Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Thiago dos Santos Molina

Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras

São Paulo
2011

Thiago dos Santos Molina

Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo
como pré-requisito para obtenção do título
de Mestre em Educação

Versão Original

Área de concentração:
Cultura, Organização e Educação

orientadora:
Prof.^a Dr.^a Roseli Fischmann

São Paulo
2011

A presente obra encontra-se licenciada sob a licença

Creative Commons Attribution- Noncommercial 3.0 Brazil

Para visualizar uma cópia da licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/br/> ou mande uma carta para: Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California, 94105, USA.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.98 Molina, Thiago dos Santos
M722r Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras /
Thiago dos Santos Molina; orientação Roseli Fischmann. São Paulo: s.n., 2011
242 p. il.; grafs. ; tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração: Cultura, Organização e Educação) - - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Escolarização 2. Cultura afro-brasileira 3. Cultura escolar
4. Crianças negras I. Fischmann, Roseli, orient.

nome: MOLINA, Thiago dos Santos

título: Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

Versão Original

Aprovado em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Para Eunice, minha mãe,
por me ensinar o valor do trabalho

Para Tata, minha tia,
por me ensinar gostar de livros

Agradecimentos

Minha presença na universidade pública é, paradoxalmente, uma quebra de protocolo. Por isso ousei quebrar mais um e começar agradecendo aos meus ancestrais, meus avós maternos Afonso e Marinete: sertanejos, ignorantes, iletrados, “baianos” apesar de Sergipanos. Minha maior inspiração é a ousadia deles em não desistir da vida, de somarem sua teimosia à história de luta de outros milhões de teimosos que fizeram São Paulo crescer sem usufruir adequadamente desse crescimento. Espero lhes fazer orgulhosos no cantinho onde estão.

A dissertação de mestrado ora apresentada não existiria sem a cumplicidade da minha orientadora, prof.^a dr.^a Roseli Fischmann. Tamanha é a confiança em mim depositada por ela que, na verdade, tenho dificuldade em encontrar palavras para agradecê-la. Seu entusiasmo por minhas ideias, a liberdade de trabalho proporcionada, nossas longas (porque boas) reuniões são recordações a serem carregadas no peito. Seu compromisso em abrir espaço no PPG em Educação da USP para pesquisadores negros, negras e indígenas não é só um exemplo de ética profissional, mas a maior lição que ela pôde me ensinar: coerência.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) agradeço o apoio financeiro necessário para realização dessa pesquisa em tempo integral de dedicação.

Agradeço também às generosas e valiosas sugestões da banca do exame de qualificação, prof. Dr. Eduardo Oliveira (Faced/UFBA) e prof.^a dr.^a Maria do Rosário Porto (FEUSP). Espero que a versão final desse texto espelhe um pouco do que me ensinaram.

Agradeço pelos ensinamentos das professoras Maria Leticia Nascimento, Valéria Arantes, Cláudia Vianna e Maria Clara di Pierro e dos professores Roberto da Silva, Marcos Ferreira Santos, Jaime Cordeiro, Romualdo Oliveira e Ocimar Alavarse. Para ampliar meus horizontes recorri especialmente à FFLCH e agradeço em particular aos professores Kabengele Munanga e Antônio Sérgio Guimarães.

Durante o semestre de intercâmbio na Howard University frequentei às aulas de A. Wade Boykin e Eric Williams e fui orientado por Constance Ellison. Agradeço a esses professores por mostrarem ser possível unir pesquisa científica aos interesses da população africana na diáspora. Agradeço também aos responsáveis pelo programa de intercâmbio *Raça, desenvolvimento e desigualdade social*: professor Carlos Azzoni e doutora Rosângela Malachias; nos EUA, professor Orlando Taylor e professora Anita Nahal, Liza Rawlings e Angela Odom. Em especial, agradeço a Malu, servidora da CCInt-FEA, hoje uma ilustre habitante do orum, pela dedicação.

Agradeço especialmente aos professores Elie Ghanem, Maurilane Biccas, Flavia Schilling e a atual diretora da FEUSP Lisete Arelaro, que se responsabilizaram perante à universidade por projetos meus. A confiança deles foi fundamental para dizer a mim mesmo que estava num bom

caminho. Agradeço também minha parceira nestas maluquices, minha amiga Elis Regina do Vale. Em tempo, vida longa ao GERERE Lélia Gonzalez: Glória, Elis, Luciana, Carol, Migh, Dani, Liu, Vanízio. Ainda viajaremos juntos para outras praias.

Durante toda a pesquisa recebi o apoio fundamental dos funcionários da FEUSP. Em especial, expresso minha gratidão às secretárias do EDA, Raquel, Heloísa e Lucy, às secretárias da direção Solange e Lélia e ao pessoal da Pós: Marcelo, Cláudio, Bruna, Luana, entre outros.

Fora da USP tenho realizado trocas bastante frutíferas com outros pesquisadores do campo disciplinar “educação e relações étnico-raciais”, especialmente com professores e pós-graduandos que participam do GT-21 da ANPED. Agradeço a todos e todas na pessoa do professor Paulo Vinícius da Silva, atual coordenador do GT. Em especial, agradeço aos questionamentos e sugestões das professoras Petronilha Silva e Nilma Gomes quando da comunicação dessa pesquisa no VI Congresso de Pesquisadores Negros e Negras, em 2010, no Rio de Janeiro.

A FEUSP rendeu amizades para minha carreira de pedagogo e foi enriquecedor conviver com Clóvis, Paulo, Plancton, Sylvie, Natalia, Caró(is), Ana Paula, Magno, Rose, Daniel, Jack, Elaine, Maria Carolina, Jua, Jue e Tamiris e tantas outras pessoas maravilhosas

Em Salvador, a doutora Vanda Machado acolheu minha pesquisa antes que chegasse à cidade e me apresentou às professoras e gestoras da Escola Eugênia Anna dos Santos, que aceitaram minha presença no ambiente de trabalho da escola. Agradeço a essas profissionais por tudo o que fizeram por mim nas pessoas da diretora Ana Lice Mendes e da vice-diretora Iraíldes Nascimento. Para vocês, minhas “mais velhas” na lida pedagógica da escola pública, peço a benção por tudo o que me ensinaram, me fizeram refletir e espero que esse texto possa ajudar a melhorar ainda mais o trabalho realizado por vocês. Do mesmo modo, agradeço à comunidade do Ilê Axé Opô Afonjá pela recepção amigável dispensada a qualquer pessoa que atravessa a porteira da terra de Xangô.

Ainda em Salvador, percorri outras escolas na busca por mais informações sobre a implantação da lei 10.639/03 no município. Agradeço a atenção das professoras Cris e Rita, da CMEI Vovô Zezinho; da professora Bel, coordenadora pedagógica da Escola Municipal Malê Debalê; de Jô Guimarães e Hidalice, coordenadora e diretora, respectivamente, da Escola Mãe Hilda Jitolu.

Há pessoas que conhecemos numa tarde de primavera e parece que passamos a vida ao lado delas. Essa foi minha sensação ao conhecer Célia, Jackeline e Naiára na Associação Crianças Raízes do Abaeté (ACRA). Elas me receberam a pedido da professora Narcimária Luz, que estava fora de Salvador. Nossa conversa apenas começou.

Pessoalmente, minha trajetória na universidade dependeu da ajuda de muitos amigos e ainda bem que nossos destinos se cruzaram. A FEUSP rendeu amizades para minha carreira de

pedagogo e agradeço a convivência com Clóvis, Paulo, Plancton, Sylvie, Natalia, Carol, Ana Paula, Magno, Rose, Daniel, Jack, Elaine, Maria Carolina, Jua, Jue e Tamiris. Na luta pela escola pública conheci Leticia, professora de ternura e carinho.

Escreveria alguns livros para agradecer individualmente meus amigos e amigas do CRUSP, que dividiram comigo angústias e alegrias, cumbucas de feijão acompanhadas por samba em noites de frio ou calor. Trocamos também indicações bibliográficas, lemos os textos um dos outros, ousamos até nos ensinar inglês ou francês. Percebemos que coletivamente nos faríamos melhores estudantes e estamos indo longe com isso. Não tenho palavras curtas para agradecer a amizade de Luciano, Gel, Uvandão, Flavia, Adriana, Elis, Jack e Allan. Rafael, Gabi, Shirley, Kabeça, D'Salete, Erê e Kibe. Peterson, Rinaldo, Ana Paula, Leandrino, Everaldo, Japonês, Magrão. Pedro (Guiné), Paulo, Roberto, Rogério, Marina e Kellyn. O mesmo vale para os quase-cruspianos Flávio Jay-Z, Danilo e Ziggy. Com o tempo outros e outras foram chegando: Edilza, Matheus, Fernanda, Val, Pedro (filô) Jairo, Claudia, Eliane e Márcio, Aline, Analu, Viviane e Alan. O último a chegar mesmo é o pequeno Jorge, filho de Flavia e Matheus.

O povo do alojamento Miquéias, George, Carlão, Mojana, Carlinhos, Cristóvão, Vanessa foram os primeiros amigos que fiz na universidade e me ajudaram a fazer da USP minha casa, literalmente. Quando queria fugir, tinha endereço no Rio Pequeno, na casa de Jana e Nana, as alunas do cursinho que me adotaram como pai e me apresentaram Fernanda, teimosa antropóloga em formação e um dos maiores corações que conheci. Foram especiais também os dias que dividi no CRUSP com Aline.

Nas minhas andanças para conhecer outras formas de expressão da cultura popular e da cultura afro-brasileira encontrei o carinho das comunidades do Jongo do Tamandaré, do Jongo de Piquete e do Jongo da Serrinha. No Rio de Janeiro, Vanusa, Alexandre e Aninha sempre deixam a porta da casa aberta para mim; David, Natan e Yan, meus parceiros cariocas que mudaram para São Paulo. Bárbara me apresentou a Zona Sul do Rio a partir do Vidigal. Em Curitiba, esperam minha visita até hoje Débora e Tânia. Contra-mestre Pinguim é meu maior exemplo de como a capoeira é tudo o que a boca come. Simone ensinou-me que dançar é expressão da alma, muito mais que do corpo e tenho saudades da sua companhia.

Nos Estados Unidos fiz amizades que consolavam a saudade do Brasil e me fizeram compreender melhor a ideia de diáspora: Adorée, Jess, Keita, Edward, Marcus e toda família Nsaa. Adia, Ada, Camila e Ashley, Falani. Nia e sua família na Carolina do Sul. Pablo, Baba e Fábio temperaram meu semestre em DC com samba, capoeira, churrasco e cerveja (mesmo com neve). No Kwanzaa fui adotado pela família Kinsey, em Nova York, graças a meu “bróder” Omare, hoje em processo de afro-abrasileiramento. Chicago foi mais quente nas casas de Gladys e de Mesi. Agradeço Adia pela tarde com sua mãe e nosso cozido de Salmão. Meu tempo em DC também me

deu uma irmã baiana, Rosana, que passou comigo poucas e boas. Compartilhamos algumas delas com Túlio, Ari, Ticiane, Natalie, Camila e outros bolsistas do programa.

Em Salvador, ter aportado num lugar tão especial quanto a casa do professor Carlos Moore e de Ayola foi decisivo para me sentir acolhido pela cidade. Também foi mais fácil se acostumar com o calor soteropolitano desfrutando da companhia de minha irmã Rosana, de “nossa mãe” Adélia, de Fabiana, Gabriele, Gina e Sara, do sorriso da pequena Kizzi Sakile e de seus pais Paula e Cláudio. Também encontrei uma família muito especial que se constitui através de laços ancestrais e agradeço o acolhimento proporcionado por todos do Bogum através de minha mãe Índia. Em especial, por me oferecerem o teto de suas casas em momentos não-festivos e compartilharem de sua comida comigo, agradeço Urânia, Cristiane, Ana Márcia e Semirames. Maria Paula, ex-cruspiana, me ajudou a descobrir o campo, a descrever o campo e a rever o que escrevi sobre o campo. De quebra, me ofereceu lugar para morar nesse momento de transição definitiva São Paulo-Salvador.

Falando em moradia, um agradecimento particular aqueles e aquelas que dividiram comigo todos os prazeres e sofrimentos de dividir o mesmo teto, local onde escondemos nossas fragilidades, mas também crescemos vagarosamente a cada nascer de um novo dia. Tive o privilégio de morar com Vagner, Luciano e Souza (311F), Gel, Flavia, Elídio e Juliane (507D); Angela, André e Tatu (201C). A todos vocês, muito obrigado por suportarem a mim e por nos tornarmos irmãos e irmãs. Viver no CRUSP foi ainda melhor por ter vizinhos como Lica, Talita, Neto e Bruno, Theo e Regiane.

Agradecer a todos da minha família geraria outra dissertação. Minha mãe passou por poucas e boas para impedir que eu deixasse de estudar. Muitas vezes, foram suas irmãs e irmãos que não deixaram nos faltar o pão ou mesmo o teto e agradeço por ensinarem ganhar a vida com dignidade. Por falta de pai, se dividiram nessa função minha avó, meu avô e Tata, minha tia. A cada deles sempre foi o meu refúgio, da infância à rebeldia adolescente. Tata fez eu acreditar que o “homem da casa” deveria estudar. Acreditei nela. Isso é o que posso lhes oferecer por enquanto e muito obrigado por tudo que esqueci de agradecer.

Por último, quero agradecer a mulher que me deu colo, calor e chão, desde uma noite de primavera em 2009. Nos últimos meses precisei contar com sua paciência para minha ausência e recebi dela inúmeras contribuições nas transcrições de áudio, na revisão de partes do texto, na busca por um artigo em alemão na biblioteca de Berlim. Raquel ensinou-me a aceção da palavra companheira, a interpretar os textos dos olhos e dos gestos e conjugar o verbo amar no presente do indicativo. Muito obrigado por sonhar com meu sonho e se importar com os pequenos detalhes da vida. Não é sempre que, na chuva, encontramos alguém para ajudar acender o candeeiro.

Em 1981, o Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA organizou um Encontro de Nações de Candomblé. Nele, perguntaram ao Xicarangomo Benzinho, Esmeraldo Emetério de Santana “Por que se ‘bate candomblé?’”. Eis sua resposta:

“Isso é o mesmo que perguntar por que a gente compra pão para comer. Por que se come? Porque se tem fome. Ora, o candomblé é uma coisa que vem de milhares de anos. Mais velho do que o próprio Brasil, com sua descoberta de 1500. Então, já é um currículo, é um tabu, é uma obrigação. São os toques. Os africanos “batiam o candomblé” como sua religião e dançavam seu samba, seu maculelê, sua capoeira, partido-alto, tudo isso é dos angolanos. “Bate o candomblé”, porque é instrumento da “nação”, são os atabaques. É feito como uma obrigação, não porque se quer fazer”.

MOLINA, T. S. **Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras**. 2011. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Resumo

A dissertação de mestrado intitulada *Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras* discorre sobre iniciativas de educação escolar surgidas em contextos de afirmação de valores existenciais afro-brasileiros e persegue os objetivos de (a) investigar as bases teóricas e práticas escolares de pedagogias estruturadas a partir de reposições e reelaborações culturais negras na diáspora e (b) discutir a relação entre cultura do educando e cultura escolar presente nestas concepções educativas. Partimos da hipótese que a presença da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar atua como um fator de favorecimento do processo de escolarização das crianças negras, as quais vários estudos apontam como mais vulneráveis a serem colocadas em situação de fracasso e evasão escolar e suscetíveis de sofrerem preconceito e discriminação étnico-racial. Ao final do texto concluímos com outra hipótese, não excludente da primeira: a presença da história e cultura afro-brasileira como “instrumento” do processo de escolarização favorece a experiência da educação escolar de crianças negras; por outro lado, tomar a história e cultura negra como “fundamento” da escolarização exige a emergência de outra cultura escolar, pois uma transformação nesse nível modifica não somente os conteúdos pedagógicos e práticas de ensino, mas o próprio entendimento do que seja a noção de Escola. Fruto de um projeto de pesquisa executado a partir de março de 2008, para chegarmos a esses resultados realizamos pesquisa documental, bibliográfica e de campo sobre o Projeto Político Pedagógico Irê Ayó (Caminho da alegria em iorubá), em atividade na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, em Salvador-BA, desde 1999, instituição situada no terreiro de candomblé *Ilê Axé Opô Afonjá*. O histórico de implantação desse projeto nos remeteu à Mini Comunidade Obá Biyi, outra iniciativa de educação escolar ocorrida no terreiro entre 1978 e 1986. Para alinhar as duas iniciativas tomamos o *adinkra* “*sankofa*” como procedimento metodológico, ou seja, procuramos desvelar os legados construídos por ambas para refletir sobre políticas públicas educacionais específicas para as crianças negras no futuro. Destarte, adotamos como critério de avaliação para um estudo da prática cotidiana escolar três dimensões inter-relacionadas, (I) a dimensão institucional ou organizacional; (II) a instrucional ou pedagógica; e (III) a sociopolítica ou cultural, como propostas por Marli André. Encontramos suporte teórico para diferenciar estrategicamente escolarização e educação em Mwalimu Shujaa e construímos nosso referencial sobre cultura negra reposta na diáspora a partir de Mestre Didi, Muniz Sodré e Juana Santos. Estabelecemos a contribuição do ativismo negro ao pensamento educacional sobre ideias de Nilma Gomes e Petronilha Silva e argumentamos sobre a necessidade de um ensino culturalmente relevante para crianças negras com Gloria Ladson-Billings. Avançamos para compreender o eurocentrismo do pensamento pedagógico a partir de Narcimária Luz e Marco Aurélio Luz e, por fim, a partir de Vanda Machado pudemos repensar a utopia de escolarizar crianças negras a partir da afirmação de seus valores existenciais. Procuramos compreender o embate que daí advém, entre escolarização e cultura afro-brasileira, com a noção de “didática da dupla consciência”, inspirada no pensamento de W. E.B Du Bois.

Palavras chaves: escolarização; afirmação cultural afro-brasileira; crianças negras; cultura escolar

MOLINA, T. S. **Relevance of the cultural dimension for the schooling of Black children**. 2011. 241 f. Masters Thesis (Education) - School of Education, Universidade de Sao Paulo, Sao Paulo, 2011.

Abstract

The Master thesis entitled *Relevance of the cultural dimension for the schooling of Black children* investigates initiatives of schooling raised in contexts of affirmation of Afro-Brazilian existential values. It seeks to (a) explore the theoretical basis and school practices of pedagogies based upon cultural re-elaborations of the Black Diaspora and (b) discuss the relation between the students' culture and the school culture which underlies those educative conceptions. We depart from the hypothesis that the presence of Afro-Brazilian history and culture in the school curriculum might favor the process of schooling for Black children. A number of studies have shown that Black children are more vulnerable to being placed at risk of school failure and school drop-out, and also to be susceptible to suffering racial discrimination at school. The text comes up with a second hypothesis, which does not exclude the former: the presence of Afro-Brazilian history and culture as an 'instrument' of schooling indeed favors the experience of schooling of Black children; on the other hand, taking Afro-Brazilian history and culture as a grounds for schooling requires the emergence of a different school culture, because a transformation of this kind changes not only pedagogical contents and teaching practices, but also the very understanding of what School, as an institution, is about. This research project started in March 2008; to achieve our results we conducted documentary, bibliographic and field research on the Political Pedagogical Project Irê Ayó (Path to Joy in Yoruba language), which has been applied since 1999 at Municipal School Eugênia Anna dos Santos, in Salvador, Bahia, placed in the Afro-Brazilian religious (candomblé) temple *Ilê Axé Opô Afonjá*. The history of the implementation of this project made us turn our attention to a former project implemented at the same school between 1978 and 1986, Mini Comunidade Obá Biyi. We took the *adinkra* '*sankofa*' as a methodological procedure that allowed us to align both initiatives; we tried to look into both projects' legacies to think over specific educational public policies for Black children in the future. Therefore we adopted three interrelated dimensions as criteria for the evaluation of everyday life school practices: (I) the institutional or organizational dimension; (II) the pedagogical dimension; and (III) the sociopolitical and cultural dimension, as proposed by Marli André. We found theoretical support to the strategic differentiation of education and schooling from Mwalimu Shujaa and took our references on the repositioning of Black culture in the Diaspora from Mestre Didi, Muniz Sodré and Juana Santos. Our ideas on the contribution of Black activism for the educational thought stem from Nilma Gomes and Petronilha Silva, and our arguments on the need of culturally relevant teaching for Black children follow Gloria Ladson-Billings's writings. We built on Narcimária Luz e Marco Aurélio Luz to grasp the role of eurocentrism in Pedagogical thought, and we finally could, from Vanda Machado, rethink the utopia of schooling Black children, departing from their existential values. We could understand from that the clashes between schooling and Afro-Brazilian culture, forging the notion of "Didactic of double consciousness", inspired by the thought of W. E. B. Du Bois.

Key-words: schooling, Afro-Brazilian cultural; school culture; Black children

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
 CAPÍTULO 1	
DE ADJETIVO PARA SUBSTANTIVO: EM BUSCA DE UM REFERENCIAL TEÓRICO AFRO-BRASILEIRO SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA	36
Educação das Relações étnico-raciais como campo de pesquisa.....	37
A centralidade da cultura nas teorizações sociais e educacionais contemporâneas.....	39
A dificuldade de superação da pedagogia terapêutica e do pensamento abissal.....	46
Na trilha dos povos indígenas: exemplos para um paradigma educacional afro-brasileiro....	50
 CAPÍTULO 2	
DO MOVIMENTO NEGRO À ACADEMIA: ATIVISMO NEGRO E EDUCAÇÃO (1974-1990)	59
O ativismo cultural e político negro na cidade Salvador (1970-1980).....	61
Ativismo negro e educação em Salvador nos anos 1980.....	67
 CAPÍTULO 3	
A MAESTRIA POLÍTICA DAS LIDERANÇAS DA CASA DE XANGÔ	74
Aqui mora Xangô: uma apresentação do Ilê Axé Opô Afonjá.....	76
Ialorixás do Ilê Axé Opô Afonjá: lideranças na religião e na política.....	79
Mestre Didi, Alapini: sacerdote, artista, liderança religiosa e intelectual	85
“Da porteira para fora e da porteira para dentro”: uma didática da dupla consciência?.....	88

CAPÍTULO 4

MINI COMUNIDADE OBÁ BIYI: UMA PRÁTICA PIONEIRA DE EDUCAÇÃO PLURICULTURAL 91

Antecedentes da Mini Comunidade Obá Biyi.....	96
Obstáculos pedagógicos enfrentados pela Mini Comunidade Obá Biyi.....	105
Na trilha da educação pluricultural.....	118
Invocando sankofa: lições da Mini Comunidade Obá Biyi.....	125
O fim da Mini Comunidade Obá Biyi.....	131

CAPÍTULO 5

PROJETO IRÊ AYÓ E A TRANSFORMAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR 133

Caminho da Alegria: introdução ao capítulo	139
O contexto do texto: conhecendo um pouco da rede municipal de Salvador.....	141
A Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos	149
O que dizem os números sobre a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos.....	153
Algumas características qualitativas da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos.....	160
O texto do contexto: procurando as raízes do Projeto Irê Ayó.....	164
10 anos depois: o nascimento do Projeto Irê Ayó.....	171
A fase “radical” do Projeto Irê Ayó.....	180
A formação para o Projeto Irê Ayó do ponto de vista de suas formandas.....	188
O projeto Irê Ayó na mira da “autoridade etnográfica”	195
Do PPP Irê Ayó a Mito-Pedagogia: perda da radicalidade ou ganho de maturidade?.....	209

CONSIDERAÇÕES FINAIS 225

REFERÊNCIAS 234

INTRODUÇÃO

Nos séculos XV e XVI, um bocado de intelectuais e artistas indígenas se reuniram e começaram a inventar não só suas próprias tradições, mas a eles mesmos na tentativa de reviver o que foi desenvolvido por uma cultura antiga, a qual eles diziam ser realização de seus ancestrais. Contudo, eles não a compreendiam plenamente, pois há muitos séculos essa cultura tinha sido perdida e suas línguas corrompidas ou esquecidas. Não obstante, durante séculos, esses indígenas tinham sido convertidos ao cristianismo, mas isso não os impediu a reivindicar a restauração de sua heranças pagãs. Eles voltaram a praticar as virtudes antigas, até mesmo invocar os deuses pagãos. Tudo mesmo, dadas as circunstâncias - a grande distância dos intelectuais aculturados de um passado que era efetivamente irrecuperável-, nostalgia não era o que isso costumava ser. Os textos e monumentos por eles construídos eram, muitas vezes, réplicas púlicas e de segunda mão dos modelos clássicos. Eles criaram uma tradição de cânones autoconscientes e essencializados. Escreveram história ao estilo de Tito Lívio, versos num latim afetado pelo tempo, tragédia de acordo com Sêneca e comédia ao modo de Terêncio. Decoraram igrejas cristãs com as fachadas dos templos clássicos e, geralmente, seguiram os preceitos da arquitetura romana, como ditado por Vitrúvio, sem perceber que os preceitos eram gregos. Tudo isto veio a ser chamado de Renascimento na história europeia, pois deu à luz ao que conhecemos como "civilização moderna". O que mais podemos dizer sobre isso, exceto que algumas pessoas têm toda a sorte histórica? Quando os europeus inventam suas tradições - com os turcos aos seus portões-, trata-se de um verdadeiro renascimento cultural, o começo de um futuro promissor. Quando os outros povos fazem-no, é um sinal de decadência cultural, uma recuperação fictícia, que só pode trazer o simulacro de um passado morto. Por outro lado, a lição histórica pode ser que nem tudo está perdido

(SAHLINS, 2002, p. 3-5 - tradução nossa)

Nas páginas seguintes apresentamos a dissertação de mestrado *Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras*, fruto de um projeto de pesquisa executado a partir de março de 2008. Inicialmente, foram estabelecidos como objetivo desse estudo: (a) investigar as bases teóricas e práticas escolares de pedagogias estruturadas a partir das ressignificações/recriações culturais negras na diáspora, voltadas para favorecer a escolarização de crianças pertencentes a este mesmo grupo étnico-racial; (b) discutir a relação entre cultura do educando e cultura escolar, por meio das evidências encontradas nestas concepções educativas; e (c) Analisar criticamente semelhanças e contrastes em dois projetos educativos, frutos de contextos sócio-históricos diferenciados, porém com problemas similares, tais como o passado escravista, o julgamento preconceituoso e estético pejorativos da produção cultural e/ou religiosa negra, e o racismo, explícito ou não, contra africanos e seus descendentes.

Naquela feita, elegemos como casos de estudo duas propostas pedagógicas em dois contextos socioculturais distintos, um no Brasil e outros nos Estados Unidos. O caso brasileiro escolhido foi o Projeto Irê Ayó, elaborado por Vanda Machado e adotado como Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, instituição de ensino fundamental situada dentro de um dos mais importantes terreiros de candomblé da Bahia e do Brasil, o centenário *Ilê Axé Opô Afonjá*, fundado em 1910.

O caso dos Estados Unidos foi escolhido a partir da minha experiência na Howard University, em Washington, DC, no segundo semestre de 2006, quando recebi bolsa da CAPES na modalidade Graduação Sanduíche e participei do programa de intercâmbio *Raça, desenvolvimento e desigualdade social*. Sugeri, por isso, a análise do projeto pedagógico coordenado por um professor dessa instituição, Alfred Wade Boykin, o *Talent Development Model*, isto é, um modelo de reforma curricular que toma como pressuposto a capacidade de aprendizagem inerente a qualquer pessoa e tem-se em alta estima as diferentes formas de aprender de cada indivíduo. Esse projeto, aplicado numa escola pública frequentada majoritariamente por afro-estadunidenses, busca em teóricos da diáspora africana os fundamentos teóricos necessários ao planejamento e avaliação de suas atividades pedagógicas. Colocado ambos os casos lado a lado, pareceu-nos um bom ensejo para um estudo comparativo.

Contudo, decisivo para o trabalho que apresentamos hoje, a banca examinadora do relatório de qualificação sugeriu uma mudança significativa nos rumos dessa pesquisa: diante do volume de dados obtidos com o trabalho de campo, realizado em Salvador no primeiro semestre de 2009, deveria concentrar meus esforços em aprofundar a compreensão do Projeto Político Pedagógico Irê Ayó, deixando para um outro momento, talvez para uma pesquisa de doutorado, o

caso dos Estados Unidos. Foi avaliado que, mantido o plano inicial, haveria um prazo muito exíguo para realizar o trabalho de campo nos Estados Unidos e, como fator complicador, ainda enfrentaria dificuldades em relação ao financiamento da pesquisa.

Consideramos, minha orientadora e eu, bastante procedente as sugestões da banca e optamos por adentrar com maior propriedade nos meandros da reivindicação por escolarização na comunidade afro-brasileira que vive no território pertencente ao *Ilê Axé Opô Afonjá* e ao redor dele. Podemos dizer que trabalhamos ao longo de três anos para esboçar essas primeiras impressões sobre a relevância da dimensão cultural afro-brasileira no processo de escolarização de crianças negras e encontramos um patrimônio histórico que é a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos. Se cerca 90% de estudantes da rede municipal de Salvador são negros (vide capítulo 5), a Eugênia Anna é a única escola pública localizada dentro de um terreiro de candomblé e a primeira na rede municipal a conduzir um PPP referenciado em valores existenciais do patrimônio civilizatório africano-brasileiro. As raízes desse trabalho remontam aos anos 1970, ainda que tenham havido interrupções e descontinuidades. Há 33 anos em funcionamento, essa é a instituição mais antiga que temos notícia no Brasil no que concerne a oferecer uma educação escolar referenciada na cultura afro-brasileira.

Sobre os procedimentos da pesquisa, então, devemos dizer que tomamos a “reflexão sobre a dimensão cultural como um tipo de 'tema transversal' na pesquisa educacional” (FISCHMANN, 2005, p. 44), cuja constituição se dá no diálogo com trabalhos focados em questões da cultura, sendo a transversalidade proposta em sentido ético, epistemológico e metodológico. Dessa maneira, me apoio em Fischmann: “porque 'a ética é uma óptica', instaura a conduta, define a direção metodológica” (2005, p. 45). Nas palavras dela:

o primeiro aspecto a ser considerado relevante, para propor a inclusão da dimensão cultural na pesquisa educacional como “tema transversal”, é a questão elaborada como conduta científica e direção metodológica. Considera-se, assim, que se assuma um compromisso em relação à melhoria de vida daqueles que cooperam nas pesquisas, ocupando o lugar não só de sujeito, mas também de fonte de autoridade do saber sobre si mesmos, mais que simples fontes primárias de pesquisa. Esse aspecto, em si, demonstra a relevância de contemplar e incluir adequadamente a dimensão cultural na pesquisa educacional (FISCHMANN, 2005, p. 46).

Em consonância com o trecho citado, se a pesquisa aqui apresentada trata da escolarização de crianças negras, refletir sobre a relevância da dimensão cultural nesse processo envolve a busca de subsídios para além de trabalhos acadêmicos que tenham como foco específico questões relacionadas a cultura afro-brasileira: implica em dar voz aos agentes do processo de escolarização dessas crianças, além de considerar como legítima fonte de produção do conhecimento as

epistemes de matriz africana recriadas, reelaboradas e ressignificadas na diáspora.

Para nós, aproximar a escola do contexto cultural de sua comunidade é possibilitar que outras formas de produção de conhecimento sobre o mundo, por legítimas que são, frequentem a escola com o mesmo *status* do conhecimento científico. Não porque os consideramos iguais. Pelo contrário, o saber científico é diferente do que chamamos de saberes tradicionais (por enquanto e por falta de melhor termo)¹ e justamente porque há uma diferença no sentido forte entre eles, há também necessidade de uma abordagem escolar séria sobre e através de suas distinções, devendo receber, portanto, um tratamento igualitário.

Ilustração 1:
Variações do
ideograma sankofa.

Tomar consciência desse patrimônio que é a Eugênia Anna nos obrigou a olhar para o passado numa perspectiva crítica para aprender com ele e seguir construindo o futuro. A frase parece soar como clichê, mas é uma tentativa de explicitar as consequências de termos tomado o ideograma *sankofa* como uma postura metodológica para esta pesquisa. *Sankofa* é um *adinkra* ou ideograma, um símbolo gráfico que pertence a um conjunto maior, com mais de oitenta símbolos. A função principal desses ideogramas é encerrar em si um complexo significado composto de ditames ou fábulas que, por sua vez, expressam conceitos filosóficos. O *adinkra* “*sankofa*” é invocado pelos asante, mais populoso grupo étnico de Gana, quando eles acreditam ser necessário lembrar que “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás”. É um símbolo que nos remete a sabedoria de aprender o exemplo de quem sabe mais do que nós, os “mais velhos”. Em outras palavras, “significa voltar às suas raízes e construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade, em todos os aspectos da realização humana” (Glover *apud* NASCIMENTO, 2008, p. 31).

Voltar para apanhar o que ficou no passado, exige critérios de avaliação que nos ajude a não exagerar no volume do fardo a amarrar. Procuramos contemplar, assim, o que aprendemos com Marli André (2008). Para ela, o estudo da prática cotidiana escolar não pode se ausentar de uma análise em três dimensões inter-relacionadas. São elas: (a) a dimensão institucional ou organizacional; (b) a instrucional ou pedagógica; e (c) a sociopolítica ou cultural. Isso não invalida a análise de mais dimensões, que colaboram por formular as respostas com mais complexidade,

¹ Em suma, a diferença entre estes dois saberes existe não apenas no resultado que são obtidos por cada um desses saberes, mas existe num sentido forte e, muitas vezes, há incomensurabilidade entre eles. “O conhecimento científico se afirma, por definição, como verdade absoluta, até que outro paradigma o venha sobrepujar, como mostrou Thomas Kuhn. Essa universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais – muito mais tolerantes –, que acolhem frequentemente com igual confiança ou ceticismo explicações divergentes, cuja validade entendem seja puramente local” (CUNHA, 2009, p. 301).

mas essas três foram explicitadas por serem imprescindíveis (ANDRÉ, 2008).

A primeira delas, a dimensão organizacional, é caracterizada por agir “como um elo de ligação entre a *práxis* social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola” (ANDRÉ, 2008, p. 43). Ela é afetada pelo contexto social mais amplo, podendo ser essas influências mais indiretas, como as políticas educacionais ou pressões e expectativas dos pais e população sobre a educação escolar, ou mais diretas, como a posição de classe, bagagem cultural e valores dos sujeitos nesse contexto. Por outro lado, ela afeta diretamente a forma de organização do ensino na sala de aula, as estruturas de poder e decisão, os níveis de participação dos seus agentes, a disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim: rede de relações que influenciam o dia a dia escolar.

A segunda, a dimensão instrucional ou pedagógica, refere a todas situações de encontro professor-aluno. O encontro é definido não somente nas situações de apropriação ativa de conhecimentos por alunos mediadas pelo professor, mas também pelo processo de interação onde estão presentes características afetivas, morais, políticas, éticas, cognitivas, sociais etc. O estudo dessa dimensão precisa levar em conta a história de quem dela participa, as condições de apropriação do conhecimento, as condições de trabalho do professor e da sala de aula. Para a autora, somente a análise conjunta de todos os fatores pode ajudar a compreender como a escola cumpre seu papel de instituição socializadora (ANDRÉ, 2008, p. 44-45).

A última dimensão listada por André trata-se da sociopolítica ou cultural, cujo tratamento deve considerar um contexto mais amplo. Deste modo, faz-se necessário incorporar a análise uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade. Se entendermos essa dimensão como um movimento crítico apurado, não é difícil ver nesse momento da etnografia o dever de dar a prática cotidiana escolar uma análise mais profunda e estrutural, não abstrata, muito menos isolada da teoria (ANDRÉ, 2008, p. 46).

Ao procurar colocar o esquema sugerido por André em funcionamento logo vimos que as dimensões não estavam só inter-relacionadas entre elas, mas os próprios objetos de análise não se enquadram em apenas uma dimensão. Por exemplo, o fato do PPP Irê Ayó haver sido criado por uma agente orgânica do terreiro e doutora em educação pela UFBA situa a análise do Irê Ayó na dimensão institucional (projeto da escola), pedagógica (o que ensinar o projeto) ou cultural (afirmação da cultura afro-brasileira)? Considerando ambas as respostas como certas, logo perceberemos ser impossível manter as dimensões propostas por André em tópicos distintos no momento da redação desse texto, apesar do modelo ser útil para orientar a coleta de dados da pesquisa e organizá-los.

Assim que, orientados por essas três dimensões, copilamos documentos primários (reportagens em jornais e revistas, anais de eventos, vídeos sobre a escola), transcrevemos palestras, reuniões pedagógicas e outros eventos que estivemos presentes, lemos as obras escritas pelos idealizadores dos projetos educacionais que tiveram lugar no *Ilê Axé Opô Afonjá* e consultamos trabalhos acadêmicos sobre esses projetos realizados antes dessa pesquisa. Sempre que possível, procuramos confrontar os documentos com as informações que nos foram fornecidas pela equipe gestora da escola, pelas professoras da escola e/ou pela consultora. As interpretações que fizemos desses documentos apoiam-se na literatura do campo da educação e relações étnico-raciais, bem como de outras áreas das ciências sociais, especialmente antropologia, comunicação e história, dando preferência às obras que foram dedicadas à educação, educação escolar e afirmação da identidade cultural afro-brasileira.

Como resultado deste processo conseguimos contextualizar o atual PPP da escola como um dos desdobramentos da luta por escolarização na comunidade do *Afonjá*, uma escolarização que se deseja aliada à educação, isto é, espera-se da escola implantada no terreiro que a educação escolar oferecida por ela não mais se distancie da afirmação cultural e identitária afro-brasileira presente como característica singular daquele local. Nem sempre foi assim e, por isso, é uma conquista da qual não se quer abrir mão.

Com 100 anos de existência, essa comunidade abriu as portas do seu primeiro projeto de educação escolar, com caráter de projeto piloto. Era o início da Mini Comunidade Obá Biyi. Naquela época (1978), seu intuito era complementar o ensino oferecido na escola oficial de primeiro grau ou iniciar o processo de escolarização com atendimento em creche e pré-escola, tendo como pano de fundo uma concepção de “educação pluricultural”, cujo objetivo era oferecer às crianças não só a aquisição dos conhecimentos necessários para participarem ativamente da sociedade nacional como um todo, mas a possibilidade de participarem dessa sociedade a partir da afirmação de seus valores identitários e civilizatórios africano-brasileiros.

Uma série de fatores confluíram para viabilizá-la. No primeiro capítulo discutimos a descoberta pela educação, nos anos 1960, da “cultura como história”, politizando o termo neutro “cultura” e enxergando-o envolto em intrincadas relações de poder. A maior expressão dessa mudança de paradigma foi capitaneada pelos movimentos de cultura popular no Brasil e significou um primeiro grande abalo na noção de “cultura comum nacional”. Nos anos 1970 e 1980 um outro abalo seria empreendido pelos movimentos negros e indígenas com suas reivindicações que puseram em xeque a noção de “povo único” para uma só nação. Ao instarem o Estado a reconhecer a legitimidade de suas culturas tradicionais os movimentos indígenas conquistaram o

direito de se escolarizarem a partir de seus próprios interesses e, para isso, estão construindo uma espécie de Sistema Nacional de Educação Indígena, processo que talvez esteja a caminho para as comunidades quilombolas. Finalizamos o capítulo perguntando até que ponto as conquistas dos povos indígenas são exemplos a serem seguidos por comunidades afro-brasileiras que constroem sua identidade a partir de sua herança ancestral africana.

No segundo capítulo procuramos reconstituir o contexto político que propiciou a aceitação pelo Estado, em especial da prefeitura de Salvador, da proposta da Mini Comunidade Obá Biyi. Essa experiência, ocorrida entre 1978 e 1986, está contida num contexto mais amplo do ativismo negro no Brasil e no mundo africano (do continente e da diáspora), embalados pela luta dos negros afro-estadunidenses e pela independência dos países africanos. No Brasil, a Mini foi contemporânea a consolidação do Bloco Afro Ilê Aiyê, fundado em 1974, acompanhou a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) e participou de todo o conjunto de movimentos do ativismo negro que procurou, naquela época, aliar militância política com afirmação identitária.

Essa pauta, comum a todas experiências educativas com as quais dialogamos nesse trabalho, será acolhida por diversos grupos do movimento negro então em reconstrução, sendo Salvador o local onde surgiu o maior número dessas iniciativas e a Mini Comunidade Obá Biyi uma das iniciativas pioneiras. Em tempo, um dado não desprezível: a criadora do Projeto Irê Ayó, Vanda Machado, defendeu seu mestrado em educação em 1989 e desde os inícios dos anos 1980 circulava por diversos desses espaços da militância negra, tendo frequentado o curso de introdução aos estudos africanos no Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA e participado de conferências sobre a tradição dos orixás, realizando seu trabalho de campo justamente no Ilê Axé Opô Afonjá, na segunda metade daquela década.

Pela mesma razão de contextualização, se fez necessário que dedicássemos um capítulo, o terceiro no caso, às lideranças do *Ilê Axé Opô Afonjá*. Desde a gestão de sua fundadora, a ialorixá Obá Biyi, mais conhecida como Mãe Aninha (Eugênia Anna dos Santos), o *Afonjá* tem forjado um modo de relacionamento com a sociedade nacional que não abre mão nem da sua africanidade, nem da legitimidade de participar da sociedade nacional como um grupo organizado da sociedade civil. Daí a suma importância em prestarmos atenção ao modo particular de liderar essa comunidade-terreiro que vem sendo construído ao longo dos 100 anos de sua existência e procurar compreender como essa particularidade ensejou em seus membros a reivindicação por escolarização aliada a afirmação identitária afro-brasileira.

O quarto capítulo trata da Mini Comunidade Obá Biyi em si. Para além de ser uma experiência pioneira de educação pluricultural no Brasil, a Mini ainda ousou elaborar uma

linguagem pedagógica descentrada da ideologia da escrita ao procurar centrar seu trabalho educativo em dramatizações de contos afro-brasileiros adaptados por Mestre Didi. A história da Mini Comunidade Obá Biyi passa pela resistência docente ao projeto pedagógico proposto, as iniciativas de seus coordenadores de procurar (re)formar as professoras a partir de intercâmbios com os blocos afros e a militância negra, bem como procura situar o leitor sobre a proposta de educação colocada em prática pelo projeto.

Por fim, no último capítulo procuramos traçar um histórico do Projeto Irê Ayó como PPP da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, prestes a completar 12 anos de implantação e atividade contínua. Esse é o mais atual desdobramento da reivindicação por escolarização referenciada na cultura afro-brasileira colocado em prática no *Ilê Axé Opô Afonjá* através de parceria entre a prefeitura de Salvador e a Sociedade Cruz Santa, entidade civil do terreiro fundada em 1936.

O processo da incorporação institucional desse projeto, as adesões e resistências das professoras a este movimento, as limitações colocadas pela educação sistêmica e o papel fundamental desempenhado pela atual equipe pedagógica da escola para seu fortalecimento como PPP são alguns dos motes do derradeiro capítulo desta dissertação de mestrado em educação. Os utilizaremos para tentar compreender como essa escola tem buscado o equilíbrio entre o que é aparentemente bastante contraditório (e aprender com sua experiência): seguir as orientações do sistema municipal de ensino, cujos fundamentos são as concepções de escolarização atreladas a ideologia do Estado Nação; e conciliar sua prática pedagógica orientada pela afirmação dos valores civilizatórios afro-brasileiros, procurando não perder de vista o desafio deixado por Mãe Aninha aos seus filhos do Axé: “Quero ver as crianças de hoje, no futuro, de anel no dedo e aos pés de Xangô”.

Quando escrevemos nosso projeto de pesquisa nos propusemos a investigar as bases teóricas e práticas escolares de pedagogias estruturadas a partir das reminiscências culturais negras na diáspora. De saída, uma correção a ser feita: reminiscência é bastante diferente de recriação, reelaboração, reconstrução, reposição, atualização, etc. Só encontramos reminiscências das culturas africanas aqui aportadas se as considerarmos como estáticas, imutáveis, que após sofrer desgaste pela ação do tempo dispõem de restos mortais a serem recolhidos através de um trabalho arqueológico. Longe de nós essa intenção.

Após o exame de qualificação, como mencionamos acima, as “pedagogias” que nos propomos a estudar foram reduzidas a “pedagogia” e nos ativemos somente ao PPP da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos. Continuamos considerando essa escola pertinente para atingir os objetivos traçados pela pesquisa por estar situada num lugar que a cultura afro-brasileira pulsa com naturalidade e, além do mais, seu PPP havia sido elaborado por agentes orgânicos dessa cultura. Em nossa proposta original, em agosto de 2007, a bibliografia em língua portuguesa que conhecíamos sobre educação e relações étnico-raciais se concentrava em grande parte no trabalho de denunciar o racismo presente no cotidiano escolar e pareceu-nos desafiante, por isso, conhecer a experiência da Eugênia Anna. Vinculada à rede municipal de Salvador, ao menos do ponto de vista da pesquisa, essa escola tem uma localização privilegiada: seu prédio está situado dentro do terreno que pertence ao centenário *Ilê Axé opô Afonjá* e a conhecemos, primeiramente, através da dissertação de mestrado de Maria Paula Adinolfi, *A África é aqui*, defendida em 2004.

Movemos nossos esforços, então, para compreender quais as consequências para a ideia de Escola – como instituição ideológica do Estado, quando seu PPP está referenciado na cultura afro-brasileira. No caso da Eugênia Anna, reside aí mais uma especificidade: seu PPP, chamado de *Irê Ayó*, desde 1999 “tem como seu fazer principal experienciar a elaboração de conhecimentos, considerando princípios e valores da cultura afro-brasileira” e foi inspirado na dissertação de mestrado *Ilê Axé, Vivência e Invenção Pedagógica*, defendida em 1989 e elaborada por Vanda Machado (PETROVICH; MACHADO, 2004, p. 12), hoje doutora em educação pela UFBA e ebomi² do *Ilê Axé Opô Afonjá*.

Diante de uma infinidade de possibilidades de investigação, pareceu-nos pertinente compreender criticamente e ampliar a discussão sobre diferentes concepções de escolarização para crianças negras, tomando como problema central a relevância da dimensão cultural para o processo de escolarização destas crianças. Dentro desse recorte, indagou-se: qual o entendimento sobre a relação entre cultura negra e escolarização explícitos e implícitos nesta concepção educativa? Quais são as suas características e referências específicas? Quais são os temas mais constantes e enfatizados por estas pedagogias? O que os pesquisadores da educação apontam como avanços e retrocessos destes projetos quando os comparam ao processo de escolarização dito “normal”? Essa prática pedagógica tem apresentado resultados positivos de seus estudantes em avaliações internas ou padronizadas, relativas ao rendimento acadêmico? A cultura afro-brasileira, quando presente no cotidiano escolar como fundamento de atividades didáticas,

2 filho ou filha de santo que atinge sete anos de iniciada, podendo, por isso, receber o *decá* e tornar-se ialorixá de seu próprio terreiro. As palavras em iorubá já abasileiradas, serão escritas com sua grafia em língua portuguesa, com exceção das citações, onde serão preservadas a grafia do original por respeito ao(a) autor(a).

realmente atua como facilitadora do processo de ensino-aprendizado das crianças negras? Quais são as ações no sentido de promover a inserção do cidadão de forma crítica e atuante na sociedade?

Em nosso entender, todas essas perguntas são variações de uma pergunta central presente no plano de fundo como que abraçando todas as outras, interligando-as: Qual o papel da cultura e da identidade cultural na escolarização de afrodescendentes? Dada a complexidade dessa questão, indutora de um empreendimento científico que transborda para além desse projeto de pesquisa, encaramos esta dissertação de mestrado como uma maneira de começar a respondê-la, sendo que nos sentimos engajados com a exortação de Nilma Gomes (GOMES, N. L., 1997, p. 24-25):

Pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é compreender que o processo de exclusão deste segmento étnico/racial não acontece somente em nível ideológico, que se faz notar na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado numa estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão [...] Repensar a educação passa, necessariamente, por repensar o papel que a raça ocupa na construção da sociedade brasileira.

É verdade que a ênfase desse texto recai menos sobre o papel que a noção de raça desempenha na sociedade brasileira e mais na crítica ao “sistema de ensino pautado numa estrutura rígida e excludente”. Tomamos como pressuposto que “a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. [...] Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados” (QUIJANO, 2005, p. 227). Enxergando as consequências desse “padrão de poder” constituído nas Américas até os nossos dias, Quijano defende que “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial” (QUIJANO, 2005, p. 227).

De fato, justifica-se o recorte desse estudo na escolarização de crianças negras porque existe ontologicamente na sociedade brasileira maneiras de se classificar pessoas por critérios raciais, ainda que a biologia os tenha abandonado (GUIMARÃES, 2003). No caso do nosso trabalho, não se trata de exaltar um tipo de taxinomia que deveria soar como absurda (classificando-as em negras e brancas), mas de não negligenciar os resultados das muitas pesquisas que sustentam haver discriminação racial contra essas crianças no tratamento dispensado pelas professoras (CAVALLEIRO, 2000; OLIVEIRA, F. DE, 2004), em livros

didáticos (SILVA, A., 2001; 2004; SILVA, P. V. B., 2008), na avaliação escolar (CARVALHO, 2009), para citar alguns poucos exemplos.

Tendo em conta essas consistentes denúncias de racismo no cotidiano escolar, podemos avaliar os efeitos da discriminação racial como um débito educacional da sociedade com as crianças negras, em contraposição às interpretações que culpabilizam o indivíduo pelo seu fracasso escolar – indivíduo entendido como ser não-marcado por clivagens como raça, etnia, gênero, classe social, etc (LADSON-BILLINGS, 2006). Destarte, o recorte proposto neste estudo acerca da escolarização de crianças negras, procura refletir sobre o débito educacional das Escolas (como instituição ideológica) frequentadas por crianças negras em contextos de absoluta maioria populacional afrodescendente. Inverte-se, assim, a direção da justificativa: há sentido, nesses lugares, a manutenção de um currículo que se quer nacional quando sabe-se ser o conhecimento contextualizado socialmente?

Para criticar o sistema de ensino vemos como crucial a diferenciação estratégica entre educação e escolarização como proposto por Shujaa (1994), ideia que nos acompanha ao longo de todo o texto. Para o autor, as conceituações que equivalem escolarização e educação falham em não considerarem diferentes orientações culturais e relações de poderes desiguais entre os diferentes grupos que dividem o pertencimento a um mesmo Estado-nação. Orientação cultural é entendida por Shujaa como algo que envolve processos cognitivos, afetivos e diretivos nas estratégias das pessoas para resolverem seus problemas. Ele acrescenta, entretanto, que as orientações culturais devem ser entendidas dentro do contexto da experiência histórica do grupo. Assim, apesar da identidade cultural dos afro-estadunidenses ter sido e continuar sendo influenciada pelo contexto social dos Estados Unidos, ela também está inscrita “dentro de um *continuum* histórico-cultural africano que pré-data aquele contexto social e continuaria a existir mesmo se o Estado-nação e seus arranjos sociais se transformassem ou fracassassem” (SHUJAA, 1994, p. 15).

Aliás, entender a história dos povos africanos como pertencente a um *continuum* é o que nos permite trazer os argumentos de Shujaa para o contexto brasileiro. Obviamente, cada um dos contextos da diáspora tem suas próprias diferenças internas, mas o esforço proposto é compreender a história da África como a história de outros continentes: um processo geral macro dentro do qual existem suas particularidades micro, mas que também possuiu os seus contatos a meio caminho. Voltando a Shujaa, essas são as bases utilizadas pelo autor para diferenciar estrategicamente “escolarização” de “educação” e apontar suas diferenças principais.

Escolarização é um processo que *tem a intenção* de perpetuar e manter as relações de poder existentes na sociedade e as estruturas institucionais que suportam esses arranjos. (...) O

que é crucial entender para essa discussão é que quando múltiplas orientações culturais existem dentro de um estado nação, é a liderança entre os adeptos da orientação cultural politicamente dominante que exercita a maior influência sobre os “conceitos, valores e habilidades” que a escola transmite. Esse é o caso com Brancos-Anglo-saxões-Protestantes nos Estados Unidos. Educação, em contraste a escolarização, é o processo de transmitir de uma geração para a próxima o conhecimento dos valores, estética, crenças espirituais e todas as coisas que dão a uma particular orientação cultural sua exclusividade [*uniqueness*] (SHUJAA, 1994, p. 15 – tradução nossa).

Isso não significa que educação e escolarização sejam mutuamente exclusivas. Na verdade, esses dois processos podem se sobrepor e existem aspectos na escolarização que serve aos interesses de todos os membros de uma sociedade, não importando sua orientação cultural. Nesse caso, o autor assinala três áreas de sobreposição que todas escolas públicas deveriam se preocupar: fomentar adequadas habilidades em letramento, humanidades e tecnologia necessárias para negociação de autossuficiência econômica; incitar habilidades cidadã, promovidas através do pensamento e questionamento crítico do sistema político e do ensino de valores democráticos; prover noções históricas da nação, do continente e do mundo, representando acuradamente a contribuição de todos os grupos étnicos para a construção do conhecimento humano (SHUJAA, 1994, p. 15-16 – tradução nossa).

De acordo com o autor, se essas áreas fossem atingidas pela escola pública já seriam de grande valia para uma participação completa e igualitária de todos os cidadãos na sociedade. Mas quando existem grupos que desconhecem adequado conhecimento da sua própria história, como é o caso dos afro-estadunidenses (e, derivando por extensão, dos afro-brasileiros), é uma interpretação inapropriada esperar que a escola pública atinja essas metas por si só. A visão de mundo da qual falou Shujaa pode somente ser transmitida através de um processo de educação estrategicamente guiado por uma orientação cultural afro-estadunidense (afro-brasileira para nós) e um entendimento de como as relações de poder na sociedade são mantidas. Aqui recorremos a Ladson-Billings:

Dada à longa história do sofrível desempenho acadêmico dos alunos afro-americanos, pode-se perguntar por que não existe quase nenhuma literatura para tratar de suas necessidades educacionais específicas. Um dos motivos é a obstinada recusa da educação americana em reconhecer afro-americanos como um grupo cultural distinto³. Embora se reconheça que afro-americanos compõem um grupo racial distinto, o reconhecimento de que esse grupo racial tem uma cultura distinta ainda não é admitido. Presume-se que as crianças afro-americanas são exatamente como as crianças brancas, mas apenas precisam de um pouco de ajuda extra. As características culturais distintas (exigindo certa atenção específica), ou o impacto prejudicial do racismo sistêmico, são possibilidades raramente investigadas. Consequentemente, as razões para seu fracasso acadêmico continuam a ser vistas como inteiramente ambientais ou sociais. Pobreza e falta de oportunidade são sempre apresentadas como as únicas razões plausíveis para o desempenho sofrível. E os tipos de

3 No Brasil, por vezes, até essa condição não é aceita, dada a força do mito da Democracia Racial e seu poder de velar a racialização da sociedade brasileira.

intervenção e soluções propostas tentam compensar essas deficiências⁴ (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 26).

Obviamente, a pesquisadora pressupõe residir na particularidade cultural dos estudantes afro-americanos⁵ um fator relevante a ser incluído pela educação escolar para o aumento das chances de uma escolarização eficaz, a qual não seja conquistada através do sacrifício da identidade cultural. Dessa maneira, preocupada com o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas, a pesquisadora foi a campo em busca de professores/as reconhecidamente capazes de proporcionar não só um processo de escolarização eficaz para as crianças negras: lhe interessou examinar como esse “ensino tem ajudado os alunos não apenas a alcançar o sucesso acadêmico, mas a alcançar aquele sucesso preservando uma identidade positiva como afro-americanos” (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 30).

Guardada as proporções, essa última citação sintetiza o problema que figura no plano de fundo dessa pesquisa e o conceito forjado por essa autora de “ensino culturalmente relevante” interessa a este trabalho como matriz interpretativa:

[...] o ensino culturalmente relevante usa a cultura do aluno para preservá-la e transcender os efeitos negativos da cultura dominante. Os efeitos negativos são causados, por exemplo, por não se perceber a história, cultura ou antecedentes descritos nos livros didáticos ou currículos, ou por se enxergar aquela história, cultura e antecedentes de maneira distorcida. [...] O objetivo principal do ensino culturalmente relevante é ajudar no desenvolvimento de uma “personalidade negra relevante” que permita aos alunos afro-americanos optar por excelência acadêmica e ainda assim se identificar com a cultura africana e afro-americana. [parágrafo seguinte] Especificamente, o ensino culturalmente relevante é uma pedagogia que capacita os alunos intelectualmente, socialmente, emocionalmente e politicamente, pelo uso de referentes culturais para transmitir conhecimento, habilidades e atitudes. *Esses referentes culturais não são meramente veículos de ligação ou explicação da cultura dominante; são aspectos do currículo por direito próprio* (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 36 – grifo nosso).

É preciso tecer algumas considerações sobre o conceito de “ensino culturalmente relevante”, cuja riqueza está em sua capacidade de encerrar todo um ideal educativo. Ele é útil para operar na compreensão de propostas educativas escolares que compreendem explicitamente haver necessidade de se educar para além de escolarizar, que consideram o caráter político e intencional da educação e procuram elaborar um consistente e articulado PPP que permeie todo o

4 A crítica da autora, nesse ponto, é direcionada aos programas de correção da “falta”, isto é, aos programas que a partir da detecção de uma “privação cultural” propõem saídas de “educação compensatória”. Segundo a autora, existem três grandes tipos de programas: aqueles destinados a remediar ou acelerar a escolarização, sem considerar as necessidades sociais ou culturais dos alunos; outros programas visam ressocializar o aluno “fracassado” a partir de valores e atitudes predominantes na sociedade americana; por último, existem os que pretendem facilitar a aprendizagem levando em consideração antecedentes sociais e culturais dos estudantes (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 27).

5 O termo “afro-americano” aparece aqui por ser o termo utilizado na tradução da obra de Ladson-Billings. Como nós afro-brasileiros também somos afro-americanos, prefiro a utilização de “afro-estadunidense”, derivação lógica da aceção do termo “estadunidense” existente em dicionários da língua portuguesa.

cotidiano escolar em contato com a comunidade.

Veremos que o ativismo negro brasileiro sempre pautou a necessidade de escolarização da população negra (vide capítulo 2). A novidade nos anos 1980 é justamente atrelar o direito à escolarização ao direito de afirmação étnico-racial da população negra e de seus vínculos ancestrais com o continente africano. Não obstante, este foi também o momento de valorizar (e reaprender) o conhecimento necessário sobre si próprio sob a responsabilidade dos “mais velhos”, não raro ainda presente entre aqueles negros que mantiveram suas práticas de afirmação identitária e de reelaboração de valores civilizatórios africano-brasileiros. Este processo, que remonta ao período colonial brasileiro, sobreviveu às tentativas de supressão étnica impetradas pelos proprietários de seres humanos escravizados, como nos mostra Katia Mattoso (1988, p. 145):

Fora do trabalho comum nada une, aparentemente, os escravos uns aos outros. Como associar o criador de gado e o agricultor, o homem da floresta com o do campo raso, o adorador do totem ou do antepassado ao crente do islamismo? Na verdade, ao romper os marcos da sociedade africana e ao misturar cuidadosamente as etnias, a escravidão conseguiu destruir as estruturas sociais, mas o negro salvaguardou os valores essenciais das civilizações africanas – os religiosos. O mundo dos escravos negros no Brasil é o cadinho em que se agita uma prática religiosa original, incompreensível para os senhores. Mesmo hoje nós a conhecemos mal e as interpretações que dela sugerimos devem ser tratadas com muitas reservas.

Juana Elbein dos Santos defende argumento semelhante ao de Kátia Mattoso, só que é mais incisiva: nem mesmo as estruturas sociais foram todas destruídas pela escravidão. Um plêiade de aspectos dessa estrutura social africana foram repostos, reelaborados e ressignificados na diáspora negra e não só os valores religiosos foram salvos, apesar de ser a partir da religião que melhor se pode constatar essa reconstrução. Nas palavras de Juana Santos:

Pouco ou nada se conhece sobre a existência da vigorosa vida sócio-cultural da população negra, paralela à vida social, que se processou desde a colônia até nossos dias: de seus espaços, seu discurso, suas linhagens, seus mestres e heróis, sua literatura, arte, filosofia, suas rogações e intercâmbios interestaduais e seus contatos com a Costa. Fragmentos dessa história, de seus conteúdos, de objetos, sítios, descendentes, comemorações, reconstruções rituais, nos permitem recompor, em parte, esse outro Brasil cuja memória se polariza e recria ainda hoje, em algumas instituições, particularmente nas comunidades-terreiros que nucleiam significativos segmentos da população negra da Bahia (SANTOS, J. 1979, p. 7-8).

E mais, propôs de se construir uma saída para essa situação:

Adquirir um conhecimento reflexivo de si conduziria o negro não apenas a distinguir e assumir plenamente sua originalidade, sua riqueza ética e cultural, a consciência de seu significado intrínseco, mas ainda lhe permitiria um exame analítico de sua situação e de seu destino na sociedade nacional e uma participação ativa na condução dos mesmos a partir de seu próprio enfoque, de sua experiência, de suas concepções e interesses (SANTOS, J. 1979, p. 8).

Na mesma linha, Elisa Larkin Nascimento afirma que as comunidades de origem africana

nas Américas, sobretudo na América chamada “Latina”, sofrem até hoje a falta de referências históricas que lhes permitiria construir uma autoimagem digna de respeito e autoestima. A identidade “negra” é calcada nas desgastadas categorias de ritmo, esporte, vestuário e culinária e a “cultura negra” definida pelos padrões da sociedade dominante se limita à esfera do lúdico. Enquanto isso, a atividade intelectual, científica, política, econômica, técnica e tecnológica é considerada atributo próprio às pessoas brancas, exclusivo da civilização ocidental. A criança e o jovem negros tendem, assim, a deixar de vislumbrar possibilidades de profissionalização nessas áreas e se reproduz a exclusão implícita na imagem do “negro” transmitida na escola e na sociedade (NASCIMENTO, 2008, p. 30).

Portanto, se sabemos ser a educação um processo definidor de identidades, sendo a escolarização uma parte da educação que recebemos, dependendo das escolhas que são feitas e dos propósitos que se elegem, a escola também pode deseducar. Por exemplo, podemos ler em *O espírito da intimidade* (SOMÉ, 2007) e em *Amkoullel, o menino fula* (BÂ, 2008) narrações de como jovens africanos moradores de aldeias são deseducados pela escola trazida pelo colonizador europeu. Situações que não diferem em absoluto da escola Eugênia Anna na segunda metade dos 1980, como afirma Vanda Machado (2002, p. 54): “À medida que comparava a relação da 'escola do município' com a vivência da comunidade, ia ficando mais evidente a distância existente entre o ensino, o programa a ser “vencido” e a cultura que emanava do terreiro”. Nestes casos, a força de uma escola alienígena à cultura local atua fortemente para não deixar dúvidas sobre a superioridade do saber científico em relação aos saberes de culturas “colonizadas” (numa escala evolutiva criada pela própria ciência).

Essa noção de “deseducação” parece ter-se originado na literatura educacional na obra do afro-estadunidense Carter G. Woodson (2000 [1933]), autor do seminal *The Mis-education of the Negro*⁶. Em uma contundente crítica ao sistema educacional dos Estados Unidos, o autor sustenta a tese de que mesmo as instituições frequentadas majoritariamente por negros estavam formando negros identificados com os interesses dos brancos. A principal proposta de Woodson era permitir aos negros o controle sobre sua escolarização, visto que os negros tem pouco controle sobre ela e sobre outros assuntos que lhe dizem respeito. “[...] A educação dos negros, então, a coisa mais importante para sua melhoria, está quase inteiramente nas mãos daqueles que os escravizaram e agora os segregam” (WOODSON, 2000, p. 14 – tradução nossa).

Para o professor, obviamente que esse sistema só pode gerar uma política de manipulação do negro “altamente educado” ao invés de uma verdadeira cooperação interracial e a deseducação

6 Traduzo por conta própria esse título como *A desedução do negro*. Mesmo sendo uma obra de 1933, não há tradução para a língua portuguesa (ao menos não encontrei em nenhuma biblioteca brasileira).

atinge seus objetivos quando “o sistema [de educação] atual sob o controle dos brancos treina o negro para ser branco e, ao mesmo tempo, ele se convence do impropério ou da impossibilidade dele tornar-se branco [...] o resultado, então, é que o negro assim deseducado não tem serventia para eles mesmos ou para o homem branco” (WOODSON, 2000, p. 15 – tradução nossa). As consequências que o autor relaciona à deseducação podem ser medidas por essas palavras:

Se você pode controlar o pensamento de um homem você não precisa se preocupar com sua ação. Ao determinar o que um homem deve pensar você não precisa se preocupar sobre o que ele vai fazer. Se você faz um homem sentir que ele é inferior, você não tem que obrigá-lo a aceitar um status inferior, pois ele próprio irá procurá-lo. Se você faz um homem pensar que ele é justamente um pária, você não tem que ordenar-lhe que vá porta de trás, ele irá sem ser mandado e, se não houver porta de trás, a sua própria natureza demandará uma (WOODSON, 2000, p. 41 – tradução nossa).

Um exemplo significativo da escola ocidental como uma instituição que deseduca, situado ainda mais longe no tempo, pode ser encontrado numa obra de Carlos Rodrigues Brandão (2002), ainda que esse autor não use a noção de “deseducação”. Segundo o antropólogo, chefes indígenas enviaram uma carta ao presidente dos Estados Unidos ainda no século XIX recusando a oferta de vagas em universidades estadunidenses. Os chefes afirmavam que a intenção da educação ofertada pelos brancos tinha propósitos bastante diferentes da educação aspirada pelos indígenas, pois seus melhores jovens ao voltarem das escolas dos brancos retornavam “imprestáveis” para a vida na aldeia. A presença ameríndia nas universidades estadunidenses e sua “deseducação” está documentada inclusive por gravuras e fotografias que mostram o cotidiano das instituições encarregadas de aculturá-los (cf. PROVENZO, E. F. *et al.*, 2008, p. 1052-1063).

No caso do Brasil, temos notícias através das lições de história do Brasil sobre as escolas missionárias, local onde os jesuítas procuravam “civilizar” e “converter” os “selvagens”, salvando-os do “pecado” e do “paganismo”. Daniel Munduruku (2009) passa por estas e outras questões em *O banquete dos deuses*, mas também nos ensina sobre os modos de resistência dos povos indígenas às imposições colonizadoras e, ao escrever sobre sua própria experiência de educação escolar, aponta que o processo de “conversão” não foi nada tranquilo.

Sobre o ponto que estamos tratando – a deseducação proporcionada pela escola – vale a pena trazer para cá as reflexões desse autor num capítulo sobre as dificuldades da prática docente nas sociedades ocidentais. Para tanto, Munduruku utiliza-se dos significados do ato de catar piolhos entre seu povo para metaforizar sobre o ato de educar(em-se). Diz ele que, ao se constatar a existência dos piolhos, cobra-se uma atitude (geralmente das mães) para eliminar o indesejado e lhe parece haver três grandes padrões de soluções costumeiras: a solução estatal, a qual prega o uso de química para eliminar o mal ao mesmo tempo que incentiva a cadeia produtiva através do

uso de fármacos; a solução prática, geralmente proposta pelo pai, isto é, raspar a cabeça e cortar o mal pela raiz (literalmente); e a terceira solução, que consiste num momento de paciência e de intimidade. “[...] Aí se trata de *deitar a criança no colo, não deixar ir para a escola* e desdobrar-se em fazer “cafuné” num ritmo que vença os poderosos inimigos. *Esta é a estratégia que as sociedades indígenas encontraram para exercer o ato educativo*. Transformou uma necessidade num ato de educar (MUNDURUKU, 2009, p. 80 – grifo nosso). De certa forma, é a percepção que já há muito escreveu Brandão (1983, p. 11):

[...] a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um de seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura.

Aqui já temos referências para dizermos com alguma segurança que há razões para empenharmos nossos esforços de pesquisa para compreender processos educativos escolares referenciados numa visão de mundo afrodescendente, ou seja, guiados por uma orientação cultural e um entendimento de como as relações de poder na sociedade são mantidas. Começemos, então, por repensar a diferença entre a “moderna cultura ocidental” - presente na ideologia da colonização e no estabelecimento do Estado brasileiro - e a cultura negra representada pela “cultura tradicional dos terreiros”.

Para Sodré (1988), a grande diferença está no princípio fundamental das trocas. Na ordem moderna há “um excedente econômico-social que se acumula [...], deixando entretanto de estar disponível para o grupo e se abstraindo irreversivelmente como valor (equivalente geral de troca)” (SODRÉ, 1988, p. 126). Enquanto que, na cultura negra, “a troca não é dominada pela acumulação linear de um resto” e, por isso, é sempre simbólica e passível de reversão: “a obrigação (de dar) e a reciprocidade (receber e restituir) são as regras básicas. É o grupo (concreto) e não o valor (abstrato) que detém as regras da trocas” (SODRÉ, 1988, p. 127). Além disso, a troca é realizada partindo do princípio que tudo e todos são parceiros legítimos (bichos, vegetais, minerais e seres humanos vivos e mortos). “A isto a ideologia ocidental tem chamado de 'animismo' porque, apegada a seu princípio exclusivista de realidade, separa radicalmente a vida da morte e entende a troca simbólica com outros seres como uma projeção fantasiosa da vida” (SODRÉ, 1988, p. 127).

Desse modo, para ordem humana negra não há oposição entre vida e morte “na base de mútua exclusão radical” e o sacrifício – operação imprescindível para dinamizar a relação entre os vivos e os ancestrais - “implica no extermínio simbólico da acumulação e num movimento de redistribuição (princípio, portanto, visceralmente antitético ao do capital)” (SODRÉ, 1988, p. 128). Seguindo o argumento de Sodré, o indivíduo entra no ciclo das trocas simbólicas através da

iniciação, processo que resolve simbolicamente as “grandes dicotomias que engendram o princípio de realidade do Ocidente (morto/vivo, real/irreal, natural/humano, abstrato/concreto, etc.)” (SODRÉ, 1988, p. 128). Para o autor, há na iniciação o questionamento implícito da “ordem abstrata dos valores e dos conceitos”, pois os conhecimentos iniciáticos não dispensam a presença dos músculos do corpo e dependem do contato entre indivíduos para que o axé seja transmitido. Axé (para os nagôs), *muntu* (para os bantos) é força vital, um princípio dinâmico e essencial para a cultura negra da qual estamos tratando.

O *muntu*, assim como o axé, existe nos animais, minerais, plantas, seres humanos (vivos e mortos), mas não como algo imanente: é preciso o contato entre dois seres para a sua formação. E, sendo força, mantém-se, cresce, diminui, transmite-se em função da relação (ontológica) do indivíduo com os princípios cósmicos (orixás), com os irmãos de linhagem, com os ancestrais, com os descendentes. O saber iniciaticamente transmitido distingue-se da abstração do conceito, porque é também uma força viva, associada ao axé ou ao *muntu* (SODRÉ, 1988, p. 129).

A restituição do excedente, o axé e a iniciação se encontram mutuamente presentes no ritual, ou seja, de um conjunto de procedimentos verbais e não-verbais destinados a fazerem aparecer os princípios simbólicos do grupo como um conjunto que organiza sua “verdade”. Sodré diz que a palavra *leitourguia* (“a obra ou a verdade do povo”) surgiu na Grécia justamente para “designar o conjunto dos procedimentos de produção da verdade” (SODRÉ, 1988, p. 130). Interessante notar que nenhum poder jamais prescindiu de legitimar-se através da manifestação de uma verdade, de “liturgias”, sendo os conflitos de poder cercados também por afirmações em torno de uma ou outra liturgia. Por exemplo, até início do século XVI os príncipes europeus não dispensavam os conselhos de sábios feiticeiros e adivinhos e a ciência - a “liturgia” que ajudou a consolidar o poder burguês no Ocidente – é “apenas um dos casos possíveis de produção da verdade” (SODRÉ, 1988, p. 130). Com efeito, a pretensão da universalidade da ciência hoje (especialmente as ciências experimentais e naturais) atingiu um nível de reivindicação de posse da “verdade” semelhante ao experimentado pela igreja católica anterior à reforma protestante (CUNHA, 2009).

Porém, essa “ordem humana negra” não se implantou no Brasil como na África. Aqui, obrigados a operar uma síntese de cosmogonias e rituais oriundos de diversas localidades do continente, “a ordem original (africana) foi *reposta*, sofrendo alterações em função das relações entre negros e mulatos e negros de umas etnias com as outras” (SODRÉ, 1988, p. 132). Para Sodré, essa reposição tem sua originalidade em três pontos:

1) Tratava-se da cultura de uma população dominada e exilada. [...] A originalidade negra consiste em ter vivido uma estrutura dupla, em ter jogado com as ambiguidades do poder e, assim, podido implantar instituições paralelas; 2) Reposta na História (SIC) brasileira com

um *continuum* africano – logo como uma atitude de resistência à ideologia europeia e de preservação da identidade étnica -, a ordem simbólica negra desenvolveu-se aqui de forma dissimétrica, tanto em relação à História do Brasil quanto à do Brasil. Um desenvolvimento simétrico teria feito esse *continuum* apenas uma religião, uma formação mística, dentre outras.[...] No interior da formação social brasileira, o *continuum* africano gerou uma descontinuidade cultural em face da ideologia do ocidente, uma heterogeneidade atuante; 3) A reposição cultural negra manteve intactas formas essenciais de diferença simbólica [...] capazes de acomodar tanto conteúdos da ordem tradicional africana [...] como aqueles reelaborados ou amalgamados em território brasileiro. A expansão dos cultos ditos “afro-brasileiros” em todo o território nacional [...] se deve a persistência das formas essenciais em polos de irradiação, que são as comunidades-terreiros (*egbé*) (SODRÉ, 1988, p. 132-133).

As originalidades da cultura negra reposta no Brasil são perceptíveis nas iniciativas educacionais encabeçada pelo ativismo negro nos anos 1980, apesar da extinção dessas experiências em curto espaço de tempo. Mesmo a Mini Comunidade Obá Biyi não sobreviveu e encerrou suas atividades em 1986. Depois de reformado, o prédio construído para abrigar a pioneira experiência de educação pluricultural no Brasil passou a ser utilizado como uma escola pública municipal e estadual ao mesmo tempo, tendo seu nome redefinido como Escola Eugênia Anna dos Santos. Ocorre que a “nova” escola, atuando indiferente ao local onde está situada, deu espaço ao surgimento de uma certa insatisfação da comunidade do terreiro nos anos seguintes ao fim da Mini, um processo crescente que deixou escorrer sua gota d'água por volta do final de 1997: uma professora vestida de preto em plena sexta-feira mostrou o quanto a escola oficial não se importava (ou simplesmente ignorava) as particularidades do lugar onde está inserida.

Não aceitar que a escola instalada dentro da comunidade, ainda que pública, fosse igual todas as outras é um bom “pano pra manga” e procuramos costurá-lo nesta dissertação de mestrado. Primeiro porque nenhum outro terreiro tem uma escola pública dentro de seu território; segundo porque se criou um ambiente institucional propício para recriação da escola a partir da lógica da “porteira para dentro”, isto é, a partir da lógica do terreiro (e, consequentemente, da cultura negra). Para compreender melhor essa história, nas páginas seguintes tentaremos narrar algumas outras histórias que constituem a luta por educação escolar aliada a afirmação de valores civilizatórios africano-brasileiros, com enfoque especial em iniciativas surgidas na comunidade do *Ilê Axé Opô Afonjá*. Uma história que contém altos e baixos, reivindicações num tom mais inflamado intercaladas por vozes em tom sereno. Desde 2007, ano inicial da gestão atual da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, o PPP Irê Ayó tem talvez experimentado seu momento mais vibrante. Ainda que haja várias questões a serem levantadas (e sempre hão de existir) vamos deixar de rodeios e entrar na casa de Xangô. Agô⁷!

7 Pedido de licença na língua iorubá.

CAPÍTULO 1

DE ADJETIVO PARA SUBSTANTIVO: EM BUSCA DE UM REFERENCIAL TEÓRICO AFRO-BRASILEIRO SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA

Educação das Relações étnico-raciais como campo de pesquisa

E*ducação e Relações Étnico-Raciais* é um campo de pesquisa acadêmica que vem ganhado corpo desde os anos 1980. Gonçalves e Silva (2006) citam um levantamento da produção acadêmica nos programas de pós-graduação sobre educação e temas relacionados ao multiculturalismo realizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹, entre 1981 à 1997. As teses e dissertações sobre temas multiculturais nesse período de dezesseis anos somam 181 pesquisas, sendo que 20 delas versaram sobre “educação e relações étnico-raciais”, a maior parte defendida já nos anos 1990. Os mesmos autores realizaram um segundo levantamento no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o período de 1998 a 2004 e relacionaram para esse período de seis anos 66 pesquisas na mesma temática geral, mas não deixaram precisos quantos estudos trataram especificamente do tema “educação e relações étnico-raciais”.

Da nossa parte, fomos então diretamente ao Banco de Teses e realizamos um levantamento de teses e dissertações defendidas entre 2005 a 2009 somente utilizando os descritores “educação” e “relações” e “raciais” e conseguimos elencar para esse período de cinco anos 116 pesquisas, sendo maior a concentração nos anos de 2007, 2008 e 2009, com 24, 28 e 37 pesquisas respectivamente, enquanto o ano de 2005 retornou 14 pesquisas e 2006, 13. Não sabemos quais os descritores empregados no levantamento de Gonçalves e Silva e reconhecemos, assim, a possibilidade de estarmos superestimando nossos resultados. Porém, mesmo superestimado, não há como negar que houve um aumento significativo nesse último período em relação aos 23 anos do período anterior (1981-2004) no que tange às relações étnico-raciais no âmbito da pesquisa educacional.

