no nosso ponto de vista, aprender a ler e a escrever bem a língua portuguesa não garante o fim do preconceito existente entre os brasileiros no Brasil, e no mundo, como procuramos demonstrar.

### “ATIVIDADES PEDAGÓGICAS” E PLURALIDADE CULTURAL EM SALA DE AULA

Na parte final deste artigo, gostaríamos de sugerir alguns caminhos que facilitem o trabalho do professor alfabetizador diante da diversidade cultural existente nas salas aula.

Sendo assim, propomos alguns eixos que podem articular grupo necessários de atividades relativas à demanda em pauta:

1. *Diferentes pronúncias da Língua Portuguesa*: apresentar aos alunos diferentes falares da nossa língua por meio de filmes, músicas etc
2. *Hierarquização social dos diferentes falas*: com a auxílio da área da História mos-

- trar aos alunos que o desenvolvimento econômico de determinado local em determinado tempo faz com que aquele diferente falar comece a se impor sobre os demais falares e que tal fenômeno é processual.
3. *Relação cultura e língua*: apresentar as diferentes culturas que acompanham os diferentes falares da língua portuguesa: tipos físicos, comidas, danças, literatura, fábulas...
  4. *Preconceito*: discutir com os alunos os diferentes preconceitos da nossa sociedade, inclusive o lingüístico.
  5. *Língua Padrão*: apresentar a importância do domínio da escrita e da fala padrão para que possamos ser lidos e ouvidos em sociedade.
  6. *Identidade*: fazer com que o aluno procure compreender o seu próprio “eu”, chamando a atenção de que o fato de aprender a ler e a escrever provocam mudanças na identidade de cada pessoa.
  7. *Análise lingüística*: ensinar aos alunos os conceitos necessários à análise lingüística para que o mesmo possa refletir sobre sua própria fala, sobre as falas dos outros e a fala que se orienta pela norma culta.
  8. *Mercado lingüístico*: discutir com os alunos os “valores” que são atribuídos a determinados modos de falar e a importância de dominar os falares melhor avaliados, ou mais adequados, nas diferentes relações sociais. Esperamos, desta maneira, ter contribuído para a reflexão: “Pluralidade cultural, migração e o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental”, no âmbito teórico e com indicações para a prática docente do professor alfabetizador.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico*: o que é, como se faz. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1999.
- BIARNÈS, Jean. Jeunes et adults en échec, mais encore! *Education*, Paris, v. 24, p. 24-31, mars/mai, 1996.
- \_\_\_\_\_. O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, SP, v. 24, n. 2. p. 137-161.jul./dez., 1998.
- \_\_\_\_\_. *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*. Paris: L'Harmattan, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire*: l'économie des échanges linguistiques. Paris: Librairie Arthème Fayard, 1982.
- CORTEZ-GOMES, Ana Maria. *Structure Propositionnelle et ordre des mots en Portugais Brésilien et en Portugais Européen*. Tese (doutorado) - Faculté de Lettres/Université Paris VIII, Paris, 1996.
- KLEIMAN, Ângela (org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LABOV, William. *Le parler ordinaire*: la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis. Paris: Les Editions des minuits, 1993. (Le sens commun - collection dirigée par Pierre Bourdieu).
- PRETI, Dino. *Sociolingüística*: os níveis da fala. Um estudo sociolingüístico do diálogo na literatura brasileira. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.
- WINNICOTT, D. W. *Jeu et réalité* : l'espace potentiel. Paris: Editions Gallimard, 1975.

Recebido em 28.04.03

Aprovado em 15.07.03

# ALIMENTAÇÃO, CULTURA E EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR

Sandra Simone Q. Morais Pacheco\*

## RESUMO

Este artigo busca analisar a complexidade da relação homem/alimento, situando-a para além de um ato estritamente fisiológico, a partir da discussão acerca da importância dos aspectos culturais na formação de hábitos alimentares dos diferentes grupos sociais. Os padrões de comestibilidade, o como, o quando, o onde e o com quem comer, além do ato alimentar em si, são elementos formados coletivamente a partir de processos complexos que envolvem valores e significados inerentes aos diferentes contextos culturais. Em todas as sociedades humanas a alimentação extrapola a busca de nutrientes essenciais à vida e ganha usos e significados diversos, que refletem a própria estrutura social e os seus padrões culturais. Por outro lado, os instrumentos educacionais voltados para as mudanças no perfil alimentar de indivíduos e coletividades devem atentar para a interdisciplinaridade necessária a uma visão integral do ser humano, o que envolve conhecer as particularidades de grupos sociais específicos. A partir de uma compreensão mais ampliada da formação dos hábitos alimentares cotidianos, pode-se pensar em intervenções em que sejam respeitados os elementos culturais presentes em determinada sociedade, a fim de integrar os conhecimentos gerados no âmbito da ciência da nutrição aos oriundos dos saberes populares, que podem ser encontrados na própria prática dos profissionais envolvidos com essa temática. Esta questão também é importante quando se pensa na dimensão que tem a questão alimentar no Brasil e as recorrentes políticas públicas que minimizam os aspectos culturais fundantes de crenças arraigadas nos hábitos alimentares da população.

**Palavras-chave:** Alimentação – Cultura – Hábito Alimentar – Educação

## ABSTRACT

### EATING, CULTURE AND EDUCATION: IN PURSUE OF A TRANS-DISCIPLINARY APPROACH

This article aims at analyzing the complexity of the relation man/food, situating it beyond a strictly physiological act, departing from the discussion about the importance of the cultural aspects in the formation of eating habits of the different social groups. The standards of edibility, the how, the when,

---

\* Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Endereço para correspondência: Rua Anthonor Tupinambá, 136/404 - Pituba - 41810.680 Salvador-BA. E-mail: sandra.pacheco@terra.com.br.

the where and the who to eat with, besides the act of eating itself, are elements formed collectively from the complex processes that involve values and meanings inherent to the different cultural contexts. In all human societies eating extrapolates the search for nutrients essential to life and gains diverse uses and meanings, which reflect the social structure itself and its cultural standards. On the other hand, the educational instruments focusing the changes in the eating profile of individuals and collectivities must cater for the inter-disciplinarity necessary to an integer view of the human being, what involves knowing the particularities of each specific social groups. Departing from a more magnified understanding of the formation of the everyday eating habits, one can think of interventions in which the cultural elements present in a given society are respected, aiming at integrating the knowledge generated in the sphere of the science of nutrition to the originated of the popular knowledge, which can be found in the practice itself of the professionals involved with this thematic. This question is also important when one thinks of the dimension that the eating question in Brazil and the recurring public politics that minimize the cultural aspects founding of beliefs inveterate in the eating habits of the population.

**Key words:** Eating – Culture – Eating Habit – Education

O ato alimentar obedece a várias necessidades e apresenta diferentes representações em distintos grupos sociais. Pode-se dizer que ele é um comportamento biológico-cultural, já que o ser humano necessita de uma alimentação que contenha os nutrientes necessários à manutenção dos nossos processos vitais, mas também é um processo adaptativo, empregado pelos seres humanos em função de suas condições particulares de existência, que variam no tempo e no espaço. Conhecendo o modo de obtenção dos alimentos, quando e por quem eles são preparados, pode-se obter uma quantidade considerável de informações sobre o funcionamento de uma dada sociedade (CONTRERAS, 1993). Segundo Lévi-Strauss (1991), os alimentos, mais que bons para comer, também são bons para pensar, ou seja, são ideais para se apreciar; da mesma forma que todas as sociedades humanas, quando cozinham, transformando o cru em cozido, elaboram a passagem da natureza à cultura e traduzem inconscientemente sua estrutura (LAMÓNACA, 1996).

A visão biomédica vigente, praticada hegemonicamente nos serviços de assistência à saúde, traz como referencial teórico uma visão dualista de mundo postulada inicialmente na

Grécia antiga, notadamente nas tradições filosóficas de Platão e Aristóteles, e encampadas depois pela ciência, através da qual firmou-se uma concepção positiva, legitimada pela matemática universal de Descartes e consolidada pelo modelo mecânico explicativo de mundo de Isaac Newton.

Este legado, chamado usualmente cartesiano, traz consigo uma visão de homem dividido em reinos dicotômicos. De um lado está o homem racional, apto a dominar e controlar, e, do outro, a natureza. Este conflito homem/natureza se reproduz também no corpo humano. O homem é portador de uma mente racional que é superior e que subjuga o corpo, a materialidade. Esta dualidade filosófica e metodológica estimula e contribui para a construção de um modelo científico em que o método se direcionará no sentido de superar o conflito desta diferença ontológica entre homem e natureza, mente e corpo. Através desta superação, acredita-se ser possível estabelecer o poder do vencedor, o homem dominando e vencendo a natureza e a mente subjugando e vencendo o corpo.

Esta forma de encarar e lidar com o complexo corpo/mente é, até os dias atuais, predominante no que costuma-se chamar biomedicina,

entendida aqui como um conjunto de práticas médicas preventivas e curativas em que o ponto de partida para o diagnóstico, tratamento, recuperação, reabilitação é o corpo biológico, destituído de subjetividade e descontextualizado sócio-culturalmente. Esse corpo é considerado como sendo uma máquina que está funcionando mal, precisando de reparos para que volte à normalidade. Esta normalidade é retomada a partir da interferência de um saber cientificamente comprovado, baseado na classificação, na experimentação empírica e na explicação descritiva, saber esse exercido por profissionais formados nas hostes daquela visão reinante.

Em função da concepção acima reproduz-se, na relação profissional de saúde/paciente, a dicotomia já anteriormente observada, isto é, de um lado alguém que sabe, que tem legitimidade para intervir no corpo de outro; do outro lado um ser destituído da possibilidade de opinar sobre seu próprio corpo, à mercê das interpretações científicas estabelecidas. Isto evidencia um outro aspecto importante da abordagem biomédica: a relação de poder que se estabelece a partir do saber legitimado pela ciência, em que os conteúdos, os métodos, os conceitos são saberes centralizadores, ligados a instituições que funcionam vinculadas a um discurso científico organizado no interior de uma sociedade hierarquizada (FOUCAULT, 1998).

Postula-se neste trabalho que esta visão ocidental, segmentada e hierarquizada, é um entrave na forma como os profissionais que lidam com alimentação compreendem e atuam nos processos educativos e de intervenção nutricional dos indivíduos atendidos em diferentes esferas do sistema médico. Os processos terapêuticos parecem ineficazes quando enfatizam o corpo biológico e destituem o sujeito de sua vivência psico-social e cultural. Sabe-se que o homem busca também nos símbolos, nas crenças e nos deuses a resolução dos males que o afligem. São comuns práticas consideradas “místicas” serem ridicularizadas por profissionais de saúde, sem que seja percebido por eles o contexto cultural onde se origina esta prática, o valor que ela tem no imaginário do grupo social de que o indivíduo faz parte.

A reflexão sobre uma delimitação do campo que usualmente se define como cultura talvez seja o primeiro e mais importante passo na discussão de uma abordagem conceitual mais ampla na área de saúde e nutrição. Pode-se pensar a cultura como o próprio campo onde os comportamentos/hábitos são gerados; “... um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções – para governar o comportamento” (GEERTZ, 1989, p.56.). Para o mesmo autor, o homem é o animal mais desesperadamente dependente destes mecanismos de controle para ordenar seu comportamento, pois:

... o que lhe é dado de forma inata são capacidades de resposta extremamente gerais, as quais, embora torne possível uma maior plasticidade, complexidade e, nas poucas ocasiões em que tudo trabalha como deve, uma efetividade de comportamento, deixam-no muito menos regulado com precisão (...). A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base da sua especificidade (p.58).

No âmbito da cultura alimentar, quando se observam as diferenças na alimentação de grupos sociais diversos, pode-se pensar que elas não ocorrem como parte de uma escolha individual ou pessoal, e sim como resultado de um complexo processo social em que são definidos, entre outras coisas, os alimentos comestíveis e como, quando, onde e com quem se come. Isso pode ser facilmente constatado quando se observa que não existe qualquer alimento cujo significado derive exclusivamente de suas características intrínsecas: todos dependem das associações culturais que a sociedade lhes atribui (CONTRERAS, 1993).

Os hábitos alimentares são, dessa forma, parte integrante da totalidade da cultura, apesar de sua concepção estar comumente associada a um modo padronizado de pensar, sentir ou agir que foi adquirido pelo indivíduo e tornou-se, em grande parte, inconsciente e automático. Quando se alarga esse referencial englobando a cultura percebe-se que, apesar da tendência em se achar que este comportamento habitual é movido por automatismos incons-

cientes, existem significados presentes nas escolhas alimentares que são sobremaneira contextualizados. Os hábitos estão embebidos em símbolos culturais (MORIN, 1973). As atividades biológicas mais elementares como o comer, o beber e o defecar estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, isto é, a tudo o que há de mais especificamente cultural (MOTA; PENNA, 1991).

Significados sociais diversos dados aos alimentos em diferentes sociedades são amplamente relatados na literatura antropológica. A variabilidade nos modelos de alimentação humana é grande, e às vezes as diferenças são bastantes profundas. Esses significados sociais são relatados por Paul Rozin (1998), quando descreve o papel do alimento em três sociedades muito diferentes, demonstrando a grande variabilidade que ocorre na sua função social: a sociedade norte-americana, a sociedade hindu e os Hua de Papua Nova Guiné.

Observa-se, primeiro, o papel do alimento em uma sociedade ocidental moderna, os Estados Unidos. Para os americanos, o alimento tem duas principais funções: a de nutrir o indivíduo e a de servir como importante fonte de prazer. Apesar de a alimentação servir de base para interações diárias ou reuniões festivas familiares, o alimento é basicamente o que está no prato. Há uma descontextualização do alimento de várias maneiras. Os alimentos são comprados em embalagens plásticas, preparados por pessoas anônimas e cultivados em fazendas automatizadas. Para a sociedade americana, é indiferente a história particular do alimento, de onde ele vem, quem preparou, seu significado simbólico.

Na Índia hindu, o alimento é um, senão o principal veículo da manutenção das distinções sociais; as crenças sobre os alimentos codificam o complexo jogo das proposições morais e sociais. A qualidade do alimento servido e as condições de servir (ordem de servir, quem come as sobras de quem) são aspectos significativos de cada refeição, o que serve para definir o status dos participantes da refeição, sendo a regra básica a ser seguida aquela que dita que a pessoa não pode aceitar alimentos pre-

parados por membros de uma casta inferior (inversamente, membros de classes mais altas podem dar alimentos para membros de castas mais baixas). “Por exemplo, na situação doméstica e nos casamentos, os melhores alimentos qualitativos são servidos mais cedo e anteriormente aos homens e para aqueles que são mais velhos” (ROZIN, 1998, p.221).

Entre os Hua de Papua Nova Guiné, conforme o mesmo autor, “trocas de alimentos são ligados à solidariedade e aliança social ou compromisso, e alimentar-se e alimento ajudam a definir o indivíduo” (p.221). A sua visão de mundo centra-se sobre o conceito de “nu”, uma essência vital veiculada principalmente pelo alimento e responsável pelo crescimento e saúde. Essa essência está contida no corpo do indivíduo e em todas as coisas contatadas por ele. Assim, qualquer alimento caçado, colhido, ou cozido por uma pessoa, contém seu “nu” ou sua essência vital. Esta crença tem sérias consequências na vida comunitária, porque um indivíduo pode adquirir propriedades particulares de uma pessoa pela ingestão de alimentos colhidos ou preparados por ela. Se a intenção da pessoa é hostil, causará mal, enquanto que um “nu” amigável beneficiará a saúde e o bem estar do indivíduo. Outro dado interessante é que “... os Hua praticam canibalismo. Eles consomem seus parentes, após a morte natural deles, para incorporar tanto suas virtudes específicas como suas boas intenções” (p.220).

Quando se observa a eleição de alimentos comestíveis e não comestíveis dentro de uma sociedade, também chamam a atenção os mecanismos culturais subjacentes a esta escolha. Ainda que, em alguns grupos sociais, a seleção dos alimentos ocorra por razões técnicas e econômicas ou pelo gosto ou sabor, a sua importância maior parece ser a função que os alimentos desempenham na identidade individual e grupal, em detrimento inclusive do valor nutricional dos recursos alimentares disponíveis.

Marshall Sahlins (1979), ao trabalhar a questão da comida na sociedade americana, sinaliza para o fato de que não se deve ater-se apenas à questão do consumo, pois a forma como é estabelecida a comestibilidade e a não-comesti-



bilidade dos alimentos disponíveis nesta sociedade não são justificáveis por razões biológicas, ecológicas ou econômicas e exemplifica isso analisando o modelo de refeição em que prevalece a carne como alimento central, ficando os carboidratos e verduras como coadjuvantes. Neste modelo de refeição, o significado da centralidade da carne relaciona-se ao fato de esta evocar o pólo masculino de um código sexual da comida, que deve ter se originado na identificação indo-européia do boi com riqueza e virilidade. No imaginário da sociedade, de modo geral, uma refeição “forte”, com “sustança”, tem que ter carne.

Este autor analisa também o porquê se consome carne de boi e de porco em detrimento da carne de cavalo e de cachorro na sociedade americana. Para ele os cachorros e os cavalos não são comestíveis porque participam daquela sociedade na condição de sujeitos, que têm inclusive nomes próprios. Os cachorros são como se fossem aparentados do homem e sua ingestão é assim inconcebível, enquanto os cavalos são como se fossem empregados, sendo sua ingestão não generalizada, porém concebível. Os porcos e os bois são comestíveis, pois geralmente são considerados objetos para os humanos, levam suas vidas à parte, não são complementos diretos nem são instrumentos de trabalho das atividades humanas. Para Sahlins, a comestibilidade está, portanto, inversamente relacionada com a humanidade.

Uma outra questão que fornece dados interessantes para se refletir sobre o caráter sócio-cultural da alimentação é a observação das mudanças ocorridas na forma de se alimentar, ao longo da história. Essa análise foi empreendida, no bojo de uma reflexão mais ampla, por Norbert Elias (1994), ao produzir uma abordagem sociológica que denominou “sociologia figuracional ou configuracional”, na qual busca entender e abordar o surgimento das configurações sociais, a partir da análise do curso das transformações ocorridas na sociedade ao longo do tempo e que desembocaram, seguindo uma direção específica, no que se denomina desenvolvimento ou civilização. Para Elias, o processo civilizador constitui uma mudança na

conduta e nos sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica, embora que não tenha sido planejada consciente ou racionalmente, isto é, através de qualquer ação intencional de pessoas isoladas ou grupos.

Uma das questões mais interessantes no trabalho de Elias é a constatação de que os hábitos, incluindo-se aí os hábitos à mesa, são construídos dentro de um processo histórico de formação. Em cada momento histórico a sociedade produz comportamentos que são aceitos e introjetados por representarem as relações sociais possíveis/presentes naquele dado contexto sócio-econômico e cultural. O homem não introduziu determinados utensílios à mesa, mediação entre o alimento e o organismo, sem que mudanças ocorressem na sociedade e dentro de si mesmo.

O autor, ao analisar as mudanças operadas no âmbito do uso do garfo, observa que esse utensílio surgiu no fim da Idade Média com o objetivo de retirar alimentos da travessa comum, sendo paulatinamente introduzido como utensílio de uso individual. De início, o uso do garfo para se levar o alimento à boca era considerado um sinal exagerado de refinamento e costumava ser seriamente reprimido. Mais de cinco séculos se passariam para que o uso deste utensílio atendesse a uma necessidade mais geral: só a partir do século XVI ele passou a ser usado, e as pessoas que o fizeram inicialmente foram ridicularizadas por essa maneira “afetada” de comer, sendo que a inabilidade era tanta que metade da comida caía no caminho do prato à boca. Poder-se-ia perguntar por que se come com o garfo e não com as mãos e a resposta levaria à idéia de que comer com garfo é “civilizado”, além de mais higiênico. Para Elias:

A eliminação do ato de comer com a mão do próprio prato pouco tem a ver com o perigo de contrair doença, a chamada explicação “racional” (...). O garfo nada mais é que a corporificação de um padrão específico de emoções e um nível específico de nojo. Por trás da mudança nas técnicas à mesa entre a Idade Média e os tempos modernos reaparece o mesmo processo que emergiu na análise de outras explicações desse mesmo processo: uma mudança na estrutura de impulsos e emoções (1994, p. 133).

Outra análise feita por Elias (1994) diz respeito à mudança na maneira como a carne é servida. Na classe alta medieval o animal morto – ou grande parte dele – era trazido inteiro à mesa, onde era trinchado, sendo esta uma tarefa muito especial designada ao dono da casa ou a hóspedes ilustres. A partir do século XII desaparece gradualmente o costume de se colocar na mesa grandes pedaços de carne. Mudam o patamar de repugnância e o padrão de sentimentos, que se direcionam no sentido de tornar desagradável a lembrança de que o prato de carne tem algo a ver com o sacrifício do animal. O ato de trincar que outrora se constituiu numa parte importante da vida social, depois passa a ser julgado repugnante. O animal continua a ser cortado antes de ser servido, porém o repugnante é removido para o fundo da vida social, “para longe da vista” (p.128).

Os hábitos, incluindo-se aí os relacionados à alimentação, são portanto comportamentos que refletem um determinado padrão de psiquismo, que se relaciona diretamente à forma de organização social. Há uma relação importante entre mudanças no tecido das emoções, que envolve a forma como o indivíduo se relaciona consigo mesmo e com os outros, e a organização e distribuição do poder na sociedade. A construção social de um poder central, que institui normas de convivência, foi fundamental na modelagem de um padrão de comportamento que reflete, em cada época e em cada momento, os valores de uma determinada formação social.

Entre os profissionais e estudantes de Nutrição, as dimensões sócio-culturais não são totalmente ignoradas na discussão sobre hábito alimentar. Alguns trabalhos nesta área enfocam temas que abrangem o processo de formação e modificação dos hábitos via veículos socializadores, como a família, as determinações sócio-econômicas, geradas pela desigualdade no acesso e possibilidade de consumo dos alimentos, e as barreiras impostas pela tradição na modificação de hábitos arraigados.

Estes estudos comungam da idéia de que os hábitos alimentares se adquirem na infância (BOOG, 1985; CASTRO; PELLIANO, 1985; BOEHMER, 1994). Pode-se falar que há uma

autêntica pedagogia do gosto no contexto familiar, fazendo com que a criança, desde o seu nascimento, passe a receber os alimentos considerados adequados à sua idade, ainda que estes alimentos variem segundo as diferentes culturas e classes sociais.

A família e a escola são preponderantes na formulação de um padrão alimentar. A criança cresce em um ambiente familiar que tem um comportamento alimentar definido, que se repete dia após dia e ao qual ela se adapta, sendo que este processo não se reduz à simples repetição de determinadas experiências gustativas, pois o papel que os outros membros da família exercem, ao elogiar ou censurarem determinados alimentos e preparações, contribui também para a aquisição de determinados hábitos, e não outros (BOEHMER, 1994).

Ao sair do convívio basicamente familiar e penetrar no contexto escolar, o indivíduo experimentará outros alimentos e preparações e terá oportunidade de promover alterações nos seus hábitos alimentares, a partir das influências do grupo social e dos estímulos presentes no sistema educacional.

A partir do final da década de 70, as abordagens enfocam as diferenças nos padrões alimentares das classes sociais como historicamente determinadas, dentro das condições postas pela estrutura social para as diferentes classes que a compõem. Nesta abordagem, os fatores essenciais na determinação dos hábitos alimentares são: a disponibilidade objetiva de certos produtos alimentares em condições específicas de clima e solo; as influências culturais do processo de colonização; a classe social como modo de vida, delimitando as práticas e hábitos; e a contínua produção de novos hábitos e práticas pela introdução de alimentos industrializados ou de alimentos não tradicionalmente usados para o consumo humano (VALENTE, 1986).

Ao lado dessas duas preocupações – a formação do hábito via socialização e como resultado de processos sociais, políticos e históricos que engendram desigualdades sociais – encontra-se a abordagem própria dos projetos de intervenção na área, que, tendo como pano de

fundo a promoção de ações educativas, toma o hábito como impedimento à adoção de comportamentos mais racionais frente à alimentação. Em muitos casos, é clara a força destes hábitos e a dificuldade que encontra o indivíduo em adaptar-se a novos estilos de alimentar-se, pois os hábitos ritualizam-se, incorporam-se ao cotidiano, preenchem funções simbólicas, reproduzem-se num espaço/tempo indeterminado, independentemente da função fisiológica (CASTRO; PELLIANO, 1985).

O trabalho na área de educação alimentar, cujo objetivo é geralmente a modificação e/ou introdução de hábitos, é considerado por profissionais da área de nutrição como o maior desafio da prática cotidiana. Hábitos arraigados, geralmente carregados de significados psicológicos e sociais, são profundamente difíceis de serem mudados. O paladar é um elemento importante na escolha dos alimentos e sua preparação, e, de modo geral, convencer o indivíduo a consumir ou deixar de consumir determinados alimentos é uma tarefa árdua e que nem sempre produz os resultados esperados.

O Relatório Nacional Brasileiro da Cúpula Mundial da Alimentação, realizada em Roma em 1996, considera que a informação correta sobre hábitos alimentares recomendáveis é um componente essencial nas políticas de combate a distúrbios nutricionais e deve ser priorizada nas ações educativas em nutrição. Esta recomendação institucional ainda cita os hábitos alimentares errôneos arraigados na população, como possível elemento contribuinte na determinação de distúrbios nutricionais de variadas ordens. Nestas recomendações, se chama atenção para uma concepção que se encontra frequentemente na literatura da área: a idéia do hábito “errado”, gerando doenças e do “certo”, que deve ser perseguido pelo indivíduo para que ele tenha saúde.

Luís da Câmara Cascudo (1967), no livro *História da Alimentação no Brasil*, pontua algumas predileções alimentares que os séculos tornaram hábitos, que só podem ser explicados como uma norma de uso, um respeito à herança mantida pela tradição. Para ele, os padrões alimentares são “... inarredáveis como

acidentes geográficos na espécie geológica” (1967, p.4), que só se modificam na dependência do mesmo processo de formação: o tempo.

Impõe-se a compreensão da cultura popular como realidade psicológica, entidade subjetiva atuante, difícil de render-se a uma imposição legislativa ou a uma pregação teórica (...). A batalha das vitaminas, a esperança do equilíbrio das proteínas, terão de atender às reações sensíveis e naturais da simpatia popular pelo seu cardápio, desajustado e querido (...). Falar das expressões negativas da alimentação para criaturas afeitas aos seus pratos favoritos (...) é ameaçar um ateu com as penas do inferno” (p.5).

O que geralmente se observa, na prática dos profissionais de nutrição que lidam cotidianamente com hábitos arraigados e considerados muitas vezes absurdos, do ponto de vista científico, é que a orientação ou educação alimentar parte de um pressuposto normativo, presente nos livros, distante da realidade social das famílias. A visão de que há uma forma única de se alimentar pode incorrer em descrença por parte da população que tem dificuldade em largar suas crenças, por vezes relacionadas à religião ou, então, por um conhecimento adquirido oralmente por influência de pessoas de prestígio dentro da comunidade.

Em um país com a diversidade cultural que tem o Brasil, a implementação de políticas públicas locais é imperativa para a resolução dos problemas nutricionais, além do que a atuação dessas políticas, na esfera educativa, para que seja eficaz, necessita incorporar linguagens diversas em que as práticas alimentares incorporadas possam ser reconhecidas.

As políticas públicas na área de alimentação e nutrição têm usualmente se pautado em práticas clientelistas, em que a doação de alimentos cumpre o papel central na minimização das desigualdades sociais. Os poucos resultados conseguidos por esse tipo de ação isolada têm sido apontados como resultantes de práticas limitantes e limitadoras na resolução dos problemas nutricionais. Ao se ater à distribuição de cestas básicas padronizadas à população de baixa renda, os programas não mobilizam o capital cultural que se encontra latente nos diversos grupos sociais e que poderiam ser

bons impulsionadores de práticas locais, contextualizadas e organizadoras do potencial presente em cada intervenção. Nesse caso, o Programa “Fome Zero”, lançado recentemente pelo governo federal, ainda que não se pautem em idéias exatamente novas, parece caminhar no sentido da parceria Estado-Sociedade, o que pode significar políticas mais participativas e efetivas na minimização da penúria nutricional em que vive grande parcela da sociedade.

Pode-se dizer, portanto, que nenhuma ação governamental será efetiva sem levar em consideração a complexidade dos processos sócio-

culturais vividos pelos diversos atores sociais. Este trabalho buscou colaborar com essa reflexão por compreender a multiplicidade de fatores que envolve o viver em coletividade, e por acreditar que a alimentação deve ser tratada como direito humano fundamental, não só pelas necessidades orgânicas inerentes à vida, mas também, entre outras coisas, pelo seu papel nos processos de sociabilidade, de formação de identidades culturais e de sentimentos de pertencimento a grupos específicos, fatores essenciais à condição de cidadania, neste mundo da globalização e da naturalização da exclusão social.

## REFERÊNCIAS

- BOEHMER, Anabel Siguan. *El consumo de alimentos en Alemania: interpretación del cambio en el consumo de los productos hortofrutícolas desde una perspectiva socio-cultural*. España: Generalitat Valenciana, 1994.
- BOOG, Maria C.F. et al. Comportamento alimentar. In: \_\_\_\_\_. *Alimentação Natural: prós e contras*. São Paulo, SP: IBRASA, 1985. Cap. 4. p. 101-118.
- CONTRERAS HERNÁNDEZ, Jesús. *Antropología de la alimentación*. Madrid: Eudema, 1993.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *História da alimentação no Brasil*. São Paulo, SP: Nacional, 1967.
- CASTRO, Cláudio de M.; PELIANO, Anna M. Novos alimentos, velhos hábitos e o espaço para ações educativas. In: CASTRO, Cláudio de Moura; COIMBRA, Marcos (Orgs.). *O problema alimentar no Brasil*. São Paulo, SP: UNICAMP: ALMED, 1985.
- CUPULA MUNDIAL DA ALIMENTAÇÃO. *Relatório nacional brasileiro*. Roma, 1996.
- DANIEL, Jungla Maria Pimentel; CRAVO, Veraluz Zacarelli. O valor social e cultural da alimentação. *Boletim de Antropologia*, Curitiba, v. 2, n. 4, p.69- 83, abr. 1989.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 1.
- FOUCAULT, Michel. O nascimento da medicina social. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1998.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 1989.
- LAMÓNACA, Rossana. Los encuentros entre lo sano, lo natural y lo religioso. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 84-93, jan./jun., 1996.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *O cru e o cozido*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1991.
- MORIN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. 5. ed. Mem Martins: Europa-América, 1973. (Biblioteca Universitária).
- MOTA, Joaquim Antônio César; PENNA, Francisco José. Tabus Alimentares. In: WEHBA, Jamal (Coord.). *Nutrição da criança*. São Paulo, SP: Fundo editorial BYK, 1991. p. 257-274.
- ROZIN, Paul. Social and moral aspects of food and eating. In: \_\_\_\_\_. *Towards a psychology of food choice*. Bruxelles: Institut Danone, 1998. Cap. 8. p. 219-232.
- SAHLINS, Marshall. La pensée bourgeoise: a sociedade ocidental enquanto cultura. In: \_\_\_\_\_. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1979. p.184-225.
- VALENTE, Flávio Luiz Schieck. Em busca de uma educação nutricional crítica. In: \_\_\_\_\_. *Fome e desnutrição: determinantes sociais*. São Paulo, SP: Cortez, 1986. p. 76-84.

Recebido em 02.06.03  
Aprovado em 07.07.03



DOSSIÉ - A CONEXÃO ATLÂNTICA BRASIL-ÁFRICA

2



# O ACESSO DE NEGROS ÀS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Antonio Sérgio Alfredo Guimarães \*

## RESUMO

Neste artigo, analiso o movimento por ações afirmativas, restringindo-me ao sistema de educação superior do país, justamente o setor mais visado pelas demandas dos militantes negros. Tais demandas encontraram respostas quase que imediatas do sistema político brasileiro, tanto por parte do governo, quanto por parte dos políticos, ainda que continue encontrando fortes resistências da sociedade civil. O meu objetivo principal é compreender as razões dessas reações tão díspares. A análise, entretanto, é antecedida por uma rápida apresentação tanto dos problemas educacionais do país, quanto das medidas que vêm sendo adotadas pelo governo e pelo sistema político em geral para contorná-los ou solucioná-los.

**Palavras-chave:** Ação afirmativa - Negros - Educação Superior - Brasil

## ABSTRACT

### THE ADMISSION OF BLACKS TO PUBLIC HIGHER EDUCATION IN BRAZIL

In this article I analyse the campaign for affirmative action policies, specifically in the national system of higher education, which is precisely the sector that is the target of demands by Black activists. These demands drew an immediate and positive response from the Brazilian political system, in the sense of the government apparatus and individual politicians. However, civil society is still very resistant. My main aim is to understand the reasons underlying these quite disparate reactions. The analysis is preceded by a brief overview of the problems in the education sector in general, as well as of the governmental measures being adopted to tackle these problems.

**Key words:** Affirmative action – Blacks – Higher Education – Brazil

Em 1978, quando diversas organizações políticas e culturais negras se reuniram, em São Paulo, para fundar o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, as suas bandeiras de luta já não eram as mesmas herdadas da tradição das organizações negras paulistas, que remontam aos anos 1920. Na-

queles anos, as organizações negras nutriam o diagnóstico de que, mesmo que o “preconceito de cor” fosse um empecilho para o desenvolvimento e a integração social do povo negro brasileiro, o principal problema estava nos próprios negros, principalmente na carência de condições para competir no mercado de trabalho,

---

\* PHD em Sociologia pela Universidade de Wisconsin, Madison – EUA, e Livre docente pela USP. Professor da USP. Endereço para correspondência: Departamento de Sociologia – USP, Av. Luciano Gualberto, 315, Cidade Universitária – 06342.010 São Paulo, SP, Brasil. E-mail: asguima@uol.br

dada a precariedade de educação formal, a ausência de boas maneiras e a falta de união entre os negros, ou seja, dada a fraqueza das organizações negras, vistas como incapazes de promover o avanço social dos membros da “raça”<sup>1</sup>.

Com a democracia de 1945, esse diagnóstico foi parcialmente abandonado pelas novas organizações negras, que passaram a dar mais ênfase à existência do preconceito de cor no Brasil, ainda que mantivessem o foco de seus esforços em atividades culturais, educativas e psicanalíticas (como as desenvolvidas pelo Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro). De qualquer modo, embora passasse a combater com mais afinco o “preconceito”, acreditava-se ainda que o ideal de democracia racial, característica do país, era uma ideologia suficientemente forte e progressista para abrigar e proteger a mobilização política e cultural dos negros. Apenas depois de rompida a ordem democrática, em 1964, tal crença foi considerada uma “ilusão” e a democracia racial um “mito”<sup>2</sup>.

Pois bem, nos anos 1970, já não era o “preconceito racial”, mas a “discriminação racial”, o principal alvo da mobilização negra. Essa foi uma diferença crucial em relação às décadas passadas: a pobreza negra passou a ser tributada às desigualdades de tratamento e de oportunidades de cunho “racial” (e não apenas de cor). E os responsáveis por tal estado já não eram os próprios negros e sua falta de união, mas o *establishment* branco, governo e sociedade civil; numa palavra, o racismo difuso na sociedade brasileira. Ou seja, a posição da massa negra e a sua pobreza, tanto quanto a condição de inferioridade salarial e de poder dos negros mais educados, seriam fruto desse racismo que se escondia atrás do “mito da democracia racial”.

A partir de 1988, ano do centenário da abolição da escravatura e de promulgação da nova Constituição, as lideranças negras começaram a desenvolver um intenso trabalho na área de defesa dos direitos civis dos negros, principalmente aqueles garantidos pela nova carta, que tornou os “preconceitos de raça ou de cor” em crime inafiançável e imprescritível<sup>3</sup>. No entanto, passados poucos anos, já se tornava claro para esses militantes que a luta por direitos ne-

cessitava transpor os limites do combate aos “crimes de racismo”. Paulatinamente, portanto, voltaram-se essas organizações para o governo federal a demandar “ações afirmativas”, tais como o governo norte-americano adotara nos anos 1960 e o governo sul-africano de Nelson Mandela passara a discutir. Essa demanda representou uma importante guinada na pauta de reivindicação dos negros brasileiros, dando início a uma era de luta contra as desigualdades sociais do país, vistas agora como “raciais”, independentemente do combate à discriminação e ao preconceito.

Junto com o *Movimento dos Sem Terra*, ainda que de modo menos dramático, menos conflituoso, e de escopo social menor, quase que restrito às “novas classes médias negras”<sup>4</sup>, o movimento dos negros brasileiros contra as desigualdades raciais é sem dúvida uma importante forma de mobilização social no Brasil de hoje. Mobilização essa que se torna mais importante à medida que os conflitos urbanos de classe (como os protagonizados pelos sindicatos operários) tenderam a se eclipsar na esteira das reformas “neoliberais” e do realinhamento internacional da economia brasileira.

Neste artigo, vou restringir a análise desse movimento por ações afirmativas ao sistema de educação superior do país, justamente o setor mais visado pelas demandas dos militantes e, por isto mesmo, responsável pelo caráter de

<sup>1</sup> Ver, a respeito, as análises clássicas de Bastide e Fernandes (1955) e Fernandes (1965).

<sup>2</sup> Ver Guimarães (2003).

<sup>3</sup> A Constituição Federal de 1988, em seu artigo nº 5, parágrafo XLII, reza: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.” Esse parágrafo é regulamentado pela lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, modificada depois pela lei nº 9.459 de 13 de maio de 1997. Ver Silva Jr (1998).

<sup>4</sup> Num país como o Brasil, onde, segundo Barros, Henriques e Mendonça (2000), em 1997, 14% da população vivia abaixo da linha de indigência (R\$ 76,36 mensais) e 34% abaixo da linha de pobreza (R\$ 152,73 mensais), a categoria “classe média” pode ser enganosa. Seria melhor dizer que estamos falando de camadas afluentes dos trabalhadores, de alguns autônomos e profissionais de pouca renda e pequenos proprietários urbanos, entre outros.



“classe média”, de que falei acima. Como veremos, essas demandas encontraram respostas quase que imediatas do sistema político brasileiro, tanto por parte do governo, quanto por parte dos políticos, ainda que continue encontrando fortes resistências da sociedade civil. Meu objetivo é compreender as razões de reações tão díspares.

Antes, porém, faz-se necessário uma rápida apresentação tanto dos problemas educacionais do país, quanto das medidas que vêm sendo adotadas pelo governo e pelo sistema político em geral para contorná-los ou solucioná-los.

## A crise educacional brasileira

O fato mais marcante na política educacional brasileira depois de 1964, ou seja, depois da derrota das forças nacionalistas que entretinham um projeto socialista para o país<sup>5</sup>, foi a estagnação da rede de ensino público universitário, conjuntamente com a expansão do ensino privado em todos os níveis de educação – o elementar, o médio e o superior<sup>6</sup>. Esse relativo abandono da educação por parte do estado brasileiro é parcialmente responsável pelo fato de que apenas 7,8% da população brasileira de 18 a 24 anos estivesse nas universidades em 1998 (IBGE/PNAD, *apud* SAMPAIO; LIMONGI; TORRES, 2000)<sup>7</sup>.

Deve-se salientar, entretanto, que a solução dada pelos governos militares ao “problema educacional” do país não foi alterada pelos quatro governos democráticos depois de 1985 (as administrações Sarney, Collor, Itamar e Fernando Henrique). A linha mestra continuou sendo a expansão do sistema superior de educação privada e a estagnação da rede pública. A rede privada de ensino superior, que já congregava 59% dos alunos, em 1985, passou a concentrar 62%, em 1998 (INEP-MEC, 1999). Na verdade, o ensino público superior se expandiu apenas através da criação de universidades estaduais ou municipais, mas em número insuficiente para contrabalançar a retirada de investimentos na expansão da rede pública federal. De fato, a presença do governo federal na edu-

cação superior, medida em termos de alunado, caiu de 40%, em 1985, para 19%, em 1998 (INEP-MEC 1999).

Ora, se o problema da escassez de vagas universitárias foi parcialmente compensada pela rede privada, formou-se, com o tempo, um novo problema, pois a expansão do ensino privado elementar e médio deu-se *pari passu* ao crescimento da “qualidade” do serviço ofertado, o mesmo não acontecendo com o nível superior, no qual a iniciativa privada demonstrou-se incapaz de ofertar um ensino equivalente, em termos de “qualidade”, à rede pública já estabelecida<sup>8</sup>. Isso por vários motivos, o principal deles o alto custo da formação acadêmica e da pesquisa científica, que exigem altos investimentos em recursos humanos e treinamento. No ensino elementar e médio, ao contrário, a iniciativa privada foi capaz não apenas de atrair os melhores professores, como alguns dos melhores professores tornaram-se eles mesmos, com o tempo, grandes empresários.

<sup>5</sup> As forças socialistas a que me refiro eram aquelas ancoradas principalmente por três movimentos sociais: as Ligas Camponesas, no campo, que demandavam por reforma agrária; o movimento estudantil, que lutava pela ampliação das vagas das universidades públicas; e o movimento operário, nas cidades, cujas demandas eram basicamente salariais. Essas eram as principais forças sociais a trazerem para o sistema político demandas potencialmente desestabilizadoras, posto que este se organizava de modo conservador, preservando e casando os interesses das antigas oligarquias agrárias aos interesses da indústria emergente.

<sup>6</sup> A tendência de crescimento do ensino privado em detrimento do ensino público é analisada em Cunha (1986). Por outro lado, Barros, Henriques e Mendonça (2001, p.19), analisando dados internacionais, chegam à conclusão de que “o sistema educacional brasileiro entre meados dos anos 60 e 80 se expandiu a uma taxa bem mais lenta que a média internacional correspondente.”

<sup>7</sup> Maria Helena Guimarães de Castro (2000), usando dados do INEP/MEC, estima em 14,8% o percentual de jovens entre 20 e 24 matriculados em escolas superiores, em 1998.

<sup>8</sup> Uso o termo “qualidade” para designar algo que não é objetivo e unívoco, mas uma construção histórica sobre o que é o bom ensino. Em grande parte, a percepção da “qualidade” está associada ao sucesso dos alunos no vestibular, no caso do ensino de nível médio, e no mercado de trabalho, no caso do ensino superior.

O resultado desses dois movimentos em direção oposta foi que a rede pública e gratuita de ensino médio e elementar expandiu-se com baixa “qualidade” ou mesmo, no mais das vezes, com certa precariedade. Ora, o motivo para a melhoria do ensino fundamental e médio oferecido pela rede privada foi justamente a relativa estagnação do ensino superior, na rede pública. Isso porque, motivados pelo afunilamento da oferta de ensino superior de “qualidade”, assegurado pelo mecanismo do vestibular, as famílias de classe média e alta demandaram em números crescentes a rede privada de ensino elementar e médio, permitindo não apenas a sua expansão física, mas a melhoria da oferta dos seus serviços, reforçada ainda mais pela concorrência entre as escolas particulares. Quanto mais se acentuava a concorrência, entretanto, mais difícil ficava para os filhos das classes médias, situados na sua franja mais pobre, cursarem os melhores colégios e atingirem a universidade pública.

Em meados dos anos 1970, algumas parcelas da sociedade brasileira, principalmente a classe média negra, já sentiam os efeitos dessa política. Como disse Joel Rufino (1985), os jovens negros, para titularem-se, tinham de recorrer à rede particular de ensino superior, obtendo diplomas desvalorizados no mercado de trabalho, que acentuavam ainda mais a discriminação racial de que eram vítimas. Foram justamente os negros os primeiros a denunciarem, como discriminação, o relativo fechamento das universidades públicas brasileiras aos filhos das famílias mais pobres, que na concorrência pela melhor formação em escolas de primeiro e segundo graus, eram vencidas pelas classes média e alta. As provas de exame vestibular para o ingresso nas universidades públicas passaram a ser realizadas, portanto, num contexto de grande desigualdade de formação, motivada principalmente pela renda familiar. Jovens de classe média e alta, que podiam cursar as melhores e mais caras escolas elementares e de segundo grau, praticamente abocanhavam todas as vagas disponíveis nos cursos das universidades públicas e gratuitas. A perversão do sistema tornava-se clara.

O que há de novo, portanto, é que, ao contrário dos anos 1960, não foram as classes médias “brancas”, mobilizadas em torno de ideais socialistas e empenhadas numa política de alianças de classes, pretendendo-se, no mais das vezes, os porta-vozes de camponeses e operários, que tomaram a cena política. Quem empunhou a nova bandeira de luta por acesso às universidades públicas foram os jovens que se definiam como “negros” e se pretendiam porta-vozes da massa pobre, preta e mestiça, de descendentes dos escravos africanos, trazidos para o país durante mais de trezentos anos de escravidão. Essa juventude estudantil negra começa a realizar assim o ideal de luta socialista verbalizado por Florestan Fernandes (1972): o negro seria o mais oprimido e explorado de todos, e a sua luta a mais radical das lutas de emancipação.

### **A demanda e as resistências às ações afirmativas**

A partir de 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso passou a dar mais espaço para que a demanda por ações afirmativas, formulada pelos setores mais organizados do movimento negro brasileiro, se expressasse no governo<sup>9</sup>. A razão para tal abertura deveu-se não apenas à sensibilidade sociológica do presidente, ou à relativa força social do movimento, mas também à difícil posição em que a doutrina da “democracia racial” encurralava a chancelaria brasileira em fóruns internacionais, cada vez mais freqüentados por ONGs negras. O país, que se vangloriava de não ter uma questão racial, era reiteradamente lembrado das suas “desigualdades raciais”, facilmente demonstráveis pelas estatísticas oficiais, sem poder apresen-

<sup>9</sup> Em julho de 1996, o Ministério da Justiça organizou em Brasília um seminário internacional sobre “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, para o qual foram convidados vários pesquisadores, brasileiros e americanos, assim como um grande número de lideranças negras do país. O presidente em pessoa fez questão de abrir os trabalhos do seminário, acompanhado pelo vice-presidente e pelo ministro da Justiça.

tar, em sua defesa, nenhum histórico de políticas de combate a essas desigualdades. Era em busca de uma saída política que o presidente queria trazer o debate sobre ações afirmativas para perto do governo.

De fato, o diagnóstico técnico sobre o caráter racial das desigualdades sociais brasileiras já era internacionalmente conhecido desde os anos 1980 (SILVA, 1978; HASENBALG, 1979). A crise educacional brasileira, inclusive o acesso restrito de negros ao ensino superior, a má qualidade da escola fundamental pública e a grande desigualdade racial em todos os níveis de ensino, já era amplamente discutida nos meios intelectuais e políticos quando o governo social-democrata de Fernando Henrique tomara posse em 1995. Em um importante artigo, publicado em 1990, em que analisam dados da PNAD de 1982, Hasenbalg e Silva (1990, p.99), por exemplo, chamavam a atenção para o fato de que:

As informações da PNAD de 1982 indicaram que, no que diz respeito ao acesso ao sistema escolar, uma proporção mais elevada de crianças não brancas ingressa tardiamente na escola. Além disso, a proporção de pretos e pardos que não têm acesso de todo à escola é três vezes maior que a dos brancos. Estas desigualdades não podem ser explicadas nem por fatores regionais, nem pelas circunstâncias sócio econômicas das famílias. Embora uma melhor situação sócio econômica reduza a proporção de crianças que não têm acesso à escola independentemente de sua cor, ainda persiste uma diferença clara nos níveis gerais de acesso entre crianças brancas e não brancas mesmo nos níveis mais elevados de renda familiar per capita.

Na verdade, durante todos os anos 1980 e nos cinco anos dos 1990 que antecederam a posse de Cardoso, as mobilizações em torno do centenário da abolição da escravatura (1988) e dos 300 anos de Zumbi (1993)<sup>10</sup> possibilitaram que o diagnóstico sobre as desigualdades raciais brasileiras, assim como o racismo à brasileira, fosse amplamente discutido na imprensa (GUIMARÃES, 1998). Especialmente porque, a partir da regulamentação das disposições transitórias da Constituição de 1988, que tornou crime a prática de preconceitos de raça, passou a

haver uma grande movimentação das ONGs negras em torno da denúncia e da perseguição legal de atos de discriminação. Foi justamente o esgotamento da estratégia de combater as desigualdades através da punição da discriminação racial que levou as entidades negras a demandar por políticas de ação afirmativa<sup>11</sup>.

Nos primeiros tempos, de 1995 até bem recentemente, a reação da sociedade civil, através de seus principais intelectuais e meios de comunicação de massa, foi largamente contrária à adoção de políticas de cunho racista. O movimento negro, assim como os poucos intelectuais brancos que defendiam tais políticas, viram-se politicamente isolados, por mais de uma vez, sob a acusação de vocalizar e deixar-se colonizar culturalmente pelos valores norteamericanos. De fato, nada mais contrário à identidade nacional brasileira, tal como foi formada historicamente – como identidade anti-colonial, culturalmente híbrida e racialmente mestiça –, que o reconhecimento étnico-racial dos negros. Assim, os que porventura tinham sólidos interesses na manutenção das desigualdades encontraram aliados cujos motivos eram puramente ideológicos, pessoas que viam nas políticas dirigidas preferencialmente aos negros a penetração no Brasil do “multiculturalismo” e do “multiracialismo” de extração anglo-saxônica.

Não foi surpresa, portanto, que alguns setores do governo, mesmo diante do diagnóstico de que as barreiras educacionais que atingem os negros são o principal entrave à igualdade racial no país, tivessem resistido duramente, durante toda a administração Cardoso, à adoção de medidas racistas (SILVA, 2000). O

<sup>10</sup> Zumbi, chefe do Quilombo dos Palmares, que resistiu bravamente aos portugueses e aos holandeses, transformou-se em símbolo da resistência negra, sendo reconhecido como herói nacional brasileiro, em 1995.

<sup>11</sup> A campanha pela punição do racismo culminou com o endurecimento, em 1993, da lei que pune as ofensas raciais com cinco anos de reclusão. A estratégia de “criminalização” do racismo passou a receber mais restrições que incentivos por parte da opinião pública, quando o crime se mostrou muito mais comum que o esperado pelo legislador.

Ministério da Educação, sobretudo, se recusou a aceitar o caráter “racial” das desigualdades educacionais, preferindo atribuí-las ao mau funcionamento do ensino fundamental público e a questões de renda e classe social. Para o ministro Souza (2001), o problema de acesso do negro às universidades só poderia ser resolvido através da universalização do ensino de nível fundamental e médio e da melhoria da suas condições de funcionamento, ou seja, através da política implementada durante sua gestão (1995-2002) e cujos frutos seriam colhidos pelas próximas gerações.

Portanto, até 2001, quando se realiza a Conferência de Durban, o grosso da ação governamental restringiu-se ao combate à pobreza, através de programas *color-blind*, como os programas *Alvorada*, *Avança Brasil* e *Comunidade Solidária*. Até então, apenas alguns programas específicos do governo federal levavam explicitamente em consideração a identidade racial dos participantes. Estes programas eram conduzidos por ministérios em que quadros negros do partido do governo tinham alguma ascendência: Justiça (programa Nacional de Direitos Humanos), Trabalho (o projeto “Brasil: Raça e Gênero” e o PLANFOR – Programa de Formação Profissional) e Cultura (Titulação de Terras de Remanescentes de Quilombos).

Em relação à pobreza, a ação governamental foi relativamente bem sucedida, mesmo porque tal redução pode ser atribuída, em grande parte, à estabilização econômica, lograda com o Plano Real. Segundo os números divulgados pelo governo brasileiro, registrados no *Projeto Alvorada* (BRASIL, 2000), de 1990 a 1997 reduziu-se em 10 pontos percentuais o número de brasileiros abaixo da linha da pobreza (de 44% para 34% da população).

Mas, se a estabilidade diminuiu a pobreza absoluta, as desigualdades sociais, principalmente as raciais não parecem ter diminuído. É o que dizem Barros, Henriques e Mendonça (2000, p.38):

O maior declínio no grau de desigualdade, apesar de pouco relevante, encontra-se na entrada da década, entre os anos de 1989 e 1992. Em particular, no que se refere ao Plano Real, não

dispomos de evidência alguma de que tenha produzido qualquer impacto significativo sobre a redução no grau de desigualdade, apesar de a pobreza ter sofrido uma redução importante ...

Ademais, se é inegável que a administração Cardoso conseguiu vitórias expressivas no terreno social<sup>12</sup>, a diminuição da pobreza não pode ser considerada como um ganho irreversível, mas, ao contrário, uma oscilação cuja manutenção dependerá do crescimento econômico futuro. Pelo menos é isso que sugerem os dados:

Ao longo das últimas duas décadas, a intensidade da pobreza manteve um comportamento de relativa estabilidade, com apenas duas pequenas contrações, concentradas nos momentos de implementação dos Planos Cruzado e Real. Esse comportamento estável, com a percentagem de pobres oscilando entre 40% e 45% da população, apresenta flutuações associadas, sobretudo, à instável dinâmica macroeconômica do período. O grau de pobreza atingiu seus valores máximos durante a recessão do início dos anos 80, quando a percentagem de pobres em 1983 e 1984 ultrapassou a barreira dos 50%. As maiores quedas resultaram, como dissemos, dos impactos dos Planos Cruzado e Real, fazendo a percentagem de pobres cair abaixo dos 30% e 35%, respectivamente. (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2000, p.23)

Para um país que gastava, em 2000, cerca de 20% do PIB em programas sociais, e que tinha uma renda *per capita* anual em torno de US\$ 2.900,00, a persistência de altos níveis de pobreza só pode estar “vinculada a uma distribuição de renda extremamente desigual e à baixa eficácia do gasto público” (BRASIL, 2000, p.23).

A resistência da sociedade civil brasileira a políticas públicas racialistas, entretanto, foi parcialmente quebrada pela repercussão favorável, na opinião pública internacional, às posições do Brasil na Conferência Mundial Contra a Discriminação Racial, em 2001. De fato, em

<sup>12</sup> Utilizando-se os dados da PNAD de 1999, vê-se que, a taxa de analfabetismo caiu de 14%, em 1995, para 5,5%, em 1999; e que o número de crianças fora da escola oscilou de 17,8% para 4,3%, entre 1989 e 1999; que o número de domicílios atendidos por rede de água aumentou de 76,3% para 79,8%, entre 1995 e 1999.

TABELA 1 - Distribuição dos estudantes segundo a cor: UFRJ, UFPR, UFMA, UnB, UFBA e USP - 2001

COR	UFRJ	UFPR	UFMA	UFBA	UnB	USP
Branca	76,8	86,5	47	50,8	63,7	78,2
Negra	20,3	8,6	42,8	42,6	32,3	8,3
Amarela	1,6	4,1	5,9	3,0	2,9	13,0
Indígena	1,3	0,8	4,3	3,6	1,1	0,5
Total	100	100	100	100	100	100
% de negros no Estado	44,63	20,27	73,36	74,95	47,98	27,40
Déficit	24,33	11,67	30,56	33,55	15,68	18,94

Fonte: Pesquisa Direta: Programa A Cor da Bahia /UFBA; I Censo Étnico-Racial da USP; e IBGE - Tabulações Avançadas, Censo de 2000.

Durban, o empenho pessoal do presidente levou a chancelaria brasileira a aposentar definitivamente a doutrina da “democracia racial”, reconhecendo, em fórum internacional, as desigualdades raciais do país e se comprometendo a revertê-las através da adoção de políticas afirmativas.

Como consequência, depois de Durban, vários segmentos da administração pública brasileira passaram a adotar cotas de emprego para negros, tais como os ministérios da Justiça e da Reforma Agrária. No entanto, no setor crucial, a Educação, tudo que se logrou foi a criação de uma comissão de trabalho, como veremos adiante.

### A pequena absorção de jovens “negros” nas universidades brasileiras

O problema de acesso do negro brasileiro às universidades é também um problema de sua ausência nas estatísticas universitárias. Até dois anos atrás (2000), não havia em nenhuma universidade pública brasileira registro sobre a identidade racial ou de cor de seus alunos. Só quando a demanda por ações afirmativas para a educação superior fez-se sentir é que surgiram as primeiras iniciativas, na forma de censos e de pesquisas por amostra, para sanar tal deficiência<sup>13</sup>. Nesse item vou valer-me dos dados produzidos pelas primeiras iniciativas nesse sentido, tomadas pela Universidade de São Paulo e pelo Programa “A Cor da Bahia” da Universidade Federal da Bahia.

Esses dados mostram que a proporção de jovens que se definem como “pardos” e “pretos” nas universidades brasileiras, principalmente naquelas que são públicas e gratuitas, está muito abaixo da proporção desses grupos de cor na população.

Vejam alguns dados. Na Universidade de São Paulo (USP), em 2001, havia 8,3% de “negros” (ou seja, 7% de “pardos” e 1,3% de “pretos”) para uma população de 20,9% de pardos e 4,4% de “pretos” no Estado de São Paulo. A USP, com 34 mil estudantes graduação, é a única universidade pública na região da Grande São Paulo, que congrega 17 milhões de pessoas, excetuando a Escola Paulista de Medicina (Unifesp), que tinha 1.281 alunos em 2001.

A **tabela 1** mostra que a mesma desigualdade de acesso é registrada em outras universidades públicas do país, como a do Rio de Janeiro (UFRJ), do Paraná (UFPR), da Bahia (UFBA), do Maranhão (UFMA), e de Brasília (UnB).

A análise dos dados da FUVEST, órgão que administra o vestibular para a USP, referentes aos resultados do vestibular 2000, nos permite

<sup>13</sup> A pergunta sobre identidade de cor (“qual é a sua cor?”) no formulário de inscrição ao vestibular foi formulada pela primeira vez na Universidade Federal da Bahia, em 1999, e hoje já consta dos formulários de muitas universidades. A única estatística oficial sobre a identidade de cor dos estudantes universitários é aquela que consta das estatísticas do Exame Nacional de Cursos, chamado “provão”, que, entretanto, não compreende todos os cursos universitários.

TABELA 2 - Taxa de sucesso (relação aprovados/candidatos) no vestibular 2000 por cor do candidato, segundo o nível sócio-econômico

Classe/cor	branca	preta	parda	amarela	indígenas	total
A	8,1%	5,6%	8,5%	13,1%	7,6%	8,5%
B	7,4%	4,9%	6,4%	10,9%	5,6%	7,6%
C	5,5%	3,0%	3,9%	8,5%	6,1%	5,5%
D-E	4,2%	3,7%	2,2%	7,2%	2,0%	3,9%

Fonte dos dados brutos: FUVEST (Guimarães et al. 2002).

verificar alguns dos fatores que explicam a pequena absorção de “negros” nas universidades brasileiras. Em primeiro lugar, como era de se esperar, nota-se uma grande seletividade segundo as classes sócio-econômicas das famílias dos candidatos (vide **Tabela 2**).

A tabela 2 mostra, por exemplo, que a classe sócio-econômica interfere no desempenho dos membros de todos os grupos de cor: quanto maior a classe sócio-econômica do candidato, melhor o seu desempenho, maiores as chances de acesso. A influência da classe também se manifesta através de três outras variáveis. Primeiro, a possibilidade de dedicação exclusiva aos estudos: aqueles que não precisam trabalhar têm um desempenho melhor no vestibular. Segundo, e relacionado a esse, o turno em que cursou a escola secundária: aqueles que estudaram no período diurno têm mais sucesso. Terceiro, a natureza do estabelecimento de 1º e 2º graus em que se estudou: aqueles que cursaram escolas públicas estaduais e municipais têm menos possibilidade de sucesso (GUIMARÃES et al., 2001).

Evidentemente, esses dados apontam para problemas estruturais da sociedade brasileira, que precisam ser enfrentados, entre os quais destacam-se a pobreza dos “negros” e a baixa qualidade da escola pública.

No entanto, os dados apontam também para dois outros fatores que precisamos destacar. Em primeiro lugar, o candidato “negro” (“pardo” ou “preto”), quando comparado ao candidato que se identifica como “amarelo”, demonstra que lhe falta apoio familiar e comunitário. Assim, o maior sucesso dos “amarelos”, também uma minoria de cor, se explica, em parte, no caso da USP, pelo maior número de vezes que eles ten-

tam o vestibular, pelo maior tempo de preparação para o vestibular, medido por anos de curso, e pelo fato de se inscreverem em maior número como “treineiros”. Ao contrário, são os “negros” os que estão em pior situação nesses três indicadores. Uma conclusão preliminar que se impõe, portanto, é a de que, além de problemas de ordem sócio-econômica, os “negros” enfrentam também problemas relacionados com preparação insuficiente e pouca persistência ou motivação. Problemas desse tipo acompanham todas as minorias que vivenciaram posição social subalterna por um longo período de tempo, seja porque os laços comunitários são ainda fracos, seja porque o grupo não desenvolveu uma estratégia eficiente de reversão de sua posição de subordinação.

Com essa observação, chegamos ao segundo fator que gostaria de destacar: a evidência incontestável de elementos de racismo introyetado. Ou seja, o desempenho inferior dos grupos “pardo” e “preto” em todas as classes sócio-econômicas (exceto os “pardos” de classe A) sugere que há também um elemento subjetivo, talvez um sentimento de baixa auto-confiança, que interfere no desempenho dos “negros” em situação de grande competição, tal como ocorre também com outros grupos oprimidos. O fato de que situações de grande competição, como o vestibular, não medem adequadamente as qualidades e os saberes dos estudantes “negros” fica comprovado, quando comparamos o rendimento escolar e a pontuação no vestibular por grupos de cor. Mascarenhas (2001), em estudo sobre os estudantes da Universidade Federal da Bahia, achou, por exemplo, que os alunos “pretos” do curso de Medicina ingressaram com escore inferior aos “brancos” (5,32 contra 5,48),

mas durante o curso apresentavam rendimento superior aos mesmos (7,49 contra 7,31). Ou seja, tudo leva a crer que o exame vestibular, dado o seu caráter de competição extremada e tensa, prejudica mais o desempenho de membros de minorias.

Com essa última observação, quero sugerir também que há problemas com a forma de seleção para as universidades: o exame vestibular não deixa espaço para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas.

Sintetizando, as causas da pequena absorção dos “negros” têm a ver com (a) pobreza; (b) a qualidade da escola pública; (c) preparação insuficiente; (d) pouca persistência (pouco apoio familiar e comunitário); (e) e com a forma de seleção (o exame de vestibular não deixa espaço para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas).

## A luta por ações afirmativas

A primeira tentativa das organizações negras de fazer face à obstrução do acesso dos negros à universidade brasileira deu-se na forma de criação de cursos de preparação para o vestibular. Organizados geralmente a partir do trabalho voluntário de militantes e simpatizantes, que se dispunham a ensinar gratuitamente, ou a um preço puramente simbólico, a jovens negros da periferia do Rio de Janeiro, São Paulo e de outras grandes cidades brasileiras, esses cursos funcionavam, e ainda funcionam, em espaços físicos cedidos por entidades religiosas ou associações comunitárias. Estima-se hoje em mais de 800 o número desses núcleos espalhados por todo o país. O mais famoso e mais amplo desses cursos é o *Pré-Vestibular para Negros e Carentes*, no Rio de Janeiro, e o *Educafro*, em São Paulo, ambos ligados à Pastoral Negra da Igreja Católica e liderados pelo Frei David (ARAÚJO, 2001; MAGGIE, 2001)<sup>14</sup>.

Trata-se de um verdadeiro movimento social, organizado nos últimos anos por diversas lideranças “negras” e religiosas. O sucesso dessa estratégia, no entanto, é apenas relativo. Se é verdade que tais cursinhos têm conseguido ajudar milhares de jovens a ingressar no ensino superior, é também verdade que o seu sucesso

é bem maior nas escolas particulares que nas públicas, o que coloca de cara o problema de custeio do curso universitário. O Ministério da Educação não tem colocado bolsas de estudos à disposição desses alunos. Mais importante ainda: as melhores escolas superiores do país, as universidades federais e estaduais paulistas, têm-se mantido praticamente inexpugnáveis a essa estratégia.

De um modo geral, a defasagem entre alunos “negros” e “brancos” é tão grande, acumulada ao longo das escolas primária e secundária, fortalecida pela ausência de políticas públicas que compensem a desigualdade de distribuição de renda e de outros recursos, que a estratégia de fazer cursos pré-vestibulares para negros e carentes, apesar de valorosa e importante para soerguer a auto-estima desses alunos, cujo grande capital é a esperança (SANTOS, 2001), só pode ter resultados concretos (em termos de acesso a universidade) muito parciais. Em sua página na Internet, por exemplo, o *Educafro*, de São Paulo, torna pública a sua crítica às universidades públicas:

Em São Paulo, chegamos ao mês de abril /2001 com 87 bolsistas na Universidade São Francisco de Assis; 26 bolsistas na PUC-SP; 65 bolsistas na UNISA e 25 bolsistas na ESAN; 2 bolsistas na FEI; 16 bolsistas na Faculdade São Luiz; 29 bolsistas na UMC; 22 bolsistas na São Camilo; 144 bolsistas na Faculdades Claretianas; 105 bolsistas na Unisal; 6 bolsistas na Unisantos e 7 bolsistas na Unisanta. *No total, até abril de 2001, tínhamos 534 universitários bolsistas!!!* Na pública USP, temos 46 alunos entre os matriculados e os que estão cursando como alunos especiais. O fato do vestibular da USP ser o mais elitista do Brasil, inclusive não permitindo que os pobres tenham isenção da taxa do vestibular, tem dificultado o ingresso dos nossos alunos nesta Universidade (a Educafro teve que abrir 49 processos contra a USP, para conquistar a isenção). A USP, como Universidade Pública, deveria estar voltada para os alunos da rede pública. É fundamental ampliarmos o combate a esta injusta postura. *É falta de visão social ou de coragem do comando da USP não criar políticas públicas voltadas para o combate das*

<sup>14</sup> Ver também site disponível em <<http://intermega.globo.com/educafro/apresent/index.htm>>

*estruturas que, nestes 501 anos, geraram a ausência dos pobres e dos afrodescendentes nos bancos universitários.*<sup>15</sup>

Uma outra via, no entanto, tem sido tentada ultimamente, e já está implementada em alguns estados brasileiros, como o Rio de Janeiro e a Bahia, de maioria populacional negra: a definição de cotas nas universidades estaduais. Assim, em 9 de novembro de 2001, o governador Garotinho, do Rio de Janeiro, sancionou a Lei 3.708, que reserva um mínimo de 40% de vagas nas universidades estaduais cariocas (a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense) a estudantes “negros e pardos”. Essa Lei modificou a Lei 3.524/2000, assinada pelo mesmo Garotinho que reservou 50% das vagas da UERJ e UENF aos estudantes oriundos de escolas públicas. Em 20 de julho de 2002, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através da resolução 196/2002, segue o mesmo caminho, reservando 40% das suas vagas de vestibular aos afro-descendentes (pretos e pardos).

Ainda que a importância simbólica das medidas adotadas pelos governos do Rio e da Bahia seja inegável, tem-se que esperar um pouco mais para avaliar o resultado concreto, em termos de ampliação do acesso dos negros, das políticas adotadas. Mesmo porque não sabemos qual o número atual de “negros” já matriculados nessas universidades, sendo bem possível que este já esteja dentro das cotas anunciadas. É preciso também saber se as cotas serão adotadas para cada curso ou se serão aplicadas ao seu conjunto. Só no primeiro caso há chance de abrirem-se aos negros os cursos “de elite” da universidade brasileira, tais como os de Medicina, Engenharia, Direito, etc.

Alguma mobilização para que as universidades federais adotem programas de ação afirmativa começa a se fazer notar também na Universidade de Brasília, na Universidade Federal da Bahia, na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Federal de São Carlos. No entanto, nada de concreto, até o ano de 2002, resultou dessas mobilizações, exceto, talvez, o fato de que o Ministério da Educação, que se opusera tenazmente à adoção de cotas ou políticas de ação afirmativa, restringindo a sua atu-

ação à melhoria do ensino básico e de 2º. grau, acabou, recentemente, se rendendo às pressões da comunidade negra<sup>16</sup> e, através de medida provisória nº 63, de 26 de agosto de 2002, assinada pelo Presidente da República, criou o Programa Diversidade na Universidade “com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afro-descendentes e dos indígenas brasileiros”.

Essa mobilização já tinha encontrado eco anteriormente no Senado, onde a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania aprovava a Projeto de Lei do Senado nº 650, em 1999, ainda não votado em plenário, que institui a cota de 20% das vagas das universidades federais para estudantes negros. No entanto, o estabelecimento de cotas uniformes para “negros” nas universidades públicas, tal como proposto por este e outros projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional, não parece ser uma boa alternativa. Isso porque elas ignoram as disparidades regionais em termos demográficos, assim como as especificidades de cada universidade<sup>17</sup>.

No que toca aos universitários brasileiros, é preciso se reconhecer que há, de fato, interes-

<sup>15</sup> Como resposta a essa reivindicação, a FUVEST, em São Paulo, isenta anualmente 16.000 estudantes de pagamento de taxa de inscrição para vestibular. Tal isenção se dá também em várias outras universidades brasileiras como resposta às reivindicações do movimento negro.

<sup>16</sup> Usamos o termo “comunidade negra” para designar o grupo de ativistas, simpatizantes políticos e religiosos que se definem politicamente como “negros”. Tal definição é registrada por Sansone (2000).

<sup>17</sup> Felizmente, nos últimos anos, temos assistido à mobilização, nas principais universidades públicas brasileiras, no sentido de produzirem estatísticas, através de censos, pesquisas por amostragem e de modificações nos registros administrativos, que possam servir para diagnosticar e planejar políticas públicas de justiça racial. A Universidade Federal de Minas Gerais, por exemplo, introduziu em seus registros administrativos, a partir da matrícula de 2002, uma pergunta sobre a cor de seus alunos. Com isso, esta universidade poderá, no futuro, estabelecer metas temporais bem delimitadas de absorção de “negros” e, eventualmente, desdobrá-las em políticas e mecanismos concretos de flexibilização dos instrumentos de seleção, como, por exemplo, a ponderação dos resultados dos exames de conhecimento, levando em conta a extração social e racial dos candidatos.



ses contraditórios em jogo entre o movimento negro, por um lado, e professores e alunos já matriculados, por outro. Uns, os estudantes que tiveram uma boa educação escolar e que podem entrar nas universidades públicas através do vestibular, temem que políticas de acesso especial para negros diminuam as suas chances, posto que o número de vagas não se expande na mesma razão da expansão da demanda; outros, os professores, temem que a política educacional do governo tome a via mais fácil, cedendo às reivindicações negras, mas mantendo razoavelmente estável o investimento na educação superior pública, o que, na prática, significaria o comprometimento do nível de “qualidade” dos cursos universitários da rede pública. Ora, como vimos, parte da garantia dessa qualidade é justamente a relativa estagnação no tempo da oferta de vagas.

### Porque ações afirmativas

Para finalizar, gostaria de mudar o tom do discurso que adotei até aqui e assumir uma posição nitidamente mais engajada, favorável às ações afirmativas que estão sendo demandadas pelo movimento negro. Para tanto, vou discutir, no restante deste texto, três argumentos, usados normalmente para desqualificar a adoção de políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira: a sua alegada ineficácia, que seria devida à inexistência, no Brasil, de identidades de cor bem definidas; as suas possíveis implicações negativas sobre a qualidade do ensino público; e o da injustiça que elas representariam para alguns grupos sociais. Começamos pela cor.

Um dos argumentos mais fortes usados, no Brasil, contra a adoção de políticas que levem em conta a identidade racial dos indivíduos é de ordem prática: não haveria fronteiras raciais bem definidas no país. O argumento, me parece, é melhor como efeito discursivo, desarmando os adversários pelo apelo ao senso comum e às representações consensuais de si mesmo, que como apelo substantivo ou racional.

Vejam os dados disponíveis para a USP, por exemplo. Quando fizemos a pergunta

“Usando as categorias do censo do IBGE, qual a sua cor?”, oferecendo como respostas possíveis as cinco alternativas censitárias (branco, preto, pardo, amarelo e indígena), dos 14.794 alunos de graduação que responderam ao censo apenas 0,1% recusou-se a responder ou escolheu mais de uma opção. Quando selecionamos uma amostra aleatória, independente do censo, composta por 1509 alunos, o percentual de não-resposta se elevou para 1,7%. Ou seja: está claro que a população brasileira, em particular a universitária, cultiva identidade de cor. Serão essas identidades tão fluidas a ponto de impedir “políticas de cor”? Creio que não. Mesmo os autores que ressaltam a “ambigüidade” do sistema de classificação racial brasileiro, como Peter Fry (1955), reconhecem que este se assenta sobre uma polaridade básica entre branco e preto. Historicamente, é para esses pólos que convergem as reivindicações políticas.

Chegados a esse ponto, talvez convenha fazer um parêntese para lembrar o que é o sistema de classificação racial brasileiro em suas linhas mestras.

“Raça”, no século XIX, no Brasil e no resto do mundo, ganhou uma conotação científica, biológica, da qual mesmo hoje temos dificuldade em nos desembaraçar. Na percepção da maior parte dos estrangeiros que visitam hoje o país, assim como na percepção dos viajantes do século XIX, a população do Brasil é composta em sua maior parte por mestiços, que não encontram grandes dificuldades e barreiras para sua ascensão social<sup>18</sup>. Esta percepção só é verossímil, entretanto, se trabalharmos com a categoria biológica de raça, própria ao século XIX, ainda que seja um fato inquestionável que a idéia de que somos uma nação mestiça é uma ideologia ainda hoje presente no Brasil. Paradoxalmente, entretanto, isso não impede que os nacionais percebam a existência do racismo<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Sobre a percepção dos viajantes sobre a mistura de raças no Brasil, ver Schwarcz (1993).

<sup>19</sup> Em pesquisa realizada em 1995 por um instituto de pesquisa, 89% dos brasileiros afirmaram existir preconceito de cor no Brasil. Ver: Folha de São Paulo e DataFolha (1995).

No século XX, a partir da segunda metade dos anos 1920, para ser mais preciso, a idéia de “raça”, no Brasil, passou a ser utilizada com um significado mais propriamente histórico e cultural, à maneira como W.E. Du Bois (1986) a utilizava, e como passou a ser também utilizada no mundo francófono pelos poetas e políticos da *negritude*. A partir dessa idéia mais histórica e cultural de raça, os “homens de cor” no Brasil passaram a se definir como “negros” e a aceitar que os mestiços claros que se definiam como “brancos” fossem realmente brancos. Ou seja, o Brasil moderno, cujo marco é geralmente a Revolução de 1930, é um país onde o grupo racial “branco”, assim como o grupo “negro” já se encontra razoavelmente coalescido, sendo designados oficialmente pelos censos demográficos do país, desde 1872, pelas cores “branca”, “preta” e “parda”. A designação “negra” passou a ser utilizada politicamente para agrupar os pretos e pardos, quando não é usada de forma insultuosa e derogatória. Nesse sistema classificatório, no entanto, é verdade que a designação “morena”, preferida por 1/3 da população, é usada geralmente para designar a cor nacional, ou seja, da “raça brasileira”<sup>20</sup>. No entanto, como comentei acima, a propósito da resposta às questões de cor, a população brasileira convive bem com as duas linguagens: a cromo-racial e a nacional-racial, o que não constitui um obstáculo incontornável para a implantação de políticas de ação afirmativa.

Mas alguém pode argüir que o núcleo racional do argumento é o que aponta para o fato de que nossa identidade de cor é fluida, não sendo suficiente para controlar o “problema da carona”, ou seja, impedir que pessoas que se identificam normalmente como brancas ou amarelas se identifiquem como “pardas”, “pretas” ou “indígenas” com o propósito exclusivo de se beneficiar dessas políticas. Esse é um risco verdadeiro, cuja extensão, infelizmente, não temos meios hoje de dimensionar. Sabemos que é possível que políticas de ação afirmativa realmente induzam a um aumento razoável do número de “negros” e de “indígenas”, ou seja, que criem incentivos para que se assumam identidades até aqui marcadas por estigmas, sem ne-

nhum reconhecimento social. Assim, a simples mobilização negra nas décadas dos 1980 e 1990 pode ter incentivado um maior número de pessoas a se definirem como “pretas”, no censo de 2000, contrariando a tendência histórica de declínio<sup>21</sup>. Do mesmo modo, têm-se assistido a um aumento do número de pessoas que se definem como “indígenas”, sem qualquer referência a grupos indígenas de pertença<sup>22</sup>. Este, entretanto, é um risco que pode ser controlado de diversas maneiras. Mesmo porque a condição de “negro” tem sido acoplada constantemente à de “carente”. Se o risco é verdadeiro, cabe às universidades adaptar sua administração para fazer face à eventuais fraudes. Não há porque supor que estas sejam incontornáveis, o que só seria correto se não tivéssemos identidades raciais e de cor bem estabelecidas, o que é um pressuposto gratuito, como vimos. Em suma, não me parece que este seja um risco incontornável.

Um outro argumento muito usado, principalmente por professores das universidades públicas, contra as políticas de ação afirmativa para negros é de que a flexibilização do sistema de ingresso poderia acarretar uma perda de qualidade do ensino e de excelência das universidades. Para não dizer que acho esta opinião preconceituosa, direi que não conheço os dados em que ela pode estar baseada. Com que notas se ingressa, normalmente, nas universidades brasileiras? Essas notas variam de curso para curso? Há uma nota mínima de aprovação? Ou seja, o que quero dizer é que a competência para cursar o nível superior deve ser uma pre-

<sup>20</sup> Alguns antropólogos, como Harris et al. (1993), criticam o IBGE por não incluir a designação “morena” no censo, argumentando que tal procedimento induz a racialização das formas de identidade social.

<sup>21</sup> Entre 1980 e 2000, a população que se define como “preta” e “parda”, no Brasil, segundo o IBGE, teve um pequeno aumento (respectivamente de 0,23% e 0,08%) enquanto a população branca caiu de 0,81%. Foi a primeira vez que isso aconteceu no século XX.

<sup>22</sup> Os dados apresentados na Tabela 1 deste texto mostram um número de indígenas muito maior do que o que seria esperado nas universidades brasileiras, não se tratando, certamente, de pessoas pertencentes a comunidades indígenas, mas de pessoas que escolheram livremente se definir como tal.

ocupação das universidades, mas não acredito que todos os ‘negros’ que prestem exame vestibular e obtenham nota superior à mínima, digamos 5 numa escala de 0 a 10, sejam aprovados. Talvez deveriam ser.

Na verdade, o argumento dos professores reflete muito mais, como vimos, a falta de confiança no governo por parte da comunidade universitária. A política do Ministério da Educação em relação às universidades gerou a desconfiança de que o governo tinha a intenção de desmanchar ou, pelo menos, diminuir a importância do sistema público de ensino superior do país, construído nos anos 1930, 1940 e 1950.

Finalmente, uma terceira maneira de desqualificar as políticas públicas que beneficiam membros de grupos privilegiados negativamente tem sido alegar o prejuízo que tais medidas podem causar a membros de outros grupos. Afinal, nossos direitos são definidos e garantidos a indivíduos e não a grupos. É perfeitamente possível que o estabelecimento de uma cota que beneficie os ‘negros’, por exemplo, acabe por limitar o acesso de ‘amarelos’ à universidade.

Como evitar esses efeitos perversos? Em primeiro lugar, é preciso que fique bem claro o objetivo das universidades públicas: elas se destinam apenas aos mais competitivos e mais capazes? Elas se destinam apenas aos estudantes mais carentes? Qual é o perfil que se dese-

ja para o alunado dessas escolas? Como evitar uma associação perversa entre competitividade e nível de renda? Entre competitividade e identidade racial? São essas, eu creio, as questões éticas que estão em jogo. As respostas a essas questões devem ser buscadas nas próprias comunidades universitárias e na sociedade como um todo.

Há muita coisa em jogo, inclusive a sobrevivência das universidades orientadas para a pesquisa e não apenas para o ensino. Enquanto não ficar claro o compromisso do governo com a expansão da pesquisa científica nessas universidades, qualquer movimento no sentido da flexibilização do acesso pode ser mal interpretado.

No entanto, a questão básica continua: a excelência acadêmica pode ficar reservada aos ‘brancos’? A comunidade científica pode continuar a dar de ombros e dizer que esse não é o seu problema?

Em termos práticos, indico apenas algumas saídas: é preciso, em primeiro lugar, criar mais vagas, para evitar assim o “jogo de soma zero”. Em segundo lugar, talvez seja também necessário ir mais além: por uma questão de justiça social, aliar ao critério da cor o critério da carentia sócio-econômica; unir políticas de flexibilização ao acesso às universidades públicas com políticas de concessão de bolsas de estudo para alunos de universidades particulares, etc.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Jocimar Oliveira de. *Raça, Educação e Mobilidade Social: o programa de pré-vestibular para negros e carentes*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de São Carlos, SP, 2001.
- BARROS, R.P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil. In: HENRIQUES, Ricardo (org.). *Desigualdade e Pobreza no Brasil*, Rio de Janeiro, RJ: IPEA, 2000. p. 21-48.
- BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. *Pelo fim das Décadas Perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto para Discussão, n. 857).
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo, SP: UNESCO-ANHEMBI, 1955.
- BRASIL. *Projeto Alvorada*. Brasília, DF: Presidência da República, 2000.
- CASTRO, Maria H. G. de. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: HENRIQUES, Ricardo (org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: IPEA, 2000. p.425-458.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Escola pública, escola particular: a democratização do ensino*. São Paulo, SP: Cortez, 1986.
- DaMATTA, Roberto. Notas sobre o racismo à brasileira. In: SOUZA, Jessé (org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília, DF: Paralelo 15, 1997. p. 69-76.

- DU BOIS, W.E.B. The Conservation of Races. In: \_\_\_\_\_. *Writings*. New York: The Library of America, 1986.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1965.
- \_\_\_\_\_. Aspectos políticos do dilema racial brasileiro. In: \_\_\_\_\_. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo, SP: Difusão Européia do Livro, 1972. p. 259-283.
- FOLHA DE SÃO PAULO; DATAFOLHA. *Racismo Cordial*. São Paulo, SP: Ática, 1995.
- FRY, Peter. O que a Cinderela Negra tem a dizer sobre a política racial brasileira. *Revista USP*, São Paulo, SP, n. 28, p. 122-135, 1995.
- \_\_\_\_\_. Politics, nationality, and the meanings of 'race' in Brazil. *Daedalus, Cambridge, MA*, v. 129, n. 2, p. 83-118, Spring 2000.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil*. Salvador: Novos Toques, 1998.
- \_\_\_\_\_. et al. *I Censo étnico-racial da Universidade de São Paulo: relatório substantivo*. São Paulo, SP: Comissão de Políticas Públicas para a População Negra - USP, 2002.
- \_\_\_\_\_. Démocratie raciale. *Cahiers du Brésil contemporain*. Paris: EHESS. No prelo.
- HARRIS, Marvin et al. Who are the whites? Imposed census categories and the racial demography of Brazil. *Social Forces*, North Carolina, v. 72, n.2, p.451-462, dec. 1993.
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1979.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do V. Raças e oportunidades educacionais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 18, p.73-91, 1990.
- INEP/MEC. *Evolução do Ensino Superior: graduação – 1980-1998*. Brasília, DF: INEP/MEC, 1999.
- MAGGIE, Yvonne. A experiência do movimento do pré-vestibular para negros e carentes. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, SP, n. 59, p.193-202, março de 2001.
- MASCARENHAS, Delcele. *Raça, gênero e educação superior na Bahia*. Salvador, 2001. Tese (Doutorado) - FAGED, Universidade Federal da Bahia, 2001.
- REIS, Elisa. Modernization, citizenship, and stratification: historical processes and recent changes in Brazil. *Daedalus, Cambridge, MA*, v. 129, n. 2, p. 171-194, Spring 2000.
- SAMPAIO, H.; LIMONGI, F.; TORRES, H. Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro. *Documento de Trabalho 1/00*. São Paulo, SP: USP: NUPES, 2000.
- SANSONE, Livio. Os objetos da identidade negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de culturas negras no Brasil. *Mana*, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n.1, p. 87-119, 2000.
- SANTOS, David Raimundo. Interview with Friar David Raimundo Santos. In: HAMILTON, Charles et al. *Beyond racism. Race and Inequality in Brazil, South Africa, and the United States*. Boulder and London: Lynne Rienner Publishers, 2001. p. 538-551.
- SANTOS, Joel Rufino dos. O movimento negro e a crise brasileira. *Política e Administração*, Rio de Janeiro, RJ, v.2, n.2, p.287-307, jul./set., 1985.
- SCHWARCZ, L. Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil (1870-1930)*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Nelson do Valle. *White-Nonwhite Income Differentials: Brazil 1960*. Michigan, 1978. Thesis (PhD) - University of Michigan, 1978.
- \_\_\_\_\_. Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, A.S.A.; HUNTLEY, L.W. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000. p.33-54.
- SILVA JR., Hélio. *Anti-racismo*. São Paulo, SP: Oliveira Mendes, 1998. (Coletânea das leis brasileiras: federais, estaduais, municipais).
- SOUZA, Paulo Renato. A questão racial e a educação. *Folha de São Paulo*, p. A3, 30.08.01.
- UNIFESP. *Anuário UNIFESP 2001*. São Paulo, SP: Unifesp, 2001.

Recebido em 30.05.03  
Aprovado em 19.08.03

# RELAÇÕES ECONÔMICAS NO ATLÂNTICO SUL: EVOLUÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

José Manuel Gonçalves\*

## RESUMO

Este artigo aborda a evolução nos dois primeiros anos do século XXI, dando seqüência a texto anterior sobre os últimos anos do século XX. Quatro países servem como base de análise: Angola, África do Sul, Argentina e Brasil, sendo que entre Brasil e África do Sul as trocas são mais importantes. O artigo trata também de outros aspectos do relacionamento econômico nesta área oceânica: o projeto de zona de livre comércio entre o Mercosul e a SACU, os interesses comuns nas negociações mundiais e os grandes traços do desempenho interno das quatro economias.

**Palavras-chave:** Comercio Exterior – Negociações Econômicas – Trans-continentalidade

## ABSTRACT

### ECONOMICAL RELATIONS IN THE SOUTH-ATLANTIC: EVOLUTION IN THE BEGINNING OF THE 21<sup>ST</sup> CENTURY

This article approaches the evolution in the first two years of the 21<sup>st</sup> century, giving sequence to a previous text about the last years of the 20<sup>th</sup> century. Four countries serve as base of analysis: Angola, South Africa, Argentina and Brazil, being the most important trades between Brazil and South Africa. The article also encompasses other aspects of the economical relation in this oceanic area: The project of free commerce zone between the Mercosul and the SACU, the common interests in the world negotiations and the great traces of the internal performance of the four economies.

**Key words:** Exterior Commerce – Economical Negotiations – Trans-continentiality

---

\* Doutor em Economia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFFRJ. Professor de Economia no Mestrado História da África da UCAM - Universidade Cândido Mendes. Colabora com o Mestrado em Educação e Contemporaneidade, UNEB, na organização da área de pesquisas sobre as relações entre Brasil e África no Atlântico Sul. Ex-membro do Comitê Executivo do CODESRIA - Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África. Membro do Centro de Estudos e Desenvolvimento da Diocese do Cunene, Angola. Endereço para correspondência: Universidade Candido Mendes - Instituto de Humanidades, Praça Pio X, n.7, 9º andar, Centro – 20040.020 Rio de Janeiro, RJ. E-mail: jogo34@hotmail.com.

Este texto faz parte do monitoramento bianual das relações econômicas no Atlântico Sul, iniciado com um trabalho relativo aos dois últimos anos do século XX, compreendendo aqui os dois primeiros do século XXI.

Trata-se de uma região oceânica, cujos limites variam consoante os trabalhos. A noção mais alargada situa todos os territórios africanos e sul-americanos ao sul do estreito de Gibraltar. Outros, reduzem para o sul do Trópico de Câncer ou até para o sul do Equador.

Neste texto, como ponto de partida, abordamos apenas quatro países dos extremos meridionais de ambas as margens, mas não temos nenhuma objeção ao alargamento da base geográfica de trabalho.

O relacionamento entre as regiões, nesta área do globo, compreende vários séculos, iniciando-se com as empresas ibéricas de expansão marítima e tendo incidido, essencialmente, no tráfico escravista ao longo de quase três séculos.

O fim deste período deu lugar a uma fase de escassos contatos comerciais e até políticos, mantendo-se, sobretudo entre Brasil e Angola, o que poderíamos chamar de “momentos de olhar cultural”.

Na década de sessenta do século XX, as ditaduras militares do cone sul latino-americano e o regime de apartheid sul-africano imaginaram a possibilidade de aliança conservadora, iniciativa frustrada. Após a guerra das Malvinas, a ONU lançou o projeto “Zona de Paz e Cooperação do Atlântico Sul” que reuniu algumas conferências com vários países de ambas as margens.

As sucessivas democratizações na América do Sul e África, as articulações de países do hemisfério Sul perante a configuração econômica mundial e iniciativas acadêmicas de conhecimento recíproco fizeram emergir de novo o interesse pelo estudo da área e até pela criação de uma zona de livre comércio na mesma.

De fato, é da problemática geral das integrações transcontinentais que se trata, em toda esta pesquisa, abordando uma questão que tem estado presente, sob diversas formas, ao longo da História Econômica da Humanidade.

As condições do desenrolar da economia mundial, no começo do século XXI, tornam a questão ainda mais presente: as proximidades geográficas que facilitam as trocas econômicas – e outras – são hoje muito mais vastas que no passado, com o progresso dos transportes, das telecomunicações, da comunicação cultural e do movimento de capitais.

A situação econômica mundial conhece uma fase recessiva, desde o começo do século, sobre a qual a situação política consecutiva aos atentados de 11 de setembro exerce uma pressão suplementar.

A conjuntura que se criou dá lugar a três fenômenos :

- acentua o protecionismo em setores dos países do Norte – como a indústria do aço e a agricultura;
- aumenta o interesse das grandes potências pelos países do Sul, no quadro da política anti-terrorista, mas faz aparecer também uma postura mais autoritária, se comparada com final do século passado, em nível do relacionamento inter-Estados e com o FMI;
- movimentos internacionais de protesto, por vezes violentos, contra instituições do tipo FMI, Banco Mundial, OMC, ou mesmo o Banco Africano de Desenvolvimento e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Nestas condições, a arena internacional não está propícia a acordos capazes de melhorar os níveis de crescimento dos países do Sul, nem os termos de equilíbrio na relação Norte-Sul ou mesmo na relação entre economias emergentes e economias mais atrasadas.

Este fato, aliás, pode provocar acréscimo e radicalização das pressões para obter tais alterações por ruptura.

As barreiras impostas pelos Estados Unidos às importações de aço foram seguidas por atitude semelhante da União Européia, provocando uma prova de força entre ambos, mas também mais dificuldades para produtores de aço do Sul, como Brasil, Índia e África do Sul.

No capítulo dos subsídios agrícolas – que distorcem os preços no mercado mundial em favor dos países com mais poder financeiro – eles estão em ligeira redução, segundo o rela-

tório da OCDE, nesta matéria, divulgado em junho de 2002. Ainda assim, os níveis foram superiores a 350 bilhões de USD para 2001, no conjunto da OCDE, a maior parte dos quais de apoio aos produtores no que toca a preços.

Dois aspectos favoráveis, porém, são importantes pelo menos para os países beneficiados. Trata-se do importante crescimento do México – hoje a maior economia latino-americana – em grande medida graças à NAFTA e o aumento, em cerca de 50%, nas exportações da África do Sul para a União Européia, em 2000 e 2001, como resultado do Acordo de Livre Comércio entre ambos.

No Atlântico Sul, o fato mais marcante, desde final de 2001 a final de 2002, foi a crise argentina. A imagem deste país como tendo uma economia problemática, mas articulada e com bom nível de responsabilidade governativa, desapareceu e passou a fazer parte dos países do Terceiro Mundo, altamente problemáticos, mesmo quando no primeiro trimestre de 2003 deu sinais de recuperação.

A situação da moeda argentina foi fortemente abalada e, durante meses, ficou pior que a da moeda do Brasil, tão criticada nos anos noventa por Domingo Cavallo. Com o “corralito” (blocagem de levantamento de depósitos a prazo) seu sistema bancário perdeu credibilidade interna e internacional. Como efeito de seu enfraquecimento, o país foi muito pressionado pelo FMI, que procura restabelecer seus paradigmas e autoridade à escala dos países sub-desenvolvidos.

A crise provocou uma brusca mudança de Presidência da República e sucessivas mudanças nos ministérios mais ligados à economia, enquanto se manifesta um importante movimento social, com potencial para impor mudanças. Perspectivas de crescimento, ainda que modesto, inverteram-se: o PIB acusou em 2002, segundo dados do INDEC (2003), uma perda de 10%, situando o mesmo em cerca de 93 bilhões de USD ao câmbio do começo de 2003.

As incertezas do comportamento do sistema bancário e a redução do poder de compra, tanto dos consumidores como das empresas, reduzem em cerca de 59% as importações pro-

cedentes do Brasil (segundo dados oficiais citados na mídia brasileira), diminuindo o impacto do Mercosul no plano das trocas.

No plano dos posicionamentos, no entanto, a crise argentina reforçou a solidariedade entre os membros do Mercosul, quase não se assistindo mais a troca de críticas entre entidades oficiais do Brasil e Argentina, como tem sido comum e como foi constante no final da década de noventa.

A questão principal neste momento é avaliar até que ponto a crise argentina vulnerabiliza mais os países do Mercosul nas negociações para configurar a ALCA, nas quais o Brasil continua insistindo em bloco de garantias para não acentuar desequilíbrios com a economia dos Estados Unidos.

O Brasil absorveu relativamente bem a crise do Real de 1999, manteve baixas taxas de inflação e permaneceu como um dos maiores destinos no Sul para Investimento Direto Estrangeiro (IDE), mas não reduziu significativamente as taxas de desemprego nem as elevadas faixas de pobreza, o que retira a sustentabilidade do modelo.

Para acentuar este elemento, no começo de 2002 tornou-se evidente que a elevada dívida interna do governo federal reduzia o interesse do mercado pelos títulos da dívida pública, o que provocou surtos de subida do dólar e oscilações em baixa da bolsa. As particularidades da campanha pré-eleitoral para a Presidência foram, por seu lado, aproveitadas pelo capital especulativo para ataques no mercado de câmbios e no financeiro em geral.

Mesmo assim, o Brasil conseguiu um dos maiores saldos de sua balança comercial nesse mesmo ano e uma subida do PIB da ordem de 1,5%, colocando-o em cerca de 388 bilhões de USD, ao câmbio de final de março de 2003 (IBGE, 2003)

A conjuntura sul-africana se assemelha à do Brasil, com respeito à inflação relativamente baixa (pelo menos em termos africanos), no caráter atraente de alguns setores da economia do país ao capital internacional e, também, na persistente blocagem do mercado de trabalho, portanto, no alto índice de desemprego.

Tal como no Brasil, o grande desemprego está relacionado com as camadas de mais baixo nível profissional, mas com as atuais taxas de crescimento, a interrogação de base é se programas de formação em larga escala não produzirão um número elevado de desempregados saídos desses programas, em ambos os países.

Tal como o Real, o Rand também tem sido alvo de ataques especulativos ou de depressões por desconfiança do mercado. O ano de 2001 conheceu a mais vertiginosa queda da moeda sul-africana e, um inquérito posterior detectou, entre as causas, uma seqüência de três grandes operações do Banco da Alemanha (Deutsche Bank) relativas a três grandes empresas sul-africanas.

No começo do segundo trimestre de 2002, o Rand recuperou grande parte das perdas do ano anterior e um acordo (quase todo secreto) de compensação foi assinado entre o Deutsche e o Banco de Reserva da África do Sul. De setembro a dezembro de 2002, a recuperação foi de 18%, a ponto que, em começo de 2003, os exportadores queixavam-se que o Rand estava forte demais (Business Day, vários números de março 2003).

Assim, apesar de uma inflação que, pela primeira vez em vários anos, chegou a 10%, o PIB sul-africano cresceu 2,6%, segundo dados do Reserve Bank, situando o país acima da média dos 30 membros da OCDE. Partindo dos dados do Banco Mundial (WORLD BANK, 2002) para 2001, esta taxa de crescimento situa o PIB sul-africano na faixa dos 115 bilhões de USD em 2002.

Nestes primeiros anos do século XXI, a África do Sul lidera, junto com o Senegal, Egito e Nigéria, uma campanha internacional para captação constante de investimentos, capazes de assegurar o sucesso do programa Nova Parceria para o Desenvolvimento da África (NEPAD).

Iniciativas do mesmo tipo já foram tomadas no passado, sendo os principais exemplos, o Plano de Lagos na década de setenta – de forte cunho nacionalista – e um Programa de Recuperação elaborado na Comissão Econômica para África da ONU, nos anos oitenta, já mais “market orientated”.

A NEPAD acentua esta viragem e procura criar condições de infra-estrutura para a recuperação das economias africanas sob condições institucionais estimulantes. Visando uma taxa de crescimento da ordem dos 7%, durante todo um período (dificilmente determinável mas que pode situar-se num mínimo de uma década), as exigências de investimento seriam de cerca de 64 bilhões de USD anuais, o que é considerado como incomportável na presente conjuntura mundial, segundo declarações atribuídas a responsáveis do G-8.

A viabilidade deste programa e a sua diferença dos anteriores fracassos, residirá na capacidade africana de aumentar e mobilizar sua própria poupança interna, valorizando sua produção e aumentando os níveis dos recursos humanos.

De qualquer forma, as expectativas em relação à NEPAD se estendem a todas as economias do continente africano e marca o conjunto de seu relacionamento externo.

Outro projeto que pode marcar as economias do extremo sul da África, a zona de livre troca da Comunidade de Desenvolvimento de África Austral (SADC), vai ganhando contornos jurídicos, mas na prática pouco avançou em relação a 1999. Quer dizer, as trocas entre os membros não se alterou muito, continuando a África do Sul a constituir um eixo muito desequilibrado de troca em função de sua incomparável capacidade produtiva.

A quarta economia que acompanhamos nesta pesquisa, Angola, voltou a revelar mais recursos na área petrolífera e uma maior controle na extração e comercialização de diamantes, ficando a produção agrícola e industrial em níveis exíguos – 7% e 3,5% do PIB respectivamente – enquanto a inflação permanece em 3 dígitos.

O petróleo permanece acima dos 60% do PIB e atinge cerca de 80% das exportações. As importações continuam a centrar-se em bens de consumo imediato e alguns bens de equipamento, automóveis sobretudo. Em 2000, Portugal, com 15,9%, e Estados Unidos, com 10,3%, são os maiores fornecedores, mas a África do Sul subiu ao terceiro lugar, quase em



igualdade com os norte-americanos. A África do Sul representa 10,2% das importações angolanas (EIU, 2001), o que constitui um dos raros casos de elevado reforço de relações comerciais na zona SADC e, de certa maneira, reduz os efeitos da queda nas relações sul-africanas com o Zimbabwe, em virtude da crise neste país.

A este volume, aliás, deve somar-se o comércio através da fronteira de Angola com a Namíbia, sobretudo na área do Cunene, com grande impacto no Sudoeste angolano. Grande parte do movimento é informal o que dificulta a recolha estatística. A maioria dos produtos é de origem sul-africana, comercializados por empresas namibianas, muitas vezes filiais de matrizes da África do Sul

A subida dos preços do petróleo em 2003 deve permitir que o PIB angolano atinja os 10 bilhões de USD até final do ano, com base nos dados sobre o PIB em 2002 publicados pelo Banco Mundial (WORLD BANK, 2002)

Mas o fato mais relevante é o fim da longa guerra civil e as fracas possibilidades de que possa recomeçar, como ocorreu em 1992. Apesar disso, os efeitos do conflito exigem tempo para serem superados e, por exemplo, quase três milhões de pessoas continuam na situação de deslocadas.

A corrupção, problema grave nos quatro países, assume em Angola aspectos mais repugnantes, dada a escala da pobreza. O fim da guerra já produziu algumas aberturas que autorizam uma abordagem pública mais livre e implicando prestação de contas.

Consultas internacionais decorrem desde março de 2002 para convocar uma conferência internacional financeira, de onde possa sair apoio às intenções angolanas de reconstrução e, neste quadro, há indicações de empenho por parte do Brasil que reabriu sua linha de crédito com Angola e que vai recebendo carregamentos de petróleo para amortizar a dívida angolana anterior.

Esta linha de crédito é, aliás, responsável pela reativação do comércio entre os dois países, colocando o Brasil em quinto lugar na lista das importações angolanas, com 4,4% do total em 2000 (EIU, 2001).

No começo do segundo semestre de 2002, Angola e Uruguai assinaram um acordo de cooperação agrícola.

As relações econômicas entre os dois países africanos e os dois sul-americanos, considerados neste trabalho, aumentaram nos três últimos anos tendo o Brasil como ponto fulcral. São as trocas entre Brasil e África do Sul e Brasil e Angola que determinam a evolução, que se processa agora num marco institucional um pouco diferente do século XX e com tendência para se modificar mais ainda.

Na reunião de Cúpula do Mercosul de 2000 em Florianópolis, o Presidente sul-africano Thabo Mbeki esteve presente e foi assinado um acordo para negociações sobre a criação de uma zona de livre comércio entre ambos. Embora tal acordo se destine apenas a promover negociações, sua existência e a realização (durante a visita de Mbeki) de uma compra importante de aviões brasileiros, por uma empresa da África do Sul, funcionaram como ponto de partida para aumento das trocas.

Em 2001, o Presidente moçambicano, Joaquim Chissano, na qualidade de Presidente da SADC esteve na reunião do Mercosul em Assunção, Paraguai. Meses mais tarde, o Chefe de Estado angolano, José Eduardo dos Santos, visitou uma vez mais o Brasil, em termos bilaterais, num momento em que também aumentavam, percentualmente, as trocas entre os dois países.

O primeiro passo concreto das negociações Mercosul-África do Sul foi a elaboração de uma lista de produtos a isentar de direitos aduaneiros, submetida pelos sul-americanos e que deve ter resposta sul-africana em data próxima à redação deste artigo.

Progressos deste tipo provocaram reações várias, entre as quais o aumento do interesse entre diversas empresas de ambos os lados do Atlântico e algumas reclamações de proteção no caso de assinatura do acordo formal.

Neste caso, foi bastante noticiada, em finais de maio de 2002, a declaração da entidade sul-africana de produção e comercialização de frangos, sublinhando a fatia de mercado da África do Sul já ocupada pelo frango brasileiro e receando seu aumento esmagador.

O diretor-geral do ministério do Comércio e Indústria da África do Sul, na sua resposta, forneceu duas indicações importantes: ainda não há decisões concretas em nível de produtos, mas, até final deste ano, o acordo na generalidade já deverá revelar seu perfil; nesse sentido, o governo da África do Sul sabe da existência de reservas na área agrícola, mas chama a atenção para as vantagens que considera existirem para o conjunto da economia.

Segundo dados do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior do Brasil (MDCI, 2002), as exportações brasileiras para a África do Sul, no ano 2000, progrediram 27,37% em relação a 1999, tendo as importações acusado um movimento de subida em 32,15%. O ano de 1999 não representa um bom termo de comparação por ter sido um dos mais baixos em toda a década de 90, sobretudo no que se refere às exportações sul-africanas.

No ano 2000, estas exportações situam-se, apesar da recuperação relativa ao ano anterior, em cerca de 50% inferiores a 1996.

Em 2001 o Brasil aumentou em 40,28% suas vendas para a África do Sul, graças em larga medida aos aviões Embraer, que naquele ano constituíram o primeiro item. Esse ano foi o ponto mais alto nas exportações do Brasil para a África do Sul em vinte anos.

As exportações sul-africanas em 2001 tiveram crescimento anualizado de 25,55%, o que já revela uma tendência para se aproximar dos melhores desempenhos da década anterior.

As trocas entre os dois países continuaram assentes em material de transporte do Brasil e produtos de origem mineral sul-africana.

A mesma fonte (MDIC, 2002) revela que as exportações do Brasil para Angola, em 2000, aumentaram 65,78% em relação ao ano anterior, continuando sua progressão em 2001 de 33,58%, aproximando-se dos níveis de 1994 – os mais altos da década de 90.

As exportações angolanas para o mercado brasileiro subiram 17,15% em 2000 e 457,27% em 2001, ano em que a balança comercial bilateral foi favorável a Angola e atingiu o ponto mais alto das exportações com este destino desde 1988.

Os produtos vendidos pelo Brasil foram sobretudo do setor alimentar e de material de transporte, enquanto que a exportação angolana é constituída por petróleo, não se incluindo, nas percentagens referidas, os carregamentos destinados à cobertura da dívida anterior.

As trocas da África do Sul com a Argentina estão em baixa desde 1998, sendo a balança favorável à Argentina em 2000 (INDEC, 2001). Os montantes, em ambos os sentidos, nesse ano, foram significativamente inferior às trocas com o Brasil, como se vê nos quadros anexos.

No caso Argentina-Angola, houve subida no comércio em 2000, mas com totais pouco relevantes.

Fazendo uma adição do movimento registrado em 2000, os dois países africanos exportaram para a Argentina e Brasil cerca de 360 milhões de USD e importaram 664 milhões de USD, situando, portanto, o volume total um pouco acima do um bilhão de USD, percentualmente diminuto em relação ao comércio exterior global dos quatro países, com uma relativa exceção das importações angolanas.

Em 2001, considerando apenas o comércio entre o Brasil e os dois africanos, verifica-se que ultrapassa os totais do ano precedente em relação aos quatro.

No curto prazo, em virtude das incertezas da conjuntura na Argentina, serão as relações entre esses três países que vão demonstrar o potencial de troca no Atlântico Sul. A conclusão, mesmo parcial, do Acordo iniciado em Florianópolis e a evolução da linha de crédito Brasil-Angola constituem os grandes instrumentos.

Mas, além das trocas comerciais, um outro aspecto do relacionamento ganha mais dimensão e revela potencial prático, dada a semelhança de interesses: a articulação de posições sobre as negociações econômicas no quadro da Organização Mundial do Comércio (OMC).

## ANEXO ESTATÍSTICO

TABELA 1 - PIB das quatro economias - em bilhões de USD a preços do mercado

Países/ano	1997	2002*
África do Sul	129,200	135,000
Angola	7,396	8,800
Argentina	321,384	200,000
Brasil	739,009	530,000

\* Estimativas.

Fontes: Africa: WORLD BANK, "World Development Report", 1998/9; América Latina: Indicadores de Ciencia y Tecnologia, RICYT, OEA, 1997.

TABELA 2 - Relações comerciais África do Sul - Angola (1998)

Movimento	Milhões de Rands*	% sobre 1997
Exportações	1.064,6	+22%
Importações	9,3	-96%

\* 1 USD = 6 rands

Fonte: IDC in "Business Day", Johannesburg 10.05.99.

TABELA 3 - Relações comerciais África do Sul - Países SADC fora da zona Rand (1998)

Movimento	Milhões de Rands*	% sobre 1997
Exportações	15 387,5	+1,9%
Importações	2 065,3	-10,3%

\* 1 USD = 6 rands

Fonte: IDC in "Business Day", Johannesburg 10.05.99.

TABELA 4 - Brasil em 1997 (milhões de USD)

Países	Exportações	Importações
Angola	81 795	36 801
África do Sul	331 675	366 914

Fonte: MITC/SECEX / Dep. Promoção Comercial do Min. Relações Exteriores - Brasília.

TABELA 5 - Argentina em 1997 (milhões de USD)

Países	Exportações	Importações
Angola	3 981,2	5 656,6
África do Sul	302 978,6	109 335,6

Fonte: I.N.D.E.C. - Buenos Aires

TABELA 6 - Relações comerciais África do Sul - Brasil

Anos	Exportações	Importações
2000	227.754.664	302.141.830
2001	285.943.909	423.838.849

Fonte: MDIC.

TABELA 7 - Relações comerciais Argentina - África do Sul

Ano	Exportações	Importações
2000	243.887.000	85.791.000

Fonte: INDEC.

TABELA 8 - Relações comerciais Brasil - Angola

Anos	Exportações	Importações
2000	106.269.194	31.415.792
2001	141.955.984	175.069.234

Fonte MDIC.

TABELA 9 - Relações comerciais Angola - Argentina

Ano	Exportações	Importações
2000	11.759.000	15.323.000

Fonte: INDEC.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior: 1982 a primeiro trimestre de 2002. Brasília, DF: MDIC. Secex 2002.
- CEA-USP/SDG Marinha/CAPES. *A Dimensão Atlântica da África*. São Paulo, SP: CEA-USP/SDG Marinha/CAPES, 1997.
- ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT – EIU. *Angola at a Glance*. London, 2001.
- ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT – EIU. *Country Profiles* (dos quatro países em 1997 e em 2001).
- GEMDEV. *L'integration regionale dans le Monde*. Paris: Khartala, 1997.
- MILLS, Greg; MUTSCHLER, Claudia. Exploring South-South Dialogue: Mercosul in Latin America & SADC. In: *Southern Africa*. Johannesburg: SAIIA, 1999.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acessado em 02 mar. 2003.
- INDEC Informa. Buenos Aires: Ministério de Economia, 1996-1999.
- \_\_\_\_\_. Buenos Aires: Ministério de Economia, 2000/2001.
- \_\_\_\_\_. Buenos Aires: Ministério de Economia, 2003.
- PINHEIRO, Armando Castelar; MOREIRA, Mauricio Mesquita. *Investimentos e Comércio Brasil-Africa do Sul: presente e futuro*. Rio de Janeiro, RJ: BNDES, 1996.
- SADC (Comunidade de Desenvolvimento de África Austral). *Annual Report 1997 and 2001*. Gaborone.
- WORLD BANK. *World Development Indicators – 2002*.

### Jornais

- “Business Day” - Johannesburg
- “América economia” - Rio de Janeiro
- “Jornal de Angola” - Luanda
- “La Nación” - Buenos Aires

### Outros sites de Internet

- UOL – Brasil
- IOL – África do Sul
- Ebonet – Angola

*Recebido em 30.05.03*  
*Aprovado em 19.08.03*

# ANGOLA PÓS-GUERRA: NOVOS E VELHOS DESAFIOS

José Octávio Serra Van-Dúnem \*

## RESUMO

O presente texto tem como tema um novo momento na história de Angola, marcado pelo acordo de paz assinado no dia 4 de abril de 2002 entre o Governo de Angola e o alto comando militar da Unita. Este momento deixa em aberto vários desafios aos angolanos, dentre os quais escolhemos dois: primeiro, a pacificação; segundo, as possibilidades de cidadania enquanto instrumento de promoção de coesão social. Balizados por esses dois desafios, procuramos ao longo do texto questionar as principais dificuldades que Angola enfrenta hoje e apontar pistas que possibilitem rápidos avanços. O texto refere-se, ainda, a como entendemos que a experiência do Brasil pode ser benéfica para o (re)encontro das duas margens.

**Palavras-chave:** Coesão social – Cidadania – Construção da paz – Democracia – Espaço público

## ABSTRACT

### ANGOLA AFTER WAR: NEW AND OLD CHALLENGES

The present text has as its topic a new moment in the history of Angola, marked by the piece agreement signed as of April 04<sup>th</sup>, 2002 between the government of Angola and the high military command of UNITA. This moment leaves open various challenges to the Angolans, among which we chose two: first, the pacification; second, the possibilities of citizenship as an instrument of promotion of social cohesion. Guided by these two challenges, we try to, along the text, question the principal difficulties that Angola faces today and point at clues that make quick advances possible. The text also refers to how we understand that the experience of Brazil can be benefic for the (re)union of the two margins.

**Key words:** Social Cohesion – Citizenship – Piece Construction – Democracy – Public Space

Agradeço à Universidade do Estado da Bahia e aos organizadores deste seminário, nomeadamente ao Departamento de Educação, através de seu Mestrado, o convite para convosco

trocar idéias sobre o momento atual que Angola vive e tentar vislumbrar caminhos mais viáveis para o seu futuro. Depois de termos assistido as apresentações, ao longo deste seminário

---

\* Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ - Universidade Cândido Mendes. Professor da Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto, em Angola. Pesquisador sênior do AIP - Instituto de Pesquisa Econômica e Social, Angola. Endereço para correspondência: Rua Duvivier 43, 403, Copacabana – 22020.020 Rio de Janeiro. E-mail: otunem@hotmail.com

rio, ressaltando laços e conexões existentes entre África e Brasil, sobre vários pontos de vista, optamos por trazer o nosso contributo, mostrando a situação concreta de um País africano irmão, Angola, que vive um dos momentos mais delicados da sua história recente. Ponto prévio, para dizer que não se trata de um texto político, no sentido estrito do termo, mas sim uma abordagem sobre novos e velhos desafios, à luz de um momento novo.

O texto que vos apresento é resultado de algumas preocupações intelectuais, sobre o novo quadro que Angola vive, resultado do final da guerra, uma das mais sangrentas da humanidade. A este quadro não é indiferente a situação vivida pela maioria dos Países africanos que em situação de conflito armado, ou não, vivem situações sociais muito idênticas a de Angola. Num segundo momento, preocupado com a constatação levantada no segundo parágrafo do texto de apresentação deste seminário, irei referir o que penso sobre a possibilidade de aproveitarmos a nossa história, e as experiências daí decorrentes para que num contexto mais contemporâneo possamos tirar mais valias para todos. O efeito surpresa do acordo de paz assinado pelo governo de Angola e o alto comando militar da Unita no dia 4 de Abril de 2002, deixaram claro que a imprevisibilidade e a vontade dos homens, por vezes, pode estar além das análises académicas. Contudo, pensamos que as reflexões académicas podem apontar caminhos possíveis, sendo neste sentido que nos propomos trazer aqui o nosso contributo. Não é possível refletir sobre o futuro de Angola, sem se referir ao quadro dramático em que vive.

A guerra de Angola, que se arrastou por mais de 30 anos, criou um quadro político, económico e social quase sem igual na história de África e do Mundo, levou a que hoje se encontrem, segundo estatísticas oficiais, cerca de quatro milhões de angolanos despojados dos mais elementares direitos<sup>1</sup>. Sendo que esse número cresce, se somado ao conjunto de angolanos que, mesmo dentro das áreas urbanas, de certa maneira mais protegidas, vive situações de pobreza acentuada<sup>2</sup>. As conseqüências da guerra foram muito além dos atingidos diretamente por

ela; refletiram-se, indiretamente, no conjunto da nação angolana, deixando claro que só será possível estancar tal situação com programas políticos e sociais corajosos, priorizando, entre outras ações, o reassentamento<sup>3</sup> das populações. A inexistência de um sector que seja, da vida social, política, cultural e económica que não tenha a guerra como justificação para o seu não desenvolvimento, é a prova do que atrás referimos.

Depois da euforia justificada pelo fim da guerra, momento de júbilo para todos os angolanos, cabe uma reflexão mais atenta sobre o que esperam os angolanos num quadro de paz. Afinal é uma nova era que se abre, e neste sentido são tantas as áreas que carecem de análise e reflexão que correria o risco de cair num generalismo inconseqüente, se sobre todas elas me fosse debruçar. A nossa contribuição incidirá na discussão de duas questões, a primeira referente ao que se entende por pacificação, após o “calar” das armas; e a segunda referente às possibilidades da cidadania, enquanto instrumento de promoção da coesão social.

## Os desafios da pacificação

Os finais dos anos 80 e início dos 90 ficaram marcados por turbulências internas e pressões externas e internas em vários países africanos, que vieram a culminar em abertura política, multipartidarismo, elaboração de novas constituições e organizações de eleições livres, elementos que se mostraram, rapidamente, em nosso entender, necessários, mas não suficien-

<sup>1</sup> Ver Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001 “Luta contra a Pobreza”, Banco Mundial, Oxford University Press. Ver também Relatórios de Desenvolvimento Humano, Angola 1997/1999.

<sup>2</sup> Ter presente os grandes fluxos migratórios para os centros urbanos, e seus arredores, transformando estes em áreas de grande concentração de pobreza, devido à situação de guerra e à procura de melhores condições de sobrevivência.

<sup>3</sup> Sobre esta problemática ver o trabalho de Adauta de Sousa (2001). O autor remete para outros estudos que ilustram bem essa questão.

tes<sup>4</sup>, mesmo porque o denominador comum a todos eles (países africanos), a pobreza, continuava (e continua) presente. Se observarmos que os processos políticos, em alguns casos, geraram outras situações de intolerância política, de maior ou menor densidade, aliados a uma situação de caos econômico e social que colocou as populações no limite da sobrevivência, então poderemos questionar se a aplicação das ementas políticas habituais, recomendadas pela comunidade internacional, e acatadas pelas elites políticas nacionais, proporcionam respostas adequadas aos principais problemas, que a grande maioria dos povos africanos vive (VAN-DÚNEM, 2001).

No caso de Angola, o fim da guerra deixou em aberto a necessidade de criação de programas sociais que, aplicados de maneira objetiva e tendo em conta os contextos onde os mesmos podem, ou não, ser aplicados, podem contribuir para a elevação dos níveis de vida das populações. Essa perspectiva não pode ser retórica, tem mesmo que estar acima dos interesses políticos<sup>5</sup>, senão vejamos: um quadro de pobreza extrema em que o País se encontra; a fraca capacidade de investimento em recursos humanos; a situação econômica degradada, seja por fatores internos, como a paralisação quase completa do parque industrial, e um ineficiente funcionamento da rede comercial nacional (FERREIRA, 1999), seja por fatores externos, como a situação periférica que a África em geral, e Angola em particular, ocupam na economia mundial.

O dever de casa de quem governa (e de quem deseja governar) é muito exigente, sendo mesmo necessário que, em algum momento, se socorra dos governados, podendo ser essa uma chave para concluir com êxito a sua tarefa. Mas deverá questionar-se de que maneira isso pode acontecer. Diríamos que essa seria a chave para evitar mais desagregação social e quiçá criar um modelo novo de abordagem das questões complexas que nos envolvem. Essa chave seria a possibilidade de dar voz a novos espaços e a novos atores, num contexto em que os mecanismos tradicionais do mundo da política têm dificuldade para dar respostas a todos os desa-

fos. É necessário que o social seja o eixo de um novo modelo, valorizando de forma efetiva políticas públicas orientadas para a garantia de direitos sociais e do “direito a ter direitos”, principalmente numa óptica harmonizada entre necessidades e sua satisfação. Ora, sobre isso, não tenhamos ilusões, não é somente com uma Constituição, que confere direitos, nem sempre respeitados, que se irão resolver as incongruências em que as sociedades africanas, das quais faz parte a angolana, estão mergulhadas; também não será com programas de solução econômica e “empresarial” vindos de fora, encontrando respaldo interno, muitos deles envolvidos em vestes emergenciais mas sem um foco social (mesmo porque esse não é o seu objeto), que se irá reverter a situação de exclusão em que se encontra uma parcela grande da população angolana. Não queremos com isso dizer que se deve virar as costas à necessidade de um esforço gigantesco financeiro – comprometido com a necessidade de apoio financeiro internacional – para reverter a situação atual, mas tão-somente deixar espaço para que os angolanos possam, também, ser sujeitos da sua história, e deste esforço, com dignidade e cidadania.

## Cidadania e construção da paz

Com essa abordagem, entro na segunda questão que trago à discussão: será a cidadania, termo hoje tão em uso, mas algo desgastado pela maneira nem sempre adequada da sua utilização, instrumento que pode ajudar a edificar a paz para além da ausência de guerra? Pare-

<sup>4</sup> Foram exemplo disso as rebeliões militares, o caso da Guiné-bissau, acompanhado de instabilidade política, o Zimbábue, com os conflitos de terras e com processos eleitorais não muito transparentes, bem como conflitos armados de média e longa duração (como foi o caso de Angola), ou ainda uma terceira situação, não menos preocupante, em que não havendo uma situação de conflito armado, a indisponibilidade de convivência democrática inviabiliza aplicação e o funcionamento de agências sociais que tenham como principal objetivo reverter a situação de pobreza.

<sup>5</sup> Referimos o excesso de “burocratização” da vida política, deixando de lado questões prioritárias.

ce-nos que a resposta se encontra na medida em que o cidadão se possa rever num projeto de cidadania. Antes, é importante referir que o tema da cidadania, tão em voga, não tem respaldo em nenhuma teoria, tem sim recebido contribuições teóricas sobre a sua conceptualização que permitem encontrar melhores razões para a sua atualidade (VIEIRA, 1999; KYMLICKA, 1995; HABERMAS, 1995<sup>6</sup>, *apud* VIEIRA, 1999, p.397). Destas contribuições, retemos as formulações de Bryan Turner (1990<sup>7</sup>) referidas por Liszt Vieira (1999, p.396) que apontam para dois tipos de cidadania: uma cidadania passiva, a partir “de cima”, via Estado, e uma cidadania ativa, a partir “de baixo”. Parecendo-nos ser este um dos dilemas dos nossos novos processos de democracia, ainda em embrião. O debate sobre cidadania está diretamente associado à discussão sobre “a questão democrática” e sobre as possibilidades de transformação do Estado e da Sociedade. Isso mesmo é mais verdadeiro em Países como Angola, onde as distorções sociais, já aqui referidas, levam à necessidade de se percorrer um longo caminho rumo à cidadania e à democracia, em sentido mais amplo, aqui entendido como *práxis*. Concorre para tal a necessidade urgente da Reforma do Estado, ampla e gradual, criando um quadro de arrumação das Instituições e proporcionando mais direitos e garantias ao cidadão (FEIJÓ, 2000), porquanto o nosso Estado atual decorre de uma configuração do Estado colonial. Como refere Eric Hobsbawm: (... *a cidadania e a democracia são palavras pelas quais todos correm a manifestar o seu entusiasmo...*), nós acrescentaríamos, que nesse entusiasmo se esbatem as reais dimensões da sua funcionalidade. É neste sentido que pensamos que, numa situação de pós-conflito, como o que Angola vive, é preciso ter como farol o seguinte: ao situar a possibilidade de se aperfeiçoarem os direitos políticos do cidadão, através da implementação de mecanismos de democracia direta e das possibilidades de participação ativa do cidadão na vida pública, estaremos montando o esteio para o exercício de cidadania plena, despojada do

complexo de que os problemas africanos e, no caso angolano, por se situarem no continente esquecido, têm obrigatoriamente que ter tratamento diferenciado.

Isto implica buscar espaços de intervenção que visem antes de mais nada estabelecer uma relação viva cidadania/cidadão, espaço público para as decisões coletivas, que ultrapassem o simples regime de liberdades individuais e da representação. O que só acontecerá na medida em que for viável, com a prática de uma cidadania ativa, que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, e com capacidade de estabelecer novos espaços de participação política. Neste sentido a cidadania exige instituições, mediações, consubstanciando-se na criação de espaços sociais (movimentos sociais, sindicais e populares, ONGs), estabelecendo uma ponte com instituições permanentes para a expressão política, como partidos e órgãos do poder público. Distinguindo-se a cidadania ativa de uma outra, outorgada pelo Estado, com a idéia moral do favor e da tutela. Este processo é complexo e lento, mas nem por isso deve ser subestimado, pois dele dependerá o processo de criação democrática contínua. Pensamos ser este o cenário para o funcionamento de uma democracia participativa, que, em nosso entender, melhor se adaptará aos novos tempos.

Alertamos para o fato de que na base desse edifício deverá estar a educação, como um todo que, embora seja sempre tratada como parente pobre nas agendas sociais, é fundamental para a consolidação de uma cidadania plena. Referindo aqui, a educação política – entendida como educação para cidadania ativa – deve ser olhada como o ponto nevrálgico da participação do cidadão que só se processa na prática. Neste sentido, entender a participação popular como uma “escola de cidadania” implica rejeitar a

<sup>6</sup> HABERMAS, Jurgen. Citizenship and national identity: some reflections on the future of Europe. In: BEINER, R. (org.). *Theorizing Citizenship*. New York: State University of New York Press, 1995.

<sup>7</sup> TURNER, Bryan. Outline of a theory of citizenship sociology. *The Journal of the British Sociological Association*, v. 24, n. 2, 1990.



argumentação habitual que, por vezes, exagera as condições de apatia e despreparo absoluto do cidadão, considerando-o incapaz, submisso e insusceptível de ser educado. A educação política não pode ser entendida como uma via de mão única – só do Estado para o cidadão, mas ao invés, pela exigência da pluralidade de agentes políticos e não só de partidos políticos, apesar da sua clara e necessária função pedagógica, em que a tarefa primordial é a de, em conjunto, criar condições de inclusão de todos os angolanos no processo de reconstrução.

Neste sentido, a nossa proposta é a seguinte:

- 1) Estabelecer novos modelos de políticas sociais, voltados para a promoção da cidadania, com base na colaboração, formação de redes sociais e espaços de construção de consenso. Tais modelos deverão estar de acordo com os seguintes princípios: papel mobilizador do poder local; organização dos atores sociais; melhor gestão de recursos; estratégias a médio e longo prazo.
- 2) Os objetivos devem ser: identificação de formatos de políticas urbanas que combinem concepções universais/redistributivas e focalizadas/compensatórias; sistematização e divulgação de experiências de políticas urbanas, tanto em relação às relações intragovernamentais, quanto às relações sociedade local e poder político local; capacitação, através de projetos em parceria, dos atores locais, governamentais e não governamentais, para formulação e gestão de políticas urbanas comprometidas com o ideário de justiça social, voltada para os novos desafios, e exigências de eficiência; monitoramento dos atores locais, governamentais e não governamentais, na elaboração de projetos estratégicos que permitam a mobilização de recursos e forças sociais para a busca do desenvolvimento local a médio e longo prazo; criação de bancos de dados sobre as áreas de intervenção, reunindo informações quantitativas e qualitativas que subsidiem a avaliação das políticas urbanas.

No fundo, a nossa aposta vai no sentido de um maior fortalecimento do espaço público onde, como acima referimos, o cidadão se possa re-

ver. Aqui chegado é o momento de referir que nos parece que tal empreitada necessitará de grande esforço nacional e de boas parcerias internacionais. E sublinhamos a expressão “boa parceria”, porquanto nem todas as parcerias têm sido benéficas. Pensamos ser aqui que o Brasil, com as suas características próprias de país periférico já aqui apontadas, pode servir de laboratório para vários programas que podem vir a ser implementados em Angola. Isso mesmo poderá ser uma ação de mão dupla, no sentido em que haveria uma maior aproximação entre os nossos Países pela via dos nossos problemas mais contemporâneos, indo mais além do normal folclore com que são apresentados. Possibilitando um novo encontro entre as margens, não somente para avaliar os processos de desconstrução da nossa identidade, de que fomos alvos no passado, mas para pensar como podemos daqui para frente construir um processo dialogante sobre os muitos problemas que nos afligem neste mundo globalizado para uns e excludente para outros.

Concluimos, reafirmando ser este tipo de concepção que nos deve nortear em relação às questões de cidadania e criação de pactos sociais, acreditando serem estes instrumentos fundamentais para a coesão social. Os assuntos aqui colocados fazem parte de um conjunto maior de questões que devem ser incorporadas em programas de estabilização social e, necessariamente, devem mobilizar os angolanos em torno dos seus objetivos. Esperamos que possam ser sinal de “*Alerta à Navegação*”. Por outro lado, deixo aqui claro que as dificuldades de uma Angola envolta em guerra desde a data da independência deixaram o seu povo mais maduro, sendo o momento de paz vivido hoje um exemplo real disso mesmo. Concluo referindo que deverá ser olhando para dentro da sua realidade, mas, colhendo para o bem e para o mal, o exemplo de Países como o Brasil que nós, de Angola, podemos crescer. Entendemos esse seminário e os esforços de muitos Professores brasileiros que se dedicam a estudar África e Brasil, como aqui tivemos alguns, dentro desse espírito.

## REFERÊNCIAS

FEIJÓ, Carlos. *A Reforma do Estado*. Luanda: [s. n], 2000 (mimeo).

FERREIRA, Manuel Ennes. *A indústria em tempo de guerra (Angola, 1975-91)*. Lisboa: Edições Cosmos, Instituto de Defesa Nacional, 1999.

KYMLICKA, Will. *Multicultural Citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press, 1995.

SOUSA, Adauta. *Contribuição para uma estratégia de reintegração social, no contexto de uma política de reassentamento populacional*. Luanda: AIP, 2001.

VAN-DÚNEM, J. Octávio. Angola/África: realidade e perspectivas. In: PANTOJA, Selma (org.). *Entre Áfricas e Brasis*. Brasília, DF: Paralelo 15, 2001. p. 91-98.

VIEIRA, Liszt. Cidadania global e estado nacional. *Dados*, v. 42, n. 3, p.395-420, 1999.

*Recebido em 30.05.03*

*Aprovado em 19.08.03*

# CONEXÃO ATLÂNTICA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE

Ubiratan Castro de Araújo\*

## RESUMO

Para compreender o processo permanente de elaboração da identidade negra neste país africano da Bahia, é necessário, sobretudo, não esquecer o cordão umbilical pelo qual os baianos acreditam estar ligados à África. Ao longo da história, depois do tempo da escravidão, este mito fundador dos negros da Bahia se adapta, se transforma, muda suas máscaras e seus hábitos para desempenhar o papel mágico de um espantalho que afasta a tentação, aliás sempre proposta pelas elites brancas, de aceitar a idéia segundo a qual os negros brasileiros seriam um simples produto da sociedade escravista luso-tropical. Para esses negros da Bahia, é necessário estabelecer suas raízes antes e fora da escravidão. Assim, o tempo e o lugar da liberdade original não podem estar dentro do Brasil. Utopia, anacronismo, pouco importa, esse refugio da herança cultural da escravidão é o núcleo duro da identidade negra baiana. Esta utopia identitária fundamenta-se em uma constante evocação e reelaboração das matrizes culturais africanas, o que só é possível graças às comunidades religiosas do Candomblé, verdadeiros arquivos da memória africana na Bahia.

**Palavras-chave:** Identidade negra – Cidadania negra – Memória e História afro-brasileira

## ABSTRACT

### ATLANTIC CONNECTION: HISTORY, MEMORY AND IDENTITY

To understand the permanent process of elaboration of the Afro-descendant identity in this African country of Bahia, it is necessary, above all, not to forget the umbilical cord through which Bahians believe to be connected to Africa. Along history, after the slavery times, this founder myth of the Afro-descendants of Bahia adapts, transforms, changes its masks and its habits to perform the magic role of a scarecrow that keeps away the temptation, always proposed by the white elite, of accepting the idea according to which the Brazilian Afro-descendants would

---

\* Doutor em Historia pela Université de Paris IV - Sorbonne. Professor do Departamento de Historia e ex-diretor do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia. Atual presidente da Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura. Endereço para correspondência: SBN Qd. 02, Ed. Central Brasília, bloco F, 1º subsolo – 70040.904 BRASÍLIA-DF. E-mail: ubiratancastro@palmares.gov.br – Website: <http://www.palmares.gov.br>.

be a simple product of the slaving Portuguese/Brazilian-tropical society. For these afro-descendants of Bahia, it is necessary to establish their roots before and outside slavery. This way, the time and place of original freedom can not be inside Brazil. Utopia, anachronism, it does not matter much, this refugee of the cultural heritage of slavery is the hard nucleus of the Bahian Afro-descendant identity. This identifying utopia bases itself on a constant evocation and re-elaboration of the African cultural matrixes, what is only possible thanks to the religious communities of Candomblé, true archives of the African memory in Bahia.

**Key words:** Afro-descendant Identity – Afro-descendant Citizenship – Afro-Brazilian Memory and History

## A utopia africana

Para compreender o processo permanente de elaboração da identidade negra neste país africano da Bahia, é necessário, sobretudo, não esquecer o cordão umbilical pelo qual os baianos acreditam estar ligados a África. Ao longo da história, depois do tempo da escravidão, este mito fundador dos negros da Bahia se adapta, se transforma, muda suas máscaras e seus hábitos para desempenhar o papel mágico de um espantalho que afasta a tentação, aliás sempre proposta pelas elites brancas, de aceitar a idéia segundo a qual os negros brasileiros seriam um simples produto da sociedade escravista lusotropical. Para esses negros da Bahia, é necessário estabelecer suas raízes antes e fora da escravidão. Assim, o tempo e o lugar da liberdade original não podem estar dentro do Brasil. Utopia, anacronismo, pouco importa, esse refugio da herança cultural da escravidão é o núcleo duro da identidade negra baiana.<sup>1</sup>

Essas tentações são especialmente apresentadas durante as conjunturas de mudança acelerada dos termos de integração do Brasil em uma economia mundial, durante as quais foram registradas algumas medidas importantes para a modernização da sociedade brasileira e, por consequência, das relações raciais no país. Entretanto, o fracasso de todas as sinceras tentativas de desenvolvimento das novas identidades negras nessas conjunturas de modernização explica o retorno dos movimentos de afirmação negro à tradição africana, tal como ela é preservada dentro das comunidades religiosas.

## Os Nagôs e os Sabinos: a formação do Estado Nacional Brasileiro

Por volta do fim do século XVIII, no início do século XIX, o Ocidente foi sacudido pela primeira vaga de revoluções liberais, desencadeadas pela independência dos Estados Unidos da América, pela Revolução Francesa, pela Revolução dos Negros do Haiti, e pelas Revoluções produzidas pela expansão napoleônica na Europa, e pelo desmoronamento do Império de Portugal. Dentro desse novo momento da mundialização, fundado sobre o “livre comércio” e sobre a universalização dos direitos do homem, dois desafios se apresentaram para a sociedade escravista brasileira: o fim do pacto colonial com a metrópole portuguesa e o fim do tráfico de escravos africanos.

No que diz respeito ao primeiro desafio, foi necessário às elites coloniais formarem um estado independente, com novas instituições, com uma ideologia nacional e com novos critérios de enquadramento dos povos habitantes do território do novo estado americano. Dentro dessa nova nação, quem seriam os brasileiros? As minorias de “brancos portugueses e de brancos da terra” ao lado da maioria de escravos africanos, de escravos crioulos, de pretos e pardos libertos e livres? Um novo regime político, ainda que exaltando um liberalismo semeado por todos os lugares, seria capaz de aceitar a univer-

<sup>1</sup> Texto resultante da participação no Seminário Relações no Atlântico Sul: História e Contemporaneidade, 28-30 de abril de 2003. Salvador, Bahia.

salização dos direitos de cidadania em benefício das pessoas de cor? A Revolução Francesa, ela mesma, não foi capaz de aceitar as reivindicações de Vincent Ogé para o alargamento dos direitos de cidadania para os negros de São Domingos – esta é a origem da Revolução Negra Haitiana. Da mesma maneira no Brasil, os independentes tiveram necessidade de pessoas de cor para carregar os fuzis, mas não os incorporaram como negros cidadãos.

Neste quadro muito estreito de escolha, as populações negras da Bahia se dividiram em dois movimentos. Os negros nascidos no Brasil, chamados na época de crioulos – libertos, escravos e negros livres – escolheram o caminho da participação no processo de formação do estado nacional, reclamando para eles uma nova identidade nacional, assim como na América Espanhola, sob o impulso do movimento bolivariano. Segundo o barão de Aramaré, um general baiano, estes negros eram pessoas sem pátria, que desejavam fazer uma a seu modo, contra aquela dos descendentes dos portugueses, verdadeiros brasileiros. Esta massa crioula constituiu a base armada das revoltas e dos levantes populares, desde a Revolução dos Búzios, em 1798, até 1838, por ocasião do aniquilamento da revolução federalista chamada Sabinada. O saldo dessa participação política foi muito negativo: a manutenção da escravidão negra, a exclusão política pela adoção do voto censitário e o reforço da discriminação contra os negros segundo o critério da cor de pele. Em lugar de uma república liberal, eles viram se afirmar um Império Brasileiro escravista. Abatidos, humilhados, esses negros brasileiros fracassaram nos seus propósitos de afirmação de uma identidade brasileira plena, a seu modo.

Os negros nascidos na África, escravos e libertos, rechaçados por todos, brancos e negros brasileiros, foram estimulados a empreender várias revoluções escravas. De 1811 até 1835, por ocasião do levante dos africanos islamizados chamados de Malês, suas esperanças foram renovadas. Para esses revolucionários, não estava em questão a criação de um novo Estado Americano mas, simplesmente, a superação do estatuto da escravidão e a colo-

cação, em seu lugar, de um estado negro fundado sobre as tradições africanas. Derrotados como os outros, eles guardaram ao menos a honra do bom combatente. A propósito desses combatentes, foi formado o mito da resistência africana, com um forte apelo identitário.

## A Abolição e a República

No final do século XIX, tempo do cientificismo e do imperialismo, as elites brasileiras propuseram, mais uma vez, a modernização da sociedade brasileira. O Brasil era o último país escravista do Ocidente e a única monarquia na América. Era necessário então abolir a escravidão e proclamar a república. E os negros brasileiros, que pensavam eles? Abolição, sim, mas com o direito a terra e ao trabalho. República sim, mas com a ampliação dos direitos de cidadania para todos os brasileiros. Para miséria deles, foram considerados pelos republicanos positivistas como pouco civilizados para o trabalho qualificado e para a liberdade. Assim, o novo regime republicano brasileiro decidiu pela substituição da mão-de-obra escrava pela mão de obra livre pela via da imigração européia. No que diz respeito aos direitos de cidadania, a Constituição de 1891 decidiu pela incapacidade política da maioria negra, recentemente saída da escravidão, excluindo-os do direito ao voto sobre o pretexto do analfabetismo. Era ainda uma questão de cultura! Existiam no Brasil pessoas civilizadas e outras bárbaras. Esta república constituiu então uma espécie de colonialismo interno pelo qual os verdadeiros brasileiros seriam aqueles que guardariam, dentro da sua cultura, os traços constitutivos da civilização européia.

Era o tempo de civilizar os bárbaros a tiros de fuzis. Essa nova ordem foi finalmente imposta em 1897, quando o Exército brasileiro, sob o comando da esquerda republicana, exterminou o arraial baiano de Canudos, e decapitou milhares de camponeses negros e mestiços, considerados culpados de barbarismo, resistência à modernidade, monarquismo, etc... Ainda no território do massacre, o coronel Dantas Barreto escreveu à família dizendo que ele esta-

va impaciente para retornar à civilização – Rio de Janeiro – porque ele estava, por muito tempo, entre os Tuaregs, no deserto, de fato naquele fim de mundo que era o interior da Bahia. Depois dessa derrota, todos os movimentos negros de integração política fracassaram: os negros republicanos, a guarda negra monárquica e mesmo o Partido Operário Democrático da Bahia, dirigido por antigos negros abolicionistas.

Na experimentação de um papel colonizador, as elites brasileiras e sua república adotaram as idéias racistas, desenvolvidas na Europa, sob o rótulo da modernidade científica. Produziram um sistema de representações que se dizia científico, no qual os negros da Bahia e suas tradições africanas foram enquadrados em uma classificação inferior enquanto raça negra africana, portadora de uma cultura selvagem, um perigo potencial à civilização. Era necessário então, segundo esses cientistas do racismo, compreender as diferenças culturais das etnias africanas representadas na Bahia, entender todos os perigos ocultos que eles poderiam aportar contra a civilização e contra a ordem republicana. Esse barbarismo era muito mais perigoso porque estava disfarçado em práticas religiosas, ou em manifestações folclóricas. A Faculdade de Medicina da Bahia foi um dos centros mais prestigiados no Brasil, nos domínios da Medicina Legal, da Criminologia, da Antropologia Criminal. Nessa instituição foram produzidos os critérios da racialização do povo baiano. Era o tempo da Antropologia de Nina Rodrigues.

Da teoria à prática, o novo regime passara então a considerar toda manifestação pública da cultura negra de origem africana como uma vergonha para o Brasil civilizado. A capoeira foi então declarada contravenção criminal, assim como a religião africana – o Candomblé. Os grupos de carnaval formados por negros, que desfilavam na rua com motivos africanos – a coroação do rei Ménelik da Etiópia, por exemplo – foram proibidos pela polícia. Não estava em questão fazer a Bahia parecer com a África.

É assim que os negros da Bahia, para salvar suas identidades, se refugiaram na sua africanidade originária. Apesar das expedições punitivas da polícia, os candomblés resistiram. Apesar

das dificuldades, os intelectuais negros, tal como o Prof. Martiniano Bonfim, estabeleceram contato direto com os Agoudas da Costa Ocidental Africana. A pureza africana constituiu então o núcleo duro da resistência negra contra o colonialismo interno. Manoel Querino, um antigo abolicionista, desenvolve as proposições sobre o papel do “colono negro” na formação do Brasil. Segundo ele, a honra dos negros brasileiros seria a sua africanidade, porque o colono negro tinha trazido para o Brasil todas as virtudes do trabalho, da disciplina, da sociabilidade, da espiritualidade, da força civilizatória. Os portugueses, ao contrário, aportaram para o país os restos de suas civilizações, os condenados pela justiça, a violência da conquista, a preguiça dos senhores de escravos.

## A democracia racial

Depois dos anos 30 do século XX, em seguida à revolução que propôs a modernização do velho Brasil republicano, mais uma vez a questão racial estava no centro da questão nacional brasileira. Os imperativos da industrialização e o surgimento de uma nova classe operária exigiam um novo enquadramento das classes populares no Brasil. Quem são os brasileiros? É sempre a mesma questão! Um novo paradigma, aquele da democracia racial brasileira, substituiu o racismo científico de outrora.

Este novo choque de modernidade impôs às elites brasileiras um grande desafio: como integrar as massas dentro de um processo de desenvolvimento, sem os riscos da revolução social e sem o fracionamento do tecido social, levando em conta a diversidade racial da população? Os dois grandes modelos propostos ao mundo, justamente após a 2ª Guerra Mundial, eram, de um lado a revolução e o comunismo soviético e, do outro lado, a democracia americana, marcada pela segregação e conflitos raciais permanentes. Como então enquadrar as massas sem perder o controle? Contra o perigo revolucionário, é colocada em ação uma dinâmica social centrada sobre a mensagem de união nacional à procura do desenvolvimento econômico, sob controle do estado populista,

interposto entre os burgueses e os operários para amortecer a luta de classes.

No que respeita a população negra, viu-se o estabelecimento sólido de uma ideologia nacional, em que um dos elementos constitutivos era a negação da questão racial. Este novo consenso se apoiara sob a convergência de duas fortes correntes teóricas, da direita e da esquerda. Inicialmente, o desenvolvimento do marxismo como um instrumento de análise e ação política, a partir da obra de Caio Prado Jr., recolocara a questão racial no domínio da história da escravidão colonial, nos termos da expansão do capitalismo centrado na Europa e depois nos Estados Unidos. De fato, a questão racial seria amplamente secundária, pois os descendentes dos antigos escravos são hoje os explorados sob o capitalismo contemporâneo. Do antigo sistema de exploração, restam alguns traços secundários, no domínio da cultura, de fato um epifenômeno da superestrutura social. O verdadeiro problema do povo seria sua consciência de classe, o instrumento necessário para o início da revolução social e não as identidades fundadas sobre algumas permanências culturais. Esta tradição está enraizada no pensamento de esquerda no Brasil. É a convicção de que a questão racial e as identidades que daí decorrem são questões externas ao Brasil, uma espécie de exportação malvada ou desastrosa de um problema que não interessa senão aos Estados Unidos, e cuja evocação no Brasil somente pode acarretar o fracionamento do proletariado brasileiro.

Do lado da direita, a obra de Gilberto Freyre lança as bases da negação da questão racial no Brasil pela afirmação da democracia racial contemporânea, resultado histórico da adaptação da sociedade patriarcal portuguesa aos trópicos. A apologia da mestiçagem das três raças, do branco, do índio e do negro foi tomada como ideologia de estado para demonstrar o desenvolvimento harmônico do povo brasileiro, um “povo novo” dentro da versão contemporânea apresentada por Darci Ribeiro. Segundo Gilberto Freyre, estava se desenvolvendo no Brasil um tipo “meta-racial” deno-

minado “moreno”. Uma vez que não havia uma prática de segregação de raças como nos Estados Unidos, a questão racial não aparecia na classificação dos problemas brasileiros. O racismo seria então uma questão americana, e os brasileiros, em seu subdesenvolvimento, deveriam ser muito orgulhosos de terem superado um problema que sempre constrange os ricos americanos.

Para os movimentos negros brasileiros, o grande obstáculo à formação das identidades negras, autônomas e anti-racistas, foi a deportação da questão racial do imaginário brasileiro. Racismo era coisa de estrangeiro, de americano. Diz-se hoje que o pior do racismo brasileiro é crer e fazer crer que não existe racismo no Brasil. Em um cenário contemporâneo de mundialização da cultura e da informação, em que se tornam possíveis as trocas entre vários movimentos negros no mundo, este obstáculo não chega a ser superado. Apesar do surgimento e da estabilização de novas identidades e de práticas sociais formadas dentro destes contatos, do panafricanismo, do black power, do reggae, do hip hop, tudo termina sendo reduzido a uma escala de efêmeros acontecimentos da moda internacional, igualmente estrangeiros em relação ao Brasil.

O único refúgio dos movimentos negros na Bahia para a afirmação de sua identidade, para além da sua herança da sociedade escravista da Bahia, é a tradição africana, guardada com cuidado pelas comunidades religiosas do Candomblé. Ninguém ousa dizer que o Candomblé, cada um cultivando suas raízes africanas específicas- suas nações, seja estrangeiro na Bahia. Isto explica o fato de que, desde a experiência política e cultural de Edison Carneiro sob a ditadura do Estado Novo em 1937, até os movimentos de esquerda negra contemporânea, inspirados por “aggiornamientos” à la Gramsci e Thompson, todos esses marxistas negros procuram dentro do Candomblé o relicário de suas identidades ancestrais. Esta co-habitação necessária entre o materialismo e o Candomblé produziu a deliciosa excentricidade cultural que Jorge Amado chamava “materialismo” mágico.

## Os suportes materiais da Utopia

Assim, ao longo da história do Brasil independente, as comunidades formadas por homens e mulheres muito pobres, colocados em regiões negras do subúrbio da cidade, todos submetidos ao peso do racismo, foram capazes de constituir um lugar da memória africana. Como isto foi possível? Os que crêem respondem logo em seguida: é o poder dos Orixás!. Os menos crentes estão sempre em condição de afirmar que as características das religiões africanas, fundadas sobre os cultos dos ancestrais, têm necessidade de guardar na memória coletiva toda a ambiência cultural originária, sem a qual os Orixás não teriam sentido. Isto explica o empenho dessas comunidades na preservação das tradições africanas, da língua yoruba e da recusa à nacionalização do Candomblé, tal como ocorreu com a Umbanda.

As razões religiosas, somente, não explicam totalmente o fenômeno da preservação da memória africana. O Candomblé, como aliás as outras tradições, foi atacado por todos os choques de modernidade, e também obrigado a toda sorte de adaptação para assegurar a solidariedade interna nas comunidades. Teve igualmente que estabelecer as negociações e as trocas com “os outros”, os clientes, os que procuram no Candomblé socorros e cuidados materiais e espirituais. Como fazer para impedir que as adaptações sucessivas não resultem em um tipo de deformação da tradição originária e, por consequência, o enfraquecimento desses lugares de memória, sés e bastiões de nossa identidade negra baiana?

Ao longo dos anos, as pessoas do Candomblé desenvolveram estratégias para assegurar a sobrevivência das comunidades e, ao mesmo tempo, para a consolidação desse corpus de memória. Antes de mais nada, era necessário manter o contato permanente com a “fonte”, com o fundamento, com a África. Durante a escravidão, assim como a aranha, o tráfico transatlântico de escravos teceu sua teia de conexões entre as duas bordas do Atlântico, um verdadeiro e complexo território de terras e de águas pelo qual circularam homens e mulheres,

com seus bens, seus poderes e seus saberes. Este foi o fluxo e refluxo da Bahia para o Golfo de Benin, de que nos falou Pierre Verger, que ocorreu por meio do transporte de pessoas. Isso tornou possível um sistema de circulação de mercadorias, compreendendo os produtos utilizados nos rituais, como também a circulação de religiosos – Yalorixás, babalorixás, babalôs.

Este vai-e-vem sobre o Atlântico nutriu a tradição religiosa e, por consequência, assegurou o fluxo de informações políticas e culturais entre a África e a Bahia. As revoltas africanas do início do século XIX determinaram a chegada, na Bahia, das informações sobre os movimentos sociais na África. Depois do fim do tráfico de escravos, de 1850 até 1889 a navegação na direção da Costa da África quase cessou. Apesar desta interdição, a antiga teia ancorou seus laços na memória afetiva dos povos sobreviventes, os afro-descendentes baianos na borda oeste e os Agudas espalhados ao longo da borda leste do Atlântico. Persistiu ainda a correspondência entre familiares e conhecidos.

No final do século XIX, a chegada da República ao Brasil e a ocupação colonial na África impuseram o distanciamento das duas bordas do Atlântico. Alguns religiosos, como o Babalaô Martiniano Bonfim e a Yalorixá Aninha, ainda conseguiram várias vezes realizar a travessia para a Costa da África, durante a primeira metade do século XX. Apesar desses esforços heróicos, aquele foi o tempo mais difícil para a preservação da memória africana no Brasil.

Em 1959, ano da criação do Centro de Estudos Afro-Orientais na Universidade Federal da Bahia, assistiu-se ao restabelecimento das relações bilaterais entre Bahia e África, por força da ação desse centro universitário, em um quadro de abertura da diplomacia brasileira para a África. Durante uma dezena de anos, pesquisadores e professores partiram em missão nas duas bordas do Atlântico. Foi assim que os religiosos do Candomblé fizeram a descoberta de que o seu modo de falar dos Yorubá, mesmo arcaico em relação àquele falado contemporaneamente na Nigéria, ainda era entendido e louvado nos cursos dados por profes-



sores da língua Yorubá no CEAO, vindos da Universidade de Ilê Ifé. Depois de 1970, mais algumas personalidades negras da Bahia tiveram sucesso na travessia do Atlântico, graças ao apoio da UNESCO e de outros organismos internacionais.

Hoje, constatamos que as possibilidades de contatos entre as comunidades africanas e as afro-baianas, por seus próprios meios, são praticamente impossíveis diante dos custos da viagem. De outra parte, as instituições públicas, tal como a Universidade, não têm êxito na constituição dos suportes materiais para assegurar a circulação de pessoas e de idéias entre os dois lados do Atlântico, de forma a realimentar a memória africana das comunidades religio-

sas da Bahia. Diante do perigo da desafrikanização, da dissolução da memória afro referente, em uma conjuntura cultural marcada pela pressão interna para a negação das identidades negras e da pressão externa da geléia geral globalizante, é imperioso redobrar os esforços para o restabelecimento desta conexão atlântica, condição indispensável para o fortalecimento da identidade negra baiana. É importante reconhecer também que esta conjuntura é marcada por um novo choque de modernidade, com a realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, na África do Sul, em 2001, e pela posse de um novo governo de esquerda no Brasil. Esta será, com fé nos Orixás, uma outra História.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ubiratan Castro de. 1846: um ano na rota Bahia-Lagos: negócios, negociantes outros parceiros. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 21-22, p.83-110, 1998-1999.
- \_\_\_\_\_. *A política dos homens de cor no tempo da Independência*. Recife: CLIO/UFPE, 2001.
- \_\_\_\_\_. Sans gloire: le soldat noir sous le drapeau brésilien, 1798-1838. In: CROUZET, François (Org.). *Pour l'histoire du Brésil*. Paris: Harmattan, 2000. p.527-540.
- AMOS, Alcione M. Afro-brasileiros no Togo: a história da família Olympio, 1882-1945. *Afro-Asia*, Salvador, n. 23, p. 175-197, 1999.
- BACELAR, Jéferson. A Frente Negra Brasileira na Bahia. *Afro-Asia*, Salvador, n.17, p.73-85, 1996.
- CENTRO de Estudos Afro-Orientais da UFBA (CEAO). *Encontro de Nações de Candomblé*. Salvador: Ianamá/CEAO-UFBA, 1984.
- MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1982.
- MESTRE DIDI (Deoscóredes Maximiliano dos Santos). *História de um Terreiro Nagô: crônica histórica*. São Paulo, SP: Carthago e Forte, 1994.
- OLIVEIRA, Maria Inês Côrtes de. Quem eram os negros da Guiné? A origem dos africanos na Bahia. *Afro-Asia*, Salvador, n.19-20, p.37-73,1997.
- QUERINO, Manoel.O colono preto como fator da civilização brasileira. *Afro-Asia*, Salvador, n.13, p.143-158, 1980.
- REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos Malês (1835)*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.
- RODRIGUES, João Jorge (org.). *A música do Olodum: a revolução da emoção*. Salvador: Olodum, 2002.
- SOUMONNI, Elisée. *Daomé e o mundo atlântico*. Amsterdam: Brasil: SEPHIS: CEAA, Universidade Cândido Mendes, 2001.
- VERGER Pierre. *Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos, dos séculos XVII a XIX*. São Paulo, SP: Corrupio, 1987.

## ANEXOS

### 1

Atrás do cordão umbelical  
Enterrado lá no Senegal  
E em toda a África negra gritando  
O Atlântico ouça um conselho  
Que se abra como o Mar Vermelho  
E a Bahia, o Olodum n'lar adentro voltando.  
REIS, Artúlio. Tambores e cores. In: RODRIGUES, João Jorge (org.). *A Música do Olodum: a revolução da emoção*. Salvador: Olodum, 2002. p.153.

### 2

#### A Música do Olodum - 23 anos

..... “A poderosa música do Olodum é acima de tudo a música dos Yorubás, dos Ibos, dos Gêges, dos Ijexás, dos Kimbundos, dos Umbundos, dos Macuas, negros africanos que vieram do Golfo da Guiné, da costa dos escravos, e da baía de Luanda (Angola) em tamanha quantidade que fizeram de Salvador da Bahia a Roma Negra, a terra dos Gladiadores da Negritude. É também a música do fenômeno religioso chamado por todo o povo de “Olodumaré”, o nome de Deus em Yorubá, o nome da rosa, a explosão que criou o mundo, e fez os homens e as mulheres, criou a terra e o mar, o sol, e a lua, separou a noite do dia, e deu-nos a capacidade de pensar, sonhar e fazer músicas.” (RODRIGUES, João Jorge (org.). *A música do Olodum: a revolução da emoção*. Salvador: Olodum, 2002).

### 3

#### ABAIXO ASSINADO

Os abaixo assinados, reunidos no Axé Opô Afonjá, por ocasião das comemorações dos vinte e cinco anos da gestão de Mãe Stella de Oxossi desta comunidade religiosa, consideramos que:

- Em todos os tempos, os países, os povos e as comunidades vítimas dos atos de guerras têm reclamado reparações pelos prejuízos que sofreram. Frequentemente, suas postulações foram aceitas e obtiveram compensações materiais ou morais a título de reparação”.
- No caso da África, muitas vezes tem se levantado para deplorar os numerosos anos de exploração que sofreram os povos deste continente por força da escravidão, do tráfico negreiro e do colonialismo, responsáveis pela pobreza, subdesenvolvimento e desorganização social que aflige todo o continente africano.
- No caso das populações afro-descendentes em todo o mundo, e especialmente no caso da população afro-descendente brasileira, a pobreza, a discriminação racial e a exclusão social são os resultados contemporâneos do crime do tráfico e da escravidão contra ela praticado.

Por isso proclamamos o nosso direito à reparação pelos efeitos do tráfico de escravos e da escravidão, entendendo-o como um direito coletivo difuso, do qual é portador o conjunto da cidadania negra brasileira, e exigimos do Estado brasileiro:

- O reconhecimento, por ato legislativo, do tráfico de escravos e da escravidão como crimes contra a humanidade.
- A reparação moral dos que já sofreram, no passado, a escravidão e a discriminação racial, de modo que se institua o reconhecimento pleno da cidadania negra por todos os brasileiros.
- A execução de políticas sociais de impacto imediato, com o objetivo de alterar, a curto prazo, os indicadores das desigualdades raciais no Brasil.
- A implantação de programas de longa duração para erradicar os mecanismos sociais e culturais de reprodução da desigualdade racial, de modo que possam estabelecer-se, de fato, as condições iguais de competição entre brasileiros de todas as cores e de to-

das as tradições culturais, conforme letra e espírito da Constituição Cidadã de 1988.

Para a consecução destes objetivos, reindicamos:

- A constituição de uma comissão nacional para a reparação das populações negras brasileiras, com a participação ampla das representações do Movimento Negro, da sociedade civil e da sociedade política, com estatuto de Secretaria de Estado.
- A instituição de um Fundo Nacional de Reparação, cujos recursos sejam fixados por lei e representem um percentual vinculado da receita da União, dos Estados e dos Municípios, durante um período inicial de 10 anos, para o financiamento de projetos especiais de caráter reparatório.
- A incorporação em todos os programas e projetos de ação governamental (União, Estados e Municípios) de prioridades e metas relativas à promoção da população negra brasileira.

- A negociação de uma convenção reparatória dos danos sofridos pelas populações negras por força do tráfico de escravos e da escravidão, de âmbito internacional, que inclua como beneficiárias as populações africanas e as populações negras da diáspora africana nas Américas. Também neste caso, deve ser proposta a criação de um Fundo Internacional de Reparação, gerido pela ONU, com o objetivo de financiar ações e projetos de promoção das populações negras. Este fundo deve atender diretamente comunidades e não governos e agências governamentais.

Somente assim, a reparação pode constituir-se em um novo pacto de convívio social, expresso por um programa completo, nacional, de longa duração, onde estejam definidos os compromissos da República Federativa do Brasil para a erradicação da desigualdade racial e do racismo no Brasil.

Salvador, 08 de junho de 2001.

*Recebido em 30.05.01  
Aprovado em 19.08.01*



# VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULOS ESCOLARES

Wilson Roberto de Mattos \*

## RESUMO

O presente texto é um breve ensaio acerca da importância e necessidade de se considerar, na elaboração dos projetos pedagógicos e currículos escolares, um conjunto de concepções, orientadoras de práticas sociais comuns às populações negras brasileiras que, por suas notórias vinculações a um passado africano reconstruído no Brasil, convencionou-se nomear valores civilizatórios afro-brasileiros. Procura-se chamar atenção para a historicidade dessas concepções, bem como das práticas nelas fundamentadas, como forma deliberada de fazê-las figurarem na esfera das políticas educacionais com efetivas possibilidades de colaborarem com uma formação escolar, não só respeitadora das diferenças, mas, verdadeiramente, pluricultural.

**Palavras-chave:** Educação – História – Identidade – Pluriculturalidade – Valores Civilizatórios

## ABSTRACT

### AFRO-BRAZILIAN CIVILIZING VALUES, EDUCATIONAL POLITICS AND SCHOOL CURRICULUMS

The present text is a brief account of the importance and necessity of considering, in the elaboration of the pedagogical projects and school curriculums, a set of conceptions that guide common social practices to the Afro-Brazilian populations that, because of its notorious links to an African past reconstructed in Brazil, was conventionally nominated Afro-Brazilian civilizing values. One aims at calling the attention to the historicity of these conceptions, as well as to the practices based on them, as a deliberate way of making them figure in the sphere of the educational politics with effective possibilities of collaborating with a school formation, not only respectful of the differences, but, truly, pluricultural.

**Key words:** Education – History – Identity – Cultural Plurality – Civilizing Values

---

\* Doutor em História Social pela PUC-SP. Professor Adjunto de História na Universidade do Estado da Bahia. Diretor do Departamento de Ciências Humanas/UNEB – Campus V. Professor do Mestrado em Educação e Contemporaneidade/UNEB – Campus I. Endereço para correspondência: Rua B, n. 305, Edf. Iborã, apt. 403, Imbuí – 41720.120 Salvador-BA. E-mail: mattosfamily@uol.com.br

Abordar o tema dos valores civilizatórios, seja na sociedade brasileira ou em qualquer outra sociedade com características pluriculturais semelhantes, não é tarefa de pouca dificuldade, sobretudo quando nos ocupamos em identificar seus conteúdos e significados amplos a partir de um referencial circunscrito a um universo cultural, por definição de pouca precisão, no caso que nos interessa, o universo cultural afro-brasileiro. Sendo assim, antes mesmo de propormos formas de introduzir os valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração dos currículos escolares, convém especificarmos, ainda que brevemente, qual a nossa compreensão do tema e, sobretudo, deixar clara a posição teórica que referencia essa nossa compreensão.

Se tão somente considerarmos os traços notórios da presença africana no Brasil – da língua à densidade numérica, da arte à religiosidade –, dada a extensão e significado desta presença, pensar em valores civilizatórios afro-brasileiros é quase o mesmo que pensar em valores civilizatórios nacionais. Perguntaríamos, então: qual a forma mais adequada de caracterizar os fundamentos e significados de determinadas práticas que envolvem os descendentes de africanos no Brasil que, no conjunto, nos possibilite atribuir-lhes o estatuto de valores civilizatórios, ou seja, uma reunião articulada de proposições éticas, relacionais e existenciais que responde por uma especificidade no interior da chamada civilização brasileira?

O caminho mais seguro e, certamente, o mais usual é o esforço em identificar, no interior do complexo cultural brasileiro, sobretudo através da interpretação dos significados mais amplos das manifestações hegemônicas numérica ou culturalmente pelas populações negras, recriações cosmológicas herdadas de sociedades africanas pré-coloniais ou mesmo similares às dimensões culturais mais profundas das sociedades africanas contemporâneas.

Evidentemente, por ser a sociedade brasileira composta na sua grande maioria por afro-descendentes, há um número considerável dessas recriações que nos une ao continente africano de forma inexorável. Alguns exemplos co-

nhecidos e presentes na bibliografia especializada podem ser aqui enumerados: as concepções diferenciais de morte e ancestralidade; o significado cosmológico da vida humana e da relação com a natureza; a oralidade como forma privilegiada da comunicação e transmissão dos saberes, bem como o valor da palavra e o caráter sagrado de todas as dimensões da existência humana.

Não obstante a necessária identificação desses valores, cremos ser de igual ou de maior importância considerarmos a forma como os concebemos. A elevação desses valores a verdadeiros redentores da nossa dignidade e identidade, aviltadas pela supremacia dos valores brancos hegemônicos, mesmo que cumpra a função de um recurso político contra-hegemônico, imediato e igualmente reconfortante para a nossa subjetividade individual e coletiva, não pode obscurecer nossa visão em relação ao risco muito provável de incorreremos nas armadilhas dos *essencialismos*, na reprodução não refletida desses valores como conteúdos inalterados de uma tradição supostamente imune às injunções do tempo. A desatenção ao imperativo da história, com suas mudanças e permanências no *continuum* temporal, no mínimo, pode levar a cristalização de valores absolutamente extemporâneos em relação às características e demandas da contemporaneidade.

Pensar a historicidade dos valores civilizatórios afro-brasileiros como forma de aumentarmos a sua eficácia no sentido daquilo que definirmos como nossas principais demandas de ordem política, cultural, racial ou, como prefiro, da ordem da necessidade de edificação de uma cultura política afro-descendente, implica em um esforço intelectual de retomada da nossa história através, principalmente, do trabalho de construção da nossa memória social própria, **em conjunto com a crítica da memória social** que a supremacia branca ocidental nos legou como herança, e que, na maioria das vezes, reproduzimos com pouca consciência acerca das suas formas, conteúdos e efeitos reiteradores de uma economia de relações raciais, calcada na prescrição da nossa inferioridade.

Não se trata simplesmente de contrapor de forma maniqueísta e ingênua, à memória social herdada, uma outra memória social e racial positiva e supostamente superior. Qualquer tentativa de substituir uma supremacia racial por outra, além de ser historicamente improvável, é igualmente condenável. Trata-se, sim, de ativar a possibilidade de dar expressão e significado a conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à cena e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades não-hegemônicas e as múltiplas temporalidades do viver cotidiano. Em palavras mais ousadas, trata-se de construir e divulgar concepções e pressupostos capazes de reorientar a nossa compreensão do nosso próprio passado – e, se preciso, mudá-lo na forma como ele se nos mostra –, à luz consciente de um projeto político e civilizacional contemporâneo, ao mesmo tempo emancipador e anti-racista. São de um eminente judeu levado à morte por uma insidiosa perseguição racista, os seguintes excertos sobre a história:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele foi de fato. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo (...). O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (...) existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. (BENJAMIN, 1987, p. 222-232)

O passado do povo negro brasileiro tem-nos feito apelos incessantes, cabe a nós configurarmos os quadros que podem dar-lhe visibilidade significativa para além do que as narrativas dominantes estabeleceram como sua “verdade”. Os nossos mortos não descansarão em paz, enquanto não nos apropriarmos da memória de suas vidas conectando-as às nossas lutas presentes.

Embora o passado africano, tanto pré como colonial e pós-colonial, componha um amplo repertório de temas e processos que devemos enfrentar a partir de novas configurações interpretativas afinadas com as nossas reais demandas, e isso é uma necessidade inadiável eu, particularmente, considero de igual urgência uma revisitação crítica e politicamente orientada sobre as experiências negras em terras brasileiras e, dentre estas, a principal delas, a experiência traumática da escravidão. Justifico: dos cinco séculos de história, a partir do nosso ingresso involuntário no mundo moderno, quase quatro séculos nós vivemos sob o jugo do regime escravista.

Um regime de relações humano-sociais, infelizmente, tão longo – para o bem ou para o mal, dependendo de onde nos localizamos socialmente, num país onde a desigualdade é uma perversa insistência histórica –, deixa marcas profundas e indeléveis na forma como nos concebemos como seres humanos, organizamos a nossa existência, elaboramos nossas memórias, construímos nossas identidades e nos relacionamos uns com os outros e com o real. Negligenciar a sua importância como substrato cultural na definição de papéis, relações sociais e raciais contemporâneas é abdicar da chance de formularmos nossas demandas políticas e culturais anti-racistas com maior precisão e possibilidade de êxito. Acreditar em uma ponte que nos ligue ao passado, ou mesmo ao presente africano, sem a intermediação do que a própria escravidão nos legou como herança em termos de resistência e recriações culturais relativamente originais, em nome de uma tentativa, ainda que compreensível, de apagar as marcas negativas que ela, a escravidão, cravou em nossas consciências individuais e na dinâmica das relações sociais, de um modo geral, é, para dizer o mínimo, desprezar o vigor criativo e culturalmente fecundo de um imenso contingente populacional que jamais se conformou com os limites das imposições normativas e legais.

Como exemplo, para nos concentrarmos no campo da historiografia, cabe mencionar a

existência de um número considerável de estudos que, rompendo com as concepções tradicionais que levavam ao pé da letra a definição jurídica do escravo como *coisa*, inauguraram a concepção, já hoje consensual, do papel que os escravos – e populações negras de um modo geral –, desempenharam tanto no processo que culminou na abolição, quanto no forjar, cultural e politicamente, formas possíveis de resistência e sobrevivência no interior da própria escravidão. Reconhece-se também que as possibilidades interpretativas dessa forma diferenciada de angular o processo, com suas variáveis e desdobramentos, obrigaram esforços no sentido de uma ampla revisão crítica das bases teórico-metodológicas anteriores, assim como a edificação ou adoção de postulados que, ancorados em pesquisas cuidadosas quanto à definição dos temas, periodizações e objetos, garantiram o seu rigor.

No conjunto desses estudos, o binômio escravidão-liberdade, alicerçado em um conceito ampliado de resistência, possibilitou o rompimento justificado com a idéia de escravidão concebida estruturalmente e, à luz de novos significados atribuídos a termos conceituais mediadores, como por exemplo: paternalismo, hegemonia, cultura e experiência, inclusive, valores civilizatórios, facilitou o desvendamento das múltiplas variáveis da relação fundamental entre senhores e escravos.

É forte a idéia de que a dinâmica das relações entre senhores e escravos – e outras formas de relações verticais correlatas, no interior de uma, digamos, economia moral paternalista que aproximava, não sem conflitos, uns e outros, em meio a resistências e arranjos de acomodação cotidianos –, forjou um espaço social no interior do qual os escravos construíram um mundo próprio, relativamente autônomo, e que também configura-se na contemporaneidade como nossa herança.

Tanto esta idéia de paternalismo, quanto a de *experiência* como lastro histórico concreto no fazer-se das coletividades (grupais ou de classes), com implicações formativas ao nível da sua consciência e cultura, libertaram

a historiografia sobre a escravidão dos esquemas interpretativos tradicionais, pouco ou nada flexíveis e, na maioria das vezes, absolutamente infrutíferos do ponto de vista da necessidade de construção de uma nova memória capaz de orientar as lutas anti-racistas contemporâneas.

Alguns procedimentos historiográficos, inclusive, já avançam hipóteses mais ousadas sobre a interpretação das experiências negras no Brasil, adentrando no núcleo do que tem sido considerado como valores civilizatórios afro-brasileiros. Um exemplo é a tentativa de tematizar conteúdos pouco usuais no campo da historiografia. O historiador e professor da Universidade Estadual de Campinas, Sidney Chalhoub (1996), no capítulo intitulado *Raízes culturais negras da tradição vacinophóbica*, do seu livro *Cidade Febril*, através de um método originalmente batizado por ele de “saltos e saltinhos”, emprestado à personagem machadiana Capitú, busca nas tradições africanas dos mitos das divindades da terra como Omolu/Obaluaiê (nagô) / Xapanã (jêje), valores culturais-religiosos, cuja recriação/atualização no Brasil, através das populações afro-descendentes, acredita-se, funcionou como orientadora cultural na reação popular à vacinação obrigatória contra a febre amarela no conflito conhecido como a Revolta da Vacina, ocorrido no começo do século XX, na cidade do Rio de Janeiro. Citando um outro historiador original na adoção de um método semelhante, escreve Chalhoub (1996, p.144):

Robert Slenes vem demonstrando que as culturas religiosas da África Central informavam muito do que os escravos do sudeste pensavam de sua condição, sendo mesmo decisivas na articulação de formas de resistência ao cativo. Sendo assim o que é necessário fazer para reforçar a hipótese da importância de Omolu na resistência à vacinação, é mostrar a possibilidade real de reinterpretação desse orixá em termos dos pressupostos cosmológicos básicos dos povos da África Central.

Está claro que estas concepções e inovações temáticas e teórico-metodológicas cum-



priram um papel decisivo, no sentido de nos orientar a pensar a escravidão e os próprios escravos para além da sua mera posição na estrutura produtiva. As interpretações pautadas nesses princípios relativizam o peso estrutural do escravismo como sistema para que os escravos possam emergir como sujeitos na história, assim como, sujeitos da sua própria história. Mas, mesmo reconhecida a importância intelectual desta virada teórico-metodológica e temática, particularmente continuo acreditando que, às nossas demandas políticas, culturais e de luta anti-racista contemporâneas, a história da África, a história da escravidão brasileira ou mesmo a história da presença da África no Brasil, através de valores recriados ou de qualquer outro expediente histórico-cultural, só farão sentido – citando uma frase significativa de Stuart Hall (1996) –, se forem recontadas através da política da memória e do desejo.

Para finalizar exponho, de modo sintético, alguns aspectos iniciais, portanto provisórios, de um trabalho que tenta dar operacionalidade à conjunção entre memória e história de populações afro-descendentes, na perspectiva de uma interpretação alternativa aos postulados hegemônicos.

Em execução há um ano, o projeto de pesquisa intitulado: *Negras Lembranças: memórias da dor e da alegria*, desenvolvido no recôncavo sul do Estado da Bahia, através dos procedimentos da história oral, tem como objeto as memórias de velhos afro-descendentes moradores da região e, como objetivos, identificar e interpretar os significados que por eles são atribuídos às suas experiências no mundo do trabalho, nas relações de parentesco e vizinhança, no universo da religiosidade, das festas e de outras formas de expressão criativas.

As histórias de vida – opção inicial acerca do formato dos depoimentos –, registram em proporção significativa, fatos, práticas, processos, hábitos e concepções que configuram aquilo que Paul Gilroy (2001) codificou conceitualmente como o “sublime”, ou seja, a dimensão redentora da dor ou a capacidade criativa que as populações negras tinham, na escravidão, e têm, ainda hoje, de transformar

a experiência da exclusão social, da opressão, do preconceito e da discriminação racial, em substrato cultural-existencial vívido, voltado para a afirmação positiva e celebração da vida, principalmente através da inventividade nas formas de expressão criativas como a música, a literatura, a dança e outras artes performáticas, mas também na edificação de valores humanos, ético-relacionais, cuja dimensão prática, nas lutas empreendidas cotidianamente pelas populações negras da região, são evidentes: a astúcia em arranjar cotidianamente a sobrevivência; a solidariedade como imperativo ético nas relações intra e inter-grupos; a fé na vida como possibilidade e devir, a certeza de que tudo pode melhorar.

Os pressupostos básicos da pesquisa, sustentados na articulação entre memória e história, informam que as sociabilidades e modos de vida não-hegemônicos dos grupos negros pesquisados, expressos das mais variadas formas no universo amplo da cultura, produzem valores e significados que configuram identidades e conferem sentidos à sua existência social. Mais do que isso, as próprias narrativas, expressando o vivido tal qual concebido, via memória dos depoentes, indicam que essas identidades e sentidos não devem ser vistos como características definitivas ou essenciais cristalizadas de uma vez por todas, mas como resultados provisórios, porque contextuais, históricos, de um processo agonístico de resistências e acomodações em relação aos vetores impositivos dos estratos hegemônicos da cultura.

Contemporaneamente, é no interior desta arena conflituosa, permeada pelas injunções da história, que se constroem e se reconstroem valores, que se avaliam as possibilidades de que esses valores contribuam para o aperfeiçoamento da nossa civilização, não só através dos processos de elaboração de políticas educacionais e currículos escolares mas, sobretudo, através de uma nova cultura política que interiorize nossa memória própria e a nossa história afro-descendente como instituidoras de novas formas de se organizar as relações humano-sociais, nas diferenças e nas semelhanças.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 3. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987. p. 222-232.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade Febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 1996.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro*. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 2001.

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora: “cidadania”. Organizado por Antonio Augusto Arantes. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, DF, n. 24, p 68-75, 1996.

SLENES, Robert. Malungo n’ goma vem!: África coberta e descoberta do Brasil. *Revista USP*, São Paulo, SP, n.12, p. 48-67, 1991/1992.

\_\_\_\_\_. *Na senzala, uma flor*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1999.

*Recebido em 30.05.03*

*Aprovado em 19.08.03*



## RESUMO DE DISSERTAÇÃO - INSTRUÇÕES

# 3



## RESUMO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MORAIS, Edmilson de Sena.\* *“Corte e costura étnica”*: representações da identidade afro-descendente nas relações sócio-educativas no CONGO-CENTRO MÉDICO SOCIAL. Salvador, 2002. 235 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia (UNEB).\*\*

Num país pluriétnico como o Brasil, a construção da identidade étnica afro-descendente em todas as suas regiões, principalmente em Salvador, é uma problemática recorrente no processo de reconhecimento da sua diversidade etno-cultural e de uma efetiva democracia racial. A relevância desta questão está diretamente relacionada à auto-afirmação do indivíduo negro-mestiço, sua inserção sócio-econômica e o seu reconhecimento enquanto cidadão numa sociedade racista e de classes, onde prevalecem mecanismos de exclusão que se iniciam desde seu nascimento até o modelo de educação instituído no qual ele é “formado”.

Para este estudo, tomamos como referência o Projeto Educacional de Corte e Costura Étnica promovido pelo CONGO – CENTRO MÉDICO SOCIAL, localizado no Alto de Coutos, subúrbio ferroviário de Salvador/Bahia, porque sua proposta sócio-educativa contempla a questão da identidade étnica afro-descendente. Assim, buscamos perceber a forma como os jovens afro-descendentes daquela área geográfica construíram suas identidades. As identidades sociais daquela área foram tomadas como objeto de estudo por se tratar de uma questão crucial que tanto interesse suscita entre muitos segmentos: sociais, políticos, acadêmicos, e por entendermos ser esta uma construção política necessária no contexto das relações inter-raciais existentes em nosso país.

O CONGO – CENTRO MÉDICO SOCIAL, além de implementar um curso de formação técnica em corte e costura, incluiu em sua proposta político-pedagógica uma educação multicultural-cidadã enquanto recurso de inclusão social desses sujeitos que, historicamente, foram submetidos à ideologia do recalque e do branqueamento.

**Palavras-chave** : Identidade – Identidade étnica afro-descendente – Representações Sociais

**ABSTRACT OF MASTERS’ THESIS: “Ethnic Tailoring”**: representations of the Afro-descendant identity in the socio-educative relations at CONGO-Social Medical Center

This study is about the construction of the young Afro-descendant ethnic-cultural identity through the Ethnic Tailoring Course implemented by CONGO – SOCIAL MEDICAL CENTER of Alto de Coutos – Salvador/Bahia/Brazil. The results reveal how these subjects began re-evaluating attitudes, co-inhabiting norms and the exercise of citizenship, that, as a whole, have contributed to the (re)construction of their identities and performances as historic subjects, participants of a multicultural society characterized by chronic social and economical problems and, promoters of many exclusions.

**Key words**: Identity – Afro-descendant Ethnic Identity – Social Representations

---

\* Professor de História do ensino médio e fundamental da rede pública do Estado da Bahia. Endereço para correspondência: Rua Rio Parnaíba, bloco 43, apt. 102, Boca do Rio – 41706.170 Salvador/BA. E-mail: edmorsaba@yahoo.com.br.

\*\* Orientadora: Professora Yara Dulce Bandeira de Ataíde (UNEB); data: 16 de abril de 2003; Banca: Professor Henrique Cunha Júnior (UFC), Professora Ana Célia da Silva (UNEB).

## INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade** é uma publicação semestral e aceita trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- resultados de pesquisas sob a forma de artigos, ensaios e resumos de teses ou monografias;
- entrevistas, depoimentos e resenhas sobre publicações recentes.

Os trabalhos devem ser apresentados em disquete (Winword), ou enviados via Internet para Jacques Jules Sonnevile: jacqson@uol.com.br / jacques.sonneville@terra.com.br, segundo as normas definidas a seguir:

- 1. Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço, telefone, e-mail para contato; c) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).
- 2. Resumo** (português) e **Abstract** (língua estrangeira): com no mínimo 200 palavras e no máximo 250, cada um, de acordo com a NBR 6028. Logo em seguida, as **Palavras-chave** (português) e **Key words** (língua estrangeira), cujo número desejado é de no mínimo três e no máximo cinco.
- 3.** As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias, quando apresentados em folhas separadas, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.
- 4.** As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.
- 5.** O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva, observando e respeitando a língua portuguesa; exemplo: De acordo com Freire (1982, p.35), etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: A pedagogia das minorias está a disposição de todos (FREIRE, 1982, p.35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520.
- 6.** Sob o título **Referências** deve vir, após parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme a NBR 602, da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).
- 7.** Os **artigos** devem ter, no máximo, 30 páginas, e as **resenhas** até 4 páginas. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter no mínimo 250 palavras e no máximo 500, e conter título, autor, orientador, instituição, e data da defesa pública.  
**Atenção:** os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no Winword 97 ou 2000:
  - fonte: Times New Roman 12;
  - tamanho da folha: A4;
  - margens: 2,5 cm;
  - espaçamento entre as linhas: 1,5 linha;
  - parágrafo justificado.
- 8.** As colaborações encaminhadas à revista são submetidas à análise do Conselho Editorial, atendendo critérios de seleção de conteúdo e normas formais de editoração, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação. A aceitação da matéria para publicação implica a transferência de direitos autorais para a revista.