

Revista da FAEEBA – Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)
Ano 9, número 13, janeiro/junho, 2000 - ISSN 0104-7043

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitora: *Ivete Alves do Sacramento*

Vice-Reitor: *Luiz Carlos Almeida de Andrade Fontes*

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretora: *Adelaide Rocha Badaró*

Colegiado do Núcleo de Pesquisa e Extensão: *Jaci Maria Ferraz de Menezes – Jacques Jules Sonnevile – Isa Maria Faria Trigo – Narcimária Correia do Patrocínio Luz – MariaPalácios – Yara Dulce Bandeira de Ataide*

FUNDADORES

Yara Dulce Bandeira de Ataide

Jacques Jules Sonnevile

COMISSÃO DE EDITORAÇÃO

EDITORA GERAL: Yara Dulce Bandeira de Ataide

EDITOR EXECUTIVO: Jacques Jules Sonnevile

EDITORA ADMINISTRATIVA: Maria Nadja Nunes Bittencourt

REVISORAS: Dilma Evangelista da Silva, Lígia Pellon de Lima Bulhões, Rosa Helena Blanco Machado, Therezinha Maria Bottas Dantas, Vera Dantas de Souza Motta.

CONSELHO EDITORIAL:

Adélia Luiza Portela (UFBa)

Antônio Gomes Ferreira (Univ. Coimbra)

Cipriano Carlos Luckesi (UFBa)

Edivaldo Machado Boaventura (UFBa)

Jacques Jules Sonnevile (UNEB)

João Wanderley Geraldi (UNICAMP)

Ivete Alves do Sacramento (UNEB),

Jonas de Araújo Romualdo (UNICAMP)

José Carlos Sebe Bom Meihy (USP)

José Crisóstomo de Souza (UFBa)

Kátia Siqueira de Freitas (UFBa)

Luís Reis Torgal (Univ. Coimbra)

Luiz Felipe Perret Serpa (UFBa)

Marcos Formiga (FINEP/UnB)

Marcos Silva Palácios (UFBa)

Maria José Palmeira (UNEB e UCSal)

Maria Luiza Marcílio (USP)

Nadia Hage Fialho (UNEB)

Paulo Machado (UNEB)

Raquel Salek Fiad (UNICAMP)

Robert Evan Verhine (UFBa)

Walter Esteves Garcia (ABT e Instituto Paulo Freire)

Yara Dulce Bandeira de Ataide (UNEB)

PRODUÇÃO DA CAPA / ARTE FINAL: Symbol Publicidade

DIAGRAMAÇÃO E EDITORAÇÃO: Jacques Jules Sonnevile / Uilson Morais

IMPRESSÃO: Editora UNEB

APOIO FINANCEIRO: UNEB / PROEX / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I

Revista da FAEEBA

Departamento de Educação - Campus I

Revista da FAEEBA Salvador ano 9 nº 13 jan./junho, 2000

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

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

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

REVISTA DA FAEEBA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - NUPE
Estrada das Barreiras, s/n, Narandiba
41150.350 - **SALVADOR – BA**

Tel. (071)387.5916/387.5933

Homepage: www.uneb.br/Campus_I/Educacao/revista.htm

Revista indexada pela REDUC/FCC - Fundação Carlos Chagas

Pede-se permuta. We ask for exchange.

Revista da FAEEBA /Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I - Ano 1, nº 1 (Jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992.

Semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

SUMÁRIO

- 7 Apresentação
- 8 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA

BRASIL 500 ANOS

- 11 Carta de Pero Vaz de Caminha a D. Manuel, datada de Pôrto Seguro em 1 de maio de 1500
- 21 Descobrimento e alteridade: em torno da carta de Pero Vaz de Caminha
Marli Geralda Teixeira
- 27 Pergunta de história: quem descobriu o Brasil ?
Marcos Terena
- 31 Documento final da conferência dos povos e organizações indígenas do Brasil
- 33 A construção do Brasil e as raízes das relações interétnicas
Yara Dulce Bandeira de Ataíde
- 45 Bahia, a Roma negra: estratégias comunitárias e educação pluricultural
Narcimária Correia do Patrocínio Luz
- 63 Mosaico pluricultural da educação na Bahia
Equipe de alunos / Narcimária C. P. Luz
- 77 Os 500 anos de tradição excludente da educação brasileira
José dos Santos Souza
- 85 Viver do magistério na Bahia Imperial
José Carlos de Araujo Silva
- 93 A presença dos protestantes na educação da Bahia – O caso do Instituto Ponte Nova
Silvia Maria Leite de Almeida
- 101 A Marujada no museu aberto do descobrimento
Ricardo Ottoni Vaz Japiassu
- 109 A política de descentralização da educação na América Latina
Margarita Victoria Rodríguez
- 121 Os conselhos municipais de educação na Bahia: descentralização da gestão educacional?
Wanderley Ribeiro

HOMENAGEM A ANÍSIO TEIXEIRA

- 141 Anísio Teixeira, secretário de educação, ou: por que não se democratiza a educação na Bahia?
Jaci Maria Ferraz de Menezes
- 151 Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos
Célia Rosângela Dantas Dórea

ESTUDOS

- 163** Hermes re-visitado. Interpretando *com*-textos na Etnopesquisa crítica educacional
Omar Barbosa Azevedo & Roberto Sidnei Macedo
- 175** A diferença / deficiência no contexto da Educação Especial
Luciene Maria da Silva
- 185** A questão da horizontalidade pedagógica
Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
- 195** Um olhar sobre os contos acumulativos
Ana Débora Alves Ferreira / Edil Silva Costa

RESENHAS

- 207** JECUPÉ, Kaka Werá. A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio.
Maria Nadja Nunes Bittencourt
- 209** KOHLRAUSCH, Marlin. Semeando felicidade nas empresas do século XXI.
Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira e Silva

INSTRUÇÕES

- 213** Carta de recomendações dos editores de periódicos científicos de educação - São Paulo, 2000
- 216** REDUC/Fundação Carlos Chagas: Manual para elaboração de Resumos
- 219** Educação e Contemporaneidade / Revista da FAEEBA – Formulário de aquisição / Números e Temas
- 221** Instruções aos colaboradores

APRESENTAÇÃO

Pindorama, Terra de Vera Cruz ou Terra Brasilis são nomes de origem de um mito que se instalou no imaginário social da idade moderna para explicar o impacto da entrada na economia e na cultura européia da nova terra *achada* por Cabral, que é hoje o Brasil. Muitas expectativas foram criadas sobre a construção deste novo paraíso tropical. Na prática, porém, as condições sócio-econômicas sob as quais se desenvolveram os processos de apropriação, exploração e colonização deste novo mundo nada tiveram de paradisíacas, porque foram cruéis e desumanas para os grupos dominados. Os indígenas foram avassalados e praticamente exterminados, e os africanos transformados em *carvão humano* para a expansão colonial portuguesa. Neste momento de avaliação e análise dos 500 anos do Brasil são necessários novos e múltiplos olhares sobre o seu passado e presente de tão significativos contrastes, para que se possa compreender mais profundamente a história desta conjunção étnica e sua odisséia de lutas, resistências e dominações. Ou seja, é preciso que novos paradigmas da diversidade cultural e ideológica lancem luzes sobre o que foi a verdadeira história deste país nos seus 500 anos de construção, desmistificando muitos dos seus aspectos ainda obscuros ou silenciados. A presente edição, sobre o tema **BRASIL 500 anos**, pretende estimular estes debates através da significativa contribuição dos seus autores. Na oportunidade a Revista da FAEEBA presta também uma homenagem especial ao grande educador **Anísio Teixeira**, por ocasião do centenário do seu nascimento, através de dois artigos que põem em destaque sua vida e obra. Ao contrário do que foi anunciado anteriormente, o nome da revista não sofreu alteração. Foram mudados o formato e o lay-out, os quais pretendemos aperfeiçoar cada vez mais, para que a forma e a apresentação da revista correspondam à qualidade do seu conteúdo. Junto com essas mudanças, contudo, a revista quer preservar a sua identidade original e dar continuidade a um longo percurso de nove anos de existência em consonância com o *Mestrado de Educação e Contemporaneidade*, que ora se instala no Departamento de Educação I, colocando-se desde já como um de seus veículos de divulgação. A partir deste número, portanto, a Revista assume uma nova forma e amplia seus objetivos, mantendo o antigo compromisso de discutir uma educação plural, democrática e profundamente entrelaçada com as causas sociais voltadas para um mundo mais humano, solidário, igualitário e diversificado.

A Comissão de Editoração

TEMAS E PRAZOS DOS PRÓXIMOS NÚMEROS DA REVISTA DA FAEBA

| Nº | TEMA | Prazo de entrega dos artigos | Lançamento previsto |
|-----------|--|-------------------------------------|----------------------------|
| 14 | A construção da paz: ética e direitos humanos | 30.11.00 | Março de 2001 |
| 15 | Educação, linguagem e sociedade | 30.04.01 | Agosto de 2001 |
| 16 | Globalização e educação | 30.09.01 | Março de 2002 |
| 17 | Inclusão e exclusão social | 30.04.02 | Agosto de 2002 |



BRASIL 500 ANOS

BRASIL 500 ANOS

Carta de Pero Vaz de Caminha a D. Manuel, datada de Pôrto Seguro em 1 de maio de 1500

*“Senhor **

“Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escreveram a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que se ora nesta navegação achou, não deixarei também de dar minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que, para o bem contar e falar, o saiba pior que todos fazer; porém tome Vossa Alteza minha ignorância por boa vontade a qual certo creio que, por aformosear nem afeiar aja aqui de por mais que aquilo que vi e me pareceu”.

“Da marinagem e singraduras do caminho, não darei aqui conta a Vossa Alteza, porque o não saberei fazer, e os pilotos devem ter êste cuidado; e, portanto, Senhor, do que hei de falar começo e digo:

“A partida de Belém, como Vossa Alteza sabe, foi segunda-feira 9 de março, e sábado 14 do dito mês, entre as 8 e 9 horas, nos achamos entre as Canárias, mais perto da Grã Canária; e aí andamos todo aquê dia em calma, à vista delas, obra de 3 ou 4 léguas”.

“E domingo, 22 do dito mês, às 10 horas pouco mais ou menos, havemos vista das ilhas de Cabo Verde, a saber: da ilha de S. Nicolau, segundo o dito de Pero Escolar, pilôto, e à noite seguinte ao amanhecer de segunda-feira, se perdeu da frota Vasco de Ataíde com a sua nau sem aí haver tempo forte nem contrário para poder ser; fez o Capitão suas diligências para o achar numas e nutras partes e não apareceu mais; e assim seguimos nosso caminho, por êste mar de longo até terça-feira, oitava da Páscoa, que foram 21 de abril que topamos alguns sinais de terra, sendo da dita ilha, segundo os pilotos diziam, obra de seiscentas e sessenta ou setenta léguas, os quais eram muita quantidade de ervas compridas a que os mareantes chamam botelho, e assim outras, a que também chamam

rabo-de-asno; e a quarta-feira seguinte, pela manhã, topamos aves, a que chamam fura-buchos; e neste dia, à horas de véspera, havemos vista de terra, a saber: primeiramente de um grande monte mui alto e redondo e de outras serras mais baixas ao sul dêle, e de terra chã com grandes arvoredos; ao qual monte o Capitão pôs o nome o Monte Pascoal, e à terra o de Vera Cruz. Mandou lançar o prumo: acharam vinte e cinco braças, e ao sol posto, obra de seis léguas de terra, surgimos âncoras, em dezenove braças ancoragem limpa”.

“Ali ficamos toda aquela noite”.

“E quinta-feira, pela manhã, fizemos vela e seguimos direito à terra, e os navios pequenos indo diante por dezessete, dezesseis, quinze, catorze, treze, doze, dez e nove braças até meia légua de terra, onde todos lançamos âncoras em direito da bôca de um rio”.

“E chegaríamos a esta ancoragem às dez horas, pouco mais ou menos. E dali avistámos homens que andavam pela praia, obra de sete ou oito, segundo os navios pequenos, disseram, por chegarem primeira allí”. Lançamos os batéis e esquifes fora, e vieram logo todos os capitães das naus a esta nau do Capitão-mor; e ali falaram; e o Capitão mandou em terra Nicolau Coelho para ver aquele rio; e tanto que êle começou para lá a ir, acudiram pela praia homens, quando dois, quando três, de maneira que, quando o batel chegou à boca do rio, eram ali dezoito ou vinte homens pardos, todos nus, sem nenhuma coisa que lhes cobrisse suas vergonhas; traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijos para o batel e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pusessem os arcos e eles os puseram. Alí não pôde dêles haver fala, nem entendimento, que aproveitasse, pelo mar quebrar na costa. Sòmente deulhes um barrete vermelho e uma carapuça de linho

que levava na cabeça e um chapéu preto; e um deles lhe deu um sombreiro de penas de aves compridas, com uma capazinha pequena de penas vermelhas e pardas como as de papagaio. E outro lhe deu uma ramal grande de continhas brancas miudas que querem parecer de aljaveira, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza. E com isto se voltou às naus por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar.

“A noite seguinte ventou tanto sueste com chuvaceiros que fez cassar as naus e especialmente a Capitânea; e à sexta, pela manhã, às 8 horas, pouco mais ou menos, por conselho dos pilotos, mandou o Capitão levantar ancoras e fazer vela, e fomos de longo da costa com os batéis e esquifes amarrados por popa, em direção norte, para ver se achavam alguma abrigada e bom pouso onde nós ficássemos para tomar água e lenha, não por nos já minguar, mas por nos acertarmos aqui. E quando fizemos vela, seriam já na praia assentados, junto como o rio, obra de sessenta ou setenta homens que se juntaram ali poucos e poucos. Fomos de longo e mandou o Capitão aos navios pequenos que fôssem mais chegados à terra e que, se achassem pouso seguro para as naus, amainassem; e sendo nós pela costa, obra de dez léguas donde nos levantamos, acharam os ditos navios pequenos um recife com um pôrto dentro muito bom e seguro, com uma muito larga entrada; e meteram-se dentro e amainaram, e as naus arribaram sôbre êle, e um pouco antes de sol posto amainaram légua do recife, e ancoraram a 11 braças. E sendo Afonso Lopez, nosso pilôto, em um daqueles navios pequenos, por mandado do Capitão por ser homem vivo e destro para isso, meteu-se logo no esquife a sondar o pôrto dentro e tomou em uma almadia dois daqueles homens da terra, mancebos e de bons corpos; e um dêles trazia um arco e seis ou sete setas; e na praia andavam muitos com arcos e setas e não lhes aproveitaram. Trouxe-os logo já de noite, ao Capitão, onde foram recebidos com muito prazer e festa. A feição dêles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos, andam nus, sem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma coisa cobrir, nem mostrar suas vergonhas, e estão acerca disso com tanta inocência como têm em mostrar o rosto; traziam ambos o beijo de baixo furado, e metidos por êles

senhos onos de ossos, brancos, de compridão de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, e agudos na ponta como um furador; metem-nos pela parte de dentro do beijo e o que lhes fica entre os beijos e os dentes é feito como roque de xadrez; e em tal maneira o trazem alí encaixado que lhes não dá paixão, nem lhes torva a fala, nem comer, nem beber”.

“Os cabelos seus são corredios, e andavam tosquiados de tosquia alta, mais que de sobre pente, de boa grandura, e rapados até por cima das orelhas. E um dêles trazia por baixo da solapa, de fonte à fonte, para detrás, uma maneira de cabeleira de penas de aves amarelas, que seriam do compridão de um couro, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o toutiço e as orelhas, a qual andava pegada nos cabelos pena e pena com uma confeição branda como a cera, e não o era; de maneira que andava a cabeleira mui redonda e mui basta e mui igual, e não fazia míngua mais lavagem para a levantar. O Capitão, quando êles vieram, estava assentado em uma cadeira com uma alcatifa aos pés por estrado, bem vestido com um colar de ouro mui grande ao pescoço; e Sancho de Toar, e Simão Miranda, e Nicolau Coelho, e Aires Correia, e nós outros que aqui na nau com êles íamos, e assentados no chão por essa alcatifa; acenderam tochas e entraram, e não fizeram nenhuma menção de cortesia nem de falar ao Capitão nem a ninguém; porém um dêles pôs o olho no colar do Capitão, e começou a acenar com a mão para a terra, e depois para o colar, como que nos dizia que havia em terra ouro; e também viu um castiçal de prata, e assim mesmo acenara para a terra e então para o castiçal, como que havia também prata; mostraram-lhes um papagaio pardo, que aqui o Capitão traz; tomaram-no logo na mão e acenaram para terra, como os havia alí; mostraram-lhes um carneiro, não fizeram menção; mostraram-lhes uma galinha, quase haviam medo dela, e não queriam pôr a mão, e depois tomaram como espantados; deram-lhes alí de comer pão e pescado cozido, confeitos, fartéis, mel e figos passados; não quiseram comer daquilo quase nada, e alguma coisa se provavam, lançavam-na logo fora; trouxeram-lhes vinho por uma taça; puseram assim à boca tão de uma vez e não gostaram dêle nada; nem o quiseram mais; trouxeram-lhes água por uma albarrada, to-

maram dela senhos bocados, e não beberam; sòmente lavaram as bocas e lançaram fora; viu um dêles umas contas de rosário brancas; acenou, que lhas dessem, e folgou muito com elas e lançou-as ao pescoço, e depois tirou-as e embrulhou-as no braço, e acenava para a terra e então para as contas e para o colar do Capitão, como que dariam ouro por aquilo; isto tomava-mos nós assim pelo desejarmos, mas se êle queria, dizer, que levariam as contas e mais o colar, isto não queríamos nós entender, porque lho não havíamos de dar; e depois tornou as contas a quem lhas deu, e então estiraram-se assim de costas na alcatifa a dormir, sem terem nenhuma maneira de cobrir suas vergonhas, as quais não eram fanadas, e as cabeleiras delas bem rapadas e feitas; o Capitão lhes mandou pôr às cabeças senhos coxins; e o da cabeleira procurava assaz pola não quebrar, e lançaram-lhe um manto por cima, e êles consentiram e ficaram e dormiram”.

“Sábado pela manhã mandou o Capitão fazer vela, e fomos demandar a entrada, a qual era mui larga e alta de seis a sete braças; entraram tôdas as naus dentro, ancoraram em cinco ou seis braças, a qual ancoragem dentro é tão grande e tão formosa, e tão segura, que podem jazer dentro dela mais de duzentos navios e naus”.

“E tanto que as naus foram pousadas e ancoradas, vieram os capitães todos a esta nau do Capitão-mor”.

“E daqui mandou o Capitão Nicolau Coelho e Bartolomeu Dias, que fôssem em terra, e levassem aqueles dois homens, e os deixassem ir com seu arco e setas, aos quais mandou dar senhas camisas novas e senhas carapuças vermelhas e dois rosários de contas brancas de osso, que êles levaram nos braços, e senhos cascavéis e senhas campainhas. E mandou com êles, para ficar lá, um mancebo degradado, criado de D. João Telo, a quem chamam Afonso Ribeiro, para andar lá com êles, e saber de seu viver e maneira, e a mim mandou que fôsse com Nicolau Coelho. Fomos assim de frecha direitos à praia; alí acudiram logo obra de duzentos homens, todos nus, com arcos e setas nas mãos. Aqueles que nós levávamos acenavam-lhes, que se afastassem e pusessem os arcos e êles o puseram e não se afastaram muito; abasta que puseram os seus arcos; e então saíram os que nós levávamos, e o mancebo

degradado com êles, os quais assim que saíram, não pararam mais; nem esperava um por outro, senão a quem mais corria; e passaram um rio, que por aí corre de água doce, de muita água, que lhes dava pela braga, e outros muitos com êles; e foram assim correndo, além do rio, entre umas moitas de palmas, onde estão outros; e alí pararam. E naquilo foi o degradado com um homem que, logo ao sair do batel, o agasalhou e levou até lá. E logo o tornaram a nós, e com êle vieram os outros, que nós levávamos; os quais vinham já nus e sem carapuças; e então se começaram a chegar muitos, e entravam pela beira do mar para os batéis até que mais não podiam, e traziam cabaços d’água e tomavam alguns barris, que nós levávamos, enchiam-os de água e os traziam aos batéis, não que êles de todo chegassem a bordo do batel, mas junto com êle, lançavam-o da mão e nós tomávamo-los; e pediam, que lhes dessem alguma coisa”.

“Levava Nicolau Coelho cascavéis e manilhas; e a uns dava um cascavel, e a outros uma manilha; de maneira que, com aquela encarva, quase que nos queriam dar a mão; davam-nos daqueles arcos e setas por sombreiros e carapuças de linho, e por qualquer cousa que os homens queriam dar. Dalí se partiram os outros dois mancebos, que não os vimos mais”.

“Andavam alí muitos dêles, ou quase a maior parte, que todos traziam aqueles bicos de osso nos beiços; alguns, que andavam sem êles, traziam os beiços furados e nos buracos espelhos de pau que pareciam espelhos de borracha, e alguns dêles traziam três daqueles bicos, a saber: um na metade e os dois nos cabos; e andavam aí outros quartejados de côres a saber: dêles a metade da sua própria côr e metade de tintura negra, maneira de azulada, e outros quartejados de escaques”.

“Alí andavam entre êles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos pretos, compridos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas e tão bem saradinhas, e tão limpas metade da sua própria de cabeleiras, que de as nós muito bem olharmos não tínhamos nenhuma vergonha”.

“Ali, por então, não houve mais fala nem entendimento com êles, por a barbaria deles ser tamanha, que se não entendia nem ouvia ninguém; acenamos-lhes que se fôssem; e assim o fizeram e pas-

saram-se além do rio, e saíram três ou quatro homens nossos dos batéis, e encheram não sei quantos barris d'água, que nós levávamos, e tornamo-nos às naus; e em nós assim vindo, acenaram-nos, que tornássemos; tornamos, e êles mandaram o degradado, e não quiseram que ficasse lá com êles, o qual levava uma bacia pequena e duas ou três carapuças vermelhas, para lá ao senhor, se o aí houvesse; não curaram de lhe tomar nada e assim o mandaram com tudo, e então Bartolomeu Dias o fêz outra vez tornar, que lhes desse aquilo em vista de nós, àquele que da primeira vez o agasalhou, e então veio-se e trouxemo-lo”.

“Êste que o agasalhou era já de dias, e andava todo por loçainha cheio de penas pegadas pelo corpo, que pareciam assentadas, como São Sebastião. Outros traziam carapuças de penas amarelas e outros de vermelhas e outros de verdes, e uma daquelas moças era toda tinta de fundo acima, daquela tintura, a qual certo era tão bem feita e tão redonda, e sua vergonha, que ela não tinha, tão graciosa, que a muitas mulheres de nossa terra vendo-lhe tais feições fizera vergonha, por não terem a sua como ela. Nenhum dêles não era fanado, mas todos assim como nós; e com isto nos tornamos, e êles foram-se. À tarde saiu o Capitão-mor em seu batel, com todos nós, e com os outros capitães das naus, em seus batéis, a folgar pela baía, a carão da praia; mais ninguém saiu em terra pelo Capitão não querer, sem embargo de ninguém nela estar”.

“Sòmente saiu êle, com todos em um ilhéu grande, que na baía está, que de baixa-mar fica mui vazio; porém é de todas as partes cercado d'água, que não pode ninguém ir a êle sem barco ou a nado”.

“Alí folgou êle e todos nós outros bem uma hora e meia; e pescaram aí andando marinheiros com um chichorro e mataram peixe miúdo, não muito, e então volvemo-nos às naus já bem noite. Ao domingo de Pascoela, pela manhã, determinou o Capitão ir ouvir missa e pregação naquele ilheu, e mandou a todos os capitães, que se corrigissem nos batéis e fôssem com êle, e assim foi feito. Mandou naquele ilhéu armar um esparavel, e dentro nele alevantar altar mui bem corrigido, e alí, com todos nós outros, fez dizer missa, a qual disse o padre Frei Henrique, em voz entoada e oficiada com aquela mesma voz pelos outros padres e sacerdotes, que

alí todos eram, a qual missa, segundo meu parecer, foi ouvida por todos com muito prazer e devoção”.

“Ali era com o Capitão a bandeira de Cristo com que saiu de Belém, a qual esteve sempre alta da parte do Evangelho. Acabada a missa, desvestiu-se o padre, pôs-se em uma cadeira alta e nós todos lançados por essa areia, e pregou uma solene e proveitosa pregação da história do Evangelho; e em fim dela tratou da nossa vinda e do achamento desta terra, conformando-se com o sinal da cruz, sob cuja obediência vimos, a qual veio muito a propósito e fêz muita devoção”.

“Enquanto estivemos à missa e à pregação, seriam na praia outra tanta gente, pouco mais ou menos como os de ontem, com seus arcos e setas, os quais andavam folgando e olhando-nos, e assentaram-se”.

“E depois de acabada a missa, assentados nós a pregação, aevantaram-se muitos dêes, tangeram corno ou buzina, e começaram a saltar e dançar um pedaço; e alguns dêles se meteram em almadias, duas ou três que aí tinham, as quais não são feitas como as que eu já vi; são três traves atadas juntas; e alí se metiam quatro ou cinco ou êsses que queriam, não se afastando quase nada da terra, senão quanto podiam tomar pé”.

“Acabada a pregação, moveu o Capitão com todos para os batéis, com nossa bandeira alta, e embarcamos, e fomos assim todos contra terra, para passarmos ao longo, por onde êles estavam; indo Bartolomeu Dias em seu esquife, por mandado do Capitão, com um pau de uma almadia, que lhes o mar levava, para lhos dar, e nós todos, obra tiro de besta, atrás dêle. Como êles viram o esquife de Bartolomeu Dias, chegaram-se logo todos à água, metendo-se nela até onde mais podiam; acenaram-lhes que pusessem os arcos, e muitos dêles os iam logo pôr em terra, e outros os não punham; andava aí um, que falava muito aos outros que se afastassem, mas não já que me assim parecesse que lhe tinham acatamento, nem medo. Êste que os assim andava afastando trazia o seu arco e setas e andava tinto de tintura vermelha pelos peitos e espáduas, e pelos quadrís, coxas e pernas até abaixo; e os vazios, com a barriga e estômago eram de sua própria côr, e a tintura era assim vermelha que a água lha

não comia, nem desfazia; antes, quando saía da água, era mais vermelhada”.

“Saiu um homem do esquife de Bartolomeu Dias, e andava entre êles, sem êles entenderem nada nele, quanto para lhe fazerem mal, senão quanto lhe davam cabaços de água e acenavam aos do esquife, que saíssem em terra; com isto seolveu Bartolomeu Dias ao Capitão, e viemos às maus a comer, tangendo trombetas e gaitas, sem lhes dar mais atenção, e êles tornaram-se a sentar na praia, e assim por então ficaram”.

“Neste ilheu, onde fomos ouvir missa e pregação, espraia muito a água, e descobre muita areia e muito cascalho”.

“Foram alguns, em nós aí estando, buscar marisco, e não o acharam; e sim alguns camarões grossos e curtos, entre os quais vinha um muito grande camarão e muito grosso, que em nenhum tempo vi tamanho; também acharam cascas de brigões e de ameijoas, mas não toparam com nenhuma peça inteira. E tanto que comemos, vieram logo todos os capitães a esta nau, por mandado do Capitão-mor, com os quais se êle apartou, e eu na companhia; e perguntou a todos, se nos parecia ser bem mandar a nova do achamento desta terra a Vossa Alteza, pelo navio dos mantimentos, para a melhor mandar descobrir, e saber dela mais do que agora nós podíamos saber por irmos de nossa viagem”.

“E entre muitas falas, que no caso se fizeram foi por todos, ou a maior parte, dito que seria muito bem; e nisto concluíram, e tanto que a conclusão foi tomada, perguntou mais se seria bom tomar aqui por fôrça um par dêstes homens para os mandar a Vossa Alteza, e deixar aquí por êles dois dêstes degradados”.

“A isto acordaram em que não era necessário tomar por fôrça homens, porque geral costume era dos que assim levavam por fôrça, por alguma parte, dizerem, que há aí tudo o que lhes perguntam, e que melhor e muito melhor informação da terra dariam dois homens dêstes degradados, que aqui deixássemos, da que êles dariam, se os levassem, por ser gente que ninguém entende, nem êles tão cedo aprenderiam a falar para o saberem também dizem muito melhor do que êstes outros não digam, quando cá Vossa Alteza mandar; e que portanto não curassem aqui de, por fôrça, tomar ninguém, nem fa-

zer escândalo para os de todo mais amansar e a pacificar; senão sómente deixar os dois degradados, quando daqui partíssemos. E assim por melhor parecer a todos ficou determinado”.

“Acabado isto, disse o Capitão, que fôssemos nos batéis em terra, e ver-se-ia bem o rio quejando era e também para folgarmos. Fomos todos nos batéis em terra, armados, e a bandeira conosco; êles andavam alí na praia, à boca do rio, onde nós íamos, e antes que chegássemos, do ensino que dantes tinham, puseram todos os arcos, e acenavam que saíssemos; e tanto que os batéis puseram as proas em terra, passaram-se logo todos além do rio, o qual não é mais ancho que um jôgo de mancal; e tanto que desembarcamos, alguns dos nossos passaram logo o rio e foram entre êles, e alguns aguardavam e outros se afastavam; porém era a cousa de maneira que todos andavam misturados; êles davam dêstes arcos, com suas setas, por sombreiros e carapuças de linho, e por qualquer coisa que lhes davam; passaram além tantos dos nossos, e andaram assim misturados com êles, que se esquivavam e afastavam-se, e iam-se dêles para cima, onde outros estavam. E então o Capitão fez-se tomar ao colo de dois homens, e passou o rio e fez tornar todos. A gente, que alí era, não seria mais que aquela que soia, e tanto que o Capitão fêz tornar todos, vieram alguns dêles a êle, não pelo conhecerem por senhor; cá me parece, que não entendem, nem tomavam disso conhecimento, mas porque a gente nossa passava já para aquém do rio; alí falavam e traziam muitos arcos, continhas daquelas já ditas, e resgatavam por qualquer cousa, em tal maneira que trouxeram dalí para as naus muitos arcos, e setas e contas; e então tornou-se o Capitão aquém do rio, e logo acudiram muitos à beira dêle. Ali veríeis galantes pintados de preto e vermelho, e quartejados assim pelos corpos, como belas pernas, que certo pareciam assim bem; também andavam entre êles quatro ou cinco mulheres moças, assim nuas que não pareciam mal, entre as quais andava uma com uma coxa, de Joelho até o quadril e nádega, tôda tinta daquela tintura preta, e o resto todo da sua própria côr; outra trazia ambos os joelhos com as curvas assim tintas, e também os colos dos pés, e suas vergonhas tão nuas, e com tanta inocência descobertas, que não havia aí nenhuma vergonha”.

“Também andava aí outra mulher moça com um menino ou menina no colo, atado com um pano, não sei de que, aos peitos, que lhe parecia senão as perninhas; mas as pernas da mãe e o rosto não traziam nenhum pano”.

“E depois moveu o Capitão para cima, ao longo do rio, que anda sempre a carão da praia, e alí esperou um velho que trazia na mão uma pá d’almadia, falou, esando o Capitão com êle perante nós todos, sem o nunca ninguém entender, nem êle a nós, quantas cousa que lhe o homem perguntava do ouro, que nós desejávamos saber se o havia na terra. Trazia êste velho o beijo tão furado, que lhe caberia pelo furado um grande dedo polegar; e trazia metido no furado uma pedra verde ruim, que cerrava por fora aquêle buraco; e o Capitão lha fez tirar; e êle não sei que diabo falava, e ia com ela para a boca do Capitão, para lha meter. Estivemos sôbre isso um pouco rindo e então enfadou-se o Capitão e deixou-o. E um dos nossos deu-lhe pela pedra um sombreiro velho; não por ela valer alguma cousa, mas para mostra, e depois a houve o Capitão, creio para com as outras coisas a mandar Vossa Alteza. Andamos por aí vendo a ribeira, o qual é de muita água e muito boa; ao longo dela há muitas palmas, não muito altas, em que há muito bons palmitos; colhemos e comemos dêles muitos”.

“Então tornou-se o Capitão para baixo, para a boca do rio, onde desembarcamos; e além do rio andavam muitos dêles, dançando e folgando, uns diante os outros, sem se tomarem pelas mãos, e faziam-no bem”.

“Passou-se então além do rio Diogo Dias, almoxarife que foi de Sacavém, que é homem gracioso e de prazer; e levou consigo um gaiteiro nosso, com sua gaita e meteu-se com êles a dançar, tomando-os pelas mãos; e êles folgavam e riam, e andavam com êle mui bem, ao som da gaita; depois de dançarem, fez-lhe alí, , andando no chão, muitas voltas ligeiras e salto real, de que se êles espantavam e riam, e folgavam muito; e conquanto os com aquilo muito segurou e afagou, tomavam logo uma esquividade, como monteses, e foram-se para cima; e então o Capitão passou o rio, com todos nós outros, e fomos pela praia de longo, indo os batéis assim a carão de terra; e fomos até uma lagoa grande de água doce, que está junto com a praia, porque tôda

aquela ribeira do mar é apaulada por cima, e sai a água por muitos lugares. E depois de passarmos o rio, foram uns sete ou oito dêles andar entre os marinheiros que se recolhiam aos batéis, e levaram dalí um tubarão que Bartolomeu Dias matou; elevavam-lho; e lançaram-no na praia; abasta que até aqui com quer que se êles em alguma parte amansassem, logo de uma mão para outra se esquivavam, como pardais de cevadouro, e ninguém não lhes ousa falar rijo por se mais não esquivarem, e tudo se passa como êles querem pelos bem amansar”.

“Ao velho com quem o Capitão falou, deu uma carapuça vermelha, e com tôda a fala, que com êle passou e com a carapuça, que lhe deu, tanto que se expediu, começou de passar o rio, foi-se logo recatando, e não quis mais tornar do rio para aquém. Os outros dois o Capitão teve nas naus, a quem deu o que já dito é, nunca mais aqui apareceram; de que tiro ser gente bestial e de pouco saber e por isso são assim esquivos; êles, porém, contudo andam muito bem curados e limpos, e naquilo me parece ainda mais que são como aves ou alimárias monteses, que lhes faz o ar melhor pena e melhor cabelo que às mansas; porque os corpos seus são tão limpos, tão gordos e tão formosos, que não podem mais ser, e isto me faz presumir, que não têm casas nem moradas em que se recolham, e o ar a que se criam, os faz tais. Nem nós ainda até agora vimos nenhuma casa nem maneiras delas. Mandou o Capitão aquele degradado Afonso Ribeiro que se fôsse outra vez, com êles, o qual se foi e andou lá um bom pedaço, e à tarde tornou-se, que os fizeram êles vir e não o quiseram lá consentir, e deram-lhe arcos e setas, e não lhe tomaram nenhuma cousa do seu, antes disse êle lhe tomara um dêles umas continhas amarelas, que êle levava, e fugia com elas; e êle se queixou e os outros foram logo após êle, e lhas tomaram, e tornaram-lhas a dar, e então mandaram-no vir; disse êle, que não vira lá entre êles senão umas choupaninhas de rama verde, e de fetos muito grandes, como dentre Douro e Minho; e assim nos tornamos às naus, já quase noite, a dormir”.

“A segunda-feira, depois de comer, saímos todos em terra a tomar água; alí vieram então muitos, mas não tanto como as outras vêzes, e traziam já muito poucos arcos, e estiveram assim um pouco afastados de nós, e depois, poucos e poucos, mistu-

raram-se conosco e abraçavam-nos e folgavam, e alguns deles se esquivavam logo”.

“Alí davam alguns arcos por fôlhas de papel e por alguma carapucinha velha e por qualquer cousa, e em tal maneira se passou a cousa, que bem vinte ou trinta pessoas das nossas se foram com êles onde muitos dêles estavam, com moças e mulheres, e trouxeram de lá muitos arcos e barretes de penas de aves, dêles verdes e dêles amarelos, do que creio, que o Capitão há de mandar a V. Alteza; e segundo diziam êsses que lá foram, folgaram com êles. Neste dia os vimos mais de perto e mais à nossa vontade, por andarmos todos quase misturados e alí dêles andavam daquelas tinturas quartejados, outros de metades, outros de tanta feição como em panos de armar, todos com beijos furados, e muitos com os ossos neles, e alguns sem ossos. Traziam alguns dêles uns ouriços verdes de árvores, que na côr queriam parecer de castanheiros, senão quanto eram mais pequenos; e aquêles eram cheios de uns grãos vermelhos pequenos, que esmagando-os entre os dedos, faziam tintura muito vermelha, do que êles andavam tintos; e quanto se mais molhavam, tanto mais vermelhos ficavam; todos andam rapados até acima das orelhas, e assim as sobranceiras e pestanas; trazem todos as testas, de fonte à fonte, tintas de tintura preta, que parece uma fita preta da largura de dois dedos; e o Capitão mandou àquele degradado Afonso Ribeiro, e a outros dois degradados, que fôssem andar lá entre êles, e assim a Diogo Dias, por ser homem ledado, com que êles folgavam; e aos degradados mandou, que ficassem lá esta noite”.

“Foram-se lá todos e andaram entre êles: e segundo êles diziam, foram bem uma légua e meia a uma povoação de casas, em que haveria nove ou dez casas, as quais diziam, que eram tão compridas, cada uma, como esta nau capitânia, e eram de madeiras e as ilhargas de tábuas, e cobertas de palha de razoada altura; e todos em uma só casa, sem nenhum repartimento; tinham de dentro muitos esteios, e, de esteio a esteio, uma rêde atada pelos cabos em cada esteio, altas, em que dormiam; e debaixo, para se aquentarem, faziam seus fogos; e tinha cada casa duas portas pequenas, uma em um cabo e outro em outro; e diziam que, em cada casa, se colhiam trinta ou quarenta pessoas, e que assim os acharam e que lhes deram de comer daquela

vianda, que êles tinham, a saber; muito inhame e outras sementes que na terra há, e êles diziam queriam vir com êles”.

“Resgataram lá, por cascavéis e outras cousinhas de pouco valor, que levavam, papagaios vermelhos muito grandes e formosos e dois verdes pequeninos, e carapuças de penas verdes e um pano de penas de muitas côres, maneira de tecido, assaz formoso, segundo Vossa Alteza tôdas estas cousas verâ, porque o Capitão vô-los-á de mandar, segundo êle disse; e com isto vieram, e nós tornamo-nos às naus. À terça-feira, depois de comer, fomos em terra dar guarda de lenha e lavar roupa. Estavam na praia, quando chegamos, obra de sessenta ou setenta, sem arcos e sem nada. Tanto que chegamos, vieram-se logo para nós, sem se esquivarem e depois acudiram muitos que seriam bem duzentos, todos sem arcos, e misturaram-se todos tanto conosco, que nos ajudavam dêles a acarretar lenha e meter nos batéis, e tratavam com os nossos e tomavam muito prazer; e, enquanto nós fazíamos a lenha, faziam dois carpinteiros uma grande cruz, de um pau, que se ontem para isso cortou; muitos dêles vinham alí estar com os carpinteiros, e creio que o faziam mais por verem a ferramenta de ferro, com que a faziam, que por verem a cruz; porque êles não tem cousa alguma, que de ferro seja e cortam sua madeira e paus com pedras feitas como cunhas, metidas em um pau, entre duas talas mui bem atadas, e por tal maneira que andam fortes, segundo os homens, que ontem às suas casas foram, diziam, porque lhas viram lá. Era já a conversação dêles conosco tanta, que quase nos estorvavam ao que havíamos de fazer; e o Capitão mandou dois degradados e a Diogo Dias que fôssem lá a aldeia e a outras, se houvessem delas novas, e que em tôda maneira não se viessem a dormir às naus, ainda que êles os mandassem e assim se foram”.

“Enquanto andávamos nessa mata, a cortar lenha, atravessavam alguns papagaios por essas árvores; dêles verdes e outros pardos, grandes e pequenos, de maneira que me parece que haverá nesta terra muitos; porém eu não veria mais até nove ou dez; outras aves então não vimos; sòmente algumas pombas seixas, e pareceram-me maiores, em boa quantidade, que as de Portugal”.

“Alguns diziam, que viram rolas, mas eu não as

vi; mas, segundo os arvoredos são mui muitos e grandes e de infinidas maneiras, não duvido que por êsse sertão haja muitas aves; e cerca da noite nós volvemos para as naus com nossa lenha. Eu creio, Senhor, que não dei ainda conta a Vossa Alteza da feição de seus arcos e setas. Os arcos são pretos e compridos, e as setas compridas e os ferros delas de canas aparadas, segundo Vossa Alteza verá por alguns que creio, o Capitão a ela há de enviar. À quarta-feira não fomos em terra, porque o Capitão-mor andou todo o dia no navio dos mantimentos a despejá-lo e fazer levar às naus isso que cada um podia levar. Êles acudiram à praia muitos, segundo das naus vimos, que seriam obra de trezentos, e segundo Sancho de Toar, que lá foi, disse. Diogo Dias e Afonso Ribeiro, o degradado, a quem o Capitão ontem mandou, e que de tôda maneira lá dormissem, volveram-se já de noite por êles não quererem que lá dormissem e trouxeram papagaios verdes e outras aves pretas, quase como pegas, senão quanto tinham o bico branco e os rabos curtos. E quando Sancho de Toar recolheu-se às naus, queriam se vir com êle alguns; mas êle não quis senão dois mancebos dispostos e homens de prol. Mandou-os esta noite mui bem pensar e curar, e comeram tôda a vianda, que lhes deram e mandou-lhes fazer cama de lençóis, segundo êle disse, e dormiram e folgaram aquela noite e assim não foi mais êste dia que para escrever seja”.

“À quinta-feira, derradeiro de abril, comemos logo quase pela manhã e fomos à terra por mais lenha e água; e querendo o Capitão sair, chegou Sancho de Toar, com seus dois hóspedes, e por êle não ter ainda comido puseram-lhe toalhas e veio-lhe vianda e comeu; os hóspedes assentaram-nos em senhas cadeiras, e de tudo o que lhe deram comeram mui bem, e especialmente cação cozido frio e arroz; não lhes deram vinho por Sancho de Toar dizer que não bebiam bem. Acabado o comer metemo-nos todos no batel e êles conosco. Deu um grumete a um dêles, uma armadura grande de porco montês, bem revolta, e tanto que a tomou, meteu-a logo no beijo; e porque se lhe não queria ter, deram-lhe uma pequena, de cera vermelha, e êle corregiu-lhe detrás seu adereço para se ter, e meteu-o no beijo, e assim revolta para cima, e vinha tão contente com ela, como se tivera uma grande joia”.

“E tanto que saímos em terra, foi-se logo com ela que não apareceu aí mais. Andariam na praia, quando saímos, oito ou dez dêles, e daí a pouco começaram de vir, parece-me que viriam quatrocentos e cinquenta”.

“Traziam alguns dêles arcos e setas, e todos deram por carapuças e por qualquer cousa, que lhes davam. Comiam conosco do que lhe dávamos, e bebiam alguns dêles vinho, e outros o não podiam beber; mas parece-me que se lho avesassem, que o beberiam de boa vontade. Andavam todos tão dispostos e tão bem feito e galantes com suas tinturas, que pareciam bem”.

“Acarretavam dessa lenha quanta podiam, com mui boa vontade, e levavam-na aos batéis, e andavam já mais mansos e seguros entre nós do que nós andávamos entre êles. Foi o Capitão, com alguns de nós, um pedaço por êste arvoredo até uma ribeira grande e de muita água, que a nosso parecer era esta mesma que vem ter à praia, em que nós tomamos água. Alí ficamos um pedaço, bebendo e folgando ao longo dela, entre êsse arvoredo, que é tanto e tamanho e tão basto e de tantas plumagens, que lhe não pode homem dar conta”.

“Há entre êles muitas palmas, de que colhemos muitos e bons palmitos. Quando saímos do batel, disse o Capitão que seria bom irmos direitos à cruz, que estava encostada a uma árvore, junto com o rio, para se pôr de manhã, que é sexta-feira, e que nos puséssemos todos em joelhos e a beijássemos, para êles verem o acatamento que lhes tínhamos; e assim o fizemos, e a êstes dez ou doze, que aí estavam, acenaram-lhes que fizessem assim, e foram logo todos beijá-la. Parece-me gente de tal inocência, que se os homens os entendessem e êles a nós, que seriam logo cristãos; porque êles não têm nem entendem em nenhuma crença, segundo parece, e, portanto se os degradados, que aqui hão de ficar, aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido, segundo a santa tensão de Vossa Alteza, fazerem-se cristãos e crerem na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certo esta gente é boa e de boa simplicidade, e imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar; e logo que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, e Êle, que nos por aqui trouxe, creio, que não

foi sem causa. E, portanto, Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar na santa fé católica, deve entender em sua salvação, e prazera a Deus, que com pouco trabalho será assim. Êles não lavram, nem criam, nem há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha, nem outra nenhuma alimaria, que costumada seja ao viver dos homens; nem comem senão dêsse inhame que aqui há muito, e dessa semente de frutos, que a terra e as árvores de si lançam; e com isto andam tais, e tão rijos e tão nédios, que o não somos nós tanto com quanto trigo e legumes comemos. Enquanto alí êste dia andaram, sempre ao som de um tamborim nosso, dançaram e bailaram com os nossos, em maneira que são muito mais nossos amigos que nós seus; se lhes homem acena se queriam vir às naus faziam-se logo prestes para isso, em tal maneira que, se os homens a todos quiseram convidar, todos viriam, porém, não trouxemos esta noite às naus senão quatro ou cinco, a saber: o Capitão-mor dois, e Simão de Miranda um, que trazia já por pagem, e Áires Gomes outro, assim pagem”.

“Os que o Capitão trouxe era um dêles um de seus hóspedes, que a primeira, quando aqui chegamos, lhe trouxeram, o qual veio hoje aqui vestido da sua camisa, e com êle um seu irmão, os quais foram esta noite mui bem agasalhados, assim de vianda, como de cama de colchões e lençóis, pelos mais amansar. Hoje, que é sexta-feira, primeiro de maio, saímos pela manhã em terra, com nossa bandeira, e fomos desembarcar acima do rio, contra o sul, onde nos pareceu, que seria melhor cantar a cruz para ser melhor vista; e alí assinou o Capitão onde fizessem a cova para a cantar”.

“E enquanto a ficaram fazendo, êle, com todos nos outros, fomos pela cruz, abaixo do rio, onde estava. Trouxemo-la dalí, com êsses religiosos e sacerdotes, diante, cantando maneira da procissão. Eram já aí alguns dêles, obra de setenta ou oitenta; e quando nos assim viram vir, alguns dêles se foram meter debaixo dela e ajudar-nos. Passamos o rio, ao longo da praia, e fomo-la por onde havia de ser, que será do rio obra de dois tiros de besta. Alí, andando nisto, viriam bem cento e cinqüenta ou mais. Chantada a cruz, com as armas e divisa de Vossa Alteza, que lhe primeiro pregaram, armaram ao pé dela e alí disse missa o padre Frei Henrique, a

qual foi cantada e oficiada por êsses ditos. Alí estiveram conosco a ela obra de cinqüenta ou sessenta dêles, assentados todos em joelhos, assim como nós; e quando veio ao Evangelho, que nos erguemos todos em pé, com as mãos levantadas, êles se levantaram conosco e alçaram as mãos, estando assim até ser acabada; e então tornaram-se a assentar como nós; e quando levantaram a Deus, que nos pusemos de joelhos, êles se puseram todos, assim como nós estávamos, com mãos levantadas, e em tal maneira assossegados, que certifico a vossa Alteza, que nos fêz muita devoção. E estiveram assim conosco até acabada a comunhão, e depois da comunhão comungaram êsses religiosos e sacerdotes, e o Capitão com alguns de nós outros. Alguns, por o sol ser grande, em nós estando comungando, alevantaram-se; os outros estiveram e ficaram. Um dêles, homem de cinqüenta ou cinqüenta e cinco anos, ficou alí com aquêles que ficaram; o qual, em nós assim estando, ajuntava aquêles que alí ficaram e ainda chamara outros. Êste andando assim entre êles, falando-lhes acenou como o dedo para o altar, e depois mostrou o dedo para o céu, como quem lhes dizia alguma cousa de bem, e nós assim o tomamos. Acabada a missa, tirou o padre a vestimenta de cima e ficando na alva, assim subiu junto ao altar em uma cadeira, e ali nos pregou do Evangelho e dos apóstolos, cujo dia é tratando no fim da pregação dêste vosso prosseguimento tão santo e virtuoso que nos causou mais devoção. Êsses, que à pregação sempre estiveram, estavam, assim como nós, olhando para êle; e aquêles que digo chamava alguns que viessem para alí. Alguns vinham e outros iam-se. Acabada a pregação trazia Nicolau Coelho muitas cruces de estanho, que lhe ficaram ainda da outra vinda e houveram por bem, que lançassem a cada um sua ao pescoço, pela qual cousa se assentou o padre Fr. Henrique ao pé da cruz, e aí a um e um lançava a sua, atada em um fio ao pescoço fazendo-lha primeiro beijar e levantar as mãos. Vinham a isso muitos e lançaram-as tôdas, que seriam obra de quarenta ou cinqüenta, e isto acabado, era já bem uma hora depois do meio-dia. Viemos às naus comer, onde o Capitão trouxe consigo aquêles mesmo que fêz aos outros aquela mostrança para o altar e para o céu, e um seu irmão com êle, ao qual fêz muita honra e deu-lhe uma camisa mourisca, e ao outro uma camisa destoutras”.

“E, segundo o que a mim e a todos pareceu, esta gente não lhe falece outra cousa para ser tôda cristã que entenderem-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer como nós mesmos, por onde pareceu a todos, que nenhuma idolatria nem adoração têm; e bem creio que se Vossa Alteza aqui mandar quem mais entre êles devagar ande, que todos serão tornados ao desejo de Vossa Alteza. E, para isso, se alguém vier, não deixe logo de vir clérigo para os batizar; porque já então terão mais conhecimento da nossa fé pelos dois degradados, que aqui entre êles ficam, os quais ambos hoje também comungaram. Entre todos êstes, que hoje vieram, não veio mais que uma mulher moça, a qual esteve sempre a missa; à qual deram um pano, com quem é cobrisse, e puseram-lho ao redor de si; porém ao sentar não fazia memória de o muito estender para se cobrir; assim, Senhor, que a inocência desta gente é tal, que a de Adão não seria mais quanto em vergonha”.

“Ora, veja Vossa Alteza, quem em tal inocência vive, ensinando-lhe o que para a sua salvação pertence, si se converterão ao não. Acabado isto, fomos assim perante êles beijar a cruz, e despedimos e viemos comer”.

“Creio, Senhor, que com êstes dois degradados, que aqui ficam, ficam mais dois grumetes, que esta noite se saíram desta nau, no esquife, fugidos, os quais não vieram mais; e cremos, que ficarão aqui, porque, de manhã, prazendo a Deus, faremos daqui nossa partida. Esta terra, Senhor, me parece, que da ponta que mais está contra o sul, vimos até outra ponta, que contra o norte vem, de que dêste pôrto houvemos vista, será tamanha, que haverá nela vinte ou vinte e cinco léguas por costa; traz ao longo do mar, em algumas partes, grandes barreiras, delas vermelhas e delas brancas, e a terra por cima tôda chã, e muito cheia de grandes arvoredos de ponta em ponta; é tôda praia parma, muito chã, e muito formosa; pelo sertão nos pareceu do mar muito grande, porque a estender olhos não podiam ver senão terra e arvoredos, que nos parecia mui longa terra. Nela até agora não podemos saber se haja ouro nem prata, nem nenhuma cousa de metal, nem de ferro, nem lho vimos; porém a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados, como os dentre Douro e Minho, porque, neste tempo de ago-

ra assim os achamos como os de lá; as águas são muitas, infindas; em tal maneira, é graciosa, que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo por bem das águas, que tem; porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece, que será salvar esta gente e esta deve ser a principal semente, que Vossa Alteza em ela deve lançar; e que aí não houvesse mais que ter aqui esta pousada, para esta navegação de Calecut, bastaria, quanto mais disposição para nela cumprir e fazer o que Vossa Alteza tanto deseja, a saber: acrescentamento da nossa santa fé. E nesta maneira, Senhor, dou aqui a Vossa Alteza do que nesta vossa terra vi, e se algum pouco alonguei, ela me perdoe, que o desejo que tinha de vos tudo dizer, mo fez assim pôr pelo miudo”.

“E pois que, Senhor, é certo, que assim neste carregamento, que levo, como em outra qualquer, cousa, que de vosso serviço for, Vossa Alteza há de ser de mim muito bem servido, a ela peço que, por me fazer singular mercê, mande vir da ilha de S. Tomé, Jorge de Soiro, meu genro, o que dela receberei em muita mercê. Beijo as mãos de Vossa Alteza. Dêste Pôrto-Seguro da vossa ilha de Vera Cruz, hoje sexta-feira, 1º e maio de 1500”.

“Pero Vaz de Caminha”

* A carta de Pero Vaz de Caminha a el-rei D. Manuel, dando-lhe notícias do descobrimento da terra de Vera Cruz, hoje Brasil, pela armada de Pedro Álvares Cabral, publicada na Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, Salvador, v.2, p. 185-205, 1894, foi reproduzida com a autorização da Professora Consuelo Pondé de Sena, presidente do IGHB.

DESCOBRIMENTO E ALTERIDADE: EM TORNO DA CARTA DE PÊRO VAZ DE CAMINHA

Marli Geralda Teixeira

Professora da Universidade Federal da Bahia

A expressão “Carta de Pêro Vaz de Caminha” não existe no texto original desse tão citado documento histórico. Tratando-se de um relatório redigido em estilo epistolar e na linguagem do português quinhentista, seu autor dirige-se ao destinatário, o rei D. Manoel I de Portugal, com o tratamento respeitoso devido àquele monarca: “Senhor”. A designação popularmente divulgada decorre da necessidade sentida por seus comentaristas de identificarem o texto e classificá-lo na documentação relativa ao descobrimento português das terras do Brasil.

Trata-se do primeiro registro inequívoco da presença de europeus nessa parte do litoral do continente americano, bem como do relato dos fatos ocorridos durante a viagem da armada lusitana comandada por Pedro Álvares Cabral, desde sua saída do Porto do Tejo após a missa na Ermida do Restelo em 9 de março de 1500, até 1º de maio do mesmo ano, data em que a carta foi enviada a Portugal a bordo da nau de mantimentos de Gaspar de Lemos e a esquadra partiu do seu atracadouro para o seu destino original: os mares orientais das Índias.

A narração minuciosa, à semelhança de um diário, traço predominante no texto, cobre um total de 27 páginas do documento original com aproximadamente 35 linhas cada uma. Seu destinatário não só a leu, como dela fez referência numa carta enviada aos Reis Católicos – El-Rei e Rainha de Castela – noticiando-lhes a chegada do seu capitão Pedro Álvares Cabral “...a uma terra que novamente descobriu a que pôs nome Santa Cruz...” (Souza, 1956:289).

O documento foi arquivado no Arquivo Real da Torre do Tombo ainda na década de 1550, na ges-

tão de Damião de Góes como guarda-mor do arquivo. Em 1505 uma versão em italiano apareceu publicada em Roma, contradizendo os esforços portugueses para a manutenção do sigilo em torno do assunto (Albuquerque, 1981:162). Na Torre do Tombo ficou esquecida entre os papéis oficiais da Coroa.

O terremoto que atingiu Lisboa em 1º de novembro de 1755, matando cerca de 40 mil pessoas e provocando uma enorme destruição e incêndios de diversos edifícios oficiais, trouxe como consequência a necessidade de reorganização dos arquivos do Reino, tarefa que consumiria não poucos anos de trabalho dos funcionários do Estado. Em 1766, portanto duzentos e sessenta e seis anos após sua redação, a carta foi identificada entre os papéis oficiais pelo guarda-mor da Torre do Tombo, José de Seabra e Silva, que dela mandou fazer uma cópia “...em boa letra (...) para melhor inteligencia do seu original.” (Baião, 1940:63). Em 1773 a cópia foi autenticada e assinada pelo referido guarda-mor e pelo escrivão Euzébio Manoel da Silva. Em 1785 o historiador espanhol Juan Bautista Muñoz estudou o documento com a intenção de publicá-lo numa coletânea de narrativas sobre os descobrimentos marítimos.

Mantido desde então na Torre do Tombo o documento, original e cópia, ficou mais uma vez esquecido até que outro “terremoto” sacudiu a política portuguesa em 1807 com a invasão do país pelas tropas francesas de Napoleão Bonaparte. Os acontecimentos decorrentes envolveram a corte lusitana e no atropelo daqueles dias de apreensão foram reunidos documentos e papéis importantes guardados nos arquivos oficiais, que deveriam seguir

com a corte para o Brasil, onde seria instalada a sede do governo monárquico português. É provável que a cópia da Carta tenha vindo para o Brasil nesse meio e tenha sido guardada no arquivo da Real Marinha do Rio de Janeiro (Serrão, Prefácio à Carta de Pêro Vaz de Caminha, 2000:10).

Aqui no Brasil foi citada pela primeira vez pelo Padre Manoel Aires do Casal na sua *Chorografia Brasílica* publicada pela Imprensa Régia do Rio de Janeiro em 1817. Essa edição tantas vezes criticada apresenta como peculiaridade a reprodução da leitura ideológica do seu comentarista que, além das imprecisões paleográficas, alterou trechos inteiros do seu conteúdo considerados por ele de “imorais”.