Um sobrevoo por estas pesquisas indicam não só que estamos assistindo a uma ampliação das dissertações e teses que tomam como tema de investigação a “educação e as relações étnico-raciais”. Também é possível perceber que essa mudança, em parte, é mérito da insistente luta encabeçada pelo movimento negro para implementação de políticas compensatórias como

1 As categorias que são englobadas como “temas culturais” no levantamento da ANPED compostas pelos seguintes termos: “educação e mulher”, “educação e diversidade”, “educação e relações étnico-raciais”, “educação indígena”.

estratégia de combate às desigualdades raciais. A graduação e pós-graduação de militantes desse movimento social, o aumento da presença de jovens negros nas universidades e as políticas de fomento às pesquisas sobre relações raciais na educação, se ainda não podem ter seu impacto amplamente dimensionado, são possíveis fatores que, em conjunto, tem imprimido suas marcas na produção do conhecimento nas ciências e, em particular, nas ciências sociais. Destarte, as maiores vitórias desse movimento – a criação dos programas de ações afirmativas nas universidades públicas e a promulgação do artigo 26-A da Lei (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fruto da Lei Federal (BRASIL, 2003), que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras são também indutores dessa produção crescente². Por exemplo, dentro dessa produção sobre “educação e relações étnico-raciais” de 2004 a 2009 (116 trabalhos), encontramos 57 resumos que contém alguma variação do descritor “lei 10.639”³.

Além disso, esses trabalhos refletem uma grande diversidade de preocupações internas a área educacional e se ocupam de pensar a efetivação da referida lei a partir de muitos matizes teóricos e metodológicos, bem como também há muitas pesquisas realizadas por diferentes áreas do conhecimento para além da educação. É o que aponta a leitura desses resumos e das suas respectivas palavras-chave. Neste sentido, percebemos que “educação” foi a palavra-chave mais utilizada, aparecendo 8 vezes. “Formação de professores”, a segunda mais frequente, foi utilizada 6 vezes. Outras palavras que fazem referência explícita a alguma área da pesquisa educacional e foram empregadas entre as palavras-chave foram “política educacional” e “lei 10.639/03”, as quais constam 3 vezes. “História da educação” e “educação física”, aparecem em 2 resumos. Com 1 aparição e explicitamente ligadas a educação também figuram as palavras-chave “sistema de ensino”, “professores”, “práticas pedagógicas”, “negro e educação”, “museus universitários”, “livros didáticos”, “estudante negro”, “escola pública”, “escola”, “ensino não-formal”, “ensino de artes visuais”, “educação infantil”, “currículo”, “cultura estudantil”, “alfabetização científica”. Com 21 palavras-chave entre 63 utilizadas, a educação está presente em aproximadamente 33% dos termos utilizados para sintetizar as preocupações das dissertações e teses defendidas entre 2005 e 2009 nos Programas de Pós-Graduação (PPGs) brasileiros, cujos respectivos resumos citam a lei 10.639/03 entre os objetos de reflexão da pesquisa realizada.

Contudo, se consideradas somente as palavras-chave mais frequentes, isto é, com duas ou mais utilizações, a educação divide atenção com termos bastante empregados pelo texto da lei

2 Posteriormente, essa lei teve sua redação alterada pela Lei (BRASIL, 2008), que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena.

3 Utilizamos como descritores os seguintes termos: “lei 10639”, “lei 10.639”, “lei 10639/03”, “lei 10.639/03”, “lei 10639/2003”, “lei 10.639/2003” e obtivemos 64 resultados, entre os quais 7 se repetiam em diferentes buscas.

10.639/03 ou pelo parecer CNE/CP 003/2004⁴. Neste caso, os termos educacionais que aparecem são “educação”, “formação de professores”, “política educacional”, “história da educação”, “lei 10.639/03” e “educação física”, ou seja, 6 termos, que dividem a atenção com outros 8, quais sejam: “relações étnicas e/ou raciais”, “discriminação e desigualdade étnico-cultural e/ou racial”, “cultura afro-brasileira”, “racismo”, “práticas anti-racistas”, “identidade étnica”, “cultura material” e “afrodescendência”. Em geral, cada pesquisa elenca pelo menos uma palavra explicitamente ligada ao campo da educação e outra mais ligada ao tema da pesquisa.

Obviamente, dada a ementa da lei 10.639/03, todas as pesquisas que a citam em seu resumo tratam com maior ou menor ênfase de problemas relacionados a educação. Todavia, entre as áreas do conhecimento nas quais as pesquisas em nível de pós-graduação foram desenvolvidas sobre essa temática constam, ao lado da própria educação, sociologia, antropologia, política educacional, letras, artes, inter ou multidisciplinar, ensino de história, ensino de ciências e matemática, educação física, linguística e psicologia, evidenciando certa dinamização da interdisciplinaridade na produção acadêmica em relação à educação das relações étnico-raciais, alavancada pela promulgação da lei 10.639/03. Deve-se ressaltar, se não lamentar mesmo, a ausência de análises na área do direito.

Em face desse quadro, somos otimistas em relação às potenciais transformações do conhecimento a serem provocadas pela presença da diversidade étnica, racial e cultural nos campi universitários, uma aposta que as grandes universidades estadunidenses fizeram desde o final dos anos 1960 (BANKS, 1992; GOMES, N.; SILVA, P. B., 2006), visto que seus argumentos para sustentar a manutenção de suas *Affirmative Action Policies* repousam muito mais no termo “diversidade” do que no termo “igualdade” (BRITO, 2009, p. 301). Assim como somos otimistas na hipótese de trabalho desta pesquisa, que pode ser resumida na seguinte frase: *a presença da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar favorece o processo de escolarização das crianças negras*.

A centralidade da cultura nas teorizações sociais e educacionais contemporâneas

Como vimos acima, não estamos sozinhos e não é absurdo afirmar que a academia tem aberto suas portas às pesquisas sobre “educação e relações étnico-raciais” pela pressão da presença

4 O Parecer CNE 003/2004 (BRASIL, 2004) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

de um maior número de interessados diretos nos resultados desses estudos, isto é, a maior presença numérica de negros⁵ nos campi, ainda que se mantenha a sub-representação dessa população quando comparadas as taxas demográficas universitárias e gerais.

Outro fator relevante é a mudança mesma de paradigmas que tem havido nas ciências como um todo e, “nas ciências humanas e sociais, concedemos agora à cultura uma importância e um peso explicativo bem maior do que estávamos acostumados - embora a mudança nos hábitos de pensar sempre seja um processo lento e desigual, e não sem poderosos ataques à retaguarda”, afirmou Stuart Hall (1997, p. 9). Esta pesquisa sente-se acolhida pelo pensamento deste autor, visto que tratar de “educação das relações étnico-raciais” não é possível, hoje, sem que seja levada em consideração a cultura africana trazida e reelaborada na diáspora negra para as Américas, ainda mais quando, no pano de fundo dessas investigações encontramos justamente o escopo do artigo 26-A da LDB, ou seja, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas do país.

No Brasil, *a descoberta da cultura na educação*⁶ já está completando meia década, pois datam do início dos anos 1960 a eclosão no país dos *movimentos de cultura popular*, que relativamente inovaram na prática pedagógica ocidental, cuja identidade foi forjada sobre a recriação, para seu uso, do termo *cultura popular*. Entre os protagonistas destes movimentos esteve Paulo Freire, mas sua difusão maior se deu entre estudantes, intelectuais militantes cristãos, artistas populares e eruditos, entre outros atores. “Uma semente entre outras de um trabalho que, metade imaginário, metade realidade, reacende a ideia de que é possível e necessário participar de um processo que transforme a *cultura do povo*, através da prática da *Cultura Popular*, em uma *cultura popular*”, avalia Carlos Rodrigues Brandão (2002, p. 32 - grifos do original) num texto da década de 1980 e republicado após outras duas décadas, sendo que ele mesmo era um dos educadores e militantes desses movimentos que depois receberam o nome de *Educação Popular*⁷. De alguma maneira, o antropólogo e educador diz que todos se perguntavam, ainda que não fosse sempre explícito: “O que fazer com o povo? Como trabalhar com ele?”. Para Brandão essas perguntas levam a outras um pouco mais encobertas ainda.

5 Quando nos referimos a negros, estamos pensando nos pretos e pardos (categorias do IBGE) que reconhecem a sua ascendência africana.

6 Esse é o título de um dos capítulos do livro *A educação como cultura*, de Carlos Rodrigues Brandão (2002, p. 29-100)

7 Segundo Brandão (2002, p. 31-32 – nota de rodapé), “*Movimentos de Cultura Popular* foi o nome genericamente dado no alvorecer dos anos 1960 a diferentes grupos de ação pedagógica que desenvolveram experiências mais ou menos comuns e, com diferenças às vezes de fundo entre um e outro, pensaram e praticaram o que mais tarde algumas pessoas vieram a chamar de “teoria da Cultura Popular. [...] Eles possuíam uma dimensão municipal ou estadual, e entre todos o mais atuante foi o de Recife, em Pernambuco, de que participou o professor Paulo Freire, cuja equipe pioneira de experiências e alfabetização foi constituída dentro do Serviço de Extensão Universitária da então Universidade do Recife.

O que existe por detrás da confissão usual de que, entusiasta e motivante, uma “prática cultural libertadora” é difícil e pode ser uma falácia? Por que razões sempre há limites estreitos na conquista de espaços e na duração dos tempos de qualquer “trabalho com o povo”? Por que, sendo ele “fraco”, “subalterno”, “sem cultura”, “alienado”, “carente”, “desorganizado” e “marginal”, resiste a deixar-se ver “promovido”, ser “transformado”? Por que motivos resiste a deixar-se ver “promovido”, ser “transformado”? Por que motivos resiste, como pessoa, classe, comunidade ou grupo étnico, a ser tão consequente com o educador, que todos os programas de “promoção” de que participa consigam realizar na prática o ideal de projetos de “promover”, “conscientizar”, “desenvolver”, “dinamizar”, “educar”, “organizar”, “mobilizar-se” e, no limite, “libertar”? Libertar aqueles a quem o movimento ou o programa creem que se dirigem. Libertá-los, primeiro, dos males que sua condição de subalternos deixou impresso na consciência e na cultura. Libertá-los, depois – convocando-os a que participem disso – da sua própria condição de subalternos (BRANDÃO, 2002, p. 32-33).

Entre as formulações de resposta para essas questões, Brandão afirma que “um dos dados mais importantes do período é a transformação da palavra neutra: *cultura*, tal como sempre foi pensada pela antropologia, pela ciência do folclore e pelos livros escolares, em uma categoria ideológica e política”. Logo depois, diz ele: “uma revisão motivada da ideia de cultura é o que permite a sua crítica na sociedade desigual e, particularmente, a crítica da *cultura brasileira*, como um exemplo de reprodução social da desigualdade” (BRANDÃO, 2002, p. 33).

Não significa que antes dos 1960 a “cultura” não figurasse entre as preocupações dos educadores e dos pesquisadores em educação, mas a grande inovação desses educadores envolvidos com os movimentos de cultura popular é provocar o primeiro grande abalo nas convicções da existência de uma cultura comum nacional, fundamento da escola pública como idealizado por liberais como Anísio Teixeira. Nessa época, antes mesmo da fundação dos Estudos Culturais – e um de seus fundadores é o próprio Stuart Hall na segunda metade da década de 1960 - esses movimentos no Brasil fizeram a passagem da cultura como adjetivo (como em “educação de cultura geral”) para substantivo (como em “cultura popular”) e passaram desde então a entendê-la como instrumento de mobilização política. Avigora nosso argumento as palavras de Brandão :

Colocar a cultura na história e depois fazer a crítica histórica da cultura não representa uma descoberta dos movimentos de cultura popular. Mas tomar tal crítica como um ponto de partida e propor um trabalho coletivo como história através da cultura, foi uma ideia nova de um tipo de prática até então não realizada no Brasil. [outro parágrafo] Sabemos até aqui que os documentos dos anos 1960 tentam recuperar uma interpretação dialética da cultura, contra uma compreensão dela como produto feito, “coisa” existente no mundo fora do trabalho social do homem e da história social de reproduzi-lo. Opostos à ideologia oficial que imagina a “cultura brasileira” como um amálgama pacífico “da mistura das três raças” e fecha os olhos às relações e conflitos de classe ali presentes, os *movimentos* pretendem instaurar a crítica das condições políticas de realização da cultura (BRANDÃO, 2002, p. 47).

Não obstante, como bem captou Narcimária Luz (2000, p. 79), “é dentro da identidade de

classe que se propõe a criação de uma 'estratégia de alfabetização', que obviamente se alicerçará na escrita impressa vista como forma de comunicação universal". Em contraposição à "mistura das três raças" não é construída uma interpretação alternativa que enfrente a complexa construção da identidade nacional, porém apartada de um ponto de vista eurocêntrico. Há, isso sim, uma redução e os conflitos societários são limitados pela ótica "dominantes" contra "dominados", "elite" contra "povo". Essa última categoria, por sua vez, é apresentada no singular e pensada como uma soma de indivíduos que compartilham certas características, como língua e naturalidade. Mesmo já existindo certo reconhecimento da diversidade cultural interna desse "povo", sua relevância foi reconhecida apenas ao nível do detalhe e servia ao trabalho dos folcloristas. Ao negro ou ao índio, incluído no "povo", restava somar-se ao proletariado, ao campesinato ou, caso não fosse possível, ainda lhes restava o lumpemproletariado.

Demoraria certo tempo, ainda, para que fossem questionadas e abaladas: (a) a crença inexorável num crescimento científico ilimitado; (b) a verdade atingida através da lógica e da razão e que integraria o mundo, desde que mantida uma hierarquização que (c) foi deslocada da classificação racial para a comparação entre civilizações. Além disso, mesmo ao inovar, os movimentos de cultura popular não se moveram contra as bases estruturais do Estado-Nação: os mais liberais viam-no como necessário para a igualdade entre os cidadãos no acesso ao mercado; certos grupos marxistas entendiam o Estado como etapa para a revolução e ambas ideologias não permitiam o questionamento da integração nacional, fundamental para as instituições estatais. Sendo que "o grande pressuposto da integração é dizer, antes de mais nada, que o Ocidente é a mais racional de todas as civilizações e culturas, supondo que todos os conceitos relativos à existência, aos modos de vida, ao ser humano, à felicidade partam daí" (SODRÉ; PUNZO, 2003, p. 17). No campo da educação encontramos, entre outras, a crítica a educação popular realizada por Narcimária Luz. Em suma, nas palavras dela:

Essas formas de abordagens pedagógicas, inundadas pela referência europeia marxista linear (tenta-se forçosamente ler e interpretar a dinâmica da formação social brasileira utilizando os mesmos cânones sócio-filosóficos estruturalistas europeus), são tentativas de recalque ao processo civilizatório africano reposto no Brasil (2000, p. 79).

Do nosso ponto de vista, no entanto, parece haver uma diferença grande de concepção educativa entre os movimentos de cultura popular dos anos 1960 e o modo como se pensava a educação no Brasil antes deles. Por isso, os tomamos aqui como um divisor de águas no que se refere ao tratamento dado à noção de cultura na prática educativa, atentando ainda para o fato, ao perceberem a escola como local de reprodução da desigualdade social, esses movimentos e seus protagonistas procuraram atuar fora dela.

Por exemplo, a cultura tomada como um termo neutro está presente na obra de um dos maiores expoentes do nosso pensamento educacional, Anísio Teixeira, conhecido como um ferrenho defensor da educação pública, gratuita, laica e para todos. Idealizador da Escola Parque, em Salvador, quando secretário de educação daquele estado (1947-1951), somente dois de seus muitos livros já bastam para sumarizar seu empenho pela educação pública: *Educação não é privilégio*, de 1957 e *Educação é um direito*, de 1968.

Em *Educação não é Privilégio* encontramos a voraz crítica de Teixeira ao arcaísmo da escola brasileira, baseada em métodos de exposição e memorização, pois “em face do caráter novo do conhecimento científico, o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e pela exposição”. Para ele, “os velhos métodos da escola medieval, [...] já seriam inadequados, mesmo que tivessem de formar sucessores dos antigos 'escolásticos' ou homens de cultura intelectual e estética, capazes de disreter com gosto e elegância sobre qualquer assunto e nada saberem fazer” (TEIXEIRA, 2007, p. 49). Seu alvo, assim, era a “filosofia do conhecimento” que o concebe como um “corpo de informações sistematizadas sobre as coisas”, um “todo” aprendido através da compreensão e memorização, chamada de educação de “cultura geral” e algumas vezes, “educação humanística”, “sendo que muitos pensam que se a modificarmos, destruiremos a nossa civilização, humanista e cristã...” (TEIXEIRA, 2007, p. 50). Além disso, porque há uma racionalização de que “a cultura é algo de completo e que nada *pode* ser ignorado, sem grave defeito para cultura”, diz ele, assim, “que escondemos a nossa concepção medieval de cultura como Suma Cultural” (TEIXEIRA, 2007, p. 52 - grifo no original). Não obstante, engana-se quem pensa não haver uma cultura geral para ele:

... cultura geral não é cultura superficial, e sim exatamente o contrário. [...] Todo conhecimento é especial. Quando tomo esse conhecimento especial no seu último grau de generalização, tenho o conhecimento filosófico [...]. É evidente que me terei de *especializar* nesse conhecimento geral [...]. Poder-se-ia também considerar cultura geral a cultura comum a todos, mas essa cultura seria uma cultura de uso comum e não, propriamente, uma cultura especializadamente intelectual. Seria uma tradução popular e geral das culturas especializadas (TEIXEIRA, 2007, p. 52-53).

Esse trecho é emblemático. As duas possibilidades que Teixeira apresenta para definir cultura geral de forma alternativa a vigente na escola propedêutica partem da convicção inabalável na produção do conhecimento apoiado na ciência e no pensamento racional. Como vemos, não há “cultura do povo” que mereça atenção por parte da escola. Quando o educador relaciona essas possibilidades de definição para “cultura geral” com as escolas brasileiras, ele conclui que, erroneamente, nossa escola fora criada para formar o “privilegiado” para uma “vida mais fácil”:

As nossas escolas não são uma coisa nem outra. Arcaicas nos seus métodos e ecléticas, se não enciclopédicas, nos currículos, não são de preparo verdadeiramente intelectual, não são

práticas, não são técnico-profissionais, nem são de cultura geral, seja lá em que sentido tomarmos o termo. [outro parágrafo] Mas são, por força da tradição, escolas que selecionam, que “classificam” os seus alunos. Passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-nos para a classe média ou superior. E aí está a sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras (TEIXEIRA, 2007, p. 52).

Por essa razão, Teixeira vai desenvolver a proposta de uma nova política educacional. Para ele, a escola primária, cujo papel é prover um mínimo fundamental de educação, não deve se preocupar se não secundariamente com a preparação para outros níveis. Deve ela ser de tempo integral, sem os objetivos de iniciação intelectual e voltada para “iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão”. Em relação a sua gestão, a escola primária deveria ser para ele uma “*instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificada com seus mores, seus costumes*” (TEIXEIRA, 2007, p. 66-67 - grifo nosso). Na mesma página, mais embaixo, lemos que “esta será a escola fundamental da educação comum do brasileiro, regionalmente diversificada, comum não pela uniformidade, mas pela sua equivalência cultural” (TEIXEIRA, 2007, p. 66-67). Portanto, a escola deveria ser um produto das condições locais.

Está claro, pois, que essa escola, nacional, por excelência, a escola de formação do brasileiro, não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada assim, nos seus meios e recursos, embora una nos objetos e aspirações comuns (TEIXEIRA, 2007, p. 68).

A convicção sobre a gestão descentralizada da escola propunha, em suma, a municipalização das escolas primárias e formação docente sob controle do Estado e de responsabilidade das escolas normais. Outrossim, não podemos nos iludir com a sua proposta de regionalização da educação, pois as convicções de Teixeira sobre a necessidade da escola ser fruto do contexto local não significam uma antecipação da abertura do Estado à diversidade étnico-racial, pois ainda se concebia como necessária a unidade de um único povo em torno de um único ideal de nação. Deixemos que o próprio Teixeira nos conte suas ideias:

O País (SIC) é um só, com uma língua, uma só *religião dominante* ou majoritária, *uma só cultura*, embora com diversidades subculturas, e em caminho para unificação social em um só povo, *distribuído por classes*, mas classes abertas e de livre e fácil acesso. Além disso, ligado já por uma extensa e intensa rede de comunicações, pelo avião e pelo rádio, que permitem a livre, ampla e rápida, se não simultânea, circulação de ideias e notícias. Já nenhum motivo existe para as cautelas centralistas e centralizantes, que se poderiam justificar em outras épocas, embora nem sempre com os mais puros propósitos. [outro parágrafo] A descentralização, assim, contingência da nossa extensão territorial e de nosso regime federativo e democrático, é hoje uma solução, além de racional, inteligente – absolutamente segura. Tenhamos, pois, o elementar bom senso de confiar no País e nos brasileiros, entregando-lhes a direção dos seus negócios e, sobretudo, da sua mais cara

instituição – a escola, cuja administração e cujo programa deve ser de responsabilidade local, assistida e aconselhada tecnicamente pelos quadros estaduais e federais (TEIXEIRA, 2007, p. 68 - grifo nosso).

A citação acima, se longa, é também rica em pistas para compreender os debates que ocorriam na década de 1950. Em primeiro lugar, ainda se estava preso a uma noção de Estado-Nação bastante rígida – um povo para um país - ainda que de perto, como diz Sodré (SODRÉ; PUNZO, 2003, p. 17), “não existe nada mais diferente do que os europeus entre si”, ou seja, essa ideia vendida pelo ocidente não se verifica empiricamente nem mesmo para seus criadores. A construção do “povo” desse “país” só podia dar-se sobre os pilares da civilização ocidental e da religião cristã – e ainda assim desprezando as diferenças marcantes entre as denominações cristãs – esperava-se que as políticas públicas se esforçassem para apagar os traços que distinguiam os brasileiros descendentes de povos africanos e indígenas. “Aqui no Brasil quando falamos em cultura nos referimos à Europa. A população negra está na parte do 'incontrolado', do 'imprevisto', daquilo que tem leis próprias, está do lado da natureza” (SODRÉ; PUNZO, 2003, p. 19). Se já não era mais o objetivo principal embranquecer o povo, certamente era aculturá-los – tomando como base essa dada cultura – através da escola.

Ainda que a brasilidade estivesse em construção (e ao nosso ver sempre estará), a necessidade de marcar a existência de uma só religião, uma só língua, uma só cultura demonstra a preocupação de Teixeira em acalmar os ânimos daqueles que defendiam a necessidade de um poder central que ditasse ao resto do país o significado de ser brasileiro, um poder central formado pelas elites e sustentado pelo “prestígio” mais do que pela competência, pois “nossa cultura comum” encontrava-se “em estágios diversos de desenvolvimento” (TEIXEIRA, 2007, p. 73) nas diferentes partes do país. Logo, certamente esse ditado deveria ser formulado no sudeste e no sul do país, especialmente no Rio de Janeiro.

Outro aspecto relevante, é a necessidade de Teixeira destacar que o país já não corria mais o perigo de ser dividido, além de já existir uma rede comunicacional estabelecida em todo território nacional que proporcionava garantias para os brasileiros de todo o país assumirem a administração do Brasil, sem a necessidade de um poder central que definisse todas as ações. Sua proposta, assim, tinha como central regionalizar a administração das escolas primárias, maneira legítima de liberar das tarefas de gestão o governo estadual e federal e possibilitar que esses outros entes federativos desempenhassem outras funções, como formação de professores (governo estadual) e suplementação técnica e financeira (governo federal).

Dois últimos aspectos merecem destaque, ao menos por hora. Primeiro, Anísio Teixeira

não compartilhava, ao que parece, dos ideais de branqueamento da população como forma de salvar o povo brasileiro, em voga no primeiro quartel do século XX e influente no pensamento de educadores da envergadura de um Fernando de Azevedo (MÜLLER, 2008). Segundo, para o educador baiano não haveria salvação do povo brasileiro sem uma educação para o trabalho e para todos, sem privilégios, como vimos. Contudo, na passagem citada a seguir pode-se ver como a interpretação de Gilberio Freyre da formação do povo brasileiro estava em pleno vigor, isto é, os caracteres de desenvolvimento intelectual e civilizatório, os mais elevados na hierarquia civilizacional e cultural que veio a substituir às hierarquias raciais, devemos nós agradecer aos europeus; já os caracteres afetivos são frutos da mestiçagem com os povos africanos e indígenas, guiados pela emoção e beneficiados com a vida levada no calor dos trópicos:

Muito do caráter mecânico, irreal e abstrato de nossas escolas desaparecerá em virtude dessas altas medidas políticas e administrativas, ressurgindo, em seu lugar, as virtudes tão brasileiras do seu gênio criador que, em outras esferas, vêm produzindo as adaptações tão características de sua civilização em formação, em que se misturam traços tão complexos e delicados de influências de toda ordem, sobressaindo, mais que todos, os aspectos de um dinamismo criador e otimista, sem as durezas da competição norte-americana, mas equilibrado, em sua febre, por um grão de sal humanístico que nos vem da doçura essencial no nosso temperamento tropical e mestiço (TEIXEIRA, 2007, p. 72).

A dificuldade de superação da pedagogia terapêutica e do pensamento abissal

Quando deixamos Brandão páginas atrás para retornar a um período anterior aos anos 1960, tínhamos visto como os movimentos de cultura popular vão questionar justamente esse caráter doce do nosso temperamento tropical. Apesar de limitado pela identidade de classe, já havia questionamentos e avançava-se na reflexão sobre a capacidade de agência desse povo. Exemplo disso está no mesmo texto de Brandão (2002, p. 92 - grifo do autor): “Os sistemas culturais camponeses ou das populações operárias da periferia das cidades representam modos de adaptação subalterna tanto quanto de resistência coletiva a uma completa submissão. Não raro o seu ser *tradicional* é uma sua artimanha de autonomia”. Essa é a crítica do autor, nos anos 1980, quando avalia os movimentos de cultura popular dos anos 1960. A partir de seus trabalhos de campo pelo interior de Minas Gerais e Goiás ele aprende que essas “comunidades tradicionais” mantêm uma estrutura interna nos modos como reproduzem e transmitem seu saber, organizado por hierarquias complexas e sistemáticas. Além disso, esses saberes estão socialmente integrados

num modo de vida particular de sujeitos que o recriam cotidianamente.

Para o antropólogo, tanto os pioneiros movimentos dos anos 1960 quanto os programas atuais de arte, educação e cultura popular falham ao apresentarem-se “nos seus locais de execução sem levar plenamente em conta que não há ali apenas uma cultura pronta a ser respeitada 'em seus valores', mas uma estrutura social popular de trabalho cultural”. São cegos a organização específica ou a lógica interna de suas formas de resistência, pois “atuam *sobre* muito mais do que 'com' tais estruturas internas de trabalho cultural”. Não há qualquer movimento para apreensão desse mundo que resiste após ser invadido pelo que não se pode controlar – a expansão do capitalismo globalizado. Desconhecem, quando não desdenham das “artimanhas de resistência popular da quais a mais sábia é a de aproveitar seletivamente dos serviços e novidades oferecidos [...] sem se envolver politicamente com [...] programas de mediação que se servem do povo com o seu poder de manipulação” (BRANDÃO, 2002, p. 94).

Chegamos ao ponto que queríamos e, ao mesmo tempo, é o próprio autor que vai nos oferecer o ponto de partida para problematizarmos nossa hipótese de trabalho e avançar em nossa pesquisa. Compartilhamos com Brandão que mesmo ao “educador popular” que sai dos meios letrados e “ilustrados” com intenções altruístas de trabalhar “para” o povo falta-lhe a humildade ou a sapiência de se perguntar quais as formas próprias de transmissão do saber na comunidade a qual ele pretende servir. Atuar em contextos sócio-culturais distintos da nossa origem é um desafio sem tamanho quando não se está preparado para conhecer as formas próprias de articulação do que Brandão chamou de *educação tradicional do povo*, “como a que existe nos atos do pai que ensina ao filho os segredos da lavoura, ou que existe em uma confraria religiosa de negros de Minas Gerais” (BRANDÃO, 2002, p. 96). Finaliza ele:

O trabalho de *cultura* e *educação popular* pode estar politicamente associado com a prática popular de mobilização de classe. Mas ele culturalmente invade um domínio estruturado que realiza internamente, em suas dimensões próprias, um trabalho cultural semelhante. Dentro da *cultura do povo* há um *saber*; no fio de história que torna este saber vivo e continuamente transmitido entre pessoas e grupos há uma educação. É a partir destas redes de trabalho popular de cultura que o educador popular deve situar o seu trabalho através da cultura. **Ele não tem o direito de invadir, como um colonizador bem-intencionado, esses domínios de educação e saber da cultura do povo.** Mesmo que tivesse, agindo de fora para dentro, todo o seu “espetáculo cultural” seria visto sem ser compreendido ou, na melhor hipótese, compreendido ser ser aceito e assumido. **É com sujeitos concretos, educadores e outros agentes internos da cultura do povo que ele deve envolver o seu trabalho. Não para torná-los como ele próprio, mas para ajudá-los a passar coletivamente de agentes tradicionais para agentes orgânicos de sua própria classe.** E isso só ocorre sem ilusões quando as pessoas internamente respondem pelo trabalho cultural de *criar* e *transmitir* participam das ações de classe que exijam delas, ao refleti-las, uma mudança no seu pensamento e no seu trabalho cultural (BRANDÃO, 2002, p. 97 - negrito é nosso).

Os trechos que destacamos servem para mostrar as limitações do modelo de educação popular defendido brilhantemente por Brandão. A crítica aqui, que fique bem demarcado, não é ao autor ou mesmo ao seu trabalho diretamente, visto que seus estudos inspiram-nos a muitas reflexões. Entretanto, pensamos que há um ponto crucial a ser superado referente a delimitação da capacidade de agência do povo, sem contar que esse povo na verdade são “povos”. O educador popular é pensado como o agente que vai, que se abala do seu lugar para ensinar algo a alguém (ou ajudar com algo a alguém). A passagem de “agentes tradicionais para agentes orgânicos de sua própria classe” pressupõe que naquele lugar não haja já “agentes orgânicos” que sejam capazes de aglutinar ao seu redor e coordenar não só outros agentes de sua comunidade como também o próprio educador popular, com vistas a atingir os objetivos traçados pela própria comunidade, que podem até simplesmente ignorar o que conhecemos na academia como “contradições de classe”. Nesse paradigma, o *saber do povo* e o trabalho cultural que o próprio povo executa nesse saber, com suas próprias forças, é legítimo, porém é incompleto e seu complemento não prescinde do educador popular que domina o saber do mundo acadêmico, do mundo do Estado.

Ora, mesmo quando o saber que há dentro da cultura do povo é reconhecido e o educador popular tem sua atenção chamada para não agir como um colonizador bem-intencionado, ainda há um movimento de levar de fora para dentro alguma luz que ainda não foi acesa por meios próprios. Essa luz, a passagem para “agentes orgânicos de sua própria classe”, só pode então ser acesa através da incorporação de saberes que conscientizem os “agentes tradicionais” da sua condição classista. Parece nos, assim, que mesmo pronunciada como desejada, no limite não há espaço para uma teorização própria do povo de suas condições de vida que, quiçá, poderia ser aprendida pelo educador popular para transformar as convicções originais de seu mundo.

Destarte, depreende-se que mesmo um dos mais sofisticados teóricos da educação popular, ao por em xeque o que Narcimária Luz chamou de “Pedagogia Terapêutica” (LUZ, 2000), seu paradigma não lhe permitiu superar no todo esse poderoso desdobramento do “Estado Terapêutico”. De acordo com a pedagoga, o Estado Terapêutico é uma noção que corresponde as convicções éticas e prescrições intolerantes do Estado-Nação, constantes em aparatos com objetivo de “cura”, “tratamento”, “instrução”, “educação” e “conversão” dos “incapazes” e “inferiores culturalmente”. Traduz-se assim um “sistema de explicações e justificativas terapêuticas que, supostamente, favoreceriam a redenção dos “doentes”, “históricos”, “mal-educados”, “selvagens”, isto é, de todos aqueles que fogem à taxionomia estatal do cidadão normal, sendo que a antítese mais bem acabada desse “cidadão normal” é encarnada pelos descendentes das civilizações africanas e aborígenes (LUZ, N., 2000, p. 32).

Por sua vez, a Pedagogia Terapêutica “visa o disciplinamento do corpo, adaptando[-o] à Razão de Estado. Visa-se, em última instância, o treinamento individual dos sujeitos, um ideal e “aperfeiçoamento humano”, uma meta “civilizada” de adaptação e aceitação dos valores europocêntricos (LUZ, N., 2000, p. 61). Para complementar nosso entendimento:

A Pedagogia Terapêutica, preenchida também por essa noção de civilidade, procurará universalizar a escrita, isto é, a tecnologia da escrita, que será uma das estratégias do Estado para reduzir as diferenças culturais e conceber o processo civilizatório europeu como modelo universal de cultura. [outro parágrafo] Essa Pedagogia Terapêutica do Estado, que fomenta a comunicação escrita exacerbadamente, visa a legitimação dos discursos-verdade europocêntricos e a denegação de outras formas, ou melhor, a diversidade de comunicação e expressão que pulsam em nosso cotidiano, caracterizando temporalidades e espacialidades próprias de determinadas comunalidades (LUZ, N., 2000, p. 62).

Sintetizando até aqui, se a cultura como uma construção histórica e política, imersa em relações de poder, foi descoberta pela educação dos anos 1960, ela ficou presa até bem pouco tempo aos sabores da construção de uma “cultura de classe”. Quando muito, pensava-se em como lidar pedagogicamente com a “cultura popular” e/ou com a “cultura do povo”, nem sempre tidas como sinônimos. Ainda que Brandão venha argumentando desde os anos 1980 sobre o saber contido na cultura povo e sua capacidade intrínseca de se aproveitar e resistir aos assédios da cultura de massa, sempre se pressupõe que algo está além do alcance e com a ajuda do educador popular poderá se alcançar. Na melhor das hipóteses, esse educador é o andaime que possibilita o alcance de um objetivo quase sempre (im)posto de fora para dentro do “povo”.

Boaventura de Sousa Santos (2010) ajuda-nos a compreender melhor essa questão ao conceituar o pensamento moderno ocidental como um “pensamento abissal” - incluindo aí o pensamento marxista como um bom exemplo. Esse pensamento tem a característica de dividir “a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha’”. Explicando melhor com as palavras do próprio sociólogo:

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia (SANTOS, B. 2010).

O autor tem insistido em muitos de seus textos que vivemos num momento de transição entre o paradigma da modernidade, cuja falência é visível cada vez mais, e um paradigma emergente de difícil captação por estar em construção a frente dos nossos olhos. Contudo, já é

possível enxergar críticas aquele regime epistemológico e até a “urgência de alternativas epistemológicas, e, ao mesmo tempo, revelam a gigantesca dimensão dos obstáculos políticos e culturais que impedem a sua concretização” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 17). Esse esforço coletivo, impossível de ser realizado por um único estudioso, tem sido o esforço de desenvolver uma epistemologia do Sul. No caminho para superação do pensamento abissal o autor detecta dois movimentos, sendo que há o movimento principal denominado de “regresso do colonial e do colonizador,” e o contra-movimento denominado “cosmopolitismo subalterno”:

A novidade do cosmopolitismo subalterno reside, acima de tudo, em ter um profundo sentido de incompletude, sem contudo ambicionar a completude. Por um lado, defende que a compreensão do mundo excede largamente a compreensão ocidental do mundo e, portanto, a nossa compreensão da globalização é muito menos global que a própria globalização. Por outro lado, defende que quanto mais compreensões não-ocidentais forem identificadas mais evidente se tornará o facto de que muitas outras continuam por identificar e que as compreensões híbridas, que misturam componentes ocidentais e não-ocidentais, são virtualmente infinitas. O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir (SANTOS, B. 2010, p. 51).

Insistimos: é preciso ressaltar que nossa crítica não é direcionada a obra de Brandão *stricto sensu*. Temos seus escritos como um grande exemplo de pensamento educacional crítico e, por isso, tentamos mostrar através do pensamento dele o que nos parecem serem limites de um paradigma⁸. “O reconhecimento da persistência do pensamento abissal é, assim, a *conditio sine qua non* para começar a pensar e a agir para além dele. Sem este reconhecimento, o pensamento crítico permanecerá um pensamento derivativo que continuará a reproduzir as linhas abissais” (SANTOS, B. 2010, p. 52-53).

Na trilha dos povos indígenas: exemplos para um paradigma educacional afro-brasileiro

Os limites do modelo teórico referenciado no pensamento marxista também foram questionados por Eduardo Viveiro de Castro, numa entrevista onde foi questionado sobre o significado de ser “índio”. Conta-nos ele que, no final dos anos 1970, diante do propósito emancipatório imposto pela ditadura militar aos povos indígenas que atravessavam o fenômeno da “submergência das etnias”, havia diversos “coletivos que estavam seguindo, por força das

8 Para Santos (SANTOS, B., 2010, p. 52), há um pensamento pós-abissal marxista (é o marxismo em si que ele afirma ser um bom exemplo de pensamento abissal), no qual se entende “que a emancipação dos trabalhadores seja conquistada em conjunto com a emancipação de todas as populações descartáveis do Sul global, que são oprimidas mas não diretamente exploradas pelo capitalismo global”.

circunstâncias (isto é um eufemismo), uma trajetória histórica de afastamento de suas referências indígenas, e de quem, com esse pretexto, o governo queria se livrar” (CASTRO, 2006, p. 1-2). Desejava-se, naquele momento, a criação de um instrumento jurídico capaz de realizar a distinção de quem era e quem não era mais “índio” para, consequentemente, destituir do Estado os que se teriam tornado “não-índios” através da perda de sua indianidade, atributo necessário para a manutenção de seu regime especial de cidadania.

Esse projeto de desindianização jurídica provocou o surgimento de movimentos e associações, ao mesmo tempo que possibilitou a emergência de lideranças indígenas supra locais, todos com objetivo de contrarresponder essa pergunta com uma protorresposta, pois o Estado tomava como inquestionável em sua questão que:

“índio” era um atributo determinável por inspeção e mencionável por ostensão, uma substância dotada de propriedades características, algo que se podia dizer o que é, e quem preenche os requisitos de tal quiddidade – como responder a essa resposta? Pois, a se crer nela, tratar-se-ia apenas de mandar chamar os peritos e pedir que eles indicassem quem era e quem não era índio. Mas os peritos se recusaram a responder a tal resposta. Pelo menos inicialmente (p. 1-2)

Segundo Viveiros de Castro, procurou-se na época (e ainda se procura) superar o estigma sobre o que é ser “índio”, estereotipado no “índio” uniforme, de tanga, peninha na cabeça, com o arco e a flecha em punho. Contudo, o problema era conceitual, diz o antropólogo:

Nosso problema era fazer com que o “ainda” do juízo de senso comum “esse pessoal ainda é índio” (ou “não é mais”) não significasse um estado transitório ou uma etapa a ser vencida. A idéia é a de que os índios “ainda” não tinham sido vencidos, nem *já* seriam. Eles jamais acabar(i)am de ser índios, “ainda que”... Ou justamente porquê. Em suma, a idéia era que “índio” não podia ser visto como uma etapa na marcha ascensional até o invejável estado de “branco” ou “civilizado” (CASTRO, 2006, p. 2 - grifo do original).

Esse é justamente o caso que, veremos, é relevante para se pensar a educação de crianças negras quando as consideramos na sua diversidade cultural. Não se trata de atribuir aqui qualquer quiddidade, mas quem ousar olhá-las de perto verificará que não há crianças, simples e iguais em qualquer lugar que as encontrarmos fazendo das suas travessuras (essa sim uma característica possivelmente universal das crianças). Assim, muitas são as variações que devem ser estudadas e consideradas pelas políticas públicas se quisermos que elas obtenham resultados mais qualificados dos que os retornados nos testes padronizados do MEC. É precisamente a não-uniformidade do público escolar que nos provoca a pensar que a escolarização deve ser diferente nos diferentes contextos étnico-raciais e culturais do país para que se chegue a um mesmo fim: a escola pública, gratuita e de qualidade e, queremos acrescentar, inclusiva na sua estrutura epistemológica. Muitos povos para uma nação, muitas escolas para um país⁹. De certa forma, se bem sucedidos em nossa

9 Não desconhecemos a noção de “educação da multidão” que se contrapõe a uma “educação para o povo”, ou seja, uma educação que fuja à “forma-homem dominante: homem-branco-adulto-heterossexual-cristão” e da produção

argumentação, com muita humildade e sabedores de haver muito trabalho pela frente, estamos ousando (no sentido de realização de algo difícil) buscar somar na atualização das utopias de Anísio Teixeira, como vimos páginas atrás.

Para tanto, parece-nos que um primeiro importante passo é compreender o reconhecimento constitucional das comunidades indígenas e de seus direitos originários, antes de aduzir ideias que ampliem seu escopo para outras comunidades e outros povos. Como mencionamos há pouco, era lugar comum nos anos 1970 encontrar coletivos indígenas envergonhados de sua própria condição e, para o governo, essa vergonha era tomada como prova irrefutável da sua nova condição de “ex-índio”. Transformado no seu estatuto jurídico, esse novo “brasileiro comum” deveria então vender sua força de trabalho no mercado e suas terras deveriam ser legitimamente tomadas de volta, posto que eles não a tinham comprado e nem eram mais tutelados pelo Estado, consequências jurídico-políticas “do eclipsamento histórico da face indígena de várias comunidades 'camponesas' do país”.

Antigamente, os especialistas no “processo histórico” martelavam-nos os ouvidos com o dogma de que a “condição camponesa” (com opção de “proletarização”) era o devir histórico inexorável e portanto a verdade das sociedades indígenas, e que a descrição dessas sociedades como entidades socioculturais autônomas supunha um “modelo naturalizado” e “a-histórico”. Mas eis que, pouco a pouco, os índios começam a reivindicar e terminam por obter o reconhecimento constitucional de um estatuto diferenciado permanente dentro da chamada “comunhão nacional” (CASTRO, 2006, p. 3).

Dito isso, percebemos que a Constituição de 1988 é um marco também para os direitos indígenas, uma vitória importante para o Movimento Indígena, apoiada e amparada por associações de acadêmicos, em especial antropólogos. “Consagrou-se o princípio de que as comunidades indígenas constituem-se em sujeitos coletivos de direitos coletivos. O 'índio' deu lugar à 'comunidade' (um dia vamos chegar ao 'povo' – quem sabe), e assim o individual cedeu o passo ao relacional e ao transindividual”¹⁰, diz Viveiros de Castro (2006, p. 4). Não é difícil compreender a imensidão dos passos que foram dados a partir do momento que “os direitos originários indígenas” foram reconhecidos. Por trás desse movimento, avançou-se na

do ‘uno’ referente ao ‘povo’. A educação da “multidão” procura a direção do ‘múltiplo’. Não vê as diferenças como desvio, desigualdade e necessidade de homogeneização (cf. ABRAMOWICZ, ANETE et al., 2010; OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A., 2010 e outros trabalhos). Porém, não houve tempo hábil de resenhas-la criticamente e considerá-las no corpo da capítulo.

10 O Capítulo VIII da *Constituição da República Federativa do Brasil* estabelece a respeito *Dos Índios*: Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. § 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. § 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. [...] § 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis (BRASIL, 1988).

compreensão de que há direitos coletivos e comunitários a serem respeitados pelo seu caráter originário, ainda que se tenha assumido a “máscara do supra-individual para poder figurar na metafísica constitucional, a máscara da Comunidade como Super-Indivíduo”. Na prática, passou-se a reconhecer juridicamente que:

... a referência indígena não é um atributo individual, mas um movimento coletivo, e que a “identidade indígena” não é “relacional” apenas “em contraste” com identidades não-indígenas, mas relacional (logo, não é uma “identidade”), antes de mais nada, porque constitui coletivos transindividuais intra-referenciados e intra-diferenciados. *Há indivíduos indígenas porque eles são membros de comunidades indígenas, e não o inverso* (CASTRO, 2006, p. 4 - grifo nosso).

E concluindo:

Pois bem. Foi a partir desse momento que se acelerou a “emergência” de comunidades indígenas que estavam submersas por várias razões: porque tinham sido ensinadas a não dizer mais que eram indígenas, ou ensinadas a dizer que não eram mais indígenas; porque tinham sido colocadas em um liquidificador político-religioso, um moedor cultural que misturara etnias, línguas, povos, regiões e religiões, para produzir uma massa homogênea capaz de servir de “população”, isto é, de sujeito (no sentido de súdito) do Estado. [...] A Constituição de 1988 interrompeu juridicamente (ideologicamente) um projeto secular de desindianização, ao reconhecer que ele não se tinha completado. E foi assim que as comunidades em processo de distanciamento da referência indígena começaram a perceber que voltar a “ser” índio – isto é, voltar a virar índio, retomar o processo incessante de virar índio – podia ser interessante. Converter, reverter, perverter ou subverter o dispositivo de sujeição armado desde a Conquista de modo a torná-lo dispositivo de subjetivação; deixar de sofrer a própria indianidade e passar a gozá-la. Uma gigantesca ab-reação coletiva, para usarmos velhos termos psicanalíticos. Uma carnavalização étnica. O retorno do recalco nacional (CASTRO, 2006, p. 4).

O reconhecimento dos direitos originários dos povos indígenas refletiu também no reconhecimento da legitimidade dos seus processos próprios de educação, como pode ser lido na Constituição Federal de 1988, art. 210, parágrafo segundo “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, *assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*” (grifo nosso)¹¹. A partir de então, tem sido desencadeada a construção de um Sistema Nacional de Educação Indígena dentro do Sistema Nacional de Educação, numa relação de cooperação entre comunidades indígenas, governo e universidades, nos termos previstos na LDB 9394/96:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

11 CF88, Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...] § 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, *assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*. (grifo nosso)

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Desvela-se aqui, com maior vigor, o que temos tentado dizer desde o início: no momento em que escrevemos este texto o Estado, ainda que tenha muitas de suas instituições atuando com as características do Estado Terapêutico e orientado pelo pensamento abissal, já reconhece nos seus instrumentos jurídicos o “direito à coexistência”, para pegar emprestado uma expressão que aprendemos no *Sementes – Caderno de Pesquisas* (TERENA; LUZ, N., 2003). Avança-se, com isso, para além da inclusão de conteúdos de história e cultura indígenas nos currículos escolares, pois aos povos indígenas isso não basta. É preciso que a escola indígena em construção seja alicerçada nos saberes dos próprios povos indígenas para daí levantar o edifício (ou seria melhor, a oca) do seu trabalho pedagógico, por pessoal especializado oriundos dos próprios povos indígenas. No dizer da internacionalmente respeitada liderança indígena Marcos Terena, em entrevista à professora Narcimária Luz:

[...] o processo educativo, tem que ser repensado, inclusive não pra gente aprender a ler e escrever, mas também para nos dar instrumentos para a gente poder se defender melhor aqui no mundo chamado “civilizado”. [...] A gente está baseado nesse princípio legal que é a Constituição fazendo com que o governo brasileiro e o Ministério da Educação comecem a criar mecanismos ilustrativos, educativos mesmo, para que a gente possa aprender a conhecer a leitura, a escrita urbana mas baseada em alguns códigos, algumas experiências indígenas, ou seja, nós queremos produzir livros, revistas educativas para os índios, mas, a escrita também, ou seja, aprendendo a ler, escrever, mas com histórias que são nossas (TERENA; LUZ, N., 2003, p. 22).

Pensamos que não configura excesso de nossa parte transportar toda essa reflexão para os afro-brasileiros, mas é preciso fundamentar nossa afirmação sem deixar de pensar as diferenças entre esses últimos e os povos indígenas. A começar que os afro-brasileiros que não podem ter seu estatuto jurídico constitucional modificado para constituintes de direitos originários, pois dentro da jurisdição territorial que compete ao Estado brasileiro isso acarretaria o retrocesso a escravidão e o único direito originário seria ao trabalho forçado.

Não obstante, temos assistido nos últimos anos um avanço em passos largos sobre o que se sabe dos africanos escravizados trazidos ao Brasil. A historiografia social recente tem ajudado a revitalizar nosso olhar para o período colonial e imperial e mostrar que o escravizado, o liberto, o crioulo e seus descendentes não eram somente seres semoventes. A busca por informações numa

diversidade de fontes históricas tem nos mostrado a constituição familiar, as formas de resistências, as negociações com os senhores, os aquilombamentos, a luta pela educação escolar, enfim, toda uma complexa agência antes desconsiderada pela historiografia oficial.

Por outro lado, também é crescente o número de pesquisadores que voltam ao pós-abolição com perguntas a respeito da população negra. Dentre essa imensa bibliografia, há quem procure mostrar as resistências e estratégias para manutenção de práticas étnico-culturais africanas repostas e reelaboradas na diáspora, dando especial atenção àqueles que não se renderam ou se converteram à religião “oficial” da sociedade brasileira, ou mesmo quem disse que se “converteu” para manter as aparências (por ex., cf. BACELAR, 2001; MATTOSO, 1988; M'BOKOLO, 2009; REIS, 1996 entre outros)

Aqui começamos a nos aproximar do contexto da nossa pesquisa, pois são nos estudos sobre Salvador que essa cultura afro-brasileira aparece com maior frequência, bem como são nos estudos sobre cultura afro-brasileira que Salvador ocupa um lugar privilegiado como *locus* de pesquisa, sendo que os terreiros de candomblé frequentam boa parte das páginas dessas obras, independente do ângulo de abordagem.

Na diáspora, a prática religiosa foi o fator preponderante que deu lugar ao reagrupamento institucionalizado dos africanos e seus descendentes. [...] Terreiro, tenda, casa, centro ou como queira que se chamem esses agrupamentos, são agrupamentos que, através da prática religiosa mantém coesa uma consciência coletiva de pertença. Mantém também um patrimônio material e espiritual cujo exame nos remete aos elementos estruturais analógicos e suas variáveis. A análise desses conteúdos nos informa não só a respeito da religião, mas também do essencial do sistema africanista que configuram. Que nestas comunidades a religião é um elemento de coesão de formas particulares de cultura, pareceria óbvio. Não obstante, é comum serem percebidas somente como grupos religiosos. Erro que desfigura o significado profundo das comunidades, como instrumentos institucionalizados da continuidade e reelaboração de um complexo cultural básico que insiste tenaz e dinamicamente em participar com seus valores próprios e diversidades de formas na sociedade nacional (SANTOS, J., 2003, p. 39).

A grosso modo, o que nos move é perceber a existência dessa consciência coletiva de pertença, cuja consequência é a reelaboração de um legado civilizatório com características próprias e que não pode ser reduzido sob alcunha de cultura popular, “conceito da mistura entre a apropriação desigual de mecanismos simbólicos da cultura burguesa [...] e simbolizações provindas de culturas não-cristãs, quase sempre numa tensão conflitiva com a ideologia dominante” (SODRÉ, 2002, p. 176). As comunidades de terreiro e as comunidades quilombolas são as expressões mais bem definidas de espécies de “ilhas étnicas afro-brasileiras” (desconheço alguém que tenha usado esse termo) e as mais próximas de serem compreendidas juridicamente ao modo como foram os povos indígenas. Essas comunidades, tanto afro-brasileiras como indígenas, compartilham o *status* de pertencerem ao outro lado da linha abissal estabelecidas pelo Ocidente e

mantida nos ex-territórios coloniais comandados pelas elites eurodescendentes.

Entretanto, nossa história esta repleta de exemplos que

[...] opuseram outros processos simbólicos, oriundos das classes ditas subalternas, em geral caudatários de simbolizações tradicionais, pertencentes a “espaços selvagens”, onde se desenvolvem culturas de *Arkhé* (“populares”, costuma-se dizer). As comunidades litúrgicas conhecidas no Brasil como *terreiros* de culto constituem exemplo notável de suporte territorial para a continuidade da cultura do antigo escravo em face dos estratagemas simbólicos do senhor, daquele que pretende controlar o espaço da cidade. Tanto para os indígenas como para os *negros vinculados às antigas cosmogonias africanas*, a questão do espaço é crucial na sociedade brasileira (ao lado dela, em grau de importância, só se coloca a questão da força, do poder de transformação e realização, que perpetua a dinâmica da vida) (SODRÉ, 2002, p. 18 - grifo nosso).

Segundo o autor, nas comunidades brasileiras mantenedoras de culturas de *Arkhé* encontram-se organizações societárias as quais desenvolvem cosmovisões que, não só se diferenciam dos padrões da sociedade ocidental, mas chocam-se com eles (o mito do “índio preguiçoso”, por exemplo, em contraposição a noção indígena de trabalho). São lugares em que não há uma incompatibilidade com o mistério, com o desconhecido, que fazem parte da *Arkhé*, o princípio, “impulso inaugural da força de continuidade do grupo”:

Arkhé é esperança, não como utopia, mas como terreno onde se planta o axé da mudança. [outro parágrafo] Recordemos a metáfora marxista do edifício, para explicar o que é infraestrutura (as fundações) e superestrutura (os andares, as paredes, o uso das instalações). A metáfora deixa de lado o terreno em que se implantam as fundações. Pois bem, esse terreno pertence a *Arkhé* (SODRÉ, 2002, p. 170).

Além disso, é preciso saber que:

As culturas de *Arkhé* conhecem a passagem do tempo, tem memória do passado, vivenciam esperanças, mas não fazem da mudança acelerada de estados (concepção ocidental de história) o princípio dominante, porque admitem outras temporalidades. Evidentemente, isso postula uma outra organização de consciência, que não é “pré-lógica” ou “esquizofrênica”, mas simplesmente *outra* (SODRÉ, 2002, p. 174).

Ao nosso ver, ainda que de maneira intuitiva (por isso nos propusemos esta pesquisa), a admissão dessas outras temporalidades e dessas outras noções de história presente nas culturas de *Arkhé* exigem – e criam naturalmente - práticas pedagógicas próprias, sustentadas pelas suas formas de organizar a consciência. Como Brandão disse e citamos páginas atrás: há uma educação tradicional do povo. Essa é a base para a construção, então, de uma outra cultura escolar, a possibilidade de reconstrução da noção de escola e de escolarização, utilizada comumente para aculturação homogenizante. No cerne de nossa utopia reside, então, as mesmas garantias legais da chamada “educação indígena” - ainda em construção e com muitas limitações - para as escolas existentes ou que venham a ser criadas em comunidades negras que se mantém vinculadas às suas

cosmogonias africanas. Como vimos, isso significa, entre outras coisas: material próprio, com formação de pessoal especializado próprio, que utiliza seus saberes próprios para aprender a viver melhor quando em contato com o restante da sociedade brasileira. Essa pesquisa, realizada numa dessas comunidades afro-brasileiras, pretende mostrar as limitações da educação escolar quando organizada e oferecida como em qualquer outra escola da rede municipal de Salvador.

Encerrando esse capítulo, parece-nos imprescindível explicitar que vale para nosso trabalho o mesmo cuidado que Viveiros de Castro demonstrou na entrevista anteriormente citada:

essa discussão – quem é índio?, o que define o pertencimento? etc. – possui uma dimensão meio delirante ou alucinatória, como de resto toda discussão onde o ontológico e o jurídico entram em processo público de acasalamento. Costumam nascer monstros desse processo. Eles são pitorescos e relativamente inofensivos, desde que a gente não acredite demais neles. Em caso contrário, eles nos devoram (p. 1).

Portanto, reconhecemos que, junto com nossa boa vontade, podemos ter desvelado um tipo de pequeno monstro, no qual não podemos acreditar em demasia, pois estamos atuando no terreno da definição de identidades (aliás, já disseram ser esse o trabalho da educação por excelência). Em nosso caso, temos de lidar com a definição da identidade negra, com todos os problemas e virtudes que carrega essa noção e ainda pensar suas confluências com a educação escolar¹². Nesse pequeno monstro reside a limitação do nosso referencial teórico. Se, por um lado, nas páginas anteriores foi possível enxergar seus contornos, repleto de vultos e borrões, por outro ainda não temos elementos para extravasá-lo. Estamos presos a uma definição de identidade negra, por sua vez tributária de um conceito de cultura negra, por sua vez tributária de um conceito de cultura negra, que é reconhecível somente a partir das reelaborações diaspóricas de formas de expressões simbólicas que, também por sua vez, remetem a uma certa ideia de África, ideologizada a partir de civilizações africanas pré-coloniais e anteriores ao domínio territorial pelos europeus.

Dito isso, estamos conscientes que muitas questões poderão ser levantadas sem termos respostas, entre as quais conseguimos antever duas: toda a população negra (no sentido de taxionomia populacional) contemporânea pode ser considerada afro-brasileira (no sentido de pertencente a um grupo étnico)? Se não, os brancos (no sentido taxionômico também) iniciados no candomblé e outras religiões de matriz africana, membros de escolas de samba e academias de

12 Enquanto o discurso das diferenças procura diminuir as desigualdades raciais através dos programas de ação afirmativa nas universidades e na luta pela efetivação da lei 10.639/03, acompanha o início do governo da primeira presidenta um programa para erradicação da miséria. Nele, a educação escolar ocupa um papel fundamental, mas fundamentada numa ideologia desenvolvimentista alavancada pela promessa das riquezas advindas da exploração de petróleo camada “pré-sal”. Como sabemos, essa é uma criação antiga do Estado Terapêutico fundamentado no pensamento abissal. A consequência é a tentativa de escolarizar definitivamente a sociedade, sem levar em consideração outras temporalidades e sociabilidades, em nome do progresso com distribuição de renda (agora pelo menos não se fala em esperar o bolo crescer primeiro). Não o faremos nessa pesquisa, mas quando o fizermos esperamos também retomar Ivan Illich e seu *Sociedade sem escolas*.

capoeira (por exemplo) são também afro-brasileiros? É preciso, por isso, fazer um acordo provisório com o leitor: a resposta da primeira pergunta é “mais ou menos”, pois o que está para todos parece ser mais a africanidade (cultura) do que a identidade negra (marcador social) e esperamos voltar a ela num trabalho futuro¹³ - e por isso o tema da dimensão cultural se mostra tão relevante na escola.

Numa pesquisa sobre o movimento negro contemporâneo que se reorganizou também no final dos anos 1970, Flavia Rios concluiu que “a questão que ganhou centralidade nas últimas décadas foi o problema da identidade coletiva, contida no dilema fulcral: cultura *versus* política” (RIOS, 2008, p. 32). Veremos no próximo capítulo como o tema da identidade coletiva também goza atualmente de grande pertinência no campo da educação e conheceremos algumas iniciativas educacionais baseadas na premissa de que o fortalecimento identitário é essencial para favorecer o sucesso escolar das crianças negras, sendo o ensino de história e cultura afro-brasileira um dos seus aspectos.

13 “Acordos” com os leitores são feitos constantemente. Hoje anedótico, um dos maiores “acordos” da ciência ocidental foi feito por Isaac Newton (2008 [1687]) em sua obra prima *Principia*, livro no qual ele anuncia suas três leis da mecânica. Numa das primeiras páginas do livro ele escreveu “não defino tempo, espaço, lugar e movimento, como sendo já do conhecimento de todos”. Muitas vezes é como tomam a “cultura negra”, que de “categoria nativa” passa a “categoria analítica” sem maiores problemas. Não é o que queremos, mas nossos recursos são insuficientes.

CAPÍTULO 2

DO MOVIMENTO NEGRO À ACADEMIA: ATIVISMO NEGRO E EDUCAÇÃO (1974-1990)

Que Bloco é esse
Eu quero saber
É o mundo negro
Que viemos cantar para você

Branco se você soubesse
O valor que o negro tem
Tu tomava banho de piche
Pra ficar negro também
Não lhe ensino minha malandragem
Nem tão pouco minha filosofia
Quem dá luz a cego
É bengala branca de Santa Luzia

Que bloco é esse
Eu quero saber
É o mundo negro
Que viemos cantar para você

Somos crioulos doídos
Somos bem legal
Temos cabelo duro
Somos Black Power

Que bloco é esse? (Ilê Aiyê)
Paulinho Camafeu
Salvador, BA – 1974

O ativismo cultural e político negro na cidade Salvador (1970-1980)

A música em epígrafe acompanhou o primeiro alvoroço do carnaval de Salvador de 1975 e desde então foi regravada por artistas como Gilberto Gil, Daniela Mercury, O Rap.a, entre muitos outros. Em plena ditadura militar, um bando de “crioulo doido” do bairro da Liberdade¹, um bairro de proletários e essencialmente habitado por negros criou o Bloco Afro Ilê Aiyê. Por um lado, movia seus fundadores o desejo de mostrar o “mundo negro” como “autoafirmação cultural”. Por outro lado, nada era feito sem contar com a proteção espiritual garantida pelo *Ilê Axé Jitolu*, terreiro comandado por Mãe Hilda e mãe carnal de Antônio Carlos dos Santos, o “Vovô”, presidente do bloco. Nas palavras de Jônatas Conceição da Silva (2002, p. 2):

Por auto-afirmação cultural entenda-se: os negros têm uma história baseada em sua herança africana e querem fazer com que esta história seja resgatada, expandida e assumida, ao menos pela Bahia, o estado de maior contingente negro do país. Este fato, por si só, é essencialmente político, e por que não dizer revolucionário, na medida em que o ano em que se desenrolava estes fatos era 1974, o ano 10º da ditadura militar, e também porque essa proclamação de auto-afirmação cultural negra se dava no paraíso da "democracia racial" brasileira dos setores e intelectuais atrasados, beneficiários e coniventes com o racismo do país. A consolidação da proposta político-cultural do Ilê Aiyê se daria, segundo Vovô, no terceiro ano da entidade. No carnaval de 1977, o número de associados foi de, aproximadamente, entre 800 e 1000, o que era um sinal inequívoco de consolidação e de que a população negra baiana tinha dito SIM ao Ilê.

Ao longo de quase quatro décadas de existência, a saída do “Ilê” na ladeira do Curuzu nos sábados de carnaval consolidou-se como um dos acontecimentos mais marcantes do carnaval de Salvador e legitimou-se como um espaço de brincadeira afastado do circuito oficial delimitado no centro da cidade. Um espaço de brincadeira que necessita, antes de tudo pedir a benção dos ancestrais, dos orixás e dos mais velhos para somente depois ganhar as ruas da cidade.

No entanto, a recepção inicial do Ilê Aiyê pela mídia soteropolitana não foi das melhores (eufemismo para manter a elegância acadêmica). O maior jornal impresso da Bahia, *A Tarde*, estampou nota em 12 de fevereiro de 1975, dia seguinte ao primeiro desfile do bloco, cujo título

1 Em 1958, Milton Santos (2008, p. 58 e 77) escreveu que na Liberdade, um “bairro pobre”, viviam na época a “quinta parte da população de Salvador”. A evolução urbana, contudo, criou um núcleo comercial popular forte o suficiente para influenciar o “comércio grossista” no centro da cidade. Atualmente, o comércio popular é ainda uma das marcas do bairro e seus habitantes continuam sendo, em maioria, trabalhadores não especializados e operários. O sítio oficial do Ilê Aiyê afirma que a Liberdade é o bairro com maior contingente negro no Brasil: 600 mil habitantes (ILÊ AIYÊ, 2011).

foi *Bloco Racista, Nota Destoante (A tarde apud Ilê Aiyê, 2011)*². “Claramente” irritado, o jornalista que a escreveu (não conseguimos identificá-lo) disse: “o Bloco Ilê Aiyê, apelidado de 'Bloco do Racismo', proporcionou um feio espetáculo neste carnaval” e, logo depois, saiu com essa “a harmonia que reina entre as parcelas provenientes das diferentes etnias, constitui, está claro, um dos motivos de inconformidade dos agentes de irritação que bem gostariam de somar aos propósitos da luta de classes o espetáculo da luta de raças”. Essa é uma pequena mostra do impacto causado por uma organização de pessoas negras, voltada para pessoas negras, que se afirmavam orgulhosamente como negras, atitude obviamente intragável para os defensores do paraíso racial³.

Em Salvador, mas talvez com validade nacional, a fundação do Ilê Aiyê representa, assim, um movimento de inversão no sentido da aculturação. Seus fundadores desejavam afirmar que seus “costumes tradicionais” como negros africanos da diáspora não podiam ser considerados mais obstáculos ao desenvolvimento⁴. Na situação atual, respeitado internacionalmente, o “Ilê” é hoje um dos símbolos da negritude brasileira e foi precursor de ideias que abriram caminho para muitas outras⁵. Aqui nos inspiramos em Sahlins (1997, p. 53) para perceber o Ilê Aiyê como talvez

2 "Bloco Racista, Nota Destoante". Conduzindo cartazes onde se liam inscrições tais como: "Mundo Negro", "Black Power", "Negro para Você", etc., o Bloco Ilê Aiyê, apelidado de "Bloco do Racismo", proporcionou um feio espetáculo neste carnaval. Além da imprópria exploração do tema e da imitação norte-americana, revelando uma enorme falta de imaginação, uma vez que em nosso país existe uma infinidade de motivos a serem explorados, os integrantes do "Ilê Aiyê" - todos de cor - chegaram até a gozação dos brancos e das demais pessoas que os observavam do palanque oficial. Pela própria proibição existente no país contra o racismo é de esperar que os integrantes do "Ilê" voltem de outra maneira no próximo ano, e usem em outra forma a natural liberação do instinto característica do Carnaval. [Outro parágrafo] Não temos felizmente problema racial. Esta é uma das grandes felicidades do povo brasileiro. A harmonia que reina entre as parcelas provenientes das diferentes etnias, constitui, está claro, um dos motivos de inconformidade dos agentes de irritação que bem gostariam de somar aos propósitos da luta de classes o espetáculo da luta de raças. Mas, isto no Brasil, eles não conseguem. E sempre que põem o rabo de fora denunciam a origem ideológica a que estão ligados. É muito difícil que aconteça diferentemente com estes mocinhos do Ilê Aiyê. Copilado de *A tarde*, 12 fev. 1975 *apud* Ilê Aiyê, 2011.

3 Flavia Rios, em belíssima revisão da bibliografia sobre relações raciais no Brasil, discorre sobre as dificuldades de organização que acometiam o movimento negro baiano antes dos anos 1970. Apoiada em diversos autores, afirmou ela que os principais impedimentos para as organizações negras residiam na baixa adesão da elite negra e mestiça baiana ao “problema racial”, que nesse ponto fazia coro com a elite branca em afirmar a não existência do preconceito racial na sociedade baiana (RIOS, 2008, p. 11). Para Butler (BUTLER, 1998, p. 131) há ainda outro motivo: sendo o papel desempenhado pela noção de raça diferente em São Paulo e na Bahia, os movimentos negros não poderiam funcionar nesse último estado como ocorreu no primeiro.

4 Um dado relevante para nossa dissertação: os fundadores do Ilê foram alunos da Escola Parque (CARDOSO, 2005), fundada por Anísio Teixeira, que prescrevia uma “educação integral”, isto é, uma formação humanista interligada a uma formação para o trabalho e em período integral. A primeira unidade foi inaugurada justamente no Bairro da Liberdade, bairro populoso e popular de Salvador.

5 A seguir, como ilustração do argumento, transcrevo um trecho da letra “Negro drama”, de autoria de Mano Brown, um dos dos MC's dos Racionais. “[...] inacreditável mas seu filho me imita/ no meio de vocês ele é o mais esperto/ gíngua e fala gíria, gíria não, dialeto/ esse não é mais seu/ há, subiu/ Entrei pelo rádio, tomei, cê nem viu/ nós é isso, é aquilo... / cê não dizia/ seu filho quer ser preto/ há, que ironia! [...]”. Depois de escrever, percebi que já havia lido algo parecido nesse sentido. Dando a César o que é de César, Maria Paula Adinolfi, doutoranda em antropologia em Amsterdã, faz a mesma afirmação num pequeno ensaio intitulado “Racismo e percepção estética”, disponível em: <<http://newyorkibe.blogspot.com/2009/09/racismo-e-percepcao-estetica.html>>, acesso em 31 jan. 2011.

o primeiro grupo de negros por aqui a indigenizar a modernidade (no sentido de modificar a modernidade a partir da sua cultura local). No caso do bloco do Curuzu, porém, indigenizar significou (e significa) africanizar o carnaval soteropolitano. Uma africanização peculiar, selecionada a partir de “traços diacríticos” presentes na “bagagem cultural” trazida pelos seus ancestrais africanos na diáspora (CUNHA, 2009, p. 235-244). Como percebe também Silva em estudo sobre o próprio Ilê Aiyê: “A África que existe na Bahia, assim como nos outros espaços da diáspora, é fruto de uma construção que oscila entre os espaços das culturas imaterial e material. É uma reorganização imaginada com grandes méritos” (C. SILVA, C. A. DA C., 2008, p. 99). Jonâtas Conceição da Silva, um dos fundadores do Ilê e diretores do bloco até seu falecimento, em 2009, fala do projeto educacional presente na concepção mesma do Ilê como entidade político-cultural e corrobora nosso argumento:

O Ilê Aiyê teve como referências teóricas, na sua idealização, as informações do movimento negro norte-americano das décadas de 60 e 70, as lutas de independência dos países africanos (principalmente os de língua portuguesa) e a resistência cultural afro-brasileira originária das religiões africanas, denominadas genericamente, no Brasil, como Candomblé. É a partir desse referencial que o Ilê Aiyê desenvolve inúmeras teses na direção, principalmente, da educação da população afro-descendente [...] [através] do ensino informal da história das civilizações africanas e afro-brasileira, na medida em que a cada Carnaval – momento maior da expressão artística dos segmentos dominados e excluídos do Brasil – são homenageadas nações da África e fatos da história de luta do povo negro brasileiro são contados (SILVA, J. C., 2002, p. 3).

Após o surgimento do Ilê, outros blocos afros surgiram na capital baiana, tais como o Olodum, Malê Debalê, Muzenza, Banda Didá e muitos outros. Os afoxés, o “candomblé de rua”, cuja maior expressão atual são os Filhos de Gandhi, também se beneficiaram dessa africanização do carnaval baiano, mas isso não arrefeceu os conflitos com os defensores da “democracia racial”. Em 1982, um leitor do jornal *A Tarde* afirmou inconformado que na Bahia era perceptível o crescimento dos movimentos de “afirmação da negritude”. Afirmando-se mulato, o autor do texto diz que na “mistura total em que vivemos” somente agora “surgem movimentos reivindicatórios de purezas étnicas” e, como se não bastasse, algumas pessoas de “cabeça feita⁶ já pensam em conquistar espaços a custa de afirmação étnica”. O leitor conclui: “isto na Bahia, onde atire a primeira pedra quem, mais evidente ou mais veladamente, não carregue consigo sua mulatice. Com dominâncias africanas ou europeias, pouco importa” (BASTOS, 1982). Essa inconformidade, esse desajustamento, também foi objeto da polícia: em 1983, a PM impediu violentamente o desfile do bloco afro Orobilá no dia 07 de setembro e “até mesmo pessoas que assistiam o desfile foram espancadas” (TRIBUNA da BAHIA, 1983). A nota no jornal conta que o

6 Referência aos iniciados no candomblé.

espancamento ocorreu sem razão, mas fica aqui a hipótese de que o impedimento ocorreu porque o bloco ousou sair às ruas no dia da Independência do Brasil, abusando da tolerância existente e demarcada para os dias de carnaval.

Entre pancadas e aclamações, insultos e elogios, os blocos afros colaboraram, sem sombra de dúvida, para ressignificar a pauta reivindicatória do movimento negro nacional em reconstrução. A fundação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNU), em 1978, em São Paulo, manteve a agenda política do ativismo negro anterior a ditadura militar, isto é, sua pauta principal era o combate ao preconceito e a discriminação racial. Entretanto, aos poucos (mas continuamente) foi-se incorporando à pauta nacional do MNU a “etnicidade afro-brasileira como estratégia de mobilização” (Seyferth apud RIOS, 2008, p. 27). Ao defender o argumento do ativismo negro baiano ter um componente cultural que historicamente o constituiu mais do que em outros estados brasileiros, Butler (BUTLER, 1998, p. 209) afirma o seguinte,:

A razão para o ativismo focado na cultura ao invés da cor em Salvador tem dois componentes: primeiro, o desenvolvimento histórico da comunidade afro-baiana contribuiu para um etnicidade centrada no conceito de nações [de candomblé]. Segundo, discriminação contra afro-brasileiros foram direcionadas às expressões culturais das nações e não uniformemente contra todo povo “negro”. Como em São Paulo, o ativismo em Salvador foi uma resposta direta a discriminação. Ambas as formulações de etnicidade dentro da popular de descendência africana e as modalidades da discriminação contra a população são, além disso, elementos intrínsecos das lutas por autodeterminação na diáspora [no período] pós-abolição.

A luta por autodeterminação na Salvador pós-1970 é marcada, então, por um movimento que podemos dizer ser politico-cultural, cuja agenda de reivindicações procura ressaltar a etnicidade afro-brasileira. O candomblé e outras religiões afro-brasileiras, de modo geral, foram aos poucos sendo compreendidos pelo movimento negro nacional como formas de resistência política do povo negro, diferente das religiões do “colonizador”, o verdadeiro “ópio do povo”. Um ponto importante que toca diretamente no tema do nosso trabalho também tem ocupado um lugar de destaque na agenda do ativismo negro pós-1978: a educação. São inúmeras as iniciativas educacionais encabeçadas por entidades do movimento negro ou por seus militantes individualmente em seus espaços de circulação. Atenhamo-nos um pouco neste ponto.

Nilma Gomes (1997) chama nossa atenção para a renovação do pensamento e da prática educacional aduzida pela atuação do movimento negro e de outros movimentos sociais. Para ela, além de reivindicações, a atuação do movimento negro problematiza os pressupostos teóricos da educação brasileira e requalifica os direitos sociais. O “pensar sobre a educação” construído “a partir do ponto de vista do povo negro” é sistematizado pela autora em cinco contribuições para uma “ação efetiva” e não meros adendos como podem até pensar alguns.

Primeiro, o movimento negro contribui com a renovação da escola ao denunciá-la como espaço de reprodução do racismo presente na sociedade; segundo, trata-se de enfatizar o processo de resistência negra, no intuito de desmanchar imensos equívocos e distorções de episódios históricos; deslocar à cultura para o centro do debate educacional é a terceira contribuição elencada pela autora. Reconhece-se, assim, que “existe uma produção cultural que é realizada pelos negros, a qual possui uma história ancestral, que nos remete à nossa origem africana”. Também somos seres culturais e “essa cultura muitas vezes se choca com a cultura escolar permeada por uma estrutura rígida”; como consequência da terceira contribuição, a quarta concerne ao reconhecimento da existência de diferentes identidades, o que redundou no questionamento do “discurso e da prática homogeneizadora”; a quinta contribuição ataca a necessidade de reconstrução da estrutura escolar com vistas a garantir não só o “direito de acesso à educação, como também a permanência e o sucesso dos alunos de diferentes pertencimentos étnico/raciais e níveis sócio-econômicos” (GOMES, N. L., 1997, p. 20-24).

Desde pelo menos o pós-abolição o ativismo negro tem na educação escolar uma de suas principais bandeiras (GONÇALVES, L. A., 2007; GONÇALVES; SILVA, 2000; SANTOS, S., 2007). Através principalmente de depoimentos de ex-militantes do movimento negro do início do século XX, Gonçalves percebe que a “educação, apesar das diferentes situações em que é reivindicada, aparece como um valor” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 337). Isso, ressalte-se, vale para qualquer uma das fases do movimento negro, seja anterior ou depois da Frente Negra Brasileira (FNB), nos anos 1930; ao longo da existência do Teatro Experimental do Negro (TEN), entre as décadas de 1940 e 1960; ou após 1978, ainda que o significado dessa bandeira mude de valor ao longo dos anos. De acordo com o que escreveu Gonçalves (2007, p. 337), a reivindicação pela educação escolar foi:

ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano.

Ao que nos parece, então, a característica inovadora na reivindicação por educação escolar em pauta no movimento negro pós-1978 é o acréscimo da etnicidade. As oportunidades iguais no mercado de trabalho ou a integração do negro ao Estado Nacional não necessita mais de um ideal civilizatório europeu, pois a crítica ao eurocentrismo e ao colonialismo já estavam postas por Frantz Fanon, Abdias do Nascimento, Malcolm X, entre outros. A palavra de ordem naquele momento era a consciência negra que aos poucos foi deslocada e perdeu sua centralidade para o

fortalecimento da identidade negra (RIOS, 2008). Por essas e outras razões, os anos 1980 assistiu a emergência de uma enorme gama de iniciativas educacionais coerentes com o plano de luta aprovado pelo congresso do MNU, em 1982. Naquela ocasião, o *Programa de Ação* dessa entidade propunha:

uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino (Programa de Ação do MNU, 1982, p. 4-5 apud GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 151).

Gonçalves e Silva apontam que na mudança dos governos estaduais de 1982, já num momento de abertura política e redemocratização, foram organizadas assessorias especiais para assuntos da comunidade negra, como nos casos das Secretarias de Educação dos estados de São Paulo e da Bahia, e da Secretaria de Cultura do Município do Rio de Janeiro. No mandato seguinte, iniciado em 1987, os estados de Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Distrito Federal e outros também criaram suas assessorias (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 151). Os autores destacaram, porém, que justamente em Salvador havia mais registros dessas experiências e enfatizaram a apresentação de Marco Aurélio Luz, no II Encontro de Educação Comunitária, organizado pelo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro. Tratava-se da Mini Comunidade Obá Biyi, que falaremos mais adiante, uma experiência educacional levada a cabo também no Ilê Axé Opô Afonjá e precursora da escola Eugênia Anna. Para os autores:

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90 (GONÇALVES; SILVA, P. B., 2000, p. 155).

Esse envolvimento, ao contrário do que possa parecer, extrapolou capitais e localidades com maior concentração de negros e alguns estudos ajudam-nos a tomar ciência disso. Por exemplo, no Rio Grande do Sul, Petronilha Silva nos traz à tona dois lugares onde a população negra se organizou pelo direito à educação: Em Santa Cruz do Sul, através do Grupo União e Consciência Negra; e no município de Palmares do Sul (SILVA, P. B., 1988, p. 104-106). Ainda sobre o Sul do Brasil, Ivan Costa Lima (2009) defendeu doutorado na Universidade Federal do Ceará (UFC) sobre a Pedagogia Multirracial e Popular, recuperando suas raízes no Rio de Janeiro e se aprofundando pelos seus desdobramentos em Santa Catarina, sendo este último também o estado de atuação do Núcleo de Estudos Negros (NEN), citado como referência de trabalho

educacional do movimento negro por Gonçalves e Silva (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 155). Ana Gomes (2002), por sua vez, estudou a prática pedagógica na área da educação escolar posta em prática por entidades do movimento negro, nas cidades de São Luís (MA), Teresina (PI) e Fortaleza (CE). São elas, respectivamente, o Centro de Cultura Negra (CCN), fundado nos anos 1979; IFARADÁ, ligada a Universidade Federal do Piauí, fundada em 1993; o Grupo de Consciência Negra (GRUCON), fundado em 1982.

A partir dessas notícias sobre o ativismo negro e suas ações nos anos 1980, quais as formas que ele tomou em Salvador nesta década?

Ativismo negro e educação em Salvador nos anos 1980

Vimos que o Bloco Afro Ilê Aiyê foi fundado em 1974, quatro anos antes do MNU, em 1978, em São Paulo. Contudo, essa forma de fazer política (e educação) através da cultura (no caso, do carnaval) enfrentou resistências dentro de setores do movimento negro que insistiam em distinguir organizações políticas e culturais (RIOS, 2008, p. 27) (e há quem ainda insista). Ao nosso ver, a saída encontrada pelos idealizadores do Ilê Aiyê para combater o preconceito racial em tempos de repressão foi magistral, mas não deveríamos nos surpreender. Se olharmos para o passado, encontraremos uma miríade de exemplos em que os negros escravizados jogam com as brechas do sistema dominante. Muniz Sodré fala o seguinte sobre os *batuques*, a “brincadeira” negra nas senzalas, que bem pode ser aplicado ao Ilê e ao carnaval nos anos 1970:

nesse espaço permitido, porque inofensivo dentro da perspectiva branca, os negros reviviam clandestinamente os ritos, cultuavam deuses e retomavam a linha do relacionamento comunitário. Já se evidencia aí a estratégia africana de jogar com as ambiguidades do sistema, de agir nos interstícios de coerência ideológica. A cultura negro-brasileira emergia tanto de formas originárias quanto dos vazios suscitados pelos limites da ordem ideológica vigente (SODRÉ, 1988, p. 123-124).

Gonçalves e Silva (2000, p. 155) assinalam ainda outras iniciativas de natureza semelhante a do Ilê, em Salvador, como os blocos afros Malê Debalê e Olodum, nascidos na virada dos 1970/1980 e que adentraram os anos 1990 já na condição de Organizações Não-Governamentais (ONGs).

Como se pode ver, quando se trata de descobrir estratégias que auxiliem no desenvolvimento educacional dos negros, não há necessidade de afastá-los de suas atividades de lazer e recreativas. Por paradoxal que seja, o tema da diversidade, embora apareça na década de 90, é antigo. Aliás, [...] ele acompanha a história da inserção dos negros na moderna sociedade brasileira. Ele evoluiu e amadureceu à medida que os setores

sociais que dele dependiam para expressar seus medos, angústias e projetos, o trouxeram ao debate público (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 155 - grifo do original).

Nádia Cardoso, em dissertação de mestrado sobre uma das iniciativas educacionais dos anos 1990, o Instituto Cultural Stive Biko⁷, aponta que o final dos anos 1970 e início dos 1980 sediam três momentos importantes em que o ativismo negro na Bahia colocou a questão da educação escolar não só na agenda de debates, mas também na ação mesma de seus militantes. São eles: o primeiro, como vimos, é o surgimento do Ilê Aiyê, em 1974; um segundo momento foi a fundação do grupo NÊGO, que se deu após encontros com Lélia Gonzalez, em 1978, precursor do MNU-BA. Posteriormente, um grupo de professores filiados dessa entidade, em 1981, criaria o Grupo de Educação do MNU Robson Silveira da Luz; já o terceiro momento trata-se da Mini Comunidade Obá Biyi, projeto de educação do Ilê Axé Opô Afonjá, em 1976. Ressalte-se que Cardoso não hierarquizou os três momentos, apenas os elencou. Para ela, nessa época, “os Movimentos Negros constataam a falência do projeto da modernidade onde a escola, como espaço democrático de socialização para inclusão social, não tem efetivamente garantido inclusão com dignidade para uma parcela significativa da população brasileira (CARDOSO, 2005, p. 1).

Se já sabemos os primórdios das atividades do Ilê, é preciso dizer que em 1988 o bloco funda a Escola Mãe Hilda, uma escola de alfabetização que começou como aulas de reforço e, aos poucos, fez tanto sucesso na comunidade que se tornou uma escola mesmo. Originalmente, a Escola Mãe Hilda funcionava em instalações dentro do próprio terreiro Ilê Axé Jitolu e, atualmente, ocupa um dos oito andares do prédio-sede do Ilê Aiyê, na ladeira do Curuzu, no bairro da Liberdade, em Salvador. Outro espaço de formação do bloco é a Band'Erê, bateria mirim e escola dança e percussão. Sobre os objetivos pedagógicos das iniciativas do Ilê, Maria de Lourdes Siqueira, professora da UFBA e militante do Ilê Aiyê, escreveu o seguinte:

O que se busca com o Projeto Pedagógico do Ilê Aiyê é integrar dimensões que constituem vida, riqueza, história e contexto social, sobre as quais se estrutura a realidade de crianças e adolescentes expostos ao não-cumprimento e aos limites das políticas públicas, em relação à população de ascendência africana na Bahia, e mais especificamente em bairros da periferia de Salvador, a exemplo do Curuzu na Liberdade (SIQUEIRA, 1996, p. 165).

Dentro desse ideal, em 1995, iniciou-se o Projeto de Extensão Pedagógica (PEP) do Ilê Aiyê, cujo objetivo maior era capacitar professores das escolas públicas do bairro da Liberdade a incluírem na sua rotina escolar (consequentemente nos currículos de suas escolas) a história e

7 “Fundado em 31 de julho de 1992, o Instituto Cultural Steve Biko é fruto da preocupação de jovens negros ativistas da luta contra o racismo, oriundos de comunidades negras, com a ausência da população afrodescendente na Universidade. Esses jovens reconheciam a Universidade como um espaço de poder a ser ocupado pelos negros, como forma de interagir criticamente com o conhecimento hegemônico circulante na academia e, através disso, assegurar a esta comunidade uma inserção mais digna e mais igual na sociedade brasileira” (INSTITUTO CULTURAL STEVE BIKO, 2011).

cultura afro-brasileira. A partir dos temas de carnaval eleitos pelo Ilê (um país africano ou uma revolta de escravizados, por exemplo), a formação adotava como material didático principal o “Caderno de Educação”, publicação anual que apresentava o tema e as letras do bloco, ambos baseados na pesquisa realizada anualmente para escrever o enredo do bloco para a avenida. Como formadores atuaram militantes e intelectuais negros identificados com os objetivos do Ilê, quais sejam, Makota Valdina, Jaime Sodré, Ana Célia Silva entre outros (SILVA, J. C., 2002; ADINOLFI, 2004; CARDOSO, 2005).

Como Cardoso (2005) apontou, no início da década 1980 houve também iniciativas do MNU-BA através do seu Grupo de Educação. Essas ações, primeiramente, procuraram estabelecer intervenções pedagógicas em escolas públicas ou particulares, “recontando a história do negro no Brasil e na África, a história dos quilombos e das insurreições negras”. Os convites surgiam “de forma episódica, nos eventos do calendário oficial, como o 13 de maio e dia do folclore”. A postura dos professores, apesar de realizarem os convites, era ouvir as palestras e lavar as mãos após a saída dos militantes. Diante desse quadro traçou-se uma outra tática e o Grupo Robson Luz, em 1984 (SANTANA, 1987, p. 70), uniu-se a outras entidades negras “para solicitar à Secretaria de Educação do Estado um curso de especialização sobre estudo da história e cultura da África, destinado a professores, visando prepará-los para ministrar essa disciplina nos colégios da Bahia” (SILVA, A. C., 1997, p. 32-33).

Dessa reivindicação nasceu tanto a disciplina incluída na parte diversificada do currículo de 1º e 2º graus da rede pública, *Introdução aos Estudos da África Pré-colonial*, quanto o curso de formação docente que capacitou professores para ministrar a mesma, sob responsabilidade do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da UFBA, cuja primeira turma iniciou-se em 1986. A iniciativa, apesar de barulhenta, alcançou poucos espaços: apenas sete escolas chegaram a incluir de fato a disciplina em suas atividades pedagógicas. Iniciada de fato em 1985 (CARDOSO, 2005), após dois anos “a experiência encerrou-se por absoluta falta de apoio do governo que assumira o poder e da maioria dos diretores das escolas onde a disciplina fazia parte do currículo” (SILVA, A. C., 1997, p. 33).

A fala de Arany Santana (SANTANA, 1987) no Seminário Negro e Educação, evento realizado pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e pela Fundação Carlos Chagas, em dezembro de 1986, relata os passos que culminaram com a instauração da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos*, pouco tempo antes da troca de governo que findaria o projeto. De acordo com Santana, atendendo a reivindicação das entidades negras, dois cursos foram planejados: um de especialização, com 420 h e destinados aos

docentes das escolas oficiais; e um de extensão, com 120 h, destinado à comunidade em geral e sem exigência de nível superior. O perfil diferenciado gerou resultados diferentes também. O grupo de participantes da especialização era formado por professores da rede e se mostrou bastante “resistente ao novo” e indisposto “para rever conceitos anteriores”. Enquanto isso, o grupo da extensão, que era frequentado por sacerdotes e sacerdotisas do candomblé, artesãos, artistas, líderes comunitários e estudantes em geral apresentou resultados satisfatórios pela abertura das pessoas aos conteúdos ministrados (SANTANA, 1987, p. 71).

Numa outra frente de atuação, a reunião realizada pela Assessoria com diretores e supervisores da rede em geral também mostrou-se infrutífera, com grande número de boicotes. Dos presentes, muitos mostraram-se indiferentes aos “novos” conteúdos, pois argumentavam que já os abordavam no grupo folclórico da escola[!]. Finalmente, Santana conclui sua fala em tom pessimista: “em resumo, acreditamos que a introdução dessa disciplina nos currículos não vai resolver o problema da educação na Bahia. Pensamos que o currículo precisa ser reformulado de forma bem mais profunda” (SANTANA, 1987, p. 71).

É notável (e lamentável) o vácuo entre o conhecimento produzido pela universidade aliada ao ativismo do movimento negro e os professores em geral, os quais parecem aderir arraigadamente a missão de formar o cidadão nacional produtor de capital e consumidor de mercadorias. Muitos, mais do que desconsideraram uma visão afro-brasileira sobre o mundo, militam pela normalização de seus estudantes, exigindo que todos saiam da escola “iguais”, sem problematizar os significados ideológicos por trás dessa aparente boa intenção. Veremos que os problemas com a resistência docente às propostas pedagógicas estruturadas sobre uma cosmovisão e uma episteme africano-brasileira - porque elas são inúmeras, instáveis e inapreensíveis, lembrando Guerreiro Ramos (1957) - também é um dos maiores problemas enfrentados pela terceira iniciativa indicada por Cardoso, a Mini Comunidade Obá Biyi e, posteriormente, pelo Projeto Irê Ayó.

Antes, porém, devemos ainda realizar um comentário sobre a Pedagogia Interétnica, iniciativa não elencada no texto de Cardoso, mas estudada por Lima (LIMA, 2008; 2011)⁸. De acordo com o autor, essa é a primeira proposta pedagógica sistematizada pelo movimento negro no início da década de 1980, sendo que sua gestação iniciou-se em 1974, a partir da fundação do Núcleo Cultural Afro-Brasileira (NCAB).

8 Ivan Costa Lima defendeu seu mestrado em educação na UFSC com a seguinte dissertação: LIMA, Ivan Costa. *Uma proposta pedagógica do Movimento Negro do Brasil: pedagogia interétnica uma ação de combate ao racismo*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Florianópolis: Faculdade de Educação da UFSC, 2004. No entanto, não conseguimos acessar esse texto. Tivemos acesso, porém, a um artigo no sítio da Secult (LIMA, 2011); uma apresentação no II Congresso Internacional de Pedagogia Social (LIMA, 2008) e a sua tese de doutoramento, que trata das pedagogias do movimento negro no RJ e em SC (LIMA, 2009).

Lima (2008) conta-nos que o NCAB estruturou-se de forma departamental na busca de reconhecimento público, nos moldes dos departamentos universitários (havia departamentos de Sociologia, História, Antropologia, etc), apesar da entidade não poupar críticas ao mundo acadêmico. Desta forma, o autor argumenta que o NCAB optou pela via da pesquisa e da construção de um conhecimento científico sobre a história e a cultura, que desembocaria na construção de uma proposta pedagógica, diferentemente da opção de luta cultural que na mesma época apostou o Ilê Aiyê.

Destarte, a partir de um acúmulo de ideias providas de seminários, cursos e outras iniciativas e a partir das contribuições da Sociologia e da Antropologia, o NCAB começou a consolidar sua proposta de Pedagogia Interétnica (PI). Juntamente como o objetivo de estabelecer um pensamento próprio acerca das relações raciais, a PI tem, assim, um forte viés acadêmico presente até mesmo no título da obra de referência de seu mais expressivo teórico, Manoel Almeida da Cruz (CRUZ, 1989): *Alternativas para combater o racismo: Um estudo sobre o preconceito racial e o racismo. Uma proposta de intervenção científica para eliminá-los*⁹.

Cruz (1987), no Seminário Negro e Educação (o mesmo que participou Santana, citada acima), afirma que a PI surgiu em 1978, a partir de uma pesquisa realizada sobre relações raciais “levada a efeito pelo Departamento de Ciências Sociais do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro de Salvador, em colaboração com a Universidade Federal da Bahia” (CRUZ, 1987, p. 74), cujos coordenadores foram Roberto Santos e o próprio Manoel Cruz (CRUZ, 1987, p. 74; 1989, p. 12). A partir dessa pesquisa e de dois seminários de educação interétnica realizados em Salvador, respectivamente nos anos de 1979 e 1980 (LIMA, 2008, p. 8-9), consolida-se uma proposta pedagógica fundamentada em cinco pontos estruturais:

1) aspecto histórico – considera os fatores históricos que condicionaram o desenvolvimento ou o subdesenvolvimento deste ou daquele grupo étnico, além de propor uma reavaliação da historiografia dos grupos étnicos dominados; 2) aspecto axiológico – considera o sistema simbólico e os valores impostos pelo grupo étnico dominante sobre os grupos étnicos dominados; 3) aspecto antropobiológico – considera as teorias da superioridade racial e propõe a sua desmistificação, difundindo as modernas teorias antropológicas; 4) aspecto sociológico – considera os fatores socioculturais que condicionam a marginalidade dos grupos étnicos dominados, na estrutura global da sociedade; 5) aspecto psicológico – considera o complexo de superioridade do grupo étnico dominante e o complexo de inferioridade e autorrejeição do grupo étnico dominado (CRUZ, 1988, p. 116-117)¹⁰.

9 Este é o título contido na capa do livro e como Lima (2008; 2011) citou. Na ficha catalográfica, porém, lê-se: *Alternativas para combater o racismo segundo a Pedagogia Interétnica*. Mantivemos o que está na capa para manter a referência de outros estudos e, também, pelo impacto das palavras que ajudam a sintetizar um ideia que parece estar no centro das preocupações de Cruz: a validade da PI através da legitimidade social do conhecimento científico.

10 Estes princípios estão explicitados nos três textos que lemos de Cruz (CRUZ, 1987; 1988; 1989). No texto de 1987, fruto de sua intervenção no já citado Seminário Negro e Educação, o “aspecto axiológico” tem o nome de “aspecto cultorológico”. Não sabemos a razão da mudança.

Como estratégia de divulgação dessa pedagogia, um esforço de síntese é empreendido por Manoel Cruz que edita o referido livro, *Alternativas de Combate ao Racismo*, em 1989. Nesse obra, de forma mais bem acabada que nos outros textos que conhecemos (CRUZ, 1987; 1988), a PI é definida nos seguintes termos:

A Pedagogia Interétnica tem como objetivo fundamental o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo transmitidos pelos processos de socialização ou educacional (família, comunidade, escola, sociedade global e meios de comunicação social), além de indicar medidas educativas para combater os referidos fenômenos. [outro parágrafo] Esta pedagogia em questão recomenda uma linguagem total (escola, teatro, imprensa, rádio, histórias em quadrinhos, posters, cine, TV, vídeo, palestras) como um meio de mudança de atitudes preconceituosas e de discriminações raciais, propondo ainda uma intervenção sistematizada na área de educação formal, a partir da elaboração de um currículo escolar baseado nos valores dos grupos étnicos subalternos (CRUZ, 1989, p. 51).

Em Salvador, a Pedagogia Interétnica teve alcance pequeno no que concerne a sua implantação em unidades escolares, assim com as outras iniciativas educacionais que conhecemos até agora, que se encerram na comunidade para qual é criada (Mini Comunidade, Escola Mãe Hilda) ou no máximo para as escolas do mesmo bairro (Projeto de Extensão Pedagógica). Mesmo a proposta de política pública no âmbito do Estado da Bahia também naufragou rapidamente e nos seus dois anos de existência só ganhou vida em 7 escolas. Sem contradição, a PI buscava por uma generalização da sua pesquisa e a utilização das pretensões de universalidade da linguagem científica é prova de que seus idealizadores não estavam pensando num contexto específico. Pode se mostrar inocente aos nossos olhos já imersos no séc. XXI, mas Manoel de Almeida Cruz parece acreditar que ao dar um *status* científico a sua pedagogia estaria também convencendo seus interlocutores da “verdade” sobre as relações raciais no Brasil e da necessidade da escola reformular sua prática pedagógica. A passagem transcrita abaixo é bem ilustrativa para sustentar nosso ponto de vista:

A pedagogia interétnica significa na verdade uma resposta científica a nível teórico e metodológico na luta contra o racismo. Os estudiosos do preconceito racial apenas se limitaram a diagnosticar a existência do fenômeno, sem contudo imaginar um meio de eliminá-lo. Os progressos registrados no campo das ciências humanas, oferecerem meios que possibilitam a invenção de instrumentos científicos para melhorar as relações interindividuais e intergrupais. [outros parágrafos] Desta forma, a pedagogia interétnica está comprometida com a práxis, à medida em que propõe a modificação de comportamentos preconceituosos desfavoráveis ao negro e ao índio na estrutura global da sociedade brasileira (CRUZ, 1989, p. 13).

Se estamos certos ou errado em nossa interpretação não é que há de mais importante. Vale mesmo é saber que a Pedagogia Interétnica embasou o projeto pedagógico da Escola Criativa Olodum, que funcionou entre 1991 e 1997, encerrando suas atividades por não ser reconhecida

oficialmente pelo Estado e não haver recursos disponíveis para manter tanto a escola formal quanto as atividades arte-educativas do bloco. Em 1994, uma escola municipal do Pirajá, um bairro do subúrbio de Salvador, também fundamentou seu trabalho educacional na pedagogia interétnica e, com aval da prefeitura, foi acolhida como projeto piloto. Entretanto, apesar dos professores participarem ativamente do projeto, este não vingou por escassez de material adequado e, quando do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a prefeitura resolveu adotá-los ao invés de apostar numa proposta local (LIMA, 2008, p. 11-14).

Em tempo, uma última informação sobre os desdobramentos da Pedagogia Interétnica: a Pedagogia Interétnica inspirou a elaboração da Pedagogia Multirracial, elaborada por Maria José Lopes e um grupo de educadores do Rio de Janeiro, em 1986. Em Santa Catarina, no ano 2000, desenvolveu-se no NEN a Pedagogia Multirracial e Popular, que “busca incluir as práticas educativas que se desenvolvem em outros tempos e espaços, para além da escola” (LIMA, 2008, p. 5). Obviamente, essas relações aguçam nossa curiosidade. Porém, se escolhemos estudar iniciativas educacionais em Salvador, esse momento nos exige dedicação para compreender uma outra história, que tem seu marco no bairro do Cabula, mais precisamente numa roça de candomblé em São Gonçalo do Retiro.

CAPÍTULO 3

A MAESTRIA POLÍTICA DAS LIDERANÇAS DA CASA DE XANGÔ

Òràn ín a lóòde o
 Bara enì já, èníà rò ko
 Oba nù Ko 'so nù rè lé o
 Bara enì já, èníà rò ko
 Ó nńka wòn bò lórun kéréjé
 Ó nńka wòn bò lórun
 Kéréjé àgùtòn
 ítenú pàdé wá lóna
 Í nńka sí relé
 Ibo sí òràn ín a lóòde o
 Bara enì já, èníà rò ko
 Oní máa, ní wó èjé
 Bara enì já, èníà rò ko¹

1 “Sim, a circunstância o colocou de fora/O mausoléu real quebrou (não foi usado). O homem não se pendurou/O rei sumiu, não se enforcou, sumiu no chão e reapareceu/O mausoléu real quebrou (não foi usado). O homem não se pendurou/Ele é cruel, olhou, retornou para o orum/deu um grito enganando (seus inimigos)/O carneiro mansamente procura e encontra o caminho/Ele é cruel contra os que humilham/A consulta ao oráculo foi negativa/Sim, a circunstância o colocou de fora/O mausoléu real quebrou (não foi usado). O homem não se pendurou/O verdadeiro senhor é contra juras (falsas)/Incline-se o rei do xere salvou-se/ O mausoléu real quebrou (não foi usado). O homem não se pendurou” (BARROS, 2005, p. 121). Esse cântico é parte do cancionário mítico que narra o episódio a transformação do rei Xangô em orixá. Conta um mito que Xangô recebeu um cesto de ovos de papagaio, sinal que deveria deixar o trono de *Alafin Oyó* e suicidar-se ritualisticamente. No entanto, qual não foi a surpresa quando no lugar do corpo enforcado encontrou-se uma cratera na terra? Esse cântico mostra a reação dos súditos fiéis a Xangô, que não acreditaram em sua morte. Muito resumidamente, trouxe essas informações de Barros (2005), *A Fogueira de Xangô, o orixá do fogo*.

Aqui mora Xangô: uma apresentação do *Ilê Axé Opô Afonjá*

Considerado como uma das três casas matrizes do candomblé *ketu* no Brasil, junto com o *Ilê Axé Nassô Oká* (Casa Branca do Engelho Velho) e o *Axé Ilê Iyá Omin Iyamassê* (Terreiro do Gantois), o *Ilê Axé Opô Afonjá* embasou inúmeros trabalhos acadêmicos e está presente em boa parte da literatura sobre as religiões afro-brasileira. Arthur Ramos, Pierre Verger e Roger Bastide são alguns dos nomes que realizaram trabalhos de campo nesses terreiros e contribuíram para fortalecer a ideia de “casas matrizes”, ao lado dos trabalhos Manuel Querino, Nina Rodrigues, Edison Carneiro que privilegiaram os outros dois terreiros. Esses estudos forjaram uma noção de “pureza nagô”, como se o candomblé nessas casas fosse mais legítimo do que em outras. Essa é a principal crítica de Beatriz Dantas, expressa na categoria de “nagocentrismo”, de acordo com Adinolfi (ADINOLFI, 2004) e Bacelar (BACELAR, 2001). Por essa razão, acreditamos ser necessário afirmar que não temos pretensão nenhuma de sermos “nagocêntricos”, nem desconsideramos a contribuição de outros terreiros de candomblé e de outras nações na reelaboração de uma cosmovisão africana pelos negros no Brasil.

Todavia, é o aprofundamento da nossa pesquisa que nos levou ao *Opô Afonjá*. Ainda sim, aqui parece ser o momento de explicitar: não queremos também elaborar nenhuma etnografia desse terreiro, não temos essa importante casa de culto afro-brasileira como “objeto de estudo”, nem seus praticantes são nossos “informantes”. Esse trabalho já foi feito, seus méritos e deméritos debatidos imensamente e a consequência desse debate custou o sacrifício de algumas árvores. Nos utilizamos de alguns desses estudos sobre o *Ilê Axé Opô Afonjá*² para descrevê-lo (sem pretensões de descrições densas) e obter algum conhecimento sobre a atuação política de suas lideranças e seus desejos de educação escolar para os filhos do Axé³; outros estudos, também importantes, não foram possíveis de serem analisados a tempo de incluímos nessa dissertação⁴.

2 Em relação ao *Ilê Axé Opô Afonjá*, nos reportamos especialmente a Mestre Didi (1988), Juana Elbein dos Santos (1977), Raul Lody (LODY, 2010). Machado (2002; 2006), apesar de não ter a pretensão de descrever etnograficamente o *Opô Afonjá*, por ser uma filha do terreiro que redigiu um doutorado em educação, contribui com informações valiosas a respeito da educação neste espaço singular. Destarte, um pequeno artigo de Mãe Stella (2004) também é bastante significativo, entre outras referências que aparecerão no texto.

3 Os frequentadores de terreiros de candomblé costumam utilizar diversos apelidos, sendo um deles Axé (forma de abreviar o nome completo da casa, muitas vezes iniciada por Ilê Axé) ou Roça (referência ao sítio do terreiro, pois os mais antigos foram instalados em zonas rurais que, com a evolução urbana, passaram a compor bairros populosos, como é o caso dos terreiros citados e de outros também). Há quem prefira utilizar o termo iorubá, *egbé*.

4 Não desconhecemos a importância dos clássicos estudos de Nina Rodrigues, Arthur Ramos, Pierre Verger e Roger Bastide (para ficar nos prováveis mais importantes), apenas não houve tempo viável de incorporá-los dentro desta

O *Ilê Axé Opô Afonjá* completou cem anos de fundação em 2010. Mãe Stella de Oxóssi, atual ialaxé⁵ (zeladora do Axé), disse em depoimento reproduzido por Vera Campos (CAMPOS, 2003, p. 73) que o significado do nome do terreiro é “Casa de força sustentada por Afonjá”. Encontramos outras duas possibilidades para tradução do nome do terreiro do iorubá para o português: a primeira, no glossário de um livro de Marco Aurélio Luz (1993, p. 209), no qual o nome do terreiro quer dizer “Casa que concentra a força de Xangô Afonjá”; a segunda, na contra capa de um livro de Lody (2010), diz que o significado é “Casa cujo poder vem de Afonjá”. As três versões são próximas e nos ensinam que o centenário *Ilê Axé Opô Afonjá* é dedicado a Xangô, no caso Xangô Afonjá, uma de suas 12 “qualidades”⁶ ou “avatares” (LODY, 2010). Vanda Machado, autora do Projeto Irê Ayó (motivação inicial dessa pesquisa), afirma o seguinte sobre os membros da comunidade:

[...] uma pessoa feita habita uma dimensão que está além de si mesmo. A sua existência diz respeito a algo que ultrapassa pelo seu pertencimento a uma realidade ontológica. Todo povo do Afonjá pertence a *Xangô*. Antes de tudo somos filhos de *Xangô*, pertencemos a *Xangô* por conta de um passado enraizante plantado pela ação da *Iyalorixá* Eugênia Anna dos Santos, Mãe Aninha fundadora do terreiro *Ilê Axé Opo Afonjá* (MACHADO, 2006, p. 50-51).

Eugênia Anna dos Santos, Iá Oba Biyi, conhecida como Mãe Aninha, fundou sua roça nas terras altas de São Gonçalo do Retiro, região do antigo quilombo do Cabula, atualmente nome de um importante bairro de Salvador. Ela nasceu no dia 13 de fevereiro de 1869 e foi iniciada no candomblé pela sr.^a Marcelina Silva (Oba Tossi) (SANTOS, D., 1988, p. 9), sucessora de Iyanassô, uma das três fundadoras do mais do mais antigo terreiro da nação *ketu*⁷ que se tem notícia no Brasil, *Ilê Axé Nassô Oká*, a Casa Branca do

Ilustração 1: planta baixa do *Ilê Axé Opô Afonjá*.
Fonte: Vera Campos (2003, p. 64).

pesquisa, pois ao elegermos como prioridade textos da área educacional, julgamos serem os trabalhos de Mestre Didi e Juana Elbein suficientemente completos (e complexos) para nossas pretensões.

- 5 Nos terreiros brasileiros a ialaxé acumula o cargo de ialorixá. Em algumas casas a opção de tradução para “Iyá” é “zeladora” ao invés de “mãe”. Não tomamos partido e utilizamos as duas possibilidades.
- 6 Para a lista dos doze avatares de Xangô, consultar Lody. Avatares ou qualidades são, a grosso modo, características de diferenciação interna de um orixá, as quais remetem a determinados mitos em detrimento de outros, contado por outras qualidades. A precisão conceitual pode ser encontrada em etnografias das religiões afro-brasileiras com muito maior propriedade.
- 7 A nação *ketu* faz referência a etnia iorubá, mas especificamente a subdivisão trazida do antigo reino de Ketu, uma das cidades do antigo império iorubano e devastada pelas guerras entre os reinos iorubanos, daomeano e as potências imperialistas da Europa (M'BOKOLO, 2009, p. 440). Atualmente, Ketu é uma cidade situada a leste do Benin, quase na fronteira com a Nigéria.

Engenho Velho da Federação (OLIVEIRA, R. S., 2005; SANTOS, E.; ZUIN, 2007, p. 5). Oba Tossi é descendente da tradicional família Asipá, uma das famílias fundadoras do reino de Ketu, importante cidade do antigo império iorubá, hoje no atual Benin (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 11). O orixá de Mãe Aninha (seu *eledá*, na linguagem do terreiro) é Xangô, “o orixá que é o fogo”, no dizer que copiamos de Lody (LODY, 2010, p. 19), encontrado num livro-homenagem aos 100 anos do Opô Afonjá. Xangô foi *Alafim* de Oyó, título que se equivale ao rei da cidade que foi a capital política do império iorubá até próximo do século XIX.

É necessário fazer justiça a história e dizer, com nossas fontes, que Mãe Aninha contou com a ajuda de importantes personalidades do mundo negro soteropolitano, mas que possuíam circulação por outros meios além do candomblé. É o caso do babalaô Rodolfo Martins de Andrade, Êssa Obitikô, ou simplesmente Tio Bambochê, cofundador do *Ilê Axé Opô Afonjá*, que tinha posição de destaque em várias casas de candomblé da Bahia e negócios com a Costa, sendo patrono da *Bamboche Street* em Lagos, Nigéria) (SANTOS, D., 1988, p. 10; SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 97). Outros homens foram importantes para o Axé também no seus primeiros anos, como é o caso de José Theodoro Pimentel, Balé Xangô⁸ da comunidade após a morte de Bambochê e Martiniano Eliseu do Bonfim, que seria presidente de honra da Sociedade Civil Cruz Santa e um dos primeiros Obás de Xangô, em 1935.

Um parêntese se faz necessário, retomando e ampliando alguns argumentos dispostos no primeiro capítulo: as nações dos terreiros de candomblé são tentativas de reconstruções étnicas “que se diferenciam entre si principalmente em relação às divindades cultuadas, as músicas, os toques do atabaque e a língua utilizada nas cerimônias rituais” (SANTOS, E. C.; ZUIN, 2007, p. 4). Os terreiros de candomblé, por sua vez, não podem ser considerados apenas como templos religiosos, pois a noção ocidental que rege essa concepção, ligada sobremaneira a noção de igreja cristã⁹, é por demais reducionista. A comunidade-terreiro (*egbé* em iorubá) se esforça para reconstruir na diáspora uma estrutura de família extensa africana (no caso da autora em questão, iorubana), através da reposição em terras brasileiras de um parentesco simbólico, objetivando sua afirmação existencial (SANTOS, J., 1977; SODRÉ, 2002). De acordo com Juana Elbein dos Santos (1977, p. 37-38):

O “terreiro” é um espaço onde se organiza uma comunidade – cujos integrantes podem ou não habitá-lo permanentemente – no qual são transferidos e recriados os conteúdos específicos que caracterizam a religião tradicional negro-africana. Nele encontram-se todas

8 Balé Xangô era o mais alto posto masculino no *Opô Afonjá*, cuja autoridade assemelhava-se ao da ialorixá.

9 No *Dicionário Eletrônico Houaiss*, por exemplo, duas de cinco acepções do termo “igreja” não estão diretamente associadas ao cristianismo. São elas: “3 Derivação: sentido figurado. Grupo de pessoas que têm as mesmas aspirações, as mesmas ideias, a mesma doutrina” e “5 edifício onde se reúnem os fiéis para exercer o seu culto”. Mesmo assim, ambas não são amplas o suficiente para englobar a noção de “comunidade-terreiro”.

as representações materiais e simbólicas do aiyê e do orun e dos elementos que os relacionam. O axé¹⁰ impulsiona a prática litúrgica que, por sua vez, o realimenta, pondo todo o sistema em movimento.

Nos ensina Machado (MACHADO, 2006, p. 50) que Aiê é o mundo natural e Orum é o mundo ancestral, “numa tessitura onde todos os elementos são vivos numa complexidade dinâmica”. Quer dizer, o *Orum* é o “espaço sobrenatural” para os iorubás e seus descendentes na diáspora. “Trata-se de uma concepção abstrata de algo imenso, infinito e distante. [...] O *orun* é um mundo paralelo ao mundo real que coexiste com todos os conteúdos deste. [...] Ou, ao contrário, tudo o que existe no *orun* tem sua ou suas representações materiais no *aiê* (SANTOS, J., 1977, p. 54). O elemento que dinamiza o sistema aiyê-orun é o Axé, que é também o conteúdo mais precioso do “terreiro”. Sem axé, tudo estaria condenado a paralisia, sem possibilidade de realização. Axé é “a força que assegura a existência dinâmica, que permite o acontecer e o devir”. Mas o axé não aparece simplesmente e, como qualquer força, precisa ser transmitido. “Compreende-se assim que o “terreiro”, todos os seus conteúdos materiais e seus iniciados, devem receber axé, acumulá-lo, mantê-lo e desenvolvê-lo” (SANTOS, J., 1977, p. 39). Poderíamos nos aprofundar mais por essa “filosofia da existência” iorubana, mas é necessário fechar o parênteses e voltar ao *Ilê Axé Opô Afonjá*.

Ialorixás do *Ilê Axé Opô Afonjá*: lideranças na religião e na política

Já sabemos que Mãe Aninha consagrou o terreiro a Xangô, orixá que também regia sua cabeça. Prossigamos. A atual ialorixá do *Opô Afonjá* é a sr.^a Maria Stella de Azevedo, Iá Odé Kayodê, conhecida como Mãe Stella de Oxóssi, que entre outras honrarias recebeu o título de *Doutora Honores Causa* pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2009, quando completou 70 anos de sua iniciação no candomblé. É a própria Mãe Stella que nos conta sobre as ialorixás do *Opô Afonjá*:

Mãe Aninha, sua fundadora, faleceu em 1939, quando foi substituída por Mãe Bada que assumiu o terreiro por um ano. Em seguida Mãe Senhora reinou no Axé por mais de trinta anos. Mais tarde, quando seguindo os desígnios de Olorum Mãe Senhora nos deixou, foi substituída por Mãe Ondina conhecida como Mãezinha. Depois das obrigações fúnebres,

10 A autora utiliza para as palavras em iorubá a notação internacional baseada em convenções estabelecidas por estudiosos nigerianos. Como nosso caso não é de análise da língua e a notação internacional é bastante complicada de ser reproduzida no teclado ocidental, optamos por abreviar as palavras iorubanas e, quando acolhidas pelo dicionário da língua portuguesa, adotar suas respectivas ortografias.

em março de 1996 [leia-se 1976]¹¹, fui escolhida para Mãe da comunidade (AZEVEDO, 2004, p. 57).

O orixá Xangô “domina o fogo, o vento, o raio, o trovão e a justiça, sendo também um símbolo viril, de potência masculina. Essas características são as mesma em área iorubá na África ou no território brasileiro” (LODY, 2010, p. 40). Se bastante conhecido como senhor da justiça, destaca-se também na sua capacidade política. Como comunidade dedicada a este orixá, suas dirigentes se mostraram (e se mostram) habilíssimas neste campo. Mãe Aninha é lembrada, entre outras façanhas, por desenvolver boas relações com pessoas importantes e relevantes para sociedade brasileira. Assim é que, através de Osvaldo Aranha, Iá Oba Biyi pôde se aproximar do presidente Getúlio Vargas para lhe solicitar a descriminalização da religião dos ancestrais (MACHADO, 2006, p. 51).

Em 1935, Mãe Aninha “designou e confirmou os 12 Obás do Axé, os Ministros de Xangô, tradição da seita só conservada na Bahia no Axé do Opô Afonjá” (SANTOS, D., 1988, p. 12), sendo que seis são os ministros da esquerda (*Osi Obá*) e seis os da direita (*Otun Obá*). Essa decisão restabeleceu na comunidade o papel político do homem ao procurar repor e reelaborar no Brasil a estrutura político-administrativa do palácio real de Oyó, relativa especialmente ao seu quarto *Alafim*, Xangô (aqui como o personagem histórico)¹². Esses obás passaram a cuidar de questões políticas concernentes ao terreiro e sua relação com a sociedade em geral (LODY, 2010).

Para que essa tarefa dos obás fosse bem executada, um outro legado de Mãe Aninha foi necessário: a criação da Sociedade Beneficente Cruz Santa, constituída em 1936, para ser o braço civil do terreiro que é utilizado para comunicação oficial com outras instituições, sejam elas governamentais ou não, e presidido pelos obás de Xangô (AZEVEDO, 2004, p. 57). Posteriormente, Mãe Senhora ampliaria esse corpo de ministros para 36, isto é, cada um dos 12 ministros passaria a ter um suplente da direita e da esquerda, mantendo as mesmas características básicas das funções do corpo ministerial.

Mãe Aninha, a quem se atribui a criação do epíteto “a Bahia é uma Roma Negra” (LUZ, 2002), também é a autora de uma frase bastante interessante ao nosso tema de estudo. Disse ela: “quero ver nossas crianças de hoje, no dia de amanhã, de anel no dedo e aos pés de Xangô” (ADINOLFI, 2004; MACHADO, 2006; SANTOS, D.; LUZ, M., 2007). Para quem não se lembra

11 Num outro livro (SANTOS, D., 1988, p. 38), li a transcrição da ata do jogo de búzios público que confirmou Mãe Stella como ialorixá do terreiro, cuja data exata consta como 19 de março de 1976. Na mesma obra (p. 15), a data da morte de Mãe Aninha é dada como 3 de janeiro de 1938.

12 Esta importante cidade nigeriana, no século XVI já era a sede de um importante império no oeste da África e seu diferencial na guerra era a utilização de cavalos importados do Sael (borda sul do Saara), animais que não podiam ser criados na região de Oyó por conta da mosca Tsé-Tsé, mas que a facilidade para o comércio imposta pela localização da cidade permitia importar com certa facilidade (LODY, 2010, p. 34).

ou não sabe, anel no dedo é referência ao anel de formatura, distinção social do “doutor”, uma evidência de como a fundadora do *Opô Afonjá* valorizava o saber escolar como um conhecimento a ser dominado para melhor jogar nos interstícios do Estado e com a cultura hegemônica, corroborando os apontamentos de Sodré (1988) em relação à cultura negra.

A presença de intelectuais, artistas e políticos no terreiro, uma marca do *Opô Afonjá*, é uma estratégia utilizada amplamente desde a gestão de Mãe Aninha para garantir a liberdade de culto e a legitimidade do terreiro na sociedade oficial. A presença de personalidades importantes da sociedade brasileira como um todo é avaliada por Mestre Didi, Deoscóredes Maximiliano dos Santos, filho carnal de Mãe Senhora, da seguinte maneira:

Continuando e aumentando a tradição de Aninha, Mãe Senhora soube receber e reunir no Opô Afonjá personalidades eminentes da vida intelectual brasileira, sobretudo a baiana, ligando o terreiro aos cientistas, escritores e artistas, e colocando-os em contato com a cultura popular viva e sempre crescente em nossa casa de orixá. Entre as pessoas que tem postos na hierarquia do terreiro encontram-se nomes como o de Jorge Amado, Pierre Verger, Carybé, Vasconceslos Maia, Antônio de Olinto, Moysés Alves, Vivaldo e Sinval Costa Lima, Zora Seljan, Zélia Amado, Lênio Braga, Rubem Valentim. [outro parágrafo] Teve Mãe Senhora sua mão na cabeça do poeta Vinícius de Moraes, do etnógrafo Edison Carneiro, do compositor Dorival Caymmi, do cantor João Gilberto, dos escultores Mário Cravo e Mirabeau Sampaio, do escritor James Amado, do pintor Jenner Augusto, da atriz Beatriz Costa, dos ensaístas Clarival Prado Valadares e Waldeloir Rêgo, dos professores Rui Antunes, Paulo e Dóris Loureiro, Milton Santos, Ramiro Porto Alegre, Heron de Alencar do Dr. Eugênio Antunes, do editor Diaulas Riedel, das senhoras Olga Bianchi, Suzanaa Rodrigues e Laís Antunes, do professor da Sorbonne Roger Bastide, de Jean-Paul Sartre e de Simone de Beauvoir, da antropóloga Juana Elbein, para citar só aqueles que a memória me lembra. [...] Tendo Sartre declarado, depois, ter poucas vezes encontrado pessoa de tão grande sabedoria de vida” (SANTOS, D., 1988, p. 27-28).

O nome civil de Mãe Senhora era Maria Bibiana do Espírito Santo e seu orucó era Oxum Muiwà. Em 1952, Pierre Verger lhe trouxe da África alguns presentes enviados por ordem do Obá Adeniran Adeyemi, *Alafin Oyó*. Os presentes eram acompanhados de uma carta que lhe outorgava o título de Iyá Nassô, confirmado no *Opô Afonjá* em 09 de agosto de 1953. Para Luz (LUZ, M., 1993, p. 88), esse fato pode ser tomado como um marco para o reinício de contatos religiosos entre Bahia e África que Mãe Senhora soube manter. Iyá Nassô também recebeu importantes condecorações da sociedade brasileira, tais como o título de “Mãe Preta do Ano”, em 1965, no Rio de Janeiro. Mãe Senhora veio a falecer em 22 de janeiro de 1967 e seu axexê, ritual fúnebre do candomblé *Ketu*, foi comandado por Mãe Menininha do Gantois. “Nenhuma outra ialorixá poderia fazer o que Tia Menininha fez, saindo excepcionalmente de seu terreiro devido à importância e tradição de Mãe Senhora. Só Tia Menininha era sua igual no Axé e no conhecimento” (SANTOS, D., 1988, p. 33).

Após um ano da morte de Mãe Senhora houve um jogo de búzios para escolher a nova

ialorixá do *Ilê Axé Opô Afonjá*. Assim, em 1968, Xangô designou como nova zeladora do Axé Ondina Valéria Pimentel, também conhecida como mãe Ondina ou Mãezinha. O mesmo jogo indicou como mãe pequena da casa, segundo posto na hierarquia do terreiro, Eutrópia Maria de Castro, Mãe Pinguinho e para Balé Xangô foi escolhido Mestre Didi, então assobá (sumo sacerdote da cada da Omolu). “Os três puseram o terreiro a funcionar, continuando o trabalho que já vinham fazendo, antes de completar um ano do falecimento da Mãe Senhora, com toda a desenvoltura e confiança” (SANTOS, D., 1988, p. 34).

Mãe Ondina faleceu em março de 1975 e, após um ano, foi realizado o jogo de búzios para escolha da próxima ialorixá pelo “professor Agenor Miranda, Babalaô, considerado o único oluô (adivinho) do Brasil, filho espiritual da falecida Mãe Aninha e irmão de santo de Mãe Ondina” (SANTOS, D., 1988, p. 38). No jogo foi lido que a sucessora designada por Xangô para comandar o Axé foi Stella de Azevedo, uma das primeiras filhas de mãe Senhora, feita iaô ainda na curta gestão de Mãe Badá e sob a supervisão desta última. Seu orucó é Odé Kayodê e diante de seu legado e da sua imensa responsabilidade na condução dos assuntos do terreiro passou a ser conhecida como Mãe Stella de Oxóssi, cuja gestão tem se esforçado em manter e ampliar o legado de suas antecessoras. Assim, na década de 1980, ela participou das três edições da Conferência Mundial da Tradição dos Orixás, realizadas em 1981, 1983 e 1986, respectivamente em Ilê Ifé, Salvador e Nova Iorque. Em 1983, Mãe Stella publicamente se posiciona contra o sincretismo religioso, afirmando que o candomblé não necessita de nenhuma complementação litúrgica para ter legitimidade como religião. Em seu pronunciamento, ela disse:

Quem sabe do profundo significado da iniciação ou do axexê não precisa estar mais relacionando ou “complementando” esses processos litúrgicos com ritos da Igreja Católica. Não se pode estar confundindo santo com orixá. Todos sabemos o que é um orixá: orixá é uma força cósmica que rege aspectos da natureza. Nada tem com santo, que é uma entidade de outra religião. Nós respeitamos todas as religiões e queremos que respeitem a nossa que faz parte de um processo civilizatório milenar. Por isso devemos precaver também contra as tentativas de manipulação da indústria turístico-folclorizante. Na hora em que o orixá se manifestar no âmbito dos palcos de teatro, não haverá mais razões para termos os nossos terreiros (Azevedo apud LUZ, M., 1993, p. 179-180).

O impacto da sua exposição seria ainda ampliado com um manifesto assinado por ialorixás de outros terreiros tradicionais da Bahia¹³. Dirigido “ao público e ao povo do Candomblé” (cf. CAMPOS, 2003, p. 44-45), diz ele :

As Iyas e Babalorixás da Bahia, coerentes com as posições assumidas na II Conferência Mundial da Tradição dos Orixá e Cultura, realizada durante o período de 17 a 23 de Julho de 1983, nesta cidade, tornam público que depois disso ficou claro ser nossa crença uma religião e não uma seita sincretizada. [outro parágrafo] Não podemos pensar, nem deixar

13 Assinaram o manifesto: Menininha do Gantois, ialorixá do *Axé Ilê Iya Omin Iyamassé*; Stella de Oxossi, ialorixá do *Ilê Axé Opô Afonjá*; Tete de Iansã, ialorixá do *Ilê Nassô Oká*; Olga de Alaketo, ialorixá do *Ilê Maroia Lage*; Nicinha do Bogum, ialorixá do *Zogodô Bogum Malê Ki-Rundo*.

que nos pensem como folclore, seita animismo, religião primitiva como sempre vem ocorrendo neste país, nesta cidade, seja por parte de opositores, detratores: muros pichados, artigos escritos - "Candomblé é coisa do Diabo", "Práticas africanas primitivas ou sincréticas", seja pelos trajes rituais utilizados em concursos oficiais e símbolos litúrgicos consumidos na confecção de propaganda turística e ainda nossas casas de culto, nossos templos, incluídos, indicados, na coluna do folclore dos jornais baianos. *Ma beru, Olorum wa pelu awon omorisa*. Salvador, 27 de Julho de 1983.

Diante da recepção negativa da imprensa ligada a indústria do turismo e de opiniões contrárias ao manifesto de alguns religiosos afro-brasileiros, as ialorixás divulgam outro texto sob liderança de Mãe Stella e Mãe Menininha, em 12 de agosto de 1983, com conteúdo muito mais incisivo:

Vinte e sete de julho passado deixamos pública nossa posição a respeito do fato de nossa religião não ser uma seita, uma prática animista primitiva. Consequentemente rejeitamos o sincretismo como fruto da nossa religião, desde que ele foi criado pela escravidão à qual foram submetidos nossos antepassados. [...] Os jornais não publicaram na íntegra, aproveitaram para notícias e reportagens. [...] Candomblé não é uma questão de opinião. É uma realidade religiosa que só pode ser realizada dentro de sua pureza de propósitos e rituais. [...] Não queremos revolucionar nada, não somos políticos, somos religiosos daí nossa atitude ser de distinguir, explicar, diferenciar o que nos enriquece, nos aumenta, tem a ver com nossa gente, nossa tradição e o que se desgarrar dela, mesmo que isto esteja escondido na melhor das aparências. [...] Durante a escravidão o sincretismo foi necessário para a nossa sobrevivência; agora, em suas decorrências e manifestações públicas, gente de santo, ialorixás, realizando lavagem nas igrejas, saindo das camarinhas para as missas etc, nos descaracterizam como religião, dando margem ao uso da mesma como coisa exótica, folclore, turismo. Que nossos netos possam se orgulhar de pertencer à religião de seus antepassados, que ser preto, negro, lhes traga de volta a África e não a escravidão. [...] Todo este nosso esforço é por querer devolver ao culto dos Orixás, à religião africana, a dignidade perdida durante a escravidão e processos decorrentes da mesma: alienação cultural, social e econômica que deram margem ao folclore, ao consumo e profanação da nossa religião (ver: CAMPOS, 2003, p. 45-48).

Os trechos aqui copilados são bons indutores para que se possa ter uma boa compreensão da atuação de Mãe Stella como ialorixá do *Opô Afonjá*, uma gestão que entrará para história da “roça de São Gonçalo” como atualizadora da tradição, sem que as modificações fujam aos conteúdos do *continuum* civilizatório africano-brasileiro. “Interessante é que tradição e mudança não são necessariamente coisas que antagonizam. Pode haver até mudanças para manutenção da tradição” (AZEVEDO, 2004, p. 59). São em colocações como essa que enxergamos uma líder de atitudes corajosas que precisaram ser tomadas com vistas à descolonização da religião afro-brasileira, consciente do significado pleno e independente existente na liturgia do candomblé.

A dedicação de Mãe Stella trouxe conquistas aparentemente simples, mas que oferecem uma tranquilidade enorme para a comunidade, principalmente as cercas de 100 famílias que tem suas casas no terreno do terreiro. Talvez a mais significativa seja a regularização das terras do *Ilê Axé Opô Afonjá*, passo importante para ocorrer, anos depois, o tombamento da roça pelo Instituto

do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 1999, bem como as obras para contenção das encostas que dão acesso à mata sagrada do terreiro. Os projetos do terreiro para além das atividades da escola são enumerado pela própria Mãe Stella:

No terreiro temos uma escola de primeiro grau, Escola Eugênia Anna dos Santos, oficina de ferreiros, oficina de bonecas, um museu, biblioteca, um informativo – A folha Axé, um Grupo de estudos, além da Sociedade Civil que existe desde 1936 presidida pelos Obás de Xangô (AZEVEDO, 2004, p. 57).

Por sua atuação política junto a sociedade brasileira, seja na sua militância contra o sincretismo, a intolerância religiosa e o preconceito racial, seja na reivindicação de melhorias para o patrimônio cultural material e imaterial que é o *Opô Afonjá*, Mãe Stella já recebeu diversas honrarias, entre elas o título de *Doutora Honores Causa* pela UFBA (2005) e pela UNEB (2009), bem como a Medalha da Ordem do Mérito Cultural, do Ministério da Cultura (1999), entre outras condecorações.

Entre as muitas preocupações de Mãe Stella há preocupação especial em relação à educação escolar de seus filhos de santo e as crianças que moram no terreiro. Desde 1978 há no terreiro um prédio escolar que, primeiro, se chamou Mini Comunidade Obá Biyi e, depois, mudou seu nome para Escola Eugênia Anna dos Santos, objeto do último capítulo. Se a história da educação escolar dentro do *Opô Afonjá* será descrita em breve, para finalizar este tópico cabe delinear algumas considerações de Mãe Stella sobre educação e escolarização. Diz ela:

Religião é Cultura. A religião estática perecerá. Daí a necessidade de palestras, debates, viagens e outros movimentos que “sacudam” o povo do candomblé. Como sinal dos tempos, não é mais possível a prática da Crença Orixá sem reflexões, estudos e entrosamentos. Não podemos ficar confinados no Axé. A tradição somente oral é difícil. Os olorixás têm que se alfabetizar, adquirir instrução para não passar pelo dissabor de dizer sim à própria sentença (Azevedo apud CAMPOS, 2003, p. 42).

Ainda segundo o pensamento de Mãe Stella, os dias de hoje pedem que os filhos do terreiro se “instruam”, pois já não estamos mais nos tempos que cada um trabalhava para si, como era antigamente no Axé. O modo de receber a instrução, contudo, é bastante diferente da prática educacional que é realizada no cotidiano da roça. No terreiro, nos ensina Mãe Stella, a mãe de santo e os mais velhos “ensinam a cada instante, em situações do cotidiano”. Além disso, a base do processo de educacional “é oral, a aprendizagem entra por todos os sentidos, há sempre algo a se aprender principalmente nos momentos de silêncios rituais” (AZEVEDO, 2004, p. 59). No parágrafo seguinte escreveu ela:

Na comunidade cada um tem seu papel bem definido, para desempenhar de acordo com os seus Orixás, cargos ou tempo de iniciação. É uma ordem estabelecida. É a essência da tradição que mantém viva nossa religião. É a educação de Axé. É a passagem do conhecimento no momento exato. Isso significa dizer que educação, inclusive a educação doméstica[,] tradição e hierarquia andam juntas dando sentido à religião dos Orixás. Nossa

vida dentro do Axé é totalmente diferente da vida lá fora. E tradição neste sentido pode ser tomada como sinônimo de resistência (AZEVEDO, 2004, p. 59).

Mestre Didi, Alapini: sacerdote, artista, liderança religiosa e intelectual

Voltemos um pouco no tempo, no dia em que “Mãe Senhora entregava sua alma a Deus na Bahia” (SANTOS, D., 1988, p. 33). Nesse mesmo dia, 22 de janeiro de 1967, coincidentemente (será coincidência?), seu filho Didi reencontrava os membros de sua linhagem familiar, os Asipá, oriundos do reino de Ketu, lugar hoje situada na atual República de Benin, antigo Daomé, na África (SANTOS, D., 1988, p. 33). A história do reencontro de Mestre Didi com sua família africana, algo raríssimo entre os negros no Brasil (talvez única nos dias atuais), não pode deixar de ser mencionada.

Em 1967, a UNESCO patrocinou uma pesquisa comparada Brasil-África sobre a tradição dos orixás. Em direção a Nigéria partiram Mestre Didi, sua esposa Juana Elbein dos Santos e Pierre Verger¹⁴. Liderança precoce, com apenas 15 anos de idade, o menino Didi foi confirmado *Assobá* por Mãe Aninha, posto mais alto da casa de Obaluaie¹⁵, no *Axé Opô Afonjá*. Aos 8 anos, ela já tinha sido iniciado no culto aos ancestrais masculinos nagô, os *Egungun*, pelo Ojé Marcos Pimentel e seu pai, Marcos “o Velho”, fundadores de um terreiro de culto aos ancestrais em Itaparica, sendo hoje possuidor de título de *Alapini Ipekun Ojé*, sumo sacerdote do culto aos ancestrais. Nascido em 1917, em 1967, Didi já era Mestre Didi, reconhecido como importante liderança religiosa afro-brasileira e intelectual orgânico nascido e criado no *Ilê Axé Opô Afonjá*¹⁶. O *Alapini* é membro fundador e líder da Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil (SECNEB) e do Instituto Nacional de Tradição e Cultura Afro-Brasileira (INTECAB), além de escritor e escultor reconhecido mundialmente, com diversos livros publicados e exposições realizadas. Em 1999, recebeu da UFBA o título de *Doutor Honores Causa* (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 193)

Conta Mestre Didi que havia sido combinado com Verger da comitiva ir conhecer o *Alaketu*, o rei de Ketu, cidade situada no atual Benim (antigo Daomé), no intuito de descobrirem a

14 Esses nomes aparecem no relato de Mestre Didi. Não sabemos se havia outras pessoas na mesma delegação.

15 Orixá senhor do elemento terra que, por isso, mantém relações com a morte. Édison Carneiro o descreve como o “médico dos pobres” (CARNEIRO, 1981).

16 As informações sobre a biografia de Mester Didi foram cotejadas e somadas a partir de dois textos de Marco Aurélio Luz (1988; 1993) e de um texto em parceria de Mestre Didi e Luz (2007).

atual morada da família de Mestre Didi, os Asipá. No palácio do rei, todos ficaram espantados com o “Nagô-iorubá” de Mestre Didi e aumentaram o assombro quando ele disse que era descendente da terra de Ketu. Tal afirmação desencadeou suas consequências e o rei lhe pediu que provasse. “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 de nossa terra, dos nossos antepassados*” (SANTOS, D., 1988, p. 35 - grifo nosso).

O grifo que fizemos na fala de Mestre Didi quer destacar o uso que ele faz do possessivo na primeira pessoa do plural. Os cânticos nagôs “da nossa terra” dão ideia do sentimento de pertencimento que os filhos do *Ilê Axé Opô Afonjá* tem a um território africano desconhecido fisicamente para a maioria, mas preservado pela memória do patrimônio imaterial reposto por seus ancestrais escravizados na diáspora. Vanda Machado, a partir de prosas com ebome Detinha de Xangô¹⁷, reflete sobre o valor do símbolo para o *Opô Afonjá*, sua comunidade, e afirma o seguinte:

[...] entendo que a comunidade de terreiro não artificializa os acontecimentos. Todo acontecimento tem sua origem no cotidiano do lugar. Os símbolos via de regra, não são símbolos representativos de entidades. Os símbolos são o que representam. Assim o *Afonjá* não representa a terra de *Xangô*. O *Afonjá* é a terra de *Xangô*. A terra do *Afonjá* é lugar sagrado (MACHADO, 2006, p. 94).

Voltemos a Ketu, na reunião que Mestre Didi admirava os convivas com seu saber iorubano diaspórico. Depois de ter cantado algo sobre a coroa do rei, o *alaketu* lhe disse que a cantiga se referia a coroa com que os reis são coroados, não aquela que estava usando. Nessa ocasião, por insistência da sua esposa e a pedido do rei recitou o *oriki*¹⁸ de sua família. No mesmo momento o rei se levantou e falou que ele era um Asipá e mandou uma das mais velhas senhoras levá-los a casa de sua família, que foi descrita por ele como um verdadeiro bairro. Nas palavras dele:

[...] Fui apresentado a todos os presentes e quando recitei o *orilé*¹⁹ foi uma alegria geral, todos bateram palmas, vieram apertar minha mão querendo entabular conversações comigo, e eu fiquei emocionado que cheguei a ficar fora de mim, não entendia nem sabia nada. Só via alegria, a alegria do semblante de todos que se acercavam para me cumprimentar. Logo nos levaram ao *ojubó odé*, lugar de adoração de Oxóssi, mostrando onde estava “assentado” - enterrado – o axé da casa e foram chamar uma das pessoas mais velhas da família Asipá, 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 de Ketu (SANTOS, D., 1988, p. 36).

17 Ebome é o nome iorubano para “mais velho” e é um título outorgado as iniciadas que “dão santo” e realizam a obrigação de 7 anos. Foi Ebome Detinha de Xangô “com a *Ebome Maria de Iansã* que acolheu Mãe Stella nos seus primeiros momentos de *Iyalorixá*” (MACHADO, 2002, p. 96).

18 Nome atributivo em forma de frase ou poema.

19 Grupo de origem, linhagem.

A história do reencontro de Mestre Didi com sua linhagem em Ketu, para além de emocionante, colabora para entender a reposição e reelaboração da cosmovisão africana (no caso iorubana) pelos negros escravizados e seus descendentes na diáspora. O candomblé não é uma religião pura e africana, mas uma reconstrução do negro brasileiro em seu afã de afirmação existencial. Na terra iorubá, cada cidade cultua um orixá, apesar da mitologia que fundamenta o culto ser compartilhada com outras cidades iorubanas. O que lhes identifica como iorubá é a atribuição de uma descendência comum a Ilê Ifé, cidade onde se cultua Oxalá, o orixá da origem. Na Bahia (e no Brasil em geral), os negros se agruparam por etnias e fizeram “acordos” para manter um patrimônio maior que seus cultos locais em terras africanas, o que implicou abandonar algumas coisas e adotar outras (SODRÉ, 2002). Um exemplo bastante significativo é o Batá, instrumento de percussão semelhante ao atabaque, mas que possui duas membranas (duas peles) e é tocado na horizontal. Dizem ser este instrumento preferido de Xangô (LODY, 2010), mas o mesmo não é utilizado nos candomblés baianos, onde o *Ahujá*, seu ritmo preferido, é tocado pela orquestra sagrada nos atabaques. Aliás, a provável origem dos atabaques é jeje²⁰: uma influência de quem os iorubanos chamavam de “estrangeiros” na África, mas participantes ativos do “acordo” na diáspora africana no Brasil.

Mestre Didi viajou outras vezes para África e, em 1970, foi confirmado *Balé Xangô*, mais alto posto masculino do *Ilê Axé Opô Afonjá* “no principal templo de Xangô de Oiô – Nigéria, tendo como organizadores diretos da cerimônia os professores [da Universidade de Ibadan] Abimbolá e Adêribingbê (SANTOS, D., 1988, p. 36). Aqui já estamos em tempos de Mãe Ondina e o título de Balé Xangô lhe foi outorgado no jogo de búzios que escolheu os sucessores de Mãe Senhora, em 1968 (SANTOS, D., 1988, p. 34). Mãezinha, como era chamada, partiu para o mundo dos ancestrais em 1975 e para ocupar o seu lugar, em 1976, foi escolhida Mãe Stella de Oxóssi, que continua comandando o terreiro até os dias de hoje. A história do *Ilê Axé Opô Afonjá* no livro de Mestre Didi acompanhou a trajetória do terreiro de sua fundação até aqui. Os outros conteúdos do livro dizem respeito aos ciclos de festa do Axé, a narração de dois episódios que ele viveu no terreiro e, por último, há uma cartilha redigida a mão e posta em apêndice, utilizada no trabalho de educação pluricultural da Mini Comunidade Obá Biyi, material muitíssimo interessante que merece análise a parte.

20 Termo provavelmente de origem iorubá usado generalizadamente para os outros grupos étnicos não-iorubanos do atual Benin.

“Da porteira para fora e da porteira para dentro”: uma didática da dupla consciência?

Cada uma a seu tempo, as ialorixás do *Ilê Axé Opô Afonjá* demonstram grande habilidade em lidar com o mundo social hegemônico e o mundo religioso de sua comunidade, visto como lugares, se não antagônicos, ao menos contraditórios. Mestre Didi, liderando o *Ilê Asipá*, não se afasta desse paradigma. Mãe Senhora costumava utilizar a expressão “da porteira pra dentro e da porteira pra fora” como uma forma de sintetizar a luta secular negro-brasileira pela sua afirmação existencial coletiva. Uma dinâmica que reconhece a necessidade de atuação diferenciada nos espaços da sociedade oficial, eurocêntrica por excelência; e uma atuação própria do terreiro, baseada na tradição afro-brasileira. Citando Marco Aurélio Luz, Narcimária Luz escreveu que a “porteira para dentro” “é o espaço e o tempo onde se dá a mobilização do axé, que garante a perenidade do mundo”. Enquanto que a “da porteira pra fora se refere aos contatos com o mundo exterior à comunidade, para onde se irradia suas diversas dimensões culturais” (LUZ, N., 2000, p. 146).

A dinâmica “da porteira pra dentro, da porteira pra fora” é, portanto, uma constante entre as características das ialorixás do *Ilê Axé Opô Afonjá*, bem como Mestre Didi, *Alapini*, a exercita na liderança do *Ilê Asipá*, estando ela presente também nas suas atuações em organizações sociais, tais como a Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil (SECNEB) e do Instituto Nacional de Tradição e Cultura Afro-Brasileira (INTECAB). Ao que parece, nessa breve retrospectiva, essas lideranças afro-brasileiras e religiosas sabem como jogar entre os interstícios do Estado, ora com objetivo de ampliar as liberdades religiosas do terreiro e garantir a legitimidade do culto perante o Estado, ora anunciando não negociar mais o *status* de religião do candomblé (em contraposição a pecha de folclore ou prática animista e atrasada), ora para ampliar o conhecimento da comunidade sobre si própria, entre outros objetivos.

Numa espécie de via de mão dupla, vimos que algumas iniciativas das ialorixás do *Opô Afonjá* repercutiram em políticas públicas que, ao mesmo tempo, ampliaram a notoriedade destas ações no mundo letrado, aumentando o interesse desse mundo por se aproximar do terreiro e vice-versa. Essa estratégia, contudo, não interfere na dinâmica “da porteira pra dentro”, que continua funcionar com regras próprias. Aprender a lutar com as ferramentas e armas da sociedade envolvente “da porteira pra fora” tem funcionado muito mais “como forma de lutar pelo direito de impor sentidos, valores, uma visão de mundo, de romper com a *doxa* dominante” (ADINOLFI,

2004, p. 131). Por último, mesmo nestes termos, a presença de baluartes do mundo letrado não significa um aplanamento das contradições, como permite observar Vanda Machado:

Nos terreiros, o apressamento, a não prioridade para o tempo das aprendizagens, o saber livresco, embora frio, impessoal, via de regra com informações truncadas, recheadas de conteúdos muitas vezes duvidosos, a grande presença de letrados paradoxalmente tem afetado a transmissão de saberes genuínos, afastando ouvidos dóceis de bocas velhas que resistem à espera de fazer os seus diletos continuadores na tradição. São essas pessoas que continuam o conhecimento civilizatório africano (MACHADO, 2006, p. 67).

De toda forma, não há meios de não creditar à dinâmica “da porteira pra fora, da porteira dentro” uma forma original de reafirmar, fortalecer e expandir o *continuum* civilizatório africano-brasileiro. Para Sodré (1988, p. 123) a formação social brasileira é um caso de “coexistência e interpenetração multisseculares de duas ordens culturais, a branca e a negra”. Além disso, nesse sistema a cultura negra tem funcionado como uma “fonte permanente de resistência a dispositivos de dominação, e como mantenedora do equilíbrio efetivo do elemento negro no Brasil”. Daí ser possível pensar na dinâmica “da porteira pra fora, da porteira pra dentro” como fundamento para uma “didática da dupla consciência”, instaurada no *Ilê Axé Opô Afonjá* por Mãe Aninha, presente como característica de gestão de suas sucessoras na roça de São Gonçalo e como fundamento da atuação religiosa e política de seu neto²¹, Mestre Didi, em constante atualização.

A “dupla consciência” é uma noção inaugurada na obra do intelectual afro-estadunidense W. E. B. Du Bois, um dos pioneiros da sociologia estadunidense e primeiro doutor negro que obteve o título na Harvard University. Em seu livro, *As almas da gente negra*, Du Bois escreveu:

É uma sensação estranha, essa consciência dupla, essa sensação de estar sempre a se olhar com os olhos de outros, de medir sua própria alma pela medida que continua a mirá-lo com divertido desprezo e piedade. E sempre a sentir sua duplicidade – americano, e Negro; duas almas, dois pensamentos, dois esforços irreconciliados; dois ideais que se combatem em um corpo escuro cuja força obstinada unicamente impede que se destróce (DU BOIS, 1999, p. 54).

A princípio, após um discurso de reivindicação de africanidade como protagonizado por ialorixás e altos dignatários do *Ilê Axé Opô Afonjá*, pode soar estranho esta tentativa de relacionar tudo o que foi dito a respeito do Axé com o texto de um afro-estadunidense, escrito no início do século XX, em meio ao auge do segregacionismo nos estados sulistas dos Estados Unidos. Não podemos esquecer, contudo, que Mãe Aninha quer ver suas crianças no futuro de “anel no dedo e aos pés de Xangô”, assim como vimos Mãe Stella incentivar ações que possibilitem ver os filhos do Axé “instruídos” para não “dizer sim à própria sentença”. É aqui que vemos a dinâmica “da porteira pra fora, da porteira pra dentro” como o fundamento (ou preceito) para uma “didática da

21 Em Santos e Luz (2007, p. 9) que Mestre Didi chamava Mãe Aninha de avó, dado importante para termos ideia de sua relação com a ialorixá fundadora do *Ilê Axé Opô Afonjá*.

dupla consciência”²² que vem sendo forjada no terreiro desde sua fundação: o desafio enfrentado pelo negro brasileiro, no caso pertencente a uma comunidade religiosa afro-brasileira, de ser um *omorixá* (filho de orixá) sem deixar de ser um cidadão brasileiro.

22 De acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, existem duas acepções para **didática**: “*s.f.* (1836) 1 arte de transmitir conhecimentos; técnica de ensinar; 2 PED parte da pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente”. Portanto, estamos falando dos preceitos que fundamentam o ensino da dinâmica “da porteira pra dentro e da porteira pra fora” e não de preceitos religiosos.

CAPÍTULO 4

MINI COMUNIDADE OBÁ BIYI: UMA PRÁTICA PIONEIRA DE EDUCAÇÃO PLURICULTURAL

ODÉ ATI AWON ORISÀ IBO

(Odé e os orixá do mato)¹

Os Alabês tocadores começam batendo nos atabaques o toque “corrido”, três vezes seguidas. Em seguida o Solo e o Coro começam a cantar:

Solo – *Odé ló sí bô [O Caçador foi para o mato]. Pápá eran fun uá á [Matar a caça (carne) para nós].*

Coro – *Idem*

O Caçador sai da cabana e se dirige ao mato dançando, carregando o arco e a flecha e o seu emblema, irukéré. Nesse momento todos os animais fogem, procurando se esconder por detrás das árvores na densidade do mato.

O Caçador depois de ter percorrido todo o mato, sem encontrar uma só caça, exclama, enquanto o Coro para de cantar e os atabaques continuam tocando baixinho:

Caçador – *Por que não consigo ver uma só caça? Nunca me aconteceu isso. Será que é porque eu deixei de dar sempre o presente para os Orixás do mato? O jeito é eu ir consultar o meu amigo Babalawô para saber o que está acontecendo.*

O Caçador chega na casa do Babalawô. Os Alabês param de tocar.

Caçador – (batendo palmas, diz três vezes): *Oré mí ô!*

Babalawô – (fazendo como se estivesse abrindo a porta, responde): *Ô! Ore mí. Eku abo [O que é traz ocê para essas bandas?].*

Caçador – *Estou desesperado. Imagine que desde a madrugada até agora estive percorrendo o mato e não encontrei uma só caça. Preciso que o irmão faça uma consulta para eu saber o que está acontecendo.*

O Babalawô se senta, apanha os búzios e começa a jogar.

O Caçador, quando Babalawô começa a jogar os búzios, coloca dinheiro no chão aonde está sendo feito o jogo

1 SANTOS, Deoscóredes M. dos (Mestre Didi). Odé ati awon orisà ibo (Odé e os orixá do mato): auto-coreográfico. *Revista de Cultura Vozes*. Ano 72, n 5, 1979. Especial “O Negro e a Abolição”. p. 69-71.

Babalawô – (Grita saudando os Orixás do mato): *Ôgum ê! Êuê ô! Ôkê-arô!*

O Coro repete a saudação e os Alabês acompanham tocando.

Babalawô – *A mín arímão, nun a náda conta ôcê. Os Orixá dono do mato tem dado caça pra ôcê e ôcê se esqueceu de presente que tem de dá prá eles in troca. Agora se ôcê quiser voltar a encontrar caça prá matá cumo ante, ôcê precisa levar aquele presente de fumo, cachaça e mé de abeíá, e ir colocar tudo isso in um pé de Rôkô, entregando aos Orixá do mato.*

Os Alabês tocam o toque “corrido”, baixinho.

Caçador – *Oré mí, muito obrigado. Os Orixá do mato aumentam sua saúde e sua sabedoria.*

O Caçador sai e vai para sua cabana providenciar os ingredientes que tem de levar para colocar no pé do Rôkô para os Orixás do mato.

Os Alabês quando o Caçador entra na cabana param de tocar. Logo que o Caçador prepara os ingredientes e vai saindo da cabana, começa o cântico:

Solo – *Odé ló sí bô [O Caçador foi para o mato]. Pápá eran fun uá á [Matar caça (carne) para nós].*

Coro – *Idem.*

Os Alabês acompanham, cantando e tocando. Toque corrido.

Caçador – (Sai dançando e vai tocar o presente no pé da árvore Rôkô ou Gameleira. Quando entrega o presente diz):

De acordo com ao que Babalawô me mandou fazer, aqui estou entregando esse presente para todos os Orixás do mato.

Solo – *Taní pa éran [Quem está caçando].*

Coro – *Odé Obá ibô [O pai caçador que está no mato].*

Os Alabês acompanham contando e tocando “toque aguerê”.

Os animais começam a aparecer e vão até o pé de Rôkô, mexer com o presente.

O Caçador começa a caçar dançando o toque aguerê. Depois de ter matado um bocado de caças, volta para a cabana muito contente,

pensando ter conseguido agradar os Orixás do mato. Enquanto o Caçador volta para a cabana com a última caça, canta-se:

Solo – *Odê dê nilê* [O Caçador chegou em casa].

Coro – *Bê a unjê* [Trazendo comida].

O Caçador dança um pouco e depois vai preparar uma pequena caça para comer

Os Alabês e Coro continuam cantando e tocando até quando o Pinto entra na cabana. Toque corrido.

O Caçador está cozinhando a caça e começa a chuvíscar.

O Pinto entra na cabana e fica ao lado do fogo, tremendo.

Os Alabês e o Coro param o cântico e o toque.

Caçador – (Quando vê aquele Pinto ao lado do fogo, fica assustado e vai até a porta da cabana dizendo): *Isso não está me cheirando bem. Por aqui não tem nenhuma galinha, não sei o que é que esse Pinto veio fazer aqui.*

Quando o Caçador termina de falar, se ouve uma voz chamando:

Voz – *Estêvão!*

O Pinto quando ouve a voz chamando por Estêvão, fica olhando, mirando, é quando se ouve novamente a voz chamando:

Voz – *Estêvão!!*

O Pinto fica reparando tudo. Na terceira vez que a voz chama:

Voz – *Estêvão!!!*

Pinto – (respondendo): *Oí home!*

Voz – *Venha e traga os outros.*

Pinto – *Ele também?*

Voz – *Dessa vez não. Ele fica pra depois.*

Pinto – (tocando em cada uma das caças abatidas, canta. Toque “tani bobe”): *Ô didê* [Levanta-se!].

Coro – *Bábá un pê* [O pai está chamando...]

As caças já abatidas, menos a que foi tratada para cozinhar, se levantam e acompanham o Pinto, dançando para dentro do mato.

Caçador – (Desesperado e com medo de tudo aquilo que está acontecendo, quebra tudo, desmancha a barraca, ajunta as coisas que pode carregar e foge do mato para a cidade, cantando. Toque corrido):

Kô fé pá eran, maló – Bís [Não quero mais caçar, vou embora].

Coro – *Kô lô kô lô ó* [Ele vai embora]. *Kô fé pá éran* [Ele não quer mais caçar]. *Kô lô* [Ele vai embora].

Encerramento: todos dançam juntos. Toque UJIKÁ.

Emí omô Odé [Eu sou filho de caçador]. Obá nilé Kêtu [Rei da nação Kêtu]. Emí omô Odé é [Eu sou filho de caçador]. Olôrí Odé [Chefe de caçadores].

Antecedentes da Mini Comunidade Obá Biyi

Vimos que os anos 1970 e 1980 foram ricos em produzir uma nova interpretação das relações étnico-raciais brasileiras. Ao entendê-las como conflituosas, o ativismo negro esforçou-se em desmontar o “mito da democracia racial” e, ao mesmo tempo, contar não só a história de resistência dos africanos escravizados e seus descendentes, mas reescrever a própria história do Brasil. Se essas teses foram formuladas principalmente no âmbito dos movimentos sociais, a Escola – como um instrumento ideológico de manutenção do *status quo* e a serviço do Estado Terapêutico – passou a ser vista como *locus* de contestação estratégico e transformá-la tornou-se uma necessidade com vistas a fazer dela uma aliada no combate ao racismo. As iniciativas educacionais do ativismo negro que descrevemos rapidamente no capítulo dois tem em comum compartilharem desse contexto histórico e desejavam, todas, possibilitar uma escolarização para as crianças afrodescendentes não só com melhores condições de ensino e aprendizagem, mas também queriam uma educação escolar que as respeitasse na sua singularidade de criança e negra². Ladson-Billings (2008) provavelmente diria que todas essas experiências procuraram oferecer um Ensino Culturalmente Relevante para as crianças negras, nos termos que citamos na introdução dessa dissertação.

A seguir, vamos conhecer com maior detalhe do que fizemos até agora a Mini Comunidade Obá Biyi, iniciativa pioneira no campo da educação pluricultural que foi concebida em 1976 e ocorreu entre 1978 e 1986³ no terreiro do *Ilê Axé Opô Afonjá*. Tomei⁴ notícia da “Mini” (como era carinhosamente chamada) em momentos diferentes, mas próximos, no início desta pesquisa. Por um lado, durante a elaboração do trabalho final de umas das disciplinas que cursei em 2008, li um depoimento de ebome Detinha de Xangô elogiando o trabalho de uma das obras de Petrovich e Machado (2004), sendo esta última a idealizadora do Projeto Irê Ayó, da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos. Sob o título *Assim falou Dona Detinha*, ela diz aos autores que gostaria de ver seus contos – mitos da tradição afro-brasileira adaptados para uso na escola - serem

2 A noção de “uma criança e negra” é discutida em Abramowicz *et al.* (2010).

3 As fontes divergem sobre o ano inicial da Mini Comunidade. As problematizações sobre essas datas serão apresentadas no decorrer do texto.

4 Quando utilizo a primeira pessoa do singular na redação do texto procuro relatar fatos que vivi ao longo da pesquisa. Não faz sentido, nesses momentos, uma voz coletiva. No caso da primeira pessoa do plural adotada na maior parte do texto, procuro empregá-la para simbolizar que não estou sozinho na produção desse trabalho e compartilhar os créditos da autoria que não penso serem individuais (apesar de serem meus os dedos sob o teclado). Além disso, a primeira pessoa do plural coloca o leitor dentro do texto, sensação que procuro provocar.

transformados em teatro. Segundo a ebome: “lembro do tempo dos meninos da *Mini Comunidade Obá Biyi*. Os meninos improvisavam e faziam as peças com roupa de papel e tudo mais” (Detinha de Xangô apud PETROVICH; MACHADO, 2004, p. 9 - grifo no original).

Na época, me pareceu ser a Mini algum projeto de arte-educação que havia ocorrido no terreiro em algum lugar do passado. Pouco tempo depois, minha orientadora indicou-me algumas leituras e, entre elas, encontrava-se o livro *Agadá*, de Marco Aurélio Luz (1988), com um adesivo amarelo marcando uma determinada página e escrito “Mini Comu//”⁵. Ao ler o conteúdo demarcado retomei a fala de ebome Detinha, que passou a ter outro sentido: tratava-se da memória de um projeto piloto de educação pluricultural, levado a cabo no terreiro entre o final dos anos 1970 e início dos 1980 e com objetivos completamente pertinentes ao tema em discussão nessa pesquisa. Naquele momento me dei conta de que havia o legado de um pensamento educacional elaborado a partir da cultura afro-brasileira, responsável por instaurar um ambiente escolar para crianças negras e, por isso, não podia ser negligenciado. Este capítulo procurará sistematizar o que pude apreender sobre a Mini Comunidade Obá Biyi nesses dois anos após tê-lo descoberta. Acontece que mais de trinta anos se passaram do início das atividades da Mini e estamos próximos dos trinta anos de seu encerramento. Qual a história da Mini Comunidade que nos é possível contar, então?

Como já sabemos Oba Biyi é o nome atributivo do Xangô da respeitadíssima Mãe Aninha, a fundadora do referido *Ilê Axé Opô Afonjá*, que pode ser traduzido como “O rei nasce aqui”. O nome Mini Comunidade Obá Biyi, assim, é uma tripla homenagem (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 9): primeiro, ao fazer referência à ialorixá Oba Biyi, cujo nome cartorial era Eugênia Anna dos Santos; segundo, homenageia Xangô, o patrono daquela comunidade-terreiro, *egbé* em iorubá; terceiro, é uma homenagem às próprias crianças, no intuito de elevar seus valores identitários, que receberam de presente uma “Mini Comunidade onde nascem os reis”.

A zona metropolitana da capital baiana, no contexto de surgimento da Mini (início da segunda metade da década de 1970), passava por transformações estruturais nos meios de produção, como vimos no capítulo sobre o ativismo negro. Era um momento em que se procurava sedimentar o parque industrial baiano, iniciado tardiamente em relação ao sudeste, nos anos 1950. A chegada do “progresso”, por sua vez, exigiu um aumento da escolarização da população e do domínio de uma linguagem técnica adequados aos meios de produção capitalista. Marco Aurélio Luz (2003, p. 43-44) constata que “aproximadamente, na década de 1940 nota-se enfraquecimento econômico dos membros da comunidade-terreiro tradicionais. O mercado econômico de Salvador

5 Mini Comunidade.

se fixa na ordem industrial, e o mínimo de mobilidade social começa a passar pelo crivo da escolarização”.

Enquanto isso, no *Ilê Axé Opô Afonjá*, Mestre Didi e sua esposa, Juana Elbein dos Santos, constatarem no convívio com as crianças (e negras) que habitavam o terreiro (algumas delas eram netas de Mestre Didi) sua curiosidade em aprender a ler, apesar do pífio desempenho escolar apresentado pela maioria delas nas escolas oficiais do bairro, quando já não haviam evadido dela (LUZ, M., 1988, p. 664-665; SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 37).

Não obstante, como consequência do aumento da frequência ao terreiro de pessoas letradas “amigas da casa”, geralmente “membros egressos da intelligentsia da sociedade oficial” (LUZ, M., 1988, p. 665), corporificava-se um entendimento entre as famílias que a educação escolar era a única forma de mobilidade social na “sociedade moderna”, posto que entre os habitantes das dependências do *egbé*, nascidos e criados naquele espaço meio urbano e meio rural, quase nenhum deles havia chegado à universidade e a pobreza material, além da fé nos orixás, era uma característica comum.

Numa tentativa de transformar esta complexa trama foi pensado “um projeto de educação para atender às necessidades da população infantil da comunidade” (LUZ, M., 1988, p. 666). A ideia partiu do próprio Mestre Didi, que apresentou a projeto ao “Conselho feminino”, órgão informal do *Opô Afonjá*, ainda no tempo da ialorixá Ondina Pimentel, que faleceu em 1975, antes de ver o projeto concretizado. Após o acolhimento positivo da ideia, Mestre Didi a propôs ao Conselho Religioso, órgão composto pelas sacerdotisas e pelos sacerdotes mais velhos da comunidade e para a Sociedade Civil Cruz Santa, na época presidida pelo artista plástico e um dos obás de Xangô, Carybé.

Com todo o apoio institucional necessário, a execução do projeto ficou a cargo da Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil (SECNEB), cuja coordenação geral competia a Juana Santos, tendo Mestre Didi como liderança intelectual e espiritual e mestre no saber-fazer da comunidade. Como a SECNEB já se dedicava a outros projetos e a diversas áreas do conhecimento, para operacionalizar a ideia criou-se o Grupo de Trabalho em Educação (GTE), responsável por elaborar o projeto que foi batizado de Mini Comunidade Obá Biyi (LUZ, N., 2000; SANTOS, D.; LUZ, M., 2007).

Compreendida como um projeto piloto, a Mini pretendeu “oferecer condições de criar e alfabetizar as crianças menos favorecidas das diversas comunidades-terreiros”. Entretanto, o que talvez possa ser considerada como a grande utopia dessa experiência era alimentar o desejo que “esses projetos incorporem e trabalhem com *elementos precisos* para um melhor desenvolvimento

e preservação da cultura de cada grupo, de maneira que possam vir a *participar e enriquecer, com seus valores, a sociedade em que se encontram*” (SANTOS, D., 1988, p. 41 - grifo nosso). Nas palavras de Marco Aurélio Luz, coordenador do projeto entre 1978 e 1985: “somente uma pedagogia que parte dos códigos culturais comunitários, concorrendo para o reforço dos valores e da identidade própria do agrupamento social que visa atender, poderá ter sucesso e promover a adesão das crianças e adolescentes” (LUZ, M., 1988, p. 668).

Percebe-se, então, que essa concepção de educação deseja, desde sua tenra criação, reverter os mecanismos de “aculturação” da escola pública comum que procura a todo o custo “educar o cidadão”, sendo que esse cidadão corresponde a um ideal abstrato e os “desviados” devem ser civilizados através de moldes “forjados” por um arcabouço de padrões enraizados na episteme da Europa ocidental “moderna”. Ao nosso ver, residem nas palavras de Mestre Didi citadas no parágrafo anterior uma proposta de alteração do paradigma que concebe um certo tipo de “cidadão” para a “sociedade democrática”, mas que é mobilizado pela razão do Estado neocolonial e europocêntrico (LUZ, M., 1988). Da parte da Mini Comunidade Obá Biyi, o ideal ser concretizado era trabalhar com “elementos precisos”, que na perspectiva de preservação cultural do grupo e da sua afirmação identitária é uma maneira de dizer que é o saber da comunidade que deveria presidir aquele trabalho educativo, ou seja, um saber africano reelaborado na diáspora.

Portanto, uma importante característica da Mini já se sobressai: diferente do *educador popular* que vem conscientizar, colaborar, ou mesmo educar, na perspectiva da Mini Comunidade Obá Biyi, ao ser idealizada por um *educador/agente orgânico* da cultura afro-brasileira, o trabalho pedagógico foi forçado a se fundamentar na lógica do “engendramento de axé”, força-motriz da cosmovisão afro-brasileira e condicionante do modo de vida comunitário nos *egbés* (SANTOS, J., 1977; SODRÉ, 1988; 2002).

Além disso, após a participação na Mini, esperava-se ver a criança capacitada para enriquecer a sociedade “em que se encontram”, a sociedade nacional brasileira como um todo, a partir de seu corpo negro, sua história de luta contra a opressão racial e do orgulho de seu pertencimento étnico-racial. Ressalte-se que não há referência a uma “cultura de classe” a qual essas crianças deveriam ser incorporadas após a ação de um *movimento de cultura popular* e, nem por isso, abdicou-se da transformação social, recolocada em pauta noutros termos.

Assim, busca-se com a Mini um enriquecimento imaterial baseado no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural e uma igualdade de oportunidades na luta pelo acesso aos bens sociais, na medida em que fosse permitido às crianças e jovens do Axé meios de participar da

sociedade envolvente sem terem de deixar de afirmar sua identidade afro-brasileira. Esse é o movimento que desejamos captar com a noção de “didática da dupla consciência”: o ensino da habilidade de (1) não abandonar a lógica do engendramento de axé (2) ao atuar como cidadão de direitos no mundo dos brancos. Em outras palavras, busca-se a afirmação de um dos muitos modos afro-brasileiros de se relacionar com o real a partir do domínio técnico de instrumentos do modo hegemônico e eurocêntrico de produção. Não se quer a supressão de um pelo outro, não se quer “evoluir” e deixar o “misticismo animista”, muito menos quer-se um híbrido (ainda que seja impossível de não haver algum grau de mútua influência).

Antes do início das suas atividades, ocorrido em 04 de abril de 1978, a Mini Comunidade Obá Biyi já despertava a atenção da comunidade do terreiro, da imprensa e da comunidade acadêmica. Por exemplo, Souza (1977) realizou uma pesquisa de mestrado sobre a “escola experimental” que estava sendo construída no terreiro e todas as crianças sabiam qual o destino do prédio em construção no terreiro. “A escola experimental está sendo esperada como algo que irá resolver as dificuldades enfrentadas pelos informantes no lar e na escola” (SOUZA, 1977, p. 69).

As mães também demonstraram o mesmo anseio, uma vez que muitas dessas senhoras trabalhavam fora e não tinham quem cuidasse de seus filhos. Sobre as respostas das mães entrevistadas, a coleta de dados de Souza permitiu-a dizer, sobre as expectativas maternas, que: “a escola experimental, além do serviço de creche, deve suprir as lacunas das escolas oficiais, solucionando o impasse que é a alfabetização das crianças e, simultaneamente, oferecendo a essas uma profissão” (SOUZA, 1977, p. 70). De fato, essas afirmações de Souza corroboram as palavras do criador da Mini e de seu ex-coordenador, Marco Aurélio Luz:

é preciso ressaltar que toda a comunidade estava atenta para o desenvolvimento da experiência e as crianças eram as que mais acompanhavam o desenrolar da obra, chegando a vigiar e fiscalizar seu andamento, apresentando relatórios informais semanais do progresso da construção a Mestre Didi e sua esposa Juanita, coordenadora da SECNEB (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 44).

A imprensa também estava atenta aos movimentos da Mini Comunidade Obá Biyi. O jornal *Diário de notícias*⁶, em 28/05/1976, publicou reportagem sobre a solenidade de assinatura do convênio entre a Sociedade Civil Cruz Santa, na época presidida pelo artista plástico Carybé, a SECNEB, coordenada por Juana E. dos Santos e a Prefeitura de Salvador, na época governada por Jorge Hage. Diz o jornal que a prefeitura, no termo de convênio, comprometia-se a prestar serviços educacionais e alimentação para crianças menores e complementar o ensino escolar das

6 Agradecemos a Hemeroteca do CEAO pela disponibilização desses documentos online. Sob o descritor *Ilê Axé Opô Afonjá* ou *Mini Comunidade Obá Biyi* essa reportagem é o documento mais antigo a disposição, mas não fizemos uma pesquisa diária de jornais da capital baiana no período para precisar se há ou não alguma notícia sobre a Mini na imprensa soteropolitana anterior a essa data.

crianças maiores com objetivo de “desenvolver certas modalidades de integração entre oferta de educação e desenvolvimento comunitário” (Diário de Notícias, 1976). Com o mesmo tom a *Tribuna da Bahia* (1976) também noticiou a assinatura desse convênio na mesma data .

Não obstante, Santos e Luz (2007, p. 44) deixam a entender que primeiro a SECNEB celebrou convênio com a Comissão para Assuntos Afro-Americanos do Congresso dos Estados Unidos, já atuante em políticas que beneficiassem a comunidade afrodescendente, cujas tratativas ocorreram após uma visita de membros da comissão à Mestre Didi. Por interferência do governo Geisel, “alegando 'não haver negro no Brasil’”, o financiamento fora interrompido pouco depois. “Contudo, com a participação da prefeitura, a obra chegou ao seu término e, em 1977, a Mini Comunidade Obá Biyi tinha seu prédio construído” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 44). Talvez isso explique o título da matéria, “Prefeitura vai dar apoio à Comunidade da Obá-Biyi” (SIC). Aparentemente, a novidade veiculada pela notícia é o auxílio do governo municipal a algo já em andamento e não o surgimento da Mini.

Pouco mais de um ano, em reportagem de meia página no dia 16/08/1977, foi estampado o seguinte: “ao som de canto Nagô, Deoscóredes dos Santos, 'Mestre Didi', pregou o primeiro prego e a bandeira branca no ponto de cumeeira do prédio da Mini Comunidade do Axé Opô Afonjá” (TRIBUNA DA BAHIA, 1977). Presentes a festa estavam a 1ª dama do município e a Secretária de Educação e Cultura da época. A reportagem informa que a Mini atenderia cerca de 70 crianças nas modalidades creche, pré-escolar e escolar, com limite para a idade de 14 anos. Na época, havia-se a pretensão de realizar uma produção de artesanato com motivos afro-brasileiros, tendo como meta o autofinanciamento do projeto.

A *Tribuna* não citou a Comissão Afro-americana, mas afirma que a prefeitura financiou a construção do prédio e amigos da SECNEB e do *Opô Afonjá* cuidaram da compra de materiais. Há também uma breve referência ao currículo da Mini, anunciando que as crianças aprenderiam cantos nagôs, danças e histórias míticas, “dando continuidade às tradições até então transmitidas oralmente pelas gerações”. A meta de autossustentabilidade precisa ser destacada por que não há qualquer referência a ela nos outros documentos que consultamos sobre a Mini, indicando que esse ideal pode ter ficado em segundo plano ao longo do desenvolvimento do projeto e a mesma observação vale para a menção feita à construção de uma horta, granja e jardim na reportagem. Esses últimos foram espaços planejados para serem complementares à escola, permitindo maior exercício do espírito criativo. A notícia veiculada pela *Tribuna* explicita também os fundamentos da educação pluricultural do projeto (apesar do termo não ter sido usado na reportagem):

Ao mesmo tempo em que a mini-comunidade (SIC) dará instrumental necessário à criança, de modo a permitir que ela também contribua com seus valores dentro da sociedade, evitará a evasão escolar. Essa evasão é em geral promovida pelas próprias escolas, que não levam em conta o meio sociocultural de onde a criança se origina (TRIBUNA da BAHIA, 1977).

Esse debate, assustadoramente atual no debate educacional, é prova do longo tempo que estamos nos repetindo, ao mesmo tempo que resistindo contra àqueles que veem a diversidade cultural como mero anexo do processo de educação escolar. Destarte, no mesmo ano da reportagem, Souza (1977) entrevistou algumas professoras nas escolas públicas dos futuros participantes da Mini e analisou as repostas em sua dissertação de mestrado em educação na UFBA. Ela conclui que “em verdade, as escolas existentes são rígidas, voltadas para crianças de uma única realidade sócio-econômico-cultural, inoperante quando se depara com uma realidade diferente da sua” (SOUZA, 1977, p. 63).

As percepções de três professoras diferentes, servidoras em escolas públicas de São Gonçalo, que na época lecionavam para crianças moradoras do terreiro (portanto, então futuros alunos da Mini) são exemplares dos mecanismos de autodesculpabilização dessas profissionais pelo fracasso escolar dos estudantes sob sua responsabilidade pedagógica, ao mesmo tempo que culpabilizam somente os próprios sujeitos da escolarização ou suas famílias, isto é, tiram o problema da escola e da sua prática pedagógica. A primeira professora, perguntada sobre as maiores dificuldades de uma de suas alunas moradoras do *egbé*, na época com 14 anos e na 3ª série, disse o seguinte: “A dificuldade dela é geral devido aos problemas de casa. Não fica em casa, nem obedece ninguém” (Professora 1 *apud* SOUZA, 1977, p. 81). No final da mesma coluna do questionário, a autora colheu a seguinte observação sobre a mesma garota:

[...] houve uma época que ela ficou com a professora ajudando nas tarefas de casa e lá a professora lhe ensinava mais um pouco, mas ela não ligava nem queria. Não deu certo, ela era preguiçosa, dizia que tinha feito os trabalhos e era mentira. A garota voltou para casa. A professora disse que apesar de querer ajudar, não podia fazer mais nada por ela e ela vai ter de ir para o noturno.

Uma outra professora faz a seguinte ressalva sobre um aluno da 2ª série e sua mãe: “o aluno tem problemas sociais. Não tem livros nem farda (não veste, a não ser obrigado). A mãe é muito moderna, foi aluna do colégio e já tem sete filhos. O menino é simpático e educado” (Professora 3 *apud* SOUZA, 1977, p. 81). Para encerrar essa discussão, uma professora ao ser perguntada se algo mais poderia ser dito sobre a escola experimental disse: “Acho boa a ideia, mas não aprovo o local, por causa da candomblé” (Professora 2 *apud* SOUZA, 1977, p. 81).

Essas falas corroboram a preocupação da SECNEB, noticiada pela *Tribuna*, sobre a produção do fracasso escolar das crianças do terreiro, possibilitando um atalho para evasão da

escola – e, na melhor das hipóteses, “calos nas mãos” - ao invés do “anel no dedo”. Não há razão para refutar a tese de que tal estrutura escolar empurrava os alunos para fora da escola antes da formatura e as escabrosas taxas de distorção idade/série das crianças corroboram esse argumento. O estudo de Souza (1977, p. 49-53) entrevistou 28 crianças moradoras do *Opô Afonjá* com idade entre 06 e 15 anos, isto é, potenciais participantes da Mini Comunidade Obá Biyi a partir do ano então vindouro. Destas, 21 estavam matriculadas no então primeiro grau, 05 tinham idade pré-escolar e 02 já haviam evadido da escola pública. Das 21 matriculadas no primeiro grau, 13 já haviam repetido de ano ao menos uma vez, ou seja, somente 08 crianças entre as 28 do estudo não haviam repetido de ano (ainda). Se entre essas 08, 04 estavam na primeira série pela primeira vez, conclui-se que apenas 04 crianças (1/7 dos entrevistados ou aproximadamente 14,3%) não apresentavam nenhuma reprovação no seu histórico escolar (e não conseguimos saber quantas estavam na segunda série entre essas quatro).

Diante disso, se havia uma grande expectativa pela “escola experimental” por parte das crianças e das famílias, tal sentimento contrasta com a dificuldade de permanência na “escola oficial” (quando não há evasão mesmo), com níveis elevados de repetência e com o preconceito das professoras contra as práticas religiosas afro-brasileiras. Esses fatores podem ser pensados como nutrientes de um sentimento de desprezo e medo pela instituição escolar por parte das crianças. Da parte de um dos garotos, a ideia de escola deveria lhe parecer tão horripilante que, ao responder a indagação sobre como seria a “escola experimental”, ele afirmou que seria uma prisão, pois iriam ter de ficar o dia inteiro lá dentro (SOUZA, 1977, p. 105) (a autora não completou a resposta dele, mas supomos que no outro pólo do binômio escola-prisão esteja a liberdade de movimentação possibilitada pelo amplo espaço livre do terreiro, não à toa possuidor do cognome “roça”).

Esperamos que o garoto tenha se enganado e mudado de ideia. Isso porque a concepção arquitetônica de Mestre Didi e Juana Santos tinha como linha mestra o abrigo de uma comunidade infantil e não um prédio escolar convencional, “com a estrutura pan-óptica predominante”, como definiu Narcimária Luz (2000). De acordo com a pesquisa da autora, o prédio da Mini foi pensado para ter um espaço amplo que permitia o pleno desenvolvimento do corpo, em todos os seus sentidos, não havendo bancos e carteiras e permeado pela estrutura do terreiro. Enfim, era uma casa no estilo baiano “com telhas, varandas, pátio, um amplo salão” (LUZ, N., 2000, p. 165).

A arquitetura do prédio, por fim, não se preocupou somente em aproximar a escola da continuidade civilizatória africana e procurou enaltecer a memória de pessoas importantes para comunidade, homenageando-as nas salas que compunham a “feição arquitetônica”. Por isso, no

“espaço da creche foi estabelecido uma homenagem à Mãe Ondina, Ijitonã” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 96).

O prédio da Mini Comunidade Obá Biyi, que depois seria transformado na atual Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, fica à direita de quem entra pela porteira principal do *Ilê Axé Opô Afonjá*. Santos e Luz (2007, p. 45) descrevem-no assim:

[O prédio] possui entrada própria pela rua São Gonçalo do Retiro, através de uma pequena escada de acesso que dá para uma varanda ao fundo, e também para um grande salão coberto. No fim do salão, um corredor que dá acesso a alguns pequenos cômodos que abrigam a secretaria e o almoxarifado, salas de creche, sanitários, sala de atendimento médico e odontológico e cozinha. No fim do corredor, a porta de saída dos fundos dando para uma rua interna, e em frente o ile Ossâiyin e o ile Xangô. Ainda como parte do prédio, um pequeno espaço de quintal. [outro parágrafo] Os ambientes era bastantes ventilados pelas janelas que arroteavam o salão e iam contornando até a sala de atendimento médico. As duas varandas e o pátio indicavam o valor de atividades ao ar livre; isto é, sem a presença da chamada sala de aula (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 45).

Juana Santos cedeu entrevista à Narcimária Luz quando da elaboração da sua tese de doutorado, defendido na Faculdade de Educação (Faced) da UFBA, em 1996, posteriormente publicada em em livro (LUZ, N., 2000). No que tange ao espaço arquitetônico da Mini, a coordenadora da SECNEB disse o seguinte:

Não queríamos bancos, mesa para o professor. Nós criamos um espaço para dar maior liberdade as crianças através de núcleos de interesse dispostos num grande e único salão, onde agrupávamos distintos materiais, espelhos, vestimentas, sapatos, instrumentos de música, pinturas, colagens. Tudo isso ocupava os lugares, e as crianças ficavam no chão sobre esteiras para trabalhar. Trabalhamos no sentido de se desenvolver um programa do ponto-de-vista lúdico, da criatividade, desenvolver a criatividade da criança, porque esse é o lado mais rico que as crianças tinham, eram extremamente criativos, originalmente muito criativos (Juana Santos apud LUZ, N., 2000, p. 166).

Em 1977, como vimos, o prédio estava por terminar e, em abril de 1978, a Mini começou suas atividades de fato, inicialmente atendendo a 60 crianças ao todo divididas em três modalidades: creche, pré-escolar e desenvolvimento integrado (para crianças em idade escolar). Para esses últimos, o trabalho na Mini ocorria no contra turno da escola oficial e tinha caráter complementar à escolarização. A ausência da sala de aula tornar-se-ia o símbolo da construção da nova pedagogia, ensejo para construção de uma nova “cultura escolar” sem a pretensão de transformar a Mini em escola. Assim, “aberta à pesquisa pedagógica” (SANTOS, D., 1988, p. 42), a *Mini Comunidade Obá Biyi* inovou desde a concepção de seu aspecto arquitetônico e adentrou seus anos de trabalhos propondo-se a encontrar caminhos na educação que permitissem promover a auto percepção e autoestima das nossas crianças.

Obstáculos pedagógicos enfrentados pela Mini Comunidade Obá Biyi

Construída para ser um centro educativo de excelência, na prática, a realidade enfrentada pela Mini não era nada fácil. Em Souza (1977), lemos que as crianças do terreiro chegavam à escola pública carregadas de estigmas simplesmente por terem nascido e sido criadas no Axé. Como não bastasse o preconceito em relação à religião (o racial não foi explicitado pela autora, mas as crianças não devem ter escapado a ele), essas crianças também eram profetizadas como destinadas ao fracasso escolar e, por isso, desacreditadas pelas professoras. Como não bastassem os estigmas e os preconceitos diversos, a distorção idade/série crescente ao longo dos anos de (des)escolarização era mais um componente complicador.

Todavia, não foi um estudo científico que parece ter sido o ponto fundamental para o projeto pedagógico da Mini, mas uma resposta à indagação de Juana Santos feita a um grupo de crianças em idade escolar e moradoras do Axé sobre o motivo de não estarem na escola aprendendo a ler, já que demonstravam tanto interesse quando dramatizam a leitura de jornais e revistas, com estórias inventadas no improviso. A resposta enfática ensejou não só a Mini, como seu projeto pedagógico: “Não gostam da gente lá!”. Santos e Luz comentam:

Esta resposta até hoje nos provoca reflexões sobre a rejeição escolar em relação às alteridades sócio-culturais, em face do eurocentrismo ou etnocentrismo característica das ideologias e instituições que compõem o Estado neocolonial. [outro parágrafo] O que foi compreendido na época pela SECNEB, é que na composição de sua estratégia de luta por afirmação dos valores africano-brasileiros, as relações da comunidade com a política educacional oficial não podiam passar ao largo (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 37).

Apoiado em nossas leituras (LUZ, M., 1988; 1993; LUZ, N., 2000; SANTOS, D.; LUZ, M., 2007; SOUZA, 1977), parece-nos que o projeto pedagógico da Mini Comunidade passou por duas grandes fases, tendo a fala dessa criança como pano de fundo de ambas: a primeira, ao longo do seu primeiro ano de atividade, em 1978 até meados de 1979, que desembocou numa crise de autoridade entre os atores da Mini – alunos, professores, Grupo de Trabalho em Educação da SECNEB e funcionários; a segunda fase inicia com a montagem do auto-coreográfico⁷ de Mestre Didi, *Odé e os orixá do mato*, cuja adesão maciça das crianças e jovens desvelou aos adultos uma linguagem para elaboração de um novo paradigma curricular. Nessa fase, com corpo docente renovado, nova coordenação e nova composição do GTE, se constrói mais solidamente uma proposta de educação pluricultural.

7 “Auto” no sentido de representação dramática.

Na primeira fase, o GTE era composto por Mestre Didi (líder comunitário), Juana Santos (antropóloga), uma psicóloga infantil, uma pedagoga recém-chegada dos Estados Unidos, uma dentista, uma médica e uma nutricionista (LUZ, N., 2000, p. 167). O convênio firmado com a prefeitura possibilitou a vinda de professoras e a contratação de funcionários, procurando empregar pessoas da comunidade sempre que possível (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 45-46).

Em reportagem do jornal *Tribuna da Bahia* (1976) sobre a assinatura do convênio, apenas está explicitado que à prefeitura caberia à “manutenção do pessoal técnico, docente [...], administrativo e pessoal especializado em técnicas ocupacionais para as quais a comunidade não tenha elementos habilitados”. Não há especificação sobre esses elementos, nem sobre a quantidade de servidores que seriam alocados na unidade. Essa informação foi encontrada em matéria publicada no jornal *A Tarde* (1978), em 11/06/1978, informando que o quadro docente era composto por 6 profissionais alocados pela Prefeitura Municipal e que eram atendidas 72 crianças. Sobre as diretrizes iniciais do projeto pedagógico da Mini Comunidade Obá Biyi nessa primeira fase, nos reportamos às palavras de Marco Aurélio Luz (LUZ, M., 1988, p. 667):

A Mini-comunidade Obá-Biyi se constituiu como um projeto-piloto, visando a criar uma nova pedagogia assentada nos princípios de respeito à alteridade, promovendo a adaptação da linguagem do discurso do ensino oficial aos valores e às características da linguagem sócio-cultural comunitária, estabelecendo uma nova metodologia de ensino e de relações institucionais abrindo espaços para participação direta dos alunos, corpo de funcionários, professores e, sobretudo, líderes comunitários no desempenho da escola.

No ano 1978 (ao que tudo indica) se deu também a celebração de convênio com a Secretaria de Cultura do MEC, na gestão do Ministro Eduardo Portella, sendo a secretaria dirigida por Márcio Tavares D'Amaral, professor da UFRJ e colega de trabalho de Marco Aurélio Luz. A Mini Comunidade Obá Biyi foi incluída no programa *Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País*, que “proporcionou realmente a experiência avançar significativamente”. O apoio do MEC ocorreu no mesmo momento que a Mini celebrou convênio de suplementação da merenda escolar e de material didático com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 50).

No que concerne ao atendimento, com a verba de todos esses convênios (Prefeitura, MEC e LBA) a Mini Comunidade Obá Biyi atendia a cerca de 100 já no seu segundo ano de funcionamento nas seguintes modalidades: creche I (3 meses a 6 meses); creche II (7 meses a 2 anos); prontidão ou pré-escolar (3 anos a 6 ou 7 anos); desenvolvimento integrado (6 ou 7 anos a 14 anos). Todas as modalidades eram atendidas na Mini em período integral, com exceção do “desenvolvimento integrado”, que frequentavam o projeto no contraturno do seu período escolar oficial (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 51).

Um desafio posto por Mãe Aninha e abraçado pela Mini Comunidade, como escrevemos no capítulo anterior, era ver às crianças (daquele) hoje, no futuro, “de anel no dedo e aos pés de Xangô”⁸ e os idealizadores do projeto, o casal Santos, certamente detinham uma formação intelectual privilegiada quando se propuseram a enfrentá-lo. Fora a formação sacerdotal nagô de Mestre Didi, um saber adquirido lentamente desde sua iniciação na infância e por si só bastante profundo e complexo⁹, em mais de uma oportunidade eles viajaram à África juntos para realizar pesquisas comparativas sobre a religião nagô e seus desdobramentos na diáspora e, no caso de Mestre Didi, também para realizar a confirmação de títulos religiosos (SANTOS, D., 1988, p. 35-36). Em parceria, pelo menos entre 1967 e 1972, Juana e Mestre Didi realizaram diferentes comunicações em diversos colóquios internacionais da UNESCO (Cotonou, 1970; Paris, 1972) e do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS) (Paris, 1968; 1970; 1971), esses últimos organizados por Roger Bastide (que tinha posto no *Opô Afonjá*)¹⁰. Em 1976, Juana Santos publicou no Brasil *Os nagô e a morte*, clássico da etnologia sobre o sistema simbólico iorubano e suas comunicações com Mestre Didi, a essa altura, já haviam sido publicadas nos anais dos colóquios que nos referimos.

Deve ser notada também à circulação de Mestre Didi entre intelectuais negros do continente africano e da diáspora no momento histórico em que a maioria dos países africanos consolidava sua independência política e colônias portuguesas ainda lutavam por sua libertação do poder colonial. Nessa época, a luta pelos direitos civis dos afro-estadunidenses colhia seus frutos nos Estados Unidos e em toda diáspora há uma eclosão de movimentos em torno da afirmação da identidade afrodescendente (já vimos como o movimento ensejado pelo Bloco Afro Ilê Aiyê está situado neste movimento).

Dada essas condições, parece-nos plausível pensar que a Mini Comunidade Obá Biyi não é um fato isolado na história da educação brasileira, mas parte de um contexto histórico maior e, no caso, a proposta da Mini encontra-se totalmente em sintonia com a diáspora africana. Ora, é também nos anos 1970 que os afro-estadunidenses estão criando suas primeiras pré-escolas e escolas elementares afro-centradas independentes, isto é, escolas que procuram aliar no mesmo

8 Em duas obras de Marco Aurélio Luz (LUZ, M., 1988, p. 666; 1993, p. 197), essa frase é atribuída a Mãe Ondina, antecessora de Mãe Stella e falecida em 1975, quando da idealização do projeto por Mestre Didi. Não obstante, “de anel nos dedos e aos pés de Xangô” é uma frase atribuída a Mãe Aninha, fundadora do terreiro, em outras diversas fontes que consultamos (ADINOLFI, 2004; LUZ, N., 2000; MACHADO, 2006; SANTOS, D.; LUZ, M., 2007).

9 Muniz Sodré, para contestar o adjetivo “popular” da cultura, quando aplicada ao saber do terreiro diz: “ora, nada disso aplica-se ao saber tradicional do terreiro, que é complexo e erudito, acessível apenas pelo caminho tenro da iniciação” (SODRÉ, 2002, p. 176).

10 Essa suposição está fundada nos títulos de trabalhos citados por Juana E. Santos e listados entre as referências de sua obra *Os nagô e a morte* (1977, p. 237).

projeto pedagógico escolarização e educação (SHUJAA, 1994), fiando-se em serem projetos de coletivos afro-estadunidenses para a comunidade negra e com intuito de alcançar a sonhada autodeterminação dos povos negros. Numa frase, trata-se de procurar a resposta para a pergunta: “o que nós podemos fazer por nós mesmos?”

Discutimos em outro trabalho a emersão dessas escolas como consequência das conquistas do movimento pelos direitos civis e fundamentados em aspirações de autodeterminação do movimento *black power* (MOLINA, 2009). Porém, para ficarmos num só exemplo desse momento histórico nas terras do tio Sam, parece-nos interessante registrar aqui o ideal de currículo perseguido por um dos pioneiros idealizadores dessas escolas, o ativista, poeta e editor Haki Madhubuti¹¹, cofundador da *New Concept School*, situada em Chicago e inaugurada em 1972, :

Black students must have deep understandings of the political, racial, economic, scientific, em technological realities that confront the very survival of African people locally, nationally, and internationally. They must be grounded in a worldview that promotes cross-cultural communication, understanding, and sharing; yet they must be self-protective enough to realize that the world is not fair and that one's own interests often come into conflict with the interests of others, especially when race is involved. [...] the foundation of their knowledge must be anchored in positive self-concept and taught in an environment that encourages growth¹² (MADHUBUTI, 1994, p. 11).

Deixamos como hipótese para uma outra pesquisa avaliar o impacto do contato de Mestre Didi e Juana Santos com outros intelectuais negros da diáspora e do continente africano, que viviam nos anos 1970 esse efervescente contexto histórico, bem como avaliar as consequências desses contatos para a formulação do projeto pedagógico da Mini Comunidade Obá Biyi. Entretanto, mesmo que esses homens não se conheçam, não deixa de ser notável a semelhança dos ideias pedagógicos de Madhubuti com os ideais da Mini. Comparemos com uma passagem escrita pelo próprio Mestre Didi:

Aberta à pesquisa pedagógica, a Mini Comunidade Obá-Biyi se propõe a encontrar caminhos na educação que permitiam promover a autopercepção e autoestima das nossas crianças, ajudando-as a participar da sociedade nacional, não apenas adquirindo ampla bagagem de conhecimento técnico e informativo, mas, fundamentalmente, através da

11 Haki R. Madhubuti, anteriormente conhecido como Don Lee, é um grande poeta, ensaísta e editor, membro do Black Arts Movement (BAM) e nasceu em 1942, em Little Rock, Arkansas. Através de seu trabalho tornou-se uma grande influência sobre escritores Afro-estadunidenses e uma voz de liderança política na luta pela consciência negra e orgulho negro. Informações obtidas no “Subject Guides”, atalho para assuntos especiais no site da biblioteca da Howard University. Disponível em: <<http://www.howard.edu/library/Assist/Guides/Index.htm>>, acesso em 13 fev. 2011.

12 “Estudantes negros devem ter compreensão profunda das realidades política, racial, econômica, científica e tecnológica que desafiam a sobrevivência mesma do povo Africano localmente, nacionalmente e internacionalmente. Eles devem se basear em uma visão de mundo que promova a comunicação, compreensão e solidariedade inter-culturais. Ainda, eles devem ser autoprecavidos o suficiente para perceber que o mundo não é justo e que seus interesses próprios muitas vezes entram em conflito com os interesses dos outros, especialmente quando a raça está envolvida. [...] O fundamento de seu conhecimento deve estar ancorado num conceito positivo de si mesmo e ensinado num ambiente que estimule o crescimento”. Traduzido livremente por Thiago Molina.

conscientização e da mobilização de nossos valores comunitários (SANTOS, D., 1988, p. 42).

Conquanto, como profissionais da educação, sabemos do hiato entre teoria e prática, entre a concepção e concretização e um dos maiores obstáculos enfrentado pela Mini Comunidade Obá Biyi foi justamente encontrar entre os pedagogos baianos quadros qualificados a trabalhar num processo inovador das práticas pedagógicas (sem sala de aula, sem carteiras enfileiradas, a ideologia da escrita descentrada etc) e, não esqueçamos, num contexto de afirmação de valores civilizatórios afro-brasileiros. Diante dessa situação, o trabalho pedagógico da Mini na sua primeira fase acabou se dividindo numa dupla frente: uma primeira vertente que emanava da SECNEB, os idealizadores do projeto, que procuravam explicar seu anseio por um projeto de educação afirmativo dos valores civilizatórios africano-brasileiros, com ênfase na tradição nagô; e uma segunda frente, que partia da pedagoga incorporada ao GTE, mas suas ideias fundamentavam-se principalmente (e rigidamente) na teoria de piagetiana, tomando como pressuposto “que se ia desenvolver a criança a partir de métodos de ensino modernos consagrados teoricamente e aplicados nas escolas que atendiam aos 'filhos da burguesia' e da 'pequena burguesia', sobressaindo-se na época o método Piaget” (LUZ, M., 1988, p. 668).

A essa junção singular, permeada por tão distintos objetivos, deve ser arrolado o trabalho cotidiano das professoras da prefeitura alocadas no projeto, as quais não pensaram duas vezes em trabalhar como sabiam, isto é, achavam seu dever aplicar naquele espaço escolar as mesmas técnicas que utilizavam em outras escolas em relação às regras de disciplina, de ocupação do tempo, espaço e regras do convívio escolar estabelecido. Por seu turno, as crianças não aceitaram facilmente a autoridade “de fora”¹³ das professoras, pois elas haviam aprendido ser aquele espaço construído para elas (ao menos essa era a promessa) e a aproximação entre os dois mundos durou pouco mais de um ano, desembocando numa situação de confronto e crise: “a crise gerou demissão de professores que se sentiram 'diminuídos em sua autoridade', e de pedagogos, revoltados com a recusa das crianças em aderir aos métodos mais modernos de ensino” (LUZ, M., 1988).

Santos e Luz (2007, p. 48) escreveram que essa crise provocou uma síndrome de abandono e os estudantes tiveram de elaborar essas perdas junto com a SECNEB. Foi-lhes explicados que eles estavam em meio a um processo. Se as professoras deveriam abrir-se à alteridade, deveria

13 O “de fora” aqui tem o sentido de sinalizar que as professoras, sendo externas a comunidade, eram facilmente percebidas com pessoas que não deveriam ter autoridade segundo as regras do Axé, pois elas não eram do terreiro. Ao tentar impor a autoridade que elas tinham na escola oficial, foram pegas de surpresa pela insubordinação, motivo principal da crise de autoridade. Marco Aurélio Luz afirma que enfrentou os olhos desconfiados no começo do seu trabalho, mas o fato de na época já ocupar o posto de Oju Obá, isto é, um dos 32 ministros de Xangô, facilitou o seu caminho entre as crianças (LUZ, M., 1988; LUZ, N., 2000; SANTOS, D.; LUZ, M., 2007).

haver esforço da parte deles em integrar os professores e funcionários que não eram do *egbé*. Mesmo assim, ao longo do ano de 1978, um processo conturbado caracterizou a implantação da Mini. “Apesar da boa vontade e da boa intenção dos participantes, o projeto claudicava, navegando a deriva” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 49).

Uma anedota caracteriza esse momento. Ainda em 1978, após um evento da SECNEB, os participantes foram convidados para uma visita à escola e se depararam com um desenho na parede da “Minie”, personagem de Walt Disney. Nei Lopes, sambista, escritor e “tirador de sarro” profissional não perdeu tempo: “Não! É por isso que se chama Mini?” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 49). A gravidade da situação foi estampada em reportagem do jornal *A Tarde*, em 11/06/1979 (pouco mais de dois meses da inauguração):

Os idealizadores do projeto não contavam com os problemas que enfrentam para colocar em prática a diretriz pedagógica que estabeleceram para a comunidade: os seis professores mantidos pela Prefeitura Municipal já foram substituídos por duas vezes e com dificuldades, vão sendo adaptados às exigências de um ensino aberto, que pressupõe um programa policultural com a existência de centros de interesses para o desenvolvimento das potencialidades das crianças.

A partir da pesquisa de Narcimária Luz (LUZ, N., 2000, p. 167-169) podemos delinear mais sistematicamente três obstáculos ideológicos enfrentados pela Mini Comunidade Obá Biyi, principalmente nessa primeira fase, mas que acompanharam o projeto até o final dos seus dias: primeiramente, trata-se do confronto de uma episteme afro-brasileira, complexa e erudita, contra uma episteme eurocêntrica que se pretendia e se pretende universal (porque apoiada em protocolos do saber científico), mas cega àquela realidade comunitária (e, na primeira fase, o obstáculo iniciava dentro do próprio GTE). No devir da criação de uma linguagem pedagógica escolar, essa “proto-linguagem” era incompreensível por profissionais que só a (mal) percebiam superficialmente e não tinham a pretensão de compreendê-la a partir de suas próprias regras.

O segundo obstáculo, consequência do primeiro, era enfrentar uma concepção de escolarização (por parte das professoras) pronta para exigir daqueles jovens o disciplinamento, objetivando prepará-los para inserção na ordem econômica capitalista como produtores e consumidores. Disciplina, então, vista como condição necessária para aquisição de outros saberes exigidos pelas relações sociais de produção e hipertrofia da relação olho-cérebro. Era a “fissura” pela docilização dos corpos e domesticação da mente.

O terceiro obstáculo situava-se no âmbito da própria formação acadêmica das professoras enviadas pela Secretaria de Educação do Município, realizadas em instituições eurocêntricas e acríticas em relação à reprodução das desigualdades étnico-raciais. Eram adeptas da escola como um local de promoção da “civilização”, por isso resistentes à alteridade daquela comunidade

maior e “atrasada” (terreiro) e daquela comunidade escolar (Mini Comunidade). Resumindo, estabeleceu-se um “diálogo de surdos” que não poderia resultar em nada diferente de uma crise institucional.

Esse momento de agonia e abandono durou todo o ano de 1978. Alguns jovens evadidos da escola oficial, os mais maduros, também evadiram da Mini, retornando somente no segundo semestre de 1979, quando o projeto já estava sob a coordenação de Marco Aurélio Luz e Regina Helena Pires e o quadro de professores restabelecido. No entanto, a disputa de espaço e poder institucional seria uma constante entre os meninos e as professoras ao longo de todo o projeto.

Alguns episódios foram relatados, como a exposição de arraias (espécie de pipa) no dia dos pais. O incentivo para confecção dos brinquedos partiu da coordenação, quando Marco Aurélio Luz deparou-se com os jovens que haviam evadido da Mini, do lado de fora do prédio, fazendo painéis em forma de arraias (retangulares) preenchidos com diversos materiais e formas triangulares, elemento do culto a Xangô, o pai da comunidade. “A sucessão de triângulos vermelho e branco, continuidade ininterrupta, o casal + um, o casal e o terceiro resultante” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 67). Os jovens retornavam a Mini, mas as professoras não incentivaram de primeira hora a confecção das obras de arte/brinquedos, pois “arraia” era coisa de “menino vadio”.

Um rápido parêntese se faz necessário: na cultura africana não se dicotomiza o técnico do estético e o sagrado permeia todos os aspectos da vida. O problema era convencer as professoras que há uma separação entre o que é sacralizado e o que é religião. “O desafio, portanto, era separar o que é sagrado do que é liturgia, e isso teria que se desdobrar no contexto curricular da *Mini Comunidade Obá Biyi*” (LUZ, N., 2000, p. 172). Xangô, na Mini, não deixava de ser um orixá, mas desejava-se que ele fosse tratado como um personagem histórico, rei de Oiô, guerreiro, lembrado por mitos que nos contam, mas também pelos historiadores da vida nagô. O mesmo tratamento deveria ser dado a outros orixás. Importante o depoimento de Juana Santos para Narcimária Luz:

[...] não queríamos instruir ou iniciar as crianças na religião. Do meu ponto de vista pessoal e também de Didi, nós achamos que iniciação religiosa é uma coisa que só poderia ocorrer com certa maturidade, a menos que a criança já seja predestinada a isso, o que é um problema do terreiro e da família. Então, era um problema de reforço de valores, de compreender o que se está cultuando [...] (J. Santos apud LUZ, N., 2000, p. 173).

Voltando as arraias, a atitude inicialmente de estranhamento por parte das professoras não impediu que as crianças voltassem a frequentar a Mini e o conflito instaurado no ano anterior foi em parte superado com o sucesso da exposição, que permitiu às crianças a sensação de verem seu

trabalho valorizado e aos adultos ressignificar o valor das arraias. Sem contradição, tão logo a exposição foi encerrada, as arraias foram colorir o céu. Essa é, certamente, uma aplicação infantil da noção nagô de *odara*: beleza com eficácia e vice-versa¹⁴.

Interessante também o episódio em que um garoto confecciona uma camisa de jornal para entrar na sala de aula. Para compreendê-lo é necessário dizer que, primeiro, as crianças maiores precisavam usar farda (uniforme) como exigência da Legião Brasileira de Assistência (LBA) como contrapartida para oferecimento de alimentação para o projeto. Segundo, a enfermaria que não estava sendo utilizada para esse fim foi transformada em uma “boa e velha” sala de aula, com carteiras, quadro-de-giz e mesa para as professoras: “a tábua de salvação dos professores, um incômodo para os estudantes” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 84).

Dado o contexto, num certo dia, um garoto entrou sem camisa na sala e a professora lhe disse para voltar somente vestido. Ele confeccionou uma camisa com jornal, retornou e a professora, obviamente, achou aquilo uma provocação à autoridade docente, ameaçando puni-lo. A coordenação, por sua vez, interpretou a atitude como “uma forma muito africana de através uma atuação dramática interpretar o poder da ideologia de valoração das técnicas da escrita na sociedade oficial como pedra angular das tentativas de dominação” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 85).

Justamente o significado da escrita para os professores também foi um problema de relacionamento entre o GTE e o corpo docente, personificado na pressão pela adoção de livros didáticos. Vale lembrar: a Mini Comunidade Obá Biyi era complementar ao ensino de primeiro grau para as crianças entre 7 e 14 anos e o principal objetivo era a afirmação de valores identitários afro-brasileiros como forma de fortalecer a atuação das crianças do terreiro na sociedade oficial.

Segundo o relato de Santos e Luz (2007), o GTE não conseguia de maneira alguma mudar a percepção das professoras sobre o comprometimento ideológico dos livros didáticos. Tentativas com diferentes abordagens foram utilizadas com o intuito de mudar o olhar docente sobre esses materiais escolares, entendidos pelo GTE como instrumentos didáticos alinhados à “pedagogia do embranquecimento de desdobramentos neocoloniais”, cuja consequência ao adotá-los exigiria que também fossem adotadas posturas pedagógicas inadequadas aos objetivos do projeto.

Por outro lado, na avaliação das professoras, a adoção de um livro didático era essencial para o cumprimento das suas responsabilidades profissionais. Está dado o nó que recebeu a seguinte crítica do GTE: “toda a didática volta-se para o livro. Como um desdobramento do livro

14 Uma discussão interessante sobre a noção de *odara* pode ser lida em Luz (1993), *Do tronco ao Opa Exin*.

sagrado, a bíblia adotada pelas religiões dos colonizadores, ele possui o status de objeto supremo da razão do Estado no âmbito da ideologia positivista onde só o que se escreve tem valor” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 86).

Percebe-se, assim, que a posição criticada pelo GTE em relação ao livro didático era à prática comum entre as professoras de vê-lo como extensão da sala de aula, ou seja, mais um incentivo para a comunicação indireta e de apelo a relação olho-cérebro em detrimento dos demais sentidos do corpo. Essa opção também é provocativa de uma luta por espaço e poder e assumi-la seria ir contra a linha pedagógica estabelecida com dramatizações dos contos de Mestre Didi realizados principalmente no pátio ou no salão¹⁵. A tensão aumentou quando a coordenadora Regina Helena Gonçalves Pires, psicóloga, preocupada em proteger a autoestima das crianças, resolveu retirar dos livros as páginas deletérias. Resultado: o livro ficou fininho e as professoras escandalizadas, “como se houvessem conspurcado a pedra angular do sistema escolar positivista, o “monopólio da fala” escolar” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 88).

Cabe dizer, na tentativa de desfazer o nó, que as professoras do ensino público são alocadas para o desempenho do seu trabalho sem ter condições objetivas de tomar essa decisão. Não há, até hoje, uma sistemática formal de escolha do local de trabalho por adesão a um projeto político pedagógico. Desconheço qualquer esforço institucional por parte das secretarias e por parte dos sindicatos, nesse sentido. Pessoalmente (desculpem a quebra de protocolo), lembro das atribuições que participei em São Paulo. Minhas colegas e eu escolhíamos nosso local de trabalho por dois critérios principais: tempo de deslocamento e proximidade geográfica das suas casas. Por parte da secretaria, somente informações sobre o local das vagas eram disponibilizadas. Ao sermos nomeados para posse, recebíamos uma carta de apresentação genérica dirigida ao(a) “caro(a) diretor(a) de unidade”, ou seja, se a secretaria não informava nem o nome do nosso chefe imediato, imagine conseguir, então, informações sobre o PPP da escola?

Santos e Luz contam que, anos depois, tomaram conhecimento de uma série de memorandos de professoras rejeitando o trabalho na Mini por estar localizada num terreiro, um indício do corpo docente ser formado por profissionais com alguma empatia pelo projeto (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 83), mas as professoras que aceitaram trabalhar no *egbé* não aparentam ter uma ideia prévia precisa das consequências decorrentes de aceitar trabalhar num projeto com objetivos explícitos de inovação pedagógica. Porém, ao final das contas, o convênio do GTE com a prefeitura só lhes permitia acolher àquelas profissionais e “colocar o time em

15 A organização do salão por Centro de Interesses, que no planejamento inicial era o motivador principal de uma arquitetura escolar sem sala de aulas, não é citado entre as atividades da Mini nessa segunda fase, um sinal de que podem ter ficado em segundo plano diante da necessidade de afirmar os contos como linha didática mestra.

campo”, mesmo se as “jogadoras” não estivessem plenamente satisfeitas com o planejamento da “comissão técnica”.

Por conta desses e outros acontecimentos, um quarto obstáculo ideológico parece poder ser acrescentado (agora por nossa conta, fruto da reflexão que surgiu ao longo desse estudo sobre a Mini): trata-se da separação entre concebedores e executores do projeto, amparada na visão do professor com um trabalhar técnico de alto nível escolar. Do modo como é relatado por Narcimária Luz (2000) e por Marco Aurélio Luz (1988), aos professores alocados pela Secretaria de Educação cabia apreender os fundamentos da concepção pedagógica e colocá-los em prática de acordo com as orientações do GTE, ainda que as decisões finais ocorressem em reuniões de planejamento por todo o coletivo. Em Santos e Luz (2007), encontramos uma referência mais direta sobre as funções do grupo:

A atuação do GTE se desdobrava, ou melhor, se irradiava em inúmeras ações, desde as propostas para convênios, sua administração e realização até o estabelecimento e acompanhamento da execução das diretrizes pedagógicas planejadas semestralmente (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 51).

Nessa segunda fase, com a saída da pedagoga piagetiana, a recomposição do GTE da SECNEB passou contar com integrantes da comunidade e com especialistas: Juana Santos (antropóloga); Regina Pires (psicóloga); Marco Aurélio Luz (comunicação social); e Mestre Didi (sabedoria – o conhecimento com o saber fazer). Ainda, fazia parte do GTE quem estivesse na direção administrativa da Mini, na época sob a responsabilidade da professora Marinalva Cerqueira. Quando do encerramento da Mini Comunidade, em 1986 e sua mudança para Escola Eugênia Anna dos Santos, essa mesma professora manteve-se na direção e continuou na função¹⁶ até 2003.

Na comunicação de Marco Aurélio Luz, em 1982, sobre a Mini Comunidade Oba Biyi (LUZ, M., 2003), o coordenador da Mini destaca a importância da formação interdisciplinar das pessoas que compunham na época o GTE. Resumidamente, ele ressalta a importância da presença de um alto sacerdote nagô, pois ele é quem tem capacidade de julgar o que melhor convém a comunidade, ao mesmo tempo que julga, em termos culturais, o que é “pertinente e plausível de inspiração e aplicação pedagógica e o que não é, por já se inserir no âmbito da iniciação religiosa”. A importância da pessoa que atua no campo da antropologia é atribuída a sua capacidade de “conhecimento da significação dos símbolos que exprimem a visão de mundo nagô” e de transposição das dinâmicas litúrgicas e rituais “para uma sistematização textual do complexo

16 Em Salvador, diretor é uma função, pois há eleição para a posição dentre os ocupantes do cargo de professor. No entanto, não obtivemos a informação se nos anos 1970 e 1980 havia eleição para diretor ou se preenchia a função por indicação, como um cargo de confiança.

universo simbólico aí presente”. A atuação de uma psicóloga é considerada de suma importância, “não só na medida em que pode perceber as variáveis de comportamento emocional no que se refere à própria constituição da identidade cultural, como atuar nos planos do desenvolvimento das crianças de diversas faixas etárias em relação aos processos de aprendizagem”. No caso da pessoa envolvida na comunidade e com formação em comunicação social, sua importância reside em saber lidar com “formas de comunicação totalmente diferentes. Uma baseada na escrita, apelando basicamente para visão, e outra baseada no apelo a todos os sentidos”. Pouco depois, complementa: “destas formas de comunicação deve surgir uma nova perspectiva pedagógica que ultrapasse os umbrais do texto, da carteira e do quadro negro” (LUZ, M., 2003, p. 44-45). Para encerrar as descrições, ele disse:

Finalmente a atuação de uma pessoa envolvida com a comunidade e com o conhecimento em pedagogia pode contribuir de modo a *analisar todas as conquistas da atuação do GTE* no sentido de *criação das novas técnicas pedagógicas* seja no que se refere ao pré-escolar, seja à alfabetização e ao desenvolvimento integrado (LUZ, M., 2003, p. 45 – grifo nosso).

Que fique explícito: não é culpa do GTE a percepção do professor como um trabalhador técnico com alto nível de escolaridade (tratamento semelhante ao dispensado pelo Estado)¹⁷. Entretanto, ainda que a formação inicial dessas profissionais fosse sobremaneira eurocentrada, o sentimento concreto de não pertencimento comunitário e, ainda, sabedoras que o projeto tinha uma linha de condução aliada à comunidade (e não a elas), sendo as professoras o polo mais fraco nessa relação de poder, o que lhes restava se não resistir a assinatura de um “atestado de incompetência”? Portanto, não esquecendo das limitadas informações disponíveis, no constante conflito de autoridade entre os diversos atores que atuaram na Mini, alguma responsabilidade talvez deva ser creditada a conturbada relação entre GTE/Concebedores – Professores/Executor¹⁸.

Por outro lado, se buscarmos apoio no próprio arcabouço da episteme africana, chegamos a algumas noções sobre transmissão do conhecimento que possivelmente presidiam o trabalho do

17 Uma parcela grande dessa culpa, aliás, deve ser creditada ao próprio professor que não consegue olhar criticamente para suas condições de trabalho e reivindicar-se como um profissional intelectual. Os baixos salários e o tratamento dispensado pela Estado a categoria ajudam a elaborar essa crítica que cabe a mim mesmo.

18 Não descartamos a possibilidade de estarmos errando na mão e realizando uma crítica que talvez seja anacrônica (ou mesmo infundada, posto que não entrevistamos as pessoas que viveram a experiência, muito menos a vivemos), pois a noção do professor como profissional intelectual, crítico, reflexivo e transformador, contraposto a disseminada ideia do professor como um técnico qualificado e de alto nível, ganha corpo nos anos 1990, especialmente com as contribuições de Henry Giroux (1997), em especial a obra *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Diz ele: “Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentos subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão do trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho” (GIROUX, 1997, p. 161).

GTE. De acordo com Juana Elbein dos Santos em seu belíssimo *Os nagô e a morte*: “a transmissão do conhecimento [na tradição nagô] é veiculada através de complexa trama simbólica em que o oral constitui um dos elementos. O princípio básico da comunicação é constituído pela *relação interpessoal*” (SANTOS, J., 1977, p. 51 - grifo no original). A mesma autora afirma também que na perspectiva africana-brasileira “o conhecimento só tem significado quando incorporado de modo ativo” (SANTOS, J., 1977, p. 45) e o “hálito é apenas um elemento, ainda que insubstituível” (SANTOS, J., 1977, p. 51).

Nestes termos, entendemos que sem abertura subjetiva das profissionais docentes para conhecer a episteme e a ontologia africana na diáspora, sem uma mudança na percepção individual sobre a cultura negra, uma abertura corporal e mental, o mais provável seria mesmo não irromper nenhum resultado radicalmente diferente em relação à adesão das professoras ao projeto.

Essa posição é reforçada pelas notícias que temos de iniciativas do GTE para corrigir a (de)formação das professoras e capacitá-las para um desempenho mais satisfatório aos objetivos da da Mini. Uma delas se deu num contexto em que o GTE procurou, com o corpo docente, sistematizar o currículo pluricultural a partir da linha de condução do trabalho pedagógico já estabelecido, ou seja, a dramatização dos contos adaptados por Mestre Didi.

Uma outra frente de atuação pôde ser inaugurada a partir do financiamento da Novib¹⁹ e rendeu ao GTE a possibilidade de elaborar um outro modelo de formação para professores: eram os laboratórios e os que temos mais informações aconteceram em 1983. Foi nessa ocasião que, ao longo de um semestre, Benedito Luís Amaro, o Lumumba, levou a Mini sua experiência artística musical, teatral e política (ele era militante do movimento negro em São Paulo) para realização de laboratórios na comunidade. A estratégia consistia em utilizar os exercícios e jogos dramáticos exigidos na formação de atores, objetivando o desrecalcamento do corpo, “fazendo aflorar o recalque e as resistências aos valores da linguagem emergentes da comunidade, obtendo resultados bastante satisfatórios” (LUZ, N., 2000, p. 180). Nessa época, o atendimento havia se ampliado para mais de 100 crianças, atingindo um teto de 150 crianças do terreiro ou do entorno (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 147).

Juana Elbein dos Santos, entrevistada por Narcimária Luz, conta sobre os conflitos e as resistências emergidos pelo trabalho de Lumumba: “Fazíamos laboratórios, para afastar as tensões, fazendo exercícios, dança, soltar o corpo. (...) Elas achavam estranho e não entendiam esse nível de educação” (J. Santos apud LUZ, N., 2000, p. 181). Marco Aurélio Luz, também entrevistado

¹⁹ A *Netherlands Organisation for International Assistance* (Novib) é uma organização holandesa independente e não religiosa que tem como meta a erradicação da pobreza. O início de seus trabalhos datam de 1956. Seu nome atual é Oxfam Novib. Informações em inglês disponíveis em: <<http://www.oxfamnovib.nl/en-home.html>>, acessado em 10 fev. 2011.

por Narcimária, fala o seguinte sobre as resistências do corpo docente: “[...] mostramos numa ocasião os recalques, de que elas não queriam cantar as músicas dos contos, porque estavam em iorubá, em nagô, e achavam que era religião. Não que fosse, mas não era. [...] conto é só uma ilustração. [...] mas elas não se abriam para isso, fechavam, resistiam” (M. A. Luz apud LUZ, N., 2000, p. 181). Na sua obra, Luz (LUZ, M., 1988, p. 676) avalia da seguinte maneira as consequências da passagem de Lumumba pela Mini:

Durante esses laboratórios se podia bem observar o recalque da identidade negra aflorar em sinais manifestos, na prisão da voz no canto, da dificuldade de narrar, do corpo aprisionado para dançar, contraído, impedido de se movimentar, de se soltar. A alma e o corpo da maioria das professoras tinham sido aprisionadas pela sedução e imposição da concentração do contexto da escrita. Tendiam ao silêncio e à imobilidade, enfim, à ascese.

Narcimária Luz avalia o seguinte: “este sempre foi o problema principal da *Mini Comunidade Obá Biyi*, ter um quadro docente capaz de perceber os valores da comunidade, trabalhar com os códigos da prefeitura e fundamentalmente, relacioná-los aos códigos da comunidade” (LUZ, N., 2000, p. 180). Em concórdia com a professora Narcimária e ampliando a avaliação dela - acrescentando cuidadosamente nosso ponto de vista²⁰ -, as leituras nos permitem supor que as reuniões de planejamento e formação, ao que parece, não foram suficientes para promover sustentavelmente uma mudança necessária na subjetividade das professoras, a ponto de que pudesse se realizar uma (re)formação docente em serviço.

Com tudo o que apontamos, não parece plausível conjecturar a não-entrega de si ao projeto como uma forma de afirmação de valores pedagógicos e culturais das professoras desprestigiados naquele espaço escolar? Ao exigir daquelas profissionais um abandono radical de condições viscerais de suas práticas pedagógicas, as quais, por sua vez, foram adquiridas ao longo de anos a fio, desde o primeiro tenro momento em que pisaram numa escola, não é de se esperar que haja uma resistência brutal? Não seria a resistência à adesão ao projeto da Mini um sinal de recusa em participar de uma “profecia autorrealizável às avessas”, posto que a adesão significaria um aceite do “processo de produção do fracasso docente”?

Assim, temos na participação de Lumumba uma bela lição para o contexto atual de implementação da lei 10.639/03 e da lei 11.645/08: a formação docente para trabalhar com história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas não pode reduzir-se a cursos de formação a partir de leituras e debates. Essa dimensão é importante, mas há uma outra dimensão: o “debate”

20 Cuidadosamente porque sabemos que outros dados podem ser arrolados. Uma pesquisa que dedique um trabalho de campo intensivo à Mini Comunidade Obá Biyi por alguns meses conseguirá, provavelmente, encontrar algumas ex-professoras, alguns ex-participantes (especialmente os que moravam no terreiro), bem como seus idealizadores e coordenadores, todos vivos. Como dissemos no começo do capítulo, a Mini foi um achado colateral da pesquisa que não poderia ser deixado de lado. Os resultados aqui apresentados devem ser tomados, sempre, como exploratórios.

(ou embate) corporal, a libertação do corpo entrevado pelas carteiras escolares, adequado a docilização necessária das massas para inserção nos modos de produção capitalista. Este episódio nos faz acreditar que uma formação de professores para a diversidade e para educação das relações étnico-raciais precisa implodir os paradigmas que, literalmente, somente veem a aprendizagem intelectual, bloqueando espaços para quem consegue conceber a possibilidade do aprendizado a partir do espaço para o movimento, do ritmo para o corpo, da relação fala-silêncio e tantas outras variáveis para além da relação olho-cérebro.

Não obstante, mesmo com todos esses “obstáculos pedagógicos” a Mini Comunidade Obá Biyi se desenvolveu. Em relação à escrita, ela começou a ser praticada quando foi relegada a um plano utilitário, pois as crianças se interessaram a saber expressar os objetos de suas dramatizações, os contos de Mestre Didi, na linguagem escrita. Os mais ressentidos com a escolarização oficial aderiram à escrita quando a perceberam como instrumento capaz de registrar o acervo linguístico iorubano, aprendidos nos contos e nos rituais comunitários, além de sua tradução e significado (LUZ, M., 1988, p. 677). É hora então de conhecermos o processo que levou a esse estágio. Voltemos um pouco no tempo.

Na trilha da educação pluricultural

Um projeto de educação e escolarização complementar fundamentado no legado civilizatório africano-brasileiro (com especial atenção aos nagôs), num espaço deliberadamente aberto a experimentação pedagógica, dentro do centenário *Ilê Axé Opô Afonjá*, numa cidade como Salvador. Todos esses fatores confluem para pensarmos que facilmente floresceria uma prática pedagógica afro-brasileira e inovadora. Dito assim, parece até ser uma questão de arregaçar as mangas e colocar a mão na massa, não? Vimos que não!

No primeiro ano de funcionamento da Mini Comunidade Obá Biyi muitos problemas não previstos no projeto colocaram em risco os dois anos de trabalhos anteriores a sua inauguração. Não é inverossímil supor que Mestre Didi e Juana Santos não tenham previsto quão difícil seria trabalhar com professores formados pelos cursos de pedagogia ou magistério, nem poderiam imaginar que mesmo dentro do GTE haveria tanta dificuldade em criar uma prática pedagógica baseada na afirmação de valores africano-brasileiros.

No entanto, crises são frutíferas quando bem aproveitado o seu valor renovador. Como

sabemos, Marco Aurélio Luz e Regina Helena Gonçalves Pires assumiram a coordenação da Mini Comunidade. Isso aconteceu no final de 1978²¹, em atendimento a um pedido de Mestre Didi e, como sabemos, ensejou uma recomposição no GTE da SECNEB que, por sua vez, retrçou o projeto pedagógico da Mini.

Assim, além da renovação do GTE, renovou-se também a linguagem pedagógica. Mestre Didi e Juana Santos precisavam ir ao Rio de Janeiro para realizar a produção de alguns filmes da SECNEB sobre religião e arte-sacra afro-brasileira. Antes de partir, Mestre Didi escreveu uma adaptação do conto *Odé e os Orixá do mato*²² e a nomeou como auto-coreográfico, pois exigia a fusão da dramaturgia teatral com percussão e cânticos afro-brasileiros. A montagem desse conto envolveu as crianças de um jeito que se percebeu o valor da dramatização para a elaboração de uma proposta real de educação pluricultural.

Mestre Didi com *Odé e os orixá do mato*, além de fornecer o carro chefe impulsionador de toda dinâmica sinérgica do projeto-piloto de educação pluricultural, inaugura também no Brasil uma linha de dramaturgia baseada e criada a partir da linguagem e dos valores civilizatórios da tradição africana no mesmo contexto, por exemplo, das “óperas negras” criadas e realizadas na Nigéria por Duro Ladipo²³. [outro parágrafo] Durante os treinamentos para implantação semestral do projeto, ia-se passando e intercambiando o que interessava da gama de conhecimento que a narrativa alegórica ensinava (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 61).

A partir de de *Odé e os orixá do mato*, as reflexões que eram realizadas desde o planejamento até exibição da montagem de um auto-coreográfico mobilizavam o universo simbólico das crianças. A construção da narrativa mítica ensinava, “como patrimônio de elaboração de mundo”, o acolhimento no trabalho pedagógico de “aspectos psicológicos de aceitação-rejeição, autoestima, denegação da identidade e alteridade”. Esses aspectos, envolvidos na “ambiência escolar” eram responsáveis por fazer “referências a forma de comunicação e transmissão de ensinamentos no processo de aprendizagem sublinhando novas formas para além da formatação da escrita” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 52). A partir disso, emergia uma nova linguagem pedagógica, desdobrada a partir da concepção e experiência lúdico-estética da comunidade.

21 Marco Aurélio Luz, no seu livro *Agadá* (1988, p. 179), afirma que chegou com Heloisa Pires para coordenar a Mini em 1979. Contudo, em outro livro (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 50), essa data é dada como final de 1978. A reportagem do jornal *A Tarde*, que já citamos, sobre os problemas da Mini Comunidade Obá Biyi é datada de 11/06/1978. Portanto, seguir a data da obra de Santos e Luz (2007), *O Rei nasce aqui*, parece ser mais seguro.

22 Ver epígrafe do capítulo.

23 Duro Ladipo (1931-1978) foi um dramaturgo iorubano que emergiu da África pós-colonial. Conhecido e aclamado pela crítica, escreveu unicamente na língua iorubá e cativou o espírito simbólico de mitologias iorubanas em suas peças, as quais foram posteriormente adaptadas a outras mídias, tais como fotografia, televisão e cinema. Sua peça mais famosa, *Oba kô so* (O rei não se enforcou), uma dramatização da história iorubá tradicional sobre como Xangô tornou-se o Deus do Trovão, recebeu aclamação internacional em 1961 no Commonwealth Festival de Artes. Informações disponíveis em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Duro_Ladipo>, acesso em 14 fev. 2011.

Narcimária Luz (2000) entrevistou uma das participantes da Mini que frequentou o projeto da creche ao desenvolvimento integrado. Na época da pesquisa da professora, 1996, ela estava com 19 anos e recorda o dia em que participou da encenação desse auto-coreográfico:

[...] a gente ali na dança, no canto, estava fazendo tudo que não faz na sala de aula comum. [...] Eu brincava, eu aprendi a cantar, aprendi a interpretar, aprendi a coisa de ensinar, participar de teatro na *Mini*. [...] Foi aí que eu achei a diferença da escola de fora, pública. A *Mini* era também, mas trabalhava com coisa da cultura, com teatro, com música e já a outra escola não. [...] Na *Mini* [...] a gente aprendia o valor da nossa cultura, com teatro, com música (L., 19 anos, apud LUZ, N., 2000, p. 185-186).

Dissecando a estória, mas que bem pode ter sido história (esse é um dos valores do mito), no caso do auto-coreográfico *Odé e os orixá do mato*, cujo texto transcrevemos em epígrafe neste capítulo, destaca-se como valor ético o respeito e a preservação da natureza²⁴. Destaca-se também que o poder do caçador/predador deve ser usado parcimoniosamente, pois o uso adequado dos recursos oferecidos pela natureza é condição necessária para manutenção da vida e, conseqüentemente, da comunidade. Não podemos esquecer que estamos em 1979, quando as discussões sobre o meio ambiente não estavam em voga. Porém, esse ensinamento no sentido contrário a sede de acumulação de bens é característico das culturas de *arkhé*, como comentamos no capítulo 1. “Para o grupo negro, o território como um todo é um patrimônio a ser respeitado e preservado. [...] A planta tem um estatuto muito especial para os africanos e seus descendentes [...] A natureza apresenta-se como divina e ativa” (SODRÉ, 2002, p. 168). Nesse conto fala-se também dos perigos do conhecimento humano, que permite realizar façanhas incríveis, ao mesmo tempo que, usado com arrogância, pode ser letal a si próprio.

O caçador inconformado com a escassez da caça, vai procurar o babalaô para compreender o que estava acontecendo de errado. O babalaô é um posto de bastante importância na cultura nagô, exige de seu ocupante grande sabedoria e anos de estudo para ocupá-lo. Babalaô quer dizer “pai do mistério”, referência a sua capacidade de comunicação com o orum, o mundo da existência genérica, a partir do aiê, o nosso mundo. Aqui, temos o respeito pelos mais velhos e pela aquisição do conhecimento. Na consulta ao sábio descobre-se, assim, que Odé descuidou-se de suas obrigações para com os orixá do mato, que sempre lhe ajudaram a caçar e prover comida ao seu povo.

Opõem-se, aqui, vaidade e humildade. O reconhecimento de Odé como “grande caçador” pela comunidade inflamaram seu “ego” a ponto dele esquecer suas obrigações religiosas e sentir-se onipotente. Como punição, os orixás do mato não mais lhe ajudarão até que ele cumpra com

24 A exegese dos valores éticos e estéticos que seguem nos próximos parágrafos são sínteses que fizemos dos argumentos encontrados em Santos e Luz (2007, p. 62-66), com exceção das citações, indicadas pelas convenções da redação acadêmica.

suas obrigações. Para que o equilíbrio nessa relação seja restabelecido é necessário, então, que Odé faça uma oferenda, *ebó* em iorubá. É desse modo que para os nagôs os obstáculos do destino são transpostos: com a restituição simbólica e a circulação de axé. O lugar onde deveria ser colocado o *ebó* também é significativo para se aprender sobre a territorialidade sagrada, local destinado a restituição do axé, elemento fundamental que se troca com as oferendas.

Mas Odé não aprendeu a lição por completo. Mal havia ele restituído uma pequena parte do que a natureza lhe deu, não perdeu tempo e pegou muita caça, muito mais do que precisava. O conto finaliza com o misterioso pinto “resfriado” reanimando os animais caçados em excesso e a volta do grupo para a floresta. O fato assombrou o “grande caçador” de uma tal maneira que ele achou melhor desistir de caçar e foi para cidade. Mais alguns pontos desse conto a serem explorados no trabalho pedagógico: a problematização sobre o modo de produção dos alimentos, o modo de utilização dos recursos naturais, diferenças entre o meio rural e o meio urbano, a passagem da vida nômade para a sedentária, a opção por alguns povos de manter-se no nomadismo, a migração para as cidades e a fome como problema social, enfim, um só conto, muitos pontos de estudo. Além de tudo isso, a montagem do auto-coreográfico, o ato de legitimar o mito como forma de saber sobre o mundo provoca a deshierarquização entre o saber mítico e o saber científico. Como argumentou Manuela Carneiro da Cunha, esses dois saberes são diferentes no seu sentido forte (CUNHA, 2009), nem por isso precisam ser tratados como antagônicos pela escola.

Oxóssi, o orixá patrono da caça, enfim, por si só tratado como elemento histórico, já enseja muitos descobrimentos para o currículo pluricultural em relação à África, especialmente ao território ocupado pelos iorubás. Sua cor azul celeste refere-se ao alvorecer do dia e o ofá, seu arco e flecha, é uma das primeiras tecnologias construídas pelo ser humano, fundamental para a expansão da espécie humana pela sua capacidade de ataque a uma distância segura. Oxóssi também é o patrono dos fundadores de cidades, dos que chegam na frente e escolhem os sítios adequados que garantam a provisão do grupo (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 63).

Mais, para montagem do auto-coreográfico, é necessário que se conheça materiais para composição da plasticidade dos cenários e dos figurinos e exige-se um corpo de baile, de canto e orquestral. No que tange a estética, os animais que vão figurar no auto não estão decididos a priori, abrindo margem para a criatividade e para pesquisa: quais animais são passíveis de serem de caçados? Como podemos reproduzi-los? Como cenografar diferentes árvores? Como reproduzir o Iroko, a árvore sagrada. Não sem tempo, os ritmos e os cânticos são parte do acervo cultural comunitário, mas para executá-los com perfeição é necessário um bom alabê (músico sacro).

Porém, um bom alabê é formado desde criança e necessita percorrer um longo caminho de formação técnica e aperfeiçoamento musical para assumir os atabaques nas cerimônias litúrgicas. O atabaque, diga-se, é uma das entidades mais importantes da religião e da tradição africana brasileira. O curioso é que não há “escola de alabê”, os toques são aprendidos pelos meninos nas cerimônias e reproduzidos nas brincadeiras cotidianas em latas ou no que percutir o som. Por um “acidente”, o convênio com o MEC forneceu-lhes três atabaques de verdade, o pequeno, o médio e o grande. A entrada dos atabaques no currículo da Mini é mais um espaço aberto pelos meninos e tocá-los deixava-os orgulhosos. O resultado desse processo foi sintetizado assim:

A primeira apresentação da peça se caracterizou por um processo de encantamento. [outro parágrafo] Naquela ocasião, o GTE estabeleceu que haveria um tema cultural que sobredeterminasse as ações curriculares, um assunto que estivesse mobilizando a comunidade. [...] Partindo do pressuposto que o desafio era de “anel no dedo e aos pés de Xangô” o reforço da identidade comunitária deveria sobredeterminar a proposta pedagógica (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 66).

A riqueza de possibilidades pedagógicas de *Odé e os orixá do mato* se repete em outros textos de Mestre Didi, quais sejam, *Xangô e o presente à boa menina* ou *Omo Oxumarê, a filha do arco-íris*. Foram acolhidos também pela Mini contos que falavam das condições de vida na escravidão, como *A fuga de Tio Ajayi* (um questionamento ao 13 de maio), fábulas como *O macaco e onça* ou narrativas míticas por excelência como a *A chuva de poderes* e a *História da criação do mundo*. A variação entre as narrativas fica por conta dos motivos em questão e da “moral da história”, sempre presente nas narrativas nagô.

Vê-se logo que uma proposta como esta não caberia mesmo numa sala de aula, é necessário um amplo espaço para sua execução e por isso o pátio foi tomado como o lugar mais adequado para o desenvolvimento da proposta. Além do deslocamento da palavra escrita do eixo curricular oficial para a periferia do processo de ensino²⁵, “a dimensão espacial e temporal da atuação pedagógica foi totalmente modificada” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 67) e as narrativas de Mestre Didi como linha de condução do projeto pedagógico da Mini foram as grandes responsáveis por essa mudança.

Ora, mas a montagem de um auto precisa da presença do público para ter um sentido completo. Retomando o episódio das arraias, vimos que fora proposto aos meninos uma exposição no dia dos pais. No mesmo dia, houve com a encenação do auto *O presente que Xangô deu a boa menina* e toda à comunidade foi convidada para assistir e, depois, participar de um lanche de confraternização. O sucesso de público da exposição e do auto, constituído principalmente por

25 Esse deslocamento foi realizado mais facilmente porque a Mini Comunidade Obá Biyi não era uma escola *strictu sensu*. Veremos no próximo capítulo que os limites para transformação da cultura escolar numa escola pública são muito maiores.

pais, membros da comunidade e vizinhos, garantiu o lugar dessa atividade no calendário pedagógico dos semestres subsequentes e ganhou o nome de *Exposições de Arte Integrada*. A primeira foi realizada no encerramento do ano letivo, em 20 de dezembro de 1980 e, partir de então, ocorreram semestralmente (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 79).

Na mesma época do festival, aconteceu de um importante membro da comunidade estar constituindo o seu próprio terreiro por determinação dos orixás e tudo conforme as regras da tradição nagô. Fato não trivial no Axé, todo esse processo mobilizava a vida e atiçava a curiosidade de todos os moradores do lugar. Decidiu-se, então, adotar as epifanias, fatos históricos e mitos desse Orixá e tudo o mais que ele ensejasse para ser trabalhado ao longo do semestre. A partir desse episódio, o dia do festival de arte passou a ser entendido como um dia de culminância do trabalho pedagógico semestral (LUZ, N., 2000, p. 175). Como escreveram Santos e Luz:

No final do semestre, eram então realizadas as festas de encerramento visando estimular a integração das crianças e jovens com seus parentes, professores e funcionários enfim eram todos os integrantes do projeto reunidos para compartilhar as realizações efetuadas durante determinado período. Assim também as exposições foram se constituindo num objetivo de realização culminante de congregação de todos celebrando cada etapa realizada pelas experiências pedagógicas (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 80).

Para o âmbito desse trabalho, dissecar outros contos adaptados por Mestre Didi como fizemos a pouco não irão somar tantas outras informações a respeito dos ensejos pedagógicos que esses textos suscitam a ponto de justificar a extensão deste capítulo. Por si, possivelmente esse material geraria uma pesquisa específica sobre a Mini, a qual necessariamente deverá triangular as notícias sobre as encenações dos autos-coreográficos com outras fontes primárias, resultando numa análise desses contos como forma de linguagem educacional afro-brasileira. O movimento que fizemos, enfim, bem mais tímido, foi tentar resumidamente mostrar como a montagem de um desses contos, dentro de um trabalho educativo e num contexto de afirmação identitária, provoca transformações radicais em todas as dimensões da organização e da prática pedagógica de uma instituição educacional.

Todos esses textos, contudo, são ferramentas de trabalho que provocam a integração e a inter-relação entre o ético, o histórico, o lúdico, o estético e exigem um trabalho de pesquisa para qual o saber disciplinar escolar passa a ser utilizado como instrumento para um fim maior. Se periférico na apresentação ao público, as relações com o saber ensinados na escola oficial se faziam necessárias ao longo do processo de montagem. A maior prova disso, como trouxemos no final do tópico anterior, é o interesse pela escrita despertado pelos autos e a curiosidade de aprender a reproduzi-los em outro suporte.

A partir dos anos 1980, contam-nos Santos e Luz (2007, p. 106) que o currículo

pluricultural começa a deslancar, tendo as narrativas dos contos base de todo o trabalho pedagógico. “A criatividade transbordava de vários modos promovendo uma demanda inusitada de contatos com a sociedade envolvente. As crianças eram levadas a museus, peças teatrais, exposições, ensaios de bloco afro etc. Essas atividades retornavam para o cotidiano da Mini, proporcionando maior interesse pela dramatização e outras linguagens artísticas em geral. A abertura para novos contatos também retornava efeitos positivos “ao reforço da própria identidade na medida em que as experiências se sucediam”. Interessante notar aqui uma referência ao trabalho das professoras da modalidade “prontidão” (crianças de 2 a 6 anos), “que tinham participação mais limitada na montagem dos auto-coreográficos por conta da idade das crianças começaram a trabalhar com teatro de mamulengo” e montaram *A Filha do arco íris*.

Infelizmente, praticamente não há comentários dos autores sobre como se dava o desdobramento do currículo pedagógico pluricultural especificamente nessa etapa do ensino e em relação à creche não há comentários além de que as atendentes eram duas pessoas da comunidade (cf. SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 147). Conseguimos recuperar, contudo, algumas notícias sobre o teatro de mamulengos que, mais uma vez, nos faz retornar ao dilema vividos por aqueles atores, pois situa as docentes entre as dificuldades pessoais de entregarem-se à proposta pedagógica da Mini e, ao mesmo tempo, a tentativa de compreender melhor o mundo em que está inserida para poder trocar com ele.

De acordo com a ata transcrita de uma *Reunião de Avaliação* do ano de 1982, “Foi com enorme surpresa e dificuldade que a professora Tânia conseguiu dar espaço aos meninos na prontidão para ilustrarem os contos e viu como naturalmente Morte era desenhado. E estranhou que sobressaia uma barba e o pênis” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 114). Para ajudar a entender, *A filha do arco íris* tem como tema central o passamento da mãe de uma menina, assunto um tanto desconfortável no Ocidente, mas algo constantemente elaborado na cultura africana-brasileira, pois o morto passa a ser um(a) venerável ancestral que partiu para dar lugar a outro(a). Ainda, não menos importante, não se trata da morte, mas *do* morte: *Ikú* (morte em iorubá), é um orixá filho, princípio masculino, que tem como função restituir a lama tomada de empréstimo da terra para que fosse realizada a existência do ser humano.

Seguindo o relato da reunião, avalia-se que a resistência das professoras para o tema reprimiu a participação das crianças, inclusive contrariando a orientação do GTE ao contratar alguém de fora para fazer os cenários do teatro, quando era esperado que as crianças o fizessem. A exposição, assim, obteve sucesso por conta de desenhos e esculturas elaborados por alguns meninos que contornaram as dificuldades e limitações das professoras, “de modo que a exposição

embora ilustrasse bem o currículo pluricultural, esse ainda carece de maior sistematização” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 115).

A professora Tânia voltaria a ser citada na mesma ata em relação à dificuldade dela em trabalhar com a morte, mas agora como exemplo de tentativa de superação dos seus limites. Um outro tema do semestre tratou-se de Brasil-África e *A fuga do Tio Ajayi* foi o auto-coreográfico narrado que ensejou uma série de trabalhos, como já era de costume. Neste caso, o tema central trata de uma fuga coletiva do cativo. Um dos garotos²⁶, não contente em tomar a frente e dirigir a dramatização, começou a coletar todo e qualquer tipo de sucata que encontrava pela frente (tiras de papel, restos de decoração, pedaços de madeira) e, depois de horas de trabalho, finalizou a escultura de um Egum (espírito ancestral), que foi instalado em frente a um mapa da África desenhado por ele. Na avaliação do GTE, a escultura era:

[...] de grande beleza e de muita expansão, pois a ancestralidade masculina africana para os nagô está caracterizada no Egum. Poucas professoras, ou melhor, nenhuma pôde avaliar este ponto mais alto da exposição devido a não ter conhecimento desse aspecto do universo cultural nagô, como bem Tânia relatou (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 115).

A professora, confirmando o que foi apontado a seu respeito, disse que foi com grande surpresa que acompanhou a atividade do menino. Primeiro, ao tomar a frente na dramatização; depois, quando o viu recolher os materiais e se entreter por horas com a escultura e com o mapa da África; por último, com o cuidado que ele demonstrou com a instalação e orgulhoso de si mesmo pelo trabalho que realizou. Para ela, tudo era muito estranho e foi preciso pedir ajuda aos adultos da comunidade que trabalhavam na Mini para poder avaliar o que estava acontecendo (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 115). A ata dessa reunião traz a seguinte conclusão:

Dessa experiência fica para nós a necessidade de sistematizar mais o currículo pluricultural, não só na sua articulação com as matérias do ensino oficial, mas também e, sobretudo, em sistematizar aspectos de participação das crianças e especificamente no que se refere à dramatização (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 116).

Invocando *sankofa*: lições da Mini Comunidade Obá Biyi

Um último ponto sobre a educação pluricultural antes de concluirmos o capítulo. As atas de reuniões publicadas em Santos e Luz (2007), para além de memória do trabalho do GTE,

26 Não sabemos se esse menino participava da “prontidão” ou do “desenvolvimento integrado”. A professora Tânia, citada anteriormente com responsável por uma turma de crianças do pré-escolar, depois é citada como diretora, ao lado da professora Marinalva (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 147). Neste caso, não temos outra fonte para recorrer e confirmar esses apontamentos.

ajudam o pesquisador a pisar com um pouco mais de segurança no passado. A partir desses documentos é que podemos formular alguma ideia mais concreta sobre os esforços do GTE em (re)formar os professores para o trabalho no projeto da *Mini*, que parecem ter logrado um resultado razoável, apesar dos conflitos de interesses, convicções, metodologia e poder entre seus atores (como ocorre em qualquer outra escola, diga-se de passagem).

As visitas de Bujão, diretor do Malê Debalê e de membros do Ilê Aiyê parecem ser respostas do GTE a eventos que ocorreram na Mini e são tentativas de reverter um longo processo de recalcamento identitário, no intuito de fazer as professoras e funcionários da Mini em sua totalidade compreenderem o ideal de fortalecimento dos valores identitários afro-brasileiros. Por essa época, 1982, numa comunicação pronunciada por Marco Aurélio Luz, e publicada no *Caderno Sementes* da UNEB em homenagem aos 30 anos da SNEB, o desafio da Mini é entendido por essas palavras:

[...] possibilitar às crianças o acesso ao conhecimento do ensino oficial, mantendo e fortalecendo sua identidade cultural sem se evadir da escola nem da comunidade pois até aquela data este era o problema básico, envolvendo as crianças da comunidade e portanto seu futuro (LUZ, M., 2003, p. 43).

Não temos maiores explicações sobre a escolha das atas publicadas por Santos e Luz (2007), mas conseguimos identificar uma certa narrativa nelas. Em 17/07/81, há uma reunião de professoras e funcionários, cuja ata foi intitulada *Cabelo e preconceito*. Nela, “foi tratado como o preconceito cultural e racial é e foi vivenciado em diversas circunstâncias pelos presentes” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 92). Nas falas das presentes (só um homem acompanhou a reunião e, mesmo assim, chegou somente no final), o debate sobre o alisamento de cabelos como “autonegação da identidade” e “introjeção do preconceito” deu a tônica das discussões. Uma das presentes assumia essa perspectiva, enquanto uma outra observou “o grau de sofrimento que deve causar” (fala que se pode supor ser de uma mulher que não tem cabelo crespo). Houve quem pouco participou, quem só concordou e quem se manteu discreta.

De resto, a conversa girou em torno das mestiçagens dentro das famílias de algumas das presentes, afirmando elas serem filhas de pais brancos com mulheres negras e que, porém, eram proibidas de namorar homens negros. Também foram feitas referências a música “o seu cabelo não nega” e surgiram duas interpretações sobre o verso “a sua cor não pega”, falaram dos irmãos e das irmãs mais ou menos “pegado na cor” em suas famílias e sobre a assunção da identidade negra. Por fim, o único homem presente disse que o problema não era o racismo, mas a miséria, ou seja, problema socioeconômico (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 92).

Ao que parece ser uma tentativa de resposta às questões suscitadas em julho de 1981,

“Reuniões de Avaliações” acontecem no mês de março de 1982 e a primeira recebeu a visita de Bujão, diretor cultural do Bloco Afro Male Debalê. Bujão contou sobre o trabalho de educação não formal do bloco, “voltado principalmente para a afirmação da identidade negra reforçando a integridade psíquica de seus integrantes especialmente às crianças” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 93). Para Bujão, não é possível desenvolver os valores da história e cultura negra sem valorizar a estética corporal. Por isso a promoção dos concursos de Beleza Negra do bloco, enfatizando a identidade física. Aqui, p. tema “alisamento dos cabelos” retorna novamente a conversa e Bujão afirma essa ser uma atitude que “caracteriza uma desculturação e um complexo de inferioridade” representada nos conceitos de “cabelo bom e cabelo ruim”. Por fim, disse que não se tratava só da estética, mas da mutilação física da criança ao ter seu couro cabeludo queimado no processo de alisamento (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 93-94).

Pelo tom do discurso, algum membro do GTE abriu o debate que se seguiu, dizendo que esse problema tem sido enfrentado, “procurando apontar situações que denotam introjeção dos valores estéticos físicos de uma dominância étnica e 'racial' branca” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 94) e como exemplo citaram o episódio no qual uma atendente da creche fez uma série de bonecos brancos para as crianças. Indagada sobre a razão de não fazer os bonecos negros, apesar dos conselhos de uma colega que disse a ela para fazê-los marrom, respondeu que bonecas negras “assustariam as crianças”. Não está explícito, mas podemos suspeitar que a reunião anterior tenha sido justamente a reflexão sobre o fato apontado aqui.

Segue-se a reunião com uma fala da psicóloga da *Mini* apontando que nem toda imagem de negro é significativa para o reforço identitário e mostrou um desenho que ilustrava um material da prefeitura, no qual a criança negra era representada com lábios enormes e vermelhos. “qual criança gostaria de ser assim?” - perguntou ela. Na sequência, ela também falou sobre o “Cabelo de Bombril, alertando sobre as razões que fazem da esponja de aço ser um material inadequado para afirmação dos cabelos crespos em ilustrações, visto que as crianças são desqualificadas justamente com esse epíteto pelos seus detratores. Todos concordaram sobre a necessidade de revisar os padrões estéticos do corpo em vigor e refletiu-se sobre as causas históricas e sociais da constituição de padrões hegemônicos brancos e de sua introjeção, com especial atenção à carência de recursos visuais positivos para o negro.

Por fim, ficou evidente a articulação da valorização da estética do corpo para afirmação da identidade étnica e racial com os valores culturais. Como se pode valorizar integralmente seu patrimônio cultural se se encontra desvalorizado e fragmentado em sua identidade física? E como uma Escola pode se propor a valorizar a cultura negra sem passar pela valorização da identidade física e pelo reforço da integração psíquica? (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 95)

Comentários de outras presentes foram registrados em “falas indiretas”. Citamos abaixo o que ficou registrado da fala da professora Matilde:

Matilde, professora negra se referiu que antes de estar na MINI não tinha consciência de sua negritude nem da complexidade da cultura negra, pois desde a escola passou a ver o negro na referência escolar – como escravo – a abolição – o folclore. Muitas vezes havia problemas em classe de meninos acusarem outros de negro e ela não sabia como argumentar e enfrentar o problema, e hoje se sente segura (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 96).

Em março de 1982 a Mini também recebeu a visita de Alzira e João Jorge do Ilê Aiyê. Não há um dia específico anunciado, somente o título *Intercâmbio Comunitário*. Com esta reunião reforça-se a ideia de serem parte de uma série de encontros contínuos como resposta às questões suscitadas na reunião de 1981 e ao episódio dos “bonecos brancos”. Alzira, professora de literatura em escolas estaduais, falou sobre às dificuldades que enfrentou em sua vida universitária e sobre o “afastamento que sofreu em relação a sua identidade e aos valores culturais negros” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 127). Por morar próximo ao Ilê Aiyê, foi provocada a pensar nesse afastamento, o que a levou a se aproximar e participar do bloco.

Regina Pires, a coordenadora do GTE junto com Marco Aurélio Luz, comentou a fala de Alzira alfinetando a falta de senso crítico no uso de materiais impressos e emitidos por órgãos oficiais (lembramos que estamos nos últimos anos da ditadura). “Os textos impressos tendo o seu 'poder de estado', pesam sobre as pessoas que de repente nem percebem que sua experiência pode possuir um valor de vanguarda e saber acima das informações pedagógicas escritas emitidas pelos professores da Secretaria (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 127).

Ao que nos parece, os convidados dessas reuniões de avaliação e formação eram escolhidos para expandir o olhar sobre outras experiências da época que procuravam desenvolver um trabalho educativo com objetivos similares aos da Mini, isto é, realizar um trabalho pedagógico baseado na afirmação de valores identitários afro-brasileiros, com a coincidência, ainda, dos convidados serem parte de dois dos mais importantes blocos afros de Salvador e desenvolverem trabalhos no campo da educação informal²⁷. As falas dos convidados confluem com o ponto de vista do GTE, que as utilizam para tentar fazer o corpo docente alargar suas ideias para além da realidade imediata.

Em outra ata transcrita, a mesma da reunião de avaliação que comentamos páginas atrás quando mencionamos a professora Tânia, lemos que o início dessa conversa tratava da avaliação do currículo pluricultural. O critério de avaliação proposto foi o seguinte:

[...] em que medida se foi capaz de articular os conteúdos temáticos com a pedagogia, isto é, com as características próprias de aprendizagem propostas, que se baseiam na

27 O Ilê Aiyê, em 1982, ainda não tinha dado início da Escola Mãe Hilda Jitolu, aberta em 1988.

dramatização, na música e na dança concatenados com os desenhos (pinturas e escultura) e com os textos e o desdobramento das matérias e alfabetização (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 113).

A partir dele se construiu o diagnóstico que, vimos lá atrás, apontou como necessário sistematizar melhor o currículo pluricultural. Mas o diagnóstico em si é o que nos interessa agora, pela riqueza de informações que traz até sobra as discussões pedagógicas em voga na Mini naquela feita e as pistas que nos dá sobre as dificuldades de seu cotidiano:

O que se constatou foi que na medida em que se fica preocupado com o currículo oficial, na ânsia de querer prestar serviços de reforço às crianças matriculadas na Rede Oficial, corre-se o risco de evasão dessas crianças, posto que essas dificuldades só poderão ser vencidas pela própria aplicação do currículo pluricultural. Bater nas próprias teclas do ensino da Rede é dar murro em ponta de faca. Pois já se constatou a ocorrência da evasão no ensino oficial ocasionada pelas dificuldades que se enfrenta de desconhecimento da pluricultura nacional, dentre outras. Isto está constatado pelo fato de *quando o currículo pluricultural funciona, isto, em geral próximo as exposições, é o pico da Mini, com uma participação total*. É quando as crianças mais participam e quando encontram espaços para criar (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 113 – grifo nosso).

Em seguida ao diagnóstico são listados os exemplos e uma série de observações sobre as resistências inconscientes das professoras que chegam a atrapalhar o projeto, como a dificuldade em falar da morte. Uma outra reunião, com representantes do MEC, também em março de 1982, Marlene (do MEC) disse que primeiramente estranhou a ideia de se levar em consideração o conhecimento cultural comunitário, pois isso significa entrar num terreno desconhecido e exige do professor, então, uma outra postura profissional. Tânia respondeu que nesse sentido aprende muito com as crianças, embora coordene suas participações e Matilde afirmou que os alunos sentem grande motivação pela dramatização porque expressam valores comunitários e, para as professoras, a maior vantagem era não sofrer a pressão pelo cumprimento de um programa rígido e com prazos determinados (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 144).

A partir dos dados que trouxemos até aqui podemos juntar alguns fios para procurar entender a dificuldade do currículo pluricultural da Mini Comunidade Obá Biyi acontecer plenamente. Em primeiro lugar, sobressai a dificuldade de compreensão do projeto por parte das professoras que, sem sombra de dúvida, alia-se à resistência docente à alteridade não só corporificada, mas emanada de todos os espaços e pessoas do terreiro.

As reuniões e os laboratórios tinham resultados aparentemente satisfatórios, mas quais eram a suas periodicidades? Os dados que temos são de julho de 1981 (início do segundo semestre) e de março de 1982 (início do primeiro semestre). Ainda, o destaque na citação da reunião de avaliação acima dá indícios de o currículo pluricultural só conseguia sair do plano ideal

mesmo nas semanas próximas as Exposições de Arte Integrada.

Este ponto é importante para ambicionar explicar uma latente desconexão em nossa narrativa: como professoras aparentemente tão resistentes permitiram que o currículo pluricultural deslanchasse em algum momento? Aparentemente, as professoras resistiam o quanto podiam para não entrar no currículo pluricultural e reivindicavam insistentemente pela adoção de livros didáticos e pela constituição de salas de aula. Isso dava-se num período do semestre em que a principal função primordial da Mini era “pervertida” e transformada em “instituição de reforço escolar” pelas professoras (ainda que a contragosto do GTE). Com a proximidade da *Exposição de Arte Integrada*, o foco do trabalho docente mudava pela obrigação de preparar a festa e, nesse momento, as crianças sobressaíam criativamente, fortaleciam o currículo pluricultural, mas as professoras perdiam seu papel central de mediadoras do processo educativo. Pelo que podemos concluir com os dados dispostos pelas atas das reuniões, essa postura mudava lentamente, mais lento do que pôde aguentar a Mini Comunidade Obá Biyi.

Justiça seja feita às professoras que trabalharam na Mini: elas eram pessoas capacitadas, aprovadas em concurso público, e não acho que eram vistas de outra forma pelo GTE. Pelo contrário, o grupo acreditava nelas a ponto de elaborarem várias atividades de formação continuada em serviço. Contudo, os aparentemente longos intervalos entre as reuniões de planejamento e avaliação não deram conta dos desafios. Talvez, nem se fossem semanais dariam: o período de formação inicial para o magistério, lembremos, são 03 ou 04 anos de curso com aulas diárias e comprometidas com o objetivo de fazer as futuras professoras aptas a “educar para a cidadania e para o trabalho”, ou seja, uma formação ideologicamente comprometida com um modelo único e pré-determinado de civilização. Nesse modelo, o qual prevê que todos os povos do mundo estão fadados ao “progresso”, o Brasil, no início dos anos 1980, estava no “caminho certo” da “industrialização”, “desenvolvimento” e da “modernidade”.

Outrossim, a partir das nossas leituras sobre a Mini Comunidade Obá Biyi, saímos com a impressão de que o GTE e a Mini colocaram em prática um trabalho educativo avançadíssimo (ou viveram na prática a utopia de fazê-lo) e essa afirmação revela-se válida mesmo quando esse projeto é avaliado pelo ponto de vista da prática pedagógica hegemônica. Praticamente 30 anos depois do seu auge, quantos ainda não descobrem como “fantásticas novidades pedagógicas”: a abolição da sala de aula; o trabalho por centro de interesses; a dispensa (ou uso crítico e criterioso) do livro didático “colonial”; o desenvolvimento integrado de crianças de idades distintas e em diferentes estágios de escolarização; a importância da escola tratar como dimensões sobrepostas e complementares a estética, o lúdico e o intelectual; o descentramento da ideologia da escrita no

desenvolvimento de projetos interdisciplinares; a criança como o centro do processo de aprendizagem e construtora do seu conhecimento, etc. Todas essas propostas até hoje não foram plenamente digeridas pelo discurso e pela prática pedagógica, nem mesmo pelas escolas de formação para o magistério.

Como se não bastasse, a Mini Comunidade Obá Biyi ainda era construída sob a premissa do fortalecimento de uma identidade “dissidente” da norma, a identidade afro-brasileira, em detrimento do ideal da mestiçagem, da nacionalidade do povo único e da democracia racial, pilares da ideologia desenvolvimentista presente na ditadura militar e não questionada pelos “vermelhos e barbudos” (que também precisavam manter o ideal do “povo único, para uma única nação”, caminho para unir os proletários e caminhar em direção à revolução).

Para complicar, se todos esses avanços confluíam para um necessário trabalho de transformação da cultura escolar tradicional (e qualquer transformação dessa ordem não se dá num estalar de dedos), ainda se exigia das professoras que deixassem de lado o “ser” que era delas, para aprender um pouco do significado de “ser” para o outro. A partir desse movimento, talvez, conseguir-se-ia desenvolver um trabalho baseado na dinâmica “da porteira para fora e da porteira para dentro”, fundamento dessa proposta de educação pluricultural que aceitou o desafio de ver aquelas crianças, hoje, “de anel no dedo e aos pés de Xangô”. Realmente, era um respeitável e corajoso ideal.

O fim da Mini Comunidade Obá Biyi

Marco Aurélio Luz faz a seguinte avaliação geral do projeto. Primeiro, “a Mini Oba Biyi se situando como experiência pedagógica a todo instante tinha que redobrar seu paradigma de favorecer os valores neafricanos em oposição as adaptações recaladoras e renunciadoras da identidade própria (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 96). Depois, diz ele:

[...] o processo de absorção de conhecimentos da proposta pluricultural se amplia para a compreensão da diversidade humana, cultural e civilizatória aceitando a variedade das identidades e acolhendo a diversidade das alteridades. [outro parágrafo] Num mundo cada vez mais sublimado pelos meios de comunicação de massa e pela ideologia da globalização, que se tornam eficazes instrumentos de institucionalização dos mercados econômicos imperialistas, a existência infante juvenil de educação pluricultural torna-se um ponto de resistência do projeto piloto na compreensão e na possibilidade de realização da coexistência entre as diversidades de formas do existir, são valores novos em tempos de utopias pós-modernas (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 166).

Em 1984, com a mudança do comando no Ministério da Educação, a Mini Comunidade Obá Biyi perdeu seu principal incentivador. Quase ao mesmo tempo, a Novib mudou seu foco de atuação e preteriu o projeto também. Por sua vez, a SECNEB também estava sobrecarregada, pois somente um projeto estava consumindo não só grande parte dos recursos captados, mas o próprio tempo das pessoas envolvidas estava sobremaneira comprometido. Marco Aurélio Luz se afastou da coordenação da Mini, em 1985, e, segundo ele, um tanto desgastado, pois ele teria vindo para Salvador alavancar a Mini, não para ser tragado por ela. Esse desgaste, inclusive, o levou a pedir um afastamento temporário da própria SECNEB (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 158).

Uma reportagem da Revista Nova Escola de novembro de 1986, reproduzida por Santos e Luz (2007, p. 170-173), afirma que “desde 1983, quando as mudanças políticas no MEC levaram a extinção de convênios do qual vinha parte de sua verba, a escolinha passou por sérias dificuldades. No primeiro semestre [de 1986] ela nem funcionou e só voltou a funcionar em setembro”.

Algumas páginas antes, Santos e Luz fazem-nos saber que, em 1986, a SECNEB também saiu do projeto e a Sociedade Civil do Ilê Axé Opô Afonjá “assumiu a responsabilidade institucional negociando com as secretarias de educação do Estado e da Prefeitura”. Ainda, essas secretarias passaram a gerir o prédio da Mini que mudou de nome. Ao invés do nome religioso de Mãe Aninha, passou a se chamar Eugênia Anna dos Santos. Continuou a homenagem à fundadora, mas agora com seu nome civil.

Mudança mais significativa ocorreu dentro do prédio, reformado para dar lugar a uma “escola”. Assim, as adaptações para o currículo pluricultural como o pátio e o grande salão deram lugar às salas de aula. “O currículo pluricultural foi abandonado e apenas retomado em desdobramentos no nível da pesquisa educacional universitária e em alguns aspectos, gerou outras experiências educacionais na comunalidade afro-brasileira”. Mas este assunto já exige que o leitor vire a página e avance para o próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

PROJETO IRÊ AYÓ E A TRANSFORMAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR

Eu quero dar, assim, um depoimento¹. Eu, quando eu comecei na regional, em 1997, foi quando a escola Eugênia Anna foi municipalizada. Na verdade não foi municipalizada, foi conveniada. Ela era uma escola que era metade estado, metade prefeitura. Imagina uma escola pequena e que duas salas eram do Estado e duas salas pertenciam à prefeitura. Com dois diretores, a professora Marinalva, diretora por parte da prefeitura e o outro professor [incompreensível]² era diretor do segmento do Estado. Ai então era aquela confusão e a escola não tinha a estrutura que tem hoje, era bastante diferente e logo depois ela foi conveniada, [...] em 1998, e começou, na verdade, um trabalho de pesquisa da professora Vanda Machado. A professora Vanda Machado estava fazendo o doutorado³, [...] já pertencia ao terreiro e ela começou um trabalho junto com os professores na época para auto credenciação do trabalho dela. [incompreensível] O foco era o projeto Irê Ayó e com esse convênio com o município ela apresentou a proposta à Secretaria Municipal de Educação. Na época era a professora Ana Tedesco que era a assessora-chefe e com o apoio da secretaria houve a implantação do projeto naquela época [...] e nós tínhamos a parceria também com a UFBA. Professor Carlos Petrovich era marido de Vanda Machado e nós participamos de várias formações

-
- 1 Depoimento de uma das supervisoras da Coordenadoria Regional (CR) de Educação do Cabula, órgão da Secretaria de Educação, Cultura, Esportes e Lazer (Secult) da Prefeitura Municipal de Salvador (PMS). Fala registrada em 28 de abril de 2009, ocasião da ocorrência de uma reunião mensal de Coordenadores Pedagógicos (CPs) da CR. No caso, o encontro aconteceu no *Centro Cultural Odé Kayodê*, situado no terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá* e fui convidado a participar de modo a assistir a palestra da professora Cláudia, intitulada “Mito-Pedagogia”, cujo objetivo era apresentar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos (EMEAS) às representantes das outras escolas da regional. Retornaremos a palestra mais adiante. Transcrevemos aqui a fala da supervisora como um documento sintético dos últimos anos da história da escola narrado a partir de um ponto de vista da Secretaria de Educação e elucidativo para várias questões que serão abordadas em breve.
 - 2 A transcrição do texto enfrentou vários desafios, sendo que os principais foram: baixo volume da gravação; a fala repleta de traços da língua portuguesa falada; e marcas de informalidade e/ou “fugas” do assunto. Em relação ao primeiro, quando inaudível, adotamos o sinal “[incompreensível]”. Quanto ao segundo e ao terceiro, quando houver titubeações na fala ou ideias incompletas utilizaremos o sinal “...”. Para dar um ritmo narrativo a fala transcrita suprimimos algumas repetições de palavras, sinalizados com o sinal [...] e aplainamos interjeições, quais sejam “né”, “então”, “assim” etc, respeitando quando essas palavras assumem função narrativa fundamental para compreensão do sentido. Essas convenções valem para outras transcrições de falas que aparecerem nesse trabalho.
 - 3 Algumas datas não conferem com a tese de doutoramento de Vanda Machado e outros textos da autora e serão confrontadas no decorrer do capítulo.

[...] [incompreensível]. Então houve esse trabalho: uma formação, essa preparação. E não foi uma coisa fácil, na verdade! Muitos professores passaram por essa escola. Houve uma rotatividade! Eu acho que não teve escola na regional que tivesse maior rotatividade de professores e funcionários também, porque não havia o entendimento da proposta, não havia uma aceitação e também eu fico feliz [...] incompreensível] quando eu ouço falar da ampliação do projeto, dessa nova roupagem. Quando a Cláudia coloca que não houve uma mudança do projeto, ele é a célula, como ela falou, é o que dá origem ao desenvolvimento, houve [também] um avanço muito grande, porque no início do projeto (a gente tem que ser claro com vocês, como uma pessoa que vivenciou este processo) havia uma radicalidade, certo. Então, hoje [...] houve uma preocupação e houve, por exemplo, na questão da campanha da fraternidade. [...] Não existe apenas a questão de um olhar, mas existem os outros olhares. Então, foram professores e coordenadores pedagógicos que passaram, não havia um entendimento, por um lado havia uma radicalidade e por outro lado não havia uma aceitação e, na verdade, foi uma conquista. Depois houve uma época de... uma parada, as pessoas, as mentalidades são várias, com entendimentos vários. Então, houve um distanciamento da consultora, houve uma mudança da gestão da escola, enfim, o projeto ficou um tanto paradinho. Essa escola, em 98, ela foi considerada uma escola de referência. Era a única escola no estado da Bahia que trabalhava com essas relações culturais e ela era muito assediada. Quem tem mais tempo na escola sabe que, era muitas vezes, como Cláudia colocou, a questão da culminância⁴ que era importante... e o processo? Não é briga, mas a nossa movimentação toda e o nosso acompanhamento até... hoje eu ainda ouço, as pessoas dizerem assim: “a CR não está tão dentro da escola!”. Porque houve época da gente ter um monitor em cada sala. É posto porque é história! De ter um monitor dentro de cada sala para ver como é que estava de se dando um

4 Referência a “Culminância do Mito”, dia especial no final de cada semestre quando são apresentados à comunidade os trabalhos realizados ao longo do semestre pelos alunos a partir dos mitos da tradição afro-brasileira que inspiram o trabalho pedagógico da escola.

processo. A gente tinha uma responsabilidade, então, foi uma escola que foi rotulada assim: escola que é pra grego ver. Pra estrangeiro chegar lá e ver, fotografar e sair ganhando prêmios por aí com os relatos daqui. Era uma escola que, diariamente, você encontrava aqui: aluno de antropologia, alunos de história, de mestrado, de doutorado e era uma confusão nos corredores que [...] se batiam as pessoas. Porque na verdade era uma novidade, [...] nem se falava na “Lei dez mil” e a escola já estava desenvolvendo o projeto. Houve também o não entendimento e achava-se que aqui se trabalhava a questão da religião. Então, todo mundo que viesse pra’quí tinha que vestir branco tal dia, tinha que vestir vermelho e não sei o que. Não havia um entendimento que aqui [...] trabalha a religião, é o candomblé, não trabalha com a questão do sincretismo, dessa confusão entre os santos católicos e dos ... como? [audiência “sopra”: dos orixás] Isso, dos orixás. Então tudo isso aí, gente, foi processo e hoje fico feliz. Sandra, [interrompe o raciocínio para contar a história de como a CP atual assumiu cargo] [...] Aconteceu assim, porque diz que as coisas que tem que acontecer diz que acontece, né? Eu fui a secretaria resolver algo lá, entrei na CAGE⁵, naquela confusão lá, não sei o quê, com professor... pápápápá. E aí tava lá ela sentada em frente a Marinalva e aí Marinalva disse assim: “Corina, venha cá, essa moça aqui é Coordenadora Pedagógica (CP), fez o concurso e está procurando uma escola. Qual escola que tá precisando de CP lá na CR?”. Disse: “Eugênia Anna” e fui saindo. Aí Marinalva: “Corina, Eugênia Anna... você sabe [risos da plateia], não é todo mundo, tal... por conta da história”. Aí eu disse assim: “Olhaminha filha, a Escola Eugênia Anna está situada dentro do terreiro do Axé Opô Afonjá, não sei o que... E, o que Marinalva está dizendo, você sabe, [incompreensível] nem todo mundo trabalha com o projeto e tal... comecei a explicar para ela. Ela fez: “Ótimo, que maravilha!”. Tinha um senhor sentado que levantou e disse: “mas ela vai sim” e eu “quem é o senhor?” “Eu sou o esposo dela”. [risos da plateia] Ela disse: “Não

5 Coordenadoria de Apoio e Gerenciamento Escolar, departamento da Secult.

Corina, eu quero. Quero que me mandem pra lá”. Ai Sandra veio e dei graças a Deus. Estou parabenizando Sandra pela ampliação do projeto, pela nova roupagem do projeto. Essa questão, se a gente trabalha com a inclusão, se a gente trabalha com o não preconceito, a gente tem que mostrar para os nossos alunos que o negro é tão importante quanto o índio, quanto o branco, como todas as raças. Que as culturas orientais devem ser valorizadas assim como as ocidentais. A gente tem que ver essa questão e não pode negar pra criança que existe o papai noel que é valorizado em outras culturas, que existem outras culturas que valorizam outros aspectos que a africana não valoriza, mas que todas são importantes. A gente não pode ser excludente se a gente está trabalhando com inclusão. Há uma seriedade no projeto. Eu acho que hoje em dia tem uma harmonia, tem a liberdade das pessoas que chegam aqui que não vestem a roupagem do projeto, não vestem a camisa do projeto, não concordam, desistem... mas graças a Deus temos agora um grupo que está correndo dentro do projeto, nós tivemos agora um professor de arte, música e dança que naquela época de 97/98 não havia. Eram os estudantes da UFBA que vinham fazer esse trabalho, ajudar nessas culminâncias, enfim, dar para o professor essa formação pra além do que ele tem, do pedagógico. [trecho incompreensível] Quando eu perguntei pra Cláudia: “Cláudia, qual é o segmento? [Cláudia:] “1º ano”. “Cláudia, como é que se dá então, a alfabetização? Como é que são trabalhadas as habilidades? Como é que são escolhidos os conteúdos?” Acho que são coisas que é do dia a dia, é o pequeninho, não é. Mas que dá um... [...] Nós vimos aqui a apresentação de um projeto trabalhando os valores, os concei... a questão do exemplo, a questão da oralidade, do reconto, dá reescrita. Mas como é que se dá isso? Você está entendendo Cláudia? Então acho que na cabeça de todos nós fica um pouco [incompreensível] não é? Esses mitos, onde é que nos encontramos? Vocês sabem onde encontram os mitos? Tem os livros que foram publicados da professora Vanda Machado que norteiam o projeto. [...] São algumas questões que, futuramente, nesses

encontros, [ou então] fazer um seminário, quem sabe, o dia inteiro, [pautando] o passo a passo do projeto. Eu quero então parabenizar esse projeto e quero dizer para vocês o seguinte: em 98 a coordenadora da região [comentário incompreensível] da época propôs uma reunião aqui na escola Eugênia Anna, organizou tudo eu e ela, arrumamos tudo, sabe quantos diretores vieram? 4 diretores. Na época eram 26, vieram 4 diretores para a reunião mensal de gestores que nós fazemos e a justificativa que deram: “Deus me livre entrar num terreiro de candomblé!”. [...] Então a gente vê que houve uma mudança de mentalidade perante a gente e quero parabenizar Cláudia, que veio pra'quí e outros professores também que já passaram por aqui, já saíram, mas tem nessa escola uma referência. Eu acho que o mais importante é o estudar, é o resistir, é o acreditar no que se faz. Acho que quando se acredita e tem esse desejo tudo acontece!

Caminho da Alegria: introdução ao capítulo

O depoimento da supervisora Corina transcrito acima é muito mais do que uma síntese sobre o nascimento do Projeto Político Pedagógico Irê Ayó (Caminho da Alegria em Iorubá), em vigor e em contínua implantação na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos (EMEAS), em Salvador – BA. É também testemunha de um ponto de vista da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes e Lazer (Secult) sobre um projeto que tem como objetivo “atender as necessidades básicas de aprendizagem de suas crianças, da expectativa das famílias e da comunidade afrodescendente do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá” (MACHADO, 2004, p. 111). Em breve o discutiremos com mais profundidade. Entretanto, por ora, devemos deixar registrado que o Irê Ayó trabalha para “desenvolver atividades e vivências pedagógicas, que possibilitem à criança a construção do conhecimento, sua integração cidadã na sociedade, tendo como referencia a história, a geografia física e humana, mitos e valores da cultura afro-brasileira” (MACHADO, 2004, p. 112-113).

Diante dessas informações, pensamos ser mais fácil compreender a peculiaridade contida no depoimento em epígrafe e razão pela qual o escolhemos para abrir o capítulo: a repetida declaração, por parte da supervisora, da perda da radicalidade do projeto e do avanço proporcionado pela nova roupagem dada pela atual gestão. Que radicalidade inicial é essa e o que foi modificado ao longo dos anos de implantação do projeto para ela tirar essas conclusões? Essa é a questão que nos guiará daqui em diante.

A compreensão da fala de Corina exige de nós, assim, enveredar pela história da EMEAS e a partir de seu próprio depoimento surgem pistas: é preciso compreender o contexto de implantação do Projeto Irê Ayó na escola - que se deu em 1999 e não em 1998, segundo sua idealizadora, Vanda Machado (2006) - e as razões para seu afastamento, encerrando a “fase radical” do projeto (para usar um termo sugerido pela supervisora). Essa contextualização exige o esforço de retornar à época anterior a qual o Irê Ayó foi “concebido”, ou seja, aos efervescentes anos 1980, sendo que Machado defendeu sua dissertação de mestrado em educação, na UFBA, em 1989. Para sua pesquisa, diga-se, cujo objetivo era verificar a possibilidade de aprendizagem significativa a partir da cultura afro-brasileira, ela realizou trabalho de campo na própria Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos (MACHADO, 2002 [1989]). Discutido o contexto sócio-

histórico e os anos iniciais do Irê Ayó, temos a fase em que o projeto ficou “paradinho”, momento que praticamente nada sabemos. Por último, chegaremos a fase da “nova roupagem”, cujo início pode ser demarcado a partir da assunção das atuais gestoras da escola, em 2007 (informação que não está no depoimento da supervisora) e coincidente também com a chegada na escola da atual Coordenadora Pedagógica.

Obviamente, outros atores e autores precisam ser chamados para nos ajudar a dar contar dessa história e, ainda que houver espaços vazios, acreditamos serem nossos dados suficientes para realizar um esboço significativo do histórico da Eugênia Anna ao longo da implantação do Irê Ayó, ou seja, os últimos 11 anos de atividade da instituição e apresentá-los como resultado dessa pesquisa.

Nossas fontes variam bastante: na fase “radical” lançaremos mão principalmente de trabalhos acadêmicos (ADINOLFI, 2004; GUERRA, 2004), além dos textos da própria autora do Projeto Irê Ayó, Vanda Machado (2004; 2002; 2005; PETROVICH; MACHADO, 2000; 2004), em especial sua tese de doutoramento em educação pela UFBA, defendida em 2006 (MACHADO, 2006). Além das obras citadas, temos alguns materiais em jornais, ofícios trocados entre a EMEAS e a Secult e vídeos institucionais.

Em relação à fase em que o projeto ficou “paradinho”, praticamente não temos documentos, a não ser depoimentos que tocam nessa questão pontualmente. A terceira fase, da atual gestão, vivenciamos o cotidiano da escola por três meses seguidos durante nossa estada em Salvador, que compreendeu um tempo um pouco maior, de fevereiro a junho de 2009. Assim, além do nosso caderno de campo, contamos com gravações de reuniões pedagógicas, fotografias de atividades de preparação e da própria Culminância do Mito (dia em que os trabalhos semestrais são apresentados à comunidade), um vídeo institucional e conversas informais na sala dos professores, na sala da direção, na cozinha e outros espaços da escola.

Um limite e um ponto favorável para nossos dados podem ser pontuados aqui: tomamos a decisão de não realizar entrevistas intensivas e todos os registros que temos do discurso das professoras, equipe gestora, consultora ou supervisora da escola foram realizados em situações que não havia exclusividade de atenção ao pesquisador (palestras, reuniões pedagógicas e festas, por exemplo). O ponto favorável dessa estratégia é dispormos de informações relevantes sobre o trabalho pedagógico da escola em falas despreocupadas em dar uma resposta certa ao entrevistador. Por outro lado, foi preciso aprender a lidar com dados obtusos em estado bruto para retirar deles significados importantes para pesquisa. O limite é que desse modo corremos o risco de “forçar” os dados a falar o que eles não dizem, porque nem todas as perguntas já habitavam

nossa imaginação enquanto os registros eram produzidos. No entanto, esse não é o caso mesmo quando há o suporte de um bom questionário aberto ou fechado? Caso o texto incorra nesse erro, desde já, assumimos a responsabilidade e isentamos as profissionais que participaram dessa pesquisa na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos. É hora, então, de irmos ao principal: a geração e implantação do Projeto Irê Ayó, começando pelo contexto de sua elaboração por Vanda Machado, partindo do pressuposto que sempre construímos sobre algo preexistente.

O contexto do texto: conhecendo um pouco da rede municipal de Salvador

Os historiadores tem o hábito de dizer que Salvador foi fundada como cidade. Querem com isso significar que Tomé de Sousa tinha trazido de Portugal não apenas o objetivo de criar uma cidade, mas o plano e o estatuto da cidade, que estava destinada a ser a primeira capital do Brasil, como igualmente havia trazido a própria população (400 soldados, 400 degradados, alguns padres e raras mulheres). [...] É essa função que justifica o sítio escolhido: o cume de uma colina, caindo em forte declive até a extremidade das margens de uma baía abrigada sobre um dos lados da península que separa a Baía de Todos os Santos e o oceano Atlântico (Santos, 2008).

As margens dessa baía descrita por Milton Santos é hoje conhecida como Porto da Barra e quem a visita pode apreciar um mural em azulejo que homenageia a fundação da cidade do Salvador, ocorrida em 29 de março de 1549, marco da apropriação territorial comandada pelo reino de Portugal que estava por vir a acontecer. A cidade do Salvador foi a capital do Brasil até 1763 e, por esses tempos, ostentava o título de maior cidade da América. Quando a cidade perdeu seu *status* de capital do vice-reino para o Rio de Janeiro, tornou-se capital da província da Bahia. No fim do século XVI Salvador possuía cerca de 8 mil habitantes e, em meados do século XVII, sua população urbana já havia ultrapassado 10 mil pessoas. No final do mesmo centênio, estimativas dão cerca de 20 mil e no meio do século XVIII, 40 mil habitantes, isto é, sua população urbana dobrava a cada 50 anos aproximadamente. As ocupações na cidade giravam principalmente em torno do comércio: seres humanos trazidos da África, açúcar, tabaco eram as principais mercadorias negociadas antes da era do ouro. De acordo com Milton Santos (2008), Salvador presidia às trocas que se faziam sobretudo por via d'água, sendo então o único entreposto para o abastecimento de uma grande área vizinha sob sua influência e que, em seu auge, foi muito maior do que os limites da Bahia de hoje. Nas palavras do professor:

[No fim do século XVI] começa a se esboçar o papel que [Salvador] desempenhará em toda a sua história: o de um porto de exportação de produtos agrícolas não consumíveis

localmente, bem como o porto de importação de utilidades que é incapaz de produzir, mas de que necessita, seja para sua população, seja para a do seu *arrière-pays*. [Outro parágrafo] Então, Salvador vê juntar-se à sua primitiva função administrativa e militar um papel de metrópole regional [...] (SANTOS, 2008, p. 40-41).

O professor e geógrafo escreveu o texto citado como tese de doutoramento em 1958. De lá para cá, já se vão 5 décadas e Salvador mudou bastante mais uma vez. Se naquela época havia núcleos praticamente rurais entre as orlas da Baía de Todos os Santos e do oceano Atlântico, isto é, no miolo geográfico da cidade, o espaço urbano hoje é predominante. O censo 2010 aponta 751 pessoas vivendo em zona rural na capital baiana numa população que está se aproximando do terceiro milhão (IBGE, 2010).

Às atividades comerciais do porto se juntam, hoje, as atividades turísticas e um desenvolvido setor de serviços que devem ser somados às indústrias instaladas principalmente no polo petroquímico de Camaçari, na sua zona metropolitana. Nos últimos anos, o setor de construção civil também tomou grande impulso e todos os dias condomínios “modernos” (e fechados) ao redor da av. Paralela são anunciados a exaustão pelos meios de comunicação. É a “modernidade” que chega sem conseguir extirpar totalmente um certo “ar colonial” propagandeado mundo afora, encontrado ainda no pelourinho com seus edifícios (bi)centenários e explorado pela indústria cultural e do turismo a exaustão. Quantas vezes não nos deparamos com algum anúncio turístico de Salvador, cuja mensagem induzida por imagens de “típicas baianas” lavando as escadarias do Bonfim ou presenteando Iemanjá, um estereótipo que sugere a existência de uma cidade que parou no tempo? Um estereótipo criado a partir de ideias preconceituosas, sem dúvida, mas que só pode ser concebido sobre elementos existentes numa dada realidade.

Em dados numéricos, a população atual da primeira grande cidade brasileira se aproxima de 2.676.606 habitantes, numa densidade demográfica de 3,2 pessoas por domicílio, segundo dados do Censo 2010 (IBGE, 2010). Essa população é composta por cerca de 1.249.301 homens e 1.427.305 mulheres. No momento que redigimos esse texto, os dados sobre cor/raça ainda não foram divulgados, mas o conjunto da população preta e parda no censo de 2000 ultrapassou os 81%. A pirâmide etária de Salvador já não tem mais o formato triangular e se parece mais com um balão de bico fino. A população entre 0 e 14 anos de idade soma cerca 638.477 habitantes (23,85%), enquanto que a população de 15 a 29 anos são 785.140 habitantes (29,33%), ou seja, quase um terço dos soteropolitanos são jovens e mais de 50% da população tem menos de 30 anos de idade.

Um dado estarrecedor a ser explorado em outro momento é o significativo desequilíbrio entre a população masculina a partir dos 15 anos de idade. Enquanto o número de homens entre 0

e 4 anos é maior que o de mulheres em 4675 crianças, entre 10 e 14 anos essa vantagem diminui para apenas 730 adolescentes. Entre 15 e 19 anos o número de mulheres é significativamente superior ao número de homens, 7.580 e na faixa entre 25 e 29 anos há cerca de 15.358 mulheres a mais do que homens em Salvador. Em se tratando da região Nordeste do Brasil, sabemos que a migração e a imigração devem compor parte significativa dessa explicação, mas a taxa de mortalidade e homicídio pode ser um dado relevante e alarmante sobre para onde estão indo os jovens negros, se para a cova ou para outro lugar a procura de melhores condições de vida.

Em relação à educação, em 2011, serão completados 30 anos de criação do Conselho Municipal de Educação (CME), instituído pelo Decreto nº 6.403 de 30 de novembro de 1981, em decorrência da Lei Municipal nº 3.127/81, de acordo com o sítio da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (Secult) (SALVADOR, 2010). O CME é órgão colegiado integrante da Administração Direta, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura e tem por finalidade exercer as funções normativas, deliberativa, consultivas e avaliativas referente à educação, na área de competência do Município do Salvador. A existência de um Conselho Municipal de Educação é o que garante a independência administrativa de um sistema educacional, ou seja, em 2011 a rede municipal de Salvador também celebra 30 anos de autonomia sobre seu sistema de ensino em relação à rede estadual baiana.

O Sistema Municipal de Ensino de Salvador (SIMES) atua na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde 2007, o Ensino Fundamental tem duração de 9 anos letivos e é dividido em dois grandes segmentos: cinco anos iniciais e quatro anos finais. É o que determina a Resolução CME nº 12/2007. O documento ainda dispõe que os anos iniciais, por sua vez, sejam organizados em dois Ciclos de Aprendizagem (CA), sendo o CA I destinado aos três primeiros anos de escolarização e o CA II destinado aos dois últimos. Para os CA foi instituída a progressão continuada dentro de cada ciclo, “respeitando o ritmo e o tempo de aprendizagem dos alunos” (SALVADOR, 2007).

Ainda de acordo com a Res. Nº 12/2007, no primeiro ano do CA I devem ser matriculados as crianças com 6 anos completos “até trinta e um de março do ano da matrícula, e aos alunos que completarem 07 (sete) anos de idade até dezembro deste mesmo ano”. No 2º ano de escolarização, além dos estudantes oriundos do 1º ano do CA I, devem ser matriculados aqueles que “completarem oito anos até dezembro do ano de ingresso”, bem como os “alunos de 9 (nove) a 14 (quatorze) anos independente da escolarização anterior, podendo ser agregados os alunos com distorção idade/série”. O 3º ano do CA I é destinado, por sua vez, aos alunos que já frequentaram a

fase intermediária do CEB⁶, aos alunos que tenham cursado o 2º ano de escolarização do CA I e “e alunos que não tenham construído as competências e habilidades referentes ao Ciclo de Aprendizagem I”. O 3º ano de escolarização permite, por esses termos, a conservação do estudante nesse ano até que seja considerado apto ao ingresso no CA II, que compreende os 4º e 5º anos de escolarização. O 4º ano é destinado, assim, aos alunos que cursaram a fase intermediária do CEB e que demonstrem competência para cursar o Ciclo de Aprendizagem II e alunos conservados na 3ª série. Por fim, o último ano dos anos iniciais, o 5º ano do Ensino Fundamental, é destinado aos “alunos promovidos para 4ª série” e para os alunos que tenham cursado o 4º ano de escolarização, primeiro ano do Ciclo de Aprendizagem II e por “alunos que não tenham construído as competências e habilidades referentes ao Ciclo de Aprendizagem II”.

No final dos CA I e II a avaliação deve ser processual e formativa, garantindo aos estudantes a progressão continuada dentro da Ciclo de Aprendizagem. Aqueles que conseguirem adquirir mais de 80% das habilidades e competências requeridas no ciclo estão aptos a avançarem para o outro ciclo, no caso dos estudantes do 3º ano do CA I ou para o 6º ano de escolarização, no caso dos aprovados ao final do CAII. Ressalte-se que, “a partir do 2º ano de escolarização, nos casos de abandono com faltas acima de 25% do total da carga horária prevista para o ano letivo, o aluno será matriculado no mesmo ano do ciclo que abandonou”. Além disso, a partir do 6º ao 9º do ano do Ensino Fundamental “será adotada média 5,0 (cinco) para aprovação dos alunos da Rede Municipal de Ensino”, ou seja, apesar na mudança oficial do nome, os anos finais do EF continuam seriados (SALVADOR, 2007).

O SIMES é responsável por 416 unidades escolares, de acordo com dados dispostos no sítio eletrônico da Secult⁷. Por isso, para melhor organizar a gestão da rede existem onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), as quais atendem a 149.888 estudantes matriculados, atualizados até a redação desse texto com dados que supomos serem de 2008⁸. Essas matrículas se dividem entre educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, distribuídas de acordo com a tabela abaixo.

Os números mostram que o atendimento da rede pública soteropolitana concentra-se nas

6 Nomenclatura antiga do SIMES. Se refere ao Ciclo de Estudos Básicos (CEB), que antes de 2007 consistia nas 1ª (fase inicial) e 2ª (fase intermediária) séries do EF, . Depois desses anos, a rede assumia uma estrutura seriada.

7 A Secult é a antiga Secretaria Municipal de Esporte e Cultura (SMEC). Os dados aqui reproduzidos foram compilados do seguinte endereço eletrônico: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/educa-numeros-matricula-cre.php>>, acesso em 29/11/2010.

8 Não há declaração de fonte no site de Secult ou data que os dados foram tabulados. Contudo, os números de matrícula que consegui obter no serviço de mapas no sítio eletrônico do IBGE, a partir de dados do Censo Escolar de 2009, são ligeiramente maiores: 112.864 para todo EF e 14.891 para a pré-escola. Como se trata de uma caracterização da rede municipal de Salvador, optei pelos dados da Secult, pois não consegui acessar no site do INEP os dados completos do Censo Escolar 2009 até a presente edição da dissertação (19 fev. 2011). Isso não impede de realizarmos aproximações com os dados do INEP.

séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) (1º ao 5º ano de escolarização), cujo número de matrículas é de 96.022 estudantes (64,49%). Uma dado curioso, mas alarmante: trata-se do número de crianças matriculadas na Educação Infantil (EI), 17.210 crianças, número menor do que os 23.855 estudantes da EJA! Ou seja, a oferta de serviços para creche e pré-escola compõe apenas 11,48% do total de estudantes da rede municipal e, pior, o número de matrículas na pré-escola particular é maior do que o atendimento público oferecido. Para esse caso, é melhor consultar dos dados que conseguimos com o IBGE: enquanto o SIMES efetuou a matrícula de 14.891 em idade pré-escolar, a rede particular atendeu a 22.595 crianças no ano de 2009⁹.

Alunos por Segmento									
	Educação Infantil		Ensino Fundamental						
			Regular		EJA				
					SEJA I		SEJA II		TELECURSO
	Creche	Pré Escola	Ens I	Ens II	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	
	4175	13035	96022	12801	16653	0	7202	0	0
Total Alunos:	17210		108823		23855				

Tabela 1: matrícula no SIMES por segmento em 2008. Fonte: Secult, 2011

Aqui cabe uma crítica à Prefeitura de Salvador. O Censo 2010 contou 208.419 crianças entre 0 e 4 anos de idade na cidade de Salvador. Se não é viável para leigos em estatística desmembrar esses dados para o cálculo da taxa de atendimento na EI, podemos fazer uma suposição: considerar que a rede municipal dobrou o número de matrículas entre 2008 e 2011 (de 17.210 matrículas para 34.420) e que essas crianças contadas pelo Censo, as quais neste ano de 2011 completarão entre 1 e 5 anos de idade, estão a procura de vaga no SIMES. Mesmo nessa hipótese, com grande margem de erro e certa dose de inventividade, a taxa de atendimento em EI não passa de 17%, tamanha a precariedade da oferta de EI da rede.

Se o atendimento em educação infantil é bastante tímido, a gestão municipal caminha em passos lentos para sua correção. É possível supor que foi preciso ser aprovada a Emenda Constitucional 59, em 11 de novembro de 2009, que ampliou a obrigatoriedade da oferta de ensino para cidadãos de quatro a dezessete anos, para que a prefeitura da terceira maior cidade do país se visse obrigada a agir. Não sabemos qual é a política da rede para essa etapa do ensino, mas certamente o concurso público realizado no ano de 2010 para professores de educação infantil e ensino fundamental e coordenadores pedagógicos faz parte dessa política, cujo edital ofereceu 900

9 Consideramos, para tanto, o *Cartograma das cidades* do IBGE (2010).

e 200 vagas respectivamente¹⁰ (número não desprezível se comparado ao número de 416 escolas da rede), além de formação de cadastro reserva¹¹.

Todavia, se essa ação for isolada, possível que será de pouca eficácia, uma vez que a educação de qualidade para todos é objetivo intangível enquanto os salários pagos aos professores não forem compatíveis aos anos de estudos exigidos para o exercício da função e, além disso, a carga de trabalho se mantiver extenuante. Em Salvador, os servidores do magistério estão sujeitos à jornada normal de trabalho de 20h semanais em tempo parcial, recebendo por isso R\$1.088,26; e 40h semanais em tempo integral, percebendo vencimentos da ordem de R\$2.437,87¹². A jornada integral significa assumir a regência de duas classes com cerca de 30 crianças cada e, quase sempre, em escolas e turmas diferentes.

Indiferente se a jornada de trabalho é parcial ou integral, o professor dos anos iniciais do EF dedica 2h semanais por turno de trabalho à Atividade Complementar (AC), espaço onde as professoras discutem os problemas da unidade e combinam diretrizes de atuação coletiva. Estranhamente, a AC ocorre no turno de aula e os estudantes são dispensados da escola¹³. Nestas condições de trabalho é impossível ao professor preparar suas atividades de acordo com velhas ou novas perspectivas da pesquisa educacional e da prática pedagógica. Qual tempo tem o profissional para avaliar suas ações, preparar suas intervenções em sala de aula, analisar o processo de aprendizagem dos seus estudantes, atualizar e ampliar os seus conhecimentos, etc?

Um outro dado do SIMES que nos chamou a atenção trata-se da “natureza” das escolas, como a próxima tabela expõe. Trata-se da definição de origem dos imóveis onde as unidades escolares estão instaladas na cidade: se são próprios, alugados, cedidos, etc. Vemos, então, que apenas 235 escolas da rede municipal de Salvador, de 416, estão instaladas em móveis próprios. Queremos destacar com essa tabela o alarmante número de 117 escolas na categoria Cessão de Salas, que representam 28,12% das escolas públicas de Salvador. As unidades escolares do tipo “Cessão de Salas” são aquelas que funcionam em prédios cedidos através de convênios celebrados

10 O Concurso Público para provimento dos cargos de Professor Municipal, Coordenador Pedagógico e Agente de Suporte Operacional e Administrativo está em andamento e as informações foram obtidas no edital que o rege, disponível em <<http://www.cesgranrio.org.br/eventos/concursos/seplag0110/seplag0110.html>>, acesso em 01/11/2010.

11 No momento que redigimos nosso texto, os professores da rede municipal de Salvador estão em greve e o secretário de educação tenta contornar a crise se reunindo com gestores por coordenadoria, para “análise individual da situação de todas as unidades”. Disponível em <http://www.sme.salvador.ba.gov.br/site/noticias-modelo.php?cod_noticia=4567>, acesso em 18 fev. 2011.

12 Esses dados constam no edital do concurso público para o cargo de professor de educação infantil e ensino fundamental, realizado em 2010. Nesses valores já estão inclusos a gratificação por regência, a participação nas Atividades Complementares (AC) e, na jornada em período integral, auxílio refeição. Informações disponíveis em: <http://www.cesgranrio.org.br/eventos/concursos/seplag0110/pdf/seplag0110_edital.pdf>, acesso em 18 fev. 2011.

13 A Atividade Complementar ocorre semanalmente ou quinzenalmente, de acordo com o que vi em duas escolas diferentes. No primeiro caso, os alunos eram dispensados às sextas-feiras após o intervalo. No segundo caso, não há aula durante um dia da semana a cada quinze dias.

entre a administração municipal e “Estabelecimentos Particulares de Ensino, Órgãos da Administração Pública e Entidades consideradas de utilidade pública” (SALVADOR, 1997) e regidos pela Resolução nº 01/97 do Conselho Municipal de Educação (CME). Essa mesma resolução não abrange as escolas na categoria “alugadas”, em número de 51 unidades. Não encontrei até o momento nenhum documento que defina e regule essa “natureza” de escolas, apesar de representarem 12,26% das escolas da rede municipal de Salvador¹⁴. Somados os dois percentuais (cessões de sala), temos que 40,38% das escolas da rede municipal de ensino da cidade de Salvador não funcionam em propriedades públicas pertencentes ao município de Salvador ou ao Estado da Bahia e dependem de convênios ou de pagamento de aluguel para funcionar.

As escolas municipais instaladas em prédios de outrem “gratuitamente”, isto é, as conveniadas do tipo Cessão de Salas, são um problema a parte da rede municipal de Salvador porque são unidades escolares municipais propriamente ditas. Nos termos da resolução que rege os convênios, em contrapartida à cessão do prédio à prefeitura gratuitamente, a administração municipal equipa o prédio, faz as reformas necessárias para mantê-lo em bom estado e paga as despesas de água, luz e telefone da escola. Os servidores técnicos e docentes também são designados pela prefeitura, que devem seguir as orientações das escolas municipais administradas pela Secult com exclusividade e é vedada a cobrança de qualquer taxa. Na prática, contudo, por estarem instaladas em prédios não estatais essas escolas estão sujeitas a influências externas diversas. Um alto gestor da Secult com quem conversei sobre o assunto, em março de 2010, disse a mim que, por ele, fecharia todas essas escolas. Ao apurar as razões de seu descontentamento, descobri que em algumas dessas escolas existem interferências ilegais das entidades convenientes.

Por exemplo, uma das escolas municipais que fui ocupa 7 salas nos períodos vespertino e noturno de prédio pertencente a uma escola particular que só tem aulas pela manhã, na zona central da cidade. Essa escola, por sua vez, é gerida por um convento e seu terreno ocupa praticamente um quarteirão entre ruas das mais movimentadas da cidade. Para manter o convênio – e consequentemente a oferta pública de ensino fundamental - as freiras responsáveis pelo convênio exigem que: não sejam matriculados homens (pois elas temem receber alunos violentos num ambiente feminino); designam as noviças para ministrarem aulas de Ensino Religioso, sendo que a prefeitura não adota qualquer medida no sentido de implantação ou não dessa disciplina; e, pasmem, utilizam de 15 a 30 minutos semanais para catequese, com explicações e dinâmicas de preparação para a primeira eucaristia, sendo o material fotocopiado distribuído pelas freiras

14 Ver no anexo 1 a tabela 5.

cobrado. Esse e outros casos foram relatados alhures e fogem ao escopo desta dissertação¹⁵.

Matrícula por Cor/Raça									
COR/ RAÇA	Educação Infantil		Ensino Fundamental						
			Regular		EJA				
					SEJA I		SEJA II		TELE CURSO
	Creche	Pré Escola	Ens I	Ens II	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	
AMARELO	23	133	1057	130	168	0	48	0	0
BRANCO	202	706	5221	807	590	0	295	0	0
INDÍGENA	9	56	422	64	71	0	41	0	0
NÃO DECLARADO	2200	5351	24437	2084	5712	0	2077	0	0
PARDO	1290	5084	46057	6930	6061	0	2963	0	0
PRETO	451	1705	18828	2786	4051	0	1778	0	0
Total Alunos:	4175	13035	96022	12801	16653	0	7202	0	0

Tabela 2: Matrícula no SIMES por cor/raça, em 2008. Fonte: Secult, 2011.

Para encerrar esse tópico que procurou caracterizar brevemente o SIMES, a tabela acima traz os números de matrículas segundo a cor/raça do estudante. Para comparações futuras com a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, queremos ressaltar a composição racial dos matriculados na pré-escola e no ensino fundamental I, segmentos aos quais a Eugênia Anna se dedica. Se excetuarmos os dados da categoria “não declarados”¹⁶ para calcularmos os percentuais da composição racial dos matriculados na pré-escola e no EF I no SIMES, obtemos que os pardos representam em torno de 66% e os pretos 22% dos matriculados nas pré-escolas da rede municipal (crianças entre 3 e 5 anos de idade). Somados e aglutinados numa só categoria, os “negros” compõem aproximadamente 88% dos matriculados. No primeiro segmento do Ensino Fundamental esse percentual sobe para cerca de 90% dos matriculados, sendo os pretos algo em torno de 26% e os pardos 64%. Os brancos, na Pré-escola se aproximam 9% e no Ensino Fundamental (primeiro segmento) 7,30%. Os amarelos, por sua vez, representam cerca de 1 e 1,5% e os indígenas 0,5 % por segmento respectivamente.

15 Trata-se da pesquisa *Ensino religioso em escolas públicas: ameaças ao Estado laico e aos direitos sexuais e reprodutivos*, realizada sob a coordenação da professora doutora Roseli Fischmann, da Faculdade de Educação da USP e financiada pelo CNPQ. Atuei nessa pesquisa como colaborador, responsável por coletar os dados da amostra Nordeste (Salvador, Bahia). Os resultados finais dessa pesquisa ainda não foram publicados.

16 Não declararam cor/raça 5345 estudantes da Pré-escola e 24311 do Ensino Fundamental I (41,06% e 25,46% respectivamente). Mesmo assim, a amostra é grande suficiente para se ter uma estimativa confiável da composição cor/raça, com alguma margem de erro que não sabemos como calcular. Apesar da nossa ignorância em linguagem estatística, para já abrandar os críticos, as amostras de pesquisas de intenção de voto, por exemplo, não chegam a colher 1% das opiniões dos eleitores e, a partir de modelos estatísticos, retornam números satisfatórios em boa parte dos casos, efeito conquistado principalmente pela composição da amostra. Analogicamente, apesar do número de não declarados ser grande, temos em mãos uma amostra com a resposta sobre a cor/raça maior do que 50% do número de matrículas na pré-escola e mais de 70% para o Ensino Fundamental I. Ainda que não disponhamos de nenhum modelo matemático sofisticado, para fins de caracterização, nos permitimos essa licença, pois parece ser plausível fazer a aproximação já que nosso intuito aqui é apenas caracterizar a rede, não descrevê-la exaustivamente.

A Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos

No capítulo anterior vimos que a Mini Comunidade Obá Biyi encerrou suas atividades entre o final de 1985 e início de 1986. Com a saída da SECNEB, que geria os convênios com os governos municipal e estadual, a Sociedade Civil Cruz Santos, do *Ilê Axé Opô Afonjá* assumiu a responsabilidade jurídica perante os órgãos oficiais e a negociação levou à reforma do prédio e a criação da Escola Eugênia Anna dos Santos. Isso já no segundo semestre de 1986. O prédio planejado para Mini Comunidade Obá Biyi, que continha um salão e um grande pátio ganhou salas de aula e, em suma, o que era um projeto de educação complementar à escola oficial foi encerrado e seu espaço transformou-se numa escola pública.

Nessa nova fase o nome da escola continuou a homenagear a ialorixá Obá Biyi. Porém, optou-se pelo uso de seu nome civil, Eugênia Anna dos Santos, ao invés de seu orucó (nome religioso). O curioso nessa transição é que foi mantido um convênio com o Governo do Estado da Bahia e outro com a Prefeitura Municipal de Salvador, gerando uma situação inusitada de duas escolas (juridicamente) ocuparem um mesmo prédio e formarem apenas uma escola (de fato). Temos poucas informações, a não ser o depoimento da supervisora em epígrafe, para adentrar nessa seara e preferimos nos afastar do campo das divagações. Uma pessoa chave para desencadear elos em toda essa história seria a professora Marinalva Cerqueira de Almeida, diretora da Eugênia Anna desde o tempo da Mini Comunidade Obá Biyi até 2003, atualmente aposentada. Infelizmente, não conseguimos localizá-la a tempo de colaborar com a pesquisa.

Em 1999, a Res. CME 02/98, que adapta o SIMES à LDB 9394/96, exigiu da secretaria municipal de educação a municipalização das escolas dedicada aos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Eugênia Anna foi municipalizada definitivamente. Assim, nos termos da Res. CME 02/97, a escola passou a desfrutar do convênio tipo Cessão de Salas, tendo como entidade conveniente a Sociedade Civil Cruz Santa. Isso significa que a prefeitura assume a escola em todos os aspectos, da elaboração de diretrizes pedagógicas, seleção e pagamento de pessoal a manutenção predial e todos os gastos decorrentes dela. Esse convênio tem também papel fundamental para permitir a existência do Projeto Irê Ayó, o Projeto Político Pedagógico da Escola, que voltará em breve para ser discutido com profundidade. Por enquanto, vamos nos ater em descrever a escola.

Aprendemos no capítulo anterior que o prédio da escola está situada à direita de quem atravessa a porteira do centenário *Ilê Axé Opô Afonjá*. Já sabemos também que a escola está situada num espaço mais amplo, cercada por árvores frondosas, por algumas das casas dos orixás e da “mata sagrada” e o pátio da escola é a própria área urbana e aberta do terreiro. Com exceção dos intervalos, quando o direito à mobilidade é exercido com dignidade, a “rádio” da escola vai ao ar e gargalhadas infantis estão a solta, a tranquilidade do ambiente de trabalho na Eugênia Anna é notável e não se houve professoras aos “berros” e desesperadas com a “falta de respeito” da sua classe. Além disso, como vimos em páginas anteriores, algumas aulas são realizadas no “laboratório natural” que é próprio terreiro, sendo que há diferentes aproveitamentos desse espaço pelas professoras da escola. Ao lado, uma fotografia do “pátio” da escola, que nada mais é do que a rua interna principal do *Ilê Axé Opô Afonjá*.

Ilustração 1: Pátio da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, isto é, a rua principal do Ilê Axé Opô Afonjá, e fachada da escola.

Maria Paula Adinolfi (2004) realizou trabalho de campo na escola em 2003 para sua pesquisa de mestrado e descreveu o prédio num momento anterior a reforma que deu à escola a cara que conheço. Segundo ela:

A Escola Eugênia Anna ficava, na época da pesquisa, em uma antiga casa, com teto sem laje, aberto para o telhado de telhas antigas e escurecidas, à moda das casas populares de grande parte do Nordeste brasileiro. Havia apenas seis salas de aula, sendo quatro delas contíguas, enfileiradas, com apenas uma parede entre uma e outra. [...] O bloco principal, que se unia ao primeiro formando um “U” ao redor do jardim interno, compunha-se de salas dispostas ao longo dos dois lados de um corredor (ADINOLFI, 2004, p. 184).

No capítulo anterior também vimos que Narcimária Luz (LUZ, N., 2000) apurou sobre como era o prédio da Mini para sua pesquisa de doutorado e a classificou como uma casa tipicamente baiana. Até aqui, portanto, a grande mudança arquitetônica (que acompanha a mudança de nome da escola) é, então, a ocupação do grande pátio por um conjunto de salas de aula ao lado direito de quem vê a escola a partir das ruas internas do terreiro.

Em 2009, ano que acompanhei o cotidiano da escola por três meses, as salas de aula há muito já não tinham a característica descrita acima por Adinolfi. Havia laje nas salas de aula e as paredes se erguiam por todo o pé direito do imóvel. Ela mesmo, antes de defender sua dissertação, em 2004, havia presenciado o resultado de uma reforma do prédio ocorrida nas férias entre os anos

2003 e 2004 e “o prédio, com aquela cara de casa antiga do interior, sem forro, com paredes azuis meio descascadas, foi todo azulejado, ganhou forro, nova iluminação, decoração assinada por artista plástico em cerâmica e cores em tons terra e vermelho” (ADINOLFI, 2004, p. 248). Essa é a Eugênia Anna que conheço e, apesar de nova reforma entre 2009 e 2010, tratou-se apenas do conserto de áreas prejudicadas pela ação do tempo.

Ilustração 2: Jardim Interno da Escola Eugênia Anna dos Santos

Além do bloco de salas à direita da fotografia, ao fundo e a esquerda, percebe-se uma pequena entrada na maia parede. Esse é o acesso direto da escola pela rua Direta de São Gonçalo, que nunca vi utilizado. O conjunto do lado esquerdo, que Adinolfi chamou de “bloco principal”, é também o bloco original e contém as salas que foram construídas para o trabalho da Mini e reformadas para a Eugênia Anna. Enquanto as quatro salas do lado direito, erguidas depois da Mini e

reformadas em 2003 possuem dimensão razoável para acolher seus estudantes, o mesmo não se pode dizer da última sala ao lado esquerdo da foto. Ali funcionava provavelmente a enfermaria nos tempos da Mini que, vimos, fora transformada em sala de aula por insistência das professoras que trabalhavam por lá. Mesmo depois das reformas, ela ainda não é um espaço confortável para o estudo. Suas duas janelas vazadas para a rua torna a pequena sala barulhenta e, certamente, o tamanho reduzido não colabora com a acústica ou o desenvolvimento de atividades corporais. Além disso, por estar ao lado da varadinha coberta, é pouco iluminada pelo Sol na maior parte do dia. O que já não podemos dizer da sala ao lado: a maior, mais ventilada e iluminada da escola. É nesse sala que geralmente realizam-se os ACcs e outras reuniões da escola. Já não posso ter certeza, mas essa pode ter sido a sala ampla para trabalho por Centro de Interesses, como foi planejada para a Mini.

As outras salas da escola não são possíveis de serem visualizadas por essa foto. Pouco após o limite esquerdo da imagem há um corredor que dobra em “L” e termina numa pracinha já na parte interna do terreiro. O portão de onde tirei a fotografia do jardim interno também acaba nessa pequena praça, isto é, essas duas entradas da escola ficam de frente às casas de Xangô e de Ossaim. Nesse corredor, para que a escola pudesse abrigar mais uma sala de aula, algumas

modificações foram feitas mesmo depois da reforma de 2003.

Dessa maneira, para quem entra na escola por esse corredor, ao lado direto, está a secretaria, mas a placa de cerâmica na porta indica que essa sala já foi a Sala de Leitura, hoje inexistente. Na atual secretaria está apenas abrigado o pequeno acervo da antiga sala. Ao lado, a sala da secretaria foi transformada na sala da Coordenação Pedagógica (que não tinha sala) e da Direção. A última sala ao lado direto do corredor, que foi pensada para ser a sala da diretora, transformou-se na nova e pequena sala de aula. Além disso, no corredor, há um sofá que faz as vezes de sala de espera e um raque onde algumas obras de literatura infantil, revistas e outros materiais de leitura ficam para empréstimo e se confia que as crianças avisem quando pegam algo para levar para casa (e eu presenciei diversas vezes elas comunicando sobre o empréstimo).

Do lado esquerdo do corredor, o que era a cozinha antes da reforma, transformou-se em sala de informática e, atualmente, é utilizada também como sala dos professores. Logo depois estão os sanitários feminino e masculino e, por último, o almoxarifado. As paredes do corredor são todas decoradas. Em frente a sala (atual) da direção está um quadro com as “palavras mágicas” em iorubá: bom dia, boa tarde, com licença, obrigado, etc. Logo a frente, na “curva” do “L”, um mural com fotos das “Culminâncias” de 2008, com destaque para o balé afro apresentado pelas estudantes e, acima desse mural, uma obra de arte em madeira: um mesmo silhueta de mulher negra com “corpo violão” coloridas de muitas cores. Todavia, a mudança mais significativa com a reforma de 2003/2004 foi, certamente, a construção da cozinha e do refeitório, anexos ao prédio original da escola.

Pela descrição, portanto, as salas de aula na Eugênia Anna são no total de 7. Em 2009, faltava uma professora na escola e o corpo docente era composto por 7 professoras efetivas para o Ensino Fundamental e todas elas trabalhavam em período integral na escola. Estavam alocados lá também um professor de dança e um outro de música e os estudantes frequentavam essas aulas, de matrícula facultativa, duas vezes por semana no contraturno. No entanto, uma das professoras estava sob licença médica e, por isso, havia dois estagiários também (cada um trabalhava num turno) contratados pela prefeitura.

O trabalho em tempo integral na mesma escola é uma conquista da unidade pela insistência na implantação de um Projeto Político Pedagógico diferenciado e referenciado em mitos da tradição oral afro-brasileira. Consequentemente, permite às professoras da Eugênia Anna dedicarem-se a seu trabalho com maior tranquilidade e qualidade. Com essas condições de trabalho as professoras efetuam menor quantidade de deslocamentos entre suas casas e a escola; cada profissional ocupa a mesma sala de aula nos dois períodos e possibilita à docente se

“apropriar” do espaço como melhor convier ao seu trabalho; favorece a organização de uma atuação coletiva; diminui a carga de atividades que precisam ser preparadas, facilita a avaliação processual.

O PPP referenciado na cultura afro-brasileira também conseguiu pressionar a Secult para que fossem matriculados menos alunos por turma. Ao contrário de 30 alunos por turma, a média nas escolas soteropolitanas, a gestão atual lutou para reduzir essa média na Eugênia Anna para o número de 20 alunos por turma e o argumento principal é a necessidade de adaptação das profissionais que atuam na escola a uma prática que prima pela inovação pedagógica.

Em relação à oferta de vagas, a escola oferece atendimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para o chamado Grupo 5, para crianças com 5 anos de idade completos até 31 de março. Como vimos acima, o atendimento do SIMES para educação infantil é pífio e uma solução adotada em algumas escolas é também atender o último ano da pré-escola para facilitar a adaptação do estudante a estrutura escolar. Pelo tamanho do espaço de recreação da EMEAS, isto é, uma vasta área sem asfalto, com árvores e pracinha que ficam no terreno do *Ilê Axé Opô Afonjá*, não me parece, nesse caso, um motivo para constatar a precarização da Educação Infantil (a rede permite o atendimento precário, mas no caso dessa escola acaba amenizado). No ano de 2009, contudo, a escola não tinha professoras efetivas em número suficiente para todas as classes. Como a prioridade de atendimento é o EF, as crianças do Grupo 5 eram atendidas por dois estagiários, uma para cada turno, que ainda foram substituídos no meio do ano por terem seu contrato vencido no meio do ano letivo. Um desses novos estagiários trabalhava também de palhaço e proporcionou um trabalho muito interessante para as crianças, mas poderia ser o contrário. Diga-se, no entanto, que a precarização da EI não é descuido da escola, mas do SIMES que não dedica o cuidado e a atenção necessária para essa etapa do ensino¹⁷.

O que dizem os números sobre a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos

A Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos conquistou, em 2009, 3,8 pontos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁸, segundo o INEP, responsável pela avaliação.

17 Uma das escolas que conhecemos foi o CMEI Vovô Zezinho, em Arenoso. As profissionais dessa escola tem ganhados inúmeros prêmios Brasil a fora e suas profissionais são dedicadíssimas. Contudo, se dependesse do tamanho do prédio escolar para essas professoras oferecerem uma educação de qualidade, o atendimento seria minúsculo como as salas de aula em que as professoras são obrigadas a trabalhar. Esse é mais um caso de superação das condições ofertada pelo SIMES à EI.

18 Todos os dados sobre o IDEB foram coletados no portal do IDEB. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>.

Desde 2005, primeiro ano do índice, a Eugênia Anna comparada com si mesma evoluiu bastante. De 2,9 passou para 3,7 em 2007, chegando a nota atual. Na primeira e na última avaliação (2005 e 2009) sua nota foi superior a média municipal (2,9 e 3,7, respectivamente) e, em 2007, quando galgou 3,7 pontos, ficou um décimo abaixo da média de Salvador, 3,8. Em compensação, a escola superou suas próprias metas projetadas para 2007 e 2009 (3,0 e 3,3, respectivamente).

É preciso que seja lembrando, aqui, que o IDEB sintetiza dois conceitos importantes para avaliação da qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O desempenho escolar é calculado pelas notas nas provas do INEP, a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação Básica (SAEB) e a aprovação é medida pelo Censo Escolar. Em relação ao desempenho na Prova Brasil, em 2007¹⁹, a Eugênia Anna superou a média nacional das escolas públicas em língua portuguesa, obtendo 176,93 pontos, quando média das escolas brasileiras foi 175,96. Em matemática, seu desempenho superou as escolas estaduais de toda a Bahia. Obteve 184,22 enquanto a média estadual foi de 178,62 e não ficou tão distante da média nacional, 189,14. Se mantido nestes níveis o desempenho da escola na Prova Brasil 2009, pode-se dizer que é o fluxo escolar o fator limitativo do crescimento do IDEB da escola. De fato, a taxa de distorção idade-série da escola em 2005 ficou em 44%, mais baixa que a do município, 51,6%, mas muito superior à média nacional, 27%. Em 2007, a taxa caiu para 41,4%, mas a taxa municipal ficou estabelecida em 41,7% e a média nacional 24,6%. O assunto “distorção idade-série” será abordado a seguir.

Ao final dos 3 meses que acompanhamos o cotidiano da escola, pudemos copilar os dados referentes aos estudantes matriculados por turma e, conseqüentemente, na escola. Esses dados estavam dispostos em números absolutos de matrícula; por sexo, cor/raça e ano de nascimento e seriam enviados a Secult (na época ainda se chamava Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC). Antes de partirmos para os dados, uma nota de faz necessária para melhor compreensão dos próximos parágrafos. Havia uma turma para cada ano de escolarização ofertado pela escola por turno (matutino e vespertino). As turmas “A” eram matriculadas pela manhã e as turmas “B” estudavam de tarde. A única exceção era o 3º ano do Ciclo de Aprendizagem I, o único ano com 4 turmas ao invés de duas e, por isso, os 3ºs “A” e “B” estudavam no período matutino e os 3ºs “C” e “D” no vespertino.

De acordo com esses dados, em junho de 2009, estudavam na Escola Municipal Eugênia

acesso em 20 fev. 2011.

19 Apesar do INEP já disponibilizar o IDEB 2009 das escolas na página indicada na nota anterior, os resultados da Prova Brasil tabulados e em comparação com o restante do sistema ainda não foi divulgado. O desempenho das escolas públicas na Prova Brasil de 2005 e 2007, porém, pode ser consultado no sítio eletrônico da prova, disponível em: <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasilResultados/home.seam>>, acesso em 20 fev. 2002.

Anna dos Santos 295 crianças e jovens, com idade entre 05 e 15 anos. No Grupo 5 estavam matriculadas 39 crianças (20 no matutino e 19 no vespertino), último período da EI, como sabemos; o restante, 256 estudantes, estavam matriculados em um dos 5 anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental e distribuídos da seguinte forma: 40, 50 e 73 estudantes, respectivamente, no 1º, 2º e 3º ano do Ciclo de Aprendizagem (CA) I; e 43 e 49, nos 1º e 2º ano do CA II (4º e 5º anos de escolarização). Na época, a distribuição etária dos estudantes da Eugênia Anna se dava dentro de uma faixa de 11 anos. Os mais novos matriculados haviam nascido em 2004 e os mais velhos em 1994. Com os dados obtidos tabulamos a distribuição etária dos estudantes por classe de acordo com o ano de nascimento, como está disposto no seguinte gráfico:

Ilustração 3: distribuição etária dos matriculados na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos em 2009. Fonte: Secretaria da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos

Basicamente, o gráfico destaca a diversidade etária presente em cada classe da escola no ano de 2009. Dessa maneira, quanto mais cores estiverem presente numa barra, maior a diversidade etária da classe. A utilidade desse gráfico é, então, perceber rapidamente quantos estudantes nascidos em anos distintos compõem uma mesma classe, ao mesmo tempo que visualizamos facilmente o número de matriculados por classe. Vemos, assim, que as duas turmas do Grupo 5 são bastante uniformes e somente crianças nascidas em 2003 e 2004 estavam matriculadas nestas classes. Ainda, as 6 crianças de 2004 matriculadas no Grupo 5 devem ter completado 5 anos antes do início de 31 de março de 2009, condição para matrícula.

No ensino fundamental, somente o 1º ano A repete esse fato e em todas as outras classes há matriculados nascidos em 3 ou mais anos. Percebe-se, aliás, que todas as classes “A” e no 3º ano C há maior uniformidade em relação aos anos de nascimento (menos cores). As classes “B” e o 3º

Escolas de Salvador por Natureza		
Natureza	Quant.	%
Alugado	51	12,26
Cessão de salas	117	28,13
Comodato	3	0,72
Cooperação Técnica	7	1,68
Educação Especial	3	0,72
Próprio	235	56,49
total	416	100

Tabela 3: Escolas do SIMES por natureza, em 2008. Fonte: Secult, 2011.

amarelo escuro para o 3^{os} B e D, para o 4^o B e para o 5^oA; vermelho para 3^oC, 4^oA e 5^o A). Nos 4^o e 5^o anos esse padrão predominante, que corresponde aos estudantes sem distorções idade-série, se enfraquece e, por isso, as colunas são mais coloridas.

A coluna mais diversa em anos de nascimento é a que representa a turma do 4^o ano D, cuja classe aglutinava jovens nascidos entre o ano 1994 e o ano 2000. Como uma tendência geral, lendo o gráfico da esquerda para a direita, percebe-se a ilustração “ganhando” cores, um indicativo de que os anos passam e as crianças vão sendo conservadas em alguns pontos da trajetória escolar. No caso da Eugênia Anna, em 2009, o gargalo se presentificava no 3^o ano do CA I, quando foi preciso organizar 4 turmas para acomodar os 73 estudantes do 3^o ano. O gráfico nos permite também perceber que três adolescentes que completaram 15 anos de idade em 2009, idade ideal para se completar todo o ensino fundamental, ainda frequentavam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Um desses adolescentes frequentava o 3^o B, um outro o 4^o A e o último o 4^o B. Enfim, a coloração mais gritante do gráfico conforme se avança pelos anos de escolarização indica haver uma alta taxa de distorção idade-série na escola, um sério problema de fluxo escolar que acomete ainda em grande escala às escolas do Norte e Nordeste do país (RIANI; GOLGHER, 2011) e percebe-se que a Eugênia Anna não fazia exceção a outras escolas nordestinas nesse quesito.

Diante disso, averiguamos a quantidade de alunos matriculados na EMEAS com e sem distorção idade-série no ano de 2009, como está ilustrado no gráfico abaixo, cuja função também é de retornar o número de alunos matriculados por ano do ensino fundamental; em tempo, a presença na mesma coluna dos matriculados com e sem distorção idade-série permite que seja expressa, no encontro das duas quantidades, a taxa de distorção de cada ano de escolarização

ano D²⁰, assim, são as que parecem tender a receber alunos que foram conservados em algum(ns) ano da sua vida escolar. Um olhar atento pelo gráfico acima percebe ainda que existem anos de nascimento predominante para cada um desses anos de escolarização, representados por uma faixa de cor distinta (vermelho escuro para o Grupo 5; verde para o 1^o ano; amarelo para o 2^o; laranja para os 3^{os} anos A e C;

20 Para melhor compreensão da situação: os 3^{os} A e B estudavam no matutino e os 3^{os} C e D no vespertino.

oferecido pela escola, sendo essa taxa calculada pelo quociente do número de estudantes matriculados que não correspondem idealmente àquela série (agora ano de escolarização) pelo número total de matriculados na série. Para plotar o gráfico de distorção consideramos que um aluno foi colocado em situação de distorção idade-série quando ele inicia o ano letivo já com uma idade maior da qual está prevista para um aluno sem distorção (sem “repetência”).

Por exemplo, no ano de 2009 (que é nossa referência), o ensino fundamental de 9 anos já estava implantado. Sendo assim, no primeiro ano do CA I deveriam estar matriculados crianças com 6 anos completos que ao longo do ano poderiam até completar 7 anos. Ou seja, ideal no primeiro ano em 2009 são aqueles estudantes nascidos em 2002 ou 2003 (caso tenham nascido antes de 31 de março). Os nascidos em

Ilustração 4: gráfico de distorção idade-série por ano de escolarização. Fonte: Secretaria da Escola Eugênia Anna dos Santos

2001, como deveriam completar 8 ano em 2009 foram considerados como estudantes colocados em situação de distorção idade-série se matriculados no 1º ano do ensino fundamental. Seguindo esse raciocínio, consideramos em situação de distorção idade-série os nascidos em 2000 e anos anteriores para o 2º ano; os nascidos em 1999 ou antes para o 3º ano; os de 1998 para o 4º ano e, por fim, os de 1997 ou anos anteriores para o 5º ano de escolarização e último ano do CA II, limite da oferta de atendimento na Eugênia Anna.

Dito isso e voltando ao gráfico, nos é permitido visualizar que na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, no ano de 2009, o único ano de escolarização do ensino fundamental cuja taxa de distorção idade-série é pouco maior de já significativos 10% é o 2º ano. De resto, todos os outros anos do primeiro segmento do ensino fundamental atingiram marcas de distorção idade-série maiores ou iguais a 40%²¹. O primeiro ano, inclusive, possuía 40% de estudantes colocados em situação de distorção a despeito da resolução do CME 12/2007, que já citamos no tópico anterior, e é explícita em determinar que somente a partir do 2º ano do CA I o aluno poderia ser conservado no mesmo ano do ciclo por exceder o limite de 25% de faltas permitidas ao longo

²¹ No Grupo 5, último período da Educação Infantil, não tem avaliação com fins de promoção ou conservação.

do ano. No total, eram 142 os estudantes matriculados colocados em situação de distorção idade-série em algum momento de sua trajetória escolar, praticamente 50% do corpo discente.

Óbvio que entre os legisladores educacionais e a prática do professor há um enorme hiato. Como vimos na Mini Comunidade Obá Biyi, diante de diretrizes pedagógicas que o profissional docente não compartilha a atitude mais provável é a resistência. Não há porque pensar diferente aqui. A conservação na série (reprovação) é ainda uma ferramenta pedagógica utilizada pelos professores da educação básica, que compreendem a seriação com um modelo de escola válido e a utilizam como maneira de garantir que estudantes que não adquiriram um certo conjunto de “habilidades mínimas”, consideradas essenciais para continuidade dos estudos na outra série, avancem para a próxima etapa.

Essa medida, que pode ser lida como uma incansável busca por homogeneizar o que é naturalmente inomogeneizável, inclusive é defendida como uma forma de proteção da criança para que ela não “passe” sem “saber nada” ou “muito fraquinha” e “sem condições de acompanhar” o ritmo de estudo dos anos subsequentes. Pretendemos nos abster desse, mas é certo de que não haja resolução do CME que simplesmente altere o pensamento pedagógico de todas as professoras do município. Além do mais, nem para o CME seriação é uma política ultrapassada, pois o órgão a manteve nos anos finais do EF, como está disposto na Res. CME Nº 12/2007.

Ilustração 5: matrícula por cor/raça. Fonte: Secretaria da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos

Procuramos calcular também os percentuais referentes a composição racial da escola. Nesse caso, excetuando os 59 estudantes que não declararam sua cor/raça (20%), o que significa uma amostra de 80% do corpo discente da EMEAS, esse era composto por: 80 pretos (34%); 138 pardos (59%); 13 brancos (6%); 2 amarelos e 2 indígenas (ambos juntos representam cerca de 2% do corpo discente). Curioso notar que as abstenções na escola em relação à autoatribuição de cor/raça diminuí drasticamente de 50% para 20% quando comparado a rede e pode-se suspeitar ser esse um efeito do PPP da escola.

Se atentarmos para a composição racial da rede municipal de Salvador como um todo,

veremos que os 93% de estudantes negros da Eugênia Anna são compatíveis com os valores do sistema, 90% para o ensino fundamental e 88% para educação infantil. Não encontramos nos dados referentes a composição racial qualquer tendência digna de nota, seja por composição excessiva de pretos em classes com grandes percentuais de estudantes em situação de distorção idade-série ou por qualquer outra razão.

Com uma composição racial desse porte, nos indagamos aonde está a dificuldade das escolas públicas em levar a cabo o jargão pedagógico de aproximar a escola do contexto cultural da comunidade na qual ela está inserida. O que deveria ser estranho em cidades como Salvador deveria ser justamente o contrário do que achamos com muito custo nesta pesquisa: práticas pedagógicas fundamentadas na cultura afro-brasileira. Qual a dificuldade de se avançar nesse sentido? Essa pergunta, esperamos, se relacionará em breve com a pergunta que fizemos sobre a fala da supervisora em epígrafe sobre a perda da radicalidade do Projeto Irê Ayó.

Antes de encerrar o tópico, observemos os dados de matrícula na Eugênia Anna segundo o sexo. Neste gráfico podemos ver que as classes “A”, isto é, que sabemos serem salas com menor número de matriculados com distorção idade-série, tendem a serem compostas por maioria feminina. Enquanto o contrário é válido para as classes “B”. Exceções devem ser computadas:

Ilustração 6: matrícula segundo o sexo. Fonte: Secretaria da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos

primeiro, as duas salas do Grupo 5, apesar de se enquadrarem na descrição acima, não devem ser vistas como parte dessa regra porque são classes de EI; segundo, o 1º ano B apesar de receber um número considerável dos alunos em distorção idade-série, recebeu mais mulheres em 2009 e não temos nenhuma resposta para isso; por último, as classes do 3º ano são exceções a essa tendência.

Entretanto, no caso do 3º ano é possível apontar alguns fatores que, se não explicam a exceção, ao menos nos ajudam a compreender melhor a escola. Por se tratar do último ano do CA I, ano que está previsto para conservação do aluno que não adquiriu as competências e habilidades requeridas para condução ao próximo ciclo, havia mais de 50% de estudantes matriculados nessas classes em situação de distorção idade-série. 38 de 73 para ser mais preciso.

Para tentar lidar com o problema, as gestoras em comum acordo com as duas professoras do 3º ano adotaram a estratégia de constituir classes menores (3^{os} B e D), para que os estudantes com maiores dificuldades recebessem mais atenção. Nessas classes, então, foram alocados essencialmente os estudantes que já haviam sido conservados no mesmo ano de escolarização mais de uma vez, fosse no 3º ano de escolarização ou em anos anteriores. Por essa razão, as classes do 3º A e do 3º C foram escolhidas para receberem mais estudantes do que a média da escola, sendo as turmas formadas por estudantes com menor ou sem histórico de problemas no processo de escolarização, isto é, estudantes sem distorção idade-série ou que haviam “perdido”²² apenas um ano. O gráfico abaixo mostra essa divisão, lembrando foram considerados como “educandos colocados em situação de distorção idade-série” no 3º ano aqueles nascidos em 1999 ou antes.

A ideia com essa separação era possibilitar também que os adolescentes e pré-adolescentes ainda matriculados no 3º ano pudessem compartilhar de um ambiente de estudo diferente das crianças do 3º ano. Essa estratégia, até o momento que frequentei a escola, estava obtendo sucesso e a professora recebia elogios públicos por parte das gestoras, seja na mesma reunião a qual a supervisora Corina fez o depoimento ou em reuniões pedagógicas das quais pude parte participar.

Ilustração 7: distribuição dos anos de nascimento nas classes do 3º ano de escolarização, junho de 2009. Fonte: Secretaria da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos

Algumas características qualitativas da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos

Diante de tantos números que não são nada espetacularmente diferentes das médias do

²² O termo “perder o ano” é bastante popular em Salvador e é utilizado no mesmo contexto do “repetir de ano” que costumamos falar em São Paulo.

SIMES, parece difícil justificar a escolha da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos como campo de observação desta pesquisa. É porque a razão da sua escolha está menos nos números e mais no exemplo. A procura por uma Pedagogia Nagô, expressa desde um painel postado em frente a sala da diretoria até o Projeto Político Pedagógico Irê Ayó, acolhido pela antiga SMEC, aprovado pelo CME e posto em prática na escola. Esses são indícios de que a média dos números não dá conta do que está por trás da prática pedagógica. Todavia, no mínimo, o ensino escolar fundamentado pela cultura afro-brasileira chega-se nos mesmos resultados que o ensino comum nos resultados acadêmicos, com a vantagem de que essas crianças participam orgulhosamente de atividades propostas a partir dos mitos afro-brasileiros e sentem-se bem na escola, a partir do que pude observar.

Essa categoria, aliás, o “cuidado”, dimensão fundamental da educação escolar, é algo que nenhum teste padronizado consegue quantificar, mas está presente na prática diária das professoras da Eugênia Anna de forma exemplar. Um exemplo, neste sentido, é constar no planejamento do Grupo 5 para o primeiro bimestre de 2009 “Brincar de 'salão de cabeleireiro' para incentivar a manter os cabelos sempre limpos e penteados”. Inúmeras vezes, na sala da diretora, acompanhei as “prós” (como são chamadas as professoras) penteando cabelos crespos despenteados, limpando sem cara de nojo remelas e narizes, com o intuito de que essas crianças não fossem discriminadas pelos seus colegas de classe por estarem “desarrumadas” e, também, para que se sentissem simplesmente cuidadas. Há certa ambivalência nesse cuidado e não há como esquecer as palavras de Nilma Gomes:

A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas (GOMES, N. L., 2002, p. 45).

O “Salão de cabeleireiro” da Eugênia não foge completamente dessa observação, especialmente da primeira parte, da necessidade que a escola impõe de “apresentar-se fisicamente”. Não obstante, na Eugênia Anna há de se considerar uma outra dimensão. Se “a escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos” (GOMES, 2002, p. 45), a composição racial da escola, o foco do PPP e a sensibilidade do corpo docente a florada contra o racismo diminui o grau dessa ruptura: “uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos” (GOMES, 2002, p. 45). Por estarem entre negros, possuir o cabelo

cresto não era um problema que devesse ser “combatido”, mas queria-se dar àquelas meninas uma aparência asseada a ponto de não passarem (ou minimizarem) a execração pública provocada pela ausência de banho e cuidados de higiene negligenciados por suas famílias. O asseamento, portanto, parece estar por trás da atitude docente, o que não é uma preocupação equivocada. A solução sim, merece destaque: lamentava-se a falta do cuidado dispensado àquelas crianças, especialmente meninas, mas ninguém deixava de frequentar a escola por essa razão.

Esse tipo de “cuidado” me chamou atenção para a ausência de comentários preconceituosos e discriminatórios sobre o corpo, cabelo, nariz, cor da pele ou qualquer variável física por parte da equipe que lá trabalha, grupo pequeno e coeso em sua ação pedagógica coletiva. Essas observações, contrastam frontalmente com o que outras pesquisadoras encontraram e denunciaram em seus estudos sobre o tratamento dispensado em ambientes escolares onde a pauta das diferenças étnico-raciais é nula ou próxima disso (por exemplo, ver CAVALLEIRO, 2000; FAZZI, 2004; OLIVEIRA, F. DE, 2004). Resumidamente, o que esses estudos trazem é a denúncia do tratamento discriminatório que as crianças negras sofrem no cotidiano escolar, seja nas relações entre colegas negros e brancos, entre professoras e alunos, ou mesmo no silêncio familiar que não sabe como cobrar da escola um trabalho pedagógico livre da discriminação racial.

É bem verdade que não permaneci extensivamente em sala de aula e posso estar me apressando em conclusões, mas por tudo que acompanhei (aulas, atividades específicas, reuniões pedagógicas, festas, etc) não há uma linha que possa escrever que denuncie um tratamento contrário a valorização da pessoa humana, seja por parte da equipe técnica ou por parte da equipe pedagógica que lá trabalha. Nem mesmo em momentos de descontração, geralmente durante os intervalos na sala das professoras, posso dizer que elas utilizam o tempo livre para montar o “júri da inquisição”, cuja função é condenar moralmente aquele ou aquela estudante por suas roupas, comportamento, etc., como vi ocorrer em outras escolas que realizei trabalho de campo para iniciação científica (MOLINA, 2006).

Depois de uma tensa reunião sobre meu texto de qualificação, no final do mês de março de 2010, Vanda Machado disse-me para pensar nas coisas simples da escola se quisesse compreendê-la melhor, como um batom e um pente que há dias estavam no banheiro feminino pacientemente à espera de sua dona. Na hora, lembrei do dia em que vi uma criança pedir licença para entrar na sala da diretora²³, tirar as sandálias na porta da sala e atravessar a sala descalça. A diretora

23 O pedido de licença para entrar na sala da direção é uma constante e valorizada como prática de “boa educação”. As professoras também pedem licença para entrar na sala de suas colegas, transformado o ato de “pedir licença” numa espécie de “ritual” pedagógico. A “licença”, que em iorubá significa “ago” faz parte do quadro das “Palavrinhas Mágicas” e estão presentes no corredor da diretoria e em todas as salas de aula. Retomaremos essa questão em breve.

conversou com ela o que era preciso conversar, ela voltou, calçou a sandália e foi embora. Um fato aparentemente sem significado?

Muitas casas em Salvador adotam o costume de deixar os sapatos do lado de fora ou no cantinho da porta e as pessoas circulam pela casa descalçadas. Passei por isso em mais de uma situação, em diferentes casas e de pessoas que não se conheciam. É costume nos terreiros também se entrar descalço na casa de um orixá, vodum ou inquice e, em determinados espaços de um Axé, somente os mais velhos podem andar calçados. A obrigatoriedade das iaôs de andarem descalças nesses espaços dos terreiros de candomblé influenciaram os costumes soteropolitanos? Qualquer resposta neste sentido tratar-se-ia de pura especulação da minha parte. Entretanto, essa cena desperta a reflexão sobre o significado de uma frase “lugar comum” do discurso pedagógico contemporâneo: “aproximar a escola do contexto cultural da comunidade” e todas as suas variantes. A naturalidade com que a diretora tratou a criança descalça (talvez para ela o fato da criança estar descalça tenha até passado despercebido) mostra que essa aproximação começa por gestos muito mais triviais, a ponto de se tornarem quase imperceptíveis.

Porém, por trás desse gesto há algo que pode ser tão gigantesco quanto o menino que se vestiu de jornal na Mini Comunidade Obá Biyi, algo que consigo mais suspeitar do que descrever, é bem verdade. Algo que parece ir além de uma simples afronta à cultura escolar tradicional ao aceitar aquele gesto da criança como algo tão comum que não mereceu nem um comentário por parte da diretora. Seria uma fagulha de transformação dessa cultura, se abrindo para que outras noções de “educação” permeiem o cotidiano escolar? Porque o gesto da menina foi um gesto de “educação” e respeito pela sala da diretora. De acordo com o parágrafo anterior, não é em qualquer lugar que se anda com o pé calçado, porque junto com o sapato se traz a sujeira da rua.

Na mesma ocasião que conversamos sobre o batom e o pente, Vanda Machado solicitou-me que prestasse atenção ao fato de que, na Eugênia Anna, escolarização e educação são percebidas como processos diferentes, que ora se cruzam e ora são distintos. Muito parecido, aliás, com a distinção feita por Shujaa (SHUJAA, 1994) em relação à educação e a escolarização dos afro-estadunidenses. Essa diferenciação está presente no ato da diretora. Tirar os sapatos na porta da sala não foi considerado um ato de afronta, de má educação ou incivilidade. Em quantas escolas isso seria possível?

Esse é mais um dos motivos que reforçaram a vontade de compreender o Projeto Político Pedagógico da Eugênia Anna como um exemplo valioso para a educação das relações étnico-raciais e para o fortalecimento de um pensamento pedagógico fundamentado na episteme afro-brasileira. Um pensamento múltiplo, com vertentes que se aproximam ou divergem em alguns

pontos, mas objetivam potencializar o processo de escolarização das crianças negras e sua inserção na sociedade brasileira sem ter de deixar em casa ou jogar fora sua africanidade.

No caso do PPP da Eugênia Anna, que sabemos se chamar Irê Ayó (Caminho da Alegria em iorubá) nasceu em 1999, mas sua gestação tem raízes nos anos 1980. Vamos por parte. Já sabemos que a EMEAS é herdeira de um prédio construído para a Mini Comunidade Obá Biyi, inaugurado em 1978. Entre 1986 e 1999 suas salas de aula, aparentemente 4 ou 6 salas, foram geridas pela rede municipal de Salvador e pela rede Estadual. Junto com a necessidade de reorganização do sistema nacional de educação por força da LDB 9394/96, houve a municipalização e a escola passou a se chamar Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos (apesar do INEP ainda manter o registro sem o “Municipal”).

Porém, a reordenação entre as mantenedoras veio acompanhada de mudanças no projeto pedagógico. Esse episódio é narrado na tese de doutorado de Vanda Machado da seguinte maneira:

Em 1998, numa data que não sei precisar, atendi um chamado que vinha da casa de *Xangô*. Era um chamado de Mãe Stella que sem muitos rodeios, numa fala rápida indicava que a partir daquele momento eu deveria *dar um jeito* na *Escola Eugênia Anna dos Santos* na comunidade do *Ilê Axé Opo Afonjá* que sofria com uma crise administrativa que influenciava todas as relações escolares (MACHADO, 2006, p. 60).

Vanda Machado foi escolhida por Mãe Stella para “dar um jeito” na Eugênia Anna porque ela já era uma filha da comunidade e por ter realizado uma intervenção pedagógica no terreiro, na segunda metade dos anos 1980, que resultou na sua dissertação de mestrado, defendida em 1989 e editada posteriormente em livro, no ano de 1997, cujo título é *Ilê Axé – Vivências e Invenção Pedagógica – As crianças do Opo Afonjá* (MACHADO, 2002). A partir desse “pedido” de Mãe Stella, Vanda elaborou o Projeto Irê Ayó que foi integrado ao processo da parceria de cooperação técnica entre a Sociedade Civil Cruz Santa e a então Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), atual Secult. A assinatura do convênio que viabilizou a criação do Irê Ayó foi estampado na primeira página do Diário Oficial do Município de Salvador, em 05 de agosto de 1999.

O texto do contexto: procurando as raízes do Projeto Irê Ayó

Antes de prosseguir, então, com a narrativa sobre a implantação do Projeto Irê Ayó na EMEAS, vamos nos dedicar primeiro em procurar compreender do que se trata o projeto, começando pela pesquisa de mestrado de Vanda Machado. Esse estudo foi realizado no âmbito do

Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA, sob a orientação Miguel Angel Garcia Bordas. Tivemos acesso à segunda edição do texto já editado em livro, impresso em 2002, quando foi acrescentado à dissertação original um capítulo sobre o Projeto Irê Ayó. Machado (2002) relata que, com essa pesquisa, procurou sistematizar uma prática pedagógica alternativa praticada na pequena escola a qual fundou e dirigiu com mais 4 irmãs no subúrbio soteropolitano, a Escola Joana D'Arc. Foi nesse local de trabalho, ao longo de 20 anos, que a autora desenvolveu a percepção da referência cultural do/da estudante ser “o substrato da identidade e afirmação do ser”, adotando uma prática educativa que buscava respaldo na “pluralidade cultural que soma na identidade de nosso povo” (MACHADO, 2002, p. 19).

A preocupação de Machado com a relação cultura-aprendizagem de forma empírica já existia antes da sua pesquisa de pós-graduação na Faced/UFBA. Em 1982, quando participou do II Congresso Internacional Montessoriano, no Rio de Janeiro, ela apresentou um trabalho em parceria com o professor Balbino Cabral no qual já incorporava preocupações sobre a categoria “raízes culturais”, de acordo com seu próprio relato. Nas palavras da autora: “entretanto, foi ao longo do mestrado que me propus a refletir sobre a sistematização do estudo em torno da hipótese da formação de conceitos na pré-escola, tomando como motivação genuína elementos da cultura afro-brasileira” (MACHADO, 2002, p. 20).

Quanto aos problemas tratados na pesquisa, a pesquisadora refletiu principalmente sobre três pontos relacionados com o desinteresse da escola em fazer interagir “o conteúdo cultural que a criança traz consigo e o conteúdo também cultural que a escola tem obrigação de oferecer” (MACHADO, 2002, p. 20-21). O primeiro deles é relativo a essa desatenção em si; o segundo, uma crítica às razões da escola se manter estática e rotineira; e, terceiro, uma tentativa de compreender quais são as razões da resistência da escola “a todo valor, a todo conteúdo que não seja oficial e arrazoadamente “branco” (MACHADO, 2002, p. 21).

Segundo a autora Vanda Machado, as origens dessas reflexões podem ser associadas “ao instante em que percebi alguma dificuldade para pôr em prática o estudo de uma ação pedagógica, que tem como peculiaridade a atenção pela cultura negra” (MACHADO, 2002, p. 21). Talvez aqui seja o momento para duas observações: primeiro - uma observação de “ordem técnica” para nossa pesquisa, Machado não define objetivamente um conceito de “cultura afro-brasileira”, isto é, em nenhum momento devemos esperar algo categórico como “cultura afro-brasileira é:”. Durante o texto, encontraremos também, intercambiadamente, mas como sinônimo ao termo “cultura afro-brasileira”, o termo “cultura negra”. Deste modo, é somente percorrendo o livro que poderemos recolher estes “elementos” soltos aos poucos pela autora.

Segundo, a construção dessa pesquisa de Vanda Machado não pode ser deixada de fora do seu contexto de produção, isto é, os mesmos anos 1980 que abordamos no capítulo sobre o ativismo negro e sua luta por educação escolar. Vanda, diga-se, foi aluna do curso de especialização oferecido pelo CEAQ/UFBA de “Introdução à História e às Culturas Africanas”, finalizando-o em 1986. Naqueles anos, como vimos, na pauta do movimento social negro não havia só a inclusão da história da África pré-colonial e da resistência do negro a escravidão no currículo escolar. A agenda do movimento incluía também uma necessária mudança dos fundamentos teóricos e pedagógicos da escola que permitissem a afirmação da identidade e dos valores civilizatórios afro-brasileiros, sendo essa demanda especialmente forte numa cidade onde a presença negra é majoritária como Salvador. Embrenhada nas tramas desse enredo, Vanda Machado procura contribuir testando uma hipótese: a relação intrínseca entre cultura negra e as infinitas possibilidades de utilizar a presença dessa cultura na escola, tomando-a como motivação para aprendizagem significativa e ponto de ancoragem na formação de conceitos e na construção do pensamento abstrato.

Por serem assim submetidas à desqualificação dos valores de sua cultura, estas crianças sentem-se rejeitadas e sem condições de assimilar conteúdos e valores que lhes são estranhos. Como estou tentando mostrar, a minha ideia é que uma perspectiva de formação de conceitos a partir do próprio universo cultural dessas crianças pode viabilizar a aprendizagem. Aprendizagem que está na relação entre o sentimento e a compreensão daquilo que é importante para a sua existência (MACHADO, 2002, p. 59).

Retomando os “elementos” que constituem para Machado a cultura afro-brasileira, eles estão presentes desde quando ela recebe de Mãe Stella de Oxóssi a autorização para realizar sua pesquisa de campo no terreiro: para trabalhar com as crianças da comunidade, também frequentadoras da Escola Eugênia Anna dos Santos, Vanda conta que a licença foi dada por Xangô, patrono da comunidade, após ser consultado por Mãe Stella através dos búzios (MACHADO, 2002, p. 22). Aqui se desfazia a preocupação da pesquisadora em encontrar um local para se “pôr em prática o estudo de uma ação pedagógica, que tem como peculiaridade a atenção pela cultura negra”. Devemos também chamar a atenção para indissociabilidade entre o vivido e o sentido nesta comunidade, lembrando que não foi da diretora da escola a palavra final para a pesquisa na escola, mas do próprio Xangô.

Nos anos 1980, Machado usa o apoio teórico de Jung para relacionar o comportamento à cultura, cuja argumentação defende que pessoas podem acreditar serem semelhantes a outras, física e psicologicamente, e ter nelas uma matriz cultural. A autora, seguindo seu caminho, conclui o tópico “Cultura e Identidade” afirmando que no “jeito de ser” do povo-de-orixá, “não apenas se ajustam situações exteriores (...), mas tende a manifestar-se numa sintonia que inclui tanto a vida

natural como os princípios do universo simbólico do culto aos orixás (MACHADO, 2002, p. 28).

A partir de um trecho da obra de Machado, nos parece ser possível avançar e compreender como ela procurou relacionar os argumentos do parágrafo anterior, que vincula cultura à identidade e à aprendizagem. A autora diz:

[...] Foi por conta das considerações feitas até aqui, registradas no dia-a-dia do terreiro, que logo compreendi, na prática, que aprendizagem e cultura caminham inter-relacionadas. Daí a preocupação básica desta experiência girar em torno da perspectiva de fazer emergir a formação de conceitos, subordinados ao universo de referência cultural da criança como motivação genuína. [...] Assim, no que diz respeito à seleção de elementos do candomblé [...], esses são importantes na medida que traduzem aspectos da expressão cultural da comunidade. São, portanto, referências que se aplicam aos princípios de manutenção histórico-cultural da vida natural e espiritual dos seus participantes (MACHADO, 2002, p. 29).

Para compreendermos melhor quais são os elementos da cultura afro-brasileira alçados por Machado para fazerem parte do planejamento das suas atividades educativas é preciso que se extraia um outro trecho de sua obra:

[...] foram tomados como elementos motivacionais da cultura afro-brasileira, para o exercício deste trabalho, aspectos do meio-ambiente, hábitos familiares e comunitários, histórias de orixás, música, canto, dança, objetos rituais. Nesse sentido, tomar-se-ia ainda como motivação genuína histórias de pessoas representativas do *Ilê Axé Opô Afonjá*, personalidades de destaque das comunidades negras, fatos e eventos relevantes que evidenciam a história do negro na história do Brasil (MACHADO, 2002, p. 43).

Os elementos tomados por Machado, parte essencial das “vivências culturais” das crianças do terreiro, possibilita a transferência para a construção de novos conhecimentos. “Isto quer dizer que o universo simbólico destas crianças está intimamente relacionado com a sua existência. E que a motivação para a aprendizagem aconteceu numa dimensão emocional que não se opõe a outras formas de conhecimento”. A não separação entre o os fenômenos do vivido com o divino, para Vanda, “é um pensamento de origem africana. É um pensamento que considera uma estreita correspondência entre o homem e o cosmo” (MACHADO, 2002, p. 43-44).

O modo como a identidade cultural dessa criança é construída, numa interação cotidiana com a vida do terreiro, fazem-lhes aprender rapidamente a associar sua personalidade ao seu respectivo orixá. Machado testemunhou crianças dizendo que fulano pertencia ao “velho”, numa referência ao orixá Omolu e outras desenhando o “Oxóssi da 'tia' Stella”, por exemplo. Assim, a pesquisadora percebe a educação do “povo-de-santo” como uma “educação iniciática”, os “ensinamentos” do terreiro, transmitidos oralmente e pelo exemplo, do “mais velho” para o “mais novo”²⁴, acabam por formar nos sujeitos que lá educam-se uma “cosmovisão própria que distingue

24 As aspas aqui se justificam por não se tratar somente da idade cronológica, mas da idade de iniciação. No caso de um terreiro de Candomblé, o iniciado a mais tempo (e por isso “mais velho”), tem direitos e deveres diferenciados do iniciado a pouco tempo (“mais novo”) ou em processo de iniciação.

e aproxima este grupo de outros grupos humanos”. Na mesma página pode-se ler: “daí a importância de se defender a manutenção da identidade cultural das crianças do terreiro. Preservá-la é considerar como condição fundamental para ancorar a aprendizagem sem violentar o universo simbólico primordial da criança” (MACHADO, 2002, p. 49 – grifo nosso).

Neste momento, temos indícios de como a “cultura negra” é trabalhada na dissertação de mestrado de Vanda Machado. Essa categoria, de maneira nenhuma, se esgota no terreiro e existe em outras formas de expressão e em outros espaços da cultura afro-brasileira. Para o trabalho com as crianças do *Opô Afonjá*, contudo, são destacados alguns elementos de uma cultura africana, precisamente e de forma especial, aqueles com origem na região onde vive o povo iorubá. Geertz (2001), talvez dissesse que esses elementos formam um sistema simbólico que atua como modelo *da* e modelo *para* a realidade ao instaurar disposições e motivações fortes e duradouras na síntese do *ethos* (modo como se vive) com a visão de mundo (modo como se explica a vida) de um povo. Vemos, nesse modo característico, que:

- a palavra falada tem privilégio sobre a escrita;
- o mais velho tem a deferência do mais novo, entendendo o primeiro como fonte do saber;
- o ordinário e o extraordinário se intercomunicam constantemente, não havendo separações rígidas entre a esfera do vivido, o sentido e o pensado;
- linguagens corporais, como a música percussiva e a dança, são formas válidas de estimular o pensamento abstrato sobre os fenômenos da natureza e do mundo;
- Interdependência do homem com a natureza.

Entre esses elementos, a característica oral de transmissão do conhecimento na comunidade ocupa um lugar privilegiado. Essa oralidade “corresponde à natureza da memória, 'depósito' de gerações sucessivas, com a mesma força vital em forma de relato, canto, dança, poesia, ritmo e emoção, elaborando a história” (MACHADO, 2002, p. 71-72). Note-se que Vanda Machado conhecia e era influenciada por Hampaté Bâ, a ponto de procurar seguir a metodologia de trabalho com os guardiões da “tradição viva”: “caso contrário, estaria simplesmente transportando os meus conceitos, ao invés de manter-me 'à escuta’” (MACHADO, 2002, p. 25). A oralidade para a autora é processo fundamental na construção da cultura afro-brasileira, meio de transmissão e recriação de uma cultura ancestral pelas diversas etnias negras no Brasil a partir das suas similaridades na diversidade.

Se estamos a nos aproximar de compreender o que Vanda está chamando de “cultura afro-brasileira” ou “cultura negra” na sua pesquisa de mestrado de 1986, devemos não perder de vista a

sua articulação com a educação. Identificando nos interesses e curiosidades das crianças esses elementos aprendidos na vivência sociocultural, sua intenção sempre foi transformá-los em mote para atividades educativas. É assim que ela levou a cabo com as crianças uma experiência pedagógica que procurou abordar cientificamente um elemento vegetal (no caso o inhame), que é para comunidade também uma comida de orixá, por lhe parecer capaz de motivar uma aprendizagem significativa:

Foi considerando também, com as crianças, seu conceito *natural de alimento*, seu valor *nutritivo*, sua forma de reprodução, crescimento e o *aspecto físico*. Isto porque a decodificação ao aspecto natural deste elemento está contida tanto na estrutura cognitiva da criança quanto na ideia que o candomblé tem do inhame como símbolo – oferta – comida de orixá. É preciso, pois, ressaltar a relação do universo nos elementos naturais e sua utilização simbólica no candomblé como referência motivacional para a aprendizagem (MACHADO, 2002, p. 51).

Numa das poucas categorizações do trabalho, Vanda diferencia “civilização” de “cultura”. Enquanto a última é entendida como “a própria maneira de ser de um povo”, a primeira noção está atrelada a determinado “grau de desenvolvimento de um povo”, que “tem como padrão, nesse caso, o pensamento europeu” (MACHADO, 2002, p. 72). Um pouco mais a frente no texto dela, encontramos a autora procurando articular uma noção de cultura ao seu pensamento educacional. Vale à pena citar:

Parece-me que a cultura, de maneira geral, pode ser interpretada como um sistema complexo, que incorpora o conhecimento necessário ao exercício coletivo de todas as práticas econômicas, sociais e simbólicas, necessárias ao dia a dia e à reprodução de suas comunidades concretas de trabalho e de vida. [outro parágrafo] Nesta perspectiva, todo processo de aprendizagem do homem se dá sobre dois fatores: suas vivências (o que é sentido) e suas simbolizações (o que é pensado). [outro parágrafo] Deste modo, parece-me importante que uma proposta de educação leve em consideração a possibilidade de contribuir para um pensamento produtivo, um agir participativo e um comunicar devidamente contextualizado sócio-culturalmente (MACHADO, 2002, p. 74).

Todas essas ideias aqui resenhadas foram mobilizadas por Vanda Machado em seu trabalho de campo no *Ilê Axé Opô Afonjá*, realizado em 1987 (MACHADO, 2002, p. 21), ou o trabalho de campo as fizeram ser mobilizadas. De qualquer maneira, importa mesmo é conhecer a questão central que presidiu a motivação da autora na redação da sua dissertação de mestrado:

Até que ponto elementos da cultura afro-brasileira teriam o potencial de motivar na criança do Ilê Axé Opô Afonjá formas espontâneas de expressão com a perspectiva para formação de conceitos articulados com o conteúdo da pré-escola e sobrevivência do universo cultural destas crianças frente à cultura oficial, que é branca? (MACHADO, 2002, p. 62).

Destarte, é a partir da convivência no cotidiano da comunidade que Vanda Machado singularizaria suas respostas. A aproximação dela com a comunidade, por sua vez, iniciou-se antes, desde o final de 1985, quando ela participava dos encontros preparatórios nacionais pra o

III Conferência Mundial da Tradição dos Orixá e Cultura (CONTOC), que ocorreu em Nova York, no ano de 1986. Depois, ela integrou a comissão que preparava o I Encontro Nacional da Tradição dos Orixá e Cultura, realizado em 1987. Foi ao longo desse trabalho preparatório que Vanda Machado contou a Mãe Stella que desejava “operacionalizar meu projeto de pesquisa na escola existente no terreiro, escola que mantém convênio com a prefeitura municipal de Salvador” (MACHADO, 2002, p. 21-22). Daí que Mãe Stella consultou Xangô através dos búzios e lhe permitiu o trabalho de campo na “roça” do *Ilê Axé Opô Afonjá*.

Vanda Machado depois informou que, ao lado da ideia de operacionalizar a pesquisa, tinha também consigo o desejo de vivenciar o cotidiano da comunidade do Opô Afonjá. “Interessava-me participar de todos os eventos possíveis, a fim de compreender a relação cultural que teria envolvido, pelo menos, três gerações daquele terreiro. A cultura ali vivenciada, antes de ser herdada, fora e é transmitida numa cadeia viva e plena de sabedoria” (MACHADO, 2002, p. 127).

Por isso, não se pode falar das origens do Irê Ayó sem reconhecer que as grandes influências no pensamento de Vanda Machado estão muito além dos escritos acadêmicos. Em vários momentos de sua dissertação a autora cita seu aprendizado com as ebomes mais velhas do terreiro, especialmente ebome Obá Gesim, uma senhora também conhecida como Detinha de Xangô. No doutorado de Machado, escrito 20 anos depois do mestrado, ela dedica um tópico inteiro especialmente a ebome Detinha de Xangô e ao modo com essa senhora lhe ensinou a “en-sinar” (MACHADO, 2006).

Todavia, na pesquisa de mestrado de Vanda essa influência de ebome Obá Gesim já é sentida firmemente, como podemos ler em seu relato sobre como aprendeu a colher as folhas necessárias para o trabalho com as crianças na Escola Eugênia Anna:

Algumas vezes, foi necessário ter algumas folhas também na sala de aula para melhor observação e estudo. No primeiro dia, eu não sabia como fazer, como tirar a folha do mato, considerando que me encontrava num ambiente sagrado. *Iyá* Stella estava viajando. Mais uma vez recorri a *Obá Gesim*. Ela ajudou-me, fazendo refletir e agir como é do costume da roça, enquanto se preparava para mostrar até onde e onde podia ir com as crianças, e foi falando: “O mato é seu? Você plantou alguma folha? Pois é. O mato não é seu. O mato é de *Ossain*. Se você precisa mesmo das folhas, vá até ali, leve uma moeda, deixa lá no chão. Peça “*agô*” (licença) e fale para o orixá dizendo que precisa das folhas. E tem mais: não pegue folha no chão”. Pedi-lhe a benção (agradecimento) pela “ensinamento” recebido. [...] Constatei, neste processo, que conservar a qualidade do meio é um princípio básico do *axé*, e esta é uma prática conhecida pelas crianças. Tudo é feito de forma simples e artesanal. E todos são responsáveis (MACHADO, 2002, p. 50-51).

Nessa citação percebe-se como Vanda é levada ao conhecimento da tradição cultural afro-brasileira reposta e reelaborada no *Ilê Axé Opô Afonjá*, uma transmissão de conhecimento que depende da relação interpessoal, que é de boca para ouvido. Um lugar que para aprender exige

muita escuta. Essa experiência de vida na comunidade marcará a subjetividade de Vanda Machado a ponto de fazê-la membro da família de santo do Opô Afonjá algum tempo depois, aravessando o lento processo de renascer através da feitura (iniciação). Na tese de doutora de Machado encontramos um trecho que é capaz de colaborar conosco para compreendermos essa passagem:

Enquanto *recolhida para feitura*, vivi o silêncio que sacia uma necessidade interna indizível. É daí que emerge uma inteligência que não divide, não hierarquiza. Uma outra inteligência que emerge do sagrado cheio de energia de vida. É a consciência atenta, desperta que olha o instante presente vivendo o agora de todos os tempos. São percepções que não se enquadram em nenhuma categoria que possa ser analisada sem o contexto encharcado de uma intensa e múltipla dialogicidade (MACHADO, 2006, p. 59).

Sem contradição, nas considerações finais da dissertação de mestrado Vanda Machado já dava indícios de estar mergulhada e disposta a se entregar para essa nova percepção da realidade presente num terreiro de candomblé. “Vivenciei, assim, uma nova dimensão ao perceber uma realidade que transcende as fronteiras disciplinares, conceituais e institucionais que encerram e limitam a educação sistemática [...]. Isto não deixa de significar que os valores internos do grupo convivam com a realidade da dinâmica social” (MACHADO, 2002, p. 129). Por fim, citamos como ela mesmo resume seus achados na pesquisa de mestrado.

Sintetizando, um processo de aprendizagem significativa para criança de terreiro-de-candomblé implicou numa postura metodológica onde o universo simbólico não constitui dimensão separada da vida social. Esta consideração é o que pode servir para firmar a personalidade no sentido de propiciar o desejo de conquistar tudo, o que a faz tornar-se livre. Nesta conquista de si, é possível ao indivíduo a relação afetiva do corpo com o mundo, com os outros, com o espiritual que o anima e com a comunidade que o revela. A partir da descoberta de sua identidade como pessoa capaz do desempenho de papéis sociais, de participação integrada, pode-se instaurar seus caminhos de realização na sociedade mais ampla (MACHADO, 2002, p. 140).

10 anos depois: o nascimento do Projeto Irê Ayó

Lembremos que Vanda Machado foi escolhida por Mãe Stella para “dar um jeito” na Eugênia Anna, fato que ocorreu aproximadamente 10 anos depois da investigação que resultou na dissertação de mestrado e depois no livro *Ilê Axé* (MACHADO, 2002). Vanda elaborou o Projeto Irê Ayó nesse contexto. Sua viabilização ocorreu através de convênio da prefeitura de Salvador com a Sociedade Cicil Cruz Santa e foi publicada no Diário Oficial do Município, em 05 de agosto de 1999:

a parceria irá beneficiar diretamente a Escola Eugênia Anna dos Santos (Mãe Aninha), construída no terreiro, que passará a ter seu próprio currículo adaptado à realidade local. O

convênio integra o programa “Escola, Arte e Alegria”, que busca inserir atividades lúdicas e elementos culturais da comunidade a que pertence no projeto pedagógico (SALVADOR, 1999. p. 1).

Na dissertação de mestrado de Denise Guerra (GUERRA, 2004, p. 113-114) encontramos um depoimento de Vanda Machado à autora. No ano de 2003, Guerra estava realizando sua pesquisa de campo na Escola Eugênia Anna e seu mestrado versou sobre o ensino de ciências em contextos pedagógicos de afirmação cultural. Apesar de uma longa citação, parece-nos imprescindível por se tratar de um registro histórico sobre a concepção do Projeto Irê Ayó a partir da fala da própria autora.

A história do projeto nasceu de uma necessidade. Eu já havia feito a dissertação, o livro já estava editado e as pessoas já liam. Uma coisa significativa é que a minha dissertação ficou por 10 anos desconhecida, porque era impossível de se compreender, porque eu falava de uma outra possibilidade epistemológica, de uma outra possibilidade de elaborar conhecimento na sala com crianças, com professora. [outro parágrafo] Um dia encontrei Felipe [Serpa], enquanto reitor... ele disse: **procure o professor Falcon e mostre**. Essa dissertação foi avaliada e muito bem avaliada pelos conselheiros e, imediatamente, colocada para ser editada. Depois da edição, coincidiu de um lado com o PDE... e do outro estavam aparecendo os Parâmetros Curriculares, começava a se pensar na transversalidade, na interdisciplinaridade, na transdisciplinaridade... Coincidentemente a Escola Eugênia Anna, na época, estava muito confusa... Um dia Mãe Stella me chamou e disse: vá tomar conta dessa escola. Eu aceitei o desafio, levei o Carlos Petrovich e começamos o projeto. Mostramos à prefeitura... A professora Dirlene acolheu a ideia e fomos fazer um projeto que tinha como base a dissertação de mestrado... (Vanda Machado apud GUERRA, 2004, p. 113-114 - grifo no original)

Diga-se que esse projeto chegou em sua forma original à SMEC como um projeto institucional, assinado pela *Sociedade Cruz Santa do Ilê Axé Opô Afonjá*, a julgar pelo documento que consultamos, já editado pela secretaria. Na capa, na parte superior da folha, constam os nomes da “Secretaria Municipal de Educação e Cultura” e da referida “Sociedade” e não os nomes de Vanda Machado e Carlos Petrovich, o que confere ao texto legitimidade como proposta da comunidade intitulada “Projeto: Irê Ayó”. Ao longo do documento, porém, no cabeçalho está impresso o logotipo dos 450 anos de Salvador e o nome da SMEC. No rodapé, o número das páginas e “Projeto Eugênia Anna”. Para os fins de citação nesse trabalho, vamos convencionar a autoria da *Sociedade Cruz Santa do Ilê Axé Opô Afonjá* (SCSIAOA) para este documento que é datado de 1999.

O projeto é apresentado em 10 itens: apresentação, justificativa, diagnóstico, caracterização da instituição e objetivos. Proposta metodológica, operacionalização, recursos humanos e materiais, avaliação e cronograma. A apresentação do texto, ao que parece, foi escrita pela SMEC, dado o tom oficial dessa parte do texto.

Lê-se, nesse tópico, que a secretaria definiu, para o ano de 1999, a elaboração de diretrizes

que atendessem as necessidades das crianças e adolescentes da rede municipal. Essa preocupação foi expressa no documento “Escola, Arte e Alegria – Sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador”, fundamentado no art. 26 da LDB 9394/96 (exigência de regionalização do currículo escolar), no art. 3º da mesma lei (vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais) e na Res. 02 do CNE (sem data apontada), cujo conteúdo versa sobre o norteamento de ações pedagógicas por princípios estéticos e de criatividade. Nesta linha o convênio de cooperação técnica entre a Sociedade Cruz Santa e SMEC procuram garantir no *Ilê Axé Opô Afonjá* “um currículo que atenda à sua realidade vinculando-o à preservação das raízes afro-brasileiro (SIC) e trabalho. Busca-se neste enfoque o resgate da identidade e dos valores dos alunos, respeitando sua cultura (SCSIAOA, 1999, p. 5).

A partir do tópico seguinte, “justificativa”, o tom do projeto muda, isto é, não se está mais falando da “cultura dos alunos” como algo “deles”. Percebe-se, por isso, que a fala já é assumida pelos autores do projeto, os quais, como vimos há pouco no depoimento de Vanda Machado, são ela própria e Carlos Petrovich, designados por Mãe Stella a escrevê-lo em nome da comunidade. Resumidamente, o argumento recupera algumas informações históricas e estudos críticos sobre as relações raciais entre negros e brancos para justificar o projeto e procura situar a entrada da criança e do jovem negros na escola como um processo de “quebra no seu horizonte cultural de sua família e de seu grupo social”. Para reverter tal situação faz-se necessário “um proposta pedagógica baseada nos princípios de construção do conhecimento com base nas raízes culturais da tradição afro-brasileira. [...] Essa é a premissa da motivação genuína pretendida para o novo modelo de ensino aprendizagem” (SCSIAOA, 1999, p. 8).

Essa proposta para ser implantada requer, segundo o texto, entre outros itens (SCSIAOA, 1999, p. 8-9):

- uma revisão curricular com nova abordagem pedagógica;
- aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais que atuam na escola, visando torná-los aptos para atuarem de acordo com a proposta deste projeto;
- desencadeamento de uma ação participada coletiva no interior da escola e com a comunidade, para subsidiar a elaboração do seu PDE [Plano de Desenvolvimento da Escola];

- articulação entre os setores da SMEC, que tem ação direta na escola, Assessoria Especial, Coordenação de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP e Coordenação Regional do Cabula.

Os autores, ao elaborarem o diagnóstico da escola e ao contextualizarem o lugar aonde a escola está instalada, apontam que a maioria das crianças são provenientes de famílias de baixa renda na comunidade de São Gonçalo e bairros circunvizinhos. O *Ilê Axé Opô Afonjá* é destacado como um espaço sagrado dentro de um espaço social mais amplo. “Protegendo-se de qualquer interferência exterior, o terreiro possui uma vida própria”.

Esta comunidade de terreiro de candomblé é portanto, modelo que resgata a tradição oral e não se limita apenas a história, lendas ou relatos mitológicos com suas danças e cantigas. A comunidade do terreiro mantém vivos os arquétipos estruturados das forças dos orixás, fontes primordiais do desenvolvimento de habilidades propiciatórias de sobrevivência e desempenho de papéis sociais [...] (SCSIAOA, 1999, p. 13).

Considerando tudo isso, o objetivo geral estabelecido para o projeto Irê Ayó no seu texto original foi: “desenvolver uma experiência pedagógica voltada para a preservação das raízes da cultura afro-brasileira e trabalho, possibilitando aos estudantes da Escola Eugênia Anna, a sua construção para excelência no desempenho de papéis e sua integração cidadã” (SCSIAOA, 1999, p. 15). Além do mais, os objetivos específicos originais (talvez melhor seria originários), procuravam apoiar o desenvolvimento coletivo do PDE tendo como base as raízes culturais da comunidade; “instrumentalizar os profissionais envolvidos no projeto através de programas diferenciados de capacitação”; “reconhecer as qualidades da própria cultura”; e “fortalecer relações inter-institucionais [com vistas à] contribuir na melhora da qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da comunidade” (SCSIAOA, 1999, p. 15).

A metodologia proposta neste primeiro momento à SMEC considera que o eixo do currículo deverá ser “Pluralidade Cultural”, tendo como ponto de partida “temas atuais e necessários à formação do cidadão”. A polivalência característica dos anos iniciais do Ensino Fundamental é destacada como positiva “para a realização dessa ação interdisciplinar”. A proposta pedagógica ainda deveria ser enriquecida com “oficinas pedagógicas” de capoeira, toques e ritmos próprios das nações de candomblé, penteados afros-trançados, confecções de colares com miçanga, confecção de bonecas, jardinagem e, a partir dela, reflexão sobre ecologia, natureza e meio ambiente.

Propõe-se para a concretização da interdisciplinaridade, a utilização da metodologia de Projetos, viabilizando um planejamento que permitirá a identificação dos conteúdos das diversas disciplinas, voltadas para um mesmo tema, respeitando-se, no entanto suas

especificidades. Desta forma, o planejamento se constitui no instrumento capaz de criar as condições para a execução dessa metodologia (SCSIAOA, 1999, p. 18).

Por sua vez, são indicadas para o planejamento quatro diretrizes: seleção de conteúdos com sentido real para os alunos; trabalhar conteúdos em termos de conceitos, habilidades, operação de pensamento; utilização da arte-educação e outras atividades que envolvam a participação do aluno como forma de dinamizar as atividades de ensino-aprendizagem; utilização da avaliação como processo, envolvendo participação do aluno através da autoavaliação.

Ainda, “esta proposta metodológica deverá nortear a elaboração do Projeto Pedagógico da escola, de acordo com os eixos definidos neste documento”, sendo estes os eixos indicados, sinteticamente: relacionar os elementos água, ar, terra e fogo com o perfil dos orixás, estendendo-os para ampliação dos conhecimentos curriculares; tomar o perfil dos orixás como fundamentação arquetípica de heróis civilizadores; “compreender a relação profunda da cultura afro-brasileira com a ecologia estabelecendo conexões com a diversidade étnica e cultural no processo de construção solidária do IIIº milênio” entre outros (SCSIAOA, 1999, p. 18).

No intuito de operacionalizar esta metodologia, foi indicado nessa primeira versão do Projeto Irê Ayó o aprofundamento do diagnóstico da situação escolar e a participação dos professores no programa de capacitação específica do projeto. Passada a etapa preliminar, passaria-se para uma etapa de organização que deveria analisar as diretrizes gerais de funcionamento da escola, utilizar o horário da “coordenação pedagógica” para uma série de avaliações do trabalho pedagógico como um todo, entre outras atividades. Esse processo, desembocado na etapa de execução, previu “seminário e capacitação para os profissionais da unidade escolar envolvidas no Programa de Capacitação Específica do Projeto; acompanhamento da execução pela CENAP, implantação de oficinas pedagógicas, reativação da biblioteca, “avaliação do projeto tendo em vista a necessidade de replanejamento e reorganização de ações e atividades” (SCSIAOA, 1999, p. 21).

Para encerrar a resenha do que parecer ser o texto original do Projeto Irê Ayó é preciso destacar a concepção de avaliação prevista nessa primeira versão do projeto. Entendida como necessária durante todo o processo, possibilitando assim ajustes constantes, ela foi proposta em três dimensões: 1) avaliação do desempenho discente, registrada em fases diagnóstica, processual e de produto; 2) avaliação do desempenho do trabalho escolar, desenvolvida conjuntamente através do acompanhamento do desempenho de cada profissional, bem como a atuação da consultoria tendo como centro de trabalho o processo reflexivo; 3) avaliação de desempenho do projeto, realizada a partir do *feedback* de alunos, professores, direção, pais, ou seja, “todos os

participantes do Projeto” (SCSIAOA, 1999, p. 23).

O texto do Projeto Irê Ayó, como veremos, sofrerá mudanças importantes. Contudo, tomando por base o caminho efetuado pela proposta para chegar até a escola: Mãe Stella → Vanda Machado e Carlos Petrovich (Sociedade Cruz Santa) → SMEC → Escola Eugênia Anna dos Santos é interessante perceber que o projeto foi concebido por educadores competentes, com disposição para elaborar uma proposta pedagógica inovadora, mas desvinculados dos quadros concursados pelo poder municipal. Por essa razão, a atuação de Machado e Petrovich na escola se deu na condição de consultora e assessor especial, respectivamente (ambos voluntários), imprimindo ao Projeto Irê Ayó uma concepção autoral, apesar de sua incorporação pela EMEAS como Projeto Político Pedagógico da instituição posteriormente.

O Projeto Irê Ayó tem a elaboração e coordenação sob a minha responsabilidade. É acolhido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Para atender a trezentas e cinquenta crianças em dois turnos, a Escola, através da Sociedade Cruz Santa, mantém Convênio Especial com a SMEC. Em que pese o atendimento não integral, a escola busca utilizar este espaço pedagógico que dispõe para a melhoria de padrões de desempenho acadêmico no processo de ensino-aprendizagem, o aperfeiçoamento da gestão escolar e o desenvolvimento dos profissionais da educação (MACHADO, 2002, p. 117).

Essa nossa percepção sobre a concepção autoral está apoiada em diversas passagens do texto original do Projeto Irê Ayó, nas quais é destacada a necessidade de capacitar as professoras para o trabalho para aplicá-lo da melhor maneira possível, tais como: “aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais que atuam na escola, visando torná-los aptos para atuarem de acordo com a proposta deste projeto” (SCSIAOA, 1999, p. 8); ou no objetivo específico “instrumentalizar os profissionais envolvidos no projeto através de programas diferenciados de capacitação” (SCSIAOA, 1999, p. 15).

Mesmo em passagens que se prevê a participação coletiva não se coloca em pauta a concepção do projeto. Por exemplo, no penúltimo item da justificativa, os autores anunciam que *a implantação do projeto* requer “desencadeamento de uma ação participada coletiva no interior da escola e com a comunidade, para subsidiar a elaboração do seu PDE [Plano de Desenvolvimento da Escola] (SCSIAOA, 1999, p. 9); ou na avaliação, que deve ser realizada “continuamente tendo como *feedback* os alunos, os professores, a direção, pais, ou seja, todos os participantes do Projeto” (SCSIAOA, 1999, p. 23).

Um parêntese: certamente, não se pode perder de vista nessa questão a jornada de trabalho do corpo docente, com apenas 2h/aula por semana e por turno dedicadas a todas as atividades necessárias de coordenação do trabalho pedagógico de uma unidade escolar. Nestas condições, não é difícil compreender que haja praticamente a inviabilização de qualquer aspiração de

concepção pedagógica inovadora por parte da equipe de professores. Que momento esses profissionais tem para preparar e avaliar com qualidade o trabalho desenvolvido com sua própria turma? Que momento, então, o corpo docente pode se reunir para um diagnóstico amplo da comunidade em que atua, avaliar o trabalho coletivo da escola e elaborar propostas para correção dos problemas? Quando há tempo para pesquisa de novos materiais, tecnologias de ensino, estudos, etc? Com tantos encargos para realizar seu trabalho básico, não é de se estranhar que ao próprio coletivo de profissionais de uma escola (não é o caso só da EMEAS) torna-se praticamente impossível um trabalho pedagógico inovador e concebido na própria unidade escolar. Como vimos no capítulo anterior, o magistério é visto como um trabalho técnico com alto nível de escolarização. Alguma responsabilidade deve ser atribuída a categoria dos profissionais da educação que não fazem muito para mudar essa imagem, mas certamente o Estado tem parcela maior ao agir como indutor desse comportamento.

Fechado o parêntese, outro ponto importante presente nessa primeira versão trata-se da “revisão curricular” na direção de aderir a uma “nova abordagem metodológica”. O que notamos é que os eixos indicados para construção do “Projeto Pedagógico” que seriam desenvolvido a partir de então são fundamentados no conhecimento da comunidade, mas tanto a “metodologia de projetos” quanto a “avaliação processual” são propostas que estão inscritas dentro de um pensamento pedagógico não afro-brasileiro. Não há nada de errado com isso, mas apontar essa percepção é nosso dever de ofício. Por outro lado, não podemos esquecer a interlocução com o Estado. A proposta precisava se fazer inteligível para a “instituição parceira” e o uso do discurso pedagógico formulado na academia pode ter sido usado como estratégia de legitimação perante a SMEC – Adinolfi (2004) avaliou que os autores mimetizaram a linguagem oficial para serem entendidos.

Na “versão 2002”, publicada no livro de Machado (2002), *Ilê Axé*, podemos perceber que há mudanças importantes em relação ao texto original que é a incorporação sistemática nas atividades didáticas de mitos da tradição afro-brasileira. Essa mudança é sintetizada pela noção de “Pedagogia Nagô”, sinalizada como sendo uma busca do Irê Ayó. A Pedagogia Nagô é, por sua vez, uma forma de expressar um jeito de ensinar e um jeito de aprender que são comuns às pessoas da comunidade do *Afonjá* e, por extensão, a outros terreiros de candomblé. “As relações dos indivíduos na comunidade de terreiro pressupõem requisitos básicos de habilidades e comportamentos diferenciados para aprender e para ensinar. E nesta ação de ensinar, devem ser experimentados os requisitos próprios da comunidade” (MACHADO, 2002, p. 118).

Assim, percebe-se que a aplicação efetiva do Projeto Irê Ayó provoca mudanças

significativa no texto original (que, aliás, era de se esperar mesmo). A seguir, outro trecho do depoimento de Vanda Machado à Denise Gerra, sequência daquele citado algumas páginas atrás, denota significativamente essas mudanças:

Começava a nascer esse projeto político-pedagógico de inspiração na cosmovisão africana, na cosmovisão afro-brasileira e eu comecei a julgar que estava dentro das possibilidades e potencialidades daquelas crianças. Esse projeto teve enorme visibilidade. O MEC batizou a escola como escola de referência... eu comecei a pensar nessa escola enquanto formação de professores. A inspiração estava em que o africano é um contador de histórias. Como ele aprende ciências? Ele aprende ciências, aprendendo a história dos filhos do seio da Terra. Dessas histórias vão saindo histórias de dentro da história, ciência de dentro da ciência até que o sujeito encontre sua própria história. O sujeito está inserido na história. O sujeito está inserido na escola do mundo. Então, vamos fazer isso com as crianças. Vamos contar histórias que acontecem na comunidade enfocando as diversas ciências... [outro parágrafo] E qual a missão? A missão continua sendo criar uma epistemologia de educar crianças afrodescendentes e não afrodescendentes, porque é ampla a colocação para que serve esta escola, e criar ações pedagógicas, ações de educar que propiciem a transdisciplinaridade, inspiradas na cosmovisão africana (Vanda Machado apud GUERRA, 2004, p. 114)

Com essa fala da autora do Projeto Irê Ayó é possível dizer que além das concepções desenvolvidas em sua pesquisa de mestrado, o fato de Vanda Machado ter se tornado parte da comunidade é um caminho que a fez enveredar definitivamente pelas searas da episteme que orienta a cosmovisão afro-brasileira. Um historiador senegalês, Cheikh Mbake Diop, disse uma vez à Vanda Machado que o pensamento africano pode ser pensado de duas formas: um modo é nascer na África o outro deixar a África nascer em você. Ela, porém acrescenta um terceiro modo:

Eu não nasci na África nem precisei partear o pensamento africano nascendo dolorosamente em mim mesma. Compreendo o pensamento africano que nasceu da minha condição de filha da diáspora, portanto pensamento da minha família biológica, da gente pobre e negra dos subúrbios, e da convivência com a minha família *de santo* na comunidade *Afonjá*. A esses espaços, com-vivências acrescento a intensa comunicação com [Felix] Omidire²⁵, irmão mais velho da família ancestral, encontrada do outro lado do Atlântico (MACHADO, 2006, p. 2).

Essas palavras de Vanda Machado mostram que dessa condição de filha da diáspora, condição que ela não tinha formulado tão nitidamente no mestrado, surge um outro fio condutor que a ajuda a reescrever o caminho do seu pensamento pedagógico: o ato de contar histórias como um modo africano de educar. Essa estratégia foi usada por ela na intervenção dos anos 1980, como quando contou as crianças uma história de Oxóssi e associou-a ao inhame, alimento desse orixá (MACHADO, 2002, p. 93-100). Mas se lá o objetivo era construir aprendizagens significativas ancoradas no universo cultural da criança negra, o ato de contar histórias no Irê Ayó é investido de pujança e autonomia nessa nova proposta. Conta-se histórias porque é assim que se ensina na comunidade.

25 Felix Ayoh'OMIDIRE é professor de línguas e culturas modernas na Obafemi Awlowo University, Ilê-Ife, Nigéria. Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia.

Destarte, na implantação do projeto Irê Ayó, em 1999, investida pelo poder discursivo de conhecer melhor a comunidade por ser parte dela, Machado elabora uma proposta para a Escola Eugênia Anna dos Santos que procura articular as “necessidades básicas de aprendizagem de suas crianças” à instrução formal, garantida como direito constitucional. Em parceria com seu companheiro, o ator Carlos Petrovich, a metodologia de trabalho foi sendo criada a partir de textos dramáticos e essa parceria entre arte e educação adotou como paradigma para suas atividades educativas os “mitos” da tradição oral afro-brasileira, tomando-os como um todo estruturante, como “algo que é capaz de enfeixar todo um conjunto de valores” (MACHADO, 2002, p. 122),.

Num outro texto de Machado (2005, p. 4), lemos que “contar mitos, em muitos lugares na África, faz parte do jeito de educar a criança que, mesmo antes de ir para escola, aprende as histórias da sua comunidade, os acontecimentos passados, valorizando-os como novidade. Os mitos de matriz cultural evidenciam valores de convivência e solidariedade” (MACHADO, 2005, p. 4). Além disso, sabe-se que a problematização contextualizada facilita a compreensão por parte das crianças, ao invés de exposições sistemáticas de regras. O “mito”, como história síntese, apresenta numa “sequência de imagens” uma série de ideias distintas ou até contrastantes. “O mito apresenta uma intensidade dramática que essas imagens ou sequência de imagens vêm associar-se a forte carga emocional. Com a atenção que é dada a cada ação exemplar, o comportamento que seria obrigatório transforma-se no desejável” (MACHADO, 2005, p. 7).

É preciso não se esquecer, também, que no candomblé os “mitos” tem papel fundamental na transmissão do conhecimento e da história. “Mitos” são parte fundamental da estratégia educativa nas comunidades de terreiro afro-brasileiras e são utilizados como “metáforas da potencialidade espiritual do ser humano. (...) Pelo conhecimento do mito, o iniciado pode empenhar-se melhor na manutenção das relações individuais e comunitárias” (MACHADO, 2002, p. 122-123).

Por essa razão, os mitos afro-brasileiros, contados de geração em geração, são tomados como ignição para desencadear as atividades educativas e proporcionar uma aprendizagem significativa dos conteúdos sempre presentes na educação formal. Vanda Machado, em 2002, expressou essa ideia assim:

A base desta proposta [Irê Ayó] tem sido um trabalho a partir de mitos africanos recriados numa perspectiva de garantir a efetividade do processo ensino-aprendizagem, a construção de conhecimento, competências, atitudes e valores que podem propiciar a cidadania plena e excelência de desempenho de papéis na sociedade (MACHADO, 2002, p. 116).

A fase “radical” do Projeto Irê Ayó

“De anel no dedo e aos pés de Xangô”. Essa era a síntese utilizada pela Mini Comunidade Obá Biyi como um desafio para a construção de uma prática pedagógica de educação pluricultural, mas sem pretensão de substituir a escolarização oficial. Desafio que é também central no discurso pedagógico elaborado por Vanda Machado, com uma diferença significativa: agora tratamos de uma opção por construir uma proposta pedagógica referenciada na cultura afro-brasileira como prática pedagógica escolar.

Quando Mãe Stella delega à Vanda Machado a missão de “dar um jeito” na escola, é porque a expectativa daquela instituição “plantada” dentro da comunidade estava longe de ser satisfatória. O estopim parece ter ocorrido numa sexta-feira, ao final de 1997, quando foi realizada uma reunião de avaliação do ano letivo. Na ocasião, uma professora veio vestida de preto para escola. Nos candomblés, sexta-feira veste-se branco e, quando a professora alegou não ser da religião, Mãe Stella se pronunciou: “Você não precisa ficar igual à gente. Entretanto, trabalhando numa escola como a nossa, dentro de uma comunidade de terreiro, vestir preto, sexta-feira é, no mínimo, destoante com o nosso ambiente. Qualquer cor que a senhora vista está aprovada menos preto ou vermelho” (Mãe Stella apud MACHADO, 2006, p. 102-103).

Assim, ao que parece, Vanda fora incumbida da tarefa de “refundar” a instituição escolar “plantada” dentro do terreiro e que se encontrava muito distante de qualquer pretensão de educação pluricultural, objetivo que a Mini Comunidade Obá Biyi perseguiu até seu encerramento definitivo, em 1986. Na dissertação de mestrado de Vanda Machado, defendida em 1989, é possível inferir que poucos vestígios do projeto da SECNEB existiam na escola, pois “à medida que [ela] comparava a relação da 'escola do município' com a vivência da comunidade, ia ficando mais evidente a distância existente entre o ensino (...) e a cultura que emanava do terreiro” (MACHADO, 2002, p. 54). Nos anos 1990, a douda filha de Oxum conta que as professoras entravam na escola o mais rápido possível, não olhavam para os lados, não percebiam nada no ambiente para usá-lo como motivação genuína para mediação de aprendizagem significativa (MACHADO, 2006, p. 102-103).

Posto que toda infraestrutura escolar da Eugênia Anna estava nas mãos do Estado, arriscamos dizer que dificilmente seria diferente, pois a escola como um todo era orientada pelos valores hegemônicos que dominam as redes de escolas públicas brasileiras e funcionava

totalmente na lógica “da porteira para fora”, estando somente instalada da “porteira para dentro”. Em outras palavras, no meu entendimento, o Projeto Irê Ayó, desde sua versão original em 1999, tem constantemente objetivado fazer a Eugênia Anna operar a partir da lógica “da porteira para dentro”, que por sua vez não despreza e até valoriza o saber da lógica “da porteira para fora”, só não o reconhece como o único saber válido, nem o estima como saber privilegiado. Essa parece também ser a radicalidade do projeto Irê Ayó que a supervisora Corina fala em seu depoimento e, inclusive, é reconhecida pela criadora do Irê Ayó, como ela própria expressou quando relatou o objetivo da sua tese de doutorado:

O estudo [a pesquisa para o doutorado] consiste no desafio de considerar a minha própria história de vida. História implicada com a comunidade a qual pertence pelo compromisso de *ser-sendo* e na **radicalidade do projeto criado**, desenvolvido e implantado na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, na comunidade de terreiro *Ilê Axé Opo Afonjá*, que acompanhei desde 1997 até o dia 8 de fevereiro de 2003 (MACHADO, 2006, p. 3 – negrito nosso).

Tomemos por base as datas indicadas acima por Vanda Machado para situar no tempo a “fase radical” do Projeto Irê Ayó. Entretanto, o nome sugerido pelo depoimento da supervisora da CRE Cabula Corina (ver epígrafe deste capítulo) tem duplo sentido e cabe precisá-los. Pelo tom da fala dela, elogioso no que concerne à perda da “radicalidade” do Irê Ayó, me parece que está sendo usada uma acepção de “radical”²⁶ que entende o termo como algo afastado do tradicional, algo extremado. Quando usamos “fase radical”, entretanto, pensamos em algo que está próximo a sua origem, a fundamento, ao básico. Enfim, pensamos em “fase radical” para o período que o Irê Ayó está próximo da sua raiz.

Cotejando as diversas versões que encontramos do Projeto Irê Ayó (1999, 2002 e 2004), a versão mais bem acabada nos termos dessa “radicalidade” que Corina celebra o afastamento é, em nossa opinião, a “versão 2004”, publicada como capítulo de abertura da obra homônima de Petrovich e Machado (2004, p. 11-27), *Irê Ayó: mitos afro-brasileiros*, e nela está mais visível justamente um discurso pedagógico que se sabe inovador e se move mais autônomo do discurso pedagógico acadêmico ou propagado pela SMEC/Secult:

O desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico Irê Ayó é o resultado da parceria da comunidade do Axé Opô Afonjá e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Esta instituição anuncia a possibilidade de conectar a educação municipal com a “vocação da cidade de Salvador”. A Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos toma, então, como fundante para o processo de ensino aprendizagem de crianças afrodescendentes, vivências culturais cotidianas e a sabedoria que emana da cultura afro-brasileira, enquanto herança ancestral da comunidade do terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá*, local escolhido para esta experiência já implantada como programa da Eugênia Anna desde 1999, o que lhe valeu a qualificação do MEC como escola de “referência” afrodescendente e premiação no CEERT – Educar para Igualdade Racial (PETROVICH; MACHADO, 2004, p. 16-17).

26 Essas definições para palavra radical constam no *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*, versão 1.0, 2009.

Em que pese saber que Vanda Machado, em 2004, já não presta mais consultoria à escola, foram os anos de implantação dessa proposta na Eugênia Anna que proporcionaram a ela os argumentos com que revisou o projeto ao longo dos anos. Nessa versão do Projeto Irê Ayó, ele já aparece intitulado como Projeto Político Pedagógico (PPP), enquanto na primeira versão sua função original era “nortear a elaboração do Projeto Pedagógico (SCSISOA, 1999, p. 17) e, na versão de 2002, o Irê Ayó era nomeado como uma “proposta pedagógica” (MACHADO, 2002, p. 115). Sua assunção pela escola como PPP é importante pelo conceito que o termo abarca, pois se assume com ele a intencionalidade política do ato educacional através de um trabalho em constante avaliação, visto que um projeto não tem forma acabada.

No Projeto Irê Ayó “versão 2004”, os autores (mais uma novidade, o texto é assinado por Machado e Petrovich) fazem no primeiro parágrafo uma declaração à vida. Por acreditarem em caminhos, encontros e celebrações, anunciam que seus princípios e valores são fundados na matriz africana, cultivados como maneira de se experimentar uma liberdade partilhada “numa construção de identidades diferentes como sujeitos autônomos coletivos”, sendo que esses princípios e valores contém marcas do “nosso jeito de ser” e “de nossas diferenças como uma força de natureza vital”. Dizem eles:

inspirados por esta compreensão da vida, elaboramos o Projeto Político Pedagógico Irê Ayó, em busca de uma “pedagogia nagô”, com a qual estamos vivenciando o processo de ensino aprendizagem de crianças afrodescendentes e a formação de educadores a partir da cosmovisão afro-brasileira (PETROVICH; MACHADO, 2004, p. 11).

Para os autores, pensar o processo de ensino aprendizagem de crianças negras na comunidade do *Opô Afonjá* significa dedicar especial atenção à relação objetividade-subjetividade. É preciso, pois, dar atenção ao saber filosófico e milenar desse “povo”, ligando “o presente ao passado pela memória coletiva ancestral” que permite erigir “sua individualidade preservada e magnificada pela filiação espiritual”. Por isso, pensar a educação para “este segmento significa dar atenção ao 'lugar de onde se fala' e significa, principalmente, contemplar esta comunidade com sua própria cultura, sua cosmovisão, com o seu jeito de ser e estar no mundo” (PETROVICH; MACHADO, 2004, p. 12).

Reivindicando-se como parte dos “herdeiros desta memória ancestral”, Petrovich e Machado afirmam que é a consciência dessa memória que os impulsionam na busca metodológica de elaborar conhecimentos sem hierarquias, no diálogo e a partir do próprio ponto de vista afrodescendente. Dando a palavra aos autores:

Estamos buscando nos mitos e em outros referenciais da história, da cultura afro-brasileira, os princípios, valores e atitudes capazes de propiciar a integração de saberes e transcender a abordagem “lógica” e hegemônica do que está posto como ensino e como aprendizagem de

Para justificar essa “transcendência” de abordagem, métodos e conteúdos para o processo de aprendizagem de crianças afrodescendentes no ensino fundamental, os autores aduzem uma série de argumentos. Primeiro, vão mostrar como o preconceito racial é uma construção do “colonizador” cultivada pela escola, que ao esconder as singularidades da cultura afro-brasileira e fundamentada no mito da democracia racial, dificulta ao máximo e o quanto pode a construção do “ser negro”. Em seguida, eles discutem o processo que leva às escolas esconderem a “alma negra” do povo brasileiro num país tão negro quanto o Brasil e numa cidade tão negra quanto Salvador. Uma sociedade que “se porta como branca vivendo as contradições e as dificuldades entre o que é querer ser negro, sendo tratado como diferente e o que é ser negro, sendo tratado como desigual [...] [uma] forma de exclusão [que] é injust[a] e pervers[a]” (PETROVICH; MACHADO, 2004, p. 17).

Por isso, os autores arguem que a escola precisa reconhecer nossa cultura plural e se aproximar do que se aprende com a vida e para a vida. Isso sem esquecer de ressaltar que a escola não pode deixar de aproximar a cultura da ciência, do conhecimento tecnológico e da reflexão filosófica.

Só assim pode ser devolvida ao afrodescendente a dignidade que nos foi sonegada pela escola desde os primórdios da colonização portuguesa. Só contando com uma escola com alma que poderá *reparar* esta forma de injustiça que tem sido a educação, como verdadeiro holocausto da identidade negra. [...] [outro parágrafo] A escola cumprirá seu papel quando acolher a criança afrodescendente, como um ser que é sendo. Quando acolher a criança como um ser integral, com sua bagagem cultural e afetiva. Sua ancestralidade, sua cultura, sua vida comunal, suas observações, tudo que faz parte do cabedal de conhecimentos a ser transformado em aprendizagem para a vida (PETROVICH; MACHADO, 2004, p. 19 – grifo no original).

Essas exigências são feitas à Escola – com letra maiúscula para encerrar a ideia de instituição ideológica a serviço do Estado. Conquanto, a escola, o prédio escolar, é ocupado por gente de carne, osso e alma, ou seja, todos os atores que atuam na Escola são parte essencial para a transcendência desse modelo escolar atual, cabendo um papel especial aos professores, responsáveis por gerenciar e organizar a ocupação de qualquer escola. Ao fim e ao cabo, se os educadores não tomarem parte dessas mudanças como algo que também lhes afeta e, por isso, valha a pena dedicar sua força de trabalho, nada poderá ser feito. É neste sentido que Petrovich e Machado dizem o seguinte:

Num contexto de vivências, é possível ao educador transformar-se numa ponte criadora, agindo com um *griot*²⁷ como um contador de histórias, enfeixando ideias e conhecimentos.

27 Os *griots* como tradicionalistas africanos são poetas, cantadores e contadores da história. São embaixadores

Um criador de diálogos religando os significados culturais refletidos no cotidiano da comunidade, nas diversas disciplinas e nas atividades mentais, presentes no cognitivo e no imaginário da criança (PETROVICH; MACHADO, 2004, p. 19).

Sem muitas dificuldades ou surpresas, essas palavras remetem imediatamente ao tema da formação docente. A primeira formação de professoras para o trabalho no Projeto Irê Ayó foi levada a cabo na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, nos dias 17 e 18 de junho de 1999, pouco tempo antes da assinatura oficial do convênio de cooperação técnica entre a SMEC e Sociedade Cruz Santa, em 04 de agosto de 1999, de acordo com a data da assinatura informada pelo Diário Oficial do Município (SALVADOR, 1999).

Nas reuniões estiveram presentes “o pessoal de apoio, educadores e educadoras, representantes da comunidade, da SMEC/PMS, pais, alunos e visitantes de outras escolas” (MACHADO, 2006, p. 105) e os acontecimentos desses dois dias foram em grande parte transcritos em dois capítulos da tese de doutorado de Vanda Machado.

Como vimos, o projeto fora pensado como uma resposta a falta de diálogo das professoras com a comunidade, que enxergavam tudo no terreiro com preconceito. Era preciso, por isso, incluir a equipe pedagógica da escola para que compreendessem a “herança imaterial comum como memória coletiva implicando alguns padrões de comportamento”. Para tanto, os autores procuraram atuar em duas frentes concomitantes: a primeira, que compreende o processo de *ensinar*, colocar na sina, no caminho, que enfatiza a motivação e a imaginação das crianças a partir de valores da cultura local; e a segunda frente, focada em tratar de conhecimentos e participação dos negros na história do mundo e na diáspora.

Com esta perspectiva, nos colocamos a caminho de promover a interação comunidade/escola. Para tanto, se fazia necessário que os educadores compreendessem a cultura do lugar. A questão, portanto, era *encantar* os docentes para esta mediação. Instigá-los para buscar, procurar, e pesquisar e compreender com as crianças os referenciais culturais da comunidade. Referenciais como motivações, tanto para formação de objetivos atitudinais quanto para os cognitivos transformando a experiência numa teia integrada de saberes incluindo os conteúdos das ciências (MACHADO, 2006, p. 104).

Machado conta em sua tese de doutorado que ela e Petrovich, estudando o assunto, notaram que o trabalho de elaboração dos “instrumentos pedagógicos” necessitaria de ir ao encontro dos “valores da ancestralidade africana”. De acordo com a educadora, “A ideia era formar educadoras de um jeito que elas próprias se percebessem no contexto como pessoa, considerando a sua itinerância, as possibilidades de autoconhecimento e compreensão das vivências com o povo da comunidade” (MACHADO, 2006, p. 104). Para realizar esse objetivo,

mediadores e gozam da liberdade de falar (nota transcrita junto com a citação).

dois movimentos foram efetuados: primeiro, os autores se colocaram à escuta, “o que é plenamente legítimo para *o povo de santo*” e, além disso, se aproxima do modo de aprender nas comunidades de terreiro; e, na sequência, foram enredados um conjunto de “diálogos e cenas”, cujos personagens eram “os diletos portadores da cultura local em diálogo com as educadoras da Eugenia Anna” (MACHADO, 2006, p. 104).

Assim que, a partir desses movimentos, surge um “trabalho teatralizante” intitulado como *Prosa de nagô*. Escrito no formato textual de um roteiro de teatro, na primeira parte do texto procurou-se com ele uma ferramenta introdutória que ensinasse nas professoras a necessidade de compreender o pensamento africano recriado na comunidade e, com isso, “se compreendesse a finalidade de introduzir aspectos da cultura afro-brasileira na educação das crianças da *Eugênia Anna*” (MACHADO, 2006, p. 110). O segundo momento, por sua vez, procurou contar um pouco da história do negro antes da travessia atlântica, “História que precisa ser desvelada com urgência ou continuamos vivendo a privação do entendimento histórico e cultural que engenhosamente nos foi imposta” (MACHADO, 2006, p. 1104). Na avaliação de Vanda Machado, a estratégia da leitura dramática desse texto possibilitou o acesso de forma não preconceituosa à tradição afro-brasileira do *Opô Afonjá*. Um outro detalhe importante, segundo ela, é que os diálogos não foram inventados, mas recriados e encadeados numa narrativa.

Quem já conversou pelo menos uma vez com um dos nossos *personagens* não tem dúvidas da transposição criativa de suas falas, resultado da elaboração de saberes a partir de longas e pacientes escutas. Escutas não necessariamente nesta ordem, neste mesmo dia, nem necessariamente apenas com estes personagens. Neste contexto está embutida a possibilidade de presentificar uma parte não cultivada da alma brasileira. Afinal, ainda estamos descobrindo quem somos nós e qual é a nossa história. Com a *Prosa de Nagô* trazemos uma sequência de diálogos e cenas, onde os diletos portadores da cultura afro-brasileira falam aos professores da escola da comunidade (MACHADO, 2006, p. 110-111).

A leitura dramática de *Prosa de Nagô* contou com a ajuda do Núcleo de Estudos de Teatro Popular Técnica de Espetáculo e Cultura Afro-brasileira – NET POP da Escola de Teatro da UFBA, “visando realizar o *Projeto Político-Pedagógico Irê Ayó* com arte e alegria” (MACHADO, 2006, p. 106). Nesses diálogos, nota-se um trecho introdutório que apresenta os objetivos do projeto e a intenção de que, a partir daquele momento, a SMEC e a Sociedade Cruz Santa, respectivamente mantenedora e proprietária do prédio cedido para uso da escola, atuassem como um grupo através da parceria de cooperação técnica. Sobre isso, a personagem de Vanda Machado disse o seguinte: “um grupo de formação que pretende compreender o pensamento do povo do lugar, como eles aprendem e como ensinam uns aos outros, e assim pensar melhor um outro jeito de ensinar as nossas crianças” (MACHADO, 2006, p. 107).

A fala das personagens discute também sobre os limites da religião, sendo que a personagem de uma das professoras mostra-se cética, dizendo ser católica e não querer saber de assuntos religiosos. Em contraposição, a personagem de Vanda e da técnica da SMEC mostram-se pacientes para explicar que os orixás devem ser tratados como personagens míticos, como heróis civilizatórios e tomados, por isso, como pontos de partida para motivação de novas aprendizagens. A personagem da supervisora disse: “quem sabe um trabalho mais interessante para as crianças e para nós mesmas? Ao que a personagem de Vanda Machado responde:

Isto mesmo. O esforço é para compreender a concomitância dos fatos, é relacionar tudo que fizemos com a vivência e história da comunidade, com a nossa história, a história do Brasil e a História da África. Assim, vamos estar sempre contando uma história de bem perto de nós e outro de bem longe. Uma história que está acontecendo agora e outras histórias que aconteceram há muito tempo (MACHADO, 2006, p. 109).

A *Prosa de nagô* segue. A escuta dos “mais velhos” facilmente (e fatalmente) leva-nos para outros tempos e outros lugares nesse delicioso diálogo reconstruído dramaticamente por Petrovich e Machado. Viaja-se com Ogum para o tempo em que a técnica de forjar o ferro a partir do minério foi descoberta, resultando na abertura de caminhos para invenção de ferramentas agrícolas que facilitaram a sedentarização do homem. Retorna-se ao Egito e as raízes da medicina com Imhotep, conhece-se Timbuctu (grafada no texto como Timbuktur) e conta-se sobre a presença de negros na Universidade de Sankore, no atual Mali. Compreende-se, através dos mitos, como o iorubano e seus descendentes pensam a criação do mundo, a relação do homem com extraordinário, a visão holística do pensamento africano. A fala das personagens das professoras, de céticas, vão se transformando em falas que começam a compreender a transformação inclusa nessa proposta pedagógica. Uma fala da personagem de Mãe Stella sintetiza bem o lugar que se pretendia chegar com as educadoras a partir dessa formação:

[...] A nossa cultura [...] é sempre considerada subcultura. Não é deste modo que vamos ensinar. Esta sempre foi minha preocupação: é bom que as nossas professoras entendam e tomem consciência da nossa história e da nossa cultura. Só assim elas e nossas crianças podem se orgulhar de sua escola e da sua identidade. É preciso estudar muito para entender e considerar a nossa tradição. As religiões de origem africana, por exemplo, não podem ser consideradas como folclore. É religião que herdamos dos nossos ancestrais. Aliás, tem uma coisa quero falar uma vez por todas. Eu não quero saber de crianças vestidas de orixás como nos grupos folclóricos (Mãe Stella *apud* MACHADO, 2006, p. 113-114).

Para Vanda Machado, não se trata da fundação de uma nova ideia para educação. Páginas antes, quando ela explicava a emergência da ideia da *Prosa de nagô* como instrumento didático, a autora afirmou serem esses diálogos propostos uma forma de reconhecer um “pensamento milenar que dá sentido ao autoconhecimento como uma forma de ser, de agregar-se e participar

solidariamente” (MACHADO, 2006, p. 11). Por essa razão, pensar a educação de crianças do Opô Afonjá implicou em dar especial atenção a vitalidade e criatividade do pensamento africano recriado na diáspora. Desta sorte, adotar essa diretriz incitou à centralidade do ato de contar histórias, “ação fundamental para a tessitura de fatos e acontecimentos vivenciais, histórias de vida, histórias interligadas e complementares” (MACHADO, 2006, p. 11). Sobre a formação das professoras, ainda disse Vanda Machado:

Não foi difícil transformar a mim mesma e as educadoras da Eugênia Anna em contadoras de histórias. As aulas deixaram de ser explicativas para serem narradas, cantadas e dançadas. Contando histórias da comunidade, inventando cartas, narrativas e poesia, enfeixando ideias, criando cortejos e dramatizando acontecimentos foi o caminho para elaborar conhecimentos com nossas crianças. Estas mesmas transposições funcionaram também como indicativos da formação e da aprendizagem das crianças. [outro parágrafo] Mestras aprendentes, implicadas criaram diálogos religando significados culturais e históricos refletidos no cotidiano da comunidade, quebrando as paredes que separam disciplinas a partir da contribuição da aplicação da Arte-educação comunitária (MACHADO, 2006, p. 11-12).

Nas considerações finais de sua tese, Vanda Machado faz uma avaliação desses dois dias iniciais que permitiram às educadoras serem “iniciadas” na “cotidianidade do Afonjá como lugar da Eugenia Anna”. A partir dessa iniciativa, segundo ela, “foi levado em consideração a localização da escola e a sua importância para a comunidade” e, como consequência, a partir daquele evento se construíram “caminhos que se cruzavam numa teia de poesia, ciência, sabedoria, natureza, o sagrado, o cuidado e a ancestralidade em-sinando e nos inserindo na vida como o ser coletivo que somos” (MACHADO, 2006, p. 188). Em outras palavras, também escritas por Machado:

Na comunidade religiosa é a feitura que se constitui e define o pleno acolhimento do indivíduo aos olhos do grupo. Por analogia, as educadoras da *Eugenia Anna* antes isoladas não existiam no campo afetivo da comunidade até vivenciar diálogos, espaços e saberes do lugar. O fato de estarem juntas fazendo um caminho, olhando para o pensamento africano e terem demonstrado o desejo de participar da comunidade como parte desse coletivo, foi o sinal para um outro tempo, uma outra forma de *ser sendo* das educadoras do lugar. Estava sendo iniciado um jeito de parceria implicada pela presença integradora do jeito africano de viver na escola como na vida. Importava, portanto, efetivar o diálogo onde outros saberes também seriam compreendidos para elaboração de uma forma de en-sinar contemplando a criança no seu crescimento e formação de corpo e alma para *enfrentar a vida lá fora* carregando o legado da sua ancestralidade. Daí por diante não havia dúvida. Era como se vivêssemos numa comunidade africana ou simplesmente vivendo os princípios que regem a comunidade religiosa *Afonjá* (MACHADO, 2006, p. 189).

A formação para o Projeto Irê Ayó do ponto de vista de suas formandas

Até aqui apresentamos principalmente a perspectiva sobre o Projeto Irê Ayó de Vanda Machado, sendo que a responsabilidade sobre ele deve ser compartilhada também com Carlos Petrovich em alguns momentos. Entretanto, no capítulo 5 da tese de doutorado de Machado foi transcrita a avaliação realizada pelos participantes da formação para o Projeto Irê Ayó, o que pode ser tomado como um documento histórico sobre a recepção dessa proposta por parte das professoras, da equipe de apoio e da própria SMEC. Um historiador provavelmente teria vários apontamentos a fazer sobre o uso dessa fonte nesta dissertação de mestrado. Nós temos uma: precisamos tomar cuidado com o clima de confraternização instaurado e sob o qual os presentes estavam submergidos. Por isso, as falas não podem ser tomadas ao “pé da letra”, apesar de serem excelentes como testemunhas da implantação do Projeto Irê Ayó.

Não sabemos ao certo quantas pessoas participaram dessa primeira formação do Projeto Irê Ayó na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, pois não há esse apontamento no texto de Vanda Machado. Porém, uma estimativa pôde ser feita ao contarmos os nomes indicados no início de cada fala realizada nessa avaliação: 6 pessoas do *Ilê Axé Opô Afonjá*, contando os 2 formadores, 2 mais velhos (Mãe Stella e ebome Moacir de Ogum) e 2 membros do terreiro que eram funcionárias da escola; 9 professoras, a diretora e a secretária da Escola Eugênia Anna dos Santos; 8 pessoas indicadas pela SMEC (incluindo a supervisora Corina da epígrafe e a Assessora-chefe da secretária à época Ana Tedesco); e 5 visitantes (a professora da UNEB Ana Célia Silva, 3 atores e 1 ogã da Casa Branca). Somados, estimamos que 30 pessoas aproximadamente participaram dessa formação, em 17 e 18 de junho de 1999, quinta e sexta-feira respectivamente, presenciada também por adultos e crianças da comunidade.

Quanto à programação da formação não há nada detalhado no texto, mas além da leitura dramática de *Prosa de nagô* as falas comentam outras atividades e o uso de outras linguagens artísticas para além do teatro, quais sejam: a exibição de um filme intitulado *You*; dinâmicas comandadas por Petrovich; uma visita exploratória a determinados espaços do terreiro roteirizada pela leitura dramática; e rodas de conversa em pequenos grupos para sistematização de ideias e apresentação posterior no grupo maior. Em nosso entendimento, Vanda Machado transcreveu o texto lido dramaticamente e as rodas de conversas gerais sobre os dois dias de trabalho, mas não há nada no texto que nos permita asserir tal informação.

Os conteúdos das falas, num sobrevoo geral, aprovaram o conjunto da formação e suas várias atividades. É marcante nessas duas rodas de conversas de avaliação o afloramento da sensibilidade das presentes (a maioria extrema eram mulheres) e muitas apontam para a necessidade de reconstruir o trabalho educativo do grupo a partir dessas novas bases. Uma das representantes da SMEC, por exemplo disse o seguinte:

Prá mim, esta vivência tem este sentido muito forte do grupo transformar o próprio grupo, construindo e reconstruindo o conhecimento a partir daí. Este é o sentimento que tenho em torno do processo que aconteceu. E a gente queria era convidar as pessoas exatamente para este movimento (Ana Rosa - SMEC apud MACHADO, 2006, p. 155).

Uma das professoras, para além de constatar o ambiente de trabalho ímpar propiciado pela localização da Escola Eugênia Anna dos Santos, afirma ser essa instituição um lugar que possibilita desenvolver uma prática pedagógica motivadora para as crianças e transformadora do próprio fazer pedagógico. Como ela mesmo falou:

[...] Quando saímos por aí circulando pelo terreiro eu me dei conta que aqui se pode ter contato com o verde, com água, com o som das árvores, com o som do ar com a água da fonte... Eu pergunto para minhas companheiras vocês conhecem outras escolas, onde é possível trabalhar deste jeito? Independente de ser ou não de religião de matriz africana, aqui se tem um lugar especial para trabalhar, ou melhor dizendo para nos valorizar. Em primeiro lugar, esta é uma proposta viável. Se nós fomos capazes, imagine as crianças com a imaginação que elas têm. A gente é quem pensa que elas não conseguem. Quando saímos e fomos lá até o fim do terreiro foi como se estivéssemos chegando aqui pela primeira vez. Constatei o que esta ação é capaz de transformar. Para mim, a grande palavra aqui dentro é transformação. A gente sempre transforma, e aqui tem um outro ponto-chave que é a motivação (Adriana - EMEAS apud MACHADO, 2006, p. 161).

Além de falas esperançosas sobre a possibilidade de fazer uma escola diferente, aparentemente a proposta de utilizar mitos afro-brasileiros como eixo do método de ensino foi compreendida na formação: um instrumental para mediação entre a cultura do lugar e o conhecimento escolar na busca por propiciar aos educandos aprendizagens significativas. Ao dar notícia sobre como foi o trabalho do seu grupo, uma das professoras demonstra como se deu a compreensão da utilização dos “mitos” da cultura afro-brasileira como um referente da cultural:

Quando Vanda esteve em nosso grupo, ela tomou conhecimento também do conteúdo que esta história pode motivar de uma forma de ensino transdisciplinar. E nós queremos acrescentar agora o que nós escolhemos o que poderá ser trabalhado com as crianças agora já no processo de aprendizagens significativas. *Ossain* foi o mais explorado em nossa equipe. Nós fizemos uma lista. Nós podemos trabalhar ecologia, meio ambiente, medicina alternativa, a importância das folhas, já que as crianças convivem com tudo isto aqui; os fenômenos da natureza, os vegetais, as plantas, os alimentos vegetais, as raízes na alimentação. Nos estudos sociais, a questão das regionalidades, a flora do nordeste que nos interessa mais diretamente. A divisão política do Brasil questão das regionalidades mesmo. Idéia de democracia ou socialização. *Iansã* fez com que o conhecimento e o poder das folhas fossem divididos com todos. Importante perceber que *Ossain* continua com o poder de ser a própria folha, mas o conhecimento foi distribuído com todos os orixá [...] (Meire - EMEAS apud MACHADO, 2006, p. 156).

Todavia, notamos na leitura das rodas de avaliação que a fala das professoras se concentram no início da avaliação do primeiro dia e algumas das docentes só se colocam no final do segundo dia, no momento em que a dinâmica solicitou das presentes que discorressem suas impressões sobre o trabalho realizado. Com exceção das professoras Meire e Adriana e em menor grau Edna (que parecem terem contribuído ativamente em todos os momentos, de acordo como o que foi incluído por Machado em sua tese), as intervenções das outras professoras tem a característica de pontuar especificidades, como disse Edna (*apud* MACHADO, 2006, p. 156): “O que me chamou atenção é o fato de se acreditar que cada orixá ter um jeito de ser e de ajudar os seus filhos com a possibilidade de cura de todos os males. Ter a sua folha, a sua força, a sua essência, o seu poder. Foi lindo”. Em seguida, falou Auxiliadora (*apud* MACHADO, 2006, p. 156):

Eu acho o seguinte o outro grupo pensou alguma coisa diferente. Foram criativos, mas nós estamos nos conduzindo como pensamos em fazer com as crianças. Pensamos em uma outra maneira de conduzir esta vivência. Não é, que a ação mostrada não seja boa para as crianças. Eles vão adorar. Vai ser uma farra espalhar todas estas folhas como fez *Iansã*.

No final do segundo dia, no momento de expor a impressão individual sobre às 20h de formação intensiva que se findavam, algumas professoras foram citadas pela primeira vez, como é o caso da professora Eliete (*apud* MACHADO, 2006, p. 179): .

Eu também tenho que agradecer a Deus e a todos os presentes por esta oportunidade, porque até na terça-feira eu perguntava. Meu Deus que projeto é este? Perguntava a um, perguntava a outro. Eu me sentia por fora. Eu tinha uma visão que hoje eu não tenho mais, entendeu? Eu tinha uma visão que a partir de ontem eu adquiri outra visão e prá mim foi maravilhoso. Isso aqui é uma família. Eu sempre percebi este lugar e as pessoas como uma família. Quando estou aqui dentro eu me sinto num paraíso.

Como a transcrição não abarca todas as horas da formação, não podemos saber como elas se posicionaram em outras atividades da formação. Mesmo assim, é significativo que algumas professoras inclusive se apresentem ao grupo todo no momento de encerramento do evento. Por exemplo, vejamos a fala de uma das últimas participantes a dizer suas impressões, a professora Dalva (*apud* MACHADO, 2006, p. 180):

Eu sou Dalva, eu estou muito feliz por estar aqui e eu tinha uma visão muito diferente de uma comunidade de terreiro, das pessoas, dos orixás, de tudo e a partir de ontem eu já tenho uma visão diferente para passar para os meus educandos. Eu estou muito feliz por fazer parte desta família.

Em contraposição a fala aparentemente tímida de algumas professoras, houve representantes da SMEC que fizeram longas intervenções, procurando abstrair as vivências daquela formação para outros contextos. É perceptível, conforme vamos lendo esses comentários retoricamente mais sofisticados, que as professoras vão deixando de explicitar suas posições, se

calando, com exceção das já citadas Adriana e Meire. Por exemplo, a primeira intervenção de uma das assessoras da SMEC naquela gestão, Ana Rita (a transcrição das cinco intervenções que ela fez ocupa algo próximo a 4 páginas da tese de doutorado de Machado), inicia com a citação de um poema que versa sobre a distância entre os atos do coração, da boca e das mãos. Em seguida, ela associa o poema às vivências da capacitação, elogia a capacidade das professoras de efetuarem rapidamente associações entre o que foi vivido e o currículo escolar e se arrisca em debater os conceitos trabalhados ao longo do primeiro dia:

[...] foi muito legal a fala de Petrô, quando ele diz: eu sou o alimento, quando a gente se sentia muito integrado a tudo isso. O anterior ao conteúdo ou talvez o não anterior é tão essencial como conteúdo que a gente pensava na distância que a gente empreende, porque a gente está aqui junto, compartilhando; porque quando eu me abro para o outro e posso construir. Eu estou abrindo mão de uma relação de poder, estou abrindo mão de crenças, estou abrindo mão de um lugar para o qual estou querendo sair e aí sim a gente constrói de verdade coletivamente (SIC). Então, quando a gente chama a atenção e fala dos meninos poder elaborar, que a criança pode soprar folhas e resgatar o prazer, diminuir certas distâncias entre a boca e o coração e as mãos. [...] Porque não é fácil não. É fácil a gente falar sobre isto, mas muito difícil é a gente fazer. É um exercício democrático, e que pouquíssimas pessoas têm a ousadia que *Iansã* teve. Porque pra mim antes de tudo o ato dela foi de muita ousadia de chegar a desafiar o que está instituído e promover uma mudança. Vamos mudar mais a mudança só acontece de dentro para fora, quando a gente se propõe a sair do que está posto, rasgar papel e soprar, sair sujando tudo e depois limpar, reorganizar como você estava falando (Ana Rita - SMEC *apud* MACHADO, 2006, p. 158).

Em seguida a fala dela, as professoras Adrianas e Edna fazem comentários e depois de algumas considerações de Vanda Machado, há algumas intervenções das representantes da SMEC, dos visitantes, do Afonjá e as professoras reaparecem (as mesmas três que já haviam se pronunciado) numa rodada de questões à Mãe Stella, imediatamente antes de ser encerrada a avaliação desse primeiro dia de trabalho.

Além dos capítulos 4 e 5 da tese de doutorado de Vanda Machado, praticamente não temos informações primárias das outras formações que ocorreram constantemente nos anos seguintes, de 1999 a 2003. No próprio doutorado de Machado temos apenas notícias da ocorrência de outras capacitações, sem informações detalhadas, como a referência feita à participação de Denise Guerra, na época mestrandista em educação na UFBA, que participou da formação no início do ano letivo de 2003 (cf. MACHADO, 2006, p. 195).

Assim, dando a palavra a Guerra, a educadora diz que, ainda em janeiro de 2003, foi recebida na escola por Vanda que “discutia com a diretora o planejamento do primeiro encontro dos professores no ano de 2003”. Sobre esse dia, a autora lembra que “Vanda, ao falar do potencial das crianças, enchia os olhos de lágrimas. Ela contava histórias... contava histórias da África, dos mitos africanos, dos afrodescendentes, dos meus ancestrais, e eu também me emocionei” (GUERRA, 2004, p. 109). Sobre a formação propriamente dita, Denise Guerra relata o seguinte:

[...] participei apenas de dois dias do planejamento do ano da escola Eugênia Anna. Foi suficiente para conhecer as professoras e me fazer conhecida: simpáticas, participativas, abertas às interferências, críticas do próprio trabalho. No período, com a participação de Vanda Machado e Carlos Petrovich, elas discutiram o Projeto Político-Pedagógico da escola, avaliaram o projeto GESTAR, imposto pela Secretaria Municipal para corrigir as deficiências das crianças, relacionadas ao Português e à Matemática, e a pertinência do mito dos orixás para o contexto atual. Foram dias de grandes emoções, tudo era muito diferentes do que eu estava acostumada a vivenciar (GUERRA, 2004, p. 109).

Exceção da regra, conseguimos fotocopiar um panfleto-programa da *Capacitação Projeto Irê Ayó*, no qual consta a programação do evento ocorrido entre quarta-feira, 10 e sexta-feira, 12 de agosto do ano 2000²⁸, das 8h às 17h, com duas horas de almoço por dia. No primeiro dia, o tema geral foi “Transformar e vencer o preconceito”, cuja abertura esteve a cargo de Mãe Stella e a sensibilização de Carlos Petrovich. No dia seguinte, o tema foi “Descobrimo o Caminho com Arte e Alegria”. No último, “Construir Caminhos do conhecimento”. Lembremos rapidamente aqui: no primeiro parágrafo da “versão 2004” do já nomeado Projeto Político Pedagógico Irê Ayó Petrovich e Machado anunciam que acreditam em “caminhos, encontros e celebrações” (PETROVICH; MACHADO, 2004, p. 11).

Por esse panfleto conseguimos saber que participaram como formadores, “caminho de parceria”: Mãe Stella, Vanda Machado, Carlos Petrovich, Valquíria Bastos, Maria da Glória Paiva de Carvalho, Ana Célia Silva, Rafael Moraes (NET POP - UFBA) e Maria Clara Vasconcelos (CENAP/SMEC). É explicitado também o convênio entre SMEC e Sociedade Cruz Santa e que as atividades previstas foram: “projeção de filmes e debates, vivência no terreiro, reflexão sobre preconceito e auto-estima, referências culturais e construção curricular, oficina de artes integradas, e a oficina *ikawé on kiko odara* (leitura e escrita agradável)” (EMEAS, 2000).

A participação de uma representante da CENAP como formadora pode ser explicada como uma resposta da SMEC a dois ofícios enviados pela escola ao referido órgão. Neles, cobra-se da secretaria que capacitadores para a formação (então em planejamento) fossem designados, no intuito de colaborar com a Eugênia Anna para atingir a meta do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), cujas diretrizes foram estabelecidas pela SMEC e pelo MEC e estabeleceram determinadas prioridades para anos iniciais do ensino fundamental em habilidades relativas à leitura/escrita e à aquisição da linguagem matemática (Eugênia Anna, 04/07/2000 e 20/07/2000).

De acordo com Adinolfi, a participação da capacitadora da SMEC teve como consequência posterior a adesão da Eugênia Anna ao programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar), do Fundescola: “um programa de formação de professores do ensino fundamental I que, segundo o MEC, ‘inova as estratégias de qualificação do professor e o processo de ensino e aprendizagem

28 Documento gentilmente cedido para fotocópia por Maria Paula Adinolfi.

dos alunos” (ADINOLFI, 2004, p. 153). No ano seguinte, os horários de reunião da Atividade Complementar (AC), momento semanal (e semanal) de coordenação do trabalho pedagógico utilizado para as consultorias de Vanda Machado visando a implantação do Irê Ayó, passaram a ser divididos entre a formação com Vanda e a da equipe do Gestar.

Por esse parágrafo, então, podemos apreender que a presença de Vanda Machado na escola era constante e que havia uma formação contínua das professoras da escola para implantação efetiva do Projeto Irê Ayó. Adinolfi detalha algumas atividades que eram conduzidas neste momento:

[Nas reuniões de AC] Vanda utilizava trechos de seus livros *Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica* (a dissertação de Mestrado publicada), *Prosa de nagô e Ilê Ifê: o sonho do Ialô Afonjá*, contos de inspiração afro-brasileira seguidos de uma compilação de mitos de orixás didaticamente adaptados, além de outros textos feitos especialmente para o programa de formação (ADINOLFI, 2004, p. 152).

Não é preciso uma longa explanação para saber que as inovações vindas do MEC, enfatizando fortemente a prática da escrita, não levaram em consideração o trabalho específico da escola. Essa situação gerou um conflito institucional entre irreconciliáveis concepções pedagógicas. Para Adinolfi, esse é um “evento crítico” e decorre dele o “rompimento do equilíbrio instável” entre diversos “campos” de poder e prestígio presentes na instituição e acentuados pela implantação do Projeto Irê Ayó.

Tais campos são representados não somente pela disputa “Estado *versus* terreiro”, mas também “pelos movimentos e práticas engendrados nas fraturas internas destas instituições”. Na análise da antropóloga, “sempre houve uma divergência de interesses, afinidades, preferências pessoais, valores” envolvendo não apenas os grupos de cada uma das instituições, [...] mas também entre os agentes em cada um destes grupos” (ADINOLFI, 2004, p. 153).

Sendo esses grupos compostos pelas professoras; diretora; coordenadora da escola; servidores e gestores da SMEC; membros representantes da Sociedade Cruz Santa; funcionárias da escola que também são afiliadas ao terreiro; outros membros do terreiro em diversas posições hierárquicas, etc., essa situação resultou a um “progressivo isolamento da posição de Vanda neste contexto [que] precipitou sua saída no início de 2004” (ADINOLFI, 2004, p. 153). Na mesma página, a antropóloga ainda observou o seguinte:

[...] a agudização da diferença entre as perspectivas do Estado e do Irê Ayó tornou-se então evidente. A foto da parede externa de uma sala de aula, com um cartaz com uma frase dita por Mãe Aninha (“Quero ver meus filhos com anel no dedo aos pés de Xangô”), ao lado do cartaz do MEC “Aqui tem PDE – Gestar” (com a foto de uma menina negra) é o emblema desta disputa, que acabou por redundar, ao fim de dois anos de conflitos, na saída de Vanda Machado de seu “não-cargo” de consultora da escola Eugênia Anna dos Santos.

Diante desses dados, ressentimos profundamente não termos encontrado nenhum texto do punho de Vanda Machado com função de realizar um amplo balanço do processo de implantação do Projeto Irê Ayó, especialmente nessa fase do projeto. Ressalte-se que esse não era o objetivo da sua tese de doutorado, como pode-se ler na seguinte passagem:

O estudo é para compreender o pensamento africano na construção de uma possível epistemologia para ensinar as crianças na comunidade de terreiro do *Ilê Axé Opo Afonjá*. Diante desta perspectiva, abre-se uma demanda para atenção especial à relação objetividade-subjetividade na formação para a realização do *Projeto Político-Pedagógico Irê Ayó*. Isto significa dar atenção especial à educação de um *povo* que mantém encravado no seio da comunidade o pensamento africano recriado na diáspora, ligando todos os fenômenos, todos os eventos sempre no presente costurado pela memória ancestral. Trata-se da memória cultural que atualiza a existência da comunidade, além de preservar individualidades. Memória capaz de emancipar o indivíduo, restabelecendo vínculos entre a comunidade e o mundo ancestral (MACHADO, 2006, p. 58).

Um alerta cabe aqui: não se trata de levantar lebres ou procurar fatos pitorescos no suado trabalho realizado por pessoas dedicadas à educação de crianças afrodescendentes, como é o caso de tantas profissionais que dedicaram seus esforços para fazer acontecer o Projeto Irê Ayó. Todavia, ao se jogar nos interstícios do poder do Estado²⁹, como é o caso dos terreiros de candomblé e, em especial, do *Ilê Axé Opô Afonjá*, ganha-se e perde-se e o exemplo de como a Escola Eugênia Anna dos Santos tem jogado esse jogo serve de lição para a comunalidade afro-brasileira como um todo. Isso, falamos tanto em relação aos quase 12 anos de implantação do Projeto Irê Ayó, quanto ao tempo em que existiu a Mini Comunidade Obá Biyi, motivo, aliás, da construção do prédio que hoje abriga a Eugênia Anna.

Ao nosso ver, ambos projetos são preciosos legados produzidos pela comunidade do *Ilê Axé Opô Afonjá* e dignos de que se invoque para eles o ideograma sankofa: olha-se, assim, criticamente para o passado, buscando fomento para projetos futuros que objetivam escolarizar as crianças negras a partir de uma concepção de educação afrodescendente. Precisamos, portanto, aprender com nossa experiência coletiva e isso implica aprender com o processo como um todo, sem medo de enfrentar contradições. Toda escola, por certo, tem as suas, o que significa não ser um privilégio da escola EMEAS ter as suas idiossincrasias. O que não se pode é procurar culpabilizações (ou louros) individuais por um trabalho que é coletivo, nem pode haver espaço para o desmerecimento do trabalho lá realizado.

²⁹ É preciso que o leitor lembre-se de diversas citações que fizemos ao longo do texto, em especial de Sodré (SODRÉ, 1988; 2002; SODRÉ; PUNZO, 2003) e Juana Santos (SANTOS, J., 1977; SANTOS, J. E. DOS, 1979).

O projeto Irê Ayó na mira da “autoridade etnográfica”

Encerrado o alerta, cabe lembrar que a fala da supervisora Corina em epígrafe compara o período inicial de implantação do PPP Irê Ayó com o estágio atual do projeto, colocando o tempo inicial como uma fase radical, mas num sentido de “fase extremada”. Se para Vanda Machado (dissemos há pouco), a formação de junho de 1999 inaugura “um outro tempo” e uma “outra forma de *ser sendo* das educadoras do lugar”, a ponto de afirmar que, dali por diante, “era como se vivêssemos numa comunidade africana” (MACHADO, 2006, p. 189), a fala da supervisora, gravada em abril de 2009 vai frontalmente de encontro a essa percepção:

Então houve esse trabalho: uma formação, essa preparação. E não foi uma coisa fácil, na verdade. Muitos professores passaram por essa escola. Houve uma rotatividade! Eu acho que não teve escola na regional que tivesse maior rotatividade de professores e funcionários também, porque não havia o entendimento da proposta, não havia uma aceitação [...] porque no início do projeto (a gente tem que ser claro com vocês, como uma pessoa que vivenciou este processo) havia uma radicalidade, certo. [...] Então, foram professores e coordenadores pedagógicos que passaram, não havia um entendimento, por um lado havia uma radicalidade e por outro lado não havia uma aceitação e, na verdade, foi uma conquista (Supervisora Corina).

Essa mesma supervisora já estava alocada na CRE Cabula e participou de corpo presente na formação de 1999. Ainda, Vanda Machado transcreveu duas falas dela em sua tese de doutorado. Naquela época, com o Projeto Irê Ayó apenas se iniciando, sua opinião foi bastante diferente:

Primeiro, gostaria de externar a satisfação nossa da Regional do Cabula, em ter uma escola como a Eugênia Anna. Escola que já venho acompanhando há certo tempo e conheço a equipe pedagógica e administrativa, e sei da competência e do avanço que esta escola tem. Eu nunca andei por este terreiro. Sempre que eu venho aqui e me dirijo para escola e o máximo que cheguei foi ali perto da árvore sagrada e da fonte. Acompanhei o grupo e ouvi atenta os esclarecimentos de Vanda. Fiquei admirada de tudo, do tamanho da riqueza de tudo que temos exatamente porque somos negros³⁰. O nosso grupo quando entrou ali para a *roda de conversar* cada um lançou uma questão em torno dos elementos formadores do meio ambiente. Considerando o ar, o fogo a água, da terra vimos a questão da flora da fauna, vimos também o conceito de cultura, conforme foi elaborado pelos nossos capacitadores. (Corina - SMEC apud MACHADO, 2006, p. 160).

Diante dessa diferença, primeiramente, deve-se levar em consideração não só a distância temporal entre as duas falas da supervisora, como também seus interlocutores em cada situação, quais sejam: os formadores, as assessoras da secretária da educação e as professoras no momento de sensibilização para o projeto, em 1999; e as Coordenadoras Pedagógicas das outras escolas da

30 Essa senhora tem a pele branca e quando a conheci tinha o cabelo loiro. Não sei dizer se ela se autodeclara negra ou se o contexto a fez afirmar que “somos negros”.

CRE Cabula, em 2009, sob a supervisão dela. Segundo, observando esses dois pontos do discurso da supervisora sobre o Projeto Irê Ayó e percebendo que o corpo docente não aceitou o projeto de maneira uniforme, cabe perguntar: quando e como houve a “incompreensão” dos objetivos do projeto? Ou melhor, seria mesmo uma “incompreensão”?

As dissertações de Maria Paula Adinolfi e Denise Guerra podem nos ajudar a esboçar respostas. Ambas estiveram realizando seus respectivos trabalhos de campo entre 2002 e 2003 na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, ambas defenderam suas dissertações em 2004: a primeira na USP, em antropologia; e a segunda na UFBA, em educação. Mais interessante ainda que elas olham para escola com perguntas diferentes: a antropóloga quer saber qual a noção de África é veiculada pelo PPP Irê Ayó e como essa visão se contrapõe a visão hegemônica e estereotipada sobre aquele continente. A educadora procurou investigar como é o currículo e o ensino de ciências numa escola que busca a afirmação cultural.

Mas essa não é a única diferença: ambas tinham percepções distintas da própria escola. Na dissertação de Guerra (2004), ela relata que ao começar a lecionar na Faculdade de Educação da Bahia, o contato direto professor-aluno propiciou a “desconstrução das minhas certezas sobre o ensinar e aprender ciências naturais”. Ainda, “temi meus apriores e [...] busquei o acontecimento, o acaso, uma experiência que saísse do tom ou que tocasse outra música. Optei pelo jogo jogante e encontrei o Ilê Axé Opô Afonjá” (GUERRA, 2004, p. 107). Logo depois, ela narra como se aproximou da escola, do terreiro e conheceu Vanda Machado:

Jamais entrei num terreiro, tinha medo do candomblé e associava seus rituais, ao diabo, protagonista do mal. Assustada, porém esperançosa em dar sentido à pesquisa, iniciei um processo de enamoramento com o projeto e com a escola. Conheci Vanda Machado na disciplina de creditação do mestrado Etnopesquisa Crítica e Formação, ministrada por Roberto Sidnei Macedo. Em nosso primeiro encontro, identifiquei uma mulher terna, alegre, acolhedora, hábil ao evidenciar as potencialidades do outro. Falei brevemente dos meus propósitos e das carências no que se referia à compreensão da minha ancestralidade. Ela convidou-me a conhecer a escola e a experiência do projeto Irê Ayó [...] (GUERRA, 2004, p. 108).

Há pouco, vimos que Guerra emocionou-se vendo Vanda Machado contar algumas histórias dos nossos ancestrais³¹ e que, ao participar das reuniões de planejamento do ano letivo de 2003, saiu com a impressão das professoras serem participativas e abertas à crítica do próprio trabalho. Na sequência, ela descreve o espaço da Eugênia Anna como um “espaço adequado para acomodar as crianças dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental. [...] As salas de aula são coloridas, repletas de trabalhos desenvolvidos pelas crianças” (GUERRA, 2004, p. 109).

A autora conta também que em todas classes há frases em iorubá que são faladas

31 Uma observação pessoal: quem já teve a oportunidade de ouvir histórias da boca de Vanda Machado conhece a capacidade monumental dela de encadear narrativas e fazer-se ouvir.

amplamente pelas crianças, por exemplo: *kuaró* – bom dia; ou *A du pé* – obrigada. Quanto as disposições dos móveis, “as carteiras estão dispostas em grupo, jamais enfileiradas. Como isso elas dialogam com mais facilidade, cuidam do ambiente e uma das outras” (GUERRA, 2004, p. 110). No que tange ao comportamento dos estudantes, a autora escreveu que “os alunos, independente do ciclo, embora ativos do ponto de vista da aprendizagem, mantinham-se calmos, interessados e comprometidos com o aprender que se confundia, positivamente com o viver” (GUERRA, 2004, p. 110).

Sua opinião sobre as professoras ao longo do período de convivência foi se consolidando como um grupo afetivo e comprometido politicamente com as crianças. “Independente da formação, todas se empenhavam em pesquisar, aprender para ensinar as crianças, muitas vezes aprendiam com elas. Potencializam o trabalho coletivo, independente dos conflitos e das tensões (GUERRA, 2004, p. 116). De acordo com a educadora, as frequentes visitas à escola permitiram-na observar que a partir do tema História e Mitos as diversas classes enveredaram por caminhos distintos, de acordo com a especificidade do seu ano de escolarização, quais sejam: brincadeiras de crianças no CEB I; estudos da fauna e flora do Afonjá, no CEB II; história dos números, da escrita, do terreiro e a importância dos registro, na 3ª série; e o estudo do ecossistema tomando como referencial o terreiro. Após um período de pesquisa e sistematização, no final do semestre houve uma socialização dos estudos com seus colegas.

Durante todo o período de observação, de convivência na escola Eugênia Anna, presenciei a tentativa de desenvolvimento de um processo educativo voltado a atender determinada comunidade, caracterizada pela negação de sua cultura e a consequente exclusão social. A operacionalização do projeto Irê Ayó vem caminhando no sentido de produzir conhecimentos significativos que possibilitem o exercício da cidadania a partir de elementos da cultura afro-brasileira (GUERRA, 2004, p. 118).

Ao longo do seu período de vivência na escola, Denise Guerra conta que conforme foi “penetrando e interagindo com as professoras e alunos”, ela também foi se aproximando deles. “O instante-encontro com os atores/autores sociais, companheiros de itinerância na pesquisa, ocorreu nas primeiras semanas de investigação” (GUERRA, 2004, p. 125). Para a pesquisadora, esses companheiros “desejaram falar de si”. Em conversas com a professora Paula ela pôde conhecer aspectos da vida pessoal e da carreira dessa professora, além de procurar compreender como ela estabelecia a “dinâmica do ensinar e do aprender ciências naturais”. Quando Guerra perguntou-lhe se queria participar da pesquisa, ela não só respondeu positivamente como lhe deu um cronograma oral das atividades que iria desenvolver. Do extenso relato transcrito de Paula, uma professora jovem e negra, conhece-se aspectos que passam pela sua infância, vida escolar, universitária, concepções de mundo e opções políticas. Entre outras questões, é pertinente citar o seguinte trecho

sobre sua opção por lecionar na Eugênia Anna:

Quando eu estava fazendo o concurso da prefeitura, eu soube do trabalho que acontecia no *Afonjá*. Eu não sabia como era desenvolvida a metodologia, sabia que eles trabalhavam com a questão racial. Já estava muito mais envolvida com a questão étnica e queria trabalhar em alguma coisa que dissesse respeito ao afrodescendente. [...] Vi que era desenvolvido num terreiro de candomblé, que tinha preocupação com a estima, com a identidade cultural das crianças, que trabalhava de uma forma que eu acreditava. Apaixonei-me pela escola. [...] Eu busquei ir para a Eugênia Anna (Professora Paula apud GUERRA, 2004, p. 128).

Em seguida, a professora Paula declara o quanto conhecer Vanda Machado colaborou para o seu crescimento profissional e nos ajuda a visualizar com era o trabalho nas horas de ACs.

[...] quando eu consegui com Vanda trabalhar a interdisciplinaridade, que na época as pessoas estavam ainda começando a discutir, eu via que lá dentro a gente já conseguia estar entendendo e fazendo mesmo, e não teorizando. Nós tínhamos momentos de AC onde discutíamos os mitos e que áreas do conhecimento podíamos contemplar. Eu sempre gostei dos AC porque eram momentos de formação, de colocarmos a nossa prática junto com o que era trazido, por Vanda a nível teórico, depois íamos registrando (Professora Paula apud GUERRA, 2004, p. 128).

Segundo a autora, as conversas com as professoras a fizeram perceber quanto a afirmação da identidade cultural está presente no currículo da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos e diz que as professoras, ao narrarem suas histórias de vida pessoal ou profissional, salientam com positividade e atitude crítico-reflexiva sua prática docente implicada na luta por justiça e igualdade social. Para complementar essa observação, Denise Guerra transcreve mais uma parte do depoimento da professora Paula:

[...] eu tinha meu pai que sempre me disse: procure suas origens... Então, eu me descobri uma menina que, se tivesse com minha família de origem, teria sido criada em bairros como Liberdade, que são guetos e comecei a entender o que acontece no processo racial em Salvador. Comecei a andar com pessoas envolvidas com o movimento negro (Professora Paula apud GUERRA, 2004, p. 139).

Na dissertação de Denise Guerra outra professora teve sua entrevista transcrita no texto: Analice, diretora da escola desde 2007 e reeleita para um segundo mandato até 2012. A fala transcrita, não tão extensa quanto a de Paulo, focou mais no processo de ensino-aprendizagem de ciências, discutindo com a pesquisadora o planejamento das atividades, a escolha dos mitos, os encadeamentos feitos a partir dessas escolhas, o olhar holístico sobre as disciplinas escolares que o mito proporciona, o “laboratório natural” configurado pelo espaço físico do terreiro, tanto em relação à natureza quando à sociedade e à cultura afro-brasileira, os métodos de avaliação, entre outros assuntos. Essa professora, que também se declara afrodescendente, explica a razão para trabalhar do modo como se procura fazer na Eugênia Anna:

[...] É a aula que acontece. O professor traz o roteiro, mas a aula quem faz são os meninos. Eles começam a perguntar, começam a te instigar. [...] Qual a justificativa para trabalhar assim? A gente está tendo um menino que é leitor de mundo e não só de livro didático. O que ele leu passa. O que ele viu e pegou, vai lembrar para a vida toda. A aula tem outro significado de leitura, de escrita, de pesquisa. Nós fizemos uma tabela, um gráfico entrando a matemática e fomos trabalhando os dias, todos os dias de outubro. Nos dias que choviam em Salvador colocávamos a nuvem com a chuva e os dias de Sol com o Sol e no final eu perguntei: como ele estava vendo aquilo. Pró, foi Diogo, fez quatro dias de Sol. Ele anotava forte, forte, fraco, médio. Então choveu, aqueceu choveu. Depois lá estávamos nós estudando os estados físicos da água e a água na natureza. E a gente tinha a natureza para observar. Porque 7:30 da manhã no verão as folhas não tem tanto orvalho quanto no inverno. O terreiro é um espaço maravilhoso (Professora Ana Lise Mendes *apud* GUERRA, 2004, p. 149-150).

Em relação ao argumento da dissertação de Denise Guerra, são os depoimentos dessas duas professoras, de Vanda Machado e as leituras de autores como Maturana, Morin e Macedo e da própria Vanda que sustentam suas conclusões. Para ela, o ensinar e aprender ciências no *Afonjá* guarda características ímpares que pedem por constante zelo para não serem reduzidas à “sessão vitrine”, nem se tornem um “exercício superficial ingênuo. O Projeto Irê Ayó, como construção de vidas, precisa ser retroalimentado, nutrido a partir de suas próprias veias originantes” (GUERRA, 2004, p. 165). Daí que a Eugênia Anna, como escola que produz “cabeças bem-feitas”, isto é, um processo de escolarização que possibilita a criança “sentir-se parte integrante do ecossistema mundo [...], tem algo a comunicar aos processos educativos instituídos” (GUERRA, 2004, p. 177).

Voltemos agora a dissertação de mestrado de Adinolfi. Guerra se aproximou da escola porque pretendia encontrar um lugar onde o jogo para ela não seria jogado com dados viciados. Na sua prática de ensino, temeu seus apriores e procurou vencer seus preconceitos contra o candomblé realizando sua pesquisa de campo na Eugênia Anna. Por outro lado, Maria Paula quando estabeleceu seu problema de pesquisa partiu do questionamento da ausência praticamente absoluta da África nos currículos escolares de educação básica e mesmo na universidade, em todas as áreas do conhecimento (ADINOLFI, 2004, p. 9).

O seu trabalho de campo, por sua vez, confluuiu para Salvador por várias razões: suas leituras a fizeram descobrir que o *Ilê Axé Opô Afonjá* já havia acolhido uma experiência educacional fundamentada na afirmação da cosmovisão afro-brasileira, a Mini Comunidade Obá Biyi, o que a fez se interessar pelo que estava acontecendo na Eugênia Anna; sua comunicação de pesquisa no II Congresso de Pesquisadores Negros, em 2002, foi justamente alocada na mesma sessão de Vanda Machado, na época doutoranda na UFBA; nesse mesmo congresso, conheceu pessoalmente Ana Célia Silva, com quem já havia trocado e-mails sobre o projeto educacional do Ilê Aiyê e a interpelou sobre a possibilidade de conhecer a Escola Mãe Hilda pessoalmente. Enfim,

Adinolfi já estava engajada no debate sobre educação de crianças negras e cultura afro-brasileira e encontrou em Salvador o que não há em São Paulo: escolas que constroem seu PPP em torno do eixo “cultura negra”, procurando incorporar em suas práticas pedagógicas “os processos de ensino-aprendizagem dos terreiros de candomblé” (ADINOLFI, 2004, p. 16) e, em grande medida, reconheço que segui o exemplo dela nesse aspecto.

A passagem de Adinolfi pela escola Eugênia Anna também retorna outros resultados do que os encontrados por Denise Guerra. A primeira reunião de professores frequentada pela antropóloga tinha como pauta o planejamento para o 4º bimestre de 2002 e estavam presente 7 das 10 professoras da escola. Apesar de Vanda Machado tê-la apresentado ao espaço como um todo, nem a consultora e nem a diretora estavam presentes naquele AC. Era início do mês de outubro e a pesquisadora conta que aguardou o momento de poder explicar que estava “pesquisando a forma como a África (a História e as culturas africanas) é apresentada no projeto pedagógico e a forma como tal concepção se efetiva na prática pedagógica”. Em seguida, disse que pretendia “observar as aulas de algumas turmas ao longo do bimestre” (ADINOLFI, 2004, p. 185). De acordo com a antropóloga, uma professora respondeu com pouco entusiasmo e as outras aquiesceram positivamente com a cabeça a seguinte resposta:

O problema é que agora eles estão atrasados, a gente tem que fazer a revisão de fim de ano pra dar conteúdo mesmo, português, matemática. Não dá pra ficar trabalhando mito no último bimestre. Então, o que você quer a gente não vai trabalhar (professora não identificada *apud* ADINOLFI, 2004, p. 185 – grifos do original).

Adinolfi interpretou essa resposta como uma reação das professoras para tentar dissuadi-la. “Todas as professoras sabem bem porque vão lá os pesquisadores, e sabem também o que dizer para contentá-los e livrar-se logo deles” (ADINOLFI, 2004, p. 186). Ainda, por conta da singularidade da escola e por estar localizada no *Ilê Axé Opô Afonjá*, a presença dos pesquisadores não só eram constantes como numerosas. Lemos no depoimento da própria Corina em epígrafe que a Eugênia Anna (desculpem mais uma repetição) :

[...] foi rotulada assim: escola que é pra grego ver. Pra estrangeiro chegar lá e ver, fotografar e sair ganhando prêmios por aí com os relatos daqui. Era uma escola que, diariamente, você encontrava aqui: aluno de antropologia, alunos de história, de mestrado, de doutorado e era uma confusão nos corredores que [...] se batiam as pessoas. Porque na verdade era uma novidade, [...] nem se falava na “Lei dez mil” e a escola já estava desenvolvendo o projeto.

De fato, os pesquisadores se batiam no corredor e também por um espaço no AC, como aponta Adinolfi:

[...] no meu primeiro dia na escola havia, além de mim mesma, duas estudantes norte-americanas que estavam fazendo um curso de extensão na PUC-SP e que foram à Bahia fazer campo para escrever uma monografia final, e aproximadamente quinze estudantes do

curso de Odontologia da UFBA, participando de uma atividade de saúde bucal preventiva, aliada ao uso terapêutico de chás. Ou seja, quase vinte pessoas de fora num único dia. Durante os dois meses e meio que passei na escola, vi vários outros alunos, especialmente do curso de Pedagogia da UFBA e UNEB, indo ao Opô Afonjá para fazer entrevistas, coletar material, assistir uma ou outra aula (ADINOLFI, 2004, p. 186).

Diante da resposta das professoras e da descrição do ambiente escola de Adinolfi, há uma aparente contraste com o ponto de vista apresentado por Denise Guerra: as professoras aqui parecem realmente unidas em torno de um propósito, mas não me parece que estivessem abertas à crítica do próprio trabalho como um todo. A educadora baiana chegou a declarar em seu texto: “após um período não-demarcado de escuta [...] elas me acolheram, quiseram fazer parte da pesquisa” (GUERRA, 2004, p. 112). Para Adinolfi, porém, a explícita recusa inicial em colaborar com a pesquisa tem outro significado:

Tudo isso indica a pouca disposição e pouco conforto em falar do projeto pedagógico da escola. Percebi, com o tempo, que isso se devia ao fato de não terem realmente encampado o projeto, de não se identificarem com ele, de o verem como algo externo que lhes foi imposto. Há algumas exceções, professoras que estão na Eugênia Anna até hoje. Uma delas, que já mencionei, é militante do movimento negro e escolheu a escola em virtude do projeto pedagógico, diferentemente das outras (ADINOLFI, 2004, p. 187-188).

Adinolfi ainda enxerga outro ponto nessa fala da professora que podemos contrastar com os dados apresentados por Guerra. “Ficou evidente que mito *não é* conteúdo. O que seriam então os mitos neste projeto, para estas professoras? Este problema ficou para o resto da pesquisa”. Por outro lado, sabe-se que matemática e português são conteúdos porque gozam da “legitimidade do cânone escolar para estar no currículo” (ADINOLFI, 2004, p. 187). Outrossim, ela também reconhece a sobrecarga de trabalho dessas professoras no último bimestre que, de maneira geral, “tinham que digerir a formação continuada do Irê Ayó, a formação (com duração de 18 meses) do Gestar, mais alguns “projetos” paralelos, vindos da SMEC, que foram surgindo” (ADINOLFI, 2004, p. 189) e, pior, as professoras eram “convidadas” a adotá-los sem “nenhuma avaliação sistemática de sua relação com o Projeto Político-Pedagógico da Escola, nem da adequação ou não do projeto em relação aos objetivos e ao cronograma do bimestre” (ADINOLFI, 2004, p. 187).

Há, no entanto, um contexto mais geral, muito bem descrito por Contreras (2002)³² como um processo de proletarização dos professores, que envolve a perda de seu controle sobre o próprio trabalho, fruto da separação entre concepção e execução do fazer pedagógico – o professor vem-se tornando cada vez mais um mero aplicador de programas e pacotes curriculares vindos “de cima” (ADINOLFI, 2004, p. 188).

Colocada todas essas questões no mesmo bojo, Adinolfi vai procurar exemplificar o que ela entendeu como sendo uma resistência do corpo docente ao projeto (ao contrário de Guerra, que

32 A obra citada por Adinolfi é a seguinte: CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

vê uma adesão geral), uma palavra que nos parece mais adequada do que “incompreensão”. A antropóloga parte de uma premissa que “articula a produção de representações, como práticas de significação, às relações de poder”. A partir daí ela lê a resistência das professoras ao Projeto Irê Ayó como reação “a mais um poder, o da consultora, que carece, no entanto, da legalidade do poder cristalizado da burocracia estatal”. Em sua análise, pelo que ela pôde constatar, do ponto de vista das professoras o Projeto Irê Ayó é entendido também como um projeto “de fora”, dado que ele se impôs verticalmente a partir de negociação da SMEC com a Sociedade Cruz Santa e sua proposta vem muitas vezes de encontro às concepções e práticas as quais as professoras arraigaram-se ao longo de sua carreira. Citando diretamente Adinolfi (ADINOLFI, 2004, p. 192):

Ainda que a intenção da formação continuada do Irê Ayó fosse a de ser um processo construído de forma participativa, não parece ter sido assim que ele se efetivou. Indicadores disso são, além da fala das professoras, o planejamento centralizado, no qual a consultora elencava os temas e produzia os textos a serem trabalhados.

Para exemplificar sua crítica, Adinolfi narra algumas disputas em torno da simbologia do Natal: “Vanda entendia que fazer comemorações de Natal tradicionais (centradas em um imaginário europeu do pinheirinho com neve e Papai Noel e no apelo consumista dos presentes) seria incoerente com o projeto pedagógico” (ADINOLFI, 2004, p. 193). Para sustentar seu ponto de vista, a consultora escreveu em parceria com Petrovich, “O melhor presente de Natal”, destacando esta data como “*a festa da família*” e dando ênfase à história da família de Jesus. Sem delongas, o texto conclui com a frase “Aí é que só o amor da mãe pode preservar a vida e o crescimento dos filhos. Amor é o melhor presente de Natal” (Machado e Petrovich *apud* ADINOLFI, 2004, p. 193).

De acordo com Maria Paula, ao ser apresentado no AC, o texto gerou “uma verdadeira celeuma, pois elas entendiam que o Natal (com Papai Noel, árvore de natal e presentes) é um valor e um símbolo para eles, algo de que eles gostam, em que acreditam” (ADINOLFI, 2004, p. 193) e a maioria das professoras simplesmente não seguiram a orientação de Vanda, desejando boas festas com a mesma Árvore de Natal de todos os anos e “pedindo uma redação na forma de carta destinada ao Papai Noel” (ADINOLFI, 2004, p. 193). Em conversas “informais” com algumas das professoras “resistentes”, já que elas não permitiram que fossem gravadas, Adinolfi registrou o seguinte:

Para as professoras, esta é a realidade dos alunos, é o contexto do qual devem partir: “Isso não é realidade deles? Então eu também não posso comentar um programa de televisão, uma coisa do Faustão, daquele Cidade Alerta? Os meninos veem, eles querem comentar, então eu vou desperdiçar esse interesse de debate deles?”, disse-me uma delas. E ainda : “Eu acho que eles têm que sair daqui para o mundo, onde eles não vão ver esse negócio de mito, eles têm que estar prontos pra ler, escrever, eles têm que estar a par da realidade” (professora não identificada *apud* ADINOLFI, 2004, p. 194).

Parcialmente, a resposta sobre o significado do mito estava dado: mito é “mito”, mentira e a escola é o lugar onde se ensina a “verdade”. Insistindo com essa professora para compreender sua concepção sobre o mito no currículo da EMEAS, Adinolfi ouviu: “Eu não digo nada. Não quero esquentar a cabeça, quero tomar minha cerveja no fim de semana. Pra mim tá tudo lindo e maravilhoso” (professora não identificada *apud* ADINOLFI, 2004, p. 195). Em seguida, Adinolfi relata que entrou no assunto “relações de poder na escola” e a mesma professora lhe disse o seguinte:

O problema é usarem minha cabeça de escada pra subir. A gente é que carrega o piano e ainda não tem o devido apoio. É ‘olha, eu quero isso, isso e isso’, mas não diz à gente como fazer, como é, não ensina. (...) Eu tenho 27 anos de magistério, quer que a gente mude tudo... a gente tá sempre aprendendo, mas já tem um jeito de fazer as coisas... (professora não identificada *apud* ADINOLFI, 2004, p. 195).

Mais uma vez, os dados apresentados por Guerra e Adinolfi se chocam. Aqui, não só vemos uma professora que é resistente ao projeto como articula um discurso que reivindica respeito aos seus anos de experiência como uma verdadeira “mais velha” no saber docente, ainda que possamos interpretar sua atitude como uma postura cômoda ao estabelecido pela cultura escolar tradicional. Quer dizer, há uma cultura escolar tradicional já estabelecida com seus ritos, hierarquias e práticas e uma projeto como o Irê Ayó quer “cortá-las pela raiz”. Interessante inversão, pois a disponibilidade para criar uma prática pedagógica transformadora, crucial num projeto político pedagógico como esse, é justamente baseada na afirmação da tradição cultural afro-brasileira, isto é, na afirmação das “raízes” da cultura negra, fundamento para emergência de uma cultura escolar “moderna”. Trocam-se as raízes para que floresçam novas árvores, flores e frutos.

Duas exceções nesse episódio do natal foram registradas e é importante sua transposição para este texto: primeiro, a “professora negra militante” criativamente reconstruiu os símbolos de Natal a partir das referências da cultura afro-brasileira. Ela utilizou como árvore de natal o desenho um Iroco (uma árvore-orixá), amarrou um laço de fita de celofane ao redor do tronco a moda como se pratica nos terreiros e a enfeitou com desenhos como o ofá de Oxóssi, cabaças e outros motivos relacionados ao projeto político pedagógico; a segunda exceção, trata-se de uma professora “que se autodeclara negra” e que não aboliu o pinheiro de Natal, mas o decorou com fotos de negros famosos e com dizeres de “Nossa árvore”, “Nossos frutos”, “Identidade”, “respeito”, “amor”, “autonomia”, “família”, “paz”, “carinho”, “sensibilidade” e ainda “Pérolas Negras”, aludindo ao Ilê Aiyê (ADINOLFI, 2004, p. 193). A esses dois exemplos dados por Adinolfi, deve-se juntar o que ela ouviu de Vanda Machado “mais de uma vez”: “o problema é que

as professoras não se identificam com o projeto. O problema não é a criança, o problema é a professora” (ADINOLFI, 2004, p. 196).

Para além da interpretação do senso comum sobre a aceção de identificação, isto é, dividir algo em comum, ter “características compartilhadas”, Adinolfi propõe uma “abordagem discursiva do processo de identificação”, ou seja, “a identificação não é um dado de antemão, mas um processo relacional, no qual se é interpelado a ocupar determinada posição-de-sujeito, na qual porém é necessário também *investir*” (ADINOLFI, 2004, p. 196 – grifo no original). Para a antropóloga, nesse caso, a “falta de identificação” é justamente um “ponto de sutura” ausente que possibilitaria vincular o corpo docente da Eugênia Anna num outro patamar, no de “posição-de-sujeito”, de “coautoras do projeto, posição para a qual, porém, nem (ou nem sempre) elas foram interpeladas, nem (ou nem sempre) na qual [elas próprias] investiram (ADINOLFI, 2004, p. 196). Por fim:

É evidente também que este processo ocorre de forma diferente para cada uma das professoras e depende de múltiplos fatores que as fazem serem interpeladas diferencialmente para determinadas posições-de-sujeito e também as fazem investir diferencialmente em tais posições. Raça, religião, relação com o papel de educadora são algumas das clivagens que posicionam e através das quais se posicionam as professoras neste projeto e nesta escola. A identidade racial joga aqui um papel central. Não por coincidência, as três professoras mais envolvidas com o projeto (que chamo aqui de Cíntia, Rosa e Marta) se identificam como negras. O que é interessante é que, das três, apenas uma seria identificada, na sociedade baiana, indefectivelmente como negra (ou “preta”). Outra delas é uma mestiça, facilmente identificável como “morena” e a última é vista como “branca” (mas justificou sua auto-atribuição de cor por ter um avô negro)³³ (ADINOLFI, 2004, p. 197).

Não temos a intenção de tomar partido pelos dados apresentados por Guerra ou Adinolfi, até mesmo porque são complementares. Os objetivos traçados pelas autoras para suas pesquisas e suas expectativas em relação ao campo de observação levaram-nas para dois lados distintos que não são opostos e olhando para eles com os olhos de hoje, devemos tomar proveito de ambos.

O texto de Guerra traz como marca ser aparentemente produzido por uma pesquisadora que obteve maior “penetração” no campo (o fato dela estar na escola no início de um ano letivo parece ter aberto maiores possibilidades de inserção, sem entrar em fatores como origem geográfica e pertencimento racial). Entretanto, a educadora transcreveu entrevistas/depoimentos com apenas duas professoras e, a partir do cotejamento com o texto de Adinolfi, sabemos que são justamente professoras das mais engajadas no projeto. Sem explicar aos leitores se realizou ou não entrevistas com outras professoras, ela generalizou suas observações para todo o corpo docente da

33 Confrontei a minha própria classificação com a de outras pessoas na escola (alunos, funcionários e professoras), perguntando-lhes sobre a cor das professoras. Em grande medida, as classificações coincidiram com a que apresento aqui. (Nota copiada do original de Adinolfi, 2004, p. 197).

escola. Assim, diante do que relatou a antropóloga Maria Paula, soa um tanto inocente da parte de Guerra dizer que não selecionou “sujeitos de pesquisa” e sim encontrou “companheiros de itinerância” (GUERRA, 2004, p. 166). Por que ela encontrou como “companheiras” justamente duas professoras que trabalhavam incansavelmente para ver o Projeto Irê Ayó fluir?

Por certo, a professora Paula, na sua adesão sincera ao PPP Irê Ayó desde antes de vir a trabalhar na escola encarna um protótipo de profissional exigido para o sucesso de um projeto como esse. Não a toa, ela recebe incansáveis elogios no trabalho de Denise Guerra, é citada na tese de doutorado de Vanda Machado (a única professora, aliás, com exceção das transcrições da avaliação da formação) e está presente na dissertação de Maria Paula como a professora mais engajada no projeto. No vídeo *Irê Ayó: em busca da pedagogia nagô* (12 min., 2002), cujo roteiro é de Vanda Machado e a narração fica por conta de Carlos Petrovich, as duas únicas professoras da escola que tem a palavra são justamente as duas professoras citadas por Denise Guerra: Paula e Ana Lice Mendes.

Em seu turno, Adinolfi foi levada pelo seu instrumental teórico a realizar densas e valiosas análises da resistência do corpo docente ao PPP e das relações de poder presentes na escola (fundamentada principalmente nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico), entre outros temas. Porém, as interpretações das “piscadelas” que ela presenciou na escola, revestidas da característica “autoridade etnográfica”³⁴ da antropologia (algo que Guerra também não fugiu transcrevendo longos trechos das entrevistas), inferem generalizações a partir de conversas informais com apenas uma professora resistente ao PPP, por exemplo. Inegável que suas inferências fazem sentido e estão bem construídas, é verdade, mas talvez não deversem ser estendidas para todo o corpo docente (como bem mostra o episódio da árvore de natal). Além do mais, as professoras “engajadas” receberam pouca ênfase no seu trabalho e os dados não são suficientes para concluirmos até que ponto houve uma certa decepção da pesquisadora ao se dar conta que a “África”, território tão firmemente estabelecido no texto do PPP, estava um tanto longe do “chão” da escola.

Da nossa leitura do texto de ambas, da consulta aos textos de Vanda Machado e da transcrição do depoimento da supervisora Corina pode-se delinear algumas considerações sobre a “fase radical” da implantação do Projeto Irê Ayó na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos,

34 Vale aqui como referência a crítica de James Clifford (1983), em *On ethnographic authority*. Para não alongarmos nessa discussão, trazemos aqui o último parágrafo do referido texto: “Experiential, interpretive, dialogical, and polyphonic processes are at work, discordantly, in any ethnography. But coherent presentation presupposes a controlling mode of authority. I have argued that this imposition of coherence on an unruly textual process is now, inescapably, a matter of strategic choice. I have tried to distinguish important styles of authority as they have become visible in recent decades. If ethnographic writing is alive, as I believe it is, it is struggling within and against these possibilities” (CLIFFORD, 1983, p. 142).

tendo em conta sempre a crítica que acabamos de fazer sobre a “autoridade etnográfica” e correndo o risco de incorrer no mesmo erro.

Em primeiro lugar, o confronto das fontes parece indicar que a implantação do Projeto Irê Ayó não foi um processo harmônico. “Dar um jeito” na escola nunca foi fácil e, após alguns anos, impossível. Como Vanda Machado conta em sua tese:

[...] não gostaria de falar de perdas. Todos os caminhos foram transformados em caminhos de esperanças. Falo, portanto, do que considero interrupção. Talvez a mais doída tenha sido o afastamento compulsório da *Escola Eugenia Anna*, na minha comunidade, meu berço ancestral, ainda no meio desta jornada. Estanquei no meio da encruzilhada a espera de outros passantes errantes como eu mesma (MACHADO, 2006, p. 186).

Nessa “fase radical” do Projeto Irê Ayó, foram designadas pela SMEC para trabalhar na escola tanto professoras que queriam fazer parte do projeto de antemão ou se identificaram com a proposta ao conhecê-la, bem como fizeram parte do corpo docente professoras que só queriam tomar sua cerveja no final de semana. Essa disparidade de interesses deve ser tomado como fator relevante para fazer da Eugênia Anna a escola com maior rotatividade docente da CRE Cabula.

Não obstante, pouco se falou da alta rotatividade do corpo docente como um dos fatores impeditivos para realização plena do Projeto Irê Ayó, mesmo diante do fato que nenhuma das professoras presentes na primeira leitura da *Prosa de nagô*, em junho de 1999, fizessem ainda parte do corpo docente da Eugênia Anna, em 2003. Adinolfi (2004, p. 151-152), em diálogo com Vanda Machado, informa sobre o assunto, mas o utiliza como introdução ao fato das professoras ao menos estarem sendo “avisadas” sobre o local de trabalho da vaga – um terreiro de candomblé, tema instigante para se debater também a intolerância religiosa.

Porém, essa mínima empatia das professoras demonstrada na escolha do local de trabalho desvaia diante do desafio imperativo às práticas de ensino as quais eram arraigadas. Ora, mas como garantir a continuidade de um projeto transformador da prática escolar sem garantir minimamente a continuidade das pessoas responsáveis pela sua execução? Esse problema, todavia, foge da alçada da consultora, pois as servidoras públicas eram (e são) alocadas na escola pela SMEC e não são escolhidas pela escola.

Mensurar os impactos reais da inexistência de um corpo coeso e fixo de agentes implementadores do projeto é tarefa difícil (se não impossível), mas revirar toda essa terra possibilitou emergir um empecilho que ajuda a compreender uma das limitações para efetiva fruição do Projeto Irê Ayó (que não impede a existência de outras): ao longo da “fase radical” na implantação do projeto, sem agentes fixos, é provável que a consultora necessitasse constantemente recomençar o processo de sensibilização docente. Daí que é possível após 4 anos de

implantação do Projeto Irê Ayó (1999 a 2003) encontrar atitudes profissionais tão díspares em relação ao projeto pedagógico da escola – visto como direito da comunidade por algumas profissionais e como imposição de “fora” sobre a escola por outras, com incontáveis posições intermediárias não captadas.

Como já sabemos, no final do ano letivo de 2003 a escola foi reformada e ao ser reinaugurada em 2004 estava literalmente sob nova direção. As palavras de Corina novamente são emblemáticas: “depois houve uma época de... uma parada, as pessoas, as mentalidades são várias, com entendimentos vários. Então, houve um distanciamento da consultora, houve uma mudança da gestão da escola, enfim, o projeto ficou um tanto paradinho” (Supervisora Corina). Porém, se a gestão que assumiu a escola parece não ter feito nenhum esforço para fortalecer o Projeto Irê Ayó, a SMEC não deixou de usá-lo como vitrine e o projeto figurou com destaque no relatório da gestão da secretaria, segundo constatou Adinolfi. A partir de visitas que fez à escola no ano de 2004, a antropóloga aponta que:

Na Eugênia Anna, com a saída de Vanda, o projeto ficou acéfalo. O que já era difícil de ser feito com ela agora se torna quase inviável, dependendo da boa vontade e do senso de dever de algumas professoras para com o Irê Ayó. Uma das professoras que estava afastada na época da pesquisa e que conheci em uma visita à escola em novembro de 2004 disse-me que “o Ire Aiyó acabou” (ADINOLFI, 2004, p. 249).

A professora Iraíldes Nascimento, atual vice-diretora da escola, me contou também que o Projeto Irê Ayó passou por um tempo de ostracismo. Filha-de-santo do *Opô Afonjá*, quando conversei com ela fazia 5 anos que lecionava na escola e, portanto, chegou por lá bem nesse período ou pouco antes dele. Tenho apenas o registro da conversa com ela no caderno de campo, mas sua fala apontou essa época como um tempo em que o projeto estava agonizando por falta de apoio da equipe gestora. Além disso, o fato de Vanda Machado estar afastada da escola e escrevendo sua tese de doutorado foi apontado por ela como um fator de dificuldade enfrentado pelas professoras engajadas com o projeto naquele período. Em palestra às CPs da CRE Cabula a professora Cláudia Castro declarou que houve uma época na qual fingia-se contar o mito.

A situação muda após as eleições para direção da escola e a chapa formada por Ana Lice Mendes para direção e Iraíldes Nascimento como vice elegeu-se, tratando logo de retomar o Projeto Irê Ayó e estreitar novamente os laços com Vanda Machado. Reelaborando as palavras da própria Vanda, era chegada a hora de cobrir as interrupções: outros errantes passaram pela encruzilhada e já era possível retomar o caminho. Importante ressaltar que essa gestão assume o Irê Ayó como um projeto da escola e acredita que a construção de uma proposta pedagógica fundamentada na cultura da comunidade do *Afonjá* deva ser tomada como a vocação daquela

unidade escolar. Em entrevista a Revista TRIP, edição de julho de 2007, a vice-diretora afirmou o seguinte: “Não trabalhamos com candomblé, mas com a busca das raízes africanas, sua valorização e respeito”

Não obstante, o depoimento de Corina já nos mostrou que a atual CP pediu para ser alocada na Eugênia Anna assim que tomou conhecimento da localidade da escola e das linhas gerais do PPP da escola. Ora, lembremos da professora Paula (que não trabalha mais na escola) e veremos que a adesão prévia ao projeto como um todo (e não somente ao local da escola) é uma relevante componente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade³⁵.

Portanto, ao final das contas, a renovação da equipe gestora como um todo confluiu na superação da “fase paradinho” e, desde 2007, a “nova roupagem” que o PPP Irê Ayó vem vestindo é fomentada fortemente por essa equipe, fato que não parece ter ocorrido em nenhuma fase anterior do projeto. Logo, parece plausível que a recondução das “prós” Ana Lice e “Irá” para um segundo mandato a frente da escola (2010-2012) seja considerada prova do assentimento da comunidade escolar à gestão atual.

Em relação ao corpo docente, das professoras que participaram da “fase radical” do Projeto Irê Ayó restam na atual equipe três professoras, as quais inclusive vivenciaram uma ou mais capacitações organizadas por Vanda Machado e Petrovich: a própria Ana Lice Mendes (cumprindo atualmente função de gestão) e outras duas professoras. Em contrapartida, desde o início do trabalho de Ana Lice e Irá, o atual corpo docente vem se estabilizando na escola, segundo me contaram a equipe gestora e algumas professoras com quem conversei. Se meu testemunho servir de prova, no ano letivo de 2009 somente uma professora e o professor de música eram novos na escola e todas as outras professoras (9, contando com as gestoras) estavam na Eugênia Anna pelo menos desde 2007. Não registrei se o professor de dança estava na escola antes ou depois de 2007, mas já não era seu primeiro ano letivo na escola. A única exceção encontrava-se no grupo 05, sob a responsabilidade de estagiários contratados pela SMEC. Nesse caso, a professora titular passava por problemas de saúde e estava afastada.

À estabilidade do corpo docente deve ser ajuntada outras conquistas, como o cumprimento da jornada integral de 40h na mesma unidade. Consequentemente, as professoras não precisam se deslocar pela cidade na hora do almoço para trocar de local de trabalho e, no caso da Eugênia Anna, elas assumem as duas turmas que lhes são exigidas no mesmo segmento do ciclo, uma no matutino e outra no vespertino. Na prática, isso significa mais tempo para planejar suas atividades em sala de aula e redução do volume de trabalho como um todo. Sem qualquer política do SIMES

35 Certamente, a coordenadora poderia ter se decepcionado, mas o fato dela chegar disposta a somar-se ao projeto e não simplesmente coordená-lo tampouco pode ser desprezado.

que permita meia jornada em sala de aula e a outra metade dedicada a estudos, planejamento coletivo e individual e outras exigências como preparação de aulas e avaliação das mesmas, a saída encontrada (talvez se deva dizer conquistada) pela escola é um avanço não desprezível para propiciar melhor qualidade ao trabalho docente.

Para encerrar o tópico, cabe uma observação: se desde 2007 Vanda Machado voltou a atuar na escola, suas obrigações atuais na Secretaria da Cultura da Bahia (SEC), trabalhando para expandir o Irê Ayó para escolas da rede estadual, não lhe permite se dedicar tanto à Escola Eugênia Anna quanto ela pôde na “fase radical”. Com exceção desse momento de retomada, parece que não houveram outras longas capacitações como se fazia na fase radical. No dito ano, há registros de Vanda Machado capacitando o corpo docente e que acessei através de um arquivo eletrônico de *slides* cedidos a mim. Neles, a autora apresenta às professoras uma nova síntese do Projeto Irê Ayó, a qual já incorpora o ideograma *sankofa*, a ave que olha para trás, como um símbolo do projeto. O objetivo agora foi sintetizado como: “educar para a consciência histórica a partir da cultura do lugar”. Como tudo se transforma em caminho, a limitação de tempo de Vanda Machado impôs às professoras o imperativo de trabalhar com mais independência da consultora e uma das novidades da nova fase (que foi destacada para mim pela equipe gestora) trata-se justamente das “mais velhas”³⁶ agirem como multiplicadoras nesse processo de retomada do Irê Ayó. Dessa maneira, percebe-se o importante papel desempenhado também pelo corpo docente na costura dessa “nova roupagem” do PPP a partir de 2007.

Do PPP Irê Ayó a Mito-Pedagogia: perda da radicalidade ou ganho de maturidade?

Uma das professoras, Cláudia Castro, procurou sistematizar as contribuições da atual gestão e do corpo docente da escola, entendidas por ela como uma ampliação do PPP Irê Ayó e as apresentou em 28 de abril de 2009, ocasião em que ocorreu uma reunião mensal de Coordenadores Pedagógicos (CPs) da CRE Cabula. Naquela feita, a professora foi convidada pela equipe gestora da escola para proferir a mesma palestra que havia apresentado às suas colegas de trabalho na Jornada Pedagógica daquele ano letivo, como é chamada a primeira semana de trabalho após as férias de janeiro na rede de Salvador. Para compreender o papel desempenhado pelas professoras no fortalecimento do Projeto Irê Ayó a partir de 2007 e, ao mesmo tempo, compreendermos como

36 O “mais velha” aqui tem o sentido de “tempo de casa”.

o PPP ganha vida na prática diária da escola, nos basearemos principalmente no trabalho dessa professora³⁷, mas sempre que possível recorreremos ao que vivenciamos do trabalho de outras docentes.

O fato de uma professora da escola ser responsabilizada para apresentar uma síntese sobre o Projeto Irê Ayó na reunião regional de coordenadoras pedagógicas, portanto, soma-se ao fato do corpo docente se mostrar mais independente e a vontade para debatê-lo ao longo da semana de planejamento anual. Ambos são marcos que apontam diferenças entre outras fases do projeto e a atual, que nomeamos como a fase da “nova roupagem” a partir do depoimento da supervisora Corina (em epígrafe) realizado justamente após a palestra de Cláudia e o empregamos com intuito de ajudar a sistematizar informações que coletamos sobre a implantação do PPP Irê Ayó na EMEAS. A professora Cláudia usa outros termos para definir o atual momento da EMEAS, como ela disse no início de sua palestra:

Mito-Pedagogia: o nome sugere um trabalho pautado em cima dos mitos e esse é o foco do Projeto Irê Ayó. Mas Mito-Pedagogia designa a prática pedagógica desenvolvida na escola Eugênia Anna dos Santos atualmente, pautada na prática do Projeto Irê Ayó, incrementada ou ampliada pela equipe gestora e docentes vigentes... Quero chamar a atenção que o projeto da escola em momento nenhum foi descaracterizado... ele é célula, ele é embrião, ele é vivo, ele é atuante, nós o praticamos: apenas ampliamos, isso é uma consequência natural. Nós já passamos dez anos no projeto com essa interação, nós estamos dando um pouco da nossa identidade ao próprio projeto (professora Cláudia Castro).

O Projeto Irê Ayó nós já conhecemos, mas do que se trata a ampliação? Segundo a professora, essa é uma decorrência da maturação do grupo que evoluiu “ampliando e trocando conhecimentos”, apoiada em uma nova forma de trabalhar na escola propiciada pela equipe gestora, principal responsável por motivar o corpo docente que atua na Eugênia Anna a aderir ao projeto. Para Cláudia, esses fatores levaram a uma “união singular” entre as professoras e a gestoras que perdura desde quando se superou o “período de anestesia” pelo qual o Irê Ayó passou.

Para a professora Cláudia, o Irê Ayó privilegia: “autoconhecimento, ancestralidade, atitudes e valores, história, geografia e ecologia local”. Por seu turno, segundo ela, a mito-

³⁷ Ressalta-se, sem qualquer obstância, que não há predileção especial pela professora Cláudia Castro, mas ocorreu de estar presente em suas atividades, as quais consegui acompanhar presencialmente com maior frequência. Em parte, isso deve-se a disponibilidade da professora em me receber e desprendimento em contar sobre seu trabalho. Por outro lado, sucedeu dela ter representado o corpo docente da escola (a pedido da equipe gestora) na reunião de coordenadores pedagógicos e, além disso, eu estava na escola justamente em momentos que ela necessitava de ajuda para efetuar o registro de suas atividades, propiciando uma junção de interesses de ambas as partes: do pesquisador e da professora. Seria injusto não mencionar que houveram oportunidades de trocas com outras profissionais, mas as condições ditas acima não se repetiram no mesmo grau com outras professoras e, consequentemente, não propiciaram que trouxesse comigo do campo tantos dados quanto consegui copilar a partir do trabalho da professora Cláudia.

pedagogia continua trabalhando com esses temas e o “*plus*” reside justamente no momento histórico da Eugênia Anna, no qual há: “otimização dos mitos; riqueza de *links* com as situações didáticas; maior preocupação com os meios do que com os fins; e ênfase nos registros”. Abaixo, mais um trecho da transcrição da palestra dela:

Nós fazemos links com as diversas situações práticas. Hoje eu uso mito pra matemática, o professor de dança utiliza o mito pra trabalhar a aula dele, hoje eu utilizo mito pra aula de inglês, então aqui a gente utiliza mito pra todos os nossos contextos e isso não era colocado em evidência no projeto inicial Irê Ayó e aí é que entra um pouco da nossa identidade, um pouco da nossa roupagem dentro do trabalho com o mito. Hoje nós otimizamos a ferramenta, hoje nós fizemos links com todas as disciplinas e existe uma maior preocupação com os meios do que com os fins. [...] Já houve essa modificação e ênfase nos registros. Nós registrávamos a fala das crianças e outros registros, mas hoje temos verdadeiros portfólios sobre o trabalho, nós produzimos o material, verdadeiras relíquias para nosso book de trabalho... existe uma preocupação com os registros para perpetuar o trabalho da escola. Nesse aspecto fica claro porque a gente diz que existe um pouco da nossa identidade com a ampliação do projeto. Tá claro que nós não descaracterizamos em hipótese nenhuma o trabalho inicial? (Professora Cláudia Castro).

Por essa fala podemos ver que é central entre as preocupações de Castro afirmar que a ampliação do projeto é a utilização dos mitos no maior número de situações didáticas e em todos os aspectos possíveis. Mas se não há descaracterização, porque acrescentar um novo nome? Numa Reunião Pedagógica em maio de 2009, cujo objetivo era iniciar uma discussão sobre a atualização do PPP da escola, Vanda Machado argumentou que o momento atual da escola não se trata de uma ampliação do Projeto Irê Ayó, mas dá aplicação mesma da Pedagogia Nagô. Transcrevemos aqui as palavras dela:

[...] a gente não pode sair dessa estrada [Irê Ayó], embora todo mundo tenha a sua licença poética. Não pode é mudar de nome. Isso já está feito, está estudado e não pode mudar. E desse jeito muitíssimo bom, [...] fantástico (eu não saberia chegar em algum lugar e falar que os educadores fazem isso ou aquilo, porque o que está na fala de vocês é irrepetível), alguns princípios básicos tem que prevalecer, como a Pedagogia Nagô, que não pode mudar a nomeação (Vanda Machado).

Ainda, nessa mesma reunião pedagógica, professoras afirmaram que não estavam presentes na reunião de planejamento do início de ano e, por isso, não se viam contempladas na sistematização realizada por Cláudia do projeto pedagógico. Ainda que não haja consenso sobre a ampliação do projeto ou sobre o que representa a mito-pedagogia, os passos que são executados (os princípios básicos) pela equipe pedagógica e executados no dia a dia da escola são dados pertinentes dessa sistematização realizada por essa professora e se sustentam mesmo quando confrontados com as observações que pude fazer no primeiro semestre de 2009.

Destarte, na palestra, a professora Cláudia contou que o “mito”, antes de ser narrado pela primeira vez em uma classe, é escolhido coletivamente para ser trabalhado como um projeto ao longo do semestre (já houve época em que o mito era escolhido por bimestre). Quando da escolha

do “mito”, presta-se atenção ao “momento político” que a comunidade vivencia. Por exemplo, no segundo semestre de 2008 o mito escolhido foi *Iansã criando a democracia*, semestre em que ocorreram as eleições municipais e as eleições para presidente nos Estados Unidos, a qual elegeu Barack Obama. No primeiro semestre de 2009, ano regido por Oxóssi, o orixá caçador e provedor da comunidade, escolheu-se o mito *O caçador de uma flecha só que trouxe alegria*. A escolha desse mito também foi uma homenagem aos 70 anos de iniciação de Mãe Stella de Oxóssi completados naquele ano. No segundo semestre de 2010, ano das eleições presidenciais no Brasil, designou-se o mito *Oxum na criação do mundo*, cuja narrativa versa sobre o papel desempenhado pela orixá da água doce, associada a fertilidade da terra, dos humanos e animais, nas decisões políticas que visam a continuidade da existência do mundo. Obviamente, esse mito aludiu a eleição presidencial brasileira que, pela primeira vez, viu duas mulheres candidatas à presidência da república e assistiu à eleição de uma delas como primeira presidenta do Brasil.

Faz-se necessário dizer que todos esses mitos são extraídos de uma das obras de Petrovich e Machado, *Irê Ayó: mitos afro-brasileiros (2004)*, cujo conteúdo é dividido em duas partes: a primeira parte, que traz um texto sobre PPP Irê Ayó; e, na segunda, algumas adaptações de mitos da tradição oral afro-brasileira. Um rápido aparte, na minha primeira conversa com a CP da escola, ela mostrou-me o livro *Irê Ayó (PETROVICH; MACHADO, 2004)* e contou ser essa a obra de referência para a escolha do mito de cada semestre. Após a escolha do mito, o corpo docente e a equipe gestora levantam possibilidades pedagógicas gerais que podem ser suscitadas pelo “mito” escolhido e, a partir daí, estabelecem diretrizes gerais para o projeto semestral:

[...] a gente começa a fazer um *brainstorming*, uma tempestade de ideias para poder ver quais são as possibilidades genéricas que todas as salas poderiam estar trabalhando, depois a gente faz um estudo particular do mito pelo professor das possibilidades de mito com seu segmento [ano de escolarização]. No meu caso que trabalho com o primeiro ano, lógico eu estou trabalhando com numeração (1, 2, 3...), vou trabalhar com que materiais contábeis: as flechas que foram atiradas no pássaro - cada vez que trabalhamos um número lançamos uma flecha no pássaro...só pra contextualizar. Esse é só um exemplo de uma das coisas que se faz com mitos, então a gente começa a vincular o meu planejamento ao mito proposto (professora Cláudia Castro).

Por essas palavras da professora, percebemos que em sala de aula o conhecimento do mito por cada classe depende de diferentes estratégias particulares de cada professor. Cláudia conta que algumas professoras preferem narrar o mito completo, como uma história, e existem professoras que preferem fragmentá-lo, trabalhando-o parágrafo a parágrafo e criando estratégias para que os estudantes entendam o primeiro momento do mito antes de passar ao próximo. Em seguida, há um levantamento das palavras chaves ou pontos chaves do mito e mesmo que haja algumas diretrizes gerais que vinculam as diversas turmas, quando o “mito” é narrado para as crianças surgem

indagações que acrescentam outros focos de trabalho.

Em sua palestra, a professora ainda contou como são feitos os “*links*” com as disciplinas. Segundo Cláudia, “quando se conta o mito pela primeira vez parece que o mito tá lá e a gente tá cá. Depois você conta a segunda vez: você vai se aproximando dele. Depois, na terceira vez, você vai chegando perto dele e, daqui a pouco, você está declamando o mito” (professora Cláudia Castro). A partir dessa apropriação pelo docente da narrativa mítica, retoma-se o mito o tempo todo e em todas as disciplinas e as atividades em sala de aula baseiam-se nesse método de trabalho, nos moldes da aula de matemática já citada, mas com muitas outras variações também.

No caso do trabalho desta professora, o acompanhamento das atividades com o “mito” é realizado a partir da construção de um portfólio do trabalho levado a cabo. Ela conta que atualmente há uma preocupação com o registro de cada professor, que não são registros apenas de falas dos alunos como se fazia antigamente. “Existe hoje um trabalho mais sólido, mais concreto a respeito de uma experiência que deu certo”, disse ela. Como exemplo, a professora exibiu ao público seu portfólio sobre o mito *Yansã criando a democracia* e elencou em *slides* os diversos momentos registrados de construção das atividades sobre o mito até o dia da Culminância. No segundo semestre de 2008, a proposta da culminância na sala da professora Cláudia era “fazer uma discussão e criar um espaço democrático para discutir democracia e direitos humanos” (professora Cláudia Castro). Ao comentar uma das atividades realizadas naquele semestre, a professora disse: “interessante é que a gente pensa que as crianças não vão absorver determinados conceitos e eles falam que democracia é o direito de falar, de expressar as minhas ideias, de colocar o que eu penso e os meninos de 6 anos falam. E é muito legal no você ouvir das crianças e ver essa coisa internalizada” (professora Cláudia Castro). Sem condições de reproduzir os registros fotográficos exibidos por ela na palestra, podemos indicar quais atividades ela declarou ter desenvolvido utilizando o mito de Yansã escolhido para a ocasião:

- 8 de setembro - apresentação do mito para as crianças através de desenho;
- 10 de setembro - nova leitura do mito e levantamento das palavras chaves;
- 17 de setembro - o mito ajuda em uma aula de matemática;
- 19 de setembro - começo da primavera, enfeite da sala com borboletas, vestido de Yansã e montagens;
- 22 de setembro - trabalhando a primeira palavra-chave, “democracia”;
- 29 de setembro de 2008 - trabalho com as palavras chaves “liderança” e “poder”. Essas palavras foram levantadas na discussão;
- 30 de setembro de 2009 – visita ao museu *Ilê Ohun Lailai* (Casa das coisas antigas) para conhecer as lideranças do terreiro e seu trabalho contextualizado;
- 03 de outubro de 2010 - iniciamos a concepção do nosso mural, pensando na

culminância. Foi eleita uma cena do mito, quando Yansã está debaixo da árvore e fizemos um mural pra contar o que a gente achou de principal em todo mito. Trabalho realizado com velas, atividades cooperativas, parceria e cuidado um com o outro;

06 de outubro de 2010 - direitos iguais. Dia em que foi apresentado às crianças a Declaração dos Direitos Humanos. Foram trabalhados seis artigos e as crianças sabem dizer o que está em cada um deles, segundo a professora;

10 de outubro de 2010 - pesquisa das roupas dos orixás, feitura das roupas de papel e vestimento dos orixás de papel. Trabalho em dupla, cada dupla com uma cor, cada criança vestindo com um material um orixá;

10 de outubro – palestra com convidado especial, Kleitman Castro;

29 de outubro – acabamento do mural;

29 e 30 de outubro – debate sobre “O papel da mulher”;

5 de novembro – grande debate e culminância do trabalho.

A própria professora, dando sequência a sua fala, também identifica algumas limitações da sua atuação e de suas colegas que precisam ser superadas, dificuldades que elas próprias tomaram a iniciativa de elencar na Jornada Pedagógica do ano letivo de 2009. A palestrante, referindo-se a essa avaliação do trabalho coletivo, diz que as professoras estão tomando consciência de que a melhora de seu trabalho depende de toda a equipe: “respirar africanidade” para estabelecer em si próprias um outro paradigma sobre a negritude; do fortalecimento do trabalho de grupo e a socialização do conhecimento; da busca individual pelo crescimento pessoal; e da consciência da responsabilidade de estar numa escola de referência. Neste sentido, vale transcrever um trecho da palestra da professora:

Primeiro ponto, para quem trabalha com isso, é respirar africanidade. O grupo, por uma questão de maturidade, por uma questão de terem pessoas mais novas e outras mais vividas dentro do trabalho do mito, pessoas que chegaram recentemente, precisa respirar africanidade. Porque é um outro paradigma pra gente. A gente precisa ter um posicionamento político em relação à defesa dessas minorias, que na realidade são majorias. A gente tem que ter um outro olhar sobre a criança negra não de coitada, mas de uma pessoa que precisa resgatar sua autoestima. Aliás, o projeto todo é montado no resgate da autoestima das crianças negras aqui envolvidas. Isso faz parte do Projeto Irê Ayó, resgatar a autoestima das crianças negras desta comunidade a qual a escola está inserida. Então, a gente precisa respirar isso, a gente precisa ter um posicionamento e fortalecimento disso. E isso com o fortalecimento do trabalho em grupo e a socialização do conhecimento. Eu costumo dizer aí que nós somos verdadeiros Ronaldinhos: no trabalho individualizado a equipe tá beleza; no trabalho de grupo, na hora de trocar as coisas, a gente ainda tá liberando o meio de campo. O mais legal é que quando a gente levantou esse material, levantou as queixas, as nossas próprias queixas do nosso desempenho, a gente também está atuando sobre isso. E esse mito agora, diga minha coordenadora, ele tem sido prova de como a gente está empenhado na proposta (professora Cláudia Castro).

O mito referido pela professora trata-se de *O caçador de uma flecha só que trouxe alegria*,

um mito do orixá Oxóssi adaptado por Petrovich e Machado (2000; 2004) para ser trabalhado na Eugênia Anna com a implantação do Projeto Irê Ayó. No ano de 2009, ao final do mês de março (um mês antes da palestra que acabamos de resenhar), fui à escola para realizar meu trabalho de campo e, dois dias depois, a professora Cláudia convidou-me a participar de uma atividade em sua classe.

Quando entrei em sua sala de aula, chamou-me a atenção também a disposição e os próprios móveis da classe. As mesas foram construídas em forma de círculo e acolhiam quatro estudantes cada uma delas, um indício de que o trabalho em grupo é assumido como parte da construção do conhecimento. Nas paredes, pendurados, cartazes com os nomes das crianças, uma corda em que se lia o alfabeto e alguns trabalhos em outra parede. Na porta das salas de aula há uma cerâmica em homenagem a alguma ialorixá do terreiro e, no caso da sala 1, a homenagem foi rendida à ialorixá Oba Biyi e uma segunda peça assume a forma de um machado de dupla face, símbolo do orixá ao qual sua cabeça

Ilustração 8: Porta da Sala 1. Cada sala de aula tem sua própria cerâmica e estampa o nome de uma das ialorixás do terreiro, com motivos que remetem a seu eledá. Foto: Thiago Molina – acervo pessoal

fora consagrada, Xangô. Dentro da classe, um quadro com a foto e a minibiografia dessa senhora decora a parede oposta ao quadro-de-giz. Em outra parede encontramos algumas palavras iorubás, as quais as professoras chamam de “palavras mágicas”, tais como *adupé* (obrigado); *kwaró* (bom dia); *agô* (pedido de licença) entre outras.

Naquele dia, a atividade programada consistia justamente na primeira “contação” do mito de Oxóssi escolhido pelas professoras e equipe gestora. Sentei em roda, numa esteira, junto com a professora e as crianças da classe ouvi-la. Em suma, o mito conta que, no reino de Ifê, era de costume se celebrar anualmente a colheita dos novos dos inhames. Porém, certa feita, um pássaro grande veio, começou a sobrevoar o pátio do palácio e atrapalhar a festa que acontecia. O rei, incomodado com a ave, chama os melhores caçadores para eliminar o convidado inesperado. O primeiro deles tinha 20 flechas e sucumbiu a missão. O mesmo ocorreu como o caçador de 40 e com o de 50 flechas. Irritado, o rei lançou-os na prisão. Apresenta-se então *oxotokanxoxô*, o

caçador de uma flecha só. Filho único, sua mãe correu para pedir ajuda ao *oluwo*, o advinho, que a ensinou recitar algumas palavras mágicas. No exato momento que Oxóssi lançou sua flecha única, sua mãe recitava as palavras ensinadas pelo velho sábio, relaxando o encanto e permitindo ao caçador de uma flecha só cravá-la no peito da ave. O mandatário, em gratidão pela coragem de Oxóssi, dividiu metade do seu reino com ele. Os caçadores, em retribuição, ofertaram-lhe sacos de búzios correspondentes a quantidade de flechas que possuíam e a festa pôde continuar a acontecer com muita alegria³⁸.

Numa outra esteira ao centro da roda, ao término da narrativa, a professora revelou sua estratégia de não deixar o mito apenas na fala e serviu a nós todos inhame cozido e suco de uva, em substituição ao vinho de palma da narrativa original: a festa tornou-se parte da atividade. Enquanto comíamos, conversávamos. Mesmo sendo comum no cardápio de muitas famílias soteropolitanas, algumas crianças não sabiam a forma do inhame nem porque era chamado de “raiz” (aliás, a pergunta “o que é uma raiz professora?” não passou despercebida). Algumas crianças demonstraram-se realmente impressionadas ao tomarem conhecimento de celebrar a colheita com uma festa. Essa, no caso, era a festa da colheita do inhame, mas foi comentado que se comemora também a colheita do milho, do amendoim e da cana, por exemplo, sendo essa uma das origens das festas juninas, explicava pacientemente a “pró”, como todos chamam as professoras. Outros assuntos foram postos em discussão e as crianças perguntaram se essa *estória* aconteceu de verdade (e quem pode afirmar que o mito não é uma história?).

Acabada a festa, o “mito” não se encerrou nessa atividade. Essa mesma turma, num outro dia, foi incentivada voar como a grande ave do mito. A professora criou em cartolina um grande par de asas e, no voar de lá para cá, discutiu o conceito de lateralidade, fazendo com que aquelas “pequenas aves” voassem da direita para esquerda no “quintal” da escola, em frente a casa de Xangô. “A referência de direita e esquerda nasce de dentro da gente. Somos o nosso referencial”, dizia ela, palavras que incentivam pensar a identidade de cada uma das crianças. Percebe-se aqui uma estratégia pedagógica que não está somente centrada em conteúdos programáticos a serem “passados” a qualquer custo ao longo do ano escolar. Outra atividade ligada ao mito de Oxóssi foi a exibição do filme *Madagascar*. Todos no chão, segundo a professora, foi um dia muito importante do semestre para pautar com seus educandos o companheirismo e a importância da boa convivência para a coletividade.

38 O texto na íntegra pode ser lido em Machado e Petrovich (PETROVICH; MACHADO, 2000; 2004).

Ilustração 9: Mural da sala 1 no dia Culminância do mito.
Foto: Thiago Molina - acervo pessoal

ilustração 9, observa-se uma série de registros das atividades da professora Cláudia em fotografias feitas ao longo do semestre. Do lado esquerdo da foto, os papéis contêm a data e o título da atividade, com pequena descrição. Esse cronograma de atividades realizadas (em 25/03; 27/03; 08/04 e 17/04) indicam haver um certo espaçamento entre as aulas com atividades fundamentadas no mito escolhido para ser trabalhado ao longo do semestre.

Não pude assistir a narrativa do mito em todas as classes para elencar as diferentes estratégias utilizadas para sua narração, como apontou a professora Cláudia em sua palestra. Porém, ainda que o contato com as outras professoras tenha sido mais parcimonioso, na medida que avançava o semestre, o corpo docente se familiarizava comigo e aos poucos estabelecíamos mais contatos. Por exemplo, um dia a professora Idaralice (pró Dara) nos

contou sobre às aulas de desenho e pintura e à oficina preparatória para a visita a uma exposição sobre os 70 anos de Carybé na Bahia, no Museu de Arte Moderna (MAM) da cidade. Por sua vez, ela incentivou a elaboração de desenhos caprichosos que seriam legendados pelo texto adaptado da narrativa. Após visitar a exposição, a educadora conseguiu facilmente discutir com seus

Na matemática, o conceito de “tentativa e erro” foi abordado baseado no ato dos caçadores. Além disso, a noção de quantidade foi relacionada às flechas lançadas e aos sacos de búzios que o caçador ganhou por vencer o pássaro. Na prática de ensino da professora Cláudia, essas e outras atividades foram registradas e resultam no mural que ela monta com seus educandos em sala de aula para o grande dia da “Culminância do mito”, festival de encerramento do semestre. Na

Ilustração 10: Amostra de páginas do livro “O caçador de uma flecha só” produzido pelas turmas da professora Idaralice.
Foto-montagem: Thiago Molina - acervo pessoal

estudantes detalhes estéticos, o contraste de cores e formas utilizadas pelo artista e técnicas de preenchimento de fundo. No final do semestre, um livro ilustrado com o trabalho dos estudantes foi diagramado.

Essa mesma professora envolveu habilmente as mães de seus educandos nas atividades do semestre. Após pesquisar em conjunto com a classe sobre as características do inhame, a professora e seus estudantes descobriram os benefícios de uma dieta alimentar que contenha essa raiz. A partir dos resultados do estudo foi copilado um livreto de receitas com inhame e distribuído às famílias. No final do semestre, a docente incentivou as mães que cozinhassem as receitas que conheciam e trouxessem para celebração coletiva no dia da “Culminância do Mito”.

Assim, com esses exemplos, podemos ver que o dia “Culminância” funciona como uma espécie de feira de ciências e artes e, no primeiro semestre de 2009, ocorreu no dia 10 de junho, véspera do feriado de Corpus Christi, quando ocorre o início do ciclo de festas anual do *Opô Afonjá*, dia de festa para Oxóssi. Foi nesse mesmo dia que pude ter dimensão do conjunto dos resultados de uma série de atividades que cada professora realizava individualmente em sua turma e visitar as salas de aula proporcionou-me a síntese do esforço da escola ao longo do semestre.

A professora Idaralice por exemplo, além das receitas com inhame, apresentou uma exposição de esculturas de argila realizadas a partir da narrativa do mito, num painel montado

Ilustração 11: Em sentido horário, mural “Nossas pesquisas”; Oficina de desenho sobre o mito; boneco de Oxóssi; asas utilizadas pela turma na apresentação; exposição de bonecos de argila; e painel em homenagem as mães e profissão delas. Foto-montagem: Thiago Molina - acervo pessoal

sobre a lousa, do lado direito, expôs o resultado das oficinas de desenho e pintura para construção do livro ilustrado do mito e, do lado esquerdo, confeccionou um painel que mesclou fotos das mães dos estudantes de sua turma como fotos de mulheres negras importantes, tanto em cenas de trabalho como em cenas de cuidado, como um passeio na praia ou uma festa de aniversário, tudo isso suscitado pelo papel desempenhado pela mãe do caçador no mito. Em frente, havia um boneco grande, com quase um metro de altura, produzido para representar

Oxóssi e ao lado da coluna estava o mural intitulado “Nossas Pesquisas”. Nele, podia-se ver os resultados de estudos levados a cabo no semestre sobre o inhame, da plantação ao consumo, com

homenagens ao trabalhador rural e algumas receitas que compuseram o mencionado livreto. Por fim, foram exibidos os resultados das pesquisas dos estudantes sobre o Vinho de Palma, produto extraído da plameira de dendê, muito consumido em diversas regiões da África e presente na narrativa mítica trabalhada no semestre.

Ilustração 12: Detalhes da decoração da sala 3.
foto-montagem: Thiago Molina - acervo pessoal

Uma outra professora, Catarina, expôs os desenhos de seus educandos sobre o mito pendurados no teto por fios de náilon, mesclados com desenhos em papel pardo em forma de cilindro pelo qual caíam algumas fitinhas coloridas de papel crepom. Entre as atividades que ela desenvolveu ensejadas pela narrativa do mito de Oxóssi está a elaboração de um “avenário”, um dicionário de aves, cuja capa destaca o pássaro ave que olha para

trás no ideograma sankofa, um dos símbolos do Irê Ayó após 2007. No mural, a apresentação da pesquisa sobre os povos indígenas, em alusão ao caçador e as pesquisas realizadas sobre o inhame estavam em exibição. Para essa culminância em especial, ensaiou-se uma leitura dramática do mito entrecortada por músicas dançadas por cada classe. No caso do segmento da professora Catarina, o 4º ano, a música escolhida para ser coreografada foi *Refazendo*, de Gilberto Gil, um dos obás de Xangô do *Ilê Axé Opô Afonjá* e uma pesquisa sobre sua vida e obra estava estampada no mural.

A partir desses exemplos, podemos ver como os fios das atividades construídas ao longo do semestre costuram uma colcha de retalhos apresentada ao público no dia da “Culminância do mito” e todo o processo de aprendizado é sistematizado de maneira que os visitantes possam ter uma dimensão das atividades formativas dos alunos associadas ao mito afro-brasileiro trabalhado ao longo do semestre. Por revivê-lo em diversas situações, a “culminância” parece agir como um catalizador para o trabalho coletivo, sendo a exposição de cada classe um dos frutos de um árduo trabalho semestral com grande importância para os estudantes.

Do ponto de vista das crianças e os jovens, ao se organizarem para mostrar o que aprenderam e produziram à comunidade, eles sentem-se orgulhosos de si ao receberem reconhecimento da parte dos adultos sobre suas realizações e dá pistas de ser um fator motivador para a continuidade do trabalho pedagógico, impressões que retive após um breve debate com estudantes

de uma das classes sobre o que estava exposto. No caso, conversávamos sobre os desenhos com os quais eles ilustraram o mito de Oxóssi e ele me disseram que a flecha cravada no pássaro era o amor que adentrava ao seu peito, uma interpretação peculiar do “relaxamento do feitiço”.

No semestre que estive presente a celebração, compuseram a programação, além da exposição dos trabalhos sobre *O caçador de uma flecha só*, uma leitura dramática do mito intercalada por canções que dialogavam com o tema e dançadas pelas diferentes turmas, como mencionei rapidamente acima. Esse espetáculo foi exibido na “área de recreação” da escola, isto é, no pátio do *Ilê Axé Opô Afonjá*, onde já dissemos estar situada a escola. Após ou antes de conhecer a exposição, na porta da escola, um estande sobre diabetes foi armado e nele podia-se obter informações sobre os sintomas e os efeitos

Ilustração 13: Imagens da Culminância do Mito do primeiro semestre, realizada em 10 de junho de 2009. Cartaz de recepção, barraca da saúde, os pássaros levantado voo para agourar a festa e Oxóssi cravando a flecha no peito do pássaro. Foto-montagem: Thiago Molina – acervo pessoal

da doença, bem como oferecia a realização do exame de glicemia. Saímos de lá com a impressão de que o dia da Culminância assume tamanha importância para a comunidade por oferecer a oportunidade de mães e pais, além dos próprios iniciados no terreiro, apreciarem o fruto do esforço do trabalho coletivo de cada turma e reconhecer a contribuição de cada criança para o crescimento conjunto do grupo e da escola. Essa é uma forma de retorno e agradecimento à comunidade do terreiro por acolher a escola no seu terreno, mas também é parte da construção identitária dessas crianças que, no caso da Eugênia Anna, são praticamente todas negras.

Não obstante, se há uma grande adesão ao projeto pedagógico, os entendimentos vários continuam a conviver na escola, como lemos na epígrafe. Dissemos anteriormente que somente uma professora havia iniciado seu trabalho na escola em 2009, mas essa professora já possuía mais de 20 anos de magistério em outras escolas. Ela não se fez de rogada por isso. Simpática ao PPP, esforçou-se para modificar sua prática de ensino e, mesmo sem um treinamento específico para o trabalho com Projeto Irê Ayó, deixou-se ser formada em serviço literalmente. Sabedora de suas limitações, ela pareceu ter desempenhado muito bem o seu papel de orientadora. Como suas turmas eram do 5º ano, ou seja, crianças e mesmo alguns adolescentes com anos de vivência no projeto, ela soube aprender com seus educandos como era o processo de construir uma

“culminância”.

Por outro lado, pouco decorada estava a sala na qual trabalha uma professora já veterana na escola, mas com uma visão “universalista” da educação e para quem as crianças “não tem cor” e são “todas iguais”, como a vi declarar na reunião pedagógica que me referi acima. Em sua sala, nenhum trabalho realizado pelos estudantes a partir do mito foi exposto. Colados no quadro branco havia dois cartazes, um simbolizando a tristeza e outro o “lado bom”. Abaixo do “lado bom”, a professora registrou em primeira pessoa do singular:

Esse grupo trabalhou o mito, fazendo paralelo com situações da vida, onde, em algum momento, o medo e a tristeza tomaram conta de seu coração. Esse painel é a síntese das situações citadas como difíceis e assustadoras e que esse grupo enxergou como possíveis soluções. O pássaro simbolizou as adversidades e a flecha, as possíveis soluções. O conhecimento, a alegria do saber foi bastante discutido. Muitas histórias chocantes foram relatadas [...] Duras revelações. Meu coração chorou. Trabalhamos com foco no processo de letramento, no quanto ele pode trazer de libertação [...] (Cartaz, Sala 7).

É mister reparar que no cartaz sobre o lado bom as figuras associadas às palavras-chave “alegria”, “união” e “conhecimento” são ilustradas por fotos de pessoas brancas. “Amor” apresenta uma menina e sua mãe, ambas negras e a flecha, interpretada como possível solução para um problema, não remete ao símbolo da culminância naquela ocasião, o Ofã de Oxóssi, que tem forma de arco e flecha. O termo “Lado bom” foi recortado de algum jornal ou revista que o continha no estilo de um grafite. Esse cartaz serve de alerta para mostrar algo que há muito o movimento negro denuncia e Michael Ap. le (2001) descreveu muito bem: o foco no universalismo cria uma presente ausência do necessário debate sobre as relações étnico-raciais no currículo

Ilustração 14: Fotografia da decoração da sala 7. Repare-se que a maioria das ilustrações trazem pessoas de tez brancas para ilustrar o "Lado bom".

Foto: Thiago Molina - acervo pessoal

escolar. Sensível a violência sofrida pelas crianças, é verdade, a professora não relatou se o debate com seus educandos tocou no tema “racismo”, ainda que no lado “tristeza” haja uma ilustração sobre a violência policial que assola as periferias das grandes cidades brasileiras. Ao olhar para essas crianças como “sem cor”, a professora negligencia um problema central enfrentado diuturnamente por aqueles que a sociedade não deixou esquecer que a possuem.

Sem contradição, é preciso dizer que não temos intenção aqui de alvejar a pessoa da professora e nem queremos com essa crítica desqualificá-la profissionalmente. Pelo contrário, na

época da culminância, o “foco no letramento” realizado pela docente mostrava seus primeiros resultados e, de acordo com elogios que ouvia constantemente direcionados a ela, essa professora estava construindo em educandos “multirrepetentes” o interesse pela educação escolar (ela era a responsável justamente pelas duas turmas que concentravam esses casos). Não há razão, portanto, para desacreditar na dedicação dessa professora pela escolarização dos estudantes sob sua responsabilidade. Somente estamos mostrando como há diferentes entendimentos sobre uma prática pedagógica fundamentada nos mitos da cultura afro-brasileira na EMEAS.

Não deixa de ser interessante, todavia, que mesmo em classes nas quais a professora dedica menor tempo de aula ao “mito”, o mínimo trabalho que é feito não deixa de se portar como motivador de aprendizagens significativas. Com todos os exemplos que relatamos percebe-se que uma maior ou menor ênfase numa prática de ensino referenciada na cultura afro-brasileira é bastante dependente do engajamento das professoras, mas dado o nível de institucionalização do PPP Irê Ayó na Eugênia Anna todas elas, sem exceção, em algum momento “trabalham” o mito em sala de aula, ainda que não compartilhem de todas as premissas do projeto.

Diante de tudo que expomos até aqui, parece-nos difícil sustentar que essa “nova roupagem” presente na fala da supervisora Corina significa realmente uma perda da radicalidade do projeto, no sentido de afastamento das origens. Pelo contrário, parece haver uma reaproximação de suas raízes, se lembrarmos que o grupo percebeu (em autoavaliação) a necessidade de respirar africanidade para qualificar a implantação do Projeto Irê Ayó.

Observando o quadro pintado por nós sobre o PPP Irê Ayó, percebe-se que o projeto avançou bastante desde seu início, em 1999. Nesses quase 12 anos de atividade, após altos e baixos, há um grupo disposto a praticá-lo e a gestão da escola tem desempenhado papel fundamental em procurar criar espaços de troca entre as professoras e ampliar ainda mais a adesão ao projeto. Não há dúvidas que os mitos afro-brasileiros adaptados por Petrovich e Machado, especialmente os publicados em *Irê Ayó* (2004), tem sido utilizados amplamente na escola para motivar aprendizagens significativas, como era o mote do projeto em seu início.

Não obstante, o limite dessa abordagem consiste, ao que parece, justamente em utilizar o “mito” como uma atividade extra ao currículo canônico e previsto no PPP. Falas da professora Cláudia, apresentada pela primeira vez no início do ano letivo em 2009 para suas colegas e repetidas na reunião regional de coordenadoras pedagógicas a pedido da equipe gestora, sugerem que há uma percepção do “mito” como um instrumento quando seu uso em sala de aula foi “otimizado” ou quando suas utilizações na aula de matemática são “só para contextualizar”, ou seja, o “mito” não ensejou essa aula, somente foi utilizado para ajudar no ensino de matemática.

Há ainda outras evidências do “mito” como algo que se acopla ao currículo canônico e, sua utilização, entendida como instrumento para melhor aprendizagem de conteúdos da educação sistêmica, inferência feita com base no cronograma de atividades realizadas a partir do mito *Yansã criando a democracia*, apresentado pela professora Cláudia em sua palestra. Afinal, a primeira narrativa do mito ocorreu em 19 de setembro de 2008. Entre julho e setembro, portanto, qual o lugar do mito na prática de ensino da Eugênia Anna, se as professoras narram o mito as suas turmas mais ou menos no mesmo período? O mesmo pode-se perceber no processo do *O caçador de uma flecha só*, cuja primeira narrativa aconteceu no dia 25 de março de 2009, quase dois meses após o início do ano letivo. Ainda, entre um registro e outro de alguma atividade de ensino a partir do “mito” há um certo intervalo de tempo, mais uma evidência de que há um momento determinado para seu uso na prática de ensino da escola. Assim, apesar de sua “otimização” e uso em todas as disciplinas, esse acontecimento é limitado.

Um outro ponto a ser levantado trata-se da necessária criticidade exigida a docente para lidar com os conteúdos canônicos numa escola como a Eugênia Anna. Tomando mais um exemplo do trabalho com o mito *Yansã criando a democracia*, a professora Cláudia Castro não fez qualquer menção as estruturas de poder não democráticas e, nem por isso, tiranas³⁹. O próprio candomblé não tem uma estrutura de poder democrática (ninguém vota para a próxima Mãe de Santo), nem por isso a ialorixá pode agir com despotismo sem sofrer sanções da comunidade, com possibilidades de até mesmo de perder seu cargo. Ao recriar na diáspora uma forma de governo da sua comunidade baseada em estruturas de poder de reinos africanos anteriores, a escola perde em não colocar em pauta as diferentes formas de governo que convivem no mundo, sendo que elas próprias disputam mais espaços de influência entre as pessoas.

Desse modo, o que há dúvida e precisaríamos de mais tempo de convívio e presença por maior tempo nas salas de aula da Eugênia Anna para afirmar trata-se de como as professoras compreendem os anseios por transformação mesma da cultura escolar, como é almejado por Machado, tal como ilustra a seguinte passagem do livro de onde são extraídos os mitos utilizados pelas professoras:

Estamos buscando em mitos e em outros referenciais da história, da cultura afro-brasileira, os princípios, valores e atitudes capazes de propiciar a integração de saberes e transcender a abordagem “lógica” e hegemônica do que está posto como ensino e como aprendizagem de crianças afrodescendentes do ensino fundamental. [outro parágrafo] Neste sentido, tomamos a relação objetividade-subjetividade como um movimento capaz de encaminhar um projeto político pedagógico que aproxime a ideia de cultura e formação de educadores, como a educação de crianças da comunidade Opo Afonjá, e, por extensão, a outras

39 Ao mesmo tempo, a democracia possibilita a eleição de “Tiriricas” e “Bolsonaros”. Esse último, um deputado federal que assume ter como ídolos políticos os generais que governaram o Brasil durante a ditadura militar e defende abertamente posições homofóbicas e anti-democráticas (cf. BOLSONARO, 2011).

Essa busca, por princípio, é constante e já mencionei que a professora Cláudia Castro apontou como resultado da avaliação coletiva que há necessidade do corpo docente “respirar africanidade”, passo fundamental para compreender o novo paradigma de trabalho que lhes é exigido pelo Projeto Irê Ayó. Nesse paradigma, fundamentado na cosmovisão africana reposta e reelaborada na diáspora, o “mito” passa de instrumento para fundamento da prática educativa. De estória passa para perspectiva de narrativa histórica, complexa e repleta de metáforas e outras figuras de linguagem. Some-se essa perspectiva a outros aspectos dos valores civilizatórios africano-brasileiros que conhecemos até aqui: primazia do oral sobre o escrito; aprendizagem através de todos os sentidos em detrimento da ênfase na relação olho-cérebro; respeito aos “mais velhos” como “arquivos vivos”; concepção de aprendizagem que respeita o tempo e a dedicação de cada um; afirmação identitária coletiva ao invés da afirmação individual, entre outros aspectos. Qual escola que essa cosmovisão é capaz de criar, já que a escola pensada e oferecida pelo “colonizador” não tem os mesmos objetivos da escola que deseja o “colonizado”, parafraseando Carlos Rodrigues Brandão? (BRANDÃO, 1983). Essa resposta não podemos adiantar, porque não há temos, mas a entendemos como um processo em construção no qual a experiência da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, desde os tempos da Mini Comunidade Obá Biyi tem muito a nos ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse texto, nos esforçamos para dissertar sobre a *Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras*, sendo que estabelecemos como hipótese inicial de trabalho a presença da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar como um fator de favorecimento do processo de escolarização dessas crianças. Ao final das páginas que escrevemos, temos uma outra hipótese a perseguir no futuro que não exclui a primeira: a presença da história e cultura negra como “instrumento” do processo de escolarização favorece a experiência da educação escolar de crianças afro-brasileiras; por outro lado, tomar a história e cultura negra como “fundamento” do processo de escolarização exige a emergência de uma outra cultura escolar, pois uma transformação nesse nível modifica não somente os conteúdos pedagógicos e práticas de ensino, mas o próprio entendimento do que seja a noção de Escola.

Não há nenhuma certeza a ser anunciada por enquanto, talvez não haja jamais. Muito trabalho está por se fazer. Um dos maiores pensadores negros do Brasil, o baiano Alberto Guerreiro Ramos, não cansou de insistir na possibilidade criativa da sociologia (que tomamos a liberdade de estender às ciências sociais) quando orientada por uma busca incessante pela autenticidade. Tratando-se do problema das relações raciais (e não do problema do negro), a autenticidade é a exigência primordial para o que ele chama de “rebelião estética”, “passo preliminar da rebelião total dos povos de cor para se tornarem sujeitos de seu próprio destino” e isso, como o autor escreveu, não se trata de um racismo às avessas:

Trata-se de que, até hoje, o negro tem sido mero objeto de versões de cuja elaboração não participa. Em todas estas versões se reflete a perspectiva de que se exclui o negro como sujeito autêntico. Autenticidade – é a palavra que por fim deve ser escrita. Autenticidade para o negro significa idoneidade consigo próprio, adesão e lealdade ao repertório de suas contingências existenciais, imediatas e específicas. E na medida em que ele se exprime, de modo autêntico, as versões oficiais a seu respeito se desmascaram e se revelam nos seus intuítos mistificadores, deliberados, equivocados. O negro, na versão de seus “amigos profissionais” e dos que, mesmo de boa fé, o veem de fora, é uma coisa. Outra é – o negro desde dentro (RAMOS, 1957, p. 198-199).

Todas as experiências educativas com as quais dialogamos nessa pesquisa tem em comum a perseguição ao ideal de olhar o negro desde dentro, leais as suas contingências existenciais, militantes no sentido de lutar para desmascarar as versões oficiais que veem os descendentes de africanos no Brasil como reminiscência e não sua exuberante reexistência. Negros que se autorizaram protagonizar a definição de seu próprio destino. Vozes que se levantaram e não cantaram em uníssono, pois se o negro tema é criação pitoresca sob o ideal de brancura, o negro vida é imobilizável e não se presta a uma versão definitiva.

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados “antropólogos” e “sociólogos”. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si

próprio, segundo lhes têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira” (RAMOS, 1957, p. 171).

Essas “condições particulares”, contudo, não tem sido nada fáceis e podemos estendê-las as “condições gerais” atravessadas pelos povos negros do continente africano e da diáspora em muitos aspectos. Para além do racismo, uma das maiores lutas travada pelos negros em terras brasileiras é contra o que Guerreiro Ramos chamou de “ideal de brancura”, isto é, a perversão estética que não permite ver na beleza negra um valor intrínseco. “Mas, pratiquemos um ato de suspensão da brancura e com este procedimento fenomenológico nos habituaremos a alcançar sua precariedade e, daí, a perceber a profunda alienação estética do homem de cor em sociedades europeizadas como a nossa” (RAMOS, 1957, p. 194).

Guerreiro, escrevendo na década de 1950, não defendia a afirmação dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Para ele, “esta posição de autenticidade étnica não se inclina para legitimação de nenhum romantismo culturológico, de nenhum retorno às *formas primitivas* de convivência e de cultura” (RAMOS, 1957, p. 192 - grifo nosso). Daí que ele vai afirmar, na sequência, que “a autenticidade étnica do brasileiro não implica um processo de desestruturação, no caso, de desocidentalização da sociedade nacional. Ela é possível perfeitamente dentro das pautas nas quais tem transcorrido a *evolução* do país (RAMOS, 1957, p. 192 - grifo nosso).

Não obstante, hoje já temos trabalhos de cunho acadêmico nos quais podemos nos apoiar para perscrutar a “cultura negra” a partir de sua própria lógica e a partir de seus compromissos próprios, esforço que tentei manter presente ao longo de todo o texto quando recorri a Mestre Didi, Muniz Sodré, Vanda Machado, Nilma Gomes, Ana Célia Silva, Petronilha Silva, Narcimária Luz, Jônatas Conceição entre outros. Diferente dos caminhos propostos por Guerreiro Ramos, alguns dos maiores pensadores negros que trabalham numa perspectiva “desde dentro” tem surgido justamente entre aqueles que já foram chamados de “fetichistas” e “animistas” pelo seus “amigos profissionais”.

Da bagagem cultural trazida na diáspora (CUNHA, 2009), alguns negros lançaram mão da reconstrução reelaborada de uma cosmovisão africana no Brasil e a mantiveram em paralelo a “evolução do país” ou mesmo a despeito da perseguição policial, da intolerância religiosa e dos estigmas lançados pela sociedade em geral. “Mas é preciso deixar bem claro que não se tratou jamais de *uma* cultura negra fundadora ou originária que aqui se tenha instalado para, *funcionalmente*, servir de campo de resistência” (SODRÉ, 1988, p. 123 – grifo nosso).

Por isso, a resistência empreendida de fato por africanos e seus descendentes no Brasil no sentido de manter viva a agência do seu pensamento, de sua ação e da sua capacidade de organizar

sua própria vida não pode ser desprezada, pois justamente entre eles emergiram poderosos questionamentos à estrutura epistemológica eurocêntrica do Estado brasileiro. Sobre essas bases, procuramos refletir sobre o modelo de Escola que nos oferecem, visto que o atual modelo tem empurrado grande parte de nossas crianças ao fracasso e a evasão escolar. Além disso, tentamos apreender quais abalos a noção tradicional de Escola podem advir quando um Projeto Político Pedagógico referenciado na cosmovisão afro-brasileira é proposto para uma escola pública. Não se trata, portanto, de apoiar um certo “romantismo cultorológico”: trata-se de enriquecer o pensamento educacional acadêmico a partir da vibrante afirmação existencial afro-brasileira que, em muitos casos, não dispensou a manutenção de traços diacríticos trazidos pelos ancestrais africanos, ainda que essa ideia de África seja mítica e necessite incorporar urgentemente uma reflexão crítica sobre *A África que incomoda* (MOORE, 2008).

Desse modo, vimos no primeiro capítulo desta dissertação de mestrado como a descoberta da cultura como história, pela educação, proporcionou o questionamento do paradigma liberal de escolarização, politizando a educação escolar e problematizando a neutralidade do conceito de cultura em voga até então. Entretanto, a atuação em projetos educacionais desenvolvidos em contextos socioculturais distintos da origem do educador mostrou-se um desafio epistemológico e ontológico. Para não se tornar mais um invasor cultural do que um educador pela cultura, exige-se de quem pretende ensinar em tais contextos atentar as “formas de educação tradicional do povo”, termo cunhado por Brandão (2002).

Ainda no primeiro capítulo, fizemos uma tímida aproximação entre o processo de constituição do Sistema Nacional de Educação Indígena e a educação escolar de brasileiros negros em comunidades que reivindicam seu pertencimento ao *continuum* civilizatório africano-brasileiro. Daí que vemos a originalidade da Mini Comunidade Obá Biyi para além da chave da “educação pluricultural”, mas como um projeto de educação complementar a escolar conectada a outras reivindicações por escolarização na diáspora, tendo ainda como cerne ideológico um agente intelectual orgânico da cultura afro-brasileira, Mestre Didi, alto sacerdote nagô e artista plástico internacionalmente renomado.

A Mini Comunidade Obá Biyi insere-se também no contexto de afirmação cultural afro-brasileira da Bahia dos anos 1970 e início dos anos 1980, realizando intercâmbios com os blocos afros da cidade e militantes do movimento negro baiano e de outros estados brasileiros. O projeto funcionou sem interrupções por 8 anos (1978 a 1985) e nesse tempo ousou construir e colocar em prática uma proposta de escolarização que ensinasse às crianças e jovens negros que dela participaram a atuar na sociedade brasileira a partir da dinâmica “da porteira para dentro e da

porteira para fora”, metáfora para as relações de poder que eles deveriam aprender a enfrentar para, no futuro, serem vistos “de anel no dedo e aos pés de Xangô”, ou seja, devidamente escolarizados e orgulhosos da sua origem ancestral.

Essas duas metáforas sintetizam o modo particular de atuação das lideranças do *Ilê Axé Opô Afonjá*, seja na gestão desse terreiro ou de outra comunidade. Para manter o *egbé* afastado de batidas policiais, prática comum até o Estado Novo, e afirmar perante a sociedade em geral a legitimidade de existência da sua comunidade, a fundadora da roça de São Gonçalo não se fez de rogada em utilizar da influência de artistas, intelectuais e eminentes cidadãos da sociedade baiana que frequentavam o terreiro, forjando assim uma maneira ímpar de jogar nos interstícios do Estado. As sucessoras de Mãe Aninha mantiveram essa atuação característica das lideranças do *Afonjá* e ao longo de seus 100 anos de existência fizeram dessa casa um dos terreiros de candomblé mais prestigiados do Brasil. Entre outras façanhas, desenvolveu-se a partir do *Ilê Axé Opô Afonjá* o movimento de dessincretização do candomblé e afirmação das religiões de matriz africana como religião (no lugar de seita), em particular sob a gestão de Mãe Stella de Oxóssi, atual ialorixá do terreiro, no início dos anos 1980, .

Poucos anos depois, em 1989, Vanda Machado (2002 [1997]) conclui sua dissertação de mestrado afirmando que a prática pedagógica a qual ela exercitou com as crianças do Afonjá ao longo de seu trabalho de campo no terreiro “atingiu positivamente essas crianças no que elas possuem de mais concreto: suas vivências. Sendo assim, me parece lúcido presentificar o 'negro' no seu próprio processo de educação” (MACHADO, 2002, p. 147). Passada uma década, Machado tomaria essa premissa para construir o Projeto Irê Ayó, uma proposta pedagógica para Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos e, posteriormente, alçado a PPP da mesma escola. Ao longo da sua implantação, “[...] ao mesmo tempo que o Projeto Político Pedagógico Irê Ayó inspirado no pensamento africano recriado na diáspora, chamou atenção pela sua utopia pedagógica acreditável” (MACHADO, 2006, p. 195), foi necessário a ela viver todos os conflitos que o ato de enfrentar a cultura escolar tradicional acarreta, dado o arraigamento de concepções antagônicas presentes na educação sistêmica.

Outrossim, quando em campo na cidade do Salvador, conhecemos uma escola que obteve conquistas significativas desde a assunção da direção de seus rumos pela equipe gestora atual, em 2007, quais sejam: pouca flutuação do corpo docente, engajamento das professoras numa prática coletiva a partir do PPP, dedicação em tempo integral à escola, redução do número de estudantes por classe, de 30 para 20 em média; aulas de dança e música que saíram do contraturno e figuram atualmente como carga horária das classes da escola, entre outras.

Destaque-se o resultado da autoavaliação da equipe pedagógica da escola (professoras, direção e CP), que perceberam a necessidade de todas elas “respirarem africanidade” como exigência básica para melhor aplicação do Projeto Irê Ayó. Essa também foi a maneira encontrada para expressar a presente ausência da diversidade étnico-racial na formação inicial para o magistério, inapta em lidar com a cosmovisão afro-brasileira, quanto mais utilizá-la como um paradigma para o fazer educativo. Um limite da prática de ensino na Eugênia Anna parece ser, por enquanto, o emprego de “mitos” adaptados da tradição oral da cultura afro-brasileira por Petrovich e Machado (2004) num determinado lugar no PPP, o de “instrumento” facilitador da aprendizagem de conteúdos escolares. Provavelmente, as mudanças provocadas pela autoavaliação tende a aproximá-las ainda mais da concepção de Vanda Machado sobre o Projeto Irê Ayó, na qual os “mitos” são fundamentos para a transcendência da escola hegemônica.

Com tudo isso sobre os ombros, saímos do trabalho de campo com uma série de perguntas para o futuro, as quais não podemos transferir simplesmente às professoras porque as vejo como expectativas que alimento a partir das leituras que fiz e dos sonhos que tenho, não da realidade objetiva da escola. Questões que servem para novas etapas da minha vida, apenas baseadas em apontamentos que fiz nesta dissertação:

- uma escola fundamentada radicalmente na cultura afro-brasileira pode manter uma prática de ensino que aceita a reprovação de estudantes do 1º ano (a despeito das orientações oficiais sobre os ciclos de aprendizagem), que gera no futuro uma enorme taxa de distorção idade-série, se for levado a cabo a prática comunitária de que de tudo se aprende no seu tempo?
- a mesma pergunta cabe as classes de “multirrepetentes”. Se na comunidade compreende-se que o mais velho ensina o mais novo, é realmente necessário que haja essa separação?
- essa questão, aliás, pode ser estendida a estrutura da escola com classes por ano de escolarização. Será que uma escola fundamentada radicalmente na cultura afro-brasileira deve manter as classes divididas em anos de escolarização ou deve procurar estruturar sua prática pedagógica em métodos de ensino que prescindam desses agrupamentos?
- com exceção do grupo 05 e do primeiro ano, as carteiras das salas de aula estiveram dispostas em fileiras na maior parte do tempo que estivemos por lá. O “laboratório natural” do espaço físico do terreiro era ocasionalmente usado pelas docentes,

variando ainda seu uso de acordo com a professora. Um ensino fundamentado na cultura afro-brasileira não poderia ousar em compreender o terreiro como uma “sala” de aula talvez até mais adequada ao clima tropical de Salvador?

- se o saber na cultura afro-brasileira é transmitido a partir da e na relação interpessoal entre mais velhos e mais novos e todos aprendem com todos, como trazer os “mais velhos” para escola, para que ocupem o lugar de professores onde lhes cabe esse papel: no saber sobre si próprio?

Se há alguma conclusão, é que essa pesquisa parece desvelar uma constante entre o modo de atuar politicamente das lideranças de Opô Afonjá, na operacionalização da Mini Comunidade Obá Biyi e na implantação do Projeto Irê Ayó. Trata-se da habilidade de operar nos interstícios do Estado com vistas a enfrentar um jogo que ninguém na comunidade pode abster-se: de ser parte da sociedade brasileira e do *Ilê Axé Opô Afonjá*, dois mundos distintos e irreduzíveis, porém em relação constante. Essa constância, fundamentada através dos tempos pela dinâmica “da porteira pra fora e da porteira pra dentro” é o preceito para o que chamamos de “didática da dupla consciência”. Nada estranho, ao que disse Du Bois mais de um século atrás: a história do negro na América é a história da luta entre as duas almas da gente negra. Recorremos ao sociólogo afro-estadunidense na esperança de conseguir algum auxílio para apreendermos em termos acadêmicos os preceitos dessa didática. Ele foi o primeiro que teorizou sobre a “dupla consciência” e percebeu “a luta de objetivos duplos do artesão negro”, isto é, “escapar do desprezo dos brancos” e “cavar a terra por uma horda faminta”:

[...] o amor inato pela harmonia e pela beleza que levou as almas rudes do seu povo a dançar e cantar não trouxe senão confusão e dúvida à alma do artista negro; pois a beleza que lhe foi revelada era a beleza da alma de uma raça que o público mais amplo desprezava, e ele não podia articular a mensagem de nenhum outro povo. Esse desperdício de objetivos duplos, essa busca da satisfação de dois ideais irreconciliáveis, forjou uma triste devastação na coragem, na fé e nas atitudes de dez milhões de pessoas, levando-as com frequência a cultuar falsos deuses e a invocar falsos meios de salvação, parecendo, às vezes, até torná-las envergonhadas de si próprias” (DU BOIS, 1999, p. 55).

Precavidas desse “desperdício de objetivos duplos”, testemunhas da “devastação na coragem, na fé e nas atitudes” de milhões de negros (observações completamente válidas para o Brasil, sendo o número de almas por aqui talvez maior), as lideranças do *Opô Afonjá* forjaram o seu modo de enfrentar o desprezo dos brancos. Sabemos que não lhes foram poupadas páginas de estudos acadêmicos dedicadas em analisar o “animismo” remanescente nessa “seita folclórica”. Os preceitos da “didática da dupla consciência” são os conhecimentos necessários para o jogo e a luta

nos interstícios da sociedade hegemônica e do Estado.

A prudência diz ser hora de colocar um ponto final, mas não o vejo. Meus dedos no teclado passam pela sensação dolorosa de saber que as escolhas da redação deixaram de fora tantas coisas que pareciam obrigatórias de figurar entre os resultados desta pesquisa. Porém, não podemos interromper essa discussão (porque estamos muito longe de poder encerrá-la) sem declarar nossa dupla admiração: ao povo do candomblé, pela sua incansável resistência, cujo maior legado são os instrumentos de luta forjados a sangue na diáspora, como a própria “didática da dupla consciência”; e a capacidade de Du Bois em colocar “pingos nos 'is'” sem gastar tanta tinta quanto precisamos:

A história do Negro americano é a história desta luta – este anseio por atingir a humanidade consciente, por fundir sua dupla individualidade em um eu melhor e mais verdadeiro. Nessa fusão, ele não deseja que uma outra de suas antigas individualidades se percam. Ele não africanizaria a América, porque a América tem muitíssimas coisas a ensinar ao mundo e à África. Tampouco desbotaria sua alma negra torrente de americanismo branco, porque sabe que o sangue negro tem uma mensagem para o mundo. Ele simplesmente deseja que alguém possa ser ao mesmo tempo Negro e americano sem ser amaldiçoado e cuspidor por seus camaradas, sem ter as portas da Oportunidade brutalmente batidas na cara (DU BOIS, 1999, p. 54).

No mundo atual, a educação escolar tornou-se não só a base de qualquer aspiração de mobilidade social, mas até mesmo das possibilidades de exercício da cidadania e de acesso a direitos constituídos e garantidos pelo Estado-Nação. O problema que procuramos enfrentar é superar uma Escola – como instituição ideológica do mesmo Estado que, contraditoriamente ao idealizado, nem sequer bate as portas da oportunidade na cara de nossas crianças, mas simplesmente não as abre (ou abre as portas erradas). O certo é que desejávamos obter respostas ao vivenciar o cotidiano de trabalho da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos e voltamos para São Paulo sem achados definitivos e com outras tantas perguntas (não sei porque acreditei que seria o contrário), sendo as duas principais: (1) como esse modo particular de atuar politicamente na sociedade das lideranças do *Afonjá* criou, perante o Estado, a legitimidade necessária para emplacar sua reivindicação por educação escolar referenciada na cultura afro-brasileira, caso único no Brasil até onde sabemos? (2) E quais transformações na cultura escolar tradicional ensejam um processo de escolarização balizado pela afirmação de uma etnicidade afro-brasileira e quais os seus limites?

Portanto, não se trata de concluir o quanto foram atingidas ou não as expectativas da pesquisa, mas de esquadrihar algo que foi melhor expresso por Petrovich desde uma roda de conversa na primeira capacitação para o Projeto Irê Ayó, em junho de 1999. Essa fala, transcrita

por Vanda Machado em sua tese de doutorado, me fez procurar compreender a Escola Municipal Eugênia dos Santos a partir do que ela já contribuiu para a compreensão da *Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras* e não pelo viés do que “ainda falta” nessa contribuição:

Percebe-se a auto-valorização da pessoa e do grupo que começa a perceber a sua identidade que é complexa, que se forma, disforma e transforma como ser que sabe quem é. [...] O que vocês estão traduzindo para nós é o que eu acho que é o maior bem desta escola. Esta escola tem identidade. Identidade que não é privilégio do brasileiro em muitos momentos. [...] Então penso que aqui está a afirmação da identidade do afrodescendente. Uma parte significativa da identidade do povo brasileiro está preservada aqui neste lugar. Uma identidade ancestral, uma identidade de matriz cultural africana. Identidade que não é excludente com nada que existe na sociedade brasileira. Estamos juntos nesta construção. É negra esta semente do continente africano que floresce aqui [...] (Petrovich apud MACHADO, 2006, p. 163).

Se estamos de acordo com essa premissa, o resto é luta!

REFERÊNCIAS

- A Tarde. Terreiro cria escola para ensinar criança a preservar sua cultura. **A Tarde**. Salvador, 11 de junho de 1978. Disponível em: <<http://ceao.phl.ufba.br/phl8/popups/1978-06-11-r.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2011.
- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F.; RODRIGUES, T. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. (Orgs.); **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Coleção Cultura Negra e Identidade. v. 10, p.75-96. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ADINOLFI, M. P. **A África é aqui. Representações da África em experiências educacionais contra-hegemônicas na Bahia**. 2004. 268 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 2004.
- Ap.LE, M. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, p. 61–67, 2001.
- AZEVEDO, M. S. Fé e Cidadania. In: A. C. Silva; E. Boaventura (Orgs.); **“O terreiro, a quadra e a roda”: formas alternativas de educação da criança negra em Salvador..** Salvador Bahia Brasil: Editora UNEB, 2004. p..57-63
- BÂ, A. H. **Amkoullel, o menino fula**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena; Casa das Áfricas, 2008.
- BACELAR, J. **A hierarquia das raças: negros e brancos em Salvador**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- BANKS, J. A. African American Scholarship and the Evolution of Multicultural Education. **The Journal of Negro Education**, v. 61, n. 3, p. 273-286, 1992.
- BARROS, J. **A fogueira de Xangô, o orixá do fogo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.
- BASTOS, C. S. Balela Racista. **A Tarde**. Salvador, 30 mar. 1982. Disponível em: <http://ceao.phl.ufba.br/phl8/popups/1982-03-30_rr.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2011.
- BOLSONARO, J. **Sítio oficial na rede mundial de computadores**. Disponível em: <<http://www.bolsonaro.com.br/>>, acesso em: 02 abr. 2011.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP, n 3, de 10 de março de 2004. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Lex:** Brasília, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=294&Itemid=227>>. Acesso em: 26 jun. 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução CNE/CP, n 1, de 17 de junho de 2004. **Lex:** Brasília, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=294&Itemid=227>>. Acesso em: 26 jun. 2007.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **LEX:** Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 15 fev. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 fev. 2011.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Lex:** Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1>. Acesso em 26 jun. 2007.

BRASIL. **Lei no 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **LEX:** Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 15 abr. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, E. P. Estudo Comparativo das palavras-chave relacionadas às ações afirmativas no português brasileiro e no inglês americano. In: VIEIRA, V.; JOHNSON, J. (Orgs.); **Retratos e espelhos: raça e etnicidade no Brasil e nos Estados Unidos**. São Paulo: FEAUSP, 2009. p. 283-308.

- BUTLER, K. **Freedoms given, freedoms won: Afro-Brazilians in post-abolition**, Sao Paulo and Salvador. New Brunswick: Rutgers University Press, 1998.
- CAMPOS, V. **Mãe Stella de Oxóssi: perfil de uma liderança religiosa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- CARDOSO, N. Movimento negro pós-70: a educação como arma contra o racismo. In: **Instituto Steve Biko - Juventude Negra Mobilizando-se por Políticas de Afirmação dos Negros no Ensino Superior**. v. Cap. 2. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-diversidade/RELA%C3%87%C3%95ES%20%C3%89TNICAS/WEBARTIGOS/artigo.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2011.
- CARNEIRO, E. **Religiões negras: notas de etnografia religiosa. Negros bantos: notas de etnografia religiosa e de folclore**, Coleção Retratos do Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- CARVALHO, M. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009.
- CASTRO, E. V. No Brasil todo mundo é índio, exceto que não é. Entrevista, 2006. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_é_índio.pdf>. Acesso em 22 ago. 2010.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2000.
- CLIFFORD, J. On Ethnographic Authority. **Representations**, v. 1, n. 2, p. 118-146, 1983.
- CRUZ, M. DE A. **Alternativas para combater o racismo: Um estudo sobre o preconceito racial e o racismo. Uma proposta de intervenção científica para eliminá-los**. Salvador: Núcleo de Cultura Afro-Brasileira, 1989.
- CRUZ, M. DE A. Pedagogia Interétnica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 63, p. 74-76, 1987.
- CRUZ, M. DE A. Pedagogia Interétnica. In: R. L. Melo; R. de C. Coelho (Orgs.); **Educação e Discriminação dos Negros**. Belo Horizonte: IRHJP, 1988. p.115-119.
- CUNHA, M. C. DA. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Prefeitura vai dar apoio à comunidade do Obá-Biyi. **Diário de Notícias**. Salvador, 28 mai. 1976. Disponível em: <http://ceao.phl.ufba.br/phl8/popups/1976-05-28_r2.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2011.
- DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.
- ESCOLA EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS. **Ofício à SMEC** (Documento fotocopiado. Salvador, 04/07/2000).
- ESCOLA EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS. **Ofício à SMEC** (Documento fotocopiado. Salvador, 05/06/2004).
- ESCOLA EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS. **Ofício à SMEC** (Documento fotocopiado. Salvador, 20/07/2000).
- ESCOLA EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS. **Caminho da Alegria**. Panfleto de divulgação da Capacitação de Professores. (Documento fotocopiado). Salvador, 2000.
- FAZZI, R. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**, Coleção Políticas da Cor. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Autêntica; Lp./UERJ, 2004.

- FISCHMANN, R. Relevância da dimensão cultural na pesquisa educacional: uma proposta de transversalidade. **Eccos**, v. 7, n. 1, p. 41-56, 2005.
- GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, A. B. S. O Movimento Negro e a Educação Escolar: estratégias de luta contra o racismo. **Relatório de Pesquisa do II Concurso Negro e Educação**. Rio de Janeiro: ANPED; Ação Educativa; Fundação Ford. 2002, 24p. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/p.ged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.14/GT14_2_2002.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2011.
- GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997. p.17-30
- GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 Apr. 2011.
- GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (ORGS.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GONÇALVES, L. A. Negros e Educação no Brasil. In: E. Lopes; L. Faria; C. Veiga (Orgs.); **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.325-343.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, v. 15, p. 134–158, 2000.
- GONÇALVES, L.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GUERRA, D. M. J. **Cabeças (bem-)feitas: ciência e o ensinar-aprender ciências naturais num contexto pedagógico de afirmação cultural**. Dissertação de Mestrado em Educação, Salvador: UFBA, 2004.
- GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com“ raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 93–107, 2003.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15–46, 1997.
- IBGE. **Cartograma de Cidades**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>, acesso em 20 dez. 2010.
- IBGE. **Censo 2010: primeiros resultados**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 20 dez. 2010.
- Ilê Aiyê. HISTÓRIA. Ilê Aiyê. Institucional. Disponível em: <<http://www.ileaiye.org.br/historia.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2011.
- INSTITUTO CULTURAL STEVE BIKO. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.stevebiko.org.br/biko.php>>, acesso em 30 mar. 2011.
- LADSON-BILLINGS, G. From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. Schools. **Educational Researcher**, v. 35, n. 7, p. 3-12. doi: 10.3102/0013189X035007003, 2006.

- LADSON-BILLINGS, G. **Os guardiões de sonhos: o ensino bem sucedido de crianças afro-americanas**, Coleção Cultura negra e Identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LIMA, I. C. **As pedagogias do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a educação brasileira**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3063>. Acesso em: 25 jan. 2011.
- LIMA, I. C. **As Propostas Pedagógicas do Movimento Negro no Brasil: Pedagogia Interétnica - uma Ação de Combate Ao Racismo**. Salvador: Secult, 2011. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-diversidade/RELA%C3%87%C3%95ES%20%C3%89TNICAS/WEBARTIGOS/as%20propostas%20pedagogicas%20do%20movimento%20negro%20no%20brasil%20%20pedagogia%20interetnica....pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2011.
- LIMA, I. C. As propostas pedagógicas do movimento negro no Brasil. II Congresso Internacional de Pedagogia Social. **Anais**. v. 2, p.16. São Paulo: Faculdade de Educação da USP: Scielo Proceedings, 2008. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100009&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 jan. 2011.
- LODY, R. **Xangô: o senhor da casa de fogo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.
- LUZ, M. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. Salvador: Edufba; SECNEB, 1988.
- LUZ, M. **Do tronco ao Opa Exin: memória e dinâmica da civilização africana-brasileira**. Salvador: SECNEB, 1993.
- LUZ, M. No universo, as diferenças. **Sementes Caderno de Pesquisas**, v. 4, n. 6/7, p. 43-46, 2003.
- LUZ, N. **Abebe: a criação de novos valores na educação**. Salvador Bahia: SECNEB, 2000.
- LUZ, N. C. P. Bahia, a Roma negra: estratégias comunitárias e educação pluricultural. **XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, p. 1-18, 2002.
- M'BOKOLO, E. **África negra: história e civilizações**, Tomo I: até o séc. XVIII. Salvador; São Paulo: EDUFBA; Casa das Áfricas, 2009.
- MACHADO, V. **Àqueles que têm na pele a cor da noite: ensinâncias e aprendizagens com o pensamento africano recriado na diáspora**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- MACHADO, V. **Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica: as crianças do Opô Afonjá**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2002.
- MACHADO, V. Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais. In: SECULT. Lei 10.639/03: caderno de textos do professor. Salvador: Secul, 2005. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/mitos.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2010.
- MACHADO, V. Projeto Irê Ayó. In: A. C. Silva; E. Boaventura (Orgs.); **“O terreiro, a quadra e a roda”: formas alternativas de educação da criança negra em Salvador**. Salvador: Editora UNEB, 2004. p.109-120.
- MADHUBUTI, H. **African-centered education: its value, importance, and necessity in the development of Black children**. Chicago: Third World Press, 1994.

- MATTOSO, K. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MOLINA, T. A cultura negra como premissa da educação escolar: reflexões sobre educação multicultural e afro-centrada nos Estados Unidos. In: VIEIRA, V.; JOHNSON, J. (Orgs.); **Retratos e espelhos: raça e etnicidade no Brasil e nos Estados Unidos**. São Paulo: FEAUSP, 2009. p. 359-379.
- MOLINA, T. S. **Inovação em educação e relação étnico-raciais**. (Relatório parcial de iniciação científica). FEUSP. São Paulo, 2006.
- MOLINA, T. S. Relevância da dimensão cultural para a educação de crianças negras: um estudo de casos em contextos distintos. (Projeto de Pesquisa). São Paulo, 2008.
- MOORE, C. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- MÜLLER, M. L. R. **Educadores & alunos negros na Primeira República**. Brasília; Rio de Janeiro: Ludens; Fundação Biblioteca Nacional, 2008.
- NASCIMENTO, E. **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- NEWTON, I. **Principia: princípios matemáticos de filosofia natural**. São Paulo: Edusp, 2008.
- INEP. Notas da prova Brasil. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://sistemasprovaBrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasilResultados/home.seam>>. Acesso em: 20 dez. 2010.
- OLIVEIRA, F. DE. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, v. 26, p. 209-228, 2010.
- OLIVEIRA, R. S. **Feitiço de Oxum: um estudo sobre o Ilê Axé Iyá Nassô Oká e suas relações em rede com outros terreiros**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <<http://www.p.gs.ufba.br/site/db/trabalhos/RafaelSoares.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2010.
- PETROVICH, C.; MACHADO, V. **Ilê ifé: o sonho do Iaô Afonjá**. Salvador: EDUFBA, 2000. (Coleção Pré-textos).
- PETROVICH, C.; MACHADO, V. **Irê Ayó: mitos afro-brasileiros**. Salvador: EDUFBA, 2004.
- PROVENZO, E. F.; RENAUD, J. P.; PROVENZO, A. B. **Encyclopedia of the social and cultural foundations of education**. Sage Publications, Inc, 2008.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur). p.227-278. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>, acesso em 20 dez. 2010.
- RAMOS, A. G. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editorial ANDES, 1957.
- REIS, J. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

- RIANI, J. L. R.; GOLGHER, A. B. Indicadores educacionais confeccionados a partir de bases de dados do IBGE. **Bases de dados educacionais**, Parte II. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/demoedu/parte2cap2p89a128.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.
- RIOS, F. **Institucionalização do Movimento Negro contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- SAHLINS, M. **Waiting for Foucault, still**. 4. ed. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2002.
- SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 01, de 26 de setembro de 1997. Fixa diretrizes para celebração de Convênios de Prestação de Serviços Educacionais e dá outras providências. **Diário oficial do município**. Salvador, 01 out. 1997.
- SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 2, de 15 de dezembro de 1998**. Estabelece normas preliminares para adaptação do Sistema Municipal de Ensino de Salvador – SIMES – às disposições da Lei 9394/96. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/escola-conselho-educacao-resolucoes.php?resn1=002&resn2=1998>>. Acesso em 05 abr. 2010.
- SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 12, de 28 de dezembro de 2007**. Altera a Resolução CME nº 4, de 26 de junho de 2007, que dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Sistema Municipal de Ensino de Salvador e adita novos dispositivos. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/escola-conselho-educacao-resolucoes.php?resn1=012&resn2=2007>>. Acesso em: 20 dez. 2010
- SALVADOR. **Diário oficial do município**. Prefeitura assina convênio com terreiro Ilê Axé Opô Afonjá. Salvador, 05 ago 1999.
- SALVADOR. Secretaria de Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Conselho Municipal de Educação**. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/escola-conselho-educacao.php>>. Acesso em: 20 dez. 2010.
- SANTANA, A. Inclusão da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” no currículo oficial da rede estadual de 1º e 2º grau da Bahia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 63, p. 69-71, 1987.
- SANTOS, B. De S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: B. de S. SANTOS; M. P. MENESES (Orgs.); **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p.31-83.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). Introdução. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p.15-30.
- SANTOS, D. M; LUZ, M. A. **O Rei nasce aqui - Oba Biyi: a educação pluricultural africano-brasileira**. Salvador: Fala Nagô, 2007.
- SANTOS, D. **História de um terreiro nagô: axé opô afonjá: notícias históricas de um terreiro nagô na Bahia**. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1988.
- SANTOS, E. C.; ZUIN, E. S. L. De Oyó a Bahia: a cosmovisão africana em uma das matrizes da religiosidade africana no Brasil. **Fórum África**. São Paulo, 2007. p. 1-9. Disponível em: <<http://www.forumafrika.com.br/De%20OYO%20a%20Bahia.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2011.
- SANTOS, J. A percepção ideológica dos fenômenos religiosos: sistema nagô no Brasil, negritude versus sincretismo. **Sementes Caderno de Pesquisas**, v. 4, n. 6/7, p. 34-42, 2003.

- SANTOS, J. E. DOS. O negro e a abolição. **Revista de Cultura Vozes**, v. LXXIII, n. 3, p. 5-12, 1979.
- SANTOS, J. **Os Nàgô e a morte: Pàde, Àsèsè e o culto Ègun na Bahia**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- SANTOS, S. A. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- SHUJAA, M. **Too much schooling, too little education: a paradox of black life in white societies**. Trenton: Africa World Press, 1994.
- SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- SILVA, A. C. Movimento Negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. A. (Orgs.); **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos: Edufscar, 1997. p.31-40.
- SILVA, A. C. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador Bahia: EDUFBA, 2001.
- SILVA, C. A. C. **Os belos, o trânsito e a fronteira: um estudo sócio-antropológico sobre o discurso auto-referente do Ilê Aiyê**. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos). Centro de Estudos Afro-Orientais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.posafro.ufba.br/_ARQ/dissertacao_carlosailton.pdf>. Acesso em 08 dez. 2010.
- SILVA, J. C. **Educação como processo de Consciência Negra**. Texto fotocopiado. Salvador, 2002.
- SILVA, P. V. B. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.
- SILVA, P. B. G. Cultura negra e experiências educativas. In: MELO, R. L. ; COELHO, R. C. (Orgs.); **Educação e Discriminação dos Negros**. Belo Horizonte: IRHJP, 1988. p.101-110.
- SIQUEIRA, M. DE L. Ilê Aiyê: dinâmica de educação na perspectiva cultural afro-brasileira. In: K. Munanga (Org.); **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Estação Ciência/USP; Edusp, 1996. p.157-166.
- SOCIEDADE CRUZ SANTA DO ILÊ AXÉ AFONJÁ. **Projeto Irê Ayó**. Salvador: SMEC, 1999.
- SODRÉ, M. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Salvador; Rio de Janeiro: Secretaria da Cultura e Turismo; Imago, 2002.
- SODRÉ, M.; PUNZO, M. O solo da origem: entrevista feita a Muniz Sodré por Marcella Punzo. **Sementes Caderno de Pesquisas**, v. 4, n. 6/7, p. 16-20, 2003.
- SOMÉ, S. **O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre a maneira de se relacionar**. São Paulo: Odysseus, 2007.
- SOUZA, I. L. **Egbé Kékeré Obá-Biyì**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1977.
- TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

- TERENA, M.; LUZ, N. Identidade terena em contextos pluriculturais: entrevista feita a Marcos Terena por Narcimária C. P. Luz. **Sementes Caderno de Pesquisas**, v. 4, n. 6/7, p. 21-23, 2003.
- TRIBUNA da BAHIA. Mini Comunidade é instalada ao som de cânticos nagô. **TRIBUNA da BAHIA**. Salvador, 26 ago. 1977. Disponível em: <http://ceao.phl.ufba.br/phl8/popups/1983-09-08_rr.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2010.
- TRIBUNA da BAHIA. Mini-Comunidade Obá-Biyi. **TRIBUNA da BAHIA**. Salvador, 28 mai. 1976. Disponível em: <http://ceao.phl.ufba.br/phl8/popups/1976-05-28_r3.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2011.
- TRIBUNA da BAHIA. PMs impedem com violência desfile de um bloco afro. **TRIBUNA da BAHIA**. Salvador, 8 set. 1983. Acesso em: <http://ceao.phl.ufba.br/phl8/popups/1983-09-08_rr.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2010.
- WOODSON, C. **The mis-education of the Negro**. Chicago Ill. African-American Images, 2000.