Em 1826, um ano após o reconhecimento oficial da emancipação política do Brasil por Portugal, a Academia de Ciências de Lisboa publicou a segunda edição/cópia portuguesa da Carta, seguindo-se daí em diante diversas edições tanto lusitanas quanto brasileiras.

No estudo aqui apresentado serão utilizadas duas versões. A primeira, transcrição em linguagem quinhentista organizada por Maria Beatriz Nizza da Silva e publicada pela Editora AGIR em 1965; a segunda, em grafia atualizada, publicada em 1956 por T. O. Marcondes de Souza.

As informações sobre seu autor têm sido bastante divulgadas neste ano comemorativo do quinto centenário da chegada dos portugueses às terras do Brasil. Sua presença na nau-capitânea, ao lado do comandante da armada, confere-lhe provavelmente uma importância decorrente do papel que assumiria nos futuros domínios portugueses no Oriente. Pero Vaz de Caminha fora nomeado escrivão da futura feitoria que seria organizada em Calicute, costa malabar da Índia, para onde se dirigia a frota de Cabral cumprindo a programação estabelecida pela Coroa portuguesa quanto à conquista do mercado oriental.

Caminha fazia parte daquela categoria social que em Portugal no século XV dedicava-se a atividades comerciais, cujos membros eram recrutados para o exercício de pontos-chave da administração fiscal pública e recebiam título de nobreza como recompensa aos bons serviços prestados ao Estado. Seu pai, Vasco Fernandes Caminha, desempenhava o cargo de Recebedor-Mor de Entre-Douro e Minho

e de Mestre da Balança da Moeda da cidade do Porto, de Tânger e outras localidades no além-mar. O caráter hereditário possível em cargos públicos portugueses na época permitiu que Pero Vaz herdasse não só o cargo de Mestre da Balança da Moeda da Cidade do Porto, como também o título de Cavaleiro que foi exercido na casa do Rei D. Manoel, ocasião em que foi nomeado para a feitoria de Calicute. Foi casado com Catarina Vaz de Caminha e teve pelo menos uma filha que casou com Jorge de Soiro, a quem o escrivão se refere no final de sua carta solicitando como mercê que fosse levado da Ilha de S. Tomé, onde provavelmente se encontrava degredado. Caminha era um homem ligado aos números, ao registro de dados fiscais, monetários e financeiros, o que se conclui tanto dos cargos exercidos quanto da nomeação com a qual fora agraciado. Por isso continuou sua viagem a bordo da frota portuguesa em direção a Calicute, enfrentando os embates que marcaram o avanço de Cabral na subida do Índico. Teria sido o último desses confrontos entre portugueses e mouros, caracterizados por extrema violência. Jaime Cortesão registra sua morte em 16 de dezembro de 1500, durante o assalto dos mouros à feitoria portuguesa.

O destaque dado a esse documento na historiografia colonial brasileira decorreria pelo menos de dois fatores. Em primeiro lugar, por ter sido um dos poucos relatos desse episódio que sobreviveram e foram bem recuperados pelos funcionários do reino. A leitura das primeiras linhas do texto não deixa dúvidas quanto à existência de outros comunicados, outros relatórios feitos pelos capitães dos outros navios quanto ao mesmo fato: “*Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escreveram a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova...*”.

Desses relatos também sobreviveram dois outros documentos conhecidos na historiografia como a “Carta do Mestre João”, médico particular de D. Manoel I, “*...físico e cirurgião de vossa alteza...*”, datada de 1º de maio de 1500 e escrita provavelmente ainda no litoral da terra descoberta, e a “Relação do Piloto Anônimo”, cujo original se perdeu sobrevivendo dela uma versão publicada em 1507 em Veneza, como parte integrante de uma coletânea de descrições de viagens e de descobrimentos

intitulada “Poesia nuovamente ritrovati et Novo Mondo de Alberico Vesputio Florentino intitolato”, organizada por Fracanzano Montalboddo. É provável que o relatório (relação) tenha sido obtido por Giovanni Matteo Cretico, agente da República de Veneza junto à Corte de Lisboa, ou mesmo escrito por ele a partir de outros documentos portugueses. Marcondes de Souza (1956:147) assinala a importância dos detalhes contidos no texto descrevendo a viagem de Cabral a Calicute e fazendo referências concretas à chegada da frota a uma nova terra.

Em segundo lugar pelo caráter minucioso já ressaltado anteriormente, capaz de reproduzir o dia-a-dia da viagem e da permanência dos portugueses na “terra brasilis”.

A análise do conteúdo desse texto revela, do ponto de vista temático, a predominância dos seguintes assuntos:

- ◆ Descrição da rota percorrida desde a saída do porto do Tejo em 09 de março (Torre de Belém) até as Ilhas Canárias, depois as Ilhas de Cabo Verde e, por “*este mar de longo*”, até a vista dos sinais de terra próxima em 22 de abril.
- ◆ Descrição da primeira visão da terra a 22 de abril (Monte Pascal), da primeira designação da terra (Terra de Vera Cruz), da busca de um porto que permitisse a ancoragem segura em vista da forte ocorrência de chuva e ventos; o encontro de um porto “*...muito bom e muito seguro; com uma mui larga entrada*”.
- ◆ Descrição dos habitantes da terra: aparência física, formas de aproximação/recepção, tentativas de comunicação. “*A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos, andam nus, sem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma cousa cobrir...*” (Souza, p.274); “*...mostraram-lhes um carneiro, não fizeram menção; mostraram-lhes uma galinha, quase haviam medo dela, e não queriam por a mão (...) deram-lhes ali de comer pão e pescado cozido, confeitos, fartéis, mel e figos passados; não quiseram comer daquilo quase nada...*” (Idem, 274);
- ◆ Relato das idas e vindas dos navegantes dos barcos à terra e das experiências vividas na aproximação com os habitantes locais.
- ◆ Expressões pessoais de interpretação quanto

à aparência, ao ânimo e às ações dos habitantes da terra; interpretação pessoal quanto ao ambiente, à natureza circundante e às possibilidades de seu aproveitamento pela Coroa Portuguesa; possibilidades futuras de expansão da fé cristã entre as inocentes criaturas que habitavam aquele verdadeiro paraíso terrestre “*...porque certo esta gente é boa e de boa simplicidade, e imprimirse-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar; e logo que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, e Ele, que nos por aqui trouxe, creio que não foi sem causa.*” (Souza, 1956:283). Expressões incontidas de encantamento e entusiasmo face às mulheres locais, comparando-as inclusive com as européias, num jogo de palavras revelador do seu estado de ânimo: “*...era tão bem feita e tão redonda a sua vergonha, que ela não tinha, tão graciosa, que a muitas mulheres da nossa terra vendo-lhe tais feições fizera vergonha, por não terem a sua como ela*” (Souza, 1956:276).

- ◆ Descrição das duas missas, da contrita participação dos integrantes da armada e da cooperação/participação dos homens da terra: “*Chantada a cruz, com as armas e divisa de Vossa Alteza, que lhe primeiro pregaram, armaram ao pé dela e ali disse missa o padre Frei Henrique, a qual foi cantada e oficiada por esses ditos. Ali estiveram conosco a ela obra de cinqüenta ou sessenta deles, assentados todos de joelhos, assim como nós...*” (Souza, p.284).
- ◆ Referência aos degredados e à tentativa de integrá-los aos habitantes da terra: “*...e o Capitão mandou dois degredados e a Diogo Dias que fossem lá a aldeia e a outras (...) e que em toda maneira não se viessem a dormir às naus(...) volveram-se já de noite por eles não quererem que lá dormissem e trouxeram papagaios verdes e outras aves pretas (...)*” (Souza, p.282).
- ◆ As habitações daqueles homens e sua aparência: “*...foram bem uma légua e meia a uma povoação de casas, em que haveria nove ou dez casas as quais diziam, que eram tão compridas, cada uma, como esta nau capitânea, e eram de madeiras e as ilhargas de táboas, e cobertas de palha de razoada altura; e todos em uma só*

casa, sem nenhum repartimento (Souza, p.281).

- ◆ A formosura da terra e as boas perspectivas de aproveitamento: “*Nela até agora não podemos saber se haja ouro nem prata, nem nenhuma cousa de metal (...); porém as terra em si é de muitos bons ares (...) as águas são muitas, infindas; em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo por bem das águas, que tem; porém o melhor fruto que nela se pode fazer, me parece, que será salvar esta gente e esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar;*” (p.286).
- ◆ A primeira designação da região: “*Deste porto seguro da vossa ilha de Vera Cruz, hoje Sexta feira, primeiro dia de maio de 1500.*” (p.286).

Não sendo a intenção deste trabalho comentar todos os temas abordados no seu conteúdo, procuramos nos deter na análise de alguns aspectos desse relato sob a ótica da alteridade. Nesse sentido tomamos o estudo desenvolvido por Denise Jodelet (1998) no qual desenvolve, entre outros, o conceito de “alteridade de fora” “...referente ao ‘longínquo’ e ‘exótico’, definidos em relação a uma cultura dada – seja ela nacional, científica ou grupal...” (1998:48). Alteridade remete à visão do **outro** que é distinto do **eu**, distinção essa tanto mais complexa quanto quando envolve uma aproximação intencional ou casual entre culturas. Nas palavras de Jodelet (1998: 49):

“*Nela, o pensamento do mesmo e do outro estaria historicamente fundado sobre a evidência de uma pluralidade espacial, cultural e temporal: o outro se define em vista da ‘identidade de um observador ocidental arquetípico’, seja por sua localização num alhures geográfico e num certo afastamento cultural, seja pela exterioridade de seu posicionamento na trajetória duma evolução histórica cujas etapas deveriam conduzir a uma identidade de civilização*”.

A consciência da diferença que se estabelece nessa relação não leva necessariamente à alteridade – que seria exatamente a aceitação do **outro** naquilo que ele tem de diferente, sem o recurso à exclusão, à intransigência nem à intolerância. A ambigüidade contida nessa relação remete tanto à cons-

ciência de *distância* quanto à de *proximidade* e todas as oscilações possíveis entre esses dois extremos.

Ao historiador não é permitido desconhecer a diferença entre os contextos, as situações, nem o tempo em que os fatos ocorrem. Por isso mesmo não está em julgamento a atitude tomada por Pero Vaz de Caminha, mas estão em análise os fatores que explicam sua atitude de estranhamento diante do **outro/diferente** e sua concepção de que o melhor que se faria a esse **outro** seria transformá-lo num igual ao português, pelo menos no que se refere à sua religião.

No caso específico de Pero Vaz de Caminha a consciência da diferença foi capturada imediatamente pela ideologia religiosa cultivada pelo Estado absolutista português, a serviço do qual o missivista se encontrava. Ao perceber aquela terra tão formosa e seus habitantes tão inocentes, o autor logo conclui que “...*imprimir-se-á ligeiramente neles qual quer cunho, que lhes quiserem dar...*” o que significa, em outras palavras, massas maleáveis prontas para serem esculpidas a partir dos princípios religiosos e morais do povo que chegava.

Freqüentemente o estranhamento e a negação do outro podem estar dissimulados ou mesmo elaborados inconscientemente sob uma aparência de admiração. O autor reconhece o lado positivo do habitante da terra: “*bons narizes e bons rostos... corpos rijos e nédios... inocência dessa gente é tal que a de Adão não seria mais quanto em vergonha...*”. Mas apesar disso e paralelamente a esse reconhecimento sua percepção do **outro** é limitada ideologicamente pela necessidade de transformá-lo, anular a diferença, superar a sensação incômoda provocada por sua presença e pela necessidade de reorganizar o universo e as certezas desequilibradas pelo contato com a diferença.

No século XV os navegadores, comerciantes e portugueses em geral travaram relações mais aproximadas com povos negroafricanos, escravizados no bojo do processo da expansão comercial mercantil. Boa parte desses escravos foram levados a Portugal onde eram utilizados em trabalhos portuários, urbanos e domésticos. O contato do português com o **outro** negroafricano se estabelecia assim já inserido num esquema de dominação

preestabelecido, no qual o escravo negro não era pensado como “o **outro**” mas como “a coisa”.

O questionamento à legitimidade do ato de escravizar foi devidamente justificado pela própria Igreja ainda no século XV, quando reconheceu, louvou e recompensou a Coroa Lusitana por seus esforços no sentido de conquistar os povos bárbaros e pagãos da África. Maurício Goulart (1975:19-20) destaca as bulas expedidas pelos Papas Eugênio IV, Calixto III e Sixto IV que, reconhecendo “*os escravos e o ouro como os principais objetos do comércio peninsular na costa africana*”, reconheciam implicitamente aquela legitimidade. Mais explícito ainda foi o Papa Nicolau V, que na bula *Romanus Pontifex* (1454) enumerava “...entre os benefícios e títulos de glória de Portugal na África, o envio de negros apresados para os reinos. Muitos desses negros trazidos a Portugal (...) haviam recebido o batismo, sendo portanto de esperar, da continuação do tráfico, a conversão de todos aqueles povos à fé cristã” (Goulart, 1975:20).

Outra era a situação do português face ao habitante das terras do Brasil. Despreparado para encontrá-lo e surpreendido mesmo pela sua presença, o viajante precisou reorganizar seu universo e estabelecer critérios de classificação e identificação. O **outro** não era um negro, nem um oriental, nem um branco. Era diferente de tudo (ou de todos) que já vira. Se diferente, era inimigo? A conduta dos homens e mulheres que vagavam pela praia não o autorizava a assim concluir. Seria amigo? Caminha a certa altura afirmou que “...*dançaram e bailaram com os nossos, em maneira que são muito mais nossos amigos que nós seus;*” (Souza, 1956:283). Como estabelecer amizade com pagãos? O único caminho seria o da conversão ao cristianismo, o que resultaria na construção de um **outro** menos diferente, mais próximo do **eu** (Caminha). Daí as recomendações explícitas ao Rei D. Manoel no sentido de promover a futura ocupação da terra e conversão dos pagãos como “...*o melhor fruto que nela se pode fazer...*” (Souza, 1956:286).

A admiração e o louvor marcaram profundamente a relação do autor com outro desconhecido: a terra alcançada, com suas árvores, frutos, águas, bichos e aves. Pero Vaz não teve dificuldade em compará-la a um verdadeiro paraíso, construindo a

visão edênica que só a experiência amarga da colonização se encarregaria de mitigar.

Quanto a esse aspecto Caminha nada mais fazia que reproduzir, aplicando-o à terra desconhecida, o mito europeu do *paraíso terreal* “localizado” em diferentes ocasiões pelas lendas européias, clássicas e judaico-cristãs em ilhas do mar Mediterrâneo ou mesmo além das Colunas de Hércules (estreito de Gibraltar). A expansão lusa do século XV no Atlântico fez deslocar o mito para regiões mais definidas próximas às ilhas Canárias e Madeira. O próprio Cristóvão Colombo não escapou da tentação de identificá-lo numa das ilhas do Caribe alcançada na sua primeira viagem ao Novo Mundo, ao afirmar: “...*creio que lá está o Paraíso Terrestre, onde ninguém pode chegar, salvo por vontade divina...*” (Holanda, 1959:178).

Embora em nenhum momento tenha utilizado a expressão “paraíso terreal”, Caminha encantou-se e descreveu-o, relacionando-o à inocência dos homens e mulheres nus à qual “...*a de Adão não seria mais, quanto em vergonha*” (Souza, 1956:285).

Era o **outro** desejado, o **outro** glorificado, comprovando a veracidade dos textos sagrados e a segurança quanto às certezas da religião de onde provinham os símbolos e os códigos de orientação das relações humanas. Inocentes vivendo no Paraíso! Para que o **outro/habitante** da terra se integrasse perfeitamente à imagem só faltava a sua conversão ao cristianismo. Estaria assim o universo do autor reconstituído e reordenado, esmaecendo a sensação de estranhamento. Retomando o estudo de Jodelet, diríamos que o autor estaria satisfeito se os habitantes da terra alcançassem as etapas que deveriam conduzi-los à identidade com a civilização dos navegadores.

A história se encarregaria de mostrar o quanto Pêro Vaz esteve equivocado. A terra não era o paraíso, seus habitantes não eram Adão, nem a cristianização contribuiu para salvar suas almas e seus corpos da anomia, da dor e do extermínio. A semelhança do que acontecia com os africanos escravizados, os interesses da expansão colonial mercantil sobrepuseram-se às expressões de encantamento do autor. O completo desaparecimento das populações pré-cabralinas de grande parte do litoral das terras do Brasil em pouco mais de um sécu-

lo comprova o quanto o documento datado de um “porto seguro” em 1º de maio de 1500 esteve dis- tanciado de qualquer possibilidade de exercício da alteridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A *CARTA DE PÊRO VAZ DE CAMINHA*. Edição Quadrilingue. Ciclo “A Visão do Paraíso” Comemorações dos 500 Anos do Achamento do Brasil. Prefácio de Joaquim Veríssimo Serrão. Estudo de Manuela Mendonça e Margarida Garcêz Ventura. Cortesia do Banco Bandeirantes. Ericeira, Ed. Mar das Letras, Março 2000.

ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de. *Pequena História da Formação Social Brasileira*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

ARRUDA, Ângela (Org.). *Representando a Alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOULART, Maurício. *A Escravidão Africana no Brasil*. 3ª Ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Visão do Paraíso. Os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: Arruda, Ângela (Org.). *Representando a Alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

PRADO, Almeida & SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. Rio de Janeiro: AGIR, 1965.

SIMÕES, Henrique C. *As Cartas do Brasil*. Ilhéus: Editus, 1999.

SOUZA, T. O Marcondes de. *O Descobrimento do Brasil*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Michalany, 1956.

VIANA, Hélio. *História do Brasil*. 6ª Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

PERGUNTA DE HISTÓRIA : QUEM DESCOBRIU O BRASIL ? ¹

Marcos Terena ²

Pouco a pouco, vamos chegando aos 500 anos do Brasil, época em que os portugueses, comandados por Pedro Álvares Cabral, descobriram um tipo de vida que jamais haviam experimentado e que, certamente, trouxe algum transtorno, alguma dificuldade para um grupo de homens acostumados ao tipo de vida mais sórdido em suas terras, alguns deles fora-da-lei, indesejados, inclusive, em sua pátria. Na verdade, os povos indígenas foram envolvidos em uma das mais sagazes formas de desrespeito aos direitos humanos, como a atração, a sedução, a traição e a dominação. De repente, da noite para o dia, nossas terras passaram a ter novos donos, e o que era nosso passou a ser dos colonizadores, em nome quem sabe dos altos interesses da nação, ou da segurança nacional...

Por isso, consideramos de suma importância a iniciativa indígena e de qualquer outro setor da sociedade de mais de 160 milhões de pessoas brasileiras, de buscar uma nova conscientização sobre os valores nacionais, os interesses nacionais e a identidade nacional, sob a ótica de brancos, negros, índios e de todos aqueles que para cá vieram construir uma nova Nação. É preciso repensar o Brasil. Nossos antepassados sonhavam um País livre, com um povo livre e que soubesse respeitar o outro, o diferente, o meio ambiente, a terra e a paz.

Poderíamos abordar esse tipo de questionamento sob vários ângulos, mas é preciso aproveitar os novos caminhos do futuro onde estão nossos filhos, as novas gerações, que continuam muitas vezes à mercê da desinformação escolar, e que nos mostra a necessidade de ir até eles com nossas verdadeiras histórias e com a inserção de nossos valores culturais muitas vezes ignoradas, abandonadas ou simplesmente lembradas nos nomes de ruas, cidades, pessoas, no dia do Índio, ou quando ocorre uma catástrofe ou alguma crise, como os suicídios de

juvens kaiwá, a invasão da Funai pelos Xavante, o Kuarup dos Kamaiurá ou a impunidade em relação ao assassinato de Galdino Pataxó.

Dentro de uma pequena aldeia, já nos primeiros dias do choro de uma nova vida, o papel da mãe, da mulher indígena é sagrado, pois será ela a primeira pessoa a alimentar, a afagar e a conversar com a nova pessoa, e isso até a mais tenra idade, quando então essa criança já saberá dar seus primeiros passos, em alguns momentos independente, e em outros com a ajuda de membros da família, passando pela adolescência, pela juventude, até se tornar um homem ou uma mulher, capaz de transmitir os mesmos ensinamentos para outras crianças e seus filhos, numa cadeia que traduz o verdadeiro código de vida da família indígena. Tudo isso feito sem nenhuma preocupação de rendimento, de capacidade, mas de aprendizado constante, onde os valores de cada um surgirão, naturalmente, e serão respeitados, como um dom do grande Criador; este, outro fator de aprendizado, de respeito, pois a compreensão é que de nada valerá o conhecimento sem os valores da força espiritual, capaz de formar uma grande mulher ou um grande homem física, intelectual e espiritualmente.

Nesse sentido, seguindo ainda os códigos de vida da família indígena, outras formas de educação vão sendo impregnadas como as cores, os artesanatos, as canções, os ritos e a capacidade de reagir e de decidir, mesmo que seja uma fuga, uma caçada ou um combate. São valores que a colonização do Brasil desrespeitou e desconsiderou como valores, mas que certamente asseguraram, de alguma forma, para o nosso País o privilégio de poder ter ainda hoje, às vésperas do próximo milênio, uma incomensurável riqueza de biodiversidade, de terras, águas e um patrimônio ecológico ainda saudável, mesmo com todo tipo de invasão cultural, territorial e econômi-

co que foram impostos às nossas aldeias, sob o manto do desenvolvimento e do progresso.

Desde os tempos de Pedro Álvares Cabral e Pero Vaz de Caminha, e ainda nos dias atuais, o homem branco continua buscando decidir o melhor para nós, os índios. Naquele tempo, disseram que o melhor seria o caminho da “civilização” e da “catequese”, pois essa era a credencial para sermos aceitos no novo mundo. Resultado: um extermínio de mais de cinco milhões de pessoas. Nesse contexto, que ainda perdura, jamais alguém procurou saber nossa vontade de ser, de viver e de nos identificarmos sob alguma forma. Muitos erros ocorreram, inclusive em nome da proteção, alijando-nos de quaisquer novos conhecimentos que nos levassem como éramos, como somos, a um aprendizado para os novos códigos de vida, de sobrevivência, chegando ao absurdo de, não raras vezes, por sabermos usar roupas, sabermos falar, ler ou escrever, sermos acusados de que estávamos deixando de ser índios. Mesmo assim, temos orgulho de ser índios e de sermos parte do Brasil. Por isso, quando olhamos o mundo que nos cerca e verificamos a quantidade de crianças, mulheres e velhos, ou até uma sociedade inteira amordaçada pelo mesmo tipo de programa educativo, que coloca o nosso país como Terceiro Mundo, nós, como índios, não podemos aceitar a tudo isso calados, pois a nossa identidade brasileira está sendo quebrada, sem percebermos, acreditando, muitas vezes, que estamos errados e que os colonizadores desses tempos é que estão certos.

O processo educativo de nosso país passa a ter importância para a liberdade do nosso povo, a liberdade da vergonha, a liberdade da palavra, do ensinamento de acordo com nossos códigos culturais, regionais, sem deixar de lado nossas identidades, nossas qualidades e nossa vocação, que nos coloque em condições de igualdade e de respeito, num mundo globalizado, este uma nova forma de colonização e dominação, especialmente no modelo econômico.

O Brasil, cujas terras estão alimentadas pelos corpos de nossos antepassados, deve lembrar-se disso sempre e nós, como índios, sempre estaremos citando, não como forma de provocação, de ódio ou de vingança, mas de respeito, de resgate ou, no mínimo, de lembrança, para que isso jamais se repita

em qualquer situação atual ou futura, pois, apesar de tudo, após quase cinco séculos, que alguns teimam em comemorar, restaram 215 nações indígenas e um universo que muitos pedagogos, professores e logicamente estudantes desconhecem, de 180 línguas faladas, e que ocupam apenas 11% do território nacional. São povos distintos e que possuem um sistema educacional, cultural, social e econômico distintos, mas que caminham em direção ao futuro, nos rastros dos antepassados. São povos que possuem uma ciência, uma riqueza natural e mineral, que incluem madeiras como o mogno ou minerais como o ouro, o urânio e o nióbio, sem falar na quantidade de fontes de água doce ou da biodiversidade, tão cobiçada pelos estrangeiros que nada mais têm, a não ser suas loucas máquinas de fabricar seres com vidas, e uma inteligência que fabrica possantes e meticulosas armas de guerra, segundo dizem, em nome da paz. Homem branco criou uma civilização que não deu certo.

Finalmente, ao analisarmos as nossas realidades, afirmamos que compete ao Governo Federal a execução da política indigenista, quer seja no campo da saúde, da educação, da capacitação ou do desenvolvimento como o uso e usufruto do potencial de cada território indígena, e disso ele não pode fugir, sob qualquer pretexto tecnocrata ou economicista. Afinal, são 500 anos de Brasil, e pelo menos 215 formas de sobrevivência indígena, buscando assegurar, de um lado, que a verdadeira história seja ensinada à sociedade nacional, não somente pelo processo educacional tradicional, como através do sistema de rádios e televisões, com um programa educativo e de esclarecimento que leve a própria voz indígena a contar suas verdades, buscando separar o simplismo folclórico, tão comum na linguagem de novelas, como fazem em relação ao negro e ao nordestino. O povo brasileiro precisa ser reeducado sobre sua realidade, seu país e sua gente, como a Amazônia, o pantanal ou as lindas praias que fazem parte do nosso patrimônio, pois, se em algum tempo do passado, houve uma resistência à colonização francesa, espanhola, portuguesa e holandesa, certamente ela foi feita por nossos ancestrais indígenas, que lutaram contra a mesma colonização que ainda hoje empobrece nossos povos e coloca em risco o fortalecimento da nossa identidade

de, no contexto das demandas e crises nacionais e internacionais.

Um dia, um grande chefe descia pelo elevador do Senado Federal em Brasília, quando, em algum dos 24 andares do prédio, entrou um pai com seu filho, que, como toda criança, não parava um só minuto. De repente, não sabemos o porquê, aquele pai teve uma “brilhante” idéia: “...meu filho, se você não parar, vou mandar esse índio te pegar...”. O filho, assustado, olhou para o chefe que nada entendia do que se passava, e aquietou-se abraçado às pernas do pai, que, sorridente, sentiu-se vitorioso. Qual seria, a partir daquele dia, a idéia de ser índio daquela criança?

Nós, como índios do Brasil, possuidores de um código de identidade cultural e lingüístico próprio, não podemos mais caminhar sozinhos, pois há um mundo ao nosso redor, com uma velocidade impressionante, competitivo e modernizado por suas frias máquinas. Mas sabemos, também, se aqueles cinco jovens que mataram Galdino, em Brasília, possuí-

am todas as condições econômicas e tecnológicas para serem grandes cidadãos, não tiveram a oportunidade de aprender a respeitar, ou de conhecer as condições de vida do diferente, reflexo de um sistema educacional falho em casa, na escola, que sabe cobrar boas notas e se esquece dos valores humanos. Quem sabe fortes, intelectual e fisicamente, mas fracos na sabedoria cultural e na força espiritual, muito diferente da formação das crianças e jovens de nossas aldeias.

Por isso, nosso desafio, nas comemorações dos 500 anos de Brasil, é, no mínimo, estabelecer uma nova aliança, ou de reatar velhas alianças de sobrevivência e de resistência com os povos do Brasil, com o homem branco, o homem negro, a fim de que saibamos responder, com sabedoria, com orgulho e dignidade, a famosa pergunta das provas de História:

Quem descobriu o Brasil ???

NOTAS

¹ Este texto foi escrito para a Iª Conferência Estadual de Educação, sediada em Salvador, em outubro de 1998.

² Marcos Terena, Coordenador Geral dos Direitos Indígenas, é Piloto de Aeronaves da FUNAI, foi organizador e fundador da União das Nações Indígenas

e idealizador da Conferência Mundial dos Povos Indígenas durante a ECO/92, e faz parte da Comissão Brasil Indígena – 500 anos. É colaborador do Programa Descolonização e Educação do Departamento de Educação I / UNEB, e membro colaborador do Programa Descolonização e Educação - PRODESE.

DOCUMENTO FINAL DA CONFERÊNCIA DOS POVOS E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO BRASIL

Chegamos na aldeia Pataxó de Coroa Vermelha, município de Santa Cruz Cabrália, Bahia, no dia 17 de abril. Cumprimos o compromisso de refazer os caminhos da grande invasão sobre nossos territórios, que perdura já 500 anos.

Somos mais de 3.000 representantes, de 140 povos indígenas de todo o país. Percorremos terras e caminhos dos rios, das montanhas, dos vales e planícies antes habitados por nossos antepassados. Olhamos com emoção as regiões onde os povos indígenas dominavam e construíam o futuro, ao longo de 40 mil anos. Olhamos com emoção as regiões onde os povos indígenas tombaram defendendo a terra cortada por bandeirantes, por aventureiros, por garimpeiros e, mais tarde, por estradas, por fazendas, por empresários com sede de terra, de lucro e de poder.

Refizemos este caminho de luta e de dor, para retomar a história em nossas próprias mãos e apontar, novamente, um futuro digno para todos os povos indígenas.

Aqui, nesta Conferência, analisamos a sociedade brasileira nestes 500 anos de história de sua construção sobre os nossos territórios. Confirmamos, mais do que nunca, que esta sociedade, fundada na invasão e no extermínio dos povos que aqui viviam, foi construída na escravidão e na exploração dos negros e dos setores populares. É uma história infame, é uma história indigna.

Dignidade tiveram, sempre, os perseguidos e os explorados, ao longo destes cinco séculos. Revoltas, insurreições, movimentos políticos e sociais marcaram também nossa história, estabelecendo uma linha contínua de resistência. Por isso, voltamos a recuperar essa marca do passado para projetá-la em direção ao futuro, nos unindo aos movimentos negro e popular e construindo uma aliança maior: a Resistência Indígena, Negra e Popular.

Nossas principais exigências e propostas

São as seguintes as principais exigências e propostas dos povos indígenas para o Estado brasileiro, destacadas por esta Conferência:

- 1) cumprimento dos direitos dos povos indígenas garantidos na Constituição Federal:
- a) Até o final do ano 2000 exigimos a demarcação e regularização de todas as terras indígenas;
- b) Revogação do Decreto 1.775/96;
- c) Garantia e proteção das terras indígenas;
- d) Devolução dos territórios reivindicados pelos diversos povos indígenas do Brasil inteiro;
- e) Ampliação dos limites das áreas insuficientes para a vida e o crescimento das famílias indígenas;
- f) Desintrusão (retirada dos invasores) de todas as terras demarcadas, indenização e recuperação das áreas e dos rios degradados, como por exemplo o Rio São Francisco;
- g) Reconhecimento dos povos ressurgidos e seus territórios;
- h) Proteção contra a invasão dos territórios dos povos isolados;
- i) Desconstituição dos municípios instalados ilegalmente em área indígena;
- j) Respeito ao direito de usufruto exclusivo dos recursos naturais contidos nas áreas indígenas, com atenção especial à biopirataria;
- k) Paralisação da construção de hidrelétricas, hidrovias, ferrovias, rodovias, gasodutos em andamento e indenização pelos danos causados pelos projetos já realizados;
- l) Apoio à auto-sustentação, com recursos financeiros destinados a projetos agrícolas, entre outros, para as comunidades indígenas.
- 2) a imediata aprovação da Convenção 169 da

Organização Internacional do Trabalho (OIT);

- 3) aprovação do Estatuto dos Povos Indígenas que tramita no Congresso Nacional conforme aprovado pelos povos e organizações indígenas (PL 2.057/91);
- 4) fim de todas as formas de discriminação, expulsão, massacres, ameaças às lideranças, violências e impunidade. Apuração imediata de todos os crimes cometidos contra os povos indígenas nos últimos 20 anos e punição dos responsáveis. Exigimos o respeito às nossas culturas, tradições, línguas, religiões dos diferentes povos indígenas do Brasil;
- 5) a punição dos responsáveis pela esterilização criminosa das mulheres indígenas a critério da comunidade;
- 6) que a verdadeira história deste país seja reconhecida e ensinada nas escolas, levando em conta os milhares de anos de existência das populações indígenas nesta terra;
- 7) reestruturação do órgão indigenista, seu fortalecimento e sua vinculação à Presidência da República, através de uma Secretaria de Assuntos Indígenas, consultando-se as organizações de base quanto a escolha dos secretários;
- 8) que o presidente da Funai seja eleito pelos povos indígenas com indicação das diferentes regiões do Brasil;
- 9) a educação tem que estar a serviço das lutas indígenas e do fortalecimento das nossas culturas;
- 10) que seja garantido o acesso dos estudantes indígenas nas universidades federais sem o vestibular;
- 11) reforma, ampliação e construção das escolas indígenas e oferta de ensino em todos os níveis, garantido-se o magistério indígena e educação de segundo grau profissionalizante;
- 12) fiscalização da aplicação das verbas destinadas às escolas indígenas, criando um Conselho Indígena;
- 13) a educação escolar indígena e o atendimento à saúde deve ser de responsabilidade federal. Rejeitamos as tentativas de estadualização e municipalização;
- 14) a Lei Arouca, que institui um subsistema de

atenção à saúde dos povos indígena, seja aplicada;

- 15) fortalecer e ampliar a participação ativa das comunidades e lideranças nas instâncias decisórias das políticas públicas para os povos indígenas, em especial, que os Distritos Sanitários Especiais Indígenas tenham autonomia nas deliberações;
- 16) o atendimento de saúde deve considerar e respeitar a cultura do povo. A medicina tradicional deve ser valorizada e fortalecida;
- 17) formação específica e de qualidade para professores, agentes de saúde e demais profissionais indígenas que atuam junto às comunidades;
- 18) que seja elaborada uma política específica para cada grande região do país, com a participação ampla dos povos indígenas e de todos os segmentos da sociedade, a partir dos conhecimentos e projetos de vida existentes;
- 19) fortalecer o impedimento da entrada (e retirada) das polícias Militar e Civil de dentro das áreas indígenas sem autorização das lideranças;
- 20) exigimos a extinção dos processos judiciais contrários a demarcação das terras tradicionais ocupadas pelos povos indígenas.

Nós, povos indígenas do Brasil, percorremos já um longo caminho de reconstrução dos nossos territórios e das nossas comunidades. Com essa história firmemente agarrada por nossas mãos coletivas, temos a certeza de que rompemos com o triste passado e nos lançamos com confiança em direção ao futuro.

Apesar do peso da velha história, inscrita nas classes dominantes deste país, na sua cultura, nas suas práticas políticas e econômicas e nas suas instituições de Estado, já lançamos o nosso grito de guerra e fundamos o início de uma nova história, a grande história dos “Outros 500”.

A nossa luta indígena é uma homenagem aos inúmeros heróis que tomaram guerreando ao longo de cinco séculos. A nossa luta é para nossos filhos e netos, povos livres numa terra livre.

Coroa Vermelha, Bahia, 21 de abril de 2000.

A CONSTRUÇÃO DO BRASIL E AS RAÍZES DAS RELAÇÕES INTERÉTNICAS

Yara Dulce Bandeira de Ataíde
Professora da Universidade do Estado da Bahia

Resumo

Neste artigo são discutidas as relações interétnicas ocorridas no Recôncavo e em Salvador no século XVI. São avaliadas as relações de produção e o papel social dos grupos indígenas e africanos nessa cultura de contato. Faz-se uma relação entre as contribuições sócio-culturais dos grupos envolvidos nesse processo, tanto no passado como no presente. Discute-se, também, o primeiro momento de aproximação de culturas tão diversas e geograficamente tão distantes, em convergência intencional devido aos interesses mercantilistas europeus.

PALAVRAS CHAVES: 1 – Relações interétnicas; 2 – Ameríndios; 3 – Grupos africanos; 4 – Sistema escravocrata-mercantil; 5 – Etnocentrismo.

Introdução

Pretendemos, neste artigo, analisar algumas questões que, na origem da colonização brasileira, caracterizaram seu processo histórico, marcado pelo mercantilismo, expansão do catolicismo e etnocentrismo exacerbado que justifica todo tipo de exploração e dominação dos demais grupos étnicos.

Neste momento em que se propõe uma análise crítica sobre os quinhentos anos de história do Brasil, é imprescindível a reavaliação desse processo porque, como afirma Burke (Burke 1992:15):

“Nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de

uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra”

Em consequência desta relativização, o conhecimento precisa ser permanentemente atualizado, porque cada geração reescreve a história a partir dos seus referenciais.

Os primeiros contatos entre portugueses e ameríndios

Para o entendimento dessa fase, faz-se necessário um reexame dos diversos aspectos das relações interétnicas e das relações de produção na Bahia, no século XVI, através de uma história antropológica, visto que a historiografia tradicional trata o assunto de forma parcial e preconceituosa. A difundida ideologia da supremacia da raça branca e o desconhecimento dos grupos étnicos nativos e africanos, bem como dos seus sistemas societários, econômicos e culturais, direcionam as informações para uma linha de conhecimento segundo o qual tudo é explicado a partir de valores eurocêntricos deixando de enfatizar toda a riqueza da diversidade cultural não europeia..

Como afirma Varnhagen (Varnhagen, 1976: 53):

“Foi a experiência, não o arbítrio nem a tirania, que ensinou o verdadeiro modo de levar os bárbaros, impondo-lhes à força a necessária tutela para aceitarem o cristianismo e adotarem hábitos civilizados...”

Alguns historiadores consideravam perfeita-

mente justificável – e mesmo um verdadeiro benefício – o processo de destruição do *ethos tribal* e a imposição da cultura europeia a esses grupos. A transfiguração étnica ou a simples desintegração dos grupos indígenas e seu atrelamento marginal ao sistema sócio-cultural europeu era visto como desejável, já que todo seu sistema era apontado como inferior e bárbaro e a cultura europeia considerada como protótipo do patrimônio sócio-cultural ideal.

Outra visão do assunto, igualmente irreal e distorcida, é a *indianista* ou, modernamente chamada, por Roberto DaMatta (DaMatta, 1999:34), a *ingenuidade cidadina*. Ela circula entre intelectuais e pessoas dos grandes centros, que, por não conviverem com os indígenas e desconhecerem sua realidade, possuem deles uma imagem ideal e romântica, imaginando-os puros e frágeis como crianças indefesas.

Só modernamente a antropologia e a etnologia procuraram compreender os sistemas étnicos como unidades autônomas e com valores e características próprias, explicando a situação de contato como o momento a partir do qual a articulação integra os diversos grupos num sistema interétnico global. Esses estudiosos, porém, dedicam-se com mais ênfase à época atual, deixando aberta uma lacuna quanto às relações interétnicas do século XVI.

Nesta linha, Florestan Fernandes foi um dos primeiros a voltar suas atenções para o período inicial da colonização e estudar o nativo em interação com o português.

“O estudo da evolução da situação põe em evidência as condições dentro das quais o sistema organizatório da tribo podia reagir construtivamente à presença dos brancos. Enquanto estes eram em pequeno número e podiam ser incorporados à vida social aborígine ou se acomodavam às exigências dela, nada afetou a unidade e autonomia do sistema social tribal. Os brancos viviam nos grupos locais literalmente sujeitos à vontade do nativo, ou se agrupavam nas feitorias dependendo tanto sua alimentação quanto segurança do que decidiam fazer os aliados indígenas” (Fernandes, 1975:47).

Outro aspecto também pouco esclarecido, até há pouco tempo era o referido às origens étnicas dos negros vindos como escravos. Só há bem pouco tem-

po seus estudos ganharam a relevância merecida, como afirma Yeda Pessoa de Castro (Castro, s/d):

“Como, porém, chegar às origens de aproximadamente 12 milhões de africanos de várias procedências étnicas que foram introduzidas no Brasil durante mais de três séculos se faltam os documentos oficiais relativos ao tráfico, queimados para obedecer à circular governamental de 13 de maio de 1891, e a documentação existente, como os raros testemunhos que ficaram da época quanto à maneira como vivia a massa escrava, não levam em consideração a variedade étnica do negro. Restam as evidências lingüísticas para suprir a deficiência da informação histórica.”

É, portanto, um grande campo de estudos ainda por explorar, a explicação a respeito do papel dos grupos étnicos na étno-história e história do Recôncavo, no século XVI.

Tentando fugir da visão eurocêntrica, usaremos alguns conceitos utilizados na teoria da *fricção interétnica*, desenvolvida por Roberto Cardoso de Oliveira (1996:55).

De acordo com sua proposta, os grupos são analisados segundo seus níveis sociais, econômicos e políticos. Em seguida, é abordada a articulação dos diversos grupos em relação à cultura de contato. Isto é feito através da avaliação do potencial de integração dos grupos no sistema interétnico resultante, como no nosso caso, no qual a etnia branca dominadora dirige o sentido das relações interétnicas, impõe seu modo de produção e define a natureza das relações sociais de produção.

A compreensão da situação étno-histórica da época está intimamente relacionada ao conhecimento das relações interétnicas que se estabeleceram entre brancos, índios e negros. Está também vinculada à formação de uma cultura de contato e ao caráter das relações de produção, que se estabeleceram e se transformaram, sucessivamente, nos diversos momentos do contato, desde o período inicial, entre 1500 e 1532, num sistema pré-capitalista de escambo e na transição e no estabelecimento posterior do sistema escravocrata-mercantil. O estudo deste período inicial é de grande importância porque nos revela a formação da sociedade brasileira e as influências por ela sofridas em decorrência da fricção entre grupos que se articulam e se integram

para formar o modo de produção escravocrata-mercantil.

Em 1500, quando os portugueses aqui chegaram, logo iniciaram suas relações com as etnias nativas. Mas, devido às diferenças culturais e ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas portuguesas, as alternativas econômicas não eram muitas.

Nesse período inicial de exploração da terra, o extrativismo vegetal foi viabilizado através da utilização da mão-de-obra indígena. As relações entre portugueses e índios eram pacíficas e o escambo era a forma dominante de comércio. A dominação econômica do colonizador sobre os nativos começou quando, através do aliciamento, os nativos foram transformados em consumidores de bens manufaturados que eles não tinham condição de produzir.

Até 1532, quando se instituiu o sistema de capitanias hereditárias, o convívio entre conquistadores e índios era pacífico e, na medida do possível, seu regime comunal de propriedade era respeitado.

A mão-de-obra indígena não escrava era usada para corte, preparo e transporte de pau-brasil, abastecimento das frotas, trabalho nas roças que se formavam em torno das feitorias, carregamento de madeira para a marinha real, construção de casas e igrejas e outros trabalhos braçais.

A partir da distribuição das donatárias até a criação do Governo Geral, em 1549, a empresa de exploração extrativa cedeu lugar à ocupação e cultivo da terra, criando novas fontes de riquezas. Iniciou-se, assim, a fase de transição do sistema de escambo para o sistema agrário-exportador, que se refletiu significativamente nas relações interétnicas.

Disciplinado o regime de propriedade e estabelecido um poder central, através do Governo Geral, definiram-se as relações sociais de produção que caracterizavam o modo de produção como escravocrata-mercantil.

A intensificação das atividades agrícolas gerou choques de interesses entre os grupos conflitantes; os indígenas passaram a exigir melhores recompensas pelo seu trabalho, e o colonizador resolveu usar a força e a influência do seu poder para obter a mão-de-obra necessária.

Neste segundo momento, o português passou a ver o indígena como escravo. Iniciou-se um período

conturbado de contatos interétnicos assimétricos e extremamente conflituosos. As conseqüências provocadas nos grupos submetidos foi a compulsão biótica, a destribalização, a destruição do *ethos tribal* e o fomento das guerras intertribais que resultaram na depopulação nativa. A solução alternativa surgida foi a importação da mão-de-obra africana para o trabalho escravo.

À contribuição sócio-cultural indígena veio somar-se a contribuição africana que, juntas, foram fundamentais para o estabelecimento e sobrevivência da colonização portuguesa no Recôncavo.

As relações interétnicas entre senhores brancos e escravos indígenas e negros ganharam nova dimensão com a maior densidade populacional da classe oprimida e suas diversidades culturais.

Recôncavo: espaço e tempo no encontro de três mundos

A região do Recôncavo baiano foi palmilhada por grupos aborígenes, da nação Tupi-Guarani, que se alternavam periodicamente na tentativa de dominação desta área.

Cita Gabriel Soares de Souza, em seu Tratado descritivo do Brasil, que os Tapuias eram:

“... o mais antigo gentio que vive n’esta costa, do qual ella foi toda senhoreada desde a boca do rio da Prata até a do rio Amazonas, como se vê que está hoje povoado e senhoreado d’elles...”

“... há outra nação que se chama Aenaguig; estes forão moradores das terras dos Tupiniquins e porque os Tupiniquins ficarão senhores das terras, se chamão Tupiniquins... outros que chamão Quirigmã; estes foram senhores das terras da Bahia e por isso se chama a Bahia: Quirigmure. Os tupinambás os botarão de suas terras e ficarão senhores dellas, e os Tapuias forão para o sul.”

“...Os primeiros povoadores que viveram na Bahia de Todos os Santos e sua comarca, segundo as informações que se tem tomado dos índios muito antigos, foram os Tapuias...” (Souza, 1971:55)

Possivelmente recentes, as migrações litorâneas dos Tupi-Guarani devem ter partido do Amazonas

e do Maranhão para o sul, sendo que os Tapuias dominavam a extensa costa até o Rio da Prata. Por volta do século XV, provavelmente, os grupos Tupi-Guarani alcançaram o litoral e, conseqüentemente, o Recôncavo.

Também são citados, através das escrituras de terras e cartas do jesuíta José de Anchieta (1977:113), os índios Pitiguara e Carijó, acreditando o referido sacerdote na existência dos Caetés, mais ou menos no ano de 1562. Tomado-se por base a escassa documentação existente, acredita-se, conforme afirma o referido jesuíta, que os Tapuias foram desalojados para o interior, havendo mesmo o advento de grupos Tupi-Guarani em todo o Recôncavo.

Somente a partir da chegada de Pedro Álvares Cabral é que foram produzidos alguns documentos escritos sobre a etnia indígena, o que dificulta sobremaneira a pesquisa a esse respeito. Os testemunhos do homem americano pré-cabralino passa a ser, então, um fato arqueológico, devido à quase total inexistência dos grupos tribais na atualidade do Recôncavo.

Foram as tribos de origem Tupi-Guarani, mais especificamente os Tupinambás, que possibilitaram os contatos com a etnia colonizadora e sofreram mais intensamente o processo de *fricção interétnica*. “A formação societária Tupinambá é tradicionalmente *sagrada e fechada*” (Fernandes, 1975:37). Esse tipo de sociedade propiciava a integração organizatória através do predomínio dos mecanismos psicossociais e socioculturais, porque eles asseguravam a continuidade da herança social através da estabilização do padrão de equilíbrio dinâmico do sistema societário. Os indivíduos adquiriam comportamentos espontâneos e estandardizados, ao mesmo tempo em que se preparam para enfrentar as situações rotineiras da vida social sem tensões. Só cataclismos ou contatos inesperados escapavam aos controles socialmente desenvolvidos.

Os grupos Tupi-Guarani que se encontravam no litoral estavam em fase de expansão. Tinham uma cultura material desenvolvida e praticavam a agricultura, embora utilizassem métodos agrícolas primitivos que terminavam por levar à exaustão das terras, o que os forçava a mudanças continuadas.

As relações interétnicas provocavam situações de grande impacto sobre as organizações tribais.

As sociedades tradicionais africanas buscavam, também, a todo custo, conservar sua identificação e reagir contra o esfacelamento da aculturação das suas etnias.

* * *

A partir de 1530, as preocupações portuguesas em relação ao Brasil aumentaram devido à constante ameaça francesa de invasão.

Este impulso ao desenvolvimento do Brasil se deve a D. João III, que passou a enviar regularmente expedições policiadoras. Passou, também, a estudar um plano para o povoamento objetivo do Brasil, concretizando-o através da doação de Donatárias. Neste ínterim, enviou, em 1530, Martin Afonso de Souza com a dupla missão de guarda-costa e povoador, trazendo este – na esquadra – aproximadamente quatrocentas pessoas, inclusive famílias inteiras, artífices, agricultores portugueses e aventureiros alemães, franceses e italianos.

As primeiras cartas de doação das Capitânicas foram datadas de março de 1534 e a legislação complementar foi determinada logo a seguir: “...a seguir, foram estabelecidos os respectivos forais em jurisdição e as prerrogativas dos donatários, o modo de partilha e a exploração da terra, a distribuição da justiça e os dispositivos fiscais”. (Azevedo, 1969:68). O primeiro contato permanente e bem sucedido entre índios e portugueses ocorreu nas imediações da futura Cidade do Salvador, através de Diogo Álvares Correia, o Caramuru. Este notável português chegou ao Brasil mais ou menos em 1511. Logo acostumou-se ao convívio com os nativos e uniu-se com as mulheres de origem tupinambá, vindo a ter dez filhos, tendo esses mamelucos desempenhado importantes papéis no posterior desenvolvimento do povoamento do interior e estabelecimento dos primeiros engenhos de açúcar. Diogo Álvares Correia, apesar de ser português de origem, mantinha constantes relações com os traficantes franceses e espanhóis.

A vinda de Francisco Pereira Coutinho, em 1536, ensejou a primeira tentativa de povoamento da região da Bahia de todos os Santos, hoje Salvador.

Embora os primeiros contatos entre índios e portugueses tenham sido cordiais, parece que houve uma desconfiança inicial recíproca. Contudo, a influência de Diogo Álvares Correia junto aos indígenas

mantinha-os pacíficos e respeitosos em relação aos novos habitantes da terra.

Dois jovens vindos com Francisco Pereira Coutinho casaram-se com filhas de Caramuru que, por seu lado, prestou excelentes trabalhos na orientação dos colonos quanto à agricultura, alimentação e localização das construções.

Foi iniciado um comércio de comestíveis. Os índios colaboravam, freqüentemente, quando presenteados, para o trabalho na lavoura. Em face desse sucesso inicial, os colonos foram se afastando do núcleo inicial, buscando novas e melhores terras para ampliação e melhoria da lavoura.

Todavia, um grande número de colonos inescrupulosos e ambiciosos, passou a cometer atos de violência contra os nativos. Ocorriam freqüentemente raptos, roubos em suas roças, apresamento e escravidão. Esses fatos deploráveis e a pouca habilidade do donatário em compreender e acatar as queixas dos índios, levaram-no ao fracasso total da sua administração e à morte.

Durante esse período de povoamento sistemático anterior à entrada dos africanos na Cidade do Salvador, encontramos sempre relatos de sucessos e insucessos nas relações entre portugueses e índios. Os portugueses, motivados pela inferioridade numérica e despreparo para enfrentar as dificuldades da nova terra, procuravam transformar os índios em aliados. Seus contatos eram marcados pela cordialidade e pela colaboração, na medida do possível, levando-se em conta as grandes diferenças culturais existentes entre eles.

Diante da diversidade do ambiente e dos poucos recursos disponíveis, os colonos passaram a utilizar utensílios domésticos e objetos de primeira necessidade copiados ou tomados por empréstimo dos índios, tais como a rede, os vasos de barro e outros utensílios domésticos. Aprenderam o fabrico de cestas, e quase tudo que se referia ao barquejar, à pesca, ao uso das linhas de tecum para anzóis e ao manejo das redes de pesca, denominadas de puçá ou jereré. Passaram, também, a tinguir os rios (usar ervas narcóticas para imobilizar os peixes).

Deles adotaram, como alimentação, dentre outros, o consumo do milho, abóbora, feijão, maniçoba, jerimum, carás, inhame, aipim e pirão de farinha, além da banana da terra, cujo nome indígena era pacoba. Adquiriram, também, o hábito de uso do

fumo, bem como aprenderam os meios de plantio e a preparação de todos estes vegetais. Assimilaram, igualmente, o sistema índio de roçar e encoivarar o terreno para plantar

A freqüência dos banhos, a utilização de ervas alimentícias e medicinais, a incorporação ao vocabulário português de palavras de linguagem indígena, tais como chara, guapiara, apicum, massapé, coivara, pipoca, tapioca, picum, chulé, chué, kuaipira, tetéia, tapera, catapora, pixaim, pitiú, e muitos outros foram os empréstimos léxicos que terminaram incorporados ao discurso cotidiano dos colonizadores.

Também na música houve uma aculturação indireta, já que os brancos passaram a fazer, como se de sua origem fossem, as gaitas de taquara, as maracás e vários outros instrumentos de som.

As mulheres foram elemento significativo no processo de fusão étnica entre portugueses e índios. Elas eram bem aceitas e desejadas pelos portugueses, que se sentiam atraídos pelo exotismo da sua etnia e encontravam uma contrapartida favorável na disposição que as mulheres índias apresentavam para se unir ao europeu. A escassez de mulheres portuguesas proporcionou uma intensa miscigenação entre índias e portugueses, enquanto que, por outro lado, os índios eram aprisionados e tomados para escravos.

Os interesses econômicos, porém, terminaram por tornar-se divergentes, ao lado das diversas diferenças socioculturais. Assim, as relações interétnicas diametralmente opostas geraram um conflito permanente entre agressores e agredidos, provocando violentas represálias por parte destes últimos.

Os portugueses empreendiam verdadeiras caçadas com o objetivo definido de tomar posse das terras índias, enquanto, por sua vez, estes contratabavam violentamente com emboscadas, saques, etc., espalhando o terror e a morte por toda a colônia. O insucesso e a violência que se generalizavam na relação entre indígenas e portugueses deveu-se, principalmente, ao interesse econômico do europeu, que passou a atacar, sistematicamente, os índios para transformá-los em escravos.

Havia, contudo, uma política da Coroa em relação aos índios a qual preconizava o impedimento da escravidão indígena e defendia a necessidade de sua doutrinação na fé cristã. Essa política possuía,

porém, o grande defeito do etnocentrismo europeu que propunha, como única solução progressista e salvadora para os aborígenes, a sua cristianização acompanhada da adoção dos valores culturais da etnia dominadora. Esta posição ideológica representava um verdadeiro genocídio, visto que implicava na total anulação da própria identidade étnica do índio e, em consequência, a perda da sua identidade individual.

Esse tipo de transfiguração, ocorrido em Salvador e em todas as Américas, foi mais violento e continuado do que o ocorrido na África, onde, embora as diversas sociedades tenham sido dizimadas e dispersadas pelo mundo, os elementos que lá permaneciam puderam preservar uma relativa autonomia étnica.

Para Gorender (1978), um aspecto previsto em lei e que trouxe muitos prejuízos à relação entre índios e portugueses foi a permissão da escravidão indígena em consequência da chamada *guerra justa*. Os colonos instigavam tribo contra tribo, incentivavam a delação e vingança entre os grupos indígenas, valendo-se, para isso, de motivos banais. Empreendiam, em seguida, a campanha da *guerra justa*, para justificar suas intervenções bélicas, que resultavam na destruição de aldeias inteiras e massacre de seus habitantes. Na verdade, essas supostas *guerras justas* eram meros pretextos para encobrir seu objetivo primordial que era a escravização dos índios aprisionados. (Gorender, 1978:469).

Para se avaliar o prejuízo que significou para as etnias nativas o sistema de relações interétnicas de dominação do homem branco, basta se reconstituir a brutalidade da dominação e do genocídio ao lado do esfacelamento do seu sistema de relações sociais e divisão de trabalho, da desmistificação de suas idéias de mundo e a obrigação de executar atividades completamente estranhas aos seus sistemas econômicos e sociais (Gorender, 1978:469).

Data de 29 de março de 1549 a autorização real que permitia a cada senhor de engenho de Salvador receber da Ilha de São Tomé até cento e vinte escravos do Congo. Existem, porém, algumas contradições quanto a esta data, porque Jorge Luiz Lopes Bixorda faz referência a uma leva de negros por ele trazidos, em 1538, com destino à Vila do Pereira. Por outro lado, Luiz Viana Filho afirma que só em

1551 os africanos começaram a chegar regularmente.

Neste mesmo ano, os jesuítas pediam ao rei alguns negros da Guiné para servirem no Colégio dos Meninos. A propósito, o Padre Manuel da Nóbrega afirmava já ter “*escrito sobre os escravos, que se tomaram, dos quais um morreu logo, como morreram outros muitos que vinham já maltratados no mar*”. (Nóbrega, 1552)

Em 1549, a colonização e o povoamento de Salvador ganharam novo alento com a vinda de Tomé de Souza para esta cidade. Investido dos poderes de Governador Geral, ele veio fundar a cidade de Salvador e estabelecer contato com Diogo Álvares Correia, a quem o Rei se dirigiu, pela primeira vez oficialmente, pedindo apoio para os colonos e para a pacificação e aliança com os índios.

O crescimento do número de engenhos e a expansão das plantações de cana-de-açúcar exigiam cada vez mais braços para o trabalho (cita Gabriel Soares que, em 1587, havia trinta e seis engenhos na Bahia). O trabalho dos índios não satisfazia aos colonos devido à sua inadaptação a este tipo de trabalho e à grande mortalidade reinante entre eles por causa das doenças européias. Para dificultar a situação, havia também a tenaz oposição dos jesuítas à escravização dos índios.

A vinda dos escravos negros, já utilizados com sucesso nas Ilhas Atlânticas e sul da Europa, fazia-se, então, necessária.

“*Mesmo assim, sobretudo em regiões mais pobres e que não poderão pagar o elevado preço dos escravos africanos, os colonos nunca abrirão de suas pretensões de constranger os índios ao trabalho; e não houve lei ou limitação que os detivesse*” (Prado Jr. 1967:36).

O processo de substituição da força de trabalho indígena pela negra se prolongou até o fim da era colonial. Nos lugares mais prósperos, a mudança ocorreu com rapidez, enquanto que, nas áreas mais pobres, ela foi lenta e quase imperceptível.

A grande desvantagem do escravo africano era seu preço no desembarque, devido à alta mortalidade ocorrida durante a travessia. Calcula-se em até 50% o índice de mortalidade entre os escravos traficados, sendo que, dentre os sobreviventes, muitos chegavam doentes ou inutilizados.

Utilizando escravos negros e índios, a organiza-

ção da sociedade açucareira estruturou-se sobre um núcleo social que reunia numerosos indivíduos sob a direção despótica do proprietário ou do seu feitor. O número de trabalhadores era variável, calculando-se, em média, de oitenta a cem escravos por engenho, enquanto que os trabalhadores livres eram raros, naquela época.

O tráfico, na segunda metade do século XVI, não era ainda muito intenso, segundo Thales de Azevedo. Em 1562 e 1563, a fome e a bexiga foram responsáveis por um número espantoso de óbitos entre índios e negros, atingindo um total aproximado de trinta mil índios mortos em menos de três meses.

Luiz Vianna Filho revela que, em 1583, existiam nas lavouras de cana-de-açúcar e engenhos cerca de três mil africanos. Somando-se esses escravos aos que trabalhavam em outras atividades, os africanos totalizavam cerca de sete mil trabalhadores.

Na época de Gabriel Soares de Souza e José de Anchieta, havia em Salvador oitocentos habitantes, e, em todo o Recôncavo, cerca de dois mil portugueses, oito mil índios e três ou quatro mil escravos da Guiné.

Em 1577, pelo menos oitenta mil índios tinham sido capturados e conduzidos a Salvador e adjacências, como afirma Gilberto Freire: “*O açúcar matou o índio. Para livrar o indígena da tirania do engenho é que o missionário o segregou em aldeias.*” (Freire, 1963:36).

Mas, certamente, este não terá sido o único nem o verdadeiro motivo dos aldeamentos e missões.

Contatos de índios e negros nas senzalas e quilombos

Os contatos ou as relações de produção são consideradas como determinantes de todas as outras relações na vida social. Elas se realizam independentemente da vontade pessoal do sujeito e de maneira necessária, definindo a infra-estrutura econômica da qual depende a superestrutura social.

O processo de articulação étnica gerado por um sistema de exploração latifundiária – monocultura – escravocrata é dos mais complexos e cruéis, como bem prova o processo de deculturação e destruição

da identidade cultural dos grupos submetidos, ainda que alguns mecanismos de resistência tenham permitido a sobrevivência de muitos dos membros destas comunidades atingidas.

O povoamento e a colonização da Bahia, eminentemente de características rurais, tinham em Salvador um pequeno centro administrativo e comercial fortificado. Nas redondezas, situavam-se os engenhos, que eram os núcleos básicos da organização e da realização das relações sociais interétnicas, em que a senzala representava o ambiente principal das relações entre índios e negros.

O contacto social se fazia, verticalmente, entre a casa grande e a senzala (dominadores e dominados) e, a nível horizontal, nas senzalas, entre índios e negros. Paralelamente, ou melhor, marginalmente, nos quilombos, os negros fugidos mantinham, também, uma intensa interação com os índios; escondidos no seu interior, à proporção que aumentava o tráfico de escravos e as fugas se realizavam com maior frequência, aumentava consideravelmente a interação existente. A proximidade entre os quilombos e as aldeias, e a necessidade da presença de mulheres para o acasalamento, contribuíram para o sincronismo interétnico. O elemento feminino funcionou, também, como vínculo de aproximação interétnica e de mestiçagem, e os quilombos (ou aquilombados), frequentemente, realizavam incursões nas aldeias próximas, raptando mulheres índias. Temos, portanto, esse local como foco de interesse e de intensa convivência interétnica, além da troca de valores sócio-culturais.

No início do século XVI, a inconsistência da infra-estrutura econômica ainda não propiciava a importação intensiva de negros. Todavia, a despeito das leis de proteção ao índio e da pressão dos jesuítas, a escravidão era generalizada.

Os negros, ao chegarem ao Brasil, encontraram os índios prestando serviços na escravidão ou semi-escravidão.

“A par da escravidão dos negros, houve a escravidão dos índios. Esta oscilou entre a forma completa e variadas formas incompletas, resultantes de restrições à legalização jurídica da propriedade servil, de obstáculos com relação à inalienabilidade e à transmissão por herança, de regimes de trabalho compulsório (...).” (Gorender, 1978:468).

Em outras oportunidades este mesmo autor explica ainda de forma mais clara:

“A escravidão dos índios cedo se tornou objeto de complicado jogo de interesses. Enquanto os colonos viam no índio somente o escravo, os jesuítas pretendiam catequizá-lo e submetê-lo, também, ao domínio temporal da Companhia de Jesus. Uma vez que a escravidão de indígenas concorria com a venda de negros e restringia seu mercado, os traficantes de africanos não deixariam de aprovar a orientação dos jesuítas, mesmo que fizessem tacitamente. Por sua vez, os jesuítas recomendaram explicitamente a introdução de africanos como meio de afastar os colonos da exploração dos índios, além do que a companhia de Jesus encheu de escravos negros seus próprios estabelecimentos econômicos.” (Gorender, 1978: 469).

O conjunto de processos geradores da forma completa de escravidão indígena, os atributos da perpetuidade, transmissão hereditária por via materna e irrestrita alienabilidade pode ser assim resumido:

- a) guerras justas
- b) expedições de apresamento
- c) resgate de índios de corda
- d) escravidão voluntária
- e) processo informal de escravidão

Segundo Oliveira (1986:55), considerando-se - teoricamente - a proteção que os ameríndios recebiam da Coroa e dos jesuítas, imagina-se que eles constituíam uma classe social diferente e superior ao escravo africano. Na realidade, porém, no contato social dos engenhos em que foram obrigados a conviver, eles representavam simples força de trabalho - *carvão humano* - e eram escravizados em igualdade de condições com os negros. A relação interétnica como mão-de-obra e de convívio nas senzalas e quilombos pode, portanto, ser considerada, em geral, igualitária e simétrica. Nos quilombos, porém, devido à sua organização militar e acentuadamente de origem africana, supõe-se que as relações interétnicas - algumas vezes - eram assimétricas. Esta hipótese é corroborada pelo fato de o elemento indígena ser raptado e, portanto, subjugado.

Em segundo lugar, o caráter militar e a auto-

suficiência dos quilombos exigiam maior número de componentes e de mão-de-obra para prover seus habitantes de alimentação. Isto leva a crer que os contatos poderiam ser feitos em dois níveis:

- a) assimetricamente, através da dominação do índio pelo negro, transformando-o em mão-de-obra escrava para a lavoura e fortificações;
- b) simetricamente, através de um contato igualitário, buscando no grupo ameríndio colaboração e elementos para a defesa do problema escravista.

Índios e negros, submetidos à escravidão, com suas consciências étnicas minadas pelo processo de dominação, terminam por assimilar os elementos que passam a constituir a *cultura de contato*, que permite, assim, a manutenção de relações sem supremacia de uma cultura em relação à outra, a não ser em circunstâncias especiais. A despeito das diferenças culturais, o *modus vivendi* é, também, paupere e influenciado por pressões exteriores à senzala e aos quilombos.

As senzalas e os quilombos apresentam no seu interior hierarquias sociais construídas a partir da própria caracterização histórica dos diversos tipos de escravos, tais como, do eito, domésticos, de ofício, etc. Os escravos do eito, por exemplo, ficavam quase completamente isolados do contato com a casa grande. Os escravos domésticos e de ofício, por serem mais valorizados e estarem em contato mais estreito com a casa grande, recebiam atenções e cuidados especiais, pois sua qualificação lhes conferia uma posição de destaque e até mesmo de comando nas senzalas. Os escravos domésticos mantinham estreitas e constantes relações com os senhores e gozavam de sua privacidade; razão pela qual sofriam maiores influências do grupo dominante, que lhes imprimia mais fortemente suas características através de relacionamento.

Para Chaunu (Chaunu, 1969:18): “*Na América é mais importante viver como branco, índio ou negro que sê-lo de origem*”

Dentro desta concepção, que privilegia os padrões culturais, a assimilação do *modus vivendi* e o domínio da língua do grupo dominante eram elementos considerados mais importantes que as próprias condições do nascimento. Por isso, dominar

os padrões culturais e lingüísticos do colonizador conferia prestígio social ao dominado.

Através da convivência, muitos elementos da cultura negra foram inicialmente transmitidos aos portugueses colonos, os quais foram se adaptando às práticas africanas, por considerá-las exóticas ou divertidas. Naquele momento da colonização brasileira, os colonizadores portugueses, deslocados do seu ambiente geográfico e cultural de origem, adotaram inúmeros procedimentos ameríndios para facilitar sua sobrevivência e seu desenvolvimento numa terra tropical desconhecida e distante.

A condição indispensável e necessária para a produção de mudanças é o estímulo provocado pela vivência de novas experiências. Sem dúvida alguma, neste contexto, ocorreu uma multiplicidade de condições bio-psico-sociais que muito favoreceram a miscigenação branco-índio-negro. Nas três etnias em contato entre si, o grau de resistência às mudanças estava diretamente ligado ao caráter arcaizante de cada uma. As culturas indígenas e africanas eram as mais arcaicas, sendo que, dentre elas, a africana, por se encontrar fora de seu habitat, era a mais predisposta a ser aculturada. Os ameríndios resistiram mais a este processo por serem os habitantes naturais da região. Na Salvador do século XVI, os índios eram elementos numericamente dominantes; da sua miscigenação com os negros resultou uma nova categoria étnica e social: o curiboca ou cafuzo.

A relação horizontal entre as duas etnias se fazia de maneira conflituosa, visto que os mecanismos de integração entre estas unidades étnicas se apresentavam bastante dificultados pela condição de dominação e servidão a que ambas eram submetidas. Estas dificuldades eram agravadas pelas profundas diversidades lingüísticas, religiosas e culturais que separavam os dois grupos, visto que esses valores se constituem como pontos de maior resistência às influências culturais exógenas.

A interação social era intencionalmente dificultada pelos portugueses através da mistura de africanos de diversas etnias e de índios de tribos diversificadas. Evitavam, com isto, rebeliões, pois impossibilitavam o desenvolvimento do sentimento nativista e do reforço da ideologia étnica. Bloqueando o desenvolvimento de uma identificação grupal através da fragmentação dos grupos, não se criava

uma ideologia capaz de unificar o grupo em torno de ideais e objetivos comuns.

Índios e negros eram tidos como mercadorias. No mercado de Salvador, na segunda metade do século XVI, o escravo da terra valia muito menos que o negro. Os ameríndios valiam menos porque eram considerados mais indóceis, inadaptados ao trabalho e, por estarem tribalizados e adaptados ao ambiente, ofereciam mais resistência ao trabalho escravo.

O negro, considerado mais disciplinado pelo colonizador, foi promovido comercialmente pelos traficantes, ganhando maior significado como investimento. Dentro dessa conjuntura, ganhou, também, maior importância na senzala; na hierarquia servil passou a se constituir o contingente mais privilegiado, assumindo os papéis mais importantes junto ao senhor.

Constituíam fontes de prestígio na senzala:

- a) dominar o idioma do grupo dominador, pois isso lhe possibilitava uma posição de mando e supervisão como feitor, capitão do mato e outras condições;
- b) possuir algum grau de especialização, principalmente na indústria do açúcar o que lhe possibilitava ser *escravo de ofício* ou *doméstico*;
- c) ser jovem e fisicamente forte, demonstrando resistência para o trabalho braçal;
- d) ser do sexo masculino, pois tinha maior valor no mercado.

Francisco A. de Varnhagen e Gabriel Soares referem-se duas vezes a *escravos da terra de ofício*. Os índios tinham menos valor comercial que os africanos, visto que o preço de aquisição dos negros era bastante elevado. No engenho, os negros estavam em situação social superior ao índio, em face da desvalorização comercial deste último. Era, portanto, uma mercadoria barata, consumida com rapidez e total descuido. “*Os negros eram a mão-de-obra fundamental dos engenhos, enquanto aos índios não se confiavam senão tarefas acessórias*”. (Varnhagen, 1976: 78)

O aumento demográfico do contingente africano na senzala e o contato com índios e cafuzos reforçou as influências culturais recebidas dos primeiros elementos étnicos africanos. O reforço destas influências veio através das novas levadas de tra-

dições dos negros bantus procedentes do oeste da África.

Os traços culturais africanos ainda hoje são encontrados nas manifestações religiosas, empréstimos léxicos, instrumentos musicais como tambores, agogôs, flautas, cuícas, berimbaus e diversos outros. Dentre os pratos da culinária bantu e iorubá se destacam, notadamente na cozinha baiana, o efô, o vatapá, o açaçá, o bobó, o acarajé, o abará, etc. Na vestimenta, vale destacar o pano da Costa, as saias rodadas e os trajes característicos da baiana (provenientes do grupo hauçá).

A influência também é manifesta em danças como o maracatu, bumba-meu-boi e congadas. Na Bahia, em Pernambuco e no Rio de Janeiro, as crenças religiosas africanas se espalharam mais amplamente que nos outros lugares, por serem estas províncias os principais mercados escravistas do Brasil Colônia.

A medicina natural sempre foi usada em larga escala pelos africanos, que trouxeram várias práticas curandeirísticas e religiosas de sua terra natal. Essas práticas eram severamente reprimidas na tentativa de eliminação dos traços significativos e substanciais de uma etnia alquebrada e ultrajada, porém jamais sufocada.

É certo que, em todos os setores da vida escrava brasileira, essencialmente na Bahia, a população escrava vivia permanentemente ultrajada. Dentre os escravos oprimidos, destacavam-se, muitas vezes, guerreiros africanos destemidos que lideravam suas tribos e que, aprisionados e humilhados, eram traficados como escravos. Suas tentativas de revolta eram logo sufocadas e abafadas pelos senhores donos de sesmarias e engenhos.

O desenvolvimento econômico da terra brasileira, notadamente da baiana, exigia cada vez mais um maior contingente de mão-de-obra. Assim, homens e mulheres provindos da África chegavam à Bahia, em navios chamados negreiros. Imediatamente, após a chegada, eram conduzidos para os campos dos engenhos, onde predominavam o fausto e a riqueza dos feudos fechados, dominados por uma sociedade oligárquica e opressora.

“A maioria dos senhores, na sua impiedade e ignorância, tratava o cativo como animal de serviço, abaixo do cavalo de sela e no mesmo

plano do boi de carro e do burro de carga, embora estes fossem menos infelizes, pois os irracionais não têm consciência para alcançar o horror da humilhação. Cavalos, burros e bois estavam dispensados da tirania do tronco, dos bolos de palmatórias, do suplicio das mascaras de flandres, das torturantes prisões em solitárias soturnas, das terríveis agonias dos longos jejuns, da ignomínia dos grilhões e de todas as outras formas de desumanos e humilhantes castigos físicos e morais (Luna, 1968: 175).

A vida nas senzalas refletia a irrealização dos sonhos e a frustração das ambições daquela gente arrancada à força de suas terras e privada sua cultura. Não raro, pelas ruas das cidades, viam-se cadeirinhas de arruar carregadas por príncipes e súditos reais das terras africanas, aprisionados e trazidos como escravos para os engenhos e fazendas, onde trocavam a posição de destaque e nobreza nas suas tribos pela condição de trabalhador escravo.

Conclusão

A bagagem cultural dos ameríndios foi o embasamento do que veio a se constituir, posteriormente, a cultura brasileira.

Embora a América vitoriosa seja a América branca (Chaunu, 1969:78), a cultura brasileira é uma cultura mulata e cafuza, fundida num caleidoscópio de culturas homogêneas pela mestiçagem. A língua portuguesa foi enriquecida por uma ampla mescla de termos indígenas e africanos e o cristianismo que foi o culto oficial da colonização hoje convive bem com manifestações africanas e indígenas. O folclore é a própria imagem da interação de três etnias, e o tipo físico do brasileiro reflete o caldeamento das etnias branca, vermelha e negra, com toda sua imensa gama de combinações genéticas.

O século XVI mostra, assim, com todas as suas peculiaridades, as raízes históricas das relações interétnicas e sócio-culturais no Brasil, determinadas por uma organização econômica escravocrata, desenvolvida pela deculturação e assimilação das contribuições étnicas dominadas.

Apesar da fricção interétnica e da permanente deculturação resultante da dominação e humilha-

ções sofridas, é impressionante a capacidade de resistência que os negros e índios têm demonstrado através dos séculos. Ainda hoje, quinhentos anos depois, a luta continua, agora sustentada pe-

los seus descendentes na busca da igualdade de direitos e do resgate de suas raízes culturais e identidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANCHIETA, Pe. José de. Apud PEDREIRA, Pedro Tomás. *Memórias histórico-geográficas de Santo Amaro*. Brasília. Senado Federal, 1977.
- AZEVEDO, Thales de. *Povoamento da Cidade do Salvador*. Salvador, Itapoã, 1963.
- BURKE, Peter. *A escrita da história : novas perspectivas*. São Paulo. UNESP, 1992.
- CASTRO, Yeda. Pessoa de. *Os falares africanos na interação social do Brasil Colônia*. Coleção Centro de Estudos Baianos, n. 89. UFBA. s/d.
- CHAUNU, Pierre. *A América e as Américas*. Coleção Rumos do mundo. Lisboa/Rio de Janeiro, 1969.
- DaMATTa, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro, Rocco, 1999.
- _____. *Relativizando : Uma introdução à Antropologia Social*. 6ª edição. Rio de Janeiro, Rocco, 2000.
- FERNANDES, Florestan. *Investigações etnológicas no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis, Vozes, 1975.
- FREIRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. Brasília. Universidade de Brasília. 1963.
- GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. São Paulo, Ática, 1978.
- LUNA, Luiz *O negro e a luta contra a escravidão*. Rio de Janeiro, Leitura 1980.
- NÓBREGA, Pe. Manuel da. *Carta escrita ao provincial da congregação*, datada de 10 de julho de 1552, Arquivo Público da Bahia,.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo, Pioneira, 1986.
- PRADO Junior, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo. Brasiliense, 1967.
- SOUZA, Gabriel Soares. *Tratado descritivo do Brasil*. São Paulo, Nacional, 1971.
- VARNHAGEN, Fr. Francisco Adolfo de. *História geral do Brasil*. São Paulo, Itatiaia: EDUSP, 1976.

BAHIA, A ROMA NEGRA:

Estratégias Comunitárias e Educação Pluricultural

Narcimária Correia do Patrocínio Luz
Professora da Universidade do Estado da Bahia

“(...) O colono faz a história e sabe que a faz. E porque se refere constantemente à história de sua metrópole, indica de modo claro que ele é aqui o prolongamento dessa metrópole. A história que escreve não é portanto a história da região por ele saqueada, mas a história de sua nação no território explorado, violado e esfaimado. A imobilidade a que está condenado o colonizado só pode ter fim se o colonizado se dispuser a por termo à história da colonização, à história da pilhagem, para criar a história da nação, a história da descolonização. Mundo compartimentado, maniqueísta, imóvel, mundo de estátuas: a estátua do general que efetuou a conquista, a estátua do engenheiro que construiu a ponte. Mundo seguro de si, que esmaga com suas pedras os lombos esfolados pelo chicote. Eis o mundo colonial (...)”

Frantz Fanon

Introdução *

Nossa intenção, aqui, é celebrar e reverenciar o centenário de vida de uma personalidade exponencial do continuum civilizatório africano nas Américas. Refiro-me a Iyá Oxum Miuwá, conhecida como Mãe Senhora Asipá, que foi Ialorixá de uma das mais tradicionais comunidades-terreiro das Américas, o Ilê Axé Opô Afonjá.

No contexto temático desta Revista, em que os “500 anos de descobrimento do Brasil” constituem o foco das discussões, essa celebração pretende ser um marco de referência à compreensão de novas e significativas percepções e elaborações da sociabilidade africano-brasileira.

Procuraremos destacar, de um lado, os modos de insurgência das populações africano-brasileiras face às políticas genocidas e de recalcamento da sua alteridade própria; de outro, as narrativas

míticas milenares, cuja *arkhé*¹, ou seja, os princípios inaugurais organizam, instituem, revitalizam, promovem e dinamizam as lutas de afirmação sócio-existencial dos afro-descendentes no Brasil.

“(...) O mito é o discurso capaz de representar a vida e a morte, o tudo e o nada, o pleno e o vazio, o visível e o invisível, o dito e o inefável, o mistério da existência (...). É o mito que se constitui no discurso capaz de elaborar e realizar o reconhecimento da alteridade, dos outros e do outro, ao contrário da ciência totalitária, que querendo explicar tudo, muito fala e pouco ou nada diz.” (Luz, 1995:21)

Desse continuum civilizatório africano-brasileiro, nos dedicaremos a explorar aspectos que dêem relevância à ética da coexistência, valores mítico-políticos e religiosos, hierarquias comunais, linguagem, modos e formas de comunicação, concepções estéticas, modos de vida, princípios filosóficos, códigos estéticos, concepções culinárias, organização político-social, elaborações territoriais, enfim, todo um complexo sistema cultural, cujas manifestações procuram caracterizar aspectos estruturadores da identidade profunda das comunicações tradicionais de origem africana nas Américas.

* Este trabalho se desdobra a partir de algumas abordagens expostas na tese doutoral ABEBE: *A Criação de Novos Valores na Educação*, UFBA/1997. Narcimária é Doutora em Educação, professora do Departamento de Educação I e Coordenadora do Programa Descolonização e Educação, Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

O nosso propósito é que esses aspectos, que ressaltam as formas de sociabilidade, valores e linguagem dessa presença africana, sejam capazes de contribuir na percepção sobre a dinâmica da educação, em meio ao contexto adverso do colonialismo, neocolonialismo e imperialismo.

Por isso, abordaremos questões que realizam o aprofundamento analítico da gênese da estruturação da sociedade brasileira, cujos prolongamentos coloniais subjazem no Brasil contemporâneo.

Sabemos que esse recorte temporal dos 500 anos, instituído pelos valores coloniais branco-europeus, e exaltado, nesse final de século, pela Razão de Estado, pretende atualizar os princípios originários das culturas greco-romana e judaico-cristã que, durante séculos, orientam as políticas educacionais e/ou pedagogias de embranquecimento do nosso país.

As populações de descendência aborígine e africana sempre foram abordadas pelas políticas oficiais de educação como “incapazes de civilização”, “pagãs”, “portadoras do pecado original” e, portanto, aptas para serem convertidas, e sem direito à alteridade própria.

Baseando-nos nessa perspectiva, procuramos romper, radicalmente, com as análises evolucionistas e com o historicismo linear que sobredeterminam o nosso pensamento educacional. Daí a necessidade de inserirmos, como referência fundamental no nosso trabalho, as noções de sociabilidade, comunalidade, *arkhé*, populações tradicionais, alteridade própria e civilização.

Destacaremos as formas de resistência, reposição e expansão dos valores da civilização africano-brasileira, face às políticas educacionais recalificadoras.

O ânimo que encontramos, como educadores afro-descendentes, na elaboração das idéias aqui reunidas, é acreditar que, através do riquíssimo legado sócio-político e existencial da Oxum Miuwá, que hoje integra a corrente mítica das nossas Mães Ancestrais, poderemos nos aproximar e tomar consciência de elaborações de mundo originais, que encontram, no mito, a dinâmica capaz de impulsionar, por exemplo, uma ética do futuro, assentada na perspectiva pluricultural de educação.

2. Ancestralidade, Memória e Continuidade

Nas comunidades-terreiro nagô, o princípio feminino da existência é muito venerado e poderoso, pois magnifica o poder de expansão dos valores e linguagem das comunalidades africano-brasileiras.

Esses princípios estão representados pelas Iya-Mi-Agbá, nossas Mães Ancestrais, que são possuidoras e transmissoras de axé.²

Na órbita acadêmico-científica existem leituras que recalcam, profundamente, as elaborações sobre a dinâmica dos princípios femininos da existência; isto porque esses discursos ficam confinados ao eixo do discurso marxista, em que a identidade de escravo e proletário ganham relevo e, infelizmente, tendem a ser referências absolutas, no tocante à compreensão do ethos feminino e sua influência na estruturação dos valores comunais, e, principalmente, na constituição de valores educacionais.

Pretendemos dar visibilidade a um outro contexto, ou seja, aquele que sai da lamentação da equivocada “mama África”, da mulher negra escrava, da relação “casa grande e senzala”, que geralmente descamba para a mulatice, mistura das raças, sincretismo, enfim, do nucleamento semântico da historiografia oficial.

Trata-se do contexto que magnifica e possibilita a plenitude do existir da mulher negra, através do reconhecimento ou legitimação do poder feminino, ancestral das Iya Mi Agbá.

Como salientamos, inicialmente, a nossa abordagem considera a *arkhé* das comunidades nagô.

As Iya Mi Agbá são as nossas mães ancestrais, e elas concentram o mistério da gestação, fertilidade, expansão, realização e continuidade dos valores que dinamizam o patrimônio simbólico da comunalidade nagô. Elas são representadas por grandes pássaros e peixes, cujas penas e escamas simbolizam filhos que se despregam do corpo materno.

O poder feminino das mães ancestrais é venerado nas comunidades-terreiro nagô e se “(...) *desdobram em vários orisa genitores femininos, poderes míticos sagrados; também são cultuadas e*

invocadas como ancestrais, representando as mais destacadas figuras femininas de linhagens e comunidades” (Santos e Santos, 1993:47). Oxum é a detentora dos princípios femininos da existência, mistério da transformação do corpo feminino, ventre fecundado, capaz de gerar filhos e alimentá-los. É ela que zela pelo feto e protege os recém-nascidos, daí o título de Olutoju Awon Omo, pois olha e protege as crianças. Além desse título, Oxum também é Iya-Mi Akoko, a mãe ancestral suprema, e também Olori Iya-Agbá Aje Eleye, chefe suprema das mães ancestrais.

Assim como Oxum, outros Orixá possuem títulos que expressam seus poderes míticos. Nanã detém a matéria-prima da vida, a lama; por isso é Omo Atioró Oké Opa, pois sua origem está ligada ao grande pássaro Atioró. Yemanjá é Iye-omo-eja, mãe dos filhos peixes.

Os poderes das nossas mães ancestrais reinstauram e presentificam modos e formas de elaboração cósmico-social, capazes de zelar e permitir a expansão e afirmação dos vínculos comunais.

“No começo do mundo, era o nada. Com a criação da Terra e das florestas, Olorun enviou ao aiyê sete pássaros. Três pousaram na árvore do bem, três pousaram na árvore do mal, e um voa de uma para outra árvore.” Essa história caracteriza a ambigüidade do grandioso poder das Iya-Mi Agbá, as mães ancestrais. Elas não deverão abusar desse poder conferido por Olorun. Deverão dar filhos e alimentos aos que pedirem, mas castigará e matará aos que não a escutarem e desrespeitarem (Luz, 1995:104).

Através dos festivais Geledés cultuam-se as Iya-Mi Agbá, isso na África, pois no Brasil não temos registros que nos informem, com profundidade, sobre a sociedade secreta Geledés que existiu aqui na Bahia.

Nos registros sobre o culto Geledés, na Bahia, consta que a sua última sacerdotisa suprema foi Omonike, cujo nome católico era Maria Júlia Figueredo. Omoniké foi iniciada por Oba Tosi, uma das mais antigas Iyalaxé do Ilê Iyá Nassô. É a mais antiga comunidade-terreiro do Brasil.

A trajetória de Omoniké, na tradição, levou-a a obter o título honorífico de Iyalodé, da casa de

Oxum, e que constituiu o posto mais alto que uma mulher pode alcançar na tradição. Ela será, portanto, a cabeça das mulheres e da representação do poder ancestral feminino.

Esse breve exemplo sobre a vida sacerdotal de Omoniké serve para destacar a importância do poder ancestral feminino constituído pelas Iya-Mi Agbá, as mães respeitadas e veneráveis, zeladoras, e transmissoras de ase que, por morte, integram a poderosa corrente mítica da comunidade.

No seu livro *A Cidade das Mulheres*, Ruth Landes, antropóloga americana que, na década de trinta, esteve no Brasil, destacou que, na Bahia:

“(...) as mulheres negras encontraram mais reconhecimento, do seu próprio povo (...) Uma distinta sacerdotisa chamou a sua cidade de Roma Negra, dada a sua autoridade cultural; foi aqui que as mulheres negras atingiram o auge de eminência e poder, tanto sob a escravidão como após a emancipação. Controlando os mercados públicos, as sociedades religiosas e também suas famílias”

(Landes, 1961:112)

A sacerdotisa que usou a expressão Roma Negra, à qual se referiu Ruth Landes, foi Mãe Aninha, a Iya Oba Biyi, fundadora da comunidade-terreiro Ilê Axé Opô Afonjá.

Essa expressão, Roma Negra, metaforicamente, procura caracterizar, de um lado, a Bahia como uma polis, que confere existência transatlântica à África negra, e, de outro, se constitui num marco fundamental de referência à compreensão da *arkhé* que funda, estrutura, revitaliza, atualiza e expande a energia mítico-sagrada da comunalidade africano-brasileira.

Estamos dando relevo a existência feminina, a partir da homenagem e reconhecimento da importância das nossas mães ancestrais, na constituição e fundação dos valores que caracterizam a sociabilidade e que vêm dinamizando as lutas de afirmação do patrimônio africano no Brasil.

A Iyá Oba Biyi, famosa sacerdotisa suprema do Ilê Opô Afonjá, implantou a comunidade nas imediações do Cabula, por considerar o local profundamente associado ao passado heróico, à continuidade cultural e, segundo a tradição, pleno de axé, de poder mítico emanado dos antepassados

africanos enterrados nessas terras. Esse território se impregnou de profundo significado histórico para a população africano-brasileira, que nele reimplantou várias comunidades, embora nada prove que o terreiro Opô Afonjá, realmente, esteja no local exato onde existiram as roças que constituíam o quilombo do Cabula, desterritorializado em 1807.

As Iyá Mi Agbá investiram toda a sua vida, sua existência, na continuidade do processo civilizatório africano. As Iyá Mi não foram heroínas, dentro do enquadramento da historiografia oficial; não exerceram lideranças sindicais, se nos detivermos no recorte limitado das lutas de classe; mas, podemos afirmar que, no âmbito de um contexto hostil colonial, as Iya Mi investiram sua vida com sabedoria e dedicação, de forma visceral e comprometida, na expansão da pujança do continuum africano-brasileiro.

Retomando a crítica que fizemos, inicialmente, às análises sobre as categorias gênero, classe e raça, gostaríamos de salientar alguns comentários que deverão estar incluídos nas agendas contemporâneas sobre a existência feminina.

A categoria gênero encobre a auto-estima da identidade comunal da afro-descendente, pois recalca, através da categoria “mulher”, aplicada genericamente às características histórico-culturais, denegando as diferenças do continuum civilizatório que estabelece a identidade feminina.

Quanto à categoria classe, desdobra-se no recalque das diferenças étnico-culturais, pois concebe a dinâmica da sociedade apenas como resultado das relações sociais de produção.

A noção de “raça” também é equivocada, pois não responde às estruturas biogenéticas da espécie humana, e não atende à compreensão do universo feminino eminentemente africano-brasileiro.

*Iya o bogunde
Omo Asipá o bogunde.
E ma be ru ja,
Iya asa o.
Eni ma be orisa,
Aiyé b'ode.*

Iya iya o!

Visando ainda à compreensão sobre a influência do poder das Iya-Mi-Agbá na estruturação das comunidades africano-brasileira, salientamos que, pela organização complexa e tradição, três principais terreiros repõem, expandem e dão continuidade ao universo sócio-existencial nagô na Bahia.

Essas comunidades-terreiro são originárias do Ilê Iyá Nassô, que foi o primeiro culto público conhecido de Xangô, e estava localizado no bairro da Barroquinha.

Hoje, o Ilê Iyá Nassô está situado no Engenho Velho, e é conhecido como Casa Branca ou, originalmente, Iyá Nassô Oyó Acalá Magbô Olodumaré.

As outras comunidades que se originaram do Ilê Iyá Nassô são o Ilê Axé Omin Iamassê, mais conhecido como Gantois, localizado na Federação; e o Ilê Opô Afonjá, em São Gonçalo do Retiro, no Cabula.

Nessas comunidades existem ciclos rituais onde são invocadas as Iya Mi Agbá. São cerimônias repletas de emoção, que mobilizam toda a comunidade para homenagear as Mães inaugurais.

É importante destacar, desse universo sócio-existencial pleno de beleza e emoção, um poema e/ou oriki que, há cinco gerações, é invocado, visando celebrar a primeira Iyalasé do mais antigo terreiro da Bahia, o Ilê Iya Nassô, fundado por Marcelina da Silva, a Oba Tosi, sacerdotisa de Xangô e filha da legendária Odanadana, que integrava a tradicional linhagem Asipá.

Esse extrato do poema, que transcrevemos aqui, homenageia e celebra os feitos e infinitudes de todas as Iyá, fundadoras e transmissoras da arkhé nagô, possibilitando a renovação e os vínculos de sociabilidade comunal.

*A guerra trouxe a Mãe,
Filha de Xangô que chegou com a guerra.
Mas não tema a batalha,
Pois a Mãe perdeu o medo.
Roguem os Orixás,
Para que a alegria se expanda no mundo.*

Oh, Mãe, Mãe,

*Mo ni ebo
Kebo Keto!
Iya iya o!
Bori ala,
Keto Baba!
Dugbe dugbe Ala do firo,
Iya, ope, l'aiye.*

*Egbomi se bo.
Iya ope l'aiye*

*Afirmo tua existência.
Boa saúde e longa vida!
Oh, Mãe, Mãe,
Cabeça que nos cobre
Com coisas boas!
Assim como Xangô immortaliza o relâmpago no ar,
Mãe, estaremos sempre gratos ao mundo (por vossa
existência),*

*A minha mãe anciã fez o sacrifício (por todos nós).
Mãe, estaremos sempre gratos ao mundo (por vossa
existência).*

(Santos e Santos, 1993:49)

O que podemos extrair desses versos é a afirmação de continuidade e expansão quase ininterrupta dos valores africanos nas Américas.

No primeiro verso identificamos a dor e o sofrimento causados na passagem transatlântica, porque foi a guerra que trouxe a Mãe inaugural, a Iyá fundadora da primeira comunidade-terreiro.

Com a Iyá, e nela, veio Xangô, orixá do fogo, Alaafin, rei de Oyó, dinastia, origem ancestralidade, princípio estruturador social e político.

Não esqueçamos que a Iyá Oba Tosi era sacerdotisa de Xangô e fundou o Ilê Iyá Nassô, a mais antiga comunidade-terreiro do Brasil.

“... A mãe venerada a mais antiga fez o sacrifício, as oferendas iniciais e iniciáticas que abriram os caminhos. Assim como Xangô se immortaliza revivendo em cada trovão, assim também o poder de expansão da mãe inaugural e o poder dinástico de Xangô se representam e revivem em seus descendentes e estes reafirmam seu existir. Continuadores das Iyá, eles se investem da onipotência de Xangô e de seu poder de ‘pantera’. Mantendo a comunicação com os orixá e os antepassados, forças estruturadoras cósmicas e sociais, não haverá poder que atinja ou destrua a comunidade, essencialmente se todos se mantêm unidos num “mesmo corpo”, nas alianças que harmonizam e selam o pacto semântico renovado no cantar ritual.” (Santos e Santos, 1993:49)

Esse aspecto que destacamos da *arkhé* nagô é capaz de inspirar e conceber a dinâmica de uma educação pluricultural, pois ela tem o poder de conferir existência ao *ethos* e *eidos*³ africano nas Américas, apesar das políticas de recalcamento impetradas pelo colonialismo, neocolonialismo e imperialismo. As comunidades se expandem, aprofundando suas alianças internas, organizando-se institucionalmente, estabelecendo espaços próprios, paralelos e alternativos à sociedade oficial.

É o caso da potência encantadora da literatura eminentemente africano-brasileira, capaz de influenciar uma dimensão pedagógica infanto-juvenil em que valores míticos e religiosos, cosmovisão, ética comunitária, hierarquias comunais, línguas, modos de vida, princípios filosóficos, códigos estéticos, modos e formas de comunicação, concepções culinárias, organização político-social, elaborações territoriais, enfim, todo um complexo civilizatório está expresso e procura caracterizar aspectos estruturadores da identidade profunda das comunicações tradicionais da Bahia.

Trata-se de uma literatura que constitui o cotidiano das comunidades-terreiro de origem nagô, e resiste há cinco gerações. Na Bahia, um exemplo significativo da preservação, até hoje, desse acervo literário riquíssimo, é da linhagem Asipá, originária de Oyó, e uma das sete famílias fundadoras de Ketú.

Os contos são transmitidos de geração a geração, e mais que isso, eles comunicam experiências entre

gerações para outra, conforme, também, as hierarquias comunitárias detentoras da sabedoria milenar.

Mas essas transmissões só se realizam através de relações interdinâmicas e interpessoais, envolvendo os mais velhos e os jovens, numa dimensão pedagógica que apela para códigos e formas de comunicação genuinamente africanos, resultando em ensinamentos profundos.

“(...) Os terreiros nagô não são apenas comunidades religiosas; a prática litúrgica é fator aglutinante e transmissor de uma riquíssima tradição. O terreiro veicula e recria através de suas atividades, não somente uma língua particular, como uma conformação hierárquica, uma morfologia social e individual baseada em uma maior ou menor absorção inicial de princípios e conhecimentos (...)” (Santos, 1976:14)

Os contos possibilitam a reatualização de aspectos sócio-históricos e cosmogônicos do universo nagô, e isso ocorre através de recitações, cânticos, instrumentos musicais, dramatizações, mobilizados a partir do rito ou da transmissão viva e participante, permitindo a expansão de todo um complexo sistema civilizatório de conhecimentos.

A palavra emanada nesse contexto detém muito poder de ação e realização, assim:

“(...) a transmissão simbólica, a mensagem se realiza conjuntamente com gestos, com movimentos corporais; a palavra é vivida, pronunciada, está carregada com modulações, com emoção, com história pessoal, o poder e a experiência de quem a profere. A palavra transporta o alento-veículo existencial e atinge os referentes e planos mais profundos da personalidade.” (Santos, 1976:14)

Outro aspecto fundamental é que os contos, na sua maioria, são originários do *itan*, que são histórias; ou *ese*, que constituem os textos oraculares do *Ifá*, no caso da presença nagô no Brasil, e integram o sistema *erindilogun*.

Todas as histórias representam os diversos “caminhos” do odú, e apresentam uma fórmula, cantiga e versos que, nas suas interrelações, são capazes de expressar o sentido da história.

Os contos são narrados na língua portuguesa, predominando o português falado pelos velhos africanos. Mas a língua nagô resiste nas cantigas, fórmulas, parábolas e versos, bem como se rememoram os espaços geográficos e históricos, personagens, modos de sociabilidade comunal, entidades sobrenaturais, estrutura e conteúdo simbólico, todo um sistema de valores revividos e reatualizados, num aqui e agora.

Esse riquíssimo acervo literário vivo se expande e se consolida devido ao princípio básico de comunicação exigido, que é a relação interpessoal, caracterizada por:

“(...) uma pedagogia negra iniciática. Os contos revelam um aspecto da maneira negra de ensinar, de transmitir o acervo de sabedoria da cultura (...) Eles ilustram a maneira de como os nagô procuram promover a adaptação ou socialização de seus integrantes, através do aspecto pedagógico de seu rico sistema simbólico, assegurando assim uma forma própria de obter a coesão social.” (Santos, 1976:14)

Os contos reúnem a riqueza própria do patrimônio civilizatório milenar africano, e esse é um fator muito significativo e exemplar para os educadores baianos, que tendem a ser seduzidos pela proposta evolucionista/etnocêntrica dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

É significativo, de um lado, porque, face à ideologia do recalque, que sobredetermina o currículo das escolas brasileiras, os contos podem e devem ser utilizados como recurso didático-pedagógico, que tendem a abordar a presença africana, e a tratar os seus descendentes como capazes de civilização; de outro, contextualizam formas de insurgência contra os valores coloniais e neocoloniais, expandindo e legitimando o modo de vida e a sociabilidade africanos.

É necessário enfatizar que as palavras emanadas através dos contos têm muito poder de realização, porque mobilizam, encantam, fascinam e exploram o imaginário da comunalidade africano-brasileira, recriando e reatualizando todo o sistema simbólico e de conhecimentos éticos e estéticos: *“(...) antes de serem formas de arte, [os textos] são formas que levam a carga de significar*

as múltiplas relações do homem com seu meio técnico e ético.” (Luz, 1977:66)

Como ilustração desse complexo e erudito acervo educacional milenar africano-brasileiro de origem nagô, apresentamos um conto de Mestre Didi, adaptado para um auto coreográfico, visando desencadear e contemplar o currículo da primeira experiência de Educação Pluricultural no Brasil, a Mini Comunidade Oba-Biyi desenvolvida na comunidade do Ilê Axé Opô Afonjá, no período de 1976 à 1986. A concepção e execução do projeto ficaram sob a responsabilidade da Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil – SECNEB.

A iniciativa de constituição do projeto foi do Mestre Didi, e também a dinâmica pedagógica que orientou a experiência da Mini Oba-Biyi teve a sua orientação, como integrante do Grupo de Trabalho em Educação-GTE da SECNEB.

Deóscoredes Maximiliano dos Santos, Mestre Didi, nascido, criado e iniciado nas comunidades nagô da Bahia, é Alapini - Supremo Sacerdote do Culto Egungun, e Assogbá - Sumo Sacerdote do culto Obaluaiyê, artista consagrado nacional e internacionalmente, e também escritor. Toda a sua vida tem sido dedicada à preservação e continuidade da tradição africano-brasileira, imbuída dos valores e ensinamentos do legado ancestral nagô nas Américas.

Como escritor, Mestre Didi publicou, em 1946, um vocabulário yorubá-português, onde destacou as formas de resistência dessa língua africana e sua

importância nas comunidades-terreiro, bem como a necessidade de preservá-la, como forma de expressão identitária e de comunicação.

A partir daí, outros livros, ensaios e monografias sobre a presença africana na Bahia e Américas foram publicados, inclusive após o desenvolvimento de pesquisas através da UNESCO, feitas na África Ocidental, Nigéria e Daomé, territórios consagrados pelo rico universo mítico-político do povo nagô.

O conto que selecionamos, do acervo literário, preservado por Mestre Didi, é: *A Vendedora de Acaçá que Ficou Rica*, extraído do livro *Contos Crioulos da Bahia*. Esse foi um dos contos escolhidos pelo Grupo de Jovens que integravam a *Mini Comunidade Oba Biyi*, para apresentar, em um dos Festivais semestrais dessa experiência de educação pluricultural, e que, de forma excepcional, conseguiu mobilizar a comunidade do Opô Afonjá e a sociedade do entorno do terreiro.

O cenário, coreografia, figurinos, a música polirrítmica e os cânticos foram recriados pelos jovens e pelo GTE, a ponto de se acrescentar, ao conto, um samba-de-roda animadíssimo, pleno em ODARA, isto é, criaram-se condições para que as expressões estéticas se tornassem utilitárias e dinâmicas. Toda a concepção estética do auto coreográfico e o seu conteúdo simbólico original foram aprofundados e aprendidos pelos jovens sob a orientação do Mestre Didi.

A VENDEDORA DE ACAÇÁ QUE FICOU RICA

Em uma cidade africana, existia uma senhora, que há muitos anos vendia acaçá e mingau pela manhã.

Já se achando muito cansada, um dia, ela resolveu ir à casa do Babá Ifá pra saber o que ela devia fazer para deixar de vender mingau e acaçá, e viver mais descansada para o resto da vida, pois já estava um bocado velhinha.

Depois de feita a consulta, Ifá disse para ela: - Você me traga uma galinha, um porco, enfim, tudo o que lhe ocorra pela cabeça.

Imediatamente, ela saiu para dar as providências, a fim de conseguir as coisas, o mais depressa possível, para levar ao Babá Ifá, pois queria se ver livre daquela vida de qualquer jeito.

Logo que conseguiu tudo o que lhe pareceu suficiente para o trabalho que Ifá ia fazer, foi levar.

Depois de feita a entrega, Ifá disse para ela: - Vá minha filha, dentro

de sete dias, vai terminar a grande guerra que está sendo travada pelo general Ogum, muito perto daqui; na volta dele, você terá a recompensa merecida obtendo uma melhor posição na vida, por todos estes anos que vem ajudando à alimentação de todo o povo desta cidade com seu acaçá e com seu mingau.

A velhinha foi-se embora e recomeçou a fazer seu mingauzinho com os acaçás. Quando completou sete dias, ela já nem se lembrava mais do que tinha feito, nem do que lhe tinha dito Ifá, quando viu e ouviu uma zoada e um bocado de soldados que vinham em sua direção com muitos gritos de satisfação, vivas e toques de tambores, parando em frente ao lugar onde ela estava vendendo.

Nisto, um deles que era o general Ogum, e que estava comandando toda aquela gente vinda da guerra com muita fome, chegou junto dela com todo o pessoal dizendo: - Minha velhinha, não morremos na guerra, será que vamos morrer aqui com fome? - Em resposta ela prontamente, de muito bom grado, mandou todos se sentarem e começou a servir um por um.

Terminada a refeição, Ogum que não tinha dinheiro nenhum para pagar o almoço, pois devorara com os companheiros tudo o que foi comer da velhinha, pontual como era, dividiu com ela de tudo o que trazia de saques da guerra, ficando assim a vendedora de acaçás e mingau, riquíssima, de surpresa. Esta transferência foi divulgada por todos os lugares do mundo. (Santos,1961:107-108)

Transcrevemos a totalidade do conto não só para ilustrar a forma de narrativa da literatura que emerge da tradição comunitária, como também para sublinhar o valor da relação com o sagrado, que constituiu uma das fontes de adesão e participação dos jovens e das crianças na *Mini Comunidade Oba Biyi*.

O destino revelado e a mobilização de axé, na forma de oferenda, permitem a realização do desejo e a superação das dificuldades em alcançá-lo. Se, por um lado, esse aspecto fundamental dos valores da cultura Nagô envolvia a *Mini Comunidade Oba Biyi*, encontrava, todavia, nos professores, a dificuldade imposta por um recalçamento, oriundo da formação que receberam, nos cursos de formação das escolas normais e/ou cursos de Pedagogia, que geralmente têm seus valores assentados no repertório etnocêntrico-evolucionista de educação.

O conto gira em torno da feira, do mercado, uma ambiência muito rica de conteúdos, levando à abordagem da Geografia, Matemática, Contabilidade, Ciências, História, envolvendo mercadoria, troca, moeda, higiene, culinária, uma infinidade de referências possibilitadas pelo tema.

Do cenário da feira, poderiam ser desdobrados

inúmeros ensinamentos e informações relacionadas aos mais diversos conteúdos. O currículo da *Mini Oba Biyi* possuía uma dinamicidade contextual, aberta em movimento. No caso específico da Matemática, por exemplo, as ilustrações de conjunto se alimentavam da simbologia de Ogum, suas ferramentas, sua ambiência, possibilitando infinitas combinações, pois Ogum está relacionado com técnica e natureza, nos seus aspectos animais, vegetais etc. Luta e desbravamento também são características dos valores que envolveram a abordagem de Matemática na *Mini Comunidade Oba-Biyi*.

Na Língua Portuguesa, exploravam-se as narrativas dos contos, o vocabulário, sem desprezar a presença da Língua yorubá, elemento significativo de identidade comunitária, presente nas cantigas, frases, contos e provérbios.

Certamente, esses variados aspectos exigirão do professor muita sensibilidade e criatividade e competência para absorver as experiências e vivências que irão mobilizar as crianças, e a capacidade de estabelecer a ponte com o currículo oficial que, infelizmente, tende a abortar as características existenciais próprias do universo africano-brasileiro.

Mas a *Mini Oba Biyi* conseguiu promover o respeito aos códigos da comunidade e reforçar a linguagem sagrada norteadora da experiência caracterizadamente pluricultural de educação.

Com o decorrer do tempo, as crianças e jovens ficaram cada vez mais orgulhosos desses valores comunitários, e, com a sua identidade própria fortalecida, conseguiram enfrentar, com dignidade, as adversidades colocadas pelo sistema oficial de ensino à sua alteridade. Puderam, também, afirmar, nesse cotidiano escolar, a existência de um rico patrimônio civilizatório africano, base da formação social da nação, para além do recalçamento, do folclore, do exotismo, sincretismo, miscigenação e da identidade de escravo.

3. Da Porteira pra Dentro, da Porteira pra Fora

Aqui vale lembrar uma observação de Roger Bastide, de que a sociedade, imersa nos valores colonialistas, tem dificuldade de aceitar produções teóricas e/ou epistemes capazes de expressar a riqueza do pensamento africano-brasileiro, seu sistema simbólico, estruturado por uma filosofia coerente de visão de mundo e do destino da humanidade.

Para Bastide, essa sociedade colonialista tem a intenção e/ou desejo de tratar o patrimônio milenar africano como folclore, espetáculo artístico, pois sente-se ameaçada pela riqueza de perspectivas, cuja erudição manifesta uma outra filosofia.

O mundo acadêmico-científico, que durante séculos tratou a presença africana como objeto de ciência, produziu deformações radicais sobre a história dessa civilização, a partir de metodologias, que fascinadas:

“(...) pela ‘beleza’ e ‘exotismo’ do ‘bom primitivo’, se limitam a fotografá-lo, descrevê-lo. São compiladores, contadores de histórias, de ritos, de herói. Parece que não acompanham o andamento progressivo do acontecer contemporâneo. Parecem não compreender que se está encerrando o ciclo das descrições, dos traços culturais, dos documentos justapostos. Ainda não descobriram as subjacências simbólicas, a relação do visível com o invisível, do movimen-

to com o gesto, do transcender do discurso manifesto dos mitos e ações estruturadores de identidade” (Santos,1982:14)

Imbuídos do propósito de transcender a compreensão linear, equivocada, sobre a presença africana na conjuntura nacional, e afirmar sua capacidade de elaboração teórica e epistêmica sobre educação, é que estamos investindo, exaustivamente, em dissertar a partir do reconhecimento da *arkhé* africano-brasileira.

Tem-se dado ênfase, fundamentalmente, neste trabalho, à *arkhé* da tradição africana, como núcleo propulsor de continuidade dos valores civilizatórios, constituintes dos vínculos de sociabilidade e de alianças comunitárias que permeiam, há quatro séculos, a formação social brasileira.

Em meio à luta secular de afirmação própria e de adaptação-resistência, vimos que a tradição foi capaz de fortalecer, expandir e legitimar o continuum sócio-existencial, político-mítico-religioso que envolve os valores culturais da comunalidade africano-brasileira.

Nos interstícios dessa relação, instaura-se a dinâmica “*da porteira pra dentro, da porteira pra fora*”, expressão muito utilizada por Mãe Senhora, a Oxum Miuwá, também Iyami a Mãe Poderosa que, em vida, na liderança da comunidade-terreiro do Ilê Axé Opô Afonjá, criou espaços de legitimação da tradição perante a sociedade oficial, afirmando a diferença entre o mundo africano-brasileiro e a sociedade oficial europocêntrica neocolonial.

É importante insistirmos nisso, pois nos leva a evidenciar o significado da “*porteira pra dentro*”, que se refere à:

“(...) continuidade dinâmica e ininterrupta da prática litúrgica e ritual, seus valores, linguagem, hierarquias. É o espaço e o tempo onde se dá a mobilização do axé, que garante a perenidade do mundo, da existência. (...) Da porteira pra fora se refere aos contatos com o mundo exterior à comunidade, para onde se irradia suas diversas dimensões culturais, e que estabelecem uma relação dinâmica e dialética que promove mudanças históricas excepcionais. (Luz, 1993:70)

Essa estratégia, expressa por Mãe Senhora, na

verdade, é o resultado da convivência entre ela e Mãe Aninha, a Iyá Oba Biyi. Ao substituir Mãe Aninha na liderança do Ilê Axé Opô Afonjá, Mãe Senhora dá prosseguimento às formas de atuação de sua antecessora, visando, em última instância, à legitimação da tradição, perante a sociedade oficial.

Há alguns fatos interessantes que merecem destaque sobre Mãe Senhora e suas atuações da porteira pra dentro, da porteira pra fora, demonstrando como ela soube atrair e ligar o terreiro e suas tradições à sociedade oficial.

Em 1952, no mês de agosto, Pierre Verger havia chegado da África e trouxe para Mãe Senhora um xerê e um Edun Ará Xangô, vindos da Nigéria. Quem mandou Pierre Verger trazer essas encomendas foi Onã Mogbá, por ordem do Obá Adeniran Adeymi, Alaafin Oyó, através de uma carta que deu a Mãe Senhora o título de Iyanassô.

No dia 9 de agosto, no Ilê Opô Afonjá, foi feita a confirmação do título de Iyanassô de Mãe Senhora, com a presença da comunidade-terreiro, representantes de outros terreiros, intelectuais, escritores, jornalistas, reiniciando, desta forma, as antigas relações da tradição entre a África e a Bahia, que depois foram ampliadas, por Mãe Senhora, através de intercâmbio permanente de mensagens e presentes com os reis e outras personalidades africanas. (Luz, 1993:72)

Outro fato marcante foi o IV Colóquio Luso-Brasileiro realizado em 1959, em Salvador, sob a organização da Universidade Federal da Bahia. A confraternização desse Colóquio ocorreu no Ilê Axé Opô Afonjá, quando foi servido um amalá de Xangô, numa grande festa pública que reuniu todos os participantes. O escritor Jorge Amado, que é Obá Otun Arolu do Axé, saudou a Iyá Oxum Muiwa e a todos com um discurso que teve grande repercussão na cidade.

Numa visita feita à Bahia por Sartre e Simone de Beauvoir, Jorge Amado levou-os ao encontro de Mãe Senhora. Posteriormente, Sartre declarou que foram poucas as vezes em que encontrou alguém com tão grande sabedoria de vida, como Mãe Senhora.

O que impressionou Sartre foi a *sabedoria de vida*, que se caracteriza, neste contexto africano-brasileiro, pela *arkhé*, a ancoragem da herança cul-

tural Nagô, que sobredetermina a existência individual e coletiva, “da porteira pra dentro”, da comunidade-terreiro com uma particular visão de mundo. A sabedoria e conhecimento de Mãe Senhora não podem ser transmitidos através dos códigos e repertórios que apelam apenas para a relação visão e cérebro, exigidos pela escrita. Aqui, a sabedoria e o conhecimento são vivos, dialéticos, dinâmicos, diretos, interpessoais, grupais, criativos e plurais.

Talvez essas características tenham deixado Sartre impressionado, principalmente se considerarmos que ele provém de um contexto civilizatório neocolonial, imperial positivista, calcado nos valores da escrita.

Outro episódio marcante na vida de Mãe Senhora, que corrobora sua liderança comunitária, deu-se quando da visita do Cônsul americano ao Ilê Axé Opô Afonjá. Naquela época, os problemas raciais nos EUA se acirravam, inclusive pelo regime do *apartheid*, que caracterizava o Estado americano.

Pois bem, o Cônsul foi levado a uma sala, para esperar a presença de Mãe Senhora, que demorava muito. O tempo passava e ela não aparecia, e o Cônsul estava impaciente, até que uma pessoa da comunidade, meio deslumbrada com o *status* do Cônsul e, principalmente, por se tratar de um branco americano, ficou preocupada e foi solicitar à Mãe Senhora que não demorasse em atendê-lo.

Mãe Senhora ficou muito chateada com a interferência da pessoa e disse-lhe que iria fazê-lo esperar o tempo que ela quisesse, pois o que o governo dos EUA estava fazendo com os seus irmãos negros era muito perverso e injusto.

Assim, o que valia, naquele território, era o poder da “porteira pra dentro”, em que o Cônsul perdia, de certa forma, seu *status* e tinha que se submeter ao poder da Iyá Oxum Muiwa que, na ocasião, protestou veementemente, e fez entender sua revolta e indignação ante o regime racista dos EUA.

Em maio de 1965, Mãe Senhora foi homenageada como “Mãe Preta do Ano”, no Rio de Janeiro, por meio de uma bela cerimônia no estádio do Maracanã. Na ocasião da homenagem, Mãe Senhora agradeceu, dizendo:

“É com grande alegria que recebo esta homenagem, e em nome de todos os Orixás, abençoção meus filhos brancos e negros de todo

Brasil, e faço votos para que no dia das mães de 1965, tenhamos todos paz e bem-estar neste Brasil que é a melhor terra do mundo.” (Santos, 1988:17)

É necessário também sublinhar que Mãe Senhora, além de ter descendência direta de príncipes e reis, era neta, bisneta e trineta de Iyalorixás. E Mestre Didi, seu descendente, a descreve de forma fabulosa.

“Os Orixás africanos tiveram, em Mãe Senhora, a melhor forma de serem cultuados no Brasil como na África, pois ela era zeladora da tradição e dos mitos africanos, a grande Dama da Nação Ketu. A história dos terreiros Nagô é a história de sua família.” (Santos, 1988:24)

Mestre Didi, neto espiritual de Mãe Aninha e filho de sangue de Mãe Senhora, também herda dessas grandes Iyás, nossas Mães Ancestrais, essa profunda sabedoria que o alimenta e o torna capaz de dar continuidade, atualizar, divulgar e afirmar a dinâmica “da porteira pra dentro, da porteira pra fora”, expandindo, taticamente, fronteiras.

Como herdeiro desse patrimônio milenar africano, da *arkhé* civilizatória africana no Brasil, Mestre Didi dá prosseguimento às estratégias de afirmação do legado de seus ancestrais, abrindo fronteiras e legitimando-as, no âmbito da sociedade oficial brasileira.

Isso tem-se refletido, particularmente, nas instituições idealizadas e fundadas por Mestre Didi, a saber, a Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil – SECNEB, instituição que tem vínculos com a Organização das Nações Unidas – ONU, de onde emergiu a primeira experiência de educação pluricultural no Brasil, a Mini Comunidade Oba Biyi; o Instituto Nacional da Tradição Afro-Brasileira - o INTECAB, do qual Mestre Didi é presidente, além de liderar a realização de congressos, conferências, seminários e reuniões que envolvem representações mais expressivas das comunidades tradicionais em nível estadual, nacional e internacional, buscando e promovendo a afirmação da identidade própria africano-brasileira, baseada nos valores da tradição religiosa.

Em 14 de dezembro de 1999, o Mestre Didi recebeu, da Universidade Federal da Bahia, o título de Doutor Honoris Causa, dando, mais uma vez,

potência à dinâmica secular dos nossos ancestrais - da “porteira pra dentro, da porteira pra fora”.

4. Descolonização e Educação

Gostaríamos de dar relevo ao Programa Descolonização e Educação, que se desdobra a partir da preservação, continuidade e expansão dessa *arkhé* africana, e cujo legado ancestral tem possibilitado a criação de estratégias político-institucionais, a exemplo da dinâmica “da porteira pra dentro, da porteira pra fora”.

Quando adotamos o conceito de descolonização, nos inspiramos um pouco na perspectiva de Frantz Fanon, segundo o qual:

“(…) a descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos. Há portanto na descolonização a exigência de um reexame integral da situação colonial.” (Fanon, 1968:21)

O Programa Descolonização e Educação é desenvolvido no âmbito do Departamento de Educação I. A equipe também é composta pela professora Gilca Antônia dos Santos Assis e alunos dos Programas de Iniciação Científica do PIBIC-CNPQ e PICIN- UNEB, a saber: Jackeline Pinto do Amor Divino, Léa Austrelina Ferreira, Márcio Nery de Almeida, Ana Rita dos Santos Barbosa e Rosemary Rufina dos Santos.

Nele estão abrigadas atividades de ensino, pesquisa e extensão, alimentadas pelo complexo sistema simbólico africano, que levou vários séculos para se estruturar e investir-se de um poder criativo, e onde foram radicados costumes, hierarquias, literatura, arte e mitologia, dinamicamente reelaborados nas Américas.

Quando concebemos o Programa Descolonização e Educação, foi pelo ânimo da nossa inser-

ção comunitária no Ilê Asipá, comunidade-terreiro que cultua nossos ancestrais masculinos, Egunguns.

Através dessa inserção comunitária, pudemos aprofundar uma reflexão erudita em nível individual e grupal, impulsionando significativas atividades, a exemplo do Núcleo de Educação Pluricultural - NEP, que envolveu a característica multicampi da UNEB, no período de 1984 a 1985. A concepção e implementação inicial foram realizadas pela equipe da Coordenação de Educação Superior - CES, do Centro de Estudos das Populações Afro-Indo Americanas - CEPAIA, cuja sede fica no Largo do Carmo, Pelourinho e que integrou, no período de 1996 a 1998, a Secretaria de Educação. Também merecem destaque inúmeras publicações, seminários, conferências, intercâmbios e consultorias inspiradas pelo legado civilizatório africano.

Descolonização e Educação é um binômio que tende a restituir, aos afro-descendentes, a compreensão e dignidade de seu sistema de pensamento, de sua alteridade própria, civilização, elaborações intelectuais e estratégias políticas positivas de ação.

A educação no Brasil vive as amarras do contexto colonial, que se caracteriza pela fragmentação e folclorização. A ação descolonizadora é impostergável, pois procura, de um lado, revitalizar a identidade e conteúdos próprios das comunalidades africano-brasileiras; de outro, perceber suas especificidades estruturadoras, resistências, processo histórico de lutas, variáveis e variantes, diversidades de modelos e situações comuns.

Para entender o Brasil e sua riqueza pluricultural, é necessário focar o papel das distintas presenças civilizatórias como fontes de identidade, de matrizes de sociabilidade, modos e estratégias de ocupação de espaços e territórios, afirmação existencial, e emersão de condutas face a um outro diverso.

O propósito descolonizador reflete também as atitudes éticas, pessoais e profissionais do educador, em relação à sua comunicação e conduta com o outro.

As ideologias paternalistas e conservadoras produzidas por aqueles tidos como únicos representantes e detentores do código cultural e dos grandes

sistemas explicativos necessários à educação no Brasil, estão desmoralizadas, saturadas. Mudam os donos dos códigos, a educação está se descolonizando. Surgem instituições e gerações de educadores que vêm elaborando novas perspectivas teórico-epistemológicas comprometidas com a nação.

“Depois de tantos genocídios, e lutas, o exercício decidido da descolonização e a afirmação das alteridades como ‘sujeitos sociais’ numa coexistência dialética e democrática nos parece ser o melhor caminho para nossas nações substancialmente pluralistas”. (Santos, 1982:31)

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

Procuraremos destacar alguns resultados promissores que vimos alcançando, através de iniciativas significativas para a educação na Bahia.

4.1. Educação, comunicação e processos civilizatórios: formas de transmissão do saber em diferentes contextos pluriculturais

Na nossa experiência, adquirida na convivência contínua e intermitente com a comunalidade africano-brasileira, especificamente no que se refere aos problemas relativos à educação, temos tido oportunidade de produzir conhecimentos pertinentes à presença civilizatória africana nas Américas, a exemplo da nossa tese de doutorado em Educação, ABEBE: *A Criação de Novos Valores na Educação*.

Isso nos leva a propor um desdobramento e ampliação dos aspectos que vimos abordando em pesquisas anteriores. Trata-se de pesquisa de caráter etnográfico, que visa destacar as diferenças de linguagens entre universos civilizatórios distintos e suas conseqüências, no âmbito da educação.

Estamos considerando o significado das formas de comunicação como dimensão básica na constituição dos diferentes processos civilizatórios e, portanto, das distintas culturas que desde aí se desdobram.

Outro aspecto que vem nos mobilizando, nessa pesquisa, são os significados dos conteúdos homólogos às formas de comunicação constituintes de uma determinada civilização, sua visão de mundo, que, instituída socialmente, sobredetermina a estruturação das identidades. Nesse ponto, há todo um esforço em caracterizar as relações que subjazem aos meios de comunicação e à visão de mundo. Sendo o Brasil um país cuja nação se constitui por três continuus civilizatórios, desde aí se desdobram diferentes culturas, com sistemas de comunicação distintos. Destaca-se, porém, um elemento de fundamental importância, marco diferenciador entre eles: as que adotam a comunicação direta, interdinâmica, pessoal ou intergrupal, e as que adotam a troca de informações mediatizadas, impessoal, indireta, individual e de massa.

Todo um esforço está sendo feito no sentido de caracterizar o sistema de comunicação da tradição milenar africano-brasileira, sublinhando as diferenças existentes em relação à civilização européia, no Brasil, especificamente no que se refere à constituição do Estado e sua política educacional.

Já identificamos diferentes formas de educação pertinentes a cada contexto cultural, em sua dinâmica sócio-histórica, na medida em que consideramos o modo como as comunicações constituintes da nação se empenham em manter as tradições estruturadoras de sua própria identidade.

Simultaneamente a essas análises, nas comunidades, estamos problematizando a questão da educação emergente do Estado, que elabora um sistema de ensino caracterizadamente etnocêntrico, baseado, essencialmente, na forma de comunicação escrita, impessoal, individual e de massa. Essa

forma, por sua vez, exige uma política educacional do corpo, aprisionando-o ao sentido da visão, com recalque dos demais sentidos, e utiliza-se de uma postura e uma arquitetura que tendem à imobilidade.

É interessante ressaltar que essa característica da educação do Estado tem nos encaminhado à realização de uma arqueologia dos valores inerentes à formação do professor, na Bahia. Partimos da aproximação com o momento histórico de fundação da primeira Escola Normal da Bahia, que sintomaticamente surge em 1836, um ano após a insurgência Malê, um dos mais importantes levantes africanos das Américas.

A intenção da ideologia do Estado, na época, era a formação do “cidadão livre”, voltado para atender às novas expectativas do mercado capitalista. Mas a maioria da população de descendência africana vivia subjugada aos valores escravistas e insurgiam-se, freqüentemente, de diversas formas ao recalque à sua alteridade própria. A Escola Normal assumia, nesse contexto, o papel de formar “normalistas”, que colaborariam na educação dos afro-descendentes, docilizando-os, adestrando-os, através da pedagogia do embranquecimento, para os novos valores coloniais que surgiam, calcados na ideologia da cidadania.

Os documentos que estamos conseguindo analisar, no arquivo público, cada vez mais ratificam essa perspectiva da Escola Normal, como uma das alavancas da política de embranquecimento do Estado colonial. Estamos procurando apresentar uma outra leitura original e inédita sobre a presença da Escola Normal na história da educação da Bahia .

A política educacional unidimensional, totalitária e etnocêntrica, contrária, profundamente, as concepções de educação de outras civilizações. O que já identificamos é que o recalque de outras possibilidades de concepções civilizatórias sobre educação ocasiona muitos transtornos para a população, a exemplo da rejeição à escola, pela maioria de crianças ou jovens que emergem de contextos étnico-culturais distintos, e o baixo índice de aproveitamento escolar. Essas ocorrências dão oportunidade ao surgimento de teorias evolucionistas sobre repetência, fracasso escolar e evasão.

Sentindo-se rejeitados em sua identidade própria, já que o sistema de ensino oficial procura destacar os valores do processo civilizatório europeu, recalçando, deformando e até mesmo degradando sua própria alteridade. Esses estudantes, por sua vez, reagem de modos diversos. Infelizmente, eles ainda não conseguiram harmonizar sua busca por maiores oportunidades de mobilidade social com os valores de sua tradição cultural própria, realçando a gravidade dos problemas educacionais da formação social brasileira.

Outra vertente desta pesquisa dedica-se à adaptação, para a linguagem infanto-juvenil, dos contos míticos milenares nagô, a exemplo do autocoreográfico *Ajaká: Iniciação para a Liberdade*, de Deóscoredes Maximiliano dos Santos, Juana Elbein dos Santos e Orlando Sena. *Ajaká* é um mito iniciático milenar, e foi adaptado para o teatro, em 1982, pela Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil – SECNEB. Nossa pesquisa vem se dedicando a adaptar os textos para a linguagem infanto-juvenil, procurando recriar os elementos dramáticos milenares, através de uma linguagem estética que promova a circulação do universo simbólico africano.

Como matriz de pesquisa do Programa Descolonização e Educação, o projeto *Educação, Comunicação e Processos Civilizatórios* mobilizou alguns alunos do curso de graduação do Departamento de Educação I, visando estimulá-los à iniciação científica e formar uma geração de educadores que dêem continuidade e colaborem na consolidação do Programa. Conseguimos gerar cinco subprojetos, a saber: *Novo Horizonte de Volta ao Começo*, desenvolvido por Márcio Nery de Almeida; *Ancestralidade e Educação: A Experiência do Odemodé Egbé Asipá*, sob a responsabilidade de Léa Austrelina Ferreira Santos; *Educação Comunal: A Experiência dos Cadernos Pedagógicos do Ilê Aiyê*, por Rosemary Rufina dos Santos; *Cultura Africano-Brasileira e Educação no contexto da Sociedade Informatizada*, de Ana Rita de Cássia Santos Barbosa; *Da Educação Positivista para uma Educação Pluricultural*, autoria de

Jackeline Pinto do Amor Divino.

4.2. Odemodé Egbé Asipá - Juventude da Sociedade Asipá

Trata-se de uma atividade de extensão, cuja coordenação pedagógica está sob a responsabilidade do Programa Descolonização e Educação. A iniciativa do projeto é da comunidade-terreiro Ilê Asipá, que cultua os ancestrais masculinos Egungun. A liderança da comunidade é exercida por Deóscoredes Maximiliano dos Santos, Mestre Didi, Alapini Supremo Sacerdote do Culto Egungun, também responsável pelo projeto. A coordenação geral do Odemodé é de Juana Elbein dos Santos.

O Ilê Asipá é uma associação sem fins lucrativos e se caracteriza pelas atividades religiosas e culturais. O objetivo primordial da comunidade é a preservação e expansão dos valores africano-brasileiros como está expresso na ata de fundação da comunidade, em 02 de dezembro de 1980:

“com absoluto respeito à liturgia deixada como legado pelos antepassados da família Asipá, de Marcos Teodoro Pimentel, Arcênio Ferreira dos Santos, Miguel Santana e tantos outros importantes representantes das mais dignas e responsáveis correntes da cultura afro-brasileira concorrendo para a divulgação conseqüente e responsável dos valores éticos que fizeram da ancestralidade seu patrimônio.”

O projeto reúne 20 jovens entre 16 e 21 anos. Esses jovens, que participam da vida comunitária, estavam encontrando dificuldades para atuar no mercado de trabalho, fortalecer-se sócio-economicamente e contribuir para reforçar os valores comunitários.

Eles escolheram, para sua formação no projeto, a área de Informática e Manutenção de Microcomputadores, área que atualmente vem oferecendo melhores perspectivas no mercado de trabalho.

A proposta do Ilê Asipá é oportunizar, aos jovens da comunidade, a formação na área de Informática e Manutenção de Computadores. Essa seria a justificativa mais simplória, se não estivéssemos lidando com uma comunidade que prima pela

continuidade dos valores milenares africanos.

Há todo um esforço para que as metodologias, materiais didáticos, temporalidades e linguagens, levem em consideração a concepção de mundo, sistema de pensamento e as formas de aprendizagem da comunidade. Buscamos caminhos educacionais que permitissem a promoção da auto-percepção e auto-estima individual e coletiva dos jovens, ajudando-os a integrar-se na sociedade nacional, não apenas porque adquiriram bagagem informativa e técnica mas, principalmente, pela conscientização e mobilização dos valores comunitários.

A singularidade do Odemodé reside em acolher, legitimamente, uma rede de relações comunitárias, cujo modo de sociabilidade se caracteriza por afirmar uma identidade cultural significativa do patrimônio civilizatório africano-brasileiro. Os modos e códigos de comunicação predominantes no Odemodé transcendem a escrita e primam pela comunicação direta, interpessoal e dinâmica.

Todo o projeto pedagógico foi alicerçado na abordagem de educação pluricultural, em que a *arkhé* africano-brasileira enriquece as dinâmicas. Nosso objetivo foi criar um grupo que se organizasse em uma sociedade cooperativa para serviços de instalação e monitoração de microcomputadores, além de procurarmos expandir os conhecimentos adquiridos para outros membros da comunidade, objetivando o apoio a serviços de comunicação intercomunitária e com a sociedade global.

Outra singularidade do Odemodé é que ele reúne jovens de outras comunidades-terreiros, além do Asipá. São eles: Oxumaré e Ilê Opô Afonjá. Realizamos parcerias com o Núcleo de Tecnologias Inteligentes-NETI do Departamento de Educação I, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, e com o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - CEFET. Atualmente, estamos iniciando uma parceria com o Núcleo de Estudos Canadenses-NEC da UNEB, visando à aproximação e/ou familiarização dos jovens com a língua inglesa que sobredetermina os códigos de comunicação da área técnica da Informática.

Todos os desdobramentos sobre a dinâmica pluricultural do Odemodé são abordados com densidade nos relatórios dos pesquisadores de Iniciação Científica do Programa Descolonização e Edu-

cação. Aspectos como a ancestralidade africana e sua influência no cotidiano curricular, a ética da coexistência a partir das relações entre a língua Portuguesa e Yorubá, e a aprendizagem das novas tecnologias como estratégia de preservar e expandir o legado civilizatório e comunal, são alguns itens explorados nos relatórios sobre o Odemodé.

Nossa equipe de pesquisadores de Iniciação Científica - IC - elaborou um trabalho intitulado *Mosaico Pluricultural da Educação na Bahia*, em que procura expressar um pouco das suas inquietações e proposições, a partir da experiência pedagógica do Odemodé Egbé Asipá. Acreditando nas contribuições que são apresentadas nesse Mosaico, é que deixamos para a nossa equipe de pesquisadores de IC o detalhamento sobre as características básicas do Projeto .

Gostaríamos ainda de destacar que o Odemodé finalizou suas atividades teórico-práticas. Como desdobramento, estamos implantando o Núcleo de Informática Communitates Mundi – COMUM, com recursos aprovados pelo Centro de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CADCT, com o intuito de desenvolver produções sobre a presença africana nas Américas e estabelecer e ampliar as alianças comunsais.

O Núcleo acolherá atividades de implantação de bancos de dados, acervo de imagens e textos, estímulo às atividades de pesquisa, apoio a iniciativas de intercâmbio comunitário, editoração, eventos, a exemplo do *Fórum Direitos do Homem e Diversidade Humana: Ética da Coexistência Desafio Contemporâneo*, e o *Fórum Virtual*, ambos integrando o calendário das Nações Unidas no ano 2000.

Aqui vale lembrar a projeção de uma ética do futuro, feita por Mãe Aninha, a Iyá Oba-Biyi, que hoje integra a corrente mítica das nossas Mães Ancestrais, com relação a seus descendentes do Ilê Axé Opô Afonjá envolvidos no Odemodé. Dizia ela: “*Quero ver nossas crianças no dia de amanhã de anel nos dedos, mas aos pés de Xangô*”.

Nossos jovens Odemodé receberam o “anel”, que representa, metaforicamente, o certificado das instituições da sociedade oficial, o reconhecimento do Estado, mas continuam profundamente vinculados ao pai mítico an-

cestral e dinástico que é Xangô.

Não podemos deixar de destacar, mais uma vez, o significado de Xangô, que comentamos no início deste trabalho através do oriki, que há cinco gerações alimenta as comunalidades africano-brasileiras, a saber: continuidade ininterrupta de vida, expansão de linhagens e dos reinos em todas as direções, ancestralidade, poder genitor mas-culino, imagem coletiva dos ancestrais, fertilidade, capacidade de espalhar filhos para os quatro cantos do mundo, proteção dos filhos e justiça.

A perspectiva da “*porteira pra dentro e da porteira pra fora*” está presente nessa projeção milenar e mítica, e o Odemodé Egbé Asipá caracteriza e realiza o desejo dos nossos ancestrais, de promover a expansão desse patrimônio civilizatório.

Conclusão

Nossa intenção foi homenagear o centenário de Mãe Senhora, destacando o seu legado e sua capacidade de influenciar uma ética do futuro na educação dos seus descendentes.

Assim, destacamos a *arkhé* africano-brasileira, a dimensão dos modos e formas de comunicação característicos dessa civilização, bem como sua continuidade e processo histórico, especificamente na Bahia.

Ilustramos e conceituamos as linguagens constituintes do processo dinâmico das comunalidades tradicionais, procurando inserir, na abordagem do processo educativo, a maneira como se educa e se institui o corpo, como linguagem receptora e transmissora de mensagens, como também a combinação e síntese dos sentidos, no contexto do sistema de comunicação direta. Dentro dessa perspectiva, apresentamos algumas iniciativas que vêm impulsionando e consolidando nossa produção acadêmico-científica e suas ressonâncias na sociedade.

Como pudemos constatar, a dimensão ética e estética da educação brasileira não deveria estar assentada nos 500 anos que reificam e/ou legitimam a temporalidade existencial judaico-cristã, que ergue o *leitmotiv* do colonialismo e neocolonialismo durante esses séculos.

Frantz Fanon já advertia sobre o desmo-

ronamento do contexto colonial, em que o intelectual, ainda portador desses valores, não mais consegue coexistir na ex-colônia (Fanon, 1968:91). Fica esse alerta para os que não se libertaram das amarras da educação colonial.

E, para fortalecer esse alerta, aproveitamos a oportunidade, neste trabalho, para projetar a compreensão de determinados obstáculos teórico-epistemológicos do currículo da escola brasileira, que consideramos um dos grandes desafios para os educadores que vivem a utopia do mundo globalizado.

Na virada do milênio, já está mais do que na hora de acolhermos as características originais da nossa identidade nacional, que também recebeu a influência milenar africana na constituição da nossa história.

A passagem transatlântica, expressa no oriki que apresentamos no início deste trabalho, caracteriza, com muita propriedade, as conformações e expressões da identidade profunda dos que respiram os valores da comunalidade africano-brasileira e seus desdobramentos, que estabelecem, contemporaneamente, dimensões estratégicas singulares, permitindo o direito à alteridade própria de toda uma população.

Por fim, gostaríamos de reverenciar os nossos ancestrais que, nas suas trajetórias de vida, lutaram com afinco para assegurar o direito às condições existenciais necessárias, para que as gerações sucessoras expandissem seu legado civilizatório.

“Mo juba

Gbogbo asse tinu ara

Sáúdo e venero

A todos os asese, nossas origens,

Contidos em nosso corpo comunitário.

As origens e sua permanente recriação permitem o existir da comunidade.

Bibi bibi lo bi wa

Nascimento do nascimento que nos traz o existir.”

(Santos e Santos, 1993:40)

NOTAS

¹ *Arkhé*: alguns autores têm utilizado a noção de *arkhé* para interpretar o discurso da comunalidade africano-brasileira, inserindo-a no âmbito do discurso teórico da sociedade oficial. Trata-se, portanto, de um recurso da tradução da *episteme* africana, que utilizamos procurando emitir idéias que contextualizem, no discurso acadêmico, o universo epistemológico africano no Brasil. Princípios inaugurais que imprimem sentido e força, direção e presença à linguagem. Princípio-começo-origem, e princípio-poder-comando. Não se trata, apenas, de referir-se à antigüidade e/ou anterioridade, mas o princípio inaugural, constitutivo, recriador de toda experiência. É equivocado referir-se à *arkhé* como volta ao passado; ela inclui, também, o significado de futuro.

² Poder mítico-sagrado, elemento constituinte do sistema dinâmico da tradição, conteúdo fundamental para a vida das comunidades-terreiros, que presentifica a linguagem abstrato-conceitual e cognitivo-emocional da nossa ancestralidade, atualizando num aqui e agora, nossas origens africanas. Expressa a força que assegura a existência e é transmitido por meios materiais simbólicos, que podem ser adquiridos por introjeção ou contato com seres humanos ou objetos.

³ *Ethos* é o discurso significante, o enunciado da linguagem, a configuração estética, o estilo ou modo de vida. *Eidos* confere poderes míticos presentificados, simbolizados e absorvidos no consenso da comunidade, as elaborações profundas das necessidades existenciais.



1900-2000 Centenário de Mãe Senhora a Oxum Miuwá
Foto do acervo de Deóscoredes Maximiliano dos Santos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- LANDES, Ruth. *A Cidade das Mulheres*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961
- LUZ, Marco Aurélio. *Agadá: Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira*. Salvador: EDUFBA e Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil - SECNEB, 1995.
- LUZ, Marco Aurélio. Alguns Aspectos da Comunicação na Cultura Negra. *Revista Vozes*, Petrópolis, n° 9, 1977, p.60-72.
- _____. Da Porteira para Dentro da Porteira para Fora. In: SANTOS, Juana Elbein. *Democracia e Diversidade Humana*. Salvador: Edições SECNEB, 1993, p. 57-73.
- LUZ, Narcimária C. P. *ABEBE: A Criação de Novos Valores na Educação*. Tese de Doutorado, UFBA, 1997.
- _____. (Org.). *Pluralidade Cultural e Educação*. Salvador: SECNEB e Secretaria da Educação da Bahia, 1996.
- MAFFESOLI, Michel. *O Conhecimento Comum*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- SANTOS, Deóscoredes M. e SANTOS, Juana Elbein. A Cultura Nagô no Brasil. *Revista da USP*, n.º 18, 1993, p.29-40.
- SANTOS, Deóscoredes, M. *História de um Terreiro Nagô*. São Paulo: Max Limonad, 1988.
- SANTOS, Deóscoredes, M. *Contos Crioulos da Bahia*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- _____. *Contos Negros da Bahia*. Rio de Janeiro: GRD, 1961.
- SANTOS, Juana Elbein. *Os Nagô e a Morte*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. Pierre Verger e os Resíduos Coloniais - o Outro Fragmentado. *Revista Religião e Sociedade*, n.º 8, 1982, p.11-14.

MOZAICO PLURICULTURAL DA EDUCAÇÃO NA BAHIA

Equipe de alunos:

Léa Austrelina Ferreira Santos

Márcio Nery de Almeida

Jackeline Pinto Amor Divino

Rosemary Rufina dos Santos

Ana Rita de Cássia Santos Barbosa

Orientadora:

Narcimária C. P. Luz

Apresentação *

Reunimos neste trabalho algumas reflexões que se originaram de pesquisas desenvolvidas no âmbito do *Programa Descolonização e Educação*, incrementadas, principalmente, por uma equipe de pesquisadores de Iniciação Científica que vem se preocupando em identificar na Bahia, comunalidades tradicionais influenciadas pelos valores civilizatórios africano-brasileiro e aborígene, considerando suas elaborações e iniciativas no tocante à educação.

Várias questões sobre educação pluricultural são abordadas constituindo um rico mosaico de possibilidades pedagógicas, cujo repertório ético-estético indica caminhos político-criativos, originais e de grande relevância para as comunalidades envolvidas.

O primeiro aspecto, abordado por Léa Austrelina Ferreira Santos, trata da importância da ancestralidade na estruturação das identidades próprias da nossa população infanto-juvenil no contexto de uma comunalidade africano-brasileira. O segundo, apresentado por Márcio Nery de Almeida, destaca como o cotidiano escolar pode ser enriquecido pelo repertório cultural das comunalidades de Sussuarana Velha, Sussuarana Nova e Novo Horizonte. A contribuição de Jackeline Amor Divino propõe uma ética da coexistência para a escola bra-

sileira através do ensino da língua portuguesa e Yorubá. Outro destaque significativo é apresentado por Rosemary Rufina dos Santos que procura caracterizar a dimensão da herança quilombola dos Cadernos Pedagógicos do Ilê Aiyê. Por fim, temos uma breve análise realizada por Ana Rita Santos Barbosa sobre a relação interdinâmica possível entre o patrimônio pluricultural brasileiro e o universo das novas tecnologias.

Todas as contribuições que conseguimos reunir neste mosaico estão em perfeita sintonia com os objetivos da Iniciação Científica, conforme expectativas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq que propõe às Universidades que estabeleçam espaços para estimular o:

*“despertar da vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação, mediante sua participação em projetos de pesquisa, introduzindo o jovem universitário no domínio do método científico; (...) despertar no bolsista uma nova mentalidade em relação à pesquisa; (...) estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com problemas de pesquisa”.*¹

Este mosaico tem por objetivo abrir um canal de interlocução com as diversas instâncias acadêmicas desta Universidade e afirmar institucionalmente o quanto é interessante e necessário para o cotidiano dos docentes, discentes e comunalidades do entorno da UNEB o estímulo

* Trabalho produzido pela equipe de Iniciação Científica do Programa Descolonização e Educação.

e/ou o apoio às atividades de iniciação científica no âmbito dos cursos de graduação.

1. Ancestralidade africano-brasileira: continuidade e renovação

O mosaico que vem se delineando em torno das comemorações pelos 500 anos do Brasil, nos remete a uma reflexão sobre as origens, o caminhar e o futuro dos processos socioculturais nos quais estamos inseridos e que delinearão a nossa identidade nacional.

Um dos aspectos que consideramos mais significativos para a compreensão da dinâmica da sociedade brasileira são as questões que envolvem a coexistência entre as vertentes civilizatórias aborígene, africana e européia, que se constituem como verdadeiros pontos de ancoragem dos valores e princípios presentes na nossa nação influenciando decisivamente as nossas vidas. É necessário que os educadores brasileiros aprendam a identificar a riqueza desses valores para terem condições de promover uma educação que dê dignidade à nossa população infanto-juvenil.

É importante ressaltarmos que as vertentes civilizatórias aborígene e africana, passados 500 anos, não foram acolhidas pelo projeto “democrático” do Estado oficial eminentemente europocêntrico. O que notamos na sociedade oficial brasileira é o desejo de estabelecer a predominância dos valores e visão de mundo pertencentes à cultura euroamericana, que não legitima a presença das vertentes civilizatórias aborígene e africana.

Procuramos refletir sobre as possibilidades de coexistência entre os processos civilizatórios presentes no Brasil, de modo especial o processo civilizatório africano-brasileiro, suas origens, continuidade, expansão e suas estratégias contemporâneas de afirmação.

Os princípios vividos pelas comunicações africanas-brasileiras têm como sustentáculo valores que garantem não somente a continuidade desse processo civilizatório, como também a sua expansão. Dentre esses valores destacamos a ancestralidade, entendida, nesse contexto, não só como uma forma de manutenção da memória individual e coletiva

das populações tradicionais, mas o respeito aos antepassados e ao legado desse patrimônio milenar, transportados da África para o Brasil.

O que torna a civilização africano-brasileira singular, entre os demais processos civilizatórios, é o tratamento dado às formas e modos de sociabilidade e comunicação através dos vínculos ancestrais e reelaborações que estimulam a produção de estratégias comunitárias. Historicamente, o legado de valores herdados pela civilização africano-brasileira permitiu a sua continuidade transatlântica, garantindo a sua expansão mesmo nos momentos históricos cujas conjunturas demonstravam maior dificuldade para a sua afirmação. Esses princípios e valores se expressam através de diversas formas a exemplo: a linguagem litúrgica, sistema de pensamento, organização política, elaborações espaço-temporais, estilo e formas de comunicação-expressão de valores ético-míticos e estéticos, culinária baseada no sagrado, que caracterizam não apenas o continuum africano-brasileiro, mas também sua forma de recriação no Brasil, especialmente na Bahia, o que levou ao desenvolvimento de códigos originais que caracterizam a identidade própria das pessoas de descendência africana.

A religião é o que consubstancia a continuidade de valores. “*Desde a África a religião ocupa um lugar de irradiação de valores que sedimentam a coesão e a harmonia social, abrangendo, portanto as relações do homem com o mundo natural*” (Luz, 1995:35)

A existência das populações de origem africana sempre esteve assentada na dinâmica comunal que se revigora nas relações entre vida e morte, ou seja, um membro da comunidade morre e outro nasce, caracterizando um ciclo vital necessário à continuidade da tradição.

O integrante da comunidade, quando morre, passa desse mundo, *o aiyê*, para o além, *o órun* integrando a corrente mítica da comunidade. Essa dinâmica é revestida de especial respeito principalmente se tratando de um ancião, que pelo seu tempo de vida representa sabedoria e experiência.

Então, a existência dessas populações é pautada

numa dinâmica em que o ciclo vital permite a continuidade, renovação e expansão, pois aquele que morre, muitas vezes, é cultuado como um ancestral e toda sua experiência e sabedoria são interpretadas pela comunidade como uma maneira de propiciar a continuidade de seus valores, de seu modo de vida, de sua visão de mundo.

Quando os primeiros africanos chegaram aqui, eles já trouxeram consigo toda uma maneira de viver e elaborar o mundo, toda uma estrutura sócio-política sofisticada que foram sendo incorporadas através da referência ancestral, ou seja, foram aprendidas de seus pais, de seus avós, de seus antepassados, como uma linha da continuidade de valores e princípios que são capazes de estruturar identidades individuais e grupais. A ancestralidade tem papel fundamental para a civilização africano-brasileira, pois através desse legado perpetuam-se a cultura e as formas de resistência e insurgência frente às políticas escravistas coloniais.

Salvador situa-se como um grande pólo de irradiação dessa ancestralidade, até mesmo por causa do seu processo histórico. O comércio escravista foi muito atuante aqui, o que ocasionou a vinda de muitos líderes religiosos da África provenientes das guerras no Reino de Daomé e Ketu. Esses líderes, segundo Luz, significavam a força de uma cidade e a sua proteção também. Esse fato proporcionou a Salvador e à Bahia a irradiação dos matizes da identidade cultural ligadas à alma ancestral africana, permitindo a todo tempo, o processo contínuo e ininterrupto capaz de fortalecer as identidades próprias dos afro-descendentes.

Em entrevista que realizamos com Marco Aurélio Luz ele comentou: “*O significado de ancestralidade na cultura africano-brasileira é fundamental pois se não houvesse os ancestrais não poderíamos valorizar a cultura que temos.*”

A ancestralidade, a nosso ver, contribui de forma significativa para a expansão e continuidade desse processo civilizatório, pois para sobreviver a séculos de tormentos, de racismo, de genocídios, de colonialismo e escravidão é necessário que a cultura seja fortemente auto-afirmada como uma civilização cujo sistema filosófico e tecnológico é magnífico.

Em nossa pesquisa de iniciação científica intitulada *Ancestralidade e Educação: A Perspec-*

tiva Pedagógica do Odemodé Egbé Asipá – Juventude da Sociedade Asipá, pudemos perceber a complexidade da relação estabelecida entre ancestralidade e educação.

O Odemodé nos deu a esperança de que uma nova geração de educadores deverá se formar com um novo olhar que considere a nossa pluralidade cultural e suas múltiplas possibilidades.

O projeto Odemodé foi uma iniciativa da Sociedade Religiosa e Cultural Ilê Asipá, fundada por Deóscoredes Maximiliano dos Santos – Mestre Didi, Alapini, sacerdote supremo do culto aos ancestrais masculinos. Essa sociedade procura zelar e manter a continuidade da tradição africano-brasileira com absoluto respeito à liturgia deixada como legado pelos antepassados da família Asipá. A família Asipá constitui um dos principais pontos de ancoragem, o princípio-começo-origem da ancestralidade africana nas Américas. Assim definiu Marco Aurélio Luz em entrevista:

“A família Asipá marca o reconhecimento da continuidade transatlântica dos valores da religião africana no Brasil, tendo conseqüentemente importância especial no que se refere a ancestralidade africana na Bahia, pois dentre as lideranças religiosas que vieram para Salvador com o comércio escravista veio também uma pessoa da família Asipá trazendo consigo elementos da tradição, concorrendo assim para a reposição dos valores culturais e da ancestralidade.”

A comunidade-terreiro Ilê Asipá, imbuída dos objetivos de capacitar profissionalmente os jovens ligados a ela, criou o projeto Odemodé Egbe Asipá – Juventude da Sociedade Asipá. Esse projeto teve como objetivo a capacitação dos jovens na área de Informática e Manutenção de Microcomputadores, fortalecendo, desse modo, a rede de relações comunitárias onde pulsa a sociabilidade que caracteriza a identidade dos jovens. Através da capacitação profissional procurou fortalecer sócio-economicamente os jovens de modo que eles ganhassem determinada estrutura política e técnica para inserção no mercado de trabalho da sociedade oficial e principalmente para que eles pudessem concorrer para reforçar os valores comunitários.

A experiência do projeto Odemodé Egbe Asipá-

Juventude da Sociedade Asipá nos trouxe uma verdadeira gama de possibilidades de educação pluricultural, pois apelou tanto para os aspectos da cultura africana, sua linguagem, como também para aspectos da cultura urbano-industrial, no caso específico das novas tecnologias.

Essa pesquisa representa uma ação desenvolvida no sentido de apontar para uma nova epistemologia educacional que está presente em trabalhos como os de Deóscoredes Maximiliano dos Santos, Juana Elbein dos Santos, Marco Aurélio Luz e Narcimária Correia do Patrocínio Luz, que trazem uma maneira distinta de ver a sociedade e a diversidade cultural presente no Brasil, principalmente através de uma abordagem teórico-metodológica que rompe com as ideologias que deformam e recalcam a cultura africana e deturpam o legado dos valores desse significativo segmento populacional.

A metodologia utilizada para a realização da nossa pesquisa buscou englobar a dimensão do “vivido-concebido”, na perspectiva “desde dentro para desde fora” (Luz N., 1998:159-162) permitindo a nossa participação em experiências com a comunidade envolvida. Procuramos obter, através dessa convivência com a comunidade Asipá, um repertório dos elementos simbólicos próprios e seus desdobramentos e relações com os códigos euroamericanos da sociedade oficial.

Procuramos realizar uma verdadeira revisão de conceitos que caracterizam-se como obstáculos teórico-epistemológicos de caráter evolucionista-etnocêntrico.

Depois de realizada a coleta de dados, observações e entrevistas pudemos perceber que a comunidade-terreiro tem um significado muito especial na vida dos jovens. Lá eles se sentem, segundo seus relatos, em uma família, uma irmandade.

Quando perguntados sobre a escola oficial e a inserção dos seus valores culturais no cotidiano da mesma as opiniões foram conclusivas: “*Se eu falasse a minha religião lá eu não seria muito aceito*”. O projeto Odemodé deu-lhes motivação para continuarem cultivando a sua cultura e fortalecerem os seus laços comunitários.

A sensibilidade da equipe do projeto para as questões que envolvem a sociabilidade dos jovens é

outro aspecto que merece destaque, pois foi essa sensibilidade, emoção e a afetividade que também contribuíram para o enriquecimento da dinâmica curricular e as relações grupais que se estruturaram durante os meses do Odemodé.

A metodologia da proposta pedagógica implicou em dois módulos distintos, mas interdependentes: o Fortalecimento da Identidade Cultural e a Capacitação Profissional.

Dentro do bloco “Fortalecimento da Identidade Cultural” destacam-se as aulas de História da África, ministradas pelo professor Marco Aurélio Luz. Essas aulas foram muito ricas. Como conteúdo curricular esteve presente a História do Reino de Oyó e Ketu, no século XIX, as etnias que deram continuidade ao processo de instalação e expansão das comunidades institucionalizadas, conhecidas como terreiros, valores, linguagem e tradição.

Nesse momento de realização das aulas emergiu a riqueza das formas de comunicação que surgem da relação entre ancestralidade e educação, que são os contos míticos.

“(...) os contos presentes na liturgia africano-brasileira representam a nossa ancestralidade, a continuidade e os vínculos comunitários e também são uma forma de diálogo entre a comunalidade e a sociedade oficial. Sua originalidade está no modo pelo qual expressam formas específicas de transmissão de valores da tradição, sendo de cunho pedagógico, em que o desenvolvimento ocorre numa situação do aqui e agora, referida a uma experiência da vida, capaz de gerar uma sabedoria acumulada. Nesse contexto a comunicação ocorre de maneira direta, pessoal ou intergrupala, dinâmica, acompanhada por cânticos, culinária, liturgia, danças e dramatizações.” (Luz N., 1998:65)

O elemento estético está muito presente nessa forma de comunicação principalmente na constituição das identidades desses jovens, a música, a dança, a dramatização são elementos da liturgia que dão magnitude a transmissão do saber. Os contos míticos, como forma de comunicação surgem dessa relação também como um elemento motriz do currículo do Odemodé.

Nas aulas de História foi trabalhado um conto

de Mestre Didi chamado “A Fuga do Tio Ajajá”. Esse texto, produzido para a primeira experiência de Educação Pluricultural do Brasil Mini Comunidade Oba Biyi, se transformou em uma ópera, e hoje se constitui num marco da dramaturgia africano-brasileira.

As reflexões do professor Marco Aurélio sobre o conto mítico de Mestre Didi revelam:

“(...) a Fuga do Tio Ajayi possui três características. A primeira refere-se à vida no engenho, no tempo da escravidão. A segunda se inicia quando um Tio da Costa de nome Ajayi convoca seus irmãos para fazerem as obrigações a um orixá adorado por eles. A terceira começa quando um escravo da casa grande, mandado pelo senhor, espiona o que está se passando e dá o serviço do local onde estão, os negros, reunidos. Segue-se a saga da perseguição do grupo pelos soldados enviados pelo comissário, a mando do senhor de engenho.” (Luz, 1993:62)

A partir da dramatização o professor Marco Aurélio Luz explorou uma diversidade de aspectos que abordavam a História, a Geografia, questões ético-políticas, proporcionando vários desdobramentos. Essa História além de fortalecer as identidades culturais dão dignidade e afirmação para os nossos jovens.

O Odemodé Egbe Asipá foi, portanto, um marco na realização de proposta pluricultural de educação. A nossa pesquisa conseguiu perceber um pouco da magnitude das relações entre ancestralidade e educação, de seu significado e capacidade de fortalecer as identidades culturais, na transmissão de valores de um patrimônio milenar para gerações sucessoras, garantindo a sua continuidade, seu poder de perpetuação civilizatório, de onde emanam as formas e modos de comunicação tão originais e sublimes para inspirar políticas curriculares que realmente contemplem alteridades próprias das nossas crianças, jovens e adultos.

O nosso desejo agora é que essa perspectiva criada pelo Odemodé possa render frutos nas ações dos educadores em nosso contexto baiano e brasileiro, para que nossos jovens possam sempre afirmar sua existência, reconhecer, admirar e cultivar as suas origens.

2. Novo Horizonte, de volta ao começo: significado do repertório ético-estético da música na constituição do cotidiano escolar

O nosso trabalho teve por objetivo identificar e afirmar aspectos da *arkhé* civilizatória africana e aborígene presentes na população dos bairros de Sussuarana Velha, Sussuarana Nova e Novo Horizonte, localidades pertencentes ao Subdistrito de Pirajá, as quais reunidas, segundo dados do IBGE/1996, possuem cerca de 130.000 habitantes originários de áreas rurais do interior da Bahia e Sergipe e cujo deslocamento para a capital se deu em virtude da busca por trabalho tendo em vista a obtenção de melhores condições de vida.

Como características de sua identidade étnico-cultural, os integrantes dessa comunalidade trazem consigo tentativas de reproduzir, nesse novo espaço territorial, um universo semelhante ao que viviam anteriormente, sem a preocupação de submeter-se a modelos urbano-industriais. Há nessa comunalidade um aguçado espírito de confiança mútua e solidariedade, formas simbólicas e poéticas de expressar a realidade e os acontecimentos da vida cotidiana, conhecimentos baseados nas próprias experiências e na dinâmica de valores presente também no repertório lítero-musical, onde se destacam pequenos contos e cantigas, os quais constituem toda uma pedagogia iniciática pela qual os conhecimentos e valores são passados de uma geração para outra com o intuito de preservar as características da comunidade.

As cantigas de roda, tais como *Pai Francisco, Peixe Vivo, Vapor de Cachoeira* dentre outras cantigas, assim como outros repertórios musicais com os quais as crianças da comunalidade têm contato, emergem de forma repentina durante as aulas conseguindo proporcionar um colorido especial às aulas do Ciclo de Estudos Básicos da Escola Municipal Novo Horizonte.

Escolhemos para pesquisa uma classe com 14 alunos, na faixa etária de 6 a 9 anos, oriundos dos bairros Sussuarana Velha, Sussuarana Nova e Novo Horizonte. A escolha dessas crianças se deve ao fato de pertencerem a uma população cujas características são marcadas

pela *arkhé* africano-brasileira e aborígene.

Como professores e moradores do bairro, resolvemos realizar algumas intervenções de cunho didático-pedagógico explorando o repertório musical desses territórios, com o objetivo de mostrar que é possível utilizar conteúdos próprios das vivências dos alunos na educação formal, partindo de uma perspectiva pluricultural que respeite e legitime nossa diversidade étnico-cultural e estabeleça relações significativas com o saber institucionalizado pelo Estado e os saberes elaborados dentro da própria comunidade.

No entanto, para que essas intervenções fossem eficazes, foi necessário enfrentar, além do recalque ideológico imposto aos conteúdos civilizatórios africano e aborígene, obstáculos gerados pelos programas propostos pelas Secretarias de Educação e institucionalizados no interior da escola.

Nos estudos teóricos que realizamos aprendemos que, ao longo da história, a música foi utilizada pelos mais diferentes povos e civilizações com diversas funções. Entre os orientais, hindus, árabes, civilizações africanas e povos aborígenes do Pacífico, a música mobiliza o acervo de conhecimentos dos povos. Desde os tempos mais remotos a música simboliza e traduz a dinâmica do universo, transmitindo conhecimentos milenares e permitindo a coesão grupal, *re-ligare*, e como instrumento de afirmação cultural.

Na Grécia Antiga o que se considerava como “boa música” era privilégio de poucos e era essencial para a formação do caráter do indivíduo. Para ser músico era necessário estar dentro dos padrões e normas ascéticas do mundo grego e, para produzi-la, era necessário dominar com competência os códigos ético-estéticos dessa sociedade.

Herdamos, na formação social brasileira, essa característica grega de tratamento da música. Durante o processo colonial-escravista procurou-se silenciar os conteúdos civilizatórios aborígenes e africano-brasileiro.

Os povos indígenas foram os primeiros a terem seu patrimônio civilizatório recalçado pelo colonizador. O processo de catequese dos Jesuítas tinha o intuito de destruir os repertórios culturais e toda a *arkhé* aborígene, imprimindo valores alheios a sua cultura. Com as nações de origem africana tenta-

ram-se as mesmas estratégias de recalçamento. No entanto, os africanos resistiram e recriaram no contexto adverso colonial modos e formas de comunicação que estabeleciam a coexistência com os elementos da cultura européia, com a finalidade de preservar seus princípios e dinamizar e expandir com sabedoria seu processo civilizatório.

Na música de base africana identificamos repertórios seculares ricos e criativos gerados aqui no Brasil tanto no cativo quanto no seio das comunidades quilombolas, a exemplo do samba-de-roda, capoeira, bumba meu boi, folia de reis, maracatu, repertório litúrgico que proporcionava o *re-ligare* comunal e expansão dos valores civilizatórios.

As cantorias, típicas do nordeste, se caracterizam por narrativas de tradição oral de grande arte poética que:

“(…) em sua luta pela ocupação do espaço sócio cultural próprios, teve de enfrentar as tentativas de cooptação e imposição normativas, por parte de outros gêneros litero musicais apoiados pelos discursos de poder de Estado impositivo, da literatura oficial, assentados no sistema escolar europocêntrico” . (Luz, 1995:590)

O samba, por sua vez, permaneceu durante muito tempo no embrião das comunidades-terreiro no morro, resistindo arduamente ao recalque ideológico das políticas ascéticas e puritanas do Estado oficial. Muitos dos grandes compositores tiveram que se manter no anonimato, usando pseudônimos ou tendo outras pessoas que assinassem suas obras. O samba trazia a ginga, a malandragem, a expressão corporal, o entrosamento das emoções, a quebra das regras e padrões totalitários da sociedade. No entanto: “... a linguagem e a política de corpo característico da cultura negra não podem se limitar a esses enquadramentos”. (Luz, 1995:604). E mais:

“(…) a música negra tornou-se um verdadeiro ponto de resistência à política do corpo ascético, do racismo, da eugenia, da mecânica, da medicina social, etc. Do corpo domesticado, do ‘viver para trabalhar’ em oposição ao corpo constituído dos valores ‘trabalho para viver’.” (Luz, 1995:608)

Marco Aurélio Luz esclarece que o samba cai

no esquecimento e no abandono, ao ser condenado pelos verdadeiros sambistas:

“(...) quando ele passa da boca da gente da roda para o disco da vitrola (...) ao mesmo tempo que recalrava a originalidade da música negra os meios da indústria cultural, esse processo de difundi-la nos meios radiofônicos e eletrofônicos abriu espaços inimagináveis de projeção de linguagem musical negra no mundo.” (Luz, 1995:607)

Nos nossos estudos identificamos que as músicas de origem africano-brasileira e aborígene retratam acontecimentos da vida cotidiana, envolvem o imaginário coletivo e atraem as crianças que as utilizam amplamente em suas brincadeiras e jogos, sendo de fundamental importância para a estruturação das suas identidades. Além de possuir todo um significado próprio para as crianças das comunidades de origem afro-ameríndia, as cantigas as estimulam desde cedo a aprender o respeito aos mais velhos, aos valores inerentes à existência da comunidade.

No âmbito educacional oficial o ensino da música se restringiu ora a aprendizagem do canto (como se a capacidade de cantar não fosse algo inerente ao ser humano), ora a instrumentos ou a voz, nunca como expressão ético-estética pluricultural, mas como modo de reforçar valores de referência europocêntrica.

Os únicos apelos para a gestualidade infantil que o ensino da música na escola realiza, ocorrem quando há coreografias durante as festividades cívicas, ao som da banda ou fanfarra, com o mesmo objetivo das paradas militares. As canções utilizadas servem para o exercício do “comando”, para o adestramento, para formar a fila, ir ao banheiro, lavar as mãos, pegar a merenda, visando adaptar o corpo desde a mais tenra idade aos valores e normas da sociedade urbano-industrial capitalista visando à formação do sujeito produtor-consumidor no contexto da ordem para o “progresso”. As canções escolhidas pela escola por exemplo estão voltadas para comemorações das datas e eventos do calendário escolar.

A música na escola é caracterizada pela dicotomia do popular/erudito e o repertório comunal, com os quais nossas crianças e jovens

estão em constante contato, é tratado como se não existisse.

Estilos como o “brega”, o “sertanejo”, o “pagode” (ultimamente descaracterizado, mas que tem suas origens nas matrizes civilizatórias africana e aborígene) são consideradas como “inadequadas” para o ambiente escolar. Lembramos que esses estilos emergem de continuuns civilizatórios milenares, os quais a nossa escola, embasada por valores euroamericanos, denega.

O panoptismo da arquitetura escolar imprime um cotidiano do encarceramento, do enrijecimento do corpo dos alunos cujo objetivo é controlar a tudo e a todos, tentar recalcar, silenciar:

“Paradoxalmente, no sistema de ensino brasileiro, a música não tem sido tão valorizada, com exceção das escolas que valorizam o processo de recreação e de festividades. A grande diversidade de músicas existentes no território nacional ainda não foi devidamente estudado pelos etnomusicólogos, a ponto de facilitar o seu entendimento por aqueles que se interessam em usá-las na educação musical.” (Oliveira, 1993:26)

O educador deve ter consciência de que a música em si possui formas simbólicas, cujos elementos estruturais são capazes de expressarem as alteridades próprias da população que frequenta nossas escolas. Por essa razão o educador deve desenvolver atitude de aceitação, compreensão e conhecimento daquilo que é trazido pelo seu aluno e, no que diz respeito à música, deve possibilitar a introdução de diferentes repertórios. Temos que ressaltar a importância dessa adesão ao repertório musical originário das comunalidades tradicionais com as quais nossos alunos convivem. Para isso devemos utilizar a *escuta sensível* permitindo que conteúdos próprios das vivências comunitárias emergjam no contexto escolar, consolidando laços de respeito e confiança, porque só assim nossas crianças e jovens compartilharão aquilo que lhes é tão precioso: sua auto-estima.

Toda criança, de um modo geral, gosta de cantar, e a utilização da música como meio de aprendizagem motivará a mesma à apreciação dos conteúdos a serem abordados, pois esses conteúdos deverão acolher também o conhecimento comum infanto-

juvenil. Através da música pode ser criada uma atmosfera favorável para aquilo que se deseja ensinar, devendo a mesma estar adequada ao conteúdo proposto e ao nível de compreensão da criança.

Com *Novo Horizonte - de volta ao começo*, a partir de intervenções de cunho didático-pedagógico, a nossa proposta permitiu que os conteúdos próprios das vivências comunitárias emergissem e fossem utilizados no contexto escolar. Acreditamos que é possível utilizar os saberes pertencentes ao universo das comunicações dentro da educação considerada formal, respeitando e legitimando a diversidade étnico-cultural e redefinindo assim o papel da escola, considerando-a como um espaço onde haja respeito e desenvolvimento das reais características de nossas crianças e jovens.

O profissional de educação, principalmente o da educação infantil e o de séries iniciais, deve enriquecer suas aulas com repertórios musicais próprios da identidade cultural da comunidade em que seus alunos estão inseridos, estabelecendo relações significativas entre os conteúdos propostos pelo currículo escolar e os conteúdos e valores trazidos pelos mesmos a partir de suas vivências comunitárias. Estamos propondo um cotidiano curricular visto a partir de uma perspectiva pluricultural de educação que legitima a *arkhé* da comunhão onde a escola está implantada a dinâmica dos seus valores e a contribuição dos conteúdos civilizatórios aborígenes e africanos característicos do território baiano.

3. A Ética da Coexistência: A Língua Yorubá e Portuguesa - duas referências dialéticas no coti- diano escolar

É importante desmistificar a idéia de “descobrimto”, tão intensamente divulgada pelos meios de comunicação e no cotidiano escolar, sobretudo a institucionalização em toda nossa história de ideais neocoloniais e positivistas.

Quinhentos anos de exclusão! É o que devemos comemorar? Aqui utilizaremos como indicadores estratégicos que consideram a pluralidade cultural visan-

do a emergência de outras referências para além da temporalidade colonial dos quinhentos anos.

As políticas que vêm sendo adotadas pela educação brasileira tentam anular o que é diferente, diverso e plural. Em meio às comemorações falamos de “portugueses”, “caravelas”, “descobrimto” e esquecemos da existência das civilizações aborígenes e africanas que sofreram o recalque à sua alteridade própria durante todo esse processo colonial.

O sistema educacional do Estado brasileiro continua reproduzindo idéias falsas e alienantes de um Brasil “descobrimto”. Insiste em colocar índios nus e felizes, convivendo em harmonia com portugueses amáveis e dóceis, tendo como pano de fundo suas caravelas. Há também um cenário da história oficial que, de um lado, não revela a absurda, prepotente e violenta educação catequética dos jesuítas, e, de outro, ilustra uma Princesa Isabel que num gesto de extrema “bondade” liberta todos os “escravos” assinando a Lei Áurea.

A escola é uma das instituições onde circulam ideais e valores euroamericanos e positivistas. A história dos chamados “vencedores” é contada e legitimada, enquanto a história dos “vencidos” é censurada e denegada. A estrutura e o funcionamento do cotidiano escolar: arquitetura, linguagem, temporalidade, sua ética e estética caracterizam-se pela homogeneização, perspectiva unívoca, totalitária e colonial, não contemplando a diversidade existencial de civilizações milenares, a exemplo da africana e da aborígene que têm seus descendentes no interior das escolas. Instaura-se a ideologia do embranquecimento “(...) que rejeita completamente a criança negro-brasileira, lançando esse significativo segmento populacional à margem da cidadania e no mercado de trabalho desvalorizado” (Luz N., 1989:15)

O supremacismo da civilização greco-romana e judaico-cristã subjaz às práticas pedagógicas e aos meios de comunicação. Em meio a todo esse processo de denegação sócio-cultural surge uma indagação: onde estão inseridos as civilizações aborígenes e africanas na história da nação? E na educação, o que circula sobre a existência dessas civilizações?

Neste contexto do Brasil oficial e seus 500 anos,

identificamos caminhos que ficaram censurados no decorrer da nossa história. Através da pesquisa *Desconstruir e Reconstruir: Uma Dinâmica que Transcende a Educação Positivista para Uma Educação Pluricultural*, identificamos outros caminhos que nos levam à diversidade de culturas, línguas, formas de comunicação, que emanam de distintas comunalidades que expandem contemporaneamente seus valores civilizatórios fortalecidos por *arkhês* que lhes dão legitimidade e inspiram outras formas de conceber a educação.

“(...) Podemos propor um que fazer pedagógico que proporcione uma educação em que a sistematização do conhecimento nasça da experiência pluricultural da nossa sociedade e permaneça em continuidade com ela. Onde o aluno use a sua experiência pessoal contemplada, enriquecida com o que aprende. Assim a escola passará a ser a síntese do patrimônio coletivo pluricultural”. (Luz N., 1989:51)

Tivemos oportunidade durante a nossa pesquisa de participar do projeto Odemodé Egbé Asipá-Juventude da Sociedade Asipá da Comunidade Religiosa e Cultural Ilê Asipá. O Ilê Asipá é uma sociedade sem fins lucrativos fundada pelo Alapini Deóscoredes Maximiliano dos Santos - Mestre Didi. Esse projeto trabalhou com 20 jovens de 16 a 21 anos, estabelecendo um currículo que envolvia módulos com conteúdos de Língua Portuguesa e Yorubá, Informática, Matemática, História da África Ocidental e Manutenção de Computadores. Esse projeto permitiu que realizássemos comparações entre as formas de transmissão dos saberes em diferentes contextos pluriculturais considerando a possibilidade de convivência entre a Língua Portuguesa e a Língua Yorubá. De um lado, temos a escola de base euroamericana, onde a produção do conhecimento se alicerça na Língua Portuguesa ratificada pela leitura e escrita, que satisfazem e limitam o fazer pedagógico restrito à relação olho e cérebro. De outro, a comunidade-terreiro Ilê Asipá, que adota uma educação pluricultural contemplando diversos códigos e formas de comunicação onde a dança, os

contos míticos, a poesia, a música percussiva, a língua yorubá, a culinária, a fauna e flora, a dramaturgia representam o repertório interdinâmico do patrimônio ancestral africano-brasileiro.

Nosso trabalho enfocou a dinâmica das aulas de Português onde a professora Nadja Bittencourt acolheu com muita criatividade o conteúdo do patrimônio civilizatório africano. Através da inserção da língua yorubana nas aulas, foi possível promover uma ética da coexistência com os valores predominantes na sociedade oficial ratificados pela língua portuguesa.

Dessa relação singular, extraíram-se aspectos do conhecimento yorubá e seus desdobramentos na linguagem oral e escrita considerando: ortografia, aspectos gramaticais, dinâmica discursiva e textualidade. Tudo isso visando atender à qualidade da produção lingüística contextualizada a partir do território étnico-cultural dos jovens.

O resultado dessa dinâmica foi a produção de várias biografias relativas à identidade própria de cada jovem onde eles exploravam seu cotidiano comunitário e aspectos da sua identidade cultural. Outra produção foi o dicionário yorubá-português que retomou a memória da língua yorubana na Bahia, principalmente do século XIX, que ainda resiste em solo brasileiro.

Aprendemos com o Odemodé que não podemos mais sustentar, na educação, as políticas de denegação à diversidade civilizatória que constituem a identidade da nação. Temos que identificar outros caminhos para o cotidiano das nossas escolas, a exemplo do que significou a experiência do Odemodé.

A educação precisa transcender ao confinamento dos corpos infanto-juvenis prostados na cadeira, no papel, na sala de aula, submetidos ao etnocentrismo da Língua Portuguesa e suas derivações. É necessário romper com a ideologia do recalque, estabelecendo um currículo pluricultural que satisfaça as nossas características pluriculturais.

Propomos uma ética da coexistência para a educação, a partir do exemplo Odemodé Egbé Asipá e toda a riqueza do patrimônio civilizatório africano-brasileiro que o fomentou.

4. EDUCAÇÃO COMUNAL: As Experiências dos Cadernos Pedagógicos do Ilê Aiyê

Procuramos analisar as propostas dos Cadernos Pedagógicos do Ilê Aiyê e a *arkhé* civilizatória que os inspira e os orienta, possibilitando uma rica compreensão da história dessa singular comunalidade afro-descendente de grande expressão nas Américas-Bahia.

A proposta dos Cadernos procura uma forma de educar voltada para a afirmação dos valores culturais africanos. Os Cadernos abordam a temática da história dessa civilização, visando a superação do pensamento pedagógico etnocêntrico-colonial, o incentivo à auto-estima das crianças e jovens que estudam nas escolas públicas do entorno do Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê, situado no bairro da Liberdade-Curuzú.

Na relação da ancestralidade e dos vínculos comunais, identificamos em Hilda dos Santos, a Mãe Hilda de Jitolú, Ialorixá da comunidade-terreiro Ilê Axé Jitolú, fundadora da Associação Ilê Ayê, o exemplo da expansão dos valores africanos no bairro da Liberdade-Curuzú.

O nome *Ilê Aiyê* em yorubá, para os integrantes dessa Associação Cultural, significa *Casa de Negro*, nome escolhido por seus fundadores que consideraram adequado para usar dentro do Axé. Mãe Hilda não concordou com o nome inicial PODER NEGRO. Segundo Mãe Hilda em entrevista: “*iria abalar a sociedade baiana. E realmente abalou!*”

O objetivo do nome inicial do Ilê era o de se aproximar do movimento negro americano, os Black Powers, nos Estados Unidos. Em entrevista para a nossa pesquisa Antônio Carlos Vovô informou que: “*O objetivo era que o negro chegasse ao poder e à administração, de modo a acabar com o preconceito racial na cidade de Salvador*”.

Nos anos 80, Mãe Hilda amplia a ação social da sua comunidade, criando a Escola Mãe Hilda, que funciona no próprio espaço do terreiro, permitindo, em 1995, o surgimento de uma proposta de educação pluricultural que fomentou o Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê, cuja atuação se dá nas escolas

públicas do bairro da Liberdade e nas escolas mantidas pela Associação Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê.

A proposta de Educação Pluricultural é definida em entrevista, concedida pelo coordenador dos Cadernos Pedagógicos do Ilê Aiyê, Jônatas Conceição, como: “*uma educação preocupada em contemplar os diversos segmentos étnicos de uma maneira que permita a formação de cidadãos e cidadãs com identidade cultural, consciente do seu papel social*”.

De acordo com os aspectos destacados por Antônio Carlos Vovô, presidente e fundador da Associação Cultural em entrevista concedida à nossa pesquisa, o “*objetivo do Ilê Aiyê não é fazer um apartheid diferente, mas de brigar por espaço, igualdade e principalmente pela afirmação dos valores culturais africanos, aqui na Bahia*”.

Na *arkhé* quilombola dos Cadernos Pedagógicos do Ilê Aiyê podemos identificar propostas que visam afirmar os valores africanos em “Terras de Palmares”, como se referem, politicamente, Vovô e Jônatas ao bairro da Liberdade-Curuzú.

O Ilê, antes do surgimento dos Cadernos, já realizava publicações com as músicas do carnaval. Após a criação do projeto de extensão pedagógica, através dos Cadernos de Educação, passaram a adotar uma abordagem mais sócio-política, dando ênfase a temas que tratavam sobre a presença da civilização africana nas Américas e no mundo, sua repercussão nos vários campos do conhecimento humano.

Os Cadernos estão ancorados na história dos quilombos e, como recriação dos instrumentos de luta quilombola, se tornam singulares pelas estratégias de afirmação e legitimação dos valores africanos.

O bairro da Liberdade chamava-se Estrada da Boiada e, depois da batalha de Pirajá, começou a ser chamado de Estrada da Liberdade, hoje, bairro da Liberdade, ou, como afirma Vovô presidente fundador do Ilê, quilombo da “era moderna”. O quilombo do bairro da Liberdade é definido pelas suas lideranças como aquele que resiste à política genocida e de embranquecimento do Estado Moderno neocolonial.

Diante das adversidades do mundo escravagista colonial os africanos não conseguiam retornar a

África seu território de origem, não tinham como expressar com liberdade seus valores e modos de existência face aos valores coloniais, que estabeleciam o recalque ao seu patrimônio civilizatório. Os quilombos representavam, para os africanos, a possibilidade de recriação da África nas Américas. Nos quilombos, as formas, os modos de comunicação próprios que se estabeleciam, proporcionavam dinâmicas de sociabilidade singulares que fizeram dessas organizações político-territoriais um grande desafio para o mundo colonial. O Ilê Aiyê herda esse legado quilombola e procura atualizá-lo afirmando a presença da civilização africana na Bahia.

Dessa forma, os Cadernos se insurgem de forma magnífica às abordagens de educação que circulam no Brasil, apresentando conteúdos e valores que dão dignidade aos afro-descendentes, promovendo sua auto-estima e recuperando aspectos negligenciados pela historiografia oficial.

Em entrevista, Jônatas, o coordenador dos Cadernos, destacou:

“(...) os temas abordados são selecionados primeiramente para o carnaval que trazem toda a discussão e polêmica da questão racial na educação baiana. As pessoas que ajudam na elaboração dos Cadernos são pessoas conscientes do seu papel nessa sociedade, e geralmente os colaboradores são artistas, educadores e antropólogos. Além disso, é importante destacar que os Cadernos são elaborados a partir da pesquisa realizada para o carnaval de cada ano, sendo que neste material pesquisado encontram-se as ilustrações do artista plástico J. Cunha, como forma de caracterizar e dar mais significado à produção”.

Os Cadernos do Ilê Aiyê, até o presente momento, constituem-se de oito volumes, tendo uma relação interdependente entre os mesmos.

Cada volume aborda temas diversificados, compondo uma coletânea com textos de diversos autores. São eles: 1) Resistência Negra; 2) Civilização Bantu; 3) Zumbi 300 Anos; 4) As Forças das Raízes; 5) Pérolas Negras do Saber; 6) Ilê, Estação

da Alegria; 7) Revolta Búzios-200 anos; 8) Terra de Palmares.

É importante destacar aqui um pouco da abordagem contida em cada Caderno que estudamos para realizar a nossa pesquisa. A seguir passaremos a comentar aspectos de cada Caderno:

1. Resistência Negra: aborda de forma geral as principais organizações negras brasileiras, do século XVI até a fundação do Ilê Aiyê, em 1974. O primeiro enfoque são os núcleos de resistência religiosa no Brasil. Durante quatro séculos recebemos um grande contingente de africanos, dentre eles os sudaneses que eram os yorubanos, originários da Nigéria. Os povos africanos trazidos para o Brasil entre o século XVI a XIX agrupavam-se em diversas organizações negras, sendo todas de resistência à escravidão, em busca de melhores condições de vida.

2. Zumbi 300 Anos: apresenta uma espécie de resultado parcial da implantação do projeto de educação do Ilê nas escolas públicas. Podemos encontrar nesse Caderno expressões plásticas feitas pelas crianças, a exemplo do desenho de Zumbi feito pelos alunos como uma representação simbólica do que foi Zumbi dos Palmares na perspectiva dos afro-descendentes.

3. Civilização Bantu: aborda a contribuição do povo Bantu para o mundo e para o Brasil; esses povos trouxeram muitos saberes científicos, como o da utilização do ferro e outros. Esses saberes ajudaram na constituição da nação brasileira.

A metalurgia foi uma importante contribuição que a África deu ao mundo: *“a história prova que os povos africanos possuíam um estágio de desenvolvimento bem evoluído no que diz respeito às técnicas industriais”.*²

4. A Força das Raízes: trata da história do surgimento da Associação Cultural Ilê Aiyê, sua *arkhé* e seus objetivos.

5. Pérolas Negras: representa uma síntese dos caminhos percorridos pela Associação até os seus 23 anos. Sem deixar de afirmar os seus princípios: *“afirmação de uma cidadania negra com auto-estima, reafirmando a herança ancestral que*

*cultiva as raízes africanas e seus processos de reconstrução no Brasil e, especialmente, na Bahia”.*³

Esse Caderno faz uma rápida síntese dos representantes da luta de afirmação dos valores culturais africanos, tais como Antônio Carlos Vovô, Abdias do Nascimento, Benedita da Silva e outros.

6. Ilê, Estação da Alegria: relata um pouco da história da África, fazendo uma abordagem da civilização Guiné Conakry, contando a história dessa civilização antes da invasão do colonizador e a sua luta de resistência pela liberdade.

7. Revolta de Búzios: destaca as falas dos envolvidos na revolta, trazendo um repertório fidedigno dos acontecimentos e símbolos que representam a liberdade do povo negro.

8. Terras de Palmares. Este Caderno é o mais recente. Foi lançado no dia 17 de abril de 2000. Aborda a história da organização quilombola de Palmares e o marco referencial que esta representou.

O que percebemos é que os Cadernos Pedagógicos do Ilê a cada lançamento são esperados como se fosse o primeiro, com muita curiosidade, desejo de pesquisa, com muita expectativa pelas crianças e jovens, pelos professores, pelos organizadores e pela comunidade em geral.

Os Cadernos Pedagógicos do Ilê Aiyê representam um dos instrumentos de luta mais importantes pela afirmação dos valores africano-brasileiros, além de trazerem uma grande contribuição para essa nova geração de afro-descendentes, pois neles encontram indicadores de valores e princípios que dão possibilidades de mudança e formas de enfrentamento às adversidades estabelecidas pela sociedade racista e preconceituosa.

Os Cadernos possuem uma riqueza transdisciplinar, porque trabalham com diversas áreas do conhecimento, com distintas perspectivas para a constituição de uma nova abordagem em educação além de privilegiar a expressão artística infantil.

Esses Cadernos estiveram vinculados às escolas estaduais durante um período de dois anos, mas o Estado retirou as propostas das suas escolas porque a forma de abordagem histórica que o Ilê faz circular é radicalmente diferente da

historiografia do currículo oficial, que contempla uma única civilização de modelo etnocêntrico-neocolonial que só concebe a história da nossa nação através da ideologia do recalque.

Um dos maiores objetivos dos Cadernos é que essas propostas sejam inseridas no currículo oficial. Para isso acontecer Vovô afirmou em entrevista que: *“por sermos maioria é preciso fazermos um trabalho de base na família, na escola, na comunidade e na sociedade para expandirmos esse grande e valioso projeto de extensão, pois nós trabalhamos com os Cadernos como uma forma de reforço a auto-estima”.*

Como aluna do curso de Pedagogia e pesquisadora no campo da Pluralidade Cultural e Educação no Programa Descolonização e Educação, estou sendo mediadora entre a riqueza das propostas dos Cadernos e a necessidade de tê-las inseridas no currículo de Pedagogia.

Nesse processo percebo que o currículo do curso de Pedagogia é profundamente europocêntrico e se difere radicalmente da linha de pesquisa que venho atuando.

Portanto, percebo que a Universidade tem que proporcionar maior abertura para essas novas formas de abordagens educacionais geradas no âmbito das diversas comunalidades da Bahia, visando criar entre os seus discentes condições de crescimento acadêmico-científico iguais a esse de pesquisa que eu tive o privilégio de vivenciar.

Depois dessa experiência minha concepção de educação mudou muito, e para melhor!

5. Pluralidade cultural e novas tecnologias

Nosso trabalho dedicou-se a analisar, no âmbito do Odemodé Egbé Asipá - Juventude da Sociedade Asipá, como os jovens aprenderam a lidar com as novas tecnologias.

O projeto, como vimos anteriormente, foi promovido pela Sociedade Religiosa e Cultural Ilê Asipá, fundada com o objetivo de zelar pela liturgia deixada como legado pelos antepassados da família Asipá, originária da cidade do Ketu, Nigéria.

Paralelo à aprendizagem técnica do uso do computador e seus programas, foi utilizada uma metodologia baseada na educação pluricultural, que buscava aliar todo conhecimento apreendido à cultura dos jovens envolvidos, tornando assim as aulas mais interessantes, significativas e dinâmicas.

Os jovens digitaram textos e músicas; do seu patrimônio cultural fizeram desenhos bastante significativos sobre o universo simbólico da comunidade; pesquisaram na *Internet*; trocaram *e-mails*; produziram textos em yorubá.; assistiram a filmes sobre ancestralidade africana; elaboraram homepage e CD-Rom, tudo ancorado no repertório emanado pela comunidade Asipá.

A adesão dos jovens ao Odemodé foi plena e significativa, pois abrimos canais para eles revelarem no decorrer do projeto, alguns dos problemas vivenciados no sistema educacional, a exemplo da deficiência do ensino, a evasão e a repetência constante em suas vidas.

Esse é um grave problema que aflige a sociedade brasileira, caracterizada por uma economia dependente e de passado colonialista-escravista, na qual a educação é oferecida de forma desigual ou até discriminatória para a diversidade étnico-cultural da população que abrange.

Os currículos escolares apresentam-se então vazios e descontextualizados na medida que não atendem às características pluriculturais das crianças e jovens brasileiros, ignorando suas vivências, experiências, emoções, desprezando a capacidade criativa e de elaboração de saberes originários das comunalidades do entorno escolar.

Dessa forma, a escola ainda não se constitui em um ambiente dinâmico e democrático. As amarras coloniais ainda a impedem de superar ideologias etnocêntricas de recalque à alteridade da civilização africana, da qual a maioria da população de Salvador é descendente.

No relato de um dos jovens do *Odemodé* há uma crítica à omissão e ao descaso da escola às características tão relevantes como a tradição africano-brasileira:

“Ela não é muito divulgada nas escolas, só são divulgadas as culturas da Europa, dos países da Ásia. Os países africanos (...) a cultura é muito pouca, só falam mesmo dos negros que

vieram forçados pra trabalhar aqui como escravos, só (...). São poucas as coisas (...). É muito rica a nossa cultura!”

A história dos povos africanos não é valorizada na sua íntegra, pois é “contada” apenas por um ângulo superficial e recalcador. Além disso, a escola não provoca reflexões diante dos fatos descritos pela história oficial, não favorecendo, conseqüentemente, o desenvolvimento da criticidade.

No *Odemodé*, apesar de todas as dificuldades identificadas sobre a frágil formação escolar, todos os jovens conseguiram assimilar de forma dinâmica os processos da linguagem que permitem o manuseio do computador e a utilização dos seus programas. É notável que a valorização e o respeito à *arkhé*, à alteridade, à identidade cultural dos jovens, tenham tornado o processo de aprendizagem mais significativo e tenham possibilitado o desenvolvimento sócio-comunitário e a elevação da autoestima de toda comunidade envolvida.

Foram produzidos belíssimos trabalhos que refletiram todo o esforço entre os jovens e a equipe pedagógica no comprometimento da realização de uma proposta de educação pluricultural e que contribuíram também para o fortalecimento dos laços comunitários existentes.

“Isso nos levará a perceber que a civilização africana é viva, pujante, criativa, dinâmica nas interações com a sociedade oficial da qual ela não é marginal, mas um elemento dialético.”
(Luz N., 1998:156)

O projeto favoreceu a inserção da comunidade no universo da sociedade informatizada, sem contudo prejudicar ou subjugar seu rico patrimônio cultural. Dessa forma obteve-se uma perspectiva interessante acerca da pluralidade cultural como elemento capaz de enriquecer e dinamizar o universo das novas tecnologias na medida que se possibilitou a convivência entre conhecimentos cujas *arkhés* se diferenciam por ser uma, eminentemente africano-brasileira, alimentada pelo legado ancestral, e outra, euroamericana de base urbano-industrial.

Na perspectiva filosófica do *Odemodé*, as novas tecnologias foram encaradas como canais urgentes de fortalecimento das identidades culturais da comunidade Asipá e de continuidade e expansão dos valores milenares que passam a atualizar-se com

linguagens que preservam a memória da civilização para as gerações sucessoras. Além de poder contribuir para a superação do recalque, abrindo novos horizontes de reflexões em relação à educação e à pluralidade cultural da nossa nação. Isso só depende da maneira como a tecnologia for utilizada, porque:

“Com os computadores e a televisão, a tela passou a ser um espaço público por excelência (...). Isso oportuniza uma multiplicação generalizada de visões de mundo, podendo significar um processo de libertação das diferenças, através do qual culturas dominadas ou colonizadas, bem como

subculturas locais, afirmem sua identidade, para se tornarem visíveis e poderem ser reconhecidas.” (Nogueira, 1996:14)

Como desdobramento o Odemodé influenciou a implantação do Núcleo de Informática Comunidades Mundi - Comunidades do Mundo, que será sustentado pelos jovens que participaram do Projeto. O objetivo desse Núcleo é a preservação da memória sobre a presença da civilização africana nas Américas e suas formas contemporâneas de continuidade e expansão do seu patrimônio.

NOTAS

¹ Extraído dos objetivos estabelecidos no Manual do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento

to Científico e Tecnológico – CNPq.

² Cf. Caderno de Educação do Ilê Aiyê, Nº 3, p. 9.

³ Cf. Caderno de Educação do Ilê Aiyê, Nº 5, p.7.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOCIAÇÃO Cultural Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê. *Cadernos de Educação do Ilê Aiyê*. Salvador, Volumes 1-2-3-4-5-6-7-8.
- LUZ, Marco Aurélio. *Agadá. Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira*. Salvador: EDUFBA e Edições SECNEB, 1995.
- LUZ, Marco Aurélio. *Do Tronco ao Opa Exin*. Salvador: edições SECNEB, 1993.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). *Pluralidade Cultural e Educação*. Salvador, Edições SECNEB e Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 1996.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Ideologia da Cidadania. *Revista da FAEEBA*. Salvador, nº 2, 1993, p.9-16.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Por uma Educação Pluricultural. In: *Identidade Negra e Educação*. Salvador: Editora IANAMÁ, 1989, p.43-51.
- _____. Odara: Os contos do Mestre Didi. *Revista da FAEEBA*. Salvador, nº 9, 1998, p.37-46.
- _____. Obstáculos Ideológicos à Dinâmica da Pesquisa em Educação. *Revista da FAEEBA*. Salvador, nº 10, 1998, p.153-168.
- OLIVEIRA, Alda. *Fundamentos da Educação Musical*. ABEM, Associação Brasileira de Educação Musical. Salvador, 1993, p.26-46.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. S. Paulo Editora Ática, 1989, p.10-36.
- SANTOS, Juana Elbein e SANTOS, Deóscoredes Maximiliano. O Culto Egungun. In: *OLORISÁ: Escritos sobre a Religião dos Orixá*. São Paulo: Editora Ágora, 1981.
- NOGUEIRA, Solange. A Teleinformática na Educação. *Revista da FAEEBA*. Salvador nº 06, jul/dez., 1996, p. 05-42.

OS 500 ANOS DE TRADIÇÃO EXCLUDENTE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

José dos Santos Souza ¹

Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Até 1930, no Brasil, a educação da classe trabalhadora não tinha muito significado para a constituição da sociedade e, por isso, foi tratada de forma desorganizada e assistemática. Essa falta de prioridade se fundamentava numa concepção que outorgava a este tipo de ensino um caráter eminentemente assistencial em função da conotação negativa atribuída ao trabalho manual, considerado uma atividade degradante, relacionada à pobreza e a escravidão – herança cultural do longo regime escravista de produção que vigorou por longos anos no País (Pronko, 1996:1).

Na análise de Otaíza Romanelli (1997:33) sobre a evolução do ensino no Brasil, o período colonial é caracterizado por uma organização das forças produtivas fundada na grande propriedade e na mão de obra escrava, por um modelo de relações de produção baseado no isolamento e estratificação sociais e por uma superestrutura de poder fundada na autoridade sem limites do dono de terras. Desse modo “*a sociedade latifundiária e escravocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática. E, para isso, contribuiu significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus*” – afirma a autora.

Nesse contexto a escola era freqüentada somente por um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante: os filhos homens, que não os primogênitos. Era natural que, em uma sociedade onde o trabalho manual era exercido pela força de trabalho escrava e onde a principal atividade produtiva era a agricultura, não se exigisse maiores qualificações nem para quem exercia o trabalho manual nem para quem o administrava. Por esse motivo, aos filhos primogênitos a quem era atribuído o papel de zelar pelo patrimônio da família, o qual iria herdar, não era atribuído qualquer tipo de preocupação com sua formação além daquela que se dava

no próprio espaço produtivo – a fazenda. Inclusive, essa era a justificativa para que os filhos primogênitos não fossem para a escola, pois precisavam permanecer nas terras dos pais para ali aprenderem a zelar pelo patrimônio familiar e, assim, garantir a reprodução de suas condições de dominação econômica e política.

Todavia, a educação escolar da época era destinada àqueles que não tinham função economicamente produtiva nas relações sociais, emanadas de uma estrutura fundada na monocultura agrário-exportadora e de uma superestrutura fundada nos princípios aristocráticos. A esse segmento social era atribuída uma educação cujo conteúdo cultural era fundamentado no apego ao dogma e à autoridade, na tradição escolástica e literária, no desinteresse quase total pela ciência e na repugnância pelas atividades técnicas e artísticas, mantendo-se fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação. Tratava-se, portanto, de um conteúdo desinteressado,² destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro. Modelada pela Metrópole e dada pelos jesuítas, de algum modo essa educação veio a corresponder aos anseios da minoria dominante na estrutura da sociedade nascente. Se, por um lado, esse modelo educacional não podia contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, por outro, a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente, pois as atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra (Romanelli, 1997:33-34).

Esse modelo educacional logo foi transformado em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira.

Afirmada como modelo educacional dominante, a educação jesuítica predominou no decorrer de todo o período colonial e imperial e, inclusive, no período que compreende a chamada I República, sem ter sofrido em suas bases qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social para a educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Contudo, não se pode desconsiderar que:

“[...] a classe dirigente, aos poucos, foi tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos junto ao poder público. Os primeiros representantes da Colônia junto as cortes, foram os filhos dos senhores de engenho educados no sistema jesuítico. Casaram-se, assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada e expandida pela ação pedagógica dos jesuítas.” (Romanelli, 1997:36).

Já o século XIX, se por um lado foi marcado pelo surgimento de uma camada social intermediária no Brasil,³ acentuada pela economia de mineração que criou e reforçou o mercado interno, por outro, também foi o cenário de outro elemento importante na evolução da educação escolar no Brasil, que foi a presença do príncipe regente que, além de iniciar um processo de autonomia que iria desembocar na Independência política, trouxe sensíveis mudanças no quadro das instituições educacionais da época, tais como a criação dos primeiros cursos superiores não-teológicos na colônia, embora com o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a corte. Desse modo, os outros níveis do ensino foram entregues ao abandono total (Romanelli, 1997:38).

No Império, a educação escolar no Brasil, além de consagrada à descentralização e à dualidade de sistemas,⁴ assumiu grande importância na formação dos letrados que viriam preencher o quadro geral da administração e da política, assumindo assim o papel de fornecedora de pessoal qualificado para essas funções. A forma universalista e humanística do currículo do ensino superior, por sua vez, acabou por influenciar ou mesmo condicionar a estrutura do ensino secundário, destinando-o à prepara-

ção de candidatos ao ensino superior.

“Esse caráter propedêutico assumido pelo ensino secundário, somado ao seu conteúdo humanístico, fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata, sobreviveu até há pouco e constituiu o fator mesmo do atraso cultural de nossas escolas.” (Romanelli, 1997:39).

Isso acabou gerando uma desorganização completa na construção do sistema educacional, ou melhor, dos sistemas educacionais brasileiros. A própria criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, de curta duração, reunindo num só órgão a administração de coisas tão díspares, denuncia o baixo nível de preocupação que o Governo vinha manifestando para com a reconstrução do sistema educacional.

Mesmo com a proclamação da República não prevaleceu o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual da elite dominante necessária às novas instituições democráticas. Se levarmos em conta que a elite dominante, que passou a controlar o poder, representava as oligarquias do café e, aos poucos, articulou-se com as velhas oligarquias rurais de atuante ação política no tempo do Império, é justo concluir que o tipo de educação que se tornou hegemônico só poderia ser aquele ao qual ela mesma vinha sendo submetida. Assim a renovação intelectual de nossa elite dominante foi um fato que não se deu, visto que o comando político, econômico e cultural se conservou nas mãos da classe formada por aquela educação literária e humanística, originária da Colônia e que tinha atravessado todo o Império sem modificações essenciais (Romanelli, 1997:43).

Nesse período, portanto, como as classes médias emergentes não possuíam nenhuma afinidade ou ligação com as camadas mais pobres da população, almejavam o mesmo modelo de educação da elite. Até mesmo a massa de trabalhadores não “via com bons olhos” a educação para o trabalho, mas também almejava a educação humanística e literária como forma de ascensão social. A velha mentalidade escravocrata era também uma característica

marcante do comportamento das massas que se acostumaram, após três séculos, a ligar trabalho com escravidão. Além disso, a autora ressalta que:

“para uma economia de base agrícola, [...] sobre a qual se assentavam o latifúndio e a monocultura e para cuja produtividade não contribuía a modernização dos fatores de produção, mas tão-somente se contava com a existência de técnicas arcaicas de cultivo, a educação realmente não era considerada como fator necessário. [...] Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes.” (Romanelli, 1997: 45).

A partir de 1920, esses sinais de ruptura começam a se materializar em ações concretas no seio da sociedade civil.⁵ Mas é somente no período de 30 a 45 que há uma preocupação mais significativa no que diz respeito às políticas de educação da classe trabalhadora por parte de nossos governos, numa perspectiva de melhorar a formação e a qualificação do conjunto dos trabalhadores, consolidando assim a chamada “ideologia do trabalho”, dando origem ao SENAI e SENAC como alternativa de formação e qualificação para o trabalho simples, em contraposição à insuficiência do Estado no atendimento à emergente demanda industrial por força de trabalho qualificada, decorrente do processo de substituição de importações (Romanelli, 1997:47-61; Freitag, 1980:49-54).

Já no período de 45 a 64, a educação da classe trabalhadora é repensada no sentido de adequá-la às novas exigências do modelo econômico voltado para a internacionalização do mercado interno, o que fortalece a influência empresarial na educação da classe trabalhadora de forma indireta na escola básica – formação profissional em sentido lato – e de forma direta no ensino profissionalizante – formação profissional em sentido estrito –, com vistas à consolidação do capital monopolista no País (Romanelli, 1997:47-61; Freitag, 1980: 54-59).

No período pós-64, com a consolidação do capitalismo monopolista de Estado no Brasil, cuja expressão política se consubstanciou na implantação da Ditadura Militar, a educação da

classe trabalhadora passa a fundamentar-se numa concepção pragmática e tecnicista de aquisição do conhecimento, submetida às necessidades econômicas – especificamente às demandas do mercado de trabalho – e baseadas na divisão social do trabalho e na sua racionalização. Nesse período, prevaleceu a repressão da organização autônoma da sociedade civil, dificultando assim as possibilidades de experiências educacionais alternativas, bem como qualquer tipo de reivindicação contraditória às determinações do Estado Autoritário.

Se bem que nesse período verificou-se uma ampla expansão da educação básica no Brasil, tanto no aspecto quantitativo quanto no aspecto qualitativo. Ao passo que buscou criar as condições objetivas para a inserção subalterna do Brasil no mercado internacional, o Regime Militar ampliou o padrão de consumo de uma parcela restrita da população e condicionou o processo de industrialização do país à criação de um excedente de mão-de-obra, minimamente qualificada, através da ampliação das oportunidades de escolarização básica. Diante da necessidade de adequar o sistema nacional de ensino às exigências do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e aos requisitos de conformação ético-política da classe trabalhadora, o Regime Militar amplia a escolarização básica de quatro para oito anos de escolaridade e implanta a profissionalização compulsória do ensino médio através da Lei 5692/71.

Os anos 80 representaram para o País um período de agravamento da crise econômica, sendo muitas vezes identificada como a década perdida para o Brasil, por causa da drástica queda dos índices de crescimento, do refluxo na produtividade agrícola e industrial, da perda em competitividade tecnológica, etc. Além das perdas econômicas, o País perdeu também em qualidade de vida com o aumento da criminalidade, poluição, doenças, epidemias, aumento da taxa de desemprego, estagnação do declínio da taxa de analfabetismo, extermínio de crianças, assassinatos de líderes sindicais e rurais... Mas, foi também nessa década que a sociedade, de um modo geral, aprendeu a se organizar para protestar contra o regime político vigente para reivindicar eleições diretas, melhores

condições de vida, melhores salários e/ou melhores condições de trabalho, de modo que se pode dizer que nem só de perdas se constituíram os anos 80 (Gohn, 1992:58).

A própria abertura patrocinada pelo Estado Militar, conforme Emir Sader (1990:48), foi uma necessidade do capital nacional passar a uma etapa superior no seu caminho rumo à monopolização e à integração nos circuitos financeiros internacionais, rompendo com a ordem tutelada que presidiu as relações entre Estado e sociedade civil ao longo do processo de modernização do capital nacional. Outro aspecto desse processo, apontado por Lúcia M^a W. Neves (1994:34), foi o alargamento dos marcos estreitos desse projeto de abertura decorrente do surgimento de novos sujeitos na arena política brasileira, até então represados.

Assim, com o fim do regime militar, a composição da Nova República, a eleição de uma Assembleia Nacional Constituinte e o avanço dos movimentos sociais urbanos, inicia-se a redefinição das práticas sócio-políticas da classe trabalhadora, assim como da burguesia nacional. O Estado reduz a sua função repressora dos conflitos entre capital e trabalho de tal modo que a burguesia nacional se vê obrigada a repensar sua prática política e redefinir sua organização na defesa de seus interesses e no enfrentamento da pressão da emergente organização da classe trabalhadora e dos movimentos populares de um modo geral, configurando-se, assim, o quadro de acirramento da luta de classes e das contradições sociais. Tantas transformações acabam por modificar o cenário sócio-político do confronto capital e trabalho na nova conjuntura nacional do fim dos anos 80. Assim:

“Ao priorizar a estratégia política da busca do consenso para seu projeto social e educacional, o empresariado brasileiro passa a se utilizar, mais sistematicamente, dos aparelhos privados de hegemonia, especialmente da mídia e da aparelhagem escolar, na tentativa de tornar hegemônico, a curto e médios prazos, o modelo neoliberal de desenvolvimento social.” (Neves, 1994:37).

A presença dos movimentos sociais urbanos na arena política, enquanto instrumentos de democracia direta de massas, significou a mais importante

contribuição para a ampliação dos direitos de cidadania, particularmente dos direitos sociais, e enriqueceu a organização da sociedade civil. Os partidos políticos, por sua vez, embora com suas limitações, tiveram uma importante atuação na transição política da década de 80, enquanto buscaram sintetizar as demandas sociais das classes em conflito, bem como buscaram atuar como articuladores entre Estado e sociedade civil (Neves, 1994:37).

No decorrer dos anos 80, ao que diz respeito à organização e luta dos trabalhadores no bojo do processo de abertura, a classe trabalhadora fortaleceu sua organização autônoma, contribuindo para o alargamento dos marcos estreitos do projeto de abertura do Estado Militar, com repercussões na estruturação do próprio Estado e na organização da sociedade civil. Desde o vigoroso movimento de greve do ABC paulista, em maio de 1978, até o final da década de 80, contabilizam-se inúmeras e significativas transformações: a retomada das ações grevistas, a explosão do sindicalismo dos assalariados médios e do setor de serviços, o avanço do sindicalismo rural, o nascimento das centrais sindicais, as tentativas de consolidação da organização dos trabalhadores nas fábricas, o aumento do índice de sindicalização, as mudanças na relação entre sindicatos e Estado, as mudanças e conservações no âmbito da estrutura sindical pós-Constituição de 1988, etc. Tais transformações nos permitem afirmar que o movimento sindical brasileiro desenvolveu-se no contrafluxo da crise do mundo do trabalho do ocidente avançado (Antunes, 1995:83).

Depois de tantos anos sob a ditadura militar, embora com motivação predominantemente econômica, o movimento sindical brasileiro recolocou a classe trabalhadora na cena social e política do País, e acabou por preencher muitas das lacunas abertas pela limitação dos partidos políticos de esquerda, na medida em que assumiu, de forma relevante, o papel político contra-ideológico no embate de forças políticas na disputa pela hegemonia da sociedade em diferentes momentos da década de 80 (Antunes, 1995:45).

Contudo, já no final dos anos 80, o movimento sindical brasileiro é forçado a assumir uma ação

mais defensiva na medida em que a reestruturação das forças produtivas do capital e a globalização da economia avançam. Como consequência, os anos 90 trazem consigo grandes mudanças na ação sindical, tanto no seu conteúdo quanto nas suas estratégias. O movimento sindical brasileiro, no momento em que buscava avançar do caráter reivindicativo para o caráter propositivo no enfrentamento do capital, é atropelado pelas repercussões locais da crise do mundo do trabalho em nível mundial. Nas palavras de Ricardo Antunes:

“Os sindicatos foram forçados a assumir uma ação cada vez mais defensiva, cada vez mais atada ao imediatismo, à contingência, regredindo em sua já limitada ação de defesa de classe no universo do capital. Gradativamente foram abandonando seus traços anti-capitalistas visando preservar a jornada de trabalho regulamentada, os demais direitos sociais já conquistados. E quanto mais a “revolução técnica” do capital avançava, maior era a luta para manter o mais elementar e defensivo dos direitos da classe trabalhadora, sem o qual sua sobrevivência está ameaçada: o direito ao trabalho, ao emprego. [...] As perspectivas generosas da emancipação humana, tão caras a Marx, foram ou estão sendo pouco a pouco trocadas pelos valores da acomodação social-democrata.” (Antunes, 1995: 52).

De fato, a ampliação quantitativa e qualitativa da educação básica durante o Regime Militar com vistas à garantia de um exército industrial de reserva no País, contraditoriamente, consubstanciou-se em condições objetivas e subjetivas para a ampliação da demanda popular por escolarização básica manifestada pelos movimentos sociais urbanos no decorrer dos anos 80 (Ver: Gohn, 1992). Já no processo de transição democrática, a partir de 1979, no contexto do surgimento do Novo Sindicalismo e demais movimentos sociais, as concepções educacionais alternativas à da ótica do capital são equacionadas em propostas concretas da classe trabalhadora através de seus organismos de representação, consolidando-se, assim, a bandeira de luta em defesa da escola pública, gratuita, universal e de qualidade.

Observa-se que, devido ao avanço da ciência e da tecnologia e da socialização da política verificados no Brasil, mais claramente a partir dos anos 90, o capital tem sido obrigado a reestruturar a organização de suas forças produtivas e a redefinir o modo de regulação de suas relações de produção. Contudo, ao passo que tais transformações vêm se consolidando no nível estrutural, uma verdadeira redefinição das práticas políticas dos diferentes sujeitos coletivos vem se consolidando tanto no âmbito dos aparelhos privados de hegemonia quanto no âmbito dos aparelhos de Estado. Nesse contexto, ao buscar condições objetivas de regularidade para o sistema, dentre outras medidas, o capital tem buscado ampliar ainda mais as oportunidades educacionais em nível básico, ampliando de oito para onze anos a escolaridade básica do País (Lei 9394/96). Paradoxalmente, as iniciativas políticas para aumentar o nível de conhecimento científico e tecnológico da população brasileira, ao mesmo tempo em que têm contribuído para a manutenção das bases de acumulação do capital em um nível mais avançado do conteúdo do trabalho e da sociabilidade urbano-industrial, têm contribuído também para o estreitamento da relação entre ciência e vida, entre trabalho e educação, tão necessários para emancipação da classe trabalhadora.

A história da educação no Brasil nos remete às seguintes considerações: a) é evidente que a evolução do ensino no Brasil tem estado articulada, sobretudo, com a história da divisão do trabalho na sociedade e na educação, e tem sido demarcada pela distinção entre formação para o trabalho simples para as classes subalternas e formação para o trabalho complexo para as elites;⁶ b) a organização da classe trabalhadora no Brasil, até meados dos anos 80, ainda não havia apresentado para a sociedade uma concepção educacional alternativa à concepção dualista de educação imposta pela burguesia nacional.

Até os dias de hoje, final do milênio, pode-se observar que nos momentos em que a classe trabalhadora organizada esteve articulada politicamente em torno de propostas concretas para a educação no país, em linhas gerais, não chegou a ultrapassar as propostas contidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em defesa da escola

pública, gratuita e universalizada, provenientes da ótica do capital, na sua vertente liberal-democrata. Não obstante, parece que a organização da classe trabalhadora ainda não incorpora, nessa bandeira de luta, a opção por uma proposta educacional fundada no desenvolvimento de potencialidades humanas num processo unitário – síntese entre a formação para o trabalho intelectual e a formação para o trabalho manual. Noutras palavras, podemos afirmar que a organização da classe trabalhadora, no contexto do processo de reestruturação produtiva e de redefinição da sociabilidade brasileira, sob os marcos estreitos da transição democrática, ainda não assimila o projeto da escola unitária enquanto alternativa ao projeto de escola dualista e excludente do capital, permanecendo, assim, no nível do ideário liberal-democrata em defesa da escola pública e da gratuidade do ensino, já presente nas reivindicações do Movimento Renovador a partir dos anos 20.

A própria história da educação brasileira tem confirmado essa dificuldade da classe trabalhadora em assimilar uma proposta educacional concreta fundada na racionalidade própria da ótica do trabalho. Tanto que o Estado tem delegado, de modo recorrente, a execução de políticas de educação profissional, especialmente para a formação para o trabalho simples, a setores do empresariado que, dificilmente, têm encontrado posicionamentos divergentes para confrontar-se, haja vista a carência de propostas radicalmente fundadas na ótica do trabalho. Contudo, é necessário ressaltar as dificuldades reais para a formulação de propostas de formação básica e profissional da ótica do trabalho devido a diversas variáveis obscurecidas por teses de cunho mais ideológico que científico. Hoje, por exemplo, temos as teses do “*Fim da Sociedade do Trabalho*”, que ocultam a continuidade do caráter da exploração capitalista no interior dos processos de trabalho, cada vez mais sofisticados com a introdução da microeletrônica e da informática (Ver: Frigotto, 1995).

Sem dúvida, os anos 90 têm imposto para a sociedade brasileira uma problemática instigante do

ponto de vista científico, especialmente o que se refere ao movimento sindical⁷ e seu tratamento das questões educacionais. Com projetos políticos diferentes, decorrentes de concepções de mundo e de sociedade distintas, duas centrais sindicais têm-se destacado por sua representatividade no movimento sindical brasileiro dos anos 90 – a CUT e a Força Sindical. Ao passo que uma parcela do movimento sindical, representada pela CUT, vem disputando com o setor empresarial a hegemonia da sociedade, uma outra parcela, representada pela Força Sindical, vem compondo com os empresários e o governo um bloco de parceria política para defender os interesses dos trabalhadores. Independente disso, ambas as frações do movimento sindical brasileiro vêm se deparando com questões do campo educacional que representam verdadeiros desafios históricos que precisam ser superados. Assim, embora mais fortalecidos, os trabalhadores brasileiros, hoje, enfrentam o desafio de ter que decidir entre dois projetos educacionais de natureza distinta e, além disso, num contexto de crise de paradigmas em praticamente todos os campos da vida social.

Em suma, como saldo de 500 anos de educação no Brasil, poderíamos afirmar que após cerca de 430 anos de educação de caráter dogmático e humanista tradicional, o processo de industrialização no país demandou a formação de um novo tipo de trabalhador, tanto para o trabalho manual quanto para o intelectual, rompendo com o formalismo da escola desinteressada, exigindo maior relação entre a escola e o mundo do trabalho. Tal fato, inerente ao processo de desenvolvimento do industrialismo no Brasil, ao passo que garante maiores possibilidades de acumulação do capital, contraditoriamente, possibilita a ampliação da participação das camadas populares na disputa do poder na sociedade civil. Contudo, a classe trabalhadora organizada no país ainda não conseguiu capitalizar tal possibilidade a seu favor, de modo que nossa elite dominante, hoje, está prestes a completar 500 anos de tradição excludente no campo educacional: antes como a aristocracia rural; hoje, como o moderno empresariado urbano-industrial.

NOTAS

¹ José dos Santos Souza é mestre em educação pela UFF e professor do Dep. de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

² Quem melhor explicita a categoria “saber desinteressado” é Gramsci, pois utiliza com frequência esta expressão. Para este autor, o saber desinteressado não significa um saber neutro ou interclassista. É uma expressão difícil de traduzir para a língua portuguesa e, mesmo em língua italiana, esse termo, tomado fora do contexto, não traduz o sentido que Gramsci lhe dá. Para ele, o saber desinteressado se contrapõe ao saber voltado para o interesse imediato, ao saber que é útil a muitos, a toda a coletividade, histórica e objetivamente. Talvez possamos ser ajudados a entender melhor esse conceito, recorrendo ao par lingüístico inglês “lowbrow/highbrow”, que originalmente significava um tipo de olhar que passa pelos cílios inferiores e o olhar que passa pelos cílios superiores, designando assim visão próxima (por baixo) e visão superior (por cima). Indicam maneiras existenciais de ser: há pessoas que só enxergam o imediato (lowbrow-interessado) e pessoas capazes de ver o limite do horizonte possível (highbrow-desinteressado). O primeiro se envolve com sua pessoa, seus parentes, seus amigos, seus negócios, seus interesses; o segundo é o que vê longe no espaço e no tempo, vê a humanidade, a história, o coletivo. Essa referência à expressão inglesa “lowbrow/highbrow” sem dúvida ajuda a entender o conceito gramsciano de interessado/desinteressado, sem porém a conotação de menosprezo que, na expressão inglesa, qualifica o homem ‘highbrow’ como sendo o filósofo que anda nas nuvens, que descuida de si mesmo. Também a expressão da língua portuguesa ‘interesseiro’ poderia ajudar, se não possuísse conotação moralista que torna toda atitude interesseira desprezível e condenável. (Cf.: Nosella, 1992:116-117).

³ Otaíza Romanelli ressalta a relevância do papel desempenhado por essa classe na evolução da política no Brasil monárquico e nas transformações por que passou o regime no final do século XIX. E se ela pôde fazê-lo, segundo a autora, isso se deve sobretudo ao instrumento de que dispôs para afirmar-se como classe: a educação escolarizada (Cf.: Romanelli, 1997:37).

⁴ A dualidade de sistemas, aqui, refere-se às consequências do Ato Adicional de 1834 que conferiu às Províncias o direito de legislar e promover a instrução pública, enquanto garantia o monopólio do poder central

sobre o ensino superior, instituindo assim a coexistência de dois sistemas educacionais distintos, superposição de poderes no campo educacional e desarticulação de uma política nacional para a educação primária e média. O resultado foi que o ensino secundário acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas. Cabe questionar se o conceito de “sistema” é o mais adequado para se referir a uma estrutura dual, fragmentada, sem articulação interna e até mesmo contraditória como era a estrutura educacional naquela época (Cf.: Romanelli, 1997:39-40).

⁵ O Movimento Renovador promovido por um grupo de educadores brasileiros imbuídos de idéias liberal-renovadoras sobre o ensino e que cria a Associação Brasileira de Educação, era o início de uma luta ideológica no âmbito do Estado que iria culminar na publicação do “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional*”, em 1932, e nas lutas travadas mais tarde em torno do projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Movimento Renovador pretendia sensibilizar o poder público e os profissionais da educação para os problemas cruciais da educação nacional – o arcaísmo das relações sociais fundadas na aristocracia rural e reforçado pela educação tradicional – e a necessidade urgente de se tomarem medidas concretas para equacionar e resolver esses problemas (Cf.: Romanelli, 1997:128-129).

⁶ Contudo, essa concepção dualista da educação, embora hegemônica, não é consensual nem nunca foi, mesmo no Brasil Colônia. Em sua análise acerca da disputa capital e trabalho na concepção e na formulação de políticas de formação técnica e profissional, Pronko assinala que nesse campo, as propostas “não vencedoras” elaboradas tanto pela ótica do capital quanto pela ótica do trabalho, têm sido, na maioria das vezes, esquecidas por uma história que só retrata, crítica ou acriticamente, o sucesso dos “vencedores”. Nesse sentido, embora tenham existido propostas alternativas àquelas que se tornaram hegemônicas, é evidente a dificuldade para pesquisá-las por conta da opção metodológica predominante na análise histórica (Cf.: Pronko, 1996:8 e 9).

⁷ É oportuno ressaltar que o termo “*movimento sindical*” refere-se tanto à organização dos empregados quanto à organização dos empregadores em defesa de

seus interesses no âmbito da sociedade civil, segundo determinada atividade produtiva. No entanto, no presente trabalho, esse termo foi utilizado para fazer referência apenas ao movimento organizado dos

trabalhadores em defesa dos seus interesses no âmbito da sociedade civil, tendo em vista que a pesquisa limitou-se a analisar apenas essa parcela do movimento sindical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, R. *O Novo Sindicalismo no Brasil*. Campinas: Pontes, 1995.
- BRASIL. Lei 4024/61.
- BRASIL. Lei 5692/71.
- BRASIL. Lei 9394/96.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GOHN, M^a da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992)
- NEVES, Lúcia M^a Wanderley. *Educação e Política no Brasil de Hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PRONKO, M. *La Disputa Capital y Trabajo en la Concepción y en la Formulación de Políticas de Formación Técnica e Profesional: una aproximación histórica*. Niterói, 1996 [mimeo].
- RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SADER, E. *A Transição no Brasil: da ditadura à democracia*. São Paulo: Atual, 1990.
- SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *História e História da Educação*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

VIVER DO MAGISTÉRIO NA BAHIA IMPERIAL

José Carlos de Araujo Silva

Professor da Universidade do Estado da Bahia

Um dos períodos menos conhecidos da história da educação brasileira está relacionado com o estabelecimento das escolas de primeiras letras, nas vilas e locais populosos das províncias imperiais, conforme o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827.

Essas escolas, que de fato foram a primeira iniciativa oficial no sentido de organizar o ensino de primeiras letras na nação brasileira recém-independente, ainda não foram objeto de estudos sistemáticos e rigorosos, principalmente, tratando-as como instituições estritamente relacionadas ao modelo de estado que se pretendia estabelecer na jovem nação.

Dessa forma, o presente texto objetiva contribuir com o conhecimento dessas escolas em seu funcionamento e inquietações cotidianas; aqui no caso específico, nos deteremos na configuração de aspectos relativos à caracterização dos seus mestres, em seu trabalho diário, na importante tarefa de ministrar as primeiras letras no serviço público baiano.

Assim, pretendemos neste trabalho, conscientes dos limites do mesmo, conhecer um pouco de como pensavam, questionavam e viviam esses importantes agentes históricos costumeiramente relegados à margem dos estudos das instituições educacionais.¹

Quem queria ser professor?

Sobre a função do magistério, teremos que, brevemente, nos reportar à expulsão dos jesuítas, como parâmetro de análise para a contextualização dos professores no período estudado.

Sendo assim, a instituição do modelo de aulas régias, criado para substituir o ensino ministra-

do nos colégios jesuítas, possibilitou a formação de um magistério laico, pelo menos em tese, em virtude da orientação religiosa de cunho católico romano ser também, nesse modelo, a grande corrente ideológica.

As aulas régias, que consistiam concretamente em cursos avulsos de latim, filosofia, retórica, geometria, etc., eram supridas, na maioria das vezes, por professores “recrutados” na metrópole, que atravessavam o Atlântico e aqui se deparavam com uma realidade completamente diferente da européia, confrontando-se com um alto índice de analfabetismo e uma quase impossibilidade de exercer suas atividades, devido à frágil estrutura do modelo de instrução pública, como se pode notar nas palavras de um contemporâneo, o Professor João dos Santos Vilhena (1969:282):

“Cumprer noticiar-te que não haverá parte onde se veja mais falta de ordem nas Aulas do que nesta cidade, e isto por ser uma repartição deixada ao desamparo. Há nela quem dá uma só aula por dia, o que não parece ser bem entendido, pois que não podem aqui militar as mesmas razões que na Universidade...”

Por outro lado, Vilhena define os professores como uma categoria que, além de sofrida em decorrência da falta de prestígio junto às autoridades, também era despreparada para a função, o que, segundo esse nosso interlocutor, era normal, em se tratando dos professores da Bahia.

A questão do despreparo dos professores também se refletiu, posteriormente, quando da escolha do método de ensino mútuo como o oficial para as escolas de primeiras letras. Sobre essa questão, sabemos que, além da propagada economia em relação ao número de alunos potencialmente

beneficiados pela atuação de um único professor, havia a necessidade de um treinamento específico dos professores para a utilização eficaz desse método.

Os métodos de ensino também deveriam ser elementos para a formação de um magistério eficaz. O Manual do Ensino Simultâneo assim se referia às características dos professores antes da introdução desse método nas escolas:

“Por essa época, raros professores se encontravam nas aldeias sabendo lêr, escrever e contar bem. Liam mediocrementemente, escreviam soffrivelmente, com a mão assentada e calculavam mal (...). O que se podia esperar de homens grosseiros, que, de ordinario não escolhiam esta profissão senão para evitar as fadigas mais arduas da lavoura?” (Portella, 1868:3/4)

Quando das discussões sobre a criação de um sistema escolar de primeiras letras, já após a nossa independência política, esta foi uma questão bastante evocada. Continuamos não tendo efetivamente um magistério para realizar, competentemente, as suas típicas tarefas nas Escolas Nacionais, uma nova terminologia para a mesma instituição deficiente.

A formação dos professores foi um das principais preocupações desde a criação do sistema escolar de primeiras letras. Era muito comum no discurso dos representantes do Legislativo referir-se aos professores como indivíduos sem a menor qualificação para a função que exerciam, como nas palavras do deputado Cunha Mattos:

“Todos nós convimos que nos sertões do Brasil faltam homens instruídos que queiram ser mestres de primeiras letras; as pessoas de educação liberal são ordinariamente os fazendeiros, que não largam os seus trabalhos para ensinarem meninos, ou são os vigários, que nem quererão fazê-lo sem faltarem as suas principais obrigações. Quem encontramos nós ensinando nesses arraiais? Homens ignorantísimos, tabeliões inimigos da humanidade, perturbadores das sociedades e causadores de todas as desavenças que há entre os povos (...).” (Xavier, 1985:46)

As discussões sobre as escolas de primeiras le-

tras culminaram no Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, que estabeleceu, no seu art. 3º, o concurso público como forma de ingresso no magistério oficial; isso visaria a exercer um controle real das habilidades do candidato e, principalmente, das suas condutas individuais. Assim dispunha a lei:

“Os presidentes, em conselho, farão que se examinem os pretendentes, cujo ato deve ser público, e a vista do seu exame nomearão professores, preferindo os de melhor conduta e instrução; (...).” (Xavier, 1985:41)

O advento do concurso público foi um marco de extrema importância para a caracterização dos profissionais do magistério. Durante a pesquisa realizada, pudemos “conhecê-los” em suas habilitações, suas perspectivas no exercício do magistério e, por vezes, sua idade, cor e porque pleiteavam tal cargo.

Sobre essa questão, encontramos os pleitos por indicação para a disputa do concurso público para provimento das vagas no magistério de primeiras letras, conforme o já citado Decreto Imperial, tendo origem nos setores empobrecidos da sociedade e com os mais variados motivos. Na maioria dos casos, encontramos como motivo principal a necessidade de emprego, principalmente público.

Um dos primeiros pressupostos que poderíamos levantar refere-se à visão que o emprego público sempre produziu dentro do imaginário da sociedade brasileira, em que a estabilidade passa a ser a principal virtude que uma atividade profissional poderia conter, ao lado da concepção do Estado como um padrão invisível e despreocupado.

Também a garantia de direitos não existentes na iniciativa privada, como o recebimento de salários durante as licenças, motivava a entrada no magistério de indivíduos que postulavam realizar alguns desejos que seriam mais facilmente possíveis no serviço público.

Sobre essas vantagens, podemos exemplificar com a existência de uma prática relativamente comum, principalmente ocorrida entre as décadas de 20 e 30 do século passado, que consistia na solicitação pelos professores, de licença para cursarem os Estudos Jurídicos em Olinda, pleito, muitas vezes deferido, apenas com o adendo de que os substitutos desses professores

deveriam ser pagos pelos solicitantes.

Com base nesta informação, pressupomos que o magistério servisse, então, de uma espécie de degrau para a consecução da realização profissional de seus membros em outra área. Assim como nos possibilitou também concluir que a condição salarial desses substitutos era ainda mais degradante, pois achamos difícil que, na prática, estes fossem pagos integralmente no valor percebido pelos professores oficiais.

Quanto à origem social dos professores de primeiras letras, as indicações documentais nos permitiram considerá-los como oriundos de setores economicamente menos privilegiados e/ou empobrecidos, que apenas podiam postular o acesso ao serviço público via magistério, como um meio de tentar alcançar objetivos mais significativos.

Em muitas situações, a opção de ser professor era a única que se apresentava como a possível para garantir um parco sustento e um teto sobre as cabeças de toda uma família, conforme no caso do seguinte candidato a professor:

*“ Diz João Nepomuceno Gomes, que estando para ir a concurso a cadeira de primeiras letras da Freguesia de S. Pedro da Muritiba, termo da cidade de Cachoeira, e elle Suppe. axando-se até agora desempregado do serviço [...] desde a restauração desta cidade, em cujo serviço sempre desempenhou sem nodoa, como dos Documentos que junto apresenta, além disso se veja honerado de sua Mae de idade, oitenta anos sem que o Suppe. tenha rendimentos para lhe prestar os devidos socorros por isso que se acha nas circunstâncias de se propor a fazer exame com os demais candidatos quando V. Exa. Se dignar marcar o dia.”*²

De fato, o magistério público era encarado, por boa parte dos professores, especialmente os não-religiosos, pela ótica da garantia da sobrevivência, visto que era sinônimo de salário e moradia. Apenas pudemos caracterizar, como vozes dissonantes de tal “visão” do magistério, os padres, que consideravam o magistério uma extensão de sua atividade sacerdotal, ou seja, além da salvação do espírito, a libertação da ignorância.

Quanto às freqüentes solicitações por cadeiras

no magistério por militares, acreditamos que, com a saída das tropas portuguesas da Província em 1823, deve ter havido logicamente uma diminuição no efetivo das tropas nacionais, o que seria um fator motivante na busca do magistério como fuga de um eminente desemprego.

Essa busca por um emprego fixo e moradia deixava transparecer, mais claramente, que outro tipo de indivíduo pleiteava o cargo de professor de primeiras letras, como: *“Raulino Moreira Gibirana, pardo, casado, morador nesta cidade que vive do Ofício de Alfaiate de idade de quarenta e oito anos (...).”*³

O professor, sua vida e estratégias de sobrevivência cotidiana

Portanto, se o magistério não oferecia grandes satisfações materiais aos professores, como eles viviam dentro do quadro exposto de grandes dificuldades? Como tais professores viviam diariamente? Em suas casas? Com suas famílias? Quais as suas dificuldades e formas de resistência?

As dificuldades financeiras eram talvez o principal motivo que levava os civis ao magistério público, mesmo sabendo que esta atividade era muito mal remunerada, além de sofrer atrasos constantes no pagamento dos salários.

Acerca desses salários, o Decreto Imperial de 15/10/1827 estabeleceu que estes seriam da ordem de trezentos mil réis anuais para os professores de primeiras letras, o que era, já no período, um salário muito modesto. Também caberia ao professor, com este salário, alugar casa à sua custa para estabelecer sua aula, o que, por sua vez, motivou o funcionamento da mesma na própria residência do professor, resolvendo a questão oficial do espaço escolar e residencial do professor.

Inclusive, sobre a estreita relação que foi criada pela residência do professor no local das aulas, inferimos a entrada, aos poucos, das esposas e dos filhos, especialmente os do sexo feminino no magistério, como substitutas dos pais-maridos professores, enquanto estes procuravam exercer, de fato, outras atividades mais rentáveis.

Ainda sobre a questão salarial dos professores,

podemos, a título de exemplo, estabelecer uma comparação com os rendimentos percebidos por outras categorias profissionais, também não privilegiadas pelo serviço público. Nesta comparação podemos notar que, mesmo entre essas atividades, o magistério tinha o menor salário.

Com base na Lei de 23 de junho de 1835, que estabeleceu os salários dos Alferes (600\$000), dos sargentos (360\$000) e dos soldados (300\$000), logicamente salários anuais, veremos que os professores de primeiras letras que, nesse período, recebiam na capital e nas maiores vilas 400\$000 anuais, ainda se colocavam de fato em condição de inferioridade, uma vez que boa parte desses mestres ainda pagava do seu próprio salário os alugueis das suas casas escolares, além de provê-las do mobiliário necessário e da sua manutenção.

Além das dificuldades provocadas pelos baixos salários, eram frequentes também os atrasos, os não-pagamentos de gratificações, além da centralização dos salários na Tesouraria Provincial, situada na capital da Província, que obrigava os professores a se deslocarem das regiões onde lecionavam para receberem seus salários. Esta prática motivou grandes críticas por parte das autoridades municipais, como no caso dos Vereadores da Vila de São Francisco do Conde, que assim postulavam resolver a questão:

“Esta Câmara tomando em consideração, quanto é prejudicial aos alunos que frequentam as aulas de primeiras letras o tempo que por ausência dos respectivos professores deixam de frequentar, pois que estes lançando mão do pretexto de hirem receber do Thesoureiro Publico os quartéis de seus ordenados se demoram na cidade quanto lhes parece, e deste jeito causam no decurso do ano irreparavel prejuizo a seus alunos, leva ao conhecimento de V. Exa. Que ela julga acautelarse este mal, sendo pelo Thesoureiro remetido o dinheiro a esta Câmara nos devidos tempos para pelo intermédio dos Juizes de Paz serem os mesmos Professores indenizados de seus ordenados.”⁴

A proposta acima deveria resolver o problema, pois nos parece ter sido muito comum o deslocamento de professores das localidades onde ministravam suas aulas, apesar da Decisão nº 272, de

20 de Dezembro de 1824, determinar que os professores poderiam estar fora dos seus distritos no período de férias, vemos nesta lei a real impossibilidade de deslocamento do professor durante o período letivo. Podemos reforçar tal afirmação com base no documento do professor José Rodrigues no qual:

“O supplicante aproveitou-se do tempo das férias para ir ver seus pais, que morão no lugar dos humildes, termo da cidade da Cachoeira e com elles passar os dias santos do Natal, e por isso não tirou licença; porque pela pratica e o uso usado sempre foi licito aos professores durante as ferias poderem residir, onde bem lhes conviesse.”⁵

Outras vezes encontramos o professor efetivamente burlando a lei, em trânsito constante durante o período letivo, justificando-se junto ao Presidente do Conselho de Instrução Pública, com a alegação de ter ido visitar sua mãe que se encontrava doente, justificativa que o citado Presidente afirmou ser falsa:

“(...) pois sendo verdade que a Mãe desse professor estivera doente, o que dera lugar este professor ter ido vê-la (também sem licença) agora se acha melhorada, pelo que não tendo outro motivo a dar de sua falta, procurou mais este frisante,(...)”⁶

Outra prática comum, e que visava a evitar o deslocamento dos professores à capital para o recebimento dos quartéis de seus ordenados, consistia na constituição de procuradores que cobravam um determinado percentual para realizarem tal tarefa. Esses procuradores eram, na maioria dos casos, os comerciantes das localidades onde se situavam as escolas. Essa intermediação provocava um maior ônus sobre os mestres.

Dessa maneira, uma das maiores dificuldades em ser professor foi realmente como viver sendo professor, e para isso os mestres de primeiras letras foram extremamente criativos em buscar a sua sobrevivência apesar de todas dificuldades cotidianas, ainda que por meio de ardis.

Uma das formas mais comuns de superar as dificuldades tratava-se da solução do problema da moradia, resolvido parcialmente pela escola

funcionando no mesmo local da casa do professor. Apenas devemos aqui deixar claro que, a partir de 1832, com o pagamento de gratificação para casas escolares, este benefício ficou consignado à utilização do método do ensino mútuo.

Essa medida, por sua vez, suscitou uma prática que detectamos ter sido muito comum e que consistia no pedido desta gratificação, baseando-se no pré-requisito de ensinar pelo método do ensino mútuo. Mas realmente a prática de ensino por este método sempre foi significativamente inferior em quantidade ao requerimento dos professores por tal benefício.

Posteriormente, para confirmar essa prática, encontramos a afirmação da Presidência da Província, que, em 1848, reconhecia ser apenas no Convento do Carmo em Cachoeira onde se ensinava por este método, através do Pe. Manoel Joaquim d’Azevedo, apesar de continuarem, nesse mesmo período, incidindo as solicitações de gratificação para imóvel, baseados no ensino por esse método.

A mesma justificativa, ou seja, a de ensinar pelo método do ensino mútuo, serviria de argumento para o recebimento da gratificação para a mobília. Esta prática foi flagrantemente notada pelo Presidente do Conselho de Instrução Pública, que assim o relatou ao Presidente da Província:

*“Quanto a mobilia, objeto que deve estar ligado com a casa, até hoje não tem sido medida geral, pois recebem esse subsidio os professores desta Cidade com o pretexto de ensinarem pelo método do ensino mutuo, e algumas das principais vilas do interior; segundo um demonstrativo que Exm^o General Andrea mandou para o Conselho”*⁷

Por vezes, a gratificação era deferida, o professor recebia, mas não eram feitos os reparos na mobília. Nestes casos, a gratificação funcionava como complementação salarial, como podemos notar no extenso, mas interessante documento enviado pelo Presidente do Conselho de Instrução Pública ao Presidente da Província, João José de Moura Magalhães:

“Olegário José de Bragança de posse da Cadeira primária da Vila de Jaguaripe desde outubro do ano passado por suceder a Sérvulo José Fernandes, que foi removido para a do

Rio Vermelho suburbio dessa cidade, recusa-se a empregar a mobília (é certo que com a nota de bastante arruinada) deixada por seu antecessor e constante do rol apenso ao seu requerimento, que devolvo; e apresenta um rol de outra que orça em 78\$.

Já tive a honra de notar a V. Exa., que a cadeira de Jaguaripe de 1844 para cá tem tido três professores, e recebido o subsidio de 116\$420rs. para os seus misteres, além dos livros, que recebera por diversas distribuições ordenadas pelo governo.

Da nota com que encerra o inventario da mobilia, que entregou Sérvulo José Fernandes, ao deixar a cadeira de Jaguaripe, e de não ter declarado o Contador da Tesouraria que tivesse prestado contas, infere-se que o dito professor Sérvulo não empregou os 46\$420rs, que recebeu em 10 de dezembro de 1846, os tem em si; e portanto V. Exa. Ordenará o que for servido.

*Apesar de arruinada, a mobília está servindo; e sendo reparada, melhor satisfará às precisões da escola. Uma quantia igual a que recebeu seu antecessor, seria mais que suficiente ao atual professor para esse reparo.”*⁸

Em outro documento, entre os mesmos emissário e destinatário afirmava-se:

*“Tenho sempre mostrado os artificios empregados afim de se conseguir-se os 70\$ ditos para a mobilia que nunca a realizam, ao menos, aqueles professores, que sempre, por meio de permutas, estão a remover-se de uns para outros Distritos.”*⁹

Outra prática comum, já citada anteriormente, tratava-se da manutenção oficial da aula em nome de um professor que era seu representante legal, mas que realmente era ministrada por sua esposa ou filho(a).

Também muito comum era o não-cumprimento da dedicação exclusiva ao magistério, o que fazia com que, mesmo nos casos em que o representante legal da aula fosse seu professor, este tivesse outra atividade. Nesse caso, encontramos como mais comuns, além dos padres, os militares, principalmente na patente de alferes, alfaiates e sapateiros.

Mas, talvez a prática utilizada pelos mestres de

primeiras letras que mais incomodava as autoridades, ao ponto de ser criticada em um relatório anual, fosse a utilização da casa escolar, custeada com dinheiro público, também como escola particular. Nessas escolas particulares havia liberdade quanto ao método de ensino a ser utilizado, segundo dizia claramente o Presidente da Província, Antônio Ignácio de Azevedo:

“Dá-se dinheiro para as casas e muitos professores a título de servirem de aulas, e alguns deles, morando nelas não cometido o escândalo de terem ao mesmo tempo, a mesma hora, e na mesma casa, duas escolas; uma nas salas melhores, dos discípulos particulares, que lhes pagam; e outra dos discípulos públicos, metidos pelos sótãos ou lugares mais incômodos com os quais não se importam. Tais professores devem ser demitidos por este simples fato.” (Moacyr, 1939:78)

Em nenhum momento, esses professores, que tanto buscaram formas de solução para os seus problemas mais elementares e cotidianos, mostraram-se conformados com a sua condição. Encontramos contestações principalmente acerca da vida que eram obrigados a levar, devido à falta de reconhecimento pecuniário e social de sua profissão.

Vimos que tais críticas eram eminentemente derivadas de tais problemas financeiros, como nas considerações tecidas por um professor, de quem solicitou-se a restituição de uma gratificação paga indevidamente, ao que o mestre respondeu ante a impossibilidade da devolução do dinheiro:

“(...) e não positiva reposição dos indivíduos que os receberão legalmente, por ser impraticável fazer exhibir alimentos já consu-

*midos em manutenção diária de Empregados sem propinas, e que não tem outro algum meio de negocio (o que lhes é vedado pelo código) e nem lhes sobra tempo de os manejar, pelo mortífero emprego de dar Aula duas vezes ao dia crescendo mais ao sup^e o grave prejuízo de ter a sua custa pago o aluguel de hum sobrado a rua da Faisca (...)*¹⁰

Por fim, o que estes professores poderiam almejar para o fim de suas atividades no magistério consistia, principalmente, na possibilidade da obtenção do jubramento, após 20 anos de trabalho ininterrupto, ou proporcional, para aqueles com menor tempo de serviço e/ou impossibilitados por motivo de saúde, ou ainda, quando houvesse a supressão de uma determinada aula, da qual não poderia ser removido o professor.

No ato dessa aposentadoria, todas as gratificações percebidas eram suspensas, ficando o professor apenas com o seu salário, fator que o obrigava a exercer qualquer outra atividade remunerada, por vezes ainda no âmbito da instrução, especialmente no setor privado. Situação como esta foi a do professor Lázaro Muniz da Costa, famoso por ter sido incumbido pelas autoridades de ensinar aos outros professores da província a prática do método do ensino mútuo, ainda no ano de 1828.

Já no ano de 1850, de novo o encontramos como professor particular na Povoação do Rio Vermelho e, em um documento no qual remonta toda a sua vida no magistério público, concluiu que: *“(...) bastando o prejuízo, q teve tirado da boca de seus filhos a benefício da mocidade, attenta a sua pobreza depois que tanto tem servido a Nação sem premio algum...”*¹¹

Segundo ele, não valeu a pena ser professor.

NOTAS

¹ O autor é Professor Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia - UNEB – Campus IV. Mestre em Educação.

² APEB, Ensino Elementar, 4006, 20/07/1840.

³ APEB, Pessoal do Magistério, 3893, 1826.

⁴ APEB, Câmaras, 1433, 20/09/1831.

⁵ APEB, Pessoal do Magistério, 3926, 18/01/1845.

⁶ APEB, Instrução Pública, 3815, 02/09/1848.

⁷ APEB, Instrução Pública, 3815, 07/03/1848.

⁸ APEB, Instrução Pública, 3815, 15/01/1848.

⁹ APEB, Instrução Pública, 3815, 06/03/1848.

¹⁰ APEB, Ensino Elementar, 4006, 14/03/1836.

¹¹ APEB, Ensino Elementar, 4006, 11/11/1850.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Alberto de. A instrução primária na Bahia. In: *D.O.E. Edição especial do Centenário da Independência da Bahia*. Gráfica do Estado, 1923.
- BAHIA. *Coleção de Leis e Resoluções da Assembléia Legislativa Provincial* da. Tip. Antônio Olavo da França Gama.
- BASTOS, Maria Helena C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil – Uma história pouco conhecida (1808-1827). In: *1º Seminário Memória e Gênero*. São Paulo: Ed. Plêiade, 1997.
- BOTO, Carlota. *Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)*. São Paulo, Tese de Doutorado, USP, 1997.
- DIRETORIA DE ESTATÍSTICA, “Apontamentos históricos”. Anexos a “*Estatística Intelectual do Brasil*”. Rio de Janeiro, 1931.
- INEP/MEC. *Fontes para o estudo da Educação no Brasil (Bahia)*. Texto xerocopiado.
- MAGALHÃES, A. Ferreira. A Escola Normal. In: *D.O.E. Edição especial do Centenário da Independência da Bahia*. Gráfica do Estado, 1923.
- MOACYR, P. *A Instrução e as Províncias*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1939. MOACYR, P. *A Instrução e o Império*. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 1936.
- PORTELLA, João Alves. (trad.) *Manual Completo do Ensino Simultaneo*. Bahia: Typ. De Camillo de Lellis Masson & C., 1868.
- SARAZIN, M. *Manual das Escolas Elementares D’Ensino Mutuo*. Tradução de João Alves Portella. Bahia: Typ. De A. O. de França Guerra e Comp., 1854.
- VILHENA, Luís dos Santos. *A Bahia no século XVIII*. Vol. I. Bahia: Editora Itapuã, 1969.
- XAVIER, Maria Elisabete S. P. *Poder político e Educação de Elite*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1985.

A PRESENÇA DOS PROTESTANTES NA EDUCAÇÃO DA BAHIA

O caso do Instituto Ponte Nova

Silvia Maria Leite de Almeida

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Este artigo é o resultado de uma parte de estudos realizados para o projeto “Redescobrimdo a História da Educação na Chapada Diamantina” do Departamento de Educação do Campus em Itaberaba e de estudos realizados para a elaboração de um anteprojeto de pesquisa com vistas ao processo de seleção para o Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Esse projeto está associado ao Projeto Memória da Educação na Bahia, que consiste num projeto amplo que possui sub-projetos nos diversos Departamentos da UNEB e tem como principal objetivo “*recolher, organizar, manter um acervo e fazer circular informações sobre a Educação na Bahia, de modo a consolidar um conhecimento sobre a mesma e sua história*”. O projeto “Redescobrimdo a História da Educação na Chapada Diamantina”, assim como as outras pesquisas vinculadas, não só possui objetivo de coletar dados para esse acervo, como também visa realizar estudos e levantamentos de experiências educacionais na Bahia. Neste contexto, possui duas linhas de ação, uma voltada para a alimentação do acervo do projeto Memória, e outra que busca fazer um levantamento das ações educativas da região no qual se insere o Campus XIII. Ao realizar parte desse levantamento, emergiram algumas possibilidades de investigação, como o Colégio Afrânio Peixoto, no município de Lençóis, o Mosteiro da Ordem de Cistér, fundado na década de 40, em Jequitibá, a Escola Agrícola Mãe Jovina, em Ruy Barbosa e, em especial, o Instituto Ponte Nova, no município de Wagner.

A presença dos protestantes na educação na Bahia tem sido pouco estudada, como a própria

presença desta Missão no estado. A presença dos protestantes e sua influência tem sido objeto de alguns estudos no Estado de São Paulo, porém no Nordeste são poucos os estudos que relatam a sua presença, bem como estudos que analisam a sua ação educativa.

A seguir comento alguns aspectos que me chamaram a atenção nesse contato com a literatura que consultei, tendo por objetivo iniciar um processo de contextualização e melhor entendimento da presença dos protestantes, sobretudo dos presbiterianos, no cenário educacional brasileiro, bem como o contexto educacional baiano.

A história da educação brasileira está majoritariamente calcada dentro de uma tradição católica trazida pelos jesuítas nos tempos da colônia e afirmada pelas disputas entre liberais e católicos durante os primeiros cinquenta anos de República. Mesmo quando a educação se dava em colégios leigos, o ensino da religião católica era obrigatório por lei.

A inauguração de um outro tipo de tradição educativa só se viabiliza após a laicização do estado brasileiro, devido à proclamação da República no final do século XIX.

A presença dos protestantes no estado brasileiro vai representar uma série de mudanças não só na sociedade, mas também na educação.

Os estudos de Boanerges (1973), Ramalho (1976) e Barbanti (1977), todos eles sobre a presença dos protestantes na educação, centrados na Região Sudeste, informam que os primeiros protestantes, sobretudo de nacionalidade inglesa, chegam ao Brasil por volta da primeira década do século XIX, devido à abertura dos portos. No

entanto, estes primeiros protestantes não possuem a pretensão de uma atividade proselitista, mesmo porque havia restrições sérias em torno de uma outra religião, nas terras brasileiras, que não fosse a católica.

Segundo Boanerges (1973:18), é no ano de 1824 que desembarca a primeira “colônia protestante”, mas sem a pretensão de conversão do povo brasileiro. Somente “*a partir de 1835, igrejas norte americanas se interessam pela introdução do culto protestante entre brasileiros...*” .

Segundo esse mesmo autor,

“(...) os imigrantes protestantes que aqui se estabeleceram a partir de 1824, encontraram um governo tolerante e regalista, que lhes assegurou a liberdade de culto, subvencionou seus pastores, evitou muitas vezes a desagregação da fé evangélica, providenciando pastores para comunidades protestantes.” (Boanerges, 1973:47)

Ramalho (1976:53) chama atenção para o fato de que a chegada do protestantismo está relacionada às condições favoráveis do contexto histórico.

“(...) É de se notar, entretanto, que não somente se abrem possibilidades para esse sistema religioso, outras correntes de pensamento encontram campo também para se estabelecerem. Aproximadamente no período de um século, depois de 300 anos de predomínio quase absoluto do catolicismo, instalam-se no Brasil, movimentos como a maçonaria (1801) e o positivismo (1881, como igreja); o anglicanismo (1835); ramos protestantes, como o luterano (1823), metodista (1835), congregacional (1855), presbiteriano (1859), batista (1882), episcopal (1890); religiões científicas, como o espiritismo (1865) e o esoterismo (1909). (...) Acrescente-se, ainda, os pentecostais que chegaram em 1910.”

Os protestantes vão aliar a ação de conversão de novos adeptos à atividade educativa. Assim, o protestantismo de denominação histórica (luteranos, batistas, presbiterianos e metodistas) vai fundar instituições educativas nos maiores centros do país, como afirma Ramalho (1976:80)

“(...) em menos de cinqüenta anos, todos os principais centros do país são cobertos por

importantes colégios protestantes, disponíveis para servir aos filhos dos protestantes (para os quais havia programas de bolsas de estudo) e abertos aos setores modernos da população que desejem outro tipo de educação e possuam recursos para custeá-lo.”

No Estado da Bahia, a presença dos protestantes inicia-se com a instalação da primeira Igreja Batista, em 1822. No ano de 1898, essa mesma missão funda o primeiro Colégio protestante, o Taylor-Egídio, na capital. Em relação a esse colégio, Ramalho (1976:77) refere-se a documentos que *“(...) Relatando a fundação do Colégio Americano Taylor-Egídio, em Salvador, lê-se: ‘Os fundadores se felicitaram pelo fato de seus 120 alunos pertencerem às melhores famílias’ (...)”*

Alguns anos mais tarde, os presbiterianos vão fundar no interior do Estado da Bahia, na região da Chapada Diamantina, o Instituto Ponte Nova. Vale salientar que o Ponte Nova é pertencente à missão presbiteriana do Sul dos Estados Unidos. E cabe aqui uma breve explicação dessa diferença.

Boanerges (1973:140) caracteriza os presbiterianos pelo “*governo democrático-representativo, e pela teologia calvinista com ênfase na soberania divina*”. Ainda ressalta que:

“(...) Os pregadores presbiterianos traziam, com a diferenciação calvinista do Protestantismo, aspectos culturais do presbiterianismo norte-americano: a plenitude de direitos do crente devia resultar da internalização religiosa, por experiências conscientes, por ‘conversão’; o filho de presbiteriano, batizado em sua infância na igreja presbiteriana, somente teria participação na eucaristia e em toda a vida eclesiástica se se ‘convertesse’, isto é, se tivesse consciência de experiências de fundo emocional, ligadas ao reconhecimento de suas culpas e à aceitação do perdão divino, conseqüente à fé, do convertido, em Jesus Cristo”

No entanto, Barbanti (1977:111) atenta que há uma diferença quanto às Igrejas Presbiterianas do Norte e do Sul dos Estados Unidos

“É importante ressaltar, no entanto, que nos Estados Unidos as igrejas do Norte e do Sul tinham posições diferentes a respeito da

‘propagação do Reino de Deus’ através da Escola. Os ministros protestantes das igrejas nortistas, mais liberais, não faziam questão de atuar em escolas públicas ou particulares, sectárias ou não, é óbvio que excetuadas as católicas. (...) Já entre os sulistas, mais conservadores, encorajava-se somente a ação em escolas privadas, quando não se recusavam, da parte dos mais radicais, as práticas indiretas de evangelização (...)”.

Vale, aqui, um parêntesis sobre a realidade educacional baiana. No final do século XIX e início do século XX, o Estado da Bahia possuía um sistema de educação precário. Havia muitas discussões na Assembléia, aprovação de diversas legislações, mas que, ao fim e ao cabo, não alteram a situação da educação nesse Estado. Assim, ao referir-se a reforma de 1881, Tavares (1957:58) afirma:

“Na reforma de 1881 refletiam-se modificações na estrutura básica da economia baiana. O período que a antecederia imediatamente vira o início da construção das fábricas, - os barracões rústicos de trabalho manufatureiro - de linhas férreas, de companhias de transporte urbano, de engenhos a vapor, - tudo processando um gradativo esfacelamento nas relações escravistas. Contudo, os repetidos relatórios dos Diretores de ensino ressaltam o número ridículo de escolas. A propósito, Eduardo Pires Ramos, ao tomar posse da Diretoria Geral, procurou criar uma estatística escolar, coisa que ainda não existia. Com os resultados da primeira apuração, demonstrou que o ensino estava concentrado na Capital, de onde diminuía gradativamente à medida em que se distanciava para o interior; que havia uma política absurda na distribuição das escolas, aparecendo comarcas populosas com menor número de escolas outras de pequena população; que o número de matriculados estava aquém da população escolar estimada e que a matrícula não correspondia à frequência, encontrando-se sempre abaixo daquela. Declarando que a “inabilidade da educação aqui é radical”, refere-se às casas em que funcionavam

as escolas, a maioria das quais era de aluguel, - e de aluguel pago pelo próprio professor. Criticava a fiscalização, então feita pelas Comissões Literárias. E para mostrar o que valiam, transcrevia ofícios, de alguns dos seus presidentes, nos quais os erros de linguagem se confundiam com os erros de interpretação das suas funções. Mas essas Comissões nasciam das conveniências políticas.”

Vemos que critérios políticos e clientelistas se fazem presentes na distribuição das escolas na Província da Bahia. Segundo Tavares (1957:58), a educação estabelecida aqui era reflexo de uma economia agrária centrada no trabalho escravo e de uma fórmula política retrógrada – a Monarquia – na qual a elite aristocrática baiana se respaldava e na qual era incapaz de resolver problemas práticos.

Durante a República, o quadro educacional na Bahia só sofre alteração após a posse de Anísio Teixeira no cargo de Inspetor Geral da Instrução em 1924, no governo de Góes Calmon. Até este período, a educação no Estado era privilégio de uma pequena elite da população. Em 1925, Anísio prepara, junto a outros colaboradores, a lei 1.846, que estabelece na Bahia o ideal escolar do ensino universal, prático e democrático. Tavares (1957:58) informa que havia, no ensino primário, cerca de 47.500 alunos matriculados no ano de 1924, passando para aproximadamente 80.000 alunos em 1927. Outro dado significativo, segundo esse autor, é o aumento com as despesas com educação que, em 1924, representavam cerca de 4,33% da receita geral do Estado, para, no ano de 1927, chegar a 12,18%. Após a passagem de Anísio Teixeira pela educação baiana, até o ano 1945 – período estipulado para este estudo – não há dados mais significativos que mudem o cenário educacional baiano.

A região geográfica que os presbiterianos irão escolher para se fixar na Bahia é a Região da Chapada Diamantina, mais precisamente na Vila de Itacira, distrito de Lençóis na época, hoje município de Wagner. Essa região, a partir de meados do século XIX, alcança grande desenvolvimento devido à exploração diamantífera. Por causa da mineração, não somente se povoou a região como a população aí se fixou.

Um fato curioso é que a Missão Presbiteriana, antes de instalar-se no local, procurou, na região da Chapada, cidades mais prósperas para se fixar. No entanto, não encontrou receptividade. Um fazendeiro da região, ao saber do interesse da Missão vendeu uma de suas propriedades, a “Fazenda Ponte Nova”. Esse fazendeiro acabou sendo excomungado pela Igreja Católica. Isso não destoaria do que ocorre em outras regiões do país. Boanerges (1973:21) afirma que a aceitação do protestantismo no Brasil:

“(...) resultou da proposta de novos cânones de comportamento no sistema religioso, feita oralmente e por escrito, e recebida individualmente. Foi aceito de livre e espontânea vontade e muitas vezes em face de severas sanções sociais negativas.”

Outro fator do contexto baiano da época a ser levado em conta é a presença, na Chapada Diamantina, dos chamados “coronéis”. O coronelismo foi uma forma específica de poder que se instalou no Brasil no início do século XIX, permaneceu durante toda a República Velha e, de uma forma diferenciada, durante a vigência do Estado Novo.

Segundo Muritiba (1997:31):

“Os coronéis foram figuras típicas e representativas de um período no Brasil, que deixaram marcas profundas na nossa história. No seu mandonismo existe um misto de cavalheirismo, fidalguia, ação violenta e exército privado (jagunços); constante preocupação em manter um clima de paz e harmonia entre os grupos de poder e execução de ações violentas e rebates a qualquer motivação que possa aparentar violação dos rígidos padrões sócio-culturais.”

A presença de coronéis na Chapada Diamantina era muito forte. Nas principais cidades daquela região, como Lençóis, Jacobina e Morro do Chapéu, havia verdadeiros clãs de coronéis influentes. Curioso notar a instalação, o crescimento e a influência que o Instituto Ponte Nova vai possuir nesse contexto.

Segundo Barbanti (1977:118), os presbiterianos vão utilizar a educação como ferramenta de ação indireta de evangelização. Apoiados nos *maciços recursos oriundos das Igre-*

jas-Mães norte-americanas, a autora vai demonstrar que:

“A penetração das escolas protestantes americanas, iniciada na Província de São Paulo, com a fundação do “Colégio Internacional”, da “Escola Americana”, do “Piracicabano” e outros estabelecimentos de ensino, assim amparada, pôde alastrar-se por outras províncias brasileiras. Os presbiterianos, até o final do século XIX, já tinham fundado mais de quarenta escolas primárias, as chamadas Escolas Americanas, a maioria delas em São Paulo. Fundaram também o “Colégio Agrícola de Jaú” (1887), a “Escola Americana de Curitiba” (1892), o “Gammon” de Lavras, transferência do “Internacional” de Campinas (1892), “Colégio Americano de Natal” (1895), o “Colégio Americano” do Recife (1904) e a “Escola de Ponte Nova”, na Bahia (1906).”

Os estudos citados apontam o efeito da ação dos protestantes na educação das regiões estudadas. Mostram, também, a aceitação dessa educação pelas camadas abastadas da região onde se instalavam. Assim, referindo-se ao Colégio Internacional de Campinas, Boanerges (1973:106) vai afirmar que foi a *“primeira escola protestante a desenvolver-se no País e a atrair filhos de famílias notáveis da terra”*. Refere-se ainda à educação das mulheres (p.150-151):

“A conversão de damas da alta sociedade paulista, ou aparentadas na alta sociedade, o ingresso de famílias completas e numerosas, da classe média rural do interior (...) deram ao Presbiterianismo paulista a coesão, o otimismo e a agressividade propagandística que, em última análise, introduziram na cultura nacional a denominação protestante.”

É de se supor que, na Bahia, isso não fosse diferente, mesmo porque quando da inauguração do primeiro colégio batista - o Taylor-Egídio - em Salvador, *“Os fundadores se felicitaram pelo fato de seus 120 alunos pertencerem às melhores famílias”*, segundo Ramalho (1976:77).

O suposto sucesso dos colégios protestantes, e da própria expansão do movimento protestante, principalmente de tradição norte-americana, no final

do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, pode ser atribuída a uma série de fatores. A quebra da hegemonia da Igreja Católica representando a laicização do Estado Brasileiro, as transformações materiais do país – principalmente os relacionados aos movimentos de “modernização” na década de 20 – a introdução de idéias liberais, o movimento da escola renovada, entre outros.

Um fator que contribuiu positivamente para o sucesso das instituições escolares protestantes deveu-se à parca regulamentação e orientação governamental em relação aos cursos de nível primário e secundário, o que propiciou, na visão de Ramalho (1976:76), uma maior autonomia e flexibilidade “*na organização do currículo; introdução de novos experimentos pedagógicos; possibilidades amplas de aplicação de diferentes práticas de ensino; e campo aberto para a influência cultural (...)*”.

Os educadores dessas escolas protestantes, de tradição norte-americana, fazem uma série de críticas em relação à educação brasileira: consideram a escola extremamente autoritária e vertical; a pedagogia baseada na memorização e lições monótonas; excesso de ênfase nas disciplinas literárias e humanísticas; programas desvinculados da realidade brasileira (baseados nos sistemas europeus, basicamente o francês); excesso de matérias sem vinculação entre si; falta de preparo dos professores; separação dos sexos nas classes (inexistência da co-educação); curso secundarista elitista e, por fim, falta de atenção à educação física.

Devido a essa “liberdade” legal, as instituições educacionais protestantes tornam-se vanguardistas em mudanças de caráter pedagógico que vão refletir-se em mudanças na política educacional de alguns estados e, até mesmo, do país.

Ramalho (1979:93) relaciona algumas atividades que são consideradas pioneiras realizadas pelo Colégio Mackenzie, no período entre 1870 a 1940:

1. *Curso primário com pedagogia moderna, usando-se o método intuitivo.*
2. *Introdução de atitudes liberais, com respeito à raça, religião e idéias políticas.*
3. *Adoção da co-educação desde o curso primário (1870).*
4. *Instalação por iniciativa não oficial de es-*

tabelecimento de Ensino Superior no país – Escola de Engenharia (1896).

5. *Primeira Escola de Comércio (1890), visando a preparar pessoal para atender à necessidade de contabilidade moderna nas empresas do país.*

6. *Curso Geral de Preparatórios (1896), separado por áreas de interesse dos alunos, o que viria muito mais tarde a ser adotado no Brasil.*

7. *A abertura de cursos de química industrial e de eletrotécnica, no ensino técnico.*

8. *A organização e adoção de esportes em forma obrigatória (sic) e sistemática introduzindo novas modalidades de práticas no Brasil.*

9. *Incentivo ao Departamento Cultural, desenvolvendo interesses, atividades extracurriculares, com grupo orfeônico, grupo orquestral, teatro, cinema, etc.*

10. *Organização moderna da biblioteca, com um prédio de quatro andares (1826), cabendo-lhe a primazia do uso dos Sistema Dewey de catalogação no Brasil.”*

Barbanti (1977:165) também vai chamar atenção quanto às alterações no sistema educacional no Estado de São Paulo, ainda no século XIX, por conta da ação pedagógica dos protestantes:

“Mas não foi apenas no aspecto das condições materiais que os colégios protestantes americanos se apresentaram como inovadores no panorama do ensino paulista nos fins do Império. Mais do que sua aparelhagem moderna, foram os procedimentos metodológicos, os novos objetivos e as transformações curriculares exibidos por esse colégios que lhes permitiram oferecer um ensino atualizado e eficiente, bem de encontro às reivindicações das vanguardas provinciais. Currículo seriado e diversificado, com inclusão de matérias científicas ou profissionalizantes ministradas em lições curtas mas graduadas e integradas, fins estabelecidos segundo uma orientação prática e progressiva, emprego do “método intuitivo”, entendido na época como a observação correta de objetos reais, uso de coleções de espécimes, etc, são aspectos desse ensino renovado a nortear as atividades do

“Internacional”, do “Piracicabano” e da “Escola Americana”.”

Ramalho (1976) ainda chama atenção para um outro aspecto da ação dos protestantes, a preocupação não só com a expansão da educação, mas, sobretudo, da qualidade na formação de *“bons e úteis cidadãos”* a serviço da democracia e garantia de seu *“evolutivo aperfeiçoamento”*.

Enfim, diante desse breve quadro, percebe-se que a educação protestante de tradição norte-americana, representa uma *“modernização pedagógica”* em alguns estados brasileiros, que estavam atentos às grandes questões como democracia, liberalismo, cientificismo, laicização da vida pública, formação da mulher, educação poplar.

A prática educativa dessas instituições não só vai estar de acordo com estas grandes questões, como nessas instituições vai estar uma boa parte dos filhos das famílias influentes no cenário político. Nesta perspectiva, Barbanti (1977:156) afirma que: *“... era nas escolas americanas de fé protestante que residia a possibilidade de se formar as novas gerações na prática das qualidades políticas e intelectuais necessárias para se colocar o país à altura do século”*.

Tomando como referência essas evidências, o estudo que se pretende fazer se circunscreve à presença da Missão Presbiteriana no Estado da Bahia, na consolidação da política educacional desse Estado no período entre 1906 a 1945, através da instalação e do funcionamento do Instituto Ponte Nova, na vila de Itacira, hoje município de Wagner. A delimitação do período estipulado – 1945 – deveu-se ao fato de ser este ano o da saída dos americanos da direção do Instituto naquele ano.

O interesse da pesquisa é analisar a presença da Missão através dos documentos existentes, além de depoimentos de ex-alunos, professores e outros atores da região. E para tal, parto de algumas ordens de questionamentos:

A primeira delas é um suposto paradoxo que percebo na presença dos presbiterianos numa região do sertão da Bahia, num período de domínio dos *“coronéis”*. Até que ponto a ideologia liberal de caráter norte-americano trazida pelos presbiterianos, vem chocar-se com o domínio autoritário dos *“coronéis”*?

O outro questionamento encontra-se intimamente vinculado ao primeiro: conhecer a influência dessa escola protestante, instalada 15 anos após a declaração de laicidade do estado brasileiro e sua separação da Igreja Católica, após mais de três séculos da presença da Igreja Católica. Que novos valores e práticas escolares foram trazidos pela escola protestante de origem norte-americana?

Ainda nessa mesma perspectiva, até que ponto o Instituto Ponte Nova contribuiu para a formação do *“cidadão republicano”* brasileiro/baiano, nessa região dominada por *“coronéis”*?

Outra preocupação seria vislumbrar que tipo de professor formou – já que era uma escola de formação de professores.

E por fim, uma última preocupação insere-se na perspectiva de perceber até que ponto a instituição contribuiu, a exemplo de outras instituições semelhantes, na consolidação da política pública oficial, sob forma de legislação estadual para a educação, na década de 20, tendo em vista a ação de Anísio Teixeira na Direção Geral da Instrução do Estado da Bahia nesse período e de sua reforma de caráter escolanovista. Até que ponto a ação do Instituto Ponte Nova se aproxima do pensamento de Anísio?

Para analisar a presença da Missão Presbiteriana no Estado da Bahia na consolidação da política educacional desse Estado no período entre 1906 a 1945, será necessário utilizar a História como ferramenta de pesquisa, no sentido da realização de registros e da análise da documentação pertinente. A pesquisa que se pretende terá como fonte principal de análise os documentos produzidos acerca do Instituto Ponte Nova. No entanto, será necessário o uso de uma metodologia que englobe várias técnicas e instrumentos. Santos (1996), ao falar do conhecimento pós-moderno, que tem como característica ser *local e total*, vai afirmar que *“um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico...”* vai indicar ainda a necessidade de uma *“constelação de métodos”* como forma de captação de silêncios não levados em conta pela ciência moderna.

Na perspectiva de uma análise de um paradigma emergente para a ciência pós-moderna, o que Santos (1996) vai denominar de *“paradigma prudente para*

uma vida decente”, a indicação de uma metodologia não contempla a complexidade que o tema impõe. Dessa forma, uma “constelação de métodos” será necessário. Métodos que envolvam a análise documental, o levantamento

da história oral, a realização de entrevistas com professores, ex-alunos e atores da região, análise de dados quantitativos entre outras que poderão auxiliar no desvelamento dessa complexidade.

BIBLIOGRAFIA

- BARBANTI, Maria Lúcia Spedo Hilsdorf. *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1977. (Dissertação de Mestrado)
- BOANERGES, Ribeiro. *Protestantismo no Brasil monárquico, 1822-1888: aspectos culturais de aceitação do protestantismo no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1973.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. “A pesquisa histórico-educacional no Brasil: um depoimento a partir de uma trajetória”. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (orgs). *História e história da educação – o debate teórico-metodológico atual*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.
- MURITIBA, Itamar Reis et alii. *O coronelismo na Chapada Diamantina e Piemonte. (1880-1930)*. Jacobina, BA, Faculdade de Formação de Professores de Jacobina: UNEB, 1997.
- RAMALHO, Jether Pereira. *Prática educativa e sociedade: um estudo de sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Portugal: Afrontamento, 1996.
- TAVARES, Luís Henrique Dias. “Evolução educacional bahiana (Súmula até 1930)”. In: *Arquivo Universidade Bahia*. Salvador: Fac. Filosofia, vol VI, 1957/1958.

A MARUJADA NO MUSEU ABERTO DO DESCOBRIENTO

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu¹

Professor da Universidade do Estado da Bahia

A devoção a São Benedito em nenhum país do mundo é tão grande e fervorosa como no Brasil. (...) Nossas tradições, nosso folclore, nossas cantigas e lendas trazem o nome do santo (...) chamado 'o santo preto'.

Monsenhor Ascânio Brandão

Uma abordagem sociológica do folclore

Carlos Rodrigues Brandão, em seu estudo *O que é folclore*, faz questão de esclarecer que “o folclore é sempre uma fala (...) uma linguagem que o uso torna coletiva (...) são símbolos. Através deles as pessoas dizem e querem dizer” (1982:107). Ele esclarece que a *cultura*, também em sua dimensão folclórica, envolve processos materiais de produção/socialização do saber e revela que, onde quer que haja processos de produção de bens, serviços e símbolos, constata-se a existência de relações de controle e poder (1982: 90).

A realidade culturalmente diversificada do mundo contemporâneo ajuda-nos a entender por *cultura popular* uma forma de representação e compreensão da realidade que pressupõe a elaboração e afirmação de significados próprios por parte de determinados membros de grupos sociais e econômicos. Esta sua significação específica permite caracterizá-la como movimento de resistência à homogeneização/massificação do imaginário e afirmação da “diferença”. Isto é, possibilita identificar-lhe como questionamento de valores éticos, morais e estéticos planetariamente hegemônicos. Assim sendo, o sentido das manifestações da cultura popular nem sempre pode ser revelado abertamente, já que envolve metáforas que colaboram para ocultar o que dizem e querem dizer. A busca da compreensão dessas metáforas deve ser uma tarefa dos estudos sobre o folclore. A abordagem de alguns

aspectos cênicos da *Marujada* em Prado/Ba será feita, a seguir, entendendo-a como *expressão cultural popular* no âmbito do folclore.

Fundamentação teórica e procedimentos metodológicos da pesquisa

Na Bahia é possível verificar que a *Marujada* ainda sobrevive em algumas regiões do Estado. No entanto, só nos foi possível, até agora, uma aproximação dessa curiosa expressão da cultura popular no extremo-sul baiano, mais precisamente no município de Prado – que integra a região denominada *Museu Aberto do Descobriemento - MADE*.

A *Marujada* no extremo-sul baiano encontra-se em meio ao processo através do qual manifestações culturais que se originam nas classes dominadas – e que no início são às vezes reprimidas – passam a ser apropriadas e ressignificadas pelas classes dominantes (Oliven,1983). Não se pretende aqui relacionar os seus aspectos formais nem apresentar uma análise exaustiva de suas metáforas mas, antes, saber quem são os sujeitos que a produzem, em que condições materiais a realizam e onde se inscrevem do ponto de vista histórico-cultural e sócio-político.

Segundo Carlos Brandão, Maria Isaura Pereira Queiroz, em seu estudo *Sociologia do folclore – a*

dança de São Gonçalo no interior da Bahia, lembra que Florestan Fernandes revelou ter sido Amadeu Amaral quem primeiro reclamou a *abordagem sociológica* como uma nova maneira de focalizar os fatos folclóricos, estimando que o significado destes só poderia ser plenamente compreendido quando fossem estudados mergulhados no contexto sócio-cultural de que fazem parte. Ainda, segundo Brandão, o próprio Florestan Fernandes defendeu:

“uma abordagem do folclore brasileiro, não só do ponto de vista de relações sociais cujo teor determinante é o político (...) relações que misturam o simbólico com o político, manipulam pessoas e grupos, introduzem nos rituais e nos trabalhos folclóricos de outra qualquer natureza interesses “extra-folclóricos”, servem à redução de tensões e conflitos sociais derivando, por exemplo, para FESTA o que poderia ser LUTA” (1982:98-99)

Já Niomar de Souza Pereira destacou o fato de que *“tais manifestações fazem parte da cultura espontânea do homem, aquela que não se aprende na escola”* (1986:13). No entanto foi Rossini Tavares de Lima, em seu estudo *A ciência do folclore*, quem buscou sintetizar e esclarecer os procedimentos metodológicos da pesquisa sobre o folclore, ao alertar que:

“(...) o folclore se desenvolve como uma planta no terreno da vida social, do qual tira suas formas e seus caracteres. Portanto, não se pode fazer uma boa análise e uma interpretação dos traços e complexos culturais espontâneos se não os observarmos no contexto da sociedade em que existem, buscando esclarecimentos sobre sua significação como manifestação da classe baixa, média, alta ou de todas as classes e também nas características profissionais”. (1978:30)

O tempo exíguo destinado à pesquisa bibliográfica e de campo (entrevistas, áudio-vídeo registro e documentação iconográfica), assim como a carência de recursos financeiros, materiais e humanos destinados ao seu exame, impuseram limites ao presente trabalho sobre a *Marujada* em Prado. Este estudo resultou do conjunto de esforços empreendidos com a intenção de resgatar, documentar e

mapear as expressões culturais populares no extremo-sul baiano, como parte da disciplina *Ensino de educação artística do pré-escolar à quarta série*, oferecida sob minha responsabilidade no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus X (Teixeira de Freitas/Ba), durante o primeiro semestre acadêmico de 1996.²

O palco da Marujada

O município de Prado situa-se a 788 Km de Salvador. Tem como limites Porto Seguro ao norte, Alcobaça ao sul, Itamaraju e Vereda a oeste e o oceano atlântico a leste. É acessível através das BR: 101, Ba: 001 e Ba: 456. A cidade possui campo de pouso para aeronaves de pequeno porte e localiza-se a aproximadamente duas horas do aeroporto de Caravelas. Existem linhas de ônibus interurbanas com saídas diárias de Salvador com destino a Itamaraju, de onde partem outros coletivos a intervalos regulares rumo ao terminal rodoviário municipal de Prado.

O censo demográfico do IBGE de 1991 estimou a população de Prado em 22.632 habitantes. O município possui 84 Km de praias despoluídas como Viçosa, Paixão, Japara Grande, Japara Mirim e Areia Preta (é possível observar a presença de golfinhos em algumas delas). Foi em Prado, na foz do rio Cahy, que o capitão Nicolau Coelho, integrante da esquadra de Pedro Álvares Cabral, fez o primeiro contato com os habitantes da terra antes do desembarque oficial português no Brasil. No local existe um marco simbólico em memória deste acontecimento histórico (uma cruz de madeira) e a praia na qual desemboca o rio Cahy chama-se *Praia Nicolau Coelho*.

O município foi contemplado com a inclusão de 17 Km (da Foz do rio Cahy até Corumbau) na faixa territorial designada *Museu Aberto do Descobrimento - MADE* pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. A partir de Cumuruxatiba, um dos distritos do Prado, é possível refazer parte da rota seguida pela esquadra lusitana em 1500 ao longo da costa brasileira. Além do turismo, a economia municipal está voltada para a agricultura, a pesca, a pecuária e a extração

madeira. Na atividade agrícola os principais cultivos temporários são os do abacaxi, do amendoim, arroz, batata-doce, cana-de-açúcar, feijão, mandioca, melancia e milho. E as mais importantes culturas permanentes são as da banana, do cacau, café, coco, laranja, limão, mamão, maracujá e pimenta do reino. Dos treze pontos ideais para pesca no extremo-sul baiano, quatro pertencem ao município de Prado. A atividade pesqueira é um setor que absorve significativa quantidade de mão-de-obra e se constitui em importante fonte de renda para grande número de famílias. O processo de extração e beneficiamento da madeira também é bastante expressivo no município – que abriga treze unidades industriais ligadas à atividade madeireira.

Breve histórico da ocupação do extremo-sul baiano

Sabe-se que o extremo sul da Bahia foi a primeira área geográfica brasileira a ser avistada e abordada pela esquadra portuguesa sob o comando de Pedro Álvares Cabral. A ocupação da região teve início com o ciclo do pau-brasil, e incrementou-se ao longo do século XVI com o plantio de cana-de-açúcar. Mas a descoberta de solos mais apropriados ao desenvolvimento da cultura da cana fez com que a sua população se fixasse na faixa litorânea, justificando-se assim o fato de existirem até meados do século XVIII apenas as vilas de Porto Seguro, Santa Cruz e alguns poucos povoados.

O documento *Agricultura Familiar no Extremo Sul da Bahia*, assinado pela ASTRESB (Articulação dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais do Extremo Sul da Bahia) e pelo grupo Terra Viva (Centro de Desenvolvimento Agroecológico do Extremo Sul da Bahia), fornece dados sobre o contexto sócio-histórico onde ocorre a manifestação folclórica da Marujada. De acordo com este documento, só com a incorporação da Capitania de Porto Seguro à Capitania da Bahia, no século XVIII, é que a região passou a ser mais intensivamente ocupada. Nesta época teve início o incremento da extração madeireira. Paralelamente à extração da madeira, rapidamente se desenvolveu a produção de gêneros alimentícios – que acabou por transformar-se rapidamente na principal atividade econômica

da região, convertida em abastecedora de importantes mercados do nordeste naquele século. Destacou-se especialmente a cultura do café nas áreas próximas do atual município de Nova Viçosa.

Com a abolição da escravidão no Brasil em fins do século XIX, ainda de acordo com o documento da ASTRESB, negros libertos, brancos, pobres e mestiços organizaram na região uma sociedade baseada na pequena propriedade familiar, acompanhando as margens dos rios no sentido litoral-interior. Foi somente a partir de 1960 que novo ciclo madeireiro se iniciou devido à abertura e posterior asfaltamento da Br: 101 – que viabilizou o escoamento da madeira. Este processo de derrubada da mata atlântica foi liderado por empresários capixabas que em pouco mais de dez anos promoveram o quase completo desmatamento da região.

Derrubada a mata, instalou-se o pasto. A pecuária se expandiu sob o comando de criadores mineiros, e algumas cidades localizadas no interior da região, como Itanhém e Medeiros Neto, passaram a se destacar. No entanto é às margens da Br: 101 que se desenvolveram importantes pólos regionais, como Eunápolis, Itabela, Itamaraju e Teixeira de Freitas, cidades nas quais se concentravam as serrarias e o setor de serviços. Por ser muito intensa, a extração da madeira acarretou a rápida decadência desta atividade econômica – que ainda hoje caracteriza parte da economia da região. Itamaraju e Itabela deixaram de crescer e os municípios de Eunápolis e Teixeira de Freitas assumem a liderança do desenvolvimento regional, apoiados na expansão do setor de serviços. Recentemente, os municípios de Porto Seguro e Prado começaram a se destacar com base em outra atividade econômica de importância cada vez maior: o turismo.

A agricultura de mercado desenvolveu-se há pouco tempo no extremo sul da Bahia, a reboque da chegada de japoneses e de empreendedores sulistas e de outras regiões do país. Destaca-se, neste processo, a cultura mecanizada do mamão com ampla utilização de insumos químicos e defensivos agrícolas. A adoção do modelo de agricultura mecanizada sinaliza atualmente para a diversificação de culturas. Mais recentemente se

instalaram na região indústrias de celulose:

“(...) São grandes empresas que com grandes incentivos fiscais e financiamentos públicos estão construindo fábricas de celulose e plantando grandes maciços homogêneos de eucalipto. Ao sul da região se instalam a Aracruz Celulose (com fábrica no norte do Espírito Santo) e a Bahia Sul Celulose. Ao norte pretende-se instalar a Vera Cruz Florestal, que já iniciou o plantio de eucalipto. Esta atividade agrava o processo de concentração de terras e poder e provoca um alto impacto ambiental constituindo-se na maior preocupação do atual modelo de desenvolvimento regional, especialmente porque sua tendência é de expansão, com permanente apoio do Estado. Embora não exista um plano de desenvolvimento oficial por parte do Estado, sabe-se do compromisso dos atuais governantes com o setor de produção de celulose e documentos chegam a propor a instalação de 05 (cinco) unidades produtoras de celulose, o que transformaria a região em uma grande monocultura de eucalipto.” (ASTRESB/Terra Viva, 1996:24)

Diante do acima exposto não é difícil concluir que a pequena economia baseada na agricultura familiar vem sendo substituída por grandes propriedades destinadas à pecuária, agricultura mecanizada e monocultura de eucalipto. Esta situação incrementa o êxodo dos ex-pequenos proprietários para a periferia dos grandes centros urbanos regionais, nos quais passam a sobreviver subempregados – por não possuírem a qualificação profissional exigida pela competitividade crescente do mercado de trabalho.

Em resumo, o extremo-sul baiano constitui-se de vinte e um municípios, abrangendo uma área de 30.420 quilômetros quadrados. Limita-se ao norte com as regiões sudoeste e sul da Bahia, tendo como referência o rio Jequitinhonha; ao sul com o estado do Espírito Santo; a oeste com Minas Gerais e a leste com o Oceano Atlântico. De acordo com o censo de 1991, a região possuía 532.342 habitantes, sendo que 137.459 na zona rural (excetuando-se a população de povoados). Apesar de ser muito mais extensa no sentido norte-sul, o processo his-

tórico de ocupação e as condições de relevo determinaram diferenças mais significativas no sentido litoral-interior. Ao lado de grandes latifúndios coexistem onze áreas de reforma agrária e várias outras ocupações de terras ainda não regularizadas. A faixa litorânea tem seu desenvolvimento atual associado ao turismo e nela se localizam o *Parque Nacional do Monte Pascoal*, a reserva indígena do grupo *Pataxó* e municípios de importância histórica como Prado. No litoral a população regional chega a dobrar na temporada de verão.

O culto a São Benedito, o santo preto

Embora o turismo se constitua numa atividade econômica de importância crescente no extremo-sul, particularmente em Prado, não foi possível constatar nenhuma ação da administração municipal, até abril de 1996 (época da coleta de dados), no sentido de apoiar e incentivar a expressão cultural popular da Marujada ou mesmo de incluí-la na programação turística oficial da cidade. A organização de figurinos, ensaios, instrumentos e adereços era iniciativa exclusiva dos festeiros – geralmente membros da comunidade vinculados à atividade pesqueira, católicos e/ou devotos de São Benedito.

Segundo Monsenhor Ascânio Brandão, a devoção a São Benedito, em nenhum país do mundo, nem mesmo na Sicília (Itália) - pátria do taumaturgo - é tão grande e fervorosa como no Brasil. A Marujada em Prado ocorre no segundo dia de Páscoa, inclusa nas comemorações do aniversário de morte deste santo. Benedito fora pastor de ovelhas desde criança. Aos 18 anos sentiu o desejo de se consagrar totalmente à Igreja e, incentivado por Frei Jerônimo Lanza, ingressou então na Ordem dos Irmãos Eremitas de São Francisco onde passou a aconselhar pessoas, curar enfermos, cegos e operar milagres – ainda que analfabeto e irmão “leigo”.

Em 1562 o Papa Pio IV ordenou que os eremitas de Frei Jerônimo se recolhessem a qualquer dos conventos aprovados pela Santa Sé. Benedito elegeu então a Ordem dos Frades Menores Reformados. Morreu em 4 de abril de 1589, terça-feira de Páscoa,

às 19:00h, com 65 anos de idade (Brandão,1979). Monsenhor Ascânio esclarece que:

“A família de Benedito era descendente da África. Oriundos da Etiópia, os avós do Santo eram tipos legítimos do africano daquela região. Benedito nasceu com aquela cor dos nascidos na África (...) A mais humilde possível, foi a origem do Santo. Era filho de Cristóvão Manasseri e Diana Larcán, descendentes de escravos trazidos da Etiópia para a Sicília. O pai fora escravo de um rico senhor: Vicente Manasseri, e dele recebeu o sobrenome. (...) Os escravos tomavam o nome do seu senhor.” (1979:9-10)

Em 1592 o corpo do frei negro foi trasladado para a sacristia da igreja do convento de Santa Maria, em Palermo. Diante do crescente número de visitantes à sua sepultura, em 1611 os restos mortais do santo foram transferidos para uma urna de cristal e permanecem em exposição junto ao altar da Virgem na igreja daquele convento. No ano de 1652 o povo de Palermo proclamou o beato Benedito seu protetor. Aos 23 de maio de 1807 o Papa Pio VII declarou sua santificação. Atualmente o corpo do frei encontra-se em uma urna numa capela lateral da igreja de Santa Maria, em Palermo, Itália (Brandão, 1979).

Ainda é Monsenhor Brandão quem identifica as origens do culto a São Benedito, no Brasil:

“Iniciou-se na Bahia. Na catedral da Bahia, em 1686, já se festejava o Beato e, neste mesmo ano, foram criados e encaminhados a Roma os estatutos da Irmandade do Bem Aventurado Frei Benedito de Palermo. Antes da canonização o Santo já estava sendo popular no Brasil.” (1979:105-106)

Origem da Marujada em Prado

Segundo dona Ditosa, professora aposentada e antiga moradora do Prado, a festa de São Benedito teve início no município por volta de 1866. A realização da Marujada no período de comemorações do aniversário de morte do santo católico passou a existir, de acordo com o seu relato, “porque no segundo dia de páscoa era permitido

aos escravos não trabalharem” – o que explicaria a incorporação dos batuques, cânticos, danças e a alegria do povo negro à festa.

Ivo Soares de Matos (1980:57), examinando as origens de folguedos populares de Minas Gerais e extremo sul da Bahia, diz que:

*“Por vezes, as músicas (...) se tornam incompreensíveis em vista de seus temas serem antigos e da **influência africana** (...) Os marujos pela **influência dos portugueses**, vestem-se de marinheiros, cantam e dançam descrevendo a guerra entre mouros e cristãos, acompanhados por instrumentos de percussão e uma viola.”* (Grifos meus)

Ainda é o próprio Ivo quem explica que:

*“Quando os portugueses chegaram ao Brasil o ideal luso era dilatar as fronteiras não só do Império, mas também da fé católica. E isso ficava a cargo dos jesuítas, que sentiram logo a necessidade de **orientar o instinto guerreiro do índio e as velhas práticas africanas para o cristianismo**. Inspirando-se portanto, na epopéia francesa “Canção de Rolando”, deram ao bailado popular, já existente, um conteúdo totalmente novo: o sentido religioso.*

Assim (...) numa crescente propagação da fé, e cujo enredo desenvolvia o tema da conversão, todos deveriam se conscientizar da grande luta que o homem tem de enfrentar: o bem e o mal. O mal deve perecer, o bem, vencer; o mal é mouro, o bem, cristão.” (1980:57) (Grifo meu)

Aspectos Cênicos da Marujada em Prado

O espetáculo

A organização da Marujada em Prado é uma iniciativa de pescadores (*marujos*), devotos de São Benedito. O evento não possui fins lucrativos ou caráter de exibição para turistas. Até 1996 não contava com nenhum auxílio financeiro ou apoio cultural da administração municipal. O folguedo tem início à meia-noite do domingo de Páscoa, com a *alvorada*. A alvorada consiste de cânticos

ritmados acompanhado por violão, viola, pandeiro e vozes, além de queima de fogos de artifício e rojões. Os cânticos geralmente se referem ao santo negro da igreja católica, muitas vezes enunciados numa espécie de “dialeto” afro-ameríndio. Participam da alvorada o *festeiro* ou *festeira* do ano e os *musgos* (tocadores de instrumentos), entre os quais se encontram os *puxadores* - espécie de corifeu, isto é, líderes corais do grupo que canta.

À alvorada, segue-se a organização do *cortejo*. A sua formação dá-se na casa do(a) festeiro(a), onde é montado um altar com as imagens dos santos homenageados. A decoração do altar é feita basicamente de papel crepom, flores naturais coloridas e toalhas brancas. Diante desse altar, antes da saída em procissão até a igreja matriz do município, devotos rezam e reverenciam as imagens. Da casa do festeiro, o cortejo segue até a residência do pároco local. Dali as pessoas dirigem-se até o templo, em procissão, para participarem da missa, onde cantam, caracterizadas, ao som de instrumentos de corda e de percussão. Durante a celebração religiosa participam entoando cantigas nos momentos previamente determinados pelo padre. Após o ato religioso reúnem-se na frente da igreja matriz e voltam a formar o cortejo, desta vez de caráter profano, que segue pelas ruas da cidade parando em frente às casas daqueles que querem encomendar bênçãos, pagar promessas ao santo ou de quem lhes solicita a presença e lhes oferece, em troca, bebidas alcoólicas e comida. Do cortejo participam moços, idosos e crianças de ambos os sexos, trajados “a rigor”.

Figurinos e adereços

As roupas dos marujos são de cor branca: espécie de “batas” sobre calças. As “batas” - camisões largos sobre as calças - são enfeitadas com franjas e fitas com cores a critério de cada um. As calças possuem fita colorida na costura lateral externa de cima a baixo. São utilizados também, compondo o traje, chapéus de formas e materiais variados, decorados com fitas na parte posterior e espelho na parte anterior, além de purpurina, miçangas e lantejoulas em formatos e tons diversos. Estes são muitas vezes confeccionados de cartolina forrada

com pano e cada participante escolhe individualmente os seus motivos e cores. Alguns chapéus possuem uma espécie de árvore minúscula e cintilante que sai de um pequeno espelho ovalado, fixado na parte frontal

Repertório gestual, música, coreografia e caracterização dos brincantes

As pessoas que integram o cortejo são oriundos de grupos populares como pescadores, pequenos lavradores e comerciantes do município. O repertório gestual é muito simples e as melodias e letras das músicas são de fácil acompanhamento. Os movimentos são ritmados, com pisadas fortes sobre o chão (duas vezes para um lado e outras duas para o outro). Os procedimentos cênicos dos brincantes no cortejo são transmitidos oralmente, de geração a geração, sem auxílio de nenhuma espécie de cadernos de festa ou outro qualquer registro escrito. As pessoas participam da festa por devoção a São Benedito e pelo fato de solicitarem bênçãos ou pagarem promessas ao santo negro.

Produção executiva do evento

A Marujada em Prado é organizada com um ano de antecedência – quando se faz o sorteio do festeiro ou festeira do ano seguinte. O sorteio ocorre da seguinte forma: em uma caixa de papelão são colocados os nomes de todos os devotos do Santo (os marujos). Em outra é colocada uma mesma quantidade de papéis em branco com exceção de apenas um deles – em que vai escrita a palavra *festeiro*. Dois a dois os devotos se dirigem às caixas e recolhem os papéis, até que um par traga a público o nome do responsável pela festa do ano seguinte. Conhecido o próximo festeiro ou festeira, este(a) se obriga a “produzir” a festa, com a colaboração e ajuda dos demais devotos de São Benedito.

Sincretismo religioso

Marujo também é o nome dado a uma entidade que se manifesta durante os cultos mágico-religiosos da umbanda, que é regida pelo elemento água. Esta entidade é representada por um marinheiro travesso, que gosta de cantar, beber, fumar e ajudar seus

“protegidos” sempre em troca de oferendas que lhe agradem (cigarros, bebida e dinheiro). Embora não haja uma alusão explícita a tal entidade durante a festividade, alguns cânticos e a maneira de se mover de alguns brincantes durante o cortejo, ao som dos instrumentos de corda e percussão, são semelhantes aos mesmos utilizados pelos médiuns que incorporam o Marujo nos cultos de umbanda. Durante a parte profana da festa, especialmente após a ingestão de grande quantidade de bebida alcoólica, muitos dos brincantes parecem ser levados a uma espécie de transe – quando sua performance assemelha-se demasiado àquela dos médiuns que incorporam o Marujo.

Segundo os depoimentos colhidos durante a festa de 1994, alguns pescadores do município, devotos de São Benedito, afirmaram que a Igreja Católica sempre aceitou a participação popular na devoção a São Benedito, permitindo a presença dos marujos com seus instrumentos, indumentária e cânticos no interior da igreja matriz da cidade durante a missa, na parte religiosa do evento.

Ivo Soares de Matos assinala alguns aspectos sincréticos na utilização de determinadas cores e “títulos hierárquicos” nos folguedos populares denominados *Marujada*, *Fandango* ou *Congada*, como é possível verificar a seguir:

“(...) em vários pontos do país, os grupos começaram a adotar as cores nacionais para a sua indumentária. Deixaram em parte o azul (dos Cristãos) e o vermelho (dos Mouros), para adotar o verde (batalhão de periquitos) e o amarelo-berrante (do ingênuo nacionalismo). Foi adotado, ainda, um sincretismo militar, donde surgiu a hierarquia de alferes, tenentes, capitães e generais, que perdura até hoje.” (1980:56)

No entanto, pelo menos na *Marujada* objeto deste estudo, não se confirmou tal sincretismo “militar” ou de “cores”.

Não foi constatada a construção de nenhuma espécie de personagem dramática e nem a encenação de quaisquer dos episódios que costumam ser representados nas *Cheganças* ou *Fandangos*, de estrutura dramática. Assim sendo, pode-se classificar com segurança esta *Marujada do Prado* como um *folguedo popular de caráter teatral com estrutura coreográfica e de cortejo, de temática marítima, inserido no ciclo de festas religiosas (Páscoa)*.

O presente trabalho, realizado em 1996, é apenas uma abordagem inicial da *Marujada*, conforme ocorre no extremo sul do estado, no município de Prado. As informações que foram obtidas em campo só fizeram crescer em nós o desejo de um exame mais profundo e demorado desta expressão cultural popular na Bahia. Este artigo, uma modesta contribuição aos saberes sobre folguedos populares brasileiros, testemunha os esforços, na área de Artes, de valorização da pesquisa acadêmica nos cursos de graduação da UNEB/Campus X – Teixeira de Freitas/Ba.

Para encerrar, só nos resta concordar com Matos quando este diz que:

“É amargo, ao mesmo tempo, ver se extinguem essas manifestações tão autênticas, tão puras, de um sentimento que chega a emocionar, não pelo visual, mas pela fé estampada nos olhos claros, escuros, apagados, maltrapilhos, suados, esfomeados, curtidos, mas essencialmente VIVOS.

Essas manifestações estão sendo esmagadas pela televisão, pelo rádio, pelas multinacionais, pelas revistas comerciais (...) o que se ouve hoje são vozes roucas, cantando, ao som de violas enfeitadas de fitas azuis, as ladainhas e os lamentos cativos. E os filhos da hereditariedade não sofrem mais a influência de seus pais, porque foram roubados na sua pureza.” (Grifos meus)

NOTAS

¹ Professor da UNEB/Campus X - Teixeira de Freitas/Ba; licenciado e bacharel em Teatro pela

UFBA; mestre em Artes pela ECA-USP; doutorando da Faculdade de Educação da USP sob orientação

da Prof^a. Dr^a. Marta Kohl de Oliveira. E-mail: rjapias@bol.com.br

² A pesquisa de campo contou com a colaboração dos alunos Ana Maria F. Favarato, Karina

Cristina F. de Souza, Maria do Socorro Genu Bastos e Paulo César Vieira Dantas. Uma cópia do vídeo-registro foi entregue à biblioteca da UNEB/Campus X – Teixeira de Freitas/Ba.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTRESB/TERRA VIVA. *Agricultura familiar no extremo sul da Bahia*. Teixeira de Freitas-Ba, cópia reprográfica, 1996.
- BRANDÃO, Ascânio. *São Benedito: o santo preto*. Aparecida-SP, Santuário, 1979.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é folclore*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LIMA, Rossini Tavares de. *A ciência do folclore*. São Paulo: Ricordi, 1978.
- MATOS, Ivo Soares de. “Congada: ontem e hoje, expressão de fé” In: *Família Cristã*, ano 46, nº 536, agosto, São Paulo: Paulinas, 1980.
- OLIVEN, Rubem George. *Violência e cultura no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- PEREIRA, Niomar de Souza. *Folclore: teorias-conceito-campo de ação*. São Paulo: Nacional, 1986.

A POLÍTICA DE DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Margarita Victoria Rodríguez

Professora da Universidade Federal do Maranhão

Resumo

O trabalho pretende realizar algumas considerações sobre as reformas educacionais na América Latina durante a década de 90, visando aprofundar o estudo das características que a descentralização dos “serviços educativos” assumiu. Foram focalizados alguns países que iniciam a transferência das responsabilidades educativas durante a década de 70 e 80 – como Argentina e Chile –, e países que se incorporam a este processo de “transformação” na década de 90 – Colômbia, México e Bolívia. Com efeito, os governos latino-americanos enfrentaram a crise econômica do setor público, adotando a descentralização dos serviços educativos como uma estratégia para melhorar a “qualidade da prestação”, constituindo, além disso, um recurso de caráter econômico e político. O processo de transferência procura envolver a comunidade local na gestão escolar, visando diminuir os gastos do Estado em educação e propiciar uma maior participação do setor privado. Por outro lado, a descentralização permitiu aumentar o controle dos atores sociais vinculados ao setor educativo (professores, família etc.) facilitando a “fiscalização” e contenção dos conflitos setoriais, como resultado do processo de dispersão administrativa.

Introdução

A América Latina, durante a década de 80 e início dos 90, desenvolveu reformas estruturais, visando transformar o papel do Estado. Diminuiu sua intervenção direta na economia e adotou políticas sociais de caráter compensatório, abandonando as práticas de bem-estar social que haviam caracterizado os Estados americanos, durante as últimas décadas. O Estado passou a

assumir uma ação subsidiária, concentrando suas funções no financiamento, regulação e desenho das políticas sociais, e o setor privado foi ocupando um importante espaço na provisão dos “serviços sociais”.

Este fenômeno obedece a várias razões. Por um lado, a profunda crise econômica da região impede que os Estados continuem assumindo, em sua totalidade, as funções que, de maneira tradicional, vinham desenvolvendo. Por outro, o financiamento externo começou a ficar restrito e condicionado a uma “verdadeira modernização do Estado” – traduzida numa redução dos gastos públicos –, impossibilitando a expansão de políticas sociais, em razão da baixa taxa de crescimento econômico da região.

Neste contexto, os governos adotaram uma série de estratégias para assegurar o uso “eficiente” dos magros recursos disponíveis destinados ao financiamento das diferentes políticas sociais. A descentralização¹, a desregulação e a privatização dos serviços sociais foram o instrumento principal para “melhorar a qualidade da prestação”, mas também representaram um recurso de caráter econômico e político. Com efeito, as diferentes administrações centrais iniciaram um processo de recorte de gastos, mediante o qual passaram a responsabilidade do setor educativo para os níveis de gestão menores (estados e municípios), deixando, muitas vezes, de financiar de modo adequado o processo de descentralização. Da mesma forma, a descentralização significou, politicamente, um maior controle dos atores sociais, facilitando a contenção de conflitos setoriais.

Essas reformas foram aplicadas na maioria dos países da região: Argentina, Chile, Brasil, Colômbia, México, Bolívia, Nicarágua, Venezuela, Equador, entre outros. Devemos destacar que em alguns países – Bolívia, Nicarágua, Peru – este processo é mais recente (Moura Castro e Carnoy, 1997).

A descentralização da educação, na Argentina, iniciou-se durante a ditadura militar em 1978, aprofundando-se em 1992, durante o governo de Carlos Menem. No Brasil, a partir de 1970, começa a descentralização, chegando à sua máxima expressão durante a década de 90. Já no Chile começa em 1981, durante a ditadura de Augusto Pinochet. Colômbia, entretanto, desenvolve uma forte política descentralizadora a partir de 1991, México em 1992, Bolívia em 1994.

Os desafios atuais: a universalização da educação em nível acadêmico e a superação das desigualdades

A América Latina apresenta profundas diferenças regionais no seu desenvolvimento econômico, que se manifestam tanto entre os países que compõem a região, quanto no interior dos países. Por exemplo, Argentina, Chile e Uruguai são países que se caracterizam por baixos níveis de pobreza, mortalidade infantil e analfabetismo, denotando uma satisfatória qualidade de vida. Colômbia e México estão colocados num patamar intermédio dos indicadores antes mencionados. Entretanto, Bolívia, Brasil, Peru, Equador, Nicarágua, entre outros, registram altos índices de pobreza, mortalidade infantil e analfabetismo (CEPAL, 1990/1998).

Durante as décadas de 80 e 90 aumentaram os índices de pobreza na maioria dos países da América Latina, onde as crises das economias regionais têm condicionado o crescimento e desenvolvimento global. Os setores sociais de baixa renda foram os mais afetados. A pobreza, o desemprego, a inflação, os ajustes econômicos, as privatizações, a redução das inversões em políticas sociais marcaram o cotidiano da sociedade latino-americana, nos últimos anos.

Embora as reformas estruturais dos Estados Nacionais tenham sido caracterizadas por uma agressiva política de privatizações, existe, ainda, na região um predomínio do setor público na provisão de educação, sendo maior sua presença no ensino básico, denotando a forte presença do setor público, apesar das tendências privatizadoras. O Chile comporta-se de modo diferenciado, já que na década de 80 instaurou uma reforma que favoreceu

o desenvolvimento dos estabelecimentos privados (Tedesco, 1992).

Por outro lado, a região registra diferentes níveis de ruralidade. Existem países, como Bolívia, Nicarágua e México², com altos índices de matrícula nas zonas rurais (aproximadamente 40% da matrícula são na zona rural), e países como Brasil, Chile e Colômbia, que possuem uma matrícula rural em torno de 20% sobre o total da matrícula.

A situação educativa da América Latina, no início dos anos 90, é ainda insatisfatória, se a comparamos com outras regiões de desenvolvimento semelhante. A escolaridade média da população adulta, em 1996, é de apenas 5,2 anos. Segundo a opinião dos especialistas, a região tem um atraso de aproximadamente dois anos, no que diz respeito aos outros países de mesmo desenvolvimento. O maior problema detectado é a baixa qualidade da educação, que se manifesta nos indicadores de repetência³ e nos resultados de provas internacionais de rendimento. Com efeito, em 1989, menos da metade dos estudantes de ensino de primeiro grau terminou o ciclo escolar. Outro problema que os países enfrentam é o baixo nível socio-econômico, que se vê aprofundado na década de 80 e 90, com uma taxa de crescimento relativamente baixa.

Todos os estudos coincidem em assinalar que, durante os anos 80, os sistemas educativos da região privilegiam as políticas de acesso, ampliando a cobertura, especialmente no ensino básico⁴. Esta política de universalização contribuiu para a incorporação de grandes massas ao sistema, fazendo com que a escola atuasse dentro de um contexto extremamente complexo, devido à diversidade cultural, social e étnica da população. O grande desafio consiste em melhorar a qualidade do ensino, num espaço de profundas desigualdades sócio-econômicas.

No decorrer dos anos 90 aparece, no discurso das autoridades e organismos internacionais, a preocupação por uma maior “*equidade*” no ensino, que deixa de estar associada ao conceito de igualdade de acesso e igualdade de resultados, e passa a ser entendida como uma forma de ação que supõe uma melhor e progressiva distribuição dos meios materiais. Ou seja, implica destinar mais recursos, tempo de aprendizagem e assistência aos mais desfavorecidos. Podemos constatar, na região,

uma recuperação dos gastos em educação durante os anos 90⁵, subsistindo, contudo, grandes problemas que demandam uma maior inversão na área (Cominetti e Di Gropello, 1994).

Existem notórias diferenças entre os países, no que diz respeito aos gastos em educação anteriores às reformas⁶. Assim, verificamos os casos de Bolívia e Chile, que destinam 4% do PBI - Produto Bruto Interno, enquanto Colômbia, Argentina e México não alcançavam mais de 3%. Constatamos, na maioria dos países da região, um leve incremento nas porcentagens destinadas à educação durante a década de 90. Porém, deve-se destacar que a Bolívia não gasta mais de 40 dólares *per capita* em educação, e o México apenas 27 dólares. Entretanto, conforme os últimos dados, o Brasil gastava 76,3 dólares, em 1990; e, em 1994, o Chile gastava 67,4 dólares, e a Colômbia 44 dólares, respectivamente.

Com efeito, o ensino, em todos seus níveis, durante a década de 80, foi vítima das políticas de ajuste, agravando a já abalada qualidade. Atualmente, os governos estão fazendo esforços direcionados a superar a deterioração do ensino, mas isto implica grandes investimentos financeiros na área educativa, além de um projeto político que realmente privilegie o desenvolvimento do ensino público, gratuito e de nível acadêmico. No entanto, sabemos que nossos países enfrentam problemas sérios de *déficit* fiscal, dívidas externas que são praticamente impagáveis, falta de lideranças qualificadas para desenvolver projetos e propostas inovadoras, profunda corrupção nos diferentes níveis do governo e na burocracia do Estado, entre outros. Isto nos leva a pensar que será muito difícil superar estas diferenças, num curto prazo.

Devemos destacar, ainda, que as perspectivas de melhoria no nível acadêmico, assim como a universalização maciça do ensino, são metas que demandaram um grande esforço, tanto das autoridades governamentais, quanto das próprias pessoas envolvidas no processo educacional.

Nesse sentido, a melhoria da qualidade educacional é um tema que está presente na agenda política e no discurso oficial dos diferentes países. Observa-se um interesse de recuperação do gasto educativo. Muitos países da região têm aplicado medidas, nesse sentido, como por exemplo a

organização de um fundo destinado ao ensino básico (Brasil, Chile, Colômbia), visando fortalecer as instituições escolares, financiando programas de capacitação de professores, provisão de materiais didáticos, livros, equipamentos de informática, entre outros. Mas tais esforços ainda não satisfazem às demandas de todo o sistema. É preciso desenvolver uma estratégia global que atenda a toda a população.

Também é imprescindível que os órgãos governamentais exerçam suas ações na gestão com maior transparência, acompanhada por uma verdadeira participação da sociedade, tanto na execução quanto na avaliação e no controle da gestão. As autoridades deverão assumir que representam os interesses da sociedade e que estão obrigadas a prestar contas de sua administração. Não é admissível que, nos diferentes níveis de gestão, considerem-se as ações oficiais como “segredo de Estado”. Uma administração transparente, capaz de agir de modo dinâmico, que avalie permanentemente sua ação e que não tenha medo de expor suas fragilidades poderá caminhar para uma reforma da educação, no sentido de impulsionar estimáveis melhorias no setor.

A descentralização da educação e suas conseqüências

Alguns países latino-americanos encararam as suas reformas descentralizadoras durante os anos oitenta e, ainda antes, com motivações iniciais de índole fiscal. Embora nos anos noventa subsista a intencionalidade de ajuste econômico, as reformas ainda têm uma preocupação de ordem política – o discurso é: “estimular a participação da sociedade” – e procurar dar uma maior eficiência ao sistema educacional (Di Gropello, 1997).

A seguir, destacaremos algumas características da descentralização em alguns países como Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia e México.

1. A **Argentina** descentralizou a educação básica, em 1978, e o ensino médio, em 1992, visando transferir o peso financeiro do estado central para os estados provinciais, e provocando, em meados da década de 80, uma considerável diminuição no gasto público educativo. Em 1992, a transferência

do ensino médio para as províncias foi uma iniciativa do governo central, que organizou, junto às províncias, as estratégias de descentralização, procurando obter o necessário consenso para efetivar a reforma (Braslavsky, 1998). Porém, as motivações continuaram sendo de índole fiscal e macro-econômica.

A transferência de responsabilidades para os estados provinciais foi feita sem ter um marco normativo adequado que regulasse o setor. Só em 1993 sancionou-se a lei federal de educação, promovendo o marco legal regulador (Tiramonti, 1997). Este processo aumentou as responsabilidades do Conselho Federal de Cultura e Educação, que procurou unificar vários aspectos educacionais entre as províncias, além de promover a participação da sociedade no planejamento educacional. Mas esta instituição não dispõe de recursos próprios, nem tem faculdades decisórias, comprometendo a “tão esperada participação social”.

O “modelo” implementado pretendeu privilegiar a autonomia econômico-financeira e administrativa, deixando, num segundo plano, a autonomia programática. Estruturou-se um tipo de gestão fundada em algumas diretrizes centrais, oficializadas a partir da promulgação da Lei Federal, visando dar autonomia decisória às províncias. Mas estas, por falta de participação dos grupos locais nos assuntos educativos, desenvolvem ações de caráter centralizado. Com efeito, em alguns casos, as jurisdições provinciais não contavam com os técnicos devidamente capacitados para discutir com as autoridades do MEC o rumo da política de descentralização, e optavam por aceitar, sem restrições, as diretrizes do governo nacional.

2. A descentralização educativa na **Bolívia** fica dentro de um marco político mais amplo de descentralização, que tem como substrato legal: a) A Lei de Participação Popular, de 1994, que estabelece as bases legais e mecanismos de participação cidadã na tomada de decisões, e promove a organização de governos municipais autônomos, conjuntamente com a transferência de recursos e meios de ação; b) A lei de Reforma da Constituição Política do Estado (1994), que reconhece o caráter multi-ético e pluricultural da população boliviana; c) A lei de Descentralização

Administrativa (1995), que define a estrutura de poder, a nível departamental, estabelecendo os recursos e mecanismos de transferência dos recursos financeiros para os departamentos (Secretaría Nacional de Bolivia Educación, 1996).

A descentralização também apóia-se na Lei de Reforma Educativa promulgada em julho de 1994, que normatiza os aspectos interculturais, multilingüísticos, universais e participativos da educação boliviana, e estabelece uma estrutura descentrada de administração do sistema.

A Lei de Participação Popular estabelece a transferência da infra-estrutura física da educação aos municípios, que deverão responsabilizar-se pela operacionalidade do serviço e dos gastos. A Lei de Descentralização Administrativa transfere aos departamentos responsabilidades de planejamento e administração dos serviços educativos e dos recursos humanos. Contudo, a municipalização foi aplicada rapidamente, sem estabelecer um programa progressivo de transferência municipal, enquanto a departamentalização está sendo desenvolvida de modo gradual.

Este processo se caracteriza por uma “descentralização de gestão”, em que 95 % do financiamento estão a cargo do governo central, assim como a administração de pessoal e as principais decisões na política educacional ficam concentradas no MEC. Existe uma co-responsabilidade de gestão, no que diz respeito à provisão do serviço por parte dos municípios que administram os recursos, a inversões no setor e à manutenção das escolas. A supervisão do sistema educacional, a gestão da política trabalhista e a escolha de conteúdos são responsabilidades compartilhadas entre o governo central e os departamentos (Secretaria Nacional de Educación, Bolivia, 1996).

Está previsto um espaço para a participação da comunidade local em assuntos pedagógicos e de supervisão, organizada através de conselhos departamentais, juntas distritais e escolares (Secretaria Nacional de Participación Popular de Bolivia, 1996). Porém, a autonomia escolar ainda não existe. No entanto, o governo, eleito em 1997, está fazendo esforços para modificar esta situação, fortalecendo, gradualmente, as responsabilidades das escolas

3. No caso **chileno**, o processo de descentralização começou no início dos anos 80, durante a ditadura militar, por razões políticas e fiscais. Por um lado, pretendia-se reduzir o poder dos sindicatos, conforme o modelo neoliberal. Por outro, visava-se reduzir os gastos em educação e diminuir o tamanho do Estado, impulsionando a privatização do setor. A partir de 1991, observa-se uma abertura à participação da sociedade, como consequência do processo democrático. Mas, também, registra-se o início dos movimentos opositores dos sindicatos docentes, que questionam a falta de consulta e participação do setor na política oficial.

O processo de descentralização foi muito intenso entre 1980 e 1981 (87% das escolas públicas passaram à jurisdição municipal), sendo interrompido durante a crise macroeconômica de 1982. Apesar dos municípios serem responsáveis pela administração dos estabelecimentos públicos, não foi aumentada a sua autonomia financeira. Além disso, a norma vigente impossibilitava a criação de novos impostos locais para financiar o ensino, além de impedir a mudança das taxas dos impostos já existentes (Tedesco, 1991 e Cox, 1997).

No que diz respeito à participação dos municípios na definição de conteúdos, tem sido muito limitada, existindo uma forte ingerência do Ministério da Educação na fixação dos planos e programas de estudo. Porém, deve-se destacar que, nos últimos anos, existe uma maior participação dos atores escolares nos assuntos de gestão educacional, fundamentalmente no nível secundário, contribuindo para a autonomia escolar, mas ainda permanecem os problemas de financiamento do setor (Ministerio de Educación de Chile, 1996).

Registra-se uma tendência de maior flexibilidade na política trabalhista dos municípios, assim como maior espaço para que o município assumira um papel mais dinâmico na gestão educativa. Durante toda a ditadura militar, os docentes sofreram sérias mudanças na sua vida profissional. O governo aplicou uma política de “medo” – caracterizada pela perseguição aos grupos dissidentes – e flexibilização do trabalho, provocando uma escassa estabilidade no trabalho. Mas esta tendência de flexibilização foi limitada em 1990, com a aprovação do Estatuto do Docente, que repôs a carreira do magistério e introduziu uma certa imobilidade dos cargos

docentes. A partir de 1993 começou um processo de revisão do estatuto do magistério – que flexibilizava as relações trabalhistas, segundo o modelo de ajuste instaurado para todos os setores trabalhistas da região. Mas os protestos do setor detiveram a sua reforma. No entanto, a partir de 1996, como consequência da crise, ocorreu uma série de demissões por razões econômicas.

A partir de 1996, os municípios foram obrigados a elaborar os Planos Anuais de Desenvolvimento da Educação Municipal (PADEM), promovendo uma maior participação dos municípios na gestão educacional. No que diz respeito à autonomia das escolas, também em 1996 deu-se um processo de descentralização curricular, com base na Lei Orgânica Constitucional do Ensino de 1990, permitindo a elaboração de seus próprios planos e programas educacionais (Ministerio de Educación de Chile, 1998).

Apesar das medidas tomadas pelo governo chileno em direção à descentralização, existe ainda um tipo de descentramento com pouca autonomia. Tanto o aspecto financeiro quanto o administrativo ficam em poder do Ministério de Educação, e a escola só participa na tomada de decisões dos aspectos curriculares. Aliás, são poucos os municípios que conseguiram organizar o PADEM de modo satisfatório. A descentralização curricular não deixa de ser um passo importante na política educacional chilena, mas o sistema é, administrativamente, ainda muito rígido.

Apesar da eleição democrática dos prefeitos, desde 1991, e do intento de envolver a família nos centros e associações escolares, a participação da população no processo educativo é muito escassa.

4. A descentralização da educação **colombiana** começa, fundamentalmente, a partir de 1993. Foi uma decisão do governo central, com escassa participação dos outros níveis de governo. A razão fundamental da descentralização é política: o Estado procura uma maior legitimação das suas ações de governo, além de buscar uma redistribuição do poder entre os níveis territoriais. Também serve como uma estratégia para controlar situações conflituosas, e forçar o enfraquecimento dos sindicatos docentes. Em verdade, esta reforma esteve

mais vinculada ao confronto entre o governo e os grêmios docentes do que a uma decisão de caráter estratégico ou economia de gestão e administração do setor (Vargas e Sarmiento, 1997).

Este processo de descentralização transcorreu de maneira extremamente irregular, caracterizado por momentos de consideráveis avanços e retrocessos. A partir de 1986, iniciou-se a municipalização da educação. Os municípios assumiram a construção e a manutenção da infraestrutura escolar, o controle e vigilância do sistema, e, especialmente, a administração direta do corpo docente. Foram obrigados a lidar com o setor docente sem a capacidade administrativa e de gestão para desenvolver estas novas funções.

Com a promulgação da Constituição em 1991, os municípios passaram a responsabilizar-se pela administração do setor educativo, assumindo responsabilidades quanto às construções, manutenção e dotação de infra-estrutura física das escolas, e recebendo, para tanto, transferências gerais do Estado Central. Os departamentos arrogaram-se o poder decisório, no que diz respeito ao financiamento e à designação dos docentes que prestavam serviços nos municípios. Este processo de descentralização, que em seus inícios foi acelerado, hoje comporta um ritmo mais gradual, pretendendo levar em conta a capacidade real dos departamentos (Departamento Nacional de Planeación de Colombia, 1996).

Inicialmente, a descentralização do ensino colombiano seguiu um modelo de municipalização, de gestão compartilhada entre o nível central, o departamental (financiamento, gestão trabalhista e poder decisório compartilhados) e o municipal, encarregado da gestão corrente e de capital. Nos últimos anos, a descentralização tem transferido aos estabelecimentos escolares a responsabilidade – como no caso chileno – de elaborar os planos de estudo, e da organização autônoma das áreas fundamentais do conhecimento, habilitando-os a introduzir algumas disciplinas optativas e temáticas regionais, seguindo sempre as diretrizes gerais delineadas pelo Ministério de Educação. Mas, como já assinalamos no caso chileno, também a Colômbia enfrenta o problema da falta de recursos financeiros e administrativos para efetivar as propostas

descentralizadoras, e a participação, assim como a autonomia escolar, ficam muito comprometidas.

5. O **México** implementou sua reforma educacional através de uma descentralização de caráter estadual, seguindo motivações de índole política: legitimação do governo, controle do setor educativo e dos sindicatos docentes, visando à fragmentação da categoria, mediante a negociação estadual dos conflitos docentes. O governo central fixa as diretrizes, e a política educacional continua sendo o principal financiador do setor.

Esta estadualização da educação passou por duas etapas, entre 1978 e 1982. O Ministério de Educação realizou uma descentralização da administração dos serviços educativos em 31 delegações estaduais, uma para cada estado. Este processo aprofundou-se em 1992, quando o governo fez um acordo com o sindicato docente, que possibilitou uma reforma de maior alcance, envolvendo todos os estabelecimentos escolares federais, cuja gestão foi transferida para os estados. Porém, o processo de autonomia efetiva foi mais lento.

A descentralização da educação mexicana teve como base o Acordo Nacional para a Modernização da Educação Básica, que marcou as pautas centrais, as mudanças na Constituição em 1992 ⁷ e a promulgação da Lei Geral de Educação, em 1993, documentos que reforçaram os princípios de um regime educativo descentralizado, federativo, que visa aumentar a qualidade, eficiência e equidade da educação.

Com efeito, através do Acordo Nacional para a Modernização da Educação ⁸, o governo federal transferiu o controle dos serviços da educação Básica ⁹ e a formação de professores aos governos dos estados da República. Em maio de 1992, as autoridades educativas federais, os governos de 31 estados da República e o Sindicato de Trabalhadores da Educação (SNTE) assinaram o mencionado Acordo, comprometendo-se a reorganizar o sistema escolar e reforçar o federalismo educativo¹⁰. A partir de então, os governos estaduais são responsáveis pelo funcionamento de todas as escolas¹¹ de sua jurisdição.

Neste sentido, foram descentralizados a administração e o controle de quase 100 mil prédios

escolares de educação básica no interior do país, 700 mil professores sindicalizados no SNTE, e mais de 115 mil funcionários. A federação comprometeu-se a transferir recursos suficientes a cada governo estadual para o funcionamento dos estabelecimentos escolares. A Secretaria de Educação Pública (SEP) conserva, provisoriamente, a direção e a administração da educação básica no Distrito Federal.

O Estado central ainda mantém o controle da contratação e designação de professores, conservando os métodos e práticas corporativas de seleção – as decisões são tomadas pela Secretaria de Ensino Público e pelo comitê executivo nacional do Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação. Entretanto, os governos estaduais e as sessões sindicais regionais participam em menor medida.

O segundo compromisso do acordo foi a reformulação dos conteúdos e materiais de educação básica – pré-escolar, primária e secundária. Foram reformulados os planos e programas do ensino básico e também elaborados novos livros de texto gratuitos para as seis séries do ensino primário, e materiais educativos complementares.

O acordo destacou o papel fundamental do professor no processo educativo, revalorizando a sua função profissional. Neste sentido, o governo começou um processo de aumento salarial dos professores e ofereceu programas de atualização permanente aos educadores. Por outro lado, foi criada a “Carreira do Magistério”, que é um mecanismo de promoção trabalhista – que premia a produtividade docente – , visando estimular a melhoria na qualidade da educação.

Como resultado da descentralização da educação básica, em 26 estados da República criaram-se organismos específicos, com o propósito de assumir a responsabilidade de oferecer os serviços educativos transferidos pelo governo federal. Outros cinco estados assumiram, indiretamente, a prestação dos serviços educativos, através de suas próprias secretarias de Educação, e 29 estados da República contam com leis estaduais de educação.

Por outro lado, a Secretaria de Educação pública, visando à integração da educação, realiza reuniões periódicas – nacionais e regionais – com

autoridades educativas dos estados e da federação, para coordenar as ações e os programas, divulgar a legislação da SEP, assim como proporcionar assessoria e apoio.

Em agosto de 1998, o Colégio Nacional de Educação Profissional Técnica (Conalep) iniciou a transferência de seus serviços aos governos estaduais, através do qual se produz um avanço para a descentralização da educação média, superior, e da educação tecnológica.

Enfim, o governo federal mexicano passou para os Estados a responsabilidade da administração dos serviços educativos básicos. Mas tem assumido quase todo o peso do financiamento, mediante transferências específicas. Por outro lado, promoveu uma política de maior participação do sindicato nacional de trabalhadores da educação nas administrações estaduais, compartilhando o poder decisório nos assuntos ligados aos conteúdos educativos, mas ainda com uma forte centralidade por parte da União (Secretaría de Educación Pública, 1996).

Uns dos aspectos mais importantes da reforma educativa implantada é a prioridade atribuída à educação básica dentro do sistema educativo, confirmada pela importância relativa que tem a inversão nesse setor. Não obstante o incremento da inversão no setor educacional, que passou de 2,6% do PIB para 5%, em 1998, a alocação de recursos destinados à educação é ainda um entrave para a sua melhoria e ampliação da cobertura¹². Os recursos destinados à educação superior são um tema de profunda discussão.¹³

Os estudos mostram uma notável expansão do subsistema de educação básica nas últimas três décadas, mas existem sérios problemas de desigualdade, deficiência na qualidade e nos resultados escolares neste nível¹⁴. Por outro lado, os termos do acordo nacional não vêm-se cumprindo. Depois da crise econômica de 1994, o governo aplicou uma redução dos salários dos professores, além de evidenciarem-se sérios problemas e confusas situações entre o governo central e os estados quanto à determinação de responsabilidades na reforma curricular e na formação de professores (Castro e Carnoy, 1997).

O perigo da proposta mexicana, assim como o

da iniciativa argentina, é que podem gerar ainda, uma maior centralização, devido à ausência de níveis inferiores de descentralização, além de estabelecerem poucos órgãos de participação social.

Considerações finais

Para finalizar, destacamos que existem diversas motivações na adoção de diferentes modelos de descentralização, e que, na maioria dos países, as razões têm sido de origem fiscal, fundamentalmente nas reformas instituídas nas décadas de 70 e 80 (Argentina, Chile). Entretanto, as reformas mais recentes têm sido direcionadas por objetivos de ordem política. Os governos procuram uma maior legitimação, o controle de situações conflituosas, especialmente as de caráter sindical, além de buscar uma maior democratização da gestão, direção, e execução das políticas educacionais. Não obstante, continuam tendo uma orientação econômica que visa controlar e reduzir os gastos públicos no setor educacional.

Apesar da promulgação de normas e estratégias que incentivam a participação popular na gestão educacional, observa-se uma baixa participação, embora exista uma clara intenção de delegar as responsabilidades educacionais à sociedade local. Por outro lado, a autonomia vê-se comprometida, na medida que os recursos financeiros são, na maioria dos casos, de origem central, e insuficientes para acompanhar uma adequada gestão descentralizada. Nesse sentido, na maioria dos países, os entes federados exercem uma autonomia relativa e extremamente dependente do poder central.

Embora exista, nas agendas dos governos latino-americanos, a intenção de melhorar o serviço educativo, fazendo uma melhor distribuição dos recursos financeiros, ainda não se detecta melhoria na execução. No entanto, destaca-se uma evolução positiva nos esforços para descentralizar o financiamento da educação, como no caso brasileiro, que destina recursos diretos aos municípios, apesar das sérias dificuldades que se registram na gestão financeira – desvio de dinheiro, cálculos errados, falta de preparo das autoridades etc.

Existe uma tendência, na região, de maior

inversão no setor educativo; porém a utilização e alocação de recursos financeiros oferecem sérios problemas, como, por exemplo, a deficiente utilização da infra-estrutura, o excessivo gasto em pessoal, além de não se contar com programas de planejamento estratégico e órgãos de controle eficientes, que dêem continuidade às transferências.

Ainda não se tem conseguido uma igualdade regional no que diz respeito ao nível de cobertura e qualidade do ensino. Existem evidências de que as desigualdades tendem a ser maiores, porque os critérios distributivos são pouco equitativos. Falta uma adequada correlação entre as inversões no setor educativo e o nível de ingresso e pobreza da população. Os estudos mostram que a descentralização não tem mudado muito os resultados de eficácia do Sistema Educacional, em termos de retenção e promoção dos alunos, além de registrarem-se níveis de desigualdades alarmantes. Enfim, as reformas não têm dado conta de um verdadeiro avanço na melhoria das condições educacionais e sociais da região.

Apesar dos governos terem procurado estabelecer mecanismos para obter um maior consenso e uma orientação mais democrática das reformas, criando canais de participação, subsistem problemas muito importantes, como a escassa autonomia real dos órgãos de níveis inferiores comprometidos na descentralização. Os marcos legais e instrumentos de gestão, capazes de exercer uma verdadeira regulação, têm sido pouco desenvolvidos. Necessita-se de um sistema de informação que possibilite a atualização e modernização das formas de organização e consulta de dados. Finalmente, destacamos que a capacitação dos atores envolvidos no processo de descentralização é extremamente insuficiente e deficiente.

Enfim, o processo de descentralização não pode ser uma estratégia isolada. Ele deve inserir-se num processo maior que envolva os diversos setores sociais, políticos, econômicos, e os diferentes níveis do Estado. Deve-se contar com os recursos financeiros e humanos suficientes e necessários para provocar uma estratégia global de mudança, que vise à verdadeira participação da cidadania no processo descentralizador.

As reformas não podem ser vistas como estratégias de caráter econômico, objetivando poupar o estado central de gastos na área educacional. Elas devem levar em conta o contexto sócio-econômico e político institucional de cada país, e procurar promover um verdadeiro consenso para a execução das reformas.

A autonomia real dos níveis envolvidos nas descentralização é uma condição indispensável para o êxito das reformas. Por outro lado, deve-se estabelecer diretrizes claras e distribuir, adequadamente, as responsabilidades, instaurando

mecanismos de gestão vertical e horizontal. A transparência financeira é outro aspecto a levar em conta. A distribuição dos recursos entre os diferentes níveis deve seguir critérios sócio-econômicos baseados numa política social mais igualitária, em benefício de uma verdadeira reforma que vise à democratização do sistema educacional. Para tal, é necessário que o Estado garanta financiamento para todos os níveis sub-nacionais, proporcional às suas condições sócio econômicas, condição indispensável para a “*garantia do direito à educação*”.

NOTAS

¹ A descentralização consistiu, fundamentalmente, numa transferência de responsabilidades do governo central para os governos estaduais e municipais.

² Segundo estudos da CEPAL, a matrícula escolar nas regiões rurais, em alguns países, é muito alta; por exemplo, para 1991, a Bolívia registrava 40% de sua matrícula escolar no setor rural; Chile, 16,2%; Colômbia, 21,1%; México, 35,7%; Nicarágua 43% e, em 1989, o Brasil tinha uma matrícula rural de 22,1%;

³ Segundo dados da Unesco, 1996 e Cepal, 1995, registra-se a seguinte taxa de repetência nas primeiras 6 series: Chile, 11,2; México, 18,9; Argentina, 23,6; Colômbia, 23,5; Bolívia, 24,4; Brasil, 48,1; e Nicarágua, 47,5.

⁴ Sobre o tema, ver GAJARDO, M. e ANDRACA A.M. de (1997); LAVÍN, S. (1995), MAYOR, F. (1995) e Naciones Unidas/CEPAL (1995).

⁵ Registra-se, na década de 80, uma notória queda do gasto por aluno no ensino básico, passando de 164 dólares a 118 dólares, entre 1980 e 1989.

⁶ Para os países que possuem dados, constata-se os seguintes percentuais: a Argentina, entre 1970 e 1977, gastava 2,6% do PIB, passando, em 1994, a gastar 3,6%. A Bolívia, em 1991, destinava 3,1% do PBI e, em 1994, passou para 4,4%. O Brasil, em 1990, destinava 4,6%. O Chile, em 1980, gastava 4,3% e, em 1994, baixou para 2,8%. A Colômbia, em 1991, gastava 2,4% e, em 1994, aumentou para 3,2%. O México gastava 3% do PIB, em 1991, e, em 1994, aumentou para 4,5%. Os dados de Nicarágua são de 1993, informando que, neste

ano, destinava 4,4% do PIB para a educação.

⁷ O artigo terceiro da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos e a Lei Geral de Educação representam o marco legal que regula o Sistema Educativo Nacional, em seu conjunto, e estabelece os fundamentos da educação no México. Em 1993, foi aprovada uma reforma do artigo terceiro da constituição, que deu o atual perfil à educação. Além de estabelecer o direito que têm todos os indivíduos à educação, estendendo a obrigatoriedade ao ensino secundário, também determina que o Poder Executivo Federal tem a faculdade de elaborar os planos e programas de estudo da educação primária, secundária e normal para toda a República. O artigo 31 também foi reformado, para estabelecer o dever dos pais de enviar seus filhos à escola primária e secundária.

⁸ No início dos anos noventa, o Programa para a Modernização Educativa – um acordo político semelhante ao assinado na Colômbia – teve como objetivo central prolongar a educação mexicana para onze anos como mínimo: dois de pré-escolar, seis de ensino primário e três de ensino secundário.

⁹ A estrutura do sistema educativo mexicano está constituída pelo nível Pré-escolar (de 3 a 5 anos de idade) não obrigatório; nível Primário, obrigatório para crianças de 6 a 14 anos de idade; nível secundário, obrigatório para os jovens de 12 a 16 anos de idade; nível médio superior, formado por três modalidades: bacharelado geral, bacharelado tecnológico e educação profissional técnica; e educação superior, tecnológica e normal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASLAVSKY, C. El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina. In: *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires: Troquel, 1998
- CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Estudio Económico de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, varios años.
- _____. *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe, edición 1997*, Santiago de Chile, 1998.
- _____. *Panorama Social 1996*, CEPAL/UNICEF, Santiago de Chile, 1997.
- COMINETTI, R.; TEDESCO J.C. *Algunos aspectos de la privatización educativa en América Latina*. Lima: Tarea, 1992.
- COX, C. *La Reforma de la Educación Chile: Contexto, Contenidos, Implementación*. Documentos de PREAL, N° 9, 1997.
- Castro, Cláudio de Moura e Carnoy Martin. *Como anda a reforma da Educação na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1997.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN de COLOMBIA. *Cómo va la descentralización. Planeación y desarrollo*, Vol. 27, n° 3, julio-septiembre, Santafé de Bogotá, 1996.
- DI GROPELLO, E. *El gasto social en América Latina: un examen cuantitativo e cualitativo*. Serie Cuadernos de la CEPAL, n° 80, Santiago de Chile, 1997.
- DI GROPELLO, E. *Descentralización de la educación en América Latina: Un análisis comparativo*. Serie Reforma de política pública, n° 57, Santiago de Chile, Proyecto regional CEPAL/Gobierno de los Países Bajos/ASDI, 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN de Chile. *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica chilena*. Santiago de Chile, 1996.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN de Chile. *Reforma Educacional*. Servicio de Información del Ministerio de Educación de Chile, 1998
- MIKLOS, Tomas. Equidad y calidad del sistema educativo mexicano. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 1, Enero-Abril, 1993.
- ROSAR, Maria de Fátima Felix. *Globalização e descentralização: o processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização*. Campinas: Unicamp, tese de doutorado, 1995.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Informe de labores 1982 a 1996*, México, D.C.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Informe de labores 1997 a 1997*, México, D.C.
- SECRETARIA NACIONAL DE EDUCACIÓN DE BOLIVIA. *Informe semestral de ejecución de la Reforma educativa 1996*, Ministerio de Desarrollo Humano, La Paz, Bolivia, 1996.
- SECRETARIA NACIONAL DE EDUCACIÓN DE BOLIVIA. *Información semestral de ejecución de la reforma educativa 1996*, Ministerio de Desarrollo Humano, La Paz, Bolivia, 1996.

- SECRETARÍA NACIONAL DE PARTICIPACIÓN POPULAR. *Bolivia: La participación popular en cifras*. Ministerio de Desarrollo Humano, La Paz, Bolivia, 1996.
- TIRAMONTI, G. O cenário político e educacional dos anos 90: A Nova Fragmentação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Nº 100, Fundação Carlos Chagas, 1997.
- VARGAS, J. E. e SARMIENTO, A. *La descentralización de los servicios de la educación en Colombia*. Serie Reforma de política pública, Nº 50, Proyecto regional CEPAL/Gobierno de los Países Bajos, Santiago de Chile, 1997.

OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NA BAHIA: DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL?

Wanderley Ribeiro

Professor da Universidade do Estado da Bahia ¹

1. Introdução

O tema descentralização via Conselho Municipal de Educação (CME) é assunto muito debatido ultimamente, ainda que não seja uma problemática nova, pois há cerca de 50 anos, na Constituição baiana de 1947, Anísio Teixeira (1967:87-108) defendia um modelo mais autônomo para a educação e que só seria concretizado via Municípios.

Mas se 50 anos passados já dão uma idéia de quão discutido é o tema, apesar de não ter sido colocado em prática, salvo por experiências isoladas, que dirá de mais de 130 anos? Em 1862, o Visconde do Uruguay já defendia a descentralização. Uruguay (apud Marcelino:1988:11) assinala:

“Ha muitos assumptos nos quaes a acção do interesse particular ou local he mais activa, prompta, mais efficaz, mais economica do que a do governo. A absorpção da gerencia de todos os interesses ainda secundarios e locaes pelo Governo Central, mata a vida nas localidades, da lhes deixa a fazer, perpetua nellas a indifferença e a ignorancia de seus negocios, fecha as portas da unica escola, em que a população pôde aprender, e habilitar-se praticamente para gerir negocios publicos.

Ao mesmo tempo habitua-se a esperar tudo, e ainda mesmo o impossivel, do Governo. He o mais funesto presente que se lhe pôde fazer, pelo muito que o compromette. Em lugar de fortificar o poder, enfraquece-o, tornando a sua missão cada vez mais complicada e onerosa. Todos cruzão os braços e se voltão para elle, to-

dos o accusão, quando se manifesta o mais pequeno mal.. Todos tem mais ou menos razão, e os negocios não andão para diante. O centro não pôde ver e providenciar tudo”.

Além disso, conforme Marcelino (1988:7): “O século XVI, logo após o descobrimento, representa o primeiro fluxo de descentralização no Brasil, com a criação das capitânicas hereditárias”.

Essa tese é refutada por Hely Lopes Meirelles (1994:28) que afirma:

“No período colonial, a expansão municipalista foi restringida pela idéia centralizadora das Capitânicas, afogando as aspirações autonômicas dos povoados que se fundavam e se desenvolviam mais pelo amparo da Igreja que pelo apoio dos donatários”.

E também por José Nilo de Castro (1992:23): “A expansão municipalista que se produziu inicialmente, no Brasil-Colônia, foi restringida pela centralização das Capitânicas”.

A primeira lei brasileira referente à educação, assinada em 15 de outubro de 1827 por D. Pedro I, determinava a criação de escolas de primeiras letras “...em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos...” do Império.

Como se observa, a temática da descentralização é antiga e mesmo a descentralização da educação também não é fato recente. Por que então, concretamente, ela não se efetivou? Quais são os argumentos dos que se colocam como favoráveis ou contrários à descentralização? Qual o papel do Conselho Municipal de Educação nesta descentralização do poder? São questões que serão aqui aborda-

das para uma tentativa de obtenção de suas respostas.

Modernamente, grande interesse pelo tema pode ser constatado, também, com o número de *sites* sobre descentralização, presente na Internet, até 03 de maio de 1998. Conforme Manoel Fernandes na revista *VEJA* (Fernandes:1998:16), o tráfego na rede mundial de computadores “...*dobro a cada 100 dias*”, já existindo a respeito desse tema 105.550 sites, não incluindo, logicamente, as listas de discussão e os *chats* (“bate-papos”). Ainda conforme Fernandes:

“Desde 1993 quando foi aberta ao público, a rede cresce exponencialmente. Um relatório do governo americano afirma que desde aquele ano o número de pessoas que navegam pela rede passou de 3 milhões para 100 milhões. Nesse ritmo, em 2003 quase 20% de todo o tráfego de telefonia doméstica do planeta será conduzido via Internet. Em 2005, um em cada seis habitantes do planeta vai ter acesso à rede. Nunca uma tecnologia se tornou tão popular em tão pouco tempo. O rádio, por exemplo, levou 38 anos para atingir 50 milhões de pessoas. A Internet conseguiu esse feito em apenas quatro anos”.

O número de endereços, ainda conforme a citada revista, aumentou de 26 mil em 1993, para 1,3 milhão, em 1998, um aumento de 50 (cinquenta) vezes.

Assim, o problema que norteia este estudo é saber se o CME, órgão integrante da administração da educação local, se insere no efetivo cumprimento do direito à educação escolar de sua respectiva população. Em que a criação deste órgão contribui para a educação sistemática oferecida nos Municípios baianos? Pergunta-se se a criação e a implementação destes Conselhos geram realidades mais cidadãs ou realidades mais autoritárias, entendendo-se por realidade cidadã aquela onde a comunidade tenha mais acesso aos seus direitos sociais, assim como aos deveres, e por realidade autoritária, aquela em que apenas os deveres são exigidos da comunidade.

O Brasil é um país reconhecidamente de contrastes, com municípios onde a renda per capita se iguala a de países de primeiro mundo e outros onde a miséria, a pobreza e demais males sociais grassam.

Deste problema, surgem quatro questões que devem ser investigadas. A primeira, sabendo-se que o Brasil dispõe de mais de 5.000 municípios, alguns extremamente ricos, com alta renda per capita, outros bastante pobres, em que medida o CME, como órgão da política de descentralização via municipalização do ensino, pode ser visto como fator de melhoria da qualidade escolar municipal, entendida como menor número de evasão e repetência, taxa de analfabetismo, professores com melhor qualificação e remuneração, escolas com melhor infraestrutura e acesso escolar garantido a todos em idade própria? Ou seria a descentralização, via municipalização do ensino, uma forma de se nivelar por baixo a educação formal oferecida ao cidadão, ou ainda de ampliação das desigualdades existentes, uma vez que os municípios mais pobres não teriam recursos suficientes para equiparação aos mais ricos?

Em segundo lugar, tendo em vista a realidade econômica, social e cultural dos 415 municípios baianos, e de seus habitantes – já que em boa parte desses municípios, pobreza, miséria, analfabetismo, falta de acesso à escola são comuns –, as funções do CME representam para essas populações garantias de acesso à educação, e conhecimento do que é e para que serve o Conselho?

Em terceiro lugar, conforme a atuação do CME — com ou sem delegação de competência — pode-se evidenciar algum impacto na melhoria da qualidade no ensino municipal?

Por último, com a nova LDB, Lei nº 9.394/96, e a possibilidade de o município integrar o sistema estadual de ensino, formando um sistema único, o processo de descentralização via municipalização não será transformado numa estadualização, com possível centralização, ou será, parodiando Romão (1992), um passo na publicização municipal?

2. Os conselhos Municipais de Educação (CMES)

Surgimento

Coube ao Estado do Rio Grande do Sul o pioneirismo em Conselho Municipal de Educação (CME). Assim, em 1954, através do Decreto Estadual nº 5.044, de 13 de junho, “...*determinou-se a*

criação de Conselhos escolares municipais, com certa gama de atribuições”. Colocava, assim, o Estado do Rio Grande do Sul, em prática, o preceito da descentralização via municipalização do ensino preconizado na CF de 1946 e defendido por Teixeira (1967:96):

“Felizmente, agora, por essa Constituição, poderemos ter 21 sistemas escolares no Brasil e isto significa 21 possibilidades para idéias boas e progressivas. Uma delas poderá ser a melhor e estimular os demais para imitá-las ou buscar ainda outras idéias melhores, o que seria impossível com o sistema centralizador”.

E mais adiante, Teixeira (1967:97) reforçava: *“Tenho quatorze anos de lutas dentro dos Governos procurando reivindicar para a educação a autonomia, que me parece indispensável ao desenvolvimento dos seus serviços”.* Apesar de opiniões contrárias à municipalização do ensino (na época e ainda hoje), Darcy Ribeiro (1988:60) escrevia a respeito do pensamento de Teixeira:

“Ele acreditava que era preciso conceder ao governo estadual e, menos que ao estadual, ao municipal, o poder e a obrigação de educar, para que um dia a própria comunidade tomasse em suas mãos a educação de seus membros, porque só assim a instrução pública encontraria uma base na realidade para se afirmar e difundir a todos. Eu dizia: Dr. Anísio, veja bem, município é Montes Claros, distrito é Bela Vista de Montes Claros. Nenhum deles está interessado em educação popular, se nem Belo Horizonte está! Pode ser que o Rio de Janeiro, ou agora Brasília estejam preocupados em educar o povão, mas será pouco. Belo Horizonte está muito menos. Montes Claros infinitamente menos. E o distrito nada. Nada! Quem manda no distrito é o fazendeirão. Aqui não há essa comunidade ianque”.

A Lei nº 4.024/61 não fazia referência aos CMEs, mas a tendência de descentralização se afirmaria e se concretizaria em legislações posteriores, como a Lei nº 5.692/71 (cf. artigos 41, 58 e parágrafo único, bem como o artigo 71).

Inovação da atual constituição federal

Até 1988, o município tinha sistema de ensino de fato, mas não de direito, pois não podia estabelecer normas pedagógicas. Afirma Boaventura (1996:9):

“A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 colocou o Município como sistema de educação ao lado da União, Estados e Distrito Federal. Incontestavelmente, do ponto de vista educacional, foi uma das maiores inovações possibilitar à esfera do poder local o estabelecimento de normas pedagógicas”.

Assim, possui o Brasil, como Estado Federal, uma organização educacional que acompanha, descentralizadamente, os entes políticos e constitucionais — União, Estados, Distrito Federal e Municípios — com os seus respectivos sistemas de ensino. Temos, portanto, para cada entidade política e administrativa um conjunto de instituições educacionais e de normas que regulam a organização e o funcionamento de redes de escolas. Cada ‘sistema de ensino’, expressão consagrada desde a Constituição de 1946, tem os seus componentes com atribuições e competências diferenciadas que decorrem do federalismo e da política municipalista.

Como se observa, a elevação do município a sistema de ensino, proporcionada pela Constituição vigente, foi uma grande inovação e que vem ao encontro da política municipalista tão em voga.

Os CMEs na Bahia

Apesar de a descentralização via Conselhos Municipais de Educação ter sido proposta na Bahia, através de Anísio Teixeira, nosso primeiro CME com delegação de competência surgiu 40 anos após o início dos debates provocados por Teixeira, em 1987, o CME de Salvador.

Além de Salvador, poucos municípios na Bahia têm Conselhos e Conselhos com delegação de competência. São: Vitória da Conquista e Simões Filho, em 1992 e, mais recentemente, Barreiras, Paripiranga, Guanambi e Camaçari, em 1996.

Há, entretanto, muitos municípios cujas Leis Orgânicas Municipais (LOMs) estabelecem a necessidade dos seus respectivos CMEs, dando os primeiros passos para a municipalização do ensino

(Cf. Boaventura:1995). Seguem, nesta linha, Itabuna, Ilhéus, Dias D'Ávila, Catu, Jequié, Juazeiro, Feira de Santana, Serrinha, dentre outros.

Até dezembro de 1995, apenas quatro municípios - Salvador, Vitória da Conquista, Simões Filho e Catu - , tinham recebido delegação de competência do CEE-BA. Atualmente, inserem-se nesta categoria também os CMEs de Barreiras, Paripiranga, Guanambi e Camaçari; assim sendo, considerem-se: 1) a efetiva implantação e funcionamento dos CMEs; 2) o relativo tempo destes Conselhos, vistos serem os mais antigos dos Municípios baianos; e 3) a proximidade com a capital.

Com o progressivo aumento no número de CMEs com delegação de competência, fez-se necessário uma amostra, pois não seria possível o estudo dos 415 Municípios baianos, ou de CMEs, em cidades muito distantes, como Barreiras.

Para tanto, usou-se a amostragem intencional, tendo sido escolhidos os seguintes municípios: Salvador, Simões Filho, Vitória da Conquista, Catu, Paripiranga, Guanambi e Camaçari representando os Conselhos com delegação de competência e os de Feira de Santana e Serrinha, representando os Conselhos que ainda não obtiveram delegação de competência do CEE-BA.

Assim, foram estudados 9 (nove) municípios, sem contudo esquecer 7 (sete) dos 8 (oito) municípios que já possuem delegação de competência até a presente data, o que representa cerca de 2,2% dos municípios baianos. Observe-se que a amostra original constava de 10 (dez) municípios, correspondendo a 2,5% dos municípios baianos, entretanto, houve a exclusão do município de Caetitê, quando da execução da pesquisa de campo, pois o Conselho implantado neste município é o do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), apesar da insistência da Secretária de se tratar de CME.

A importância dos CMEs

Apesar da proclamação da municipalização do ensino não ser determinação recente, como visto, o

que tem sido feito pela efetiva municipalização do ensino? Visto que os CMEs são apenas uma etapa da municipalização do ensino, qual tem sido a verdadeira atuação desses Conselhos? Que têm feito os CMEs para o cumprimento do extensivo direito à educação dos cidadãos brasileiros, ao menos na faixa etária que a lei garante? Qual tem sido o papel dos CMEs na melhoria da qualidade de educação formal oferecida a estes cidadãos?

Faz-se necessário estudar, portanto, a criação e a implementação desses Conselhos e a relação deles com o que se chama de melhor qualidade educacional: atendimento escolar a todos em idade própria, professores com a devida qualificação para atuar nas séries respectivas, recursos financeiros e materiais suficientes, taxas de evasão e repetência se não nulas, pelo menos baixas.

É importante assinalar que o estudo pretende revelar a influência que a educação do Município recebeu da ação do CME, pois assim se constatará se a municipalização do ensino é uma falácia, mais uma entre os tantos engodos educacionais brasileiros, ou será a possibilidade da melhoria do nosso sistema educacional.

Funções dos CMEs

De modo geral, os CMEs apresentam quatro funções:

- a) consultivas, quando respondem a indagações e consultas sobre questões atinentes à educação;
- b) normativas, quando estabelecem regras, dispositivos e normas a serem observadas no sistema sob sua jurisdição;
- c) deliberativas, quando decidem questões submetidas à sua apreciação; e
- d) fiscalizadoras, quando acompanham o cumprimento das normas sob sua jurisdição.

Como componente do Poder Público, o CME não pode se furtar a exercer as quatro funções acima referidas. Não pode, como órgão máximo da esfera municipal, deixar de cumprir e de exigir o cumprimento da educação como direito do cidadão, como proclama a Constituição Federal.

3. A polêmica da municipalização do ensino

A favor da descentralização via municipalização do ensino

Os argumentos dos que defendem a descentralização via municipalização do ensino podem ser assim sintetizados:

1) Maior proximidade com a comunidade. Segundo Anísio Teixeira (1967:54):

“Para a escola primária ter, portanto, as condições adequadas de eficiência, faz-se necessário que se crie um estado de continuidade entre a experiência da criança fora da escola e a sua nova experiência no meio escolar. Por isto mesmo, a escola, sobretudo a primária, deve inserir-se no meio local, desenvolvendo a criança por intermédio deste seu meio, a fim de que as experiências de ensino tenham raízes e o indispensável caráter integrativo que as deve marcar. É pois de toda conveniência que a escola primária seja uma instituição local, administrada localmente e em profunda participação com o meio local. Heimatkunde é como os alemães designam este princípio fundamental, que deve comandar a organização do ensino primário”.

Boaventura (1996:11) reforça: *“Por conseguinte, onde a escola estadual não vai, não costuma ir ou não pode ir, a pequena escola municipal faz-se presente, na maior intimidade com o interior”.* Por sua vez, Meirelles (1993:334) confirma esta proximidade, baseado na obrigação legal do Município:

“A criança, ao deixar a casa para freqüentar a escola municipal, permanecerá no mesmo ambiente de que provém, pois se verá rodeada de amigos e conhecidos do bairro, facilitando-lhe a adaptação e o aprendizado escolar. Daí porque a própria Constituição já forçou a dedicação do Município ao ensino fundamental e pré-escolar (art. 211, § 2º)”.

A mesma idéia destaca Benedicto Silva (1995:29) ao expor que: *“O Governo Municipal é, por assim dizer, um governo de vizinhos e, como tal, suscetível de fiscalização direta e ininterrupta”.*

2) Democratização da sociedade. Jorge C. Nascimento (1987:49) escreve que ela ocorrerá “... -

peelo menos ao nível do discurso - através do fortalecimento da autoridade municipal”.

Neste sentido, deve-se estabelecer um Município em que seus habitantes não apenas votem nos futuros prefeitos, mas em que haja uma comunidade participativa e uma autoridade municipal com suficiente força política para democratizar direitos e deveres e não apenas delegar direitos a poucos e deveres a muitos.

3) Como elemento formador da cidadania. Chopin T. de Lima (1988:198-199) defende a descentralização, assim como a parceria entre os entes políticos — União, Estados e Municípios — como uma solução para o problema educacional:

“Não bastasse essa dissociação entre a Secretaria da Educação e a Unidade Escolar, esta também se encontra dissociada da Comunidade em que está inserida e do poder local, visto ser o Estado encarado como o único responsável. Ora, a Escola Pública atende o alunado de uma determinada Comunidade, a qual juridicamente existe em um determinado Município. Esse alunado não pode ser atendido como se a Comunidade e o poder local nada tivessem a ver com a escolaridade dessas crianças: afinal, está em jogo a formação da cidadania dos educandos e com isso todos temos a ver e precisamos envolver-nos: União, Estado, Município e Comunidade. Na busca desse envolvimento, surge a proposta de municipalização, concretizável através de uma parceria efetiva, com o objetivo claro de todos interagirem na promoção de uma Escola Pública eficiente no atendimento à criança brasileira.”

Marshall (apud Neves:1994:25) corrobora esta tese, ao defender três dimensões para a cidadania:

“(...) a primeira é a civil, que inclui os direitos necessários à liberdade individual (locomoção, pensamento, fé etc.); a segunda é a política, que se configura no direito de participar do exercício do poder político, e a 3ª é a social, que inclui desde o direito do indivíduo a um mínimo de bem-estar econômico e segurança até o de compartilhar a herança social e viver como ser civilizado, segundo os padrões da sociedade a que pertence. Como direito social,

a educação não só permite que o indivíduo participe do patrimônio cultural acumulado, como torna possível ou facilita a concretização de outros direitos sociais que lhe forem formalmente atribuídos (saúde, trabalho, renda etc.)”.

Teixeira (1967:51-83) defendia a educação pública no Município, independente da esfera a que pertencia, mas com a participação de todas, o que José E. Romão (1992:66) chamaria de “publicização”.

4) Aprimoramento das instituições democráticas. Como explica Silva (1995:30):

“A existência de núcleos municipais bem organizados, autônomos de direito e de fato, além de assegurar aos munícipes o gozo e o uso dos serviços públicos de primeira necessidade, contribui ativamente para a nobilitação e refinamento das instituições democráticas”.

Tal visão é corroborada por Willian Anderson e Eduard Weidner (apud Silva:1995:31): *“O Município vale por um fórum de participação política, em que todos contam, inclusive os eleitores mais humildes, e cada um sente que o seu voto pesa mais que nas eleições estaduais ou federais”.*

A negação da descentralização via municipalização do ensino

Apesar de todo o movimento democratizante por que o país passa, causando até situações de excesso de democracia e que Moacir Gadotti (s.d:19) chamou de “democratismo”, há vozes contrárias à municipalização do ensino, conforme aqui sintetizado:

1) Acerca da fragilidade do Município brasileiro, favorecendo práticas clientelísticas, Nascimento (1987:49) afirma que o Município brasileiro é uma *“... esfera de administração extremamente vulnerável a pressões que favorecem uma política de clientela.”*

Lia Rosemberg, Madza J. Nogueira e Selma G. Pimenta (1984:57) argumentam que:

“Na verdade, essa descentralização das decisões não existe. Quanto mais pobre o município, maior sua dependência financeira em relação ao poder central. Daí decorre uma profunda dependência política. O município é altamente manipulável. O clientelismo impera a

tal ponto que, em grande parte deles, são os prefeitos que nomeiam os diretores e até professores das escolas. Por outro lado, o nível de organização da sociedade civil, que vem crescendo significativamente no País todo, ainda é bastante frágil na esfera dos municípios. Fracionar algumas organizações, bem estruturadas a nível estadual e nacional, como a dos professores e a dos estudantes pode ser uma tática importante na estratégia de desmobilização política. Este é o verdadeiro objetivo daqueles que, sob o manto da descentralização, pretendem apenas perpetuar-se no poder. Dada sua dependência do governo central e a menor capacidade de pressão da sociedade civil, para conseguir ver atendidas as reivindicações da comunidade, o ensino municipalizado pode vir a ser mais autoritário que o estadual”.

2) Sobre a competência da responsabilidade do Estado. Elena V. Jarry e Maria de Fátima S. Vieira (1993:6), ao se referirem à descentralização, são bastante enfáticas:

“Enquanto, aparentemente, através da argumentação discursiva, busca atingir a democratização pela descentralização dos serviços públicos, na prática, o que o Estado mais intenta é desincumbir-se de tão onerosa tarefa que lhe é cabida”.

Lisete R.G. Arelaro (1981:63) confirma:

“Na maioria das nossas escolas (maioria esta de sala única), a descentralização se concretiza não como expressão de uma conquista de autonomia do grupo educacional, mas pelo abandono a que elas são relegadas, tanto pelo Ministério como pelo próprio Estado. Descentralização significando aqui apenas inexistência de acompanhamento e avaliação. Descentralização enquanto uma forma de descompromisso e não de auto-realização. E essa é uma realidade educacional que merece uma reflexão mais profunda. já que envolve a maioria da população escolar”.

3) Argumentando sobre a necessidade de uma reforma tributária, ainda na vigência da CF de 1969, Rosemberg, Nogueira e Garrido (1984:56-57) alertam:

“A municipalização do ensino será inviável enquanto não se proceder a uma reforma tributária que transfira aos Estados e Municípios os recursos necessários para arcar com as responsabilidades daí decorrentes. Mesmo assim, essa medida, isolada, não seria uma garantia da democratização do ensino; teria que vir ancorada a um projeto político mais amplo de educação, que possibilitasse a ampliação das oportunidades educacionais oferecidas às camadas populares”.

As contradições na descentralização via municipalização do ensino

Algumas questões colocadas pelos que são a favor ou contrários à municipalização do ensino são destaques nesta seção.

1) Quanto à incompetência dos Municípios, dado o despreparo de seus prefeitos, Bremaeker (1990:14), em uma série de quatro pesquisas sobre o perfil dos prefeitos eleitos em diferentes épocas, com o apoio do IBAM — Instituto Brasileiro de Administração Municipal —, chegou às seguintes conclusões:

“Observa-se de pronto um fato altamente auspicioso: o nível de instrução dos Prefeitos é hoje muito mais elevado do que há 20 anos atrás. Dos Prefeitos que assumiram o governo no período 1973-1976, 49% possuíam o nível primário de instrução, 34% o nível médio (ginasial e científico) e 17% o nível superior. No período seguinte, entre 1977 e 1980, 41% possuíam nível primário, 37% o nível médio e 22% o nível superior. Hoje em dia, mais da metade dos Prefeitos eleitos possuem nível de instrução superior (52,3%), apresentam nível médio — ginasial e científico — 31,41% dos Prefeitos e nível primário apenas 15,1% das respostas. Daqueles que apresentaram nível médio, 18,5% possuem o científico e 12,3% o curso ginasial”.

2) Os prefeitos, em sua maioria, são “coronéis”. O que refuta Bremaeker (1990:18), afirmando ter havido uma “...acentuada modificação...” quanto à ocupação profissional dos prefeitos:

“Vai-se observar, nos atuais Prefeitos, uma acentuada modificação no padrão ocupacional em relação a períodos anteriores. Os Prefeitos eleitos para o período 1973-1976 eram principalmente fazendeiros (26,8%), comerciantes (23,1%), servidores públicos (16,9%) e profissionais liberais (11,6%). Aqueles eleitos para o mandato de 1977 a 1980 tinham ainda em primeiro lugar os fazendeiros (32,5%), seguidos pelos servidores públicos (23,4%), pelos comerciantes (17,4%) e pelos profissionais liberais (14,5%). Para os atuais Prefeitos nota-se uma verdadeira reviravolta no perfil ocupacional. Em primeiro lugar estão os profissionais liberais (41,1%), seguidos dos comerciantes (17,7%), dos fazendeiros ou empresários rurais (10,0%) e dos servidores públicos (8,4%)”.

3) Redução de burocracia não significa ampliação de eficiência. Segundo Anamaria Medina (1987:46):

“O pressuposto subjacente é o de que a redução de tamanho da burocracia, através da descentralização, presumivelmente levaria à melhor prestação de serviços, permitindo aos órgãos implementadores concentrá-los em áreas menores, reduzindo o volume de demandas no âmbito central. Desse modo, eles poderiam atender de perto a seus clientes, com maior agilidade, tornando seus programas melhor administrados e ampliando seu impacto positivo.”

Quanto à descentralização política, implicaria que a autoridade fosse exercida por organizações ou residentes locais, com poderes gerais para decidir e alto nível de discricção. Eles tenderiam a aplicar seus recursos na busca de prioridades e interesses da localidade.

As propostas de descentralização política mostram grande diversidade com relação a quem deteria poder local. Enquanto autores mais moderados propõem o poder ao governo do município, alguns falam em conselhos ou colegiados comunitários e os mais radicais pedem o ‘poder para o povo’, indivíduo, cidadão. Os sistemas nacionais administrados descentralizadamente teriam dificuldades em

obter integração horizontal, ou seja, acompanhar e coordenar as atividades de suas diversas agências na mesma ou em diferentes áreas geográficas. Os problemas seriam trabalhados de forma segmentar, com pequena atenção às políticas ou programas como um todo. E, obviamente, o poder continuaria, em boa medida, concentrado nos níveis superiores da hierarquia”.

A questão da desconcentração, da descentralização, via municipalização de ensino, da gestão local precisa ser encarada com a seriedade com que Anísio Teixeira, no passado tão atual, e mais Paulo Reis Vieira (1971), Gadotti, Romão, Ivone Poletto (1982), Ailton Aziz Lima (1985), Ivo José Both (1997), Dalila Andrade Oliveira (1997), Wanderley Ribeiro (1998) entre outros, tratam do tema. Analisada sem paixão, mas com discernimento, acima de plataformas eleitorais, a municipalização do ensino poderá ser uma das soluções para as mazelas do sistema educacional brasileiro.

4. Os CMES na Bahia e a descentralização da gestão educacional

A descentralização da gestão educacional ainda não é uma realidade na Bahia, o que não significa que a teoria da descentralização não possa ser utilizada com sucesso.

O que vem ocorrendo, também, é que há uma preferência dos municípios baianos na criação dos Conselhos do FUNDEF, em detrimento dos CMES.

Paradoxalmente, muitos municípios vêm criando seus CMES, apesar de não darem a eles o destaque necessário, por exemplo: 1) nomeiam conselheiros que não sabem quais suas funções, seus limites e possibilidades; 2) estabelecem regimentos internos em conflito com a lei que os criou, que é, hierarquicamente superior e não pode, assim, ser contrariada; e 3) dispõem de pessoal em número insuficiente e não qualificado para desempenhar determinadas funções, além da ausência de recursos financeiros e algumas vezes, de local próprio para funcionamento. Chega-se até ao ponto de Conselhos não emitirem resoluções porque não sabem como fazê-las.

Apesar deste ano ser comemorado o centenário de nascimento de Anísio Teixeira, a idéia da descentralização via municipalização do ensino ainda não se efetivou, exigindo algumas condições para sua concretização, que serão aqui apresentadas a título de sugestões:

- O CME deve ter, até para facilitar o seu trabalho, um livro de registro de processos, no qual constem, por exemplo, por que foi procurado, quando e a solução para a iniciativa.
- Se o CME está sendo solicitado para desempenhar funções que não lhe dizem respeito, cabe esclarecer quais são suas funções e isto pode se dar de diversas formas, como seminários, distribuição de “folders”, cartilhas e até mesmo pequenos livros contendo tais informações, como fez o Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE-CE), com a coleção Vida & Educação, volume 1, “Conselhos Municipais de Educação: criação e instalação”, em 1995.
- O CME deve desenvolver algum instrumento que permita saber se vem conseguindo desempenhar, a contento, o seu papel. Instrumentos como reuniões dos conselheiros podem até servir de auto-avaliação, mas não bastam. É importante que os CMES saibam da real dimensão de sua função social, a fim de que possam realizá-la com igual competência.
- Não tem utilidade um CME que exista apenas no papel. É importante, cada vez mais, que este órgão dê provas de sua operacionalidade. Assim, os conselheiros devem saber claramente não só as funções do órgão como as suas próprias. Se não têm o devido discernimento, devem procurar auxílio, seja com outros CMES, seja com o CEE-BA, com o CNE ou mesmo com outras entidades como a UNDIME, o Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), do Rio de Janeiro, a Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul, ou mesmo com consultores de educação que militem na área.
- O CEE-RJ é bastante enfático com relação à figura da delegação de competência, tendo-se manifestado através do Parecer nº22/96, esclarecendo que:

“I - valorização do processo de institucionalização do Conselho Municipal de Educação, condicionando a delegação de competências à qualidade do mes-

mo. Assim, o instituto da delegação ocorrerá quando:

1 - o conselho municipal esteja organizado de forma a evidenciar sua capacidade de ação como órgão regulador do sistema municipal de ensino. (Grifo do autor).

(...) O que se deseja evitar é a delegação de competências a um órgão instável do ponto de vista de sua permanência no sistema e inviável pela falta de condições adequadas para sua atuação.

2 - a administração do município demonstre esforço para a melhoria quantitativa e qualitativa do atendimento que oferece nas áreas constitucionalmente definidas como prioritárias para o investimento municipal. (Grifo do autor).

(...) Assim, avaliar o esforço e a capacidade do município em empreender ações voltadas para a expansão da rede escolar, o crescimento da matrícula, a redução dos índices de evasão e repetência, a valorização do magistério, entre outras, é fundamental para a tomada de decisão do Conselho Estadual em lhes delegar competências próprias.

3 - o sistema municipal de ensino seja capaz de exercer com competência a fiscalização e o controle das ações de seus órgãos operacionais, através da existência de um corpo de Supervisores Educacionais devidamente habilitados e credenciados para este exercício. (Grifo do autor).

(...) A delegação de responsabilidades é um bom princípio administrativo, mas evidentemente o Estado não tem demonstrado, objetivamente, disposição para usufruir dos benefícios da descentralização. Programas como o da municipalização do ensino sofreram ao longo do tempo o desgaste de medidas autoritárias incompatíveis com a autonomia do município”.

- Assim como acontece com a área de Saúde, na qual, em virtude da municipalização, muitos Municípios vêm capacitando os seus conselheiros, por que não fazer o mesmo com os conselheiros municipais de Educação? Como observado ao longo deste trabalho, muitos CMEs não operam por absoluto desconhecimento de suas atribuições. Então, é imprescindível proporcionar uma capacitação dessas pessoas, para que possam ter o devido esclarecimento, resultando,

em um conselheiro mais comprometido, porque ciente de seus deveres e direitos.

- Utilizar os modernos meios de comunicação, como a Internet, disponibilizando uma *home page*, como o faz o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, também é uma forma de se chegar a um público de proporções inimagináveis.

Como falar, porém, de *home page*, quando nos municípios baianos, em especial, as taxas de analfabetismo são enormes e os professores percebem salários aviltantes? Sirva-se de exemplo o caso abaixo constante em matéria da *Folha de São Paulo* (Ari Cipola:1996:8):

“Com apenas um ano de estudo, Salete Martins de Menezes, 41, tornou-se professora da 3ª série de Brejão, a 35 km da sede de Pedro Alexandre, no sertão da Bahia.

Ela conseguiu o diploma da 1ª série do 1º grau há 30 anos e há três anos alfabetiza cerca de 50 alunos em sua própria casa. Para o trabalho, ela tem um salário de R\$23 da prefeitura, mas recebe R\$40 mensais por dar aulas em dois turnos.

Ela não sabe fazer prova, chamada ou preencher o diário de classe.

Para dar aula, usa uma lousa que ela mesma comprou. Não há merenda nem carteiras — os alunos estudam sentados no chão da sala e da varanda.

Agência Folha - Como a Sra. avalia seus alunos?

Salete - Meu estudo é pouco, não nego. Não sei fazer prova nem preencher o diário de classe.

Sei que um aluno aprendeu quando ele faz as mesmas coisas que eu. (grifo acrescido)

Agência Folha - O Município não exige as provas da sra.?

Menezes - Eles não podem exigir muito de mim.

Como ganho pouco, acho que eles devem ter tolerância comigo. *No ano passado, dos 51 alunos, só meu filho e a filha da vizinha passaram. O resto não sabe nada e não pode sair do pré.* (grifo acrescido).

Meu filho foi para o primeiro ano e já vai me ajudar a ensinar. Ele já escreve o nome todo. A

filha da vizinha já está no terceiro ano.

Agência Folha - Como a sra. dá aulas para uma aluna da 3ª série?

Salete - Como também não sei nada da 3ª série, o jeito é aprender junto com ela". (grifo acrescido).

Entretanto, conectando-se à Internet, o CME estará ligado ao mundo, podendo receber colaborações muito úteis e proveitosas para seu trabalho e, conseqüentemente, para a população que visa atender.

- Pode-se utilizar, inclusive, a EAD — Educação à Distância — para formação e capacitação de conselheiros municipais de educação pelo CNE, assim como pelos CEE's.
- Sugere-se, também, a formação e qualificação de professores via EAD, para que, ao fim da Década da Educação, o objetivo da extinção da figura tão conhecida do professor leigo, desqualificado, servindo para práticas clientelísticas, possa ser atingido.

Um dado digno de nota e que se faz presente antes mesmo das disposições legais, é o difícil acesso que alguns municípios criaram ao exame de suas legislações referentes aos respectivos Conselhos.

Que razões levariam tais agentes municipais a se comportarem desta forma? Afinal, a legislação de um País, Estado, Município é para ser conhecida por todos, é um dos passos advindos da concretização da lei (publicação em Diário Oficial) e, afinal, já estabelece a Lei de Introdução ao Código Civil, Decreto-Lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942, em vigor, em seu artigo 3º, que “Ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece”, o que seria confirmado também pela letra constitucional federal de 1988, artigo 5º, II: “Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei”.

Era extremamente constrangedor e frustrante, numa entrevista com conselheiros de qualquer desses municípios, observações do tipo: “*Bem, nosso Conselho foi criado, mas ainda não está funcionando*”, o que, às vezes, já correspondia a vários anos de inoperância.

A luta de Anísio Teixeira pela municipalização do ensino, na prática, mais de 40 anos depois, ainda não foi concretizada. Para alguém empenhado em

analisar esses CMEs, percorrendo distâncias entre esses Municípios, enfrentando estes e outros revezes, era difícil manter o ânimo. O ideal anisiano, embora ainda não concretizado, ainda serve de estímulo ao pesquisador que busca realizar seriamente seu trabalho.

Ao ser lido e analisado o conteúdo dos documentos dos CMEs, pôde-se constatar que a maioria (sete) tem leis de criação curtas, isto é, com poucos artigos, e uma minoria (dois) apresenta leis com maior quantidade de artigos.

Quanto aos regimentos, todos foram muito bem feitos, buscando ser, efetivamente, “*a lei da casa*”. Mas, se apresentam disposições muito pertinentes, não se deve esquecer que, em alguns CMEs, os regimentos conflitam com a lei de criação, o que, conforme a hierarquia das leis, não pode acontecer. É o que ocorre com o CME de Guanambi que estabelece, em lei, 8 (oito) Conselheiros e, no regimento, esse número é alterado para 9 (nove). Além do mais, no que tange à função de Conselheiro, que, na lei, aparece como de relevante serviço público e de exercício gratuito, no regimento, é estabelecido um *jeton*, como forma de retribuição a cada presença em reunião deste mesmo CME.

Com essas considerações, pode-se inferir que ou a lei de criação do CME não foi muito bem discutida, apreciada e acabou incorporando erros em seu feito, ou os conselheiros, na ânsia de implementar o CME, não deram o devido cuidado ao regimento, ou, pior ainda, numa afronta à lei de criação e, optando por modificar os aspectos em que a lei não correspondia aos seus anseios, alteraram, via regimento, essas características da lei de criação.

O número de conselheiros dos CMEs, também, parece ser uma dificuldade a ser estabelecida pela legislação: uns estabelecem 7 (sete), outros 9 (nove), o que conforme Romão (1992) é um bom número, por facilitar reuniões e decisões. Mas, se alguns CMEs foram felizes nesta questão, outros não obtiveram tal êxito e fixaram em 13 (treze), 26 (vinte e seis) e até 50 (cinquenta) conselheiros.

Logicamente, a relação quantidade/qualidade, neste particular, não pode ser avaliada, mas é até questão de bom senso: um Conselho com 50 membros apresenta dificuldades em ser produtivo até pela questão regimental do *quorum*.

O que se pode depreender dessas disparidades é que, na ânsia de contentar setores representativos da sociedade, contribuindo para uma participação mais ampla, alguns municípios criaram um verdadeiro entrave ao funcionamento dos seus Conselhos.

Não parece haver, por parte dos conselheiros, real consciência do que seja seu papel e da importância de tal órgão. Esta afirmativa pôde ser comprovada com o posicionamento que alguns CMEs assumiram, já referidas anteriormente.

Apesar de toda essa problemática envolvendo os CMEs analisados, não quer isto significar que o processo de descentralização via municipalização do ensino não deva ser efetivado nos próximos anos, pelo contrário. Paralelamente a essas dificuldades, percebe-se a criação de novos Conselhos, e que os já criados, mesmo que ainda não funcionem, buscam apoio para se tornarem efetivos.

Municípios que, como Simões Filho, já em sua LOM, definem que a manutenção do padrão de qualidade da educação municipal é responsabilidade do CME, deixam claro a importância, ao menos teórica, que tais Conselhos assumem. O grande problema tem sido colocar a lei em ação, o que não deixa de ser uma prática corrente no Brasil.

Se há dificuldades para ser implementada, não significa que a municipalização do ensino seja um grande engodo, mas que, entre a sua proclamação e a sua efetivação, ainda resta um grande terreno a ser percorrido, como as distâncias entre o Brasil real e o Brasil legal, já salientadas por Teixeira (1976) e Benno Sander (1977).

Apesar do exposto, muitas qualidades podem ser destacadas no esforço desses CMEs, enumerando-se, além das já citadas anteriormente:

1. A preocupação com dotação própria, presente nos Conselhos de Salvador (art. 11, Decreto nº 6.570/82), Guanambi (art. 6º, Lei nº 83/95), Paripiranga (art. 31, 32, 36, 37 e 38 Lei nº 1/94), Catu (art. 15, II e 16, Lei nº 29/94) e Serrinha (art. 30 e 31, Lei nº 466/94);
2. A abertura para uma possível participação da comunidade, na apresentação de propostas, desde que previamente cadastrada: “Qualquer cidadão ou entidade poderá, previamente cadastrado, apresentar propostas no Plenário do Conselho” (Art. 12, Lei nº 1.902/97).

3. A organização de um calendário de trabalho anual, onde, na última reunião do ano, já se prepara o cronograma de trabalho do ano seguinte, prevista nos CMEs de Vitória da Conquista (art. 23 do regimento interno), Paripiranga (art. 37 do regimento), Catu (art. 23 do regimento), Camaçari (parágrafo único, art. 30, do regimento), Salvador (parágrafo único, art. 13, do regimento).

Não basta, entretanto, constatar a inoperância da maioria dos CMES estudados, não basta fazer a crítica e não apresentar alternativas. É importante que sejam apontados caminhos, propostas e, neste sentido, alguns pontos são aqui colocados:

- O CME não é para ser criado apenas porque o Município que não souber administrar sua educação (e isso se faz não apenas com a SME) será penalizado via verbas não recebidas do FUNDEF;
- O CME não é apenas mais um órgão na, muitas vezes, inchada administração municipal. É um órgão para ser operante, eficiente e eficaz;
- Deve ser representativo das diferentes entidades que atuam em educação, com a participação dos docentes, pais e comunidade, mas não deve ser composto por pessoas que não tenham a real consciência da função de conselheiro;
- Deve ter um número ímpar de membros, de preferência 7 (sete) ou 9 (nove), para não inviabilizar o trabalho do Conselho, como já foi demonstrado;
- A sua lei de criação não deve ser prolixa, devendo se ater aos pontos principais, como: funções — normativa, consultiva, fiscalizadora e deliberativa; a exigência para ser conselheiro — pessoa de notável saber e experiência em matéria de educação, além de representar a categoria que o indicou; número de conselheiros, bem como de suplentes e mandato (3 anos); se a função deve ou não ser remunerada e de que formas, apesar de ser de relevante interesse público; e definir prazo — no máximo 60 (sessenta) dias, para a elaboração do regimento interno;
- Apesar da função de conselheiro ser de relevante interesse público, os dados revelam que nos CMEs onde houve uma retribuição pecuniária,

ainda que mínima, para esta tarefa, houve uma certa operacionalidade.

Isso não significa que a função deve ser vista como meio de aumento de salário, mas por que diferenciar esta função daquelas de conselheiros de outros órgãos, como o do Tribunal de Contas dos Municípios que, ao menos confere maior *status* ao seu titular?

- O regimento também não deve ser utópico, mas conter os aspectos básicos e que permitam ao Conselho atuar com eficiência e eficácia.
- O regimento ainda deve, assim, conter: as funções do CME e seu intuito em receber delegação de competência do CEE-BA; a estrutura do Conselho e as responsabilidades de cada uma das Câmaras; os direitos e deveres dos conselheiros, como *jeton*, ausências, licença para tratamento, exoneração somente após a votação de, pelo menos, a maioria de 2/3 (dois terços) dos membros; e os prazos para dar pareceres e relatar processos.
- O CME não pode ficar na dependência de dotações e repasses da SME. Precisa ter verba própria, a fim de não ser dependente da estrutura burocrática da Administração, trazendo efeitos centralizadores num trabalho descentralizado.
- Precisa contar com pessoal próprio, que também não denote empreguismo. Para seu bom funcionamento, por exemplo, o CME não necessita mais do que 5 (cinco) a 10 (dez) funcionários, sendo 1 (um) secretário, 1 (um) recepcionista e 1 (um) auxiliar de serviços gerais, 1 (um) bibliotecário e 1 (um) consultor para solucionar possíveis dúvidas. Com o crescimento do Conselho e a compreensão dos conselheiros sobre sua função, a consultoria pode ser dispensada da sua estrutura, ficando, entretanto, a possibilidade de eventuais solicitações.
- Além dos recursos humanos, o CME não pode prescindir de um local próprio, ainda que seja uma sala modesta na SME, até que possa ter um local definitivo e mais amplo, além de recursos mínimos, como arquivos, mesas, máquina de escrever, na impossibilidade de um microcomputador com acesso a internet, linha telefônica, fax e, conforme o crescimento, copadora.

- O CME deve adquirir uma biblioteca básica ou centro de documentação que lhe permita fundamentar-se nas suas decisões, pareceres, enfim, na sua atuação.

Essas são sugestões oportunas para implementação dos CMEs e que não significam grandes dificuldades para estes órgãos, mas que podem trazer-lhes, juntamente com outras, um impulso considerável na busca pela melhoria da qualidade da educação municipal. Afinal, como salienta Sylvia Schmelkes (1994:41):

“Um movimento de busca da qualidade é, por este motivo, um processo que, uma vez iniciado, nunca termina. Não existem os tais ‘níveis aceitáveis’ de qualidade. Sempre temos que estar insatisfeitos com os níveis de qualidade alcançados, porque será possível melhorá-los. O aprimoramento alcança níveis mais elevados a cada problema resolvido”.

Apesar de longo o caminho a ser percorrido - a distância entre o dispositivo legal e o seu efetivo cumprimento - é inexorável o processo da municipalização do ensino. Com relação ao trabalho desenvolvido, pode-se dizer que, atualmente, a descentralização ainda não deu provas de sua efetivação a contento; quanto à centralização, em pelo menos 3 (três) dos municípios pesquisados — Camaçari, Guanambi e Simões Filho —, este procedimento se fez notar, fato comprovadamente explicado anteriormente. Se é um engodo político, não se pode afirmar, mas fica patente que, se a atual estrutura destes Conselhos não for alterada, essa hipótese poderá ser concretizada em futuro não tão distante.

Esdras Paiva, em matéria na revista *Veja* (Paiva:1998:94-97), põe a municipalização do ensino como uma das *“Idéias que estão dando certo”*, ao lado de outras como o FUNDEF, a melhoria dos salários dos professores, dentre outras, daí o título da matéria (*“O simples que funciona”*). Realmente, são propostas simples, mas que, assim como os *“...projetos mirabolantes”*, necessitam do apoio da comunidade para saírem do papel.

As soluções para esses problemas são muitas e estariam, de início, na conscientização da população em reivindicar seu direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Se a comunidade não se

interessar pela busca desta educação, se se contentar com uma educação pública de segunda classe, que forma cidadãos sem acesso à cidadania, como integrantes de camadas de baixa renda do país, mantendo a renovação do chamado “exército de reserva” e gerando, assim, indivíduos que lutam para sobreviver, abrindo mão, para isso, de dignidade, para não se referir aos direitos humanos e sociais, mas apenas a deveres, então a política do fisiologismo continuará a imperar e o Estado continuará a oferecer concessões a estas comunidades apenas com o fim de manter seus próprios interesses e os das classes dominantes, como adverte Cipriano Luckesi (1989).

Outra questão que merece ser mencionada é a busca por soluções *viáveis* dos problemas. Anteriormente, fez-se referência à manutenção pelo CME de sua *home page*. Mas, se o Conselho não tem condição para tanto, busque-se por soluções adequadas à sua realidade. Por exemplo, se não é possível a *home page*, será possível um curso para capacitar os conselheiros via EAD, usando-se a rádio local ou mesmo o material impresso e enviado via postal? Realmente, se se buscam soluções para problemas, não adianta almejar aquelas que estão acima da possibilidade do município e das pessoas envolvidas, mas soluções viáveis, eficazes e eficientes.

Também digna de nota é a crescente união entre Estado e iniciativa privada. Assim, os municípios podem buscar parceiros na iniciativa privada, para que eles possam também assumir responsabilidades com a educação da comunidade, investimento que retornará na própria melhoria da mão-de-obra para suas empresas (Cf. Boaventura (1996) e Amado Jr.(1997).

Os CMEs devem, ainda, buscar maior intercâmbio com os Conselhos Estadual e Nacional de Educação, visitando-os, pedindo orientação, enfim, e assumindo o desconhecimento das funções, para proporcionar à comunidade uma realidade educacional mais digna.

É necessário que sejam compactados consultores em educação e destinadas verbas específicas para que essas pessoas possam prestar assessorias periódicas ao Município, com palestras, cursos e mesmo pareceres sobre dúvidas que afligem o Conse-

lho, assim como a SME.

Deve-se, ainda, buscar o envolvimento dos meios de comunicação de massa do município, seja a rádio da comunidade, o jornal semanal, ou mesmo o serviço de alto-falante para que eles também possam dar sua contribuição no sentido de que a população tenha direito à educação, como vem buscando o Projeto Nordeste e o UNICEF, através das Oficinas de Radiojornalismo e Educação (projeto desenvolvido pela Direção Geral do Projeto Nordeste - DGPN - e o UNICEF que busca a participação de radialistas no envolvimento da questão educacional brasileira, Cf. *Boletim Técnico* a.2., n.17, p.10-11, nov. 1997.).

Pondo-se em prática essas sugestões e outras que as próprias municipalidades possam ter, o CME não será um apenas mais um órgão na estrutura municipal, porém um órgão com reconhecida capacidade técnica e fundamental na busca da melhoria da qualidade educacional do município.

Conclusões

Quanto ao problema que guiou a análise dos Conselhos Municipais de Educação, pode-se concluir que, na maioria dos municípios pesquisados o Órgão ainda não traz benefícios para a garantia do direito à educação da comunidade local. Não pôde ser constatada uma realidade mais cidadã, devido à presença do CME. Entretanto, no que concerne à melhoria da educação sistemática oferecida nos municípios, pôde-se constatar que em alguns deles houve uma certa melhoria, como, por exemplo, a população estudar em colégios autorizados e a utilização da convalidação de estudos, obtenção de direito que se deve à consciência e cidadania dos munícipes.

Com relação às questões que guiaram esta pesquisa, pode-se dizer que a primeira (em que medida o CME, como órgão da política de descentralização via municipalização do ensino, pode ser visto como fator de melhoria da qualidade escolar municipal, entendida a melhoria da educação como menor número de evasão e repetência, menor taxa de analfabetismo, professores com melhor qualificação e remuneração, escolas com melhor infra-estrutura e acesso escolar garantido a todos em idade própria?)

pôde ser constatada, em parte, quanto à melhoria da qualidade escolar pela atuação do CME. Isso porque dos 9 (nove) municípios apenas 3 (três) - Paripiranga, Vitória da Conquista e Catu - tinham CMEs em pleno funcionamento. Ainda assim, nesses três, nem todas as condições da pergunta foram satisfeitas. Pode-se, então, concluir que este órgão não tem contribuído a contento para melhoria da qualidade da educação municipal.

A segunda parte da questão (seria a descentralização via municipalização do ensino uma forma de se nivelar por baixo a educação formal oferecida ao cidadão, ou ainda de ampliação das desigualdades existentes, na medida em que os municípios mais pobres não teriam recursos suficientes para equiparação aos mais ricos?), também não pôde ser comprovada, porque diante da estacionariedade dos CMEs não houve como utilizar os instrumentos nesta aplicação. Entretanto, sou de opinião que municípios com CMEs mais estruturados, independentemente de suas riquezas econômicas, apresentariam uma rede escolar mais equilibrada, com menores desigualdades entre escolas de sua própria rede.

A resposta à segunda questão (tendo em vista a realidade econômica, social e cultural dos 415 municípios baianos, e de seus habitantes — já que em boa parte desses municípios, pobreza, miséria, analfabetismo, falta de acesso à escola são comuns —, as funções do CME representam para essas populações garantias de acesso à educação, e conhecimento do que é e para que serve o Conselho?) revelou que, paulatinamente, essas populações vêm lutando por seus direitos, quando, por exemplo, buscam o Conselho para registro de diplomas, convalidar estudos ou solicitar autorização para abertura de escolas. Há um longo caminho a ser percorrido ainda, como exigir as funções consultiva e fiscalizadora deste Órgão, mas essa procura inicial já revela que as comunidades querem mais atenção do Poder Público.

O CME não deve servir apenas para convalidar estudos, mas, paralelamente à sua atuação e sendo feito um trabalho de divulgação de suas funções, como já foi referido anteriormente, essas comunidades poderão ser beneficiadas a médio prazo.

Não ficou evidenciada uma melhoria da quali-

dade no ensino municipal, conforme o CME tivesse ou não delegação de competência, de acordo com o que foi colocado na terceira questão, (“conforme a atuação do CME, com ou sem delegação de competência, pode-se evidenciar algum impacto na melhoria da qualidade no ensino municipal?”). Todos os três CMEs em atividade — Paripiranga, Vitória da Conquista e Catu — tinham tal atribuição. Entretanto, é preciso chamar atenção para a importância da figura da delegação de competência. Um Conselho que não tem condições para tanto, não pode recebê-la, como parece óbvio. Mas não é o que aconteceu com Guanambi, Simões Filho e Camaçari, onde todos alegaram que não estavam cientes de suas atribuições, sendo o caso de Guanambi o mais inquietante.

Deve-se ressaltar, todavia, que os CMEs de Paripiranga e Vitória da Conquista vêm desempenhando um bom trabalho, o mesmo acontecendo com o de Catu.

A última questão (com a nova LDB, Lei nº 9394/96, e a possibilidade de o município integrar o sistema estadual de ensino, formando um sistema único, o processo de descentralização via municipalização não será transformado numa estadualização, com possível centralização, ou será, parodiando Romão (1992), um passo na publicização municipal?) indicou uma tendência à centralização, não no sentido da estadualização, mas numa centralização na própria esfera municipal, em que a SME, muitas vezes confundindo-se com o próprio secretário, abarca as funções tanto da SME como do CME.

Apesar da centralização acima citada, não se pode negar que as CMEs funcionam. Muitas operam improvisadamente, sem pessoal qualificado para exercer as funções designadas, dando origem a uma espécie de autoritarismo como forma de esconder sua incompetência, seu não-saber.

É recomendável que a problemática da descentralização via municipalização do ensino possa ser estudada novamente, quando a nova LDB estiver mais sedimentada e o FUNDEF implantado, em um número maior de municípios, procurando responder a estas questões e a outras, pois a tendência descentralizante no país inteiro é cada vez mais

forte e, no Nordeste e entre nós baianos, não haverá de ser exceção.

Muito importante, também, é a relação da questão salarial com o desempenho dos professores, influenciando na qualidade do ensino municipal. No Brasil, a rede municipal, reconhecidamente, sempre ofereceu parcos salários, sendo exceções os municípios que remuneraram seus professores mais dignamente, como Salvador e outras capitais. Não são desconhecidos salários de até R\$6,00 (seis reais). Assim, embora não possa ser considerado um salário decente, o piso médio proposto através do FUNDEF é de R\$315,00 (trezentos e quinze reais) por 20 (vinte) horas de trabalho, o que muda consideravelmente a renda desse trabalhador. Será que tal mudança se refletirá no seu trabalho? Será que continuará a acumular trabalhos?

Outra mudança que o FUNDEF provoca é com relação ao ensino fundamental. Os Municípios procurarão aumentar seu número de matrículas ou continuarão a manter escolas de ensino médio e, às vezes, de ensino superior?

Assim, fica a recomendação para posteriores estudos, afinal, como já escrevia Anísio Teixeira (1954:55):

“A finalidade da educação se confunde com a da vida. No fundo de todo este estudo, paira a convicção de que a finalidade da vida é boa e que pode ser tornada melhor. É essa a filosofia que nos ensina o momento que vivemos. Educação é o processo de assegurar a continuidade do lado bom da vida e de enriquecê-lo, alargá-lo e ampliá-lo cada vez mais”.

NOTA

¹ Professor Assistente da UNEB, *Campus XI* e Assistente Acadêmico da FIB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO JR., Rubem. Sócios do amanhã: empresários brasileiros assumem sua parcela de responsabilidade e deflagram ações para melhorar ensino em parcerias inteligentes com governo e sociedade. *Boletim Acorda Brasil*, ano 1, n.2, p. 7-10, ago./set. 1998.
- ARELARO, Lisete R. G. Municipalização do ensino e o poder local. *Ande*. ano 8, n.14, p. 22-26, 1989.
- BAHIA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). *Boletim CEE Especial*. Biblioteca. set./out.1997.
- _____. CEE. *Coletânea de resoluções normativas*, v.4, 1994.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. *A Educação brasileira e o Direito*. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.
- _____. *A educação nas leis orgânicas dos Municípios baianos*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1995 (Relatório de Pesquisa apresentada ao CNPQ).
- _____. O Município e a educação. In: BOAVENTURA, Edivaldo M. *Políticas municipais de Educação*. Salvador: Universidade Federal da Bahia/ Fundação Clemente Mariani, 1996. p.9-30.
- BOTH, Ivo J. *Municipalização da educação: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental*. Campinas(SP): Papirus, 1997.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. In: ADAMATTI, Ivo, IOPPI, Maria do Carmo. *Coletânea de legislação do ensino de 1º, 2º e 3º graus*. Caxias do Sul (RS): Universidade de Caxias do Sul, 1982.
- _____. *Decreto-Lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942*. Lei de Introdução ao Código Civil

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). *Boletim Acorda, Brasil: ações que estão dando certo em educação*, Brasília, ano 1, n.2, ago./set.1997.
- BRASIL. *Boletim Acorda, Brasil*, Brasília, ano 1, n.0, mar. 1997.
- ____. *Projeto Nordeste*, Brasília, mar. 1997.
- BREMAEKER, François E. J. de. *Perfil do prefeito brasileiro:1989-1992*. Rio de Janeiro: IBAM/Ibanco, 1990.
- CEARÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). *Conselhos Municipais de Educação: criação e instalação*. Fortaleza, 1995 (Coleção Vida & Educação, nº 1).
- CAMPANHOLE, Adriano, CHAMPANHOLE, Hilton L. *Constituições do Brasil*.10ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- CASTRO, José N. *Direito Municipal Positivo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Del Rey, 1992.
- CIPOLA, Ari. Na Bahia, professores recebem salário de R\$23. *Folha de S. Paulo*, 24 mar., 1996. p.8.
- FERNANDES, Manoel. Hipertexto. *Veja*, São Paulo, ano 31, n. 17, ed. 1544, p. 16, 29 abr. 1998.
- GADOTTI, Moacir. O plano decenal e a escola. In: *O plano decenal visto por: Carlos Augusto Abicalil, Célio da Cunha, Emerson Kapaz, Herbert de Souza, Moacir Gadotti e Walter E. Garcia*. Brasília: MEC, s.d. p. 17-20.
- GADOTTI, Moacir, ROMÃO José E. *O Município e a educação*. São Paulo; Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília, Distrito Federal: Instituto de Desenvolvimento de Educação Municipal, 1993.
- JARRY, Elena V., VIEIRA, Maria de Fátima S. *Municipalização do ensino: discurso oficial e condições concretas de implantação*. Brasília: INEP, 1993.
- LIMA, Ailton A. *A municipalização do ensino de 1º grau: exame da descentralização do ensino através de um estudo de caso*. Salvador, (Mestrado em Educação), — Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 1985, 255p.
- LIMA, Chopin T. de A questão da municipalização do ensino. *Educação Brasileira*, Brasília, Ano 10, n. 21, p.197-201, 2º sem./1988.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *O papel do Estado na educação*. Salvador: UFBA/EGBA, 1989.
- MARCELINO, Gileno F. *Descentralização: um modelo conceitual*. Brasília: Fundação Centro de Formação do Servidor Público, 1988.
- MEDINA, Anamaria V. de A. Tarefas ou poder: o que descentralizar. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n.60, p.45-47, 1987.
- MEIRELLES, Hely L. *Direito municipal brasileiro*.7ª ed. São Paulo: Malheiros, 1993.
- NASCIMENTO, Jorge C. Municipalização do ensino, debate e conjuntura. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, nº 60, p. 48-50, fev/1987.
- NEVES, Gleisi H. Municipalização do ensino fundamental e cidadania. *Revista de Administração Municipal*, Rio de Janeiro, v.41, n.212, p.22-37,jul./set. 1994.
- OLIVEIRA, Dalila A. (Org.) *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis(RJ): Vozes, 1997.
- PAIVA, Esdras. O simples que funciona. *Veja*, São Paulo, ano 31, n.17, ed. 1544, p.94-97, 29 abr. 1998.

- POLETO, Ivone. *Papel do Conselho Municipal de Educação na ação educacional do Município*. Brasília, (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, 1982, 146p.
- RIBEIRO, Darcy. Mestre Anísio. In: _____. *Educação Municipal*, São Paulo, a.1, n.2 p.57-64, set. 1988.
- RIBEIRO, Wanderley. *Conselhos Municipais de Educação e a descentralização da gestão educacional, na Bahia*. Salvador (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, 1998. 117p.
- RIO GRANDE DO SUL. *Decreto nº 5.044, de 13 de junho de 1954*. Determina a criação de Conselhos escolares municipais, com certa gama de atribuições.
- _____. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). *Parecer nº 825, de 16 de outubro de 1974*.
- RIO DE JANEIRO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). *Parecer nº 22, de 30 de janeiro de 1996*.
- ROMÃO, José E. *Poder local e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ROSEMBERG, Lia, NOGUEIRA, Madza J., GARRIDO, Selma P. *Municipalização do ensino*. *Ande*, ano 4, n. 8, p.56-57, 1984.
- SANDER, Benno. *Educação brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo: Pioneira: Fundação Biblioteca Patrícia Bildner; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1977.
- SCHMELKES, Sylvia. *Buscando uma melhor qualidade para nossas escolas*. Trad. Luz Maria Goytisolo da Silva, Joaquim Ozório da Silva; rev. Heliane Moraes Nascimento, Nilce Macedo Morgado. Brasília: MEC/SEF, 1994.
- SILVA, Benedicto. *Teoria das funções municipais*. 2. ed. Rio de Janeiro: IBAM, 1995.
- TEIXEIRA, Anísio. *A universidade e a liberdade humana*. s. l.: MEC, 1954.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação e a crise brasileira*. São Paulo: Nacional, 1956.
- _____. *Educação é um direito*. São Paulo: Nacional, 1967
- _____. *Educação não é privilégio*. 4.ed. São Paulo: Nacional, 1977.
- _____. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2.ed., São Paulo: Nacional, 1953.
- _____. *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*. 4.ed. São Paulo: Nacional, 1954.
- VIEIRA, Paulo Reis. *Em busca de uma teoria de descentralização: uma análise comparativa em 45 países*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.



HOMENAGEM A ANÍSIO TEIXEIRA

ANÍSIO TEIXEIRA, SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, OU: POR QUE NÃO SE DEMOCRATIZA A EDUCAÇÃO NA BAHIA?

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Estamos, na Universidade do Estado da Bahia, professores e alunos de graduação e pós-graduação, coletando, sistematizando e pretendendo divulgar informações sobre educação na Bahia, educadores baianos e sua produção intelectual, tentando, desta forma, não apenas organizar uma Memória da Educação na Bahia¹ - o que por si só já é uma difícil tarefa - mas, sobretudo, organizar um grupo de pesquisadores que, tomando a história como ferramenta de trabalho, procure entender os tortuosos caminhos pelos quais passa e passou a institucionalização da escola entre nós. Este Grupo incluiu professores dos Departamentos de Educação de Salvador, Teixeira de Freitas, Itaberaba, Senhor do Bonfim, Juazeiro, Valença, do Núcleo de Irecê, de Serrinha, de Letras de Alagoinhas, de Conceição do Coité e de História, de Jacobina e Sto Antonio de Jesus.

O trabalho tem como objetivo juntar gente que, por força até do seu ofício de educador, ajude a levantar documentação sobre educação na Bahia e, sobretudo, em torno da construção desta Memória a ser organizada, retomar o espírito de luta pela democratização da escola pública entre nós.

O ano de 2000, muito fortemente marcado pela revisão e rediscussão de momentos da nossa história, é também o ano do Centenário de Anísio Teixeira. Mais que educador baiano, educador do Brasil e das Américas, Anísio é figura que precisa ser retirada da sombra a que os grandes democratas foram relegados. Neste momento de refluxo das utopias de transformação do mundo e da sociedade – desigual e injusta – em que vivemos, o pensamento sobre educação e vida e educação e democracia no Brasil, que Anísio Teixeira, ao lado de outros brasileiros ilustres, encarnou, precisa ser retomado.

No nosso trabalho de pesquisa, que toma como recorte o período que se inicia a partir da Proclamação da República, nos perguntamos da trajetória percorrida pela instituição escolar, vista como um requisito para a implantação de uma cidadania plena (lembremo-nos de que, até 1986, ser alfabetizado era critério para qualificação do cidadão brasileiro): por que não conseguimos ainda universalizar a escola básica? Que fatores ajudam a explicar este segundo “enigma baiano” – por que não se democratizou a escola entre nós?

O que faz com que a Bahia continue com um dos maiores índices de analfabetismo entre jovens e adultos no país e com uma escola pública com características de extrema seletividade, registrando ainda altos percentuais de reprovação? Será a escola uma instituição necessariamente comprometida com o atraso, infensa a ações transformadoras? Que providências tomou e toma a população para educar-se, se não consegue chegar ou permanecer na escola pelo tempo necessário?

Isto acontece ainda, apesar da presença de Anísio Teixeira entre nós. Teria, de fato, a proposta dos educadores do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, exequibilidade? ² Quais as relações desta proposta, gerada em torno da crise da década de 30, no Brasil, com a visão burguesa de mundo e com o aprofundamento e a modernização do capitalismo entre nós?

Queremos, neste texto, discutir um período da História da Educação na Bahia, a partir de documentação existente no arquivo pessoal do professor Anísio Teixeira, sob a guarda da Fundação Getúlio Vargas, que mostra algumas das dificuldades encontradas no modo de fazer política

baiano. A década de 40/50, no período de retorno ao Estado de direito, no Governo de Otávio Mangabeira, quando Anísio Teixeira foi, pela segunda vez e agora como educador de renome internacional, secretário da educação.

Nos pareceu sempre surpreendente que, sendo Mangabeira o governador eleito pela conjunção dos partidos mais fortes então existentes, e sendo Anísio Teixeira um grande educador, a sua proposta de educação para a democracia, tão adequada àqueles anos imediatamente pós-guerra e de retorno ao estado de direito, não tivesse logrado êxito. Os documentos encontrados mostram a existência de um conflito no seio do governo Mangabeira e a quase desistência de Anísio, que se mostra inclinado a voltar para a UNESCO, de onde recém saíra. A análise destes documentos nos ajuda a entender o momento e a Bahia.

1. O governo Góes Calmon: primeira experiência de Anísio Teixeira como educador

Anísio Teixeira dirigiu a educação na Bahia em dois momentos: entre 1925 e 1928, no Governo Góes Calmon, e entre 1947 e 1950, no Governo de Otávio Mangabeira. Ambos os governadores buscaram, nos seus períodos, imprimir um novo ritmo à vida econômica e social baiana.

Em seu relatório à Assembléia Legislativa, em 1925, Góes Calmon afirma, articulando as idéias de progresso e desenvolvimento com a perspectiva de uma ação acima das classes e da importância da educação para a democracia:

“Chegamos ao momento em que é preciso promover com coragem e fé no futuro o desenvolvimento do Estado. Se devemos fazê-lo com prudência (...), não devemos neste caminho marchar com tibiesas, para a consecução deste desideratum, que não é de indivíduos nem de classes, mas de coletividade como um só corpo. (...) É a aspiração de toda a Bahia, até hoje dominada pelas idéias ferrenhas do partidarismo, criado e fomentado sempre em torno de ambições individuais, muitas vezes de mando e outras de mando e de riquezas. É isto o que tem perturbado todo o

seu progresso (...) submetendo o bem comum ao de classes e, mais ainda, ao de indivíduos. O melhor remédio que encontramos para este grande mal é, antes de tudo, a difusão da instrução (...); aí está o alicerce das democracias, que não podem ser comprometidas nem praticadas por um povo que não possua pelo menos a consciência dos seus deveres e direitos. É preciso que seja uma realidade o regime da opinião popular e este jamais existirá onde a instrução não for realmente cuidada, mas cuidada com o maior empenho do governo.”

Góes Calmon convida Anísio Teixeira, advogado recém-formado, para a função de dirigir a educação na Bahia. Desde aí, alicerçado na idéia da educação para a democracia e da educação como função pública, prega, além da difusão e da fiscalização do ensino primário, a necessidade de um ensino de qualidade - o que associa à sua duração, não só em termos de número de anos, como de número de horas do dia letivo.

Já no ano seguinte, em 1925, Anísio Teixeira propõe e realiza uma reforma do sistema de ensino na Bahia, no qual reforça a implantação do ensino primário elementar, de quatro ou três anos (zona rural), e mais:

- ensino primário superior, de mais três anos de duração;
- ensino complementar, preparatório à escola normal;
- ginásio e ensino secundário, preparatórios ao ensino superior.

Aparecem, nessa lei, embriões do sistema de ensino para filhos de trabalhadores industriais (instituinto escolas maternas nas fábricas que ofereçam casas para sua instalação e alimento para as crianças), bem como da sistemática auxiliar de manutenção do ensino (hoje salário-educação).³

A Lei de 1925⁴ estabelece as bases para o sistema de ensino e sua administração, discriminando conteúdos e organização curricular nos seus diversos níveis. Cria o sistema de fiscalização do ensino, no qual aparece a figura do Conselho Escolar Municipal. E, o que é extremamente interessante, unifica o sistema de ensino: o ensino primário municipal constituiria, com o do Estado, um só serviço, sob a direção geral, superintendência e fiscalização do governo do

Estado. Os professores municipais seriam nomeados e pagos pelo Estado, cabendo ao município recolher 1/6 da sua renda tributária, mensalmente, aos termos do Estado - sob pena de suspensão do prefeito que não o fizesse.

No período entre 1925 e 1928, passa o pensamento de Anísio Teixeira por profundas transformações - da visão jesuítica sob cuja influência estivera até aí, para a concepção pragmática de escola sob a influência de Dewey e Kilpatrick. O contato com o pensamento destes filósofos reforça e amplia sua visão de educação e democracia e mesmo os seus conhecimentos sobre uma pedagogia renovadora.

Em 1928, Anísio Teixeira propõe uma revisão da organização escolar na Bahia. Estabelece uma crítica da escola baiana, em quantidade e qualidade. Nessa crítica, aparecem alguns dos elementos básicos do seu pensamento, sempre perseguidos daí em diante. Segundo sua visão, a escola primária elementar teria os seguintes problemas de qualidade:

- desorganização do currículo escolar, no conteúdo e na graduação pelos diversos anos escolares;
- inexistência de relação entre o programa escolar e as atividades ordinárias da vida das crianças;
- métodos de ensino artificiais e livrescos;
- não-desenvolvimento da iniciativa do aluno, nem da sua participação ativa no trabalho escolar;
- não-oferecimento, à criança, de possibilidades de compreensão de seus problemas e dos problemas de sua terra e de sua gente;
- não-oferecimento pela escola de oportunidades para formação do caráter.

Assim, a escola estaria com sua finalidade real muito restrita, não estaria fazendo “*educação para a vida*”.

Com relação à escola secundária, critica a centralização administrativa, no nível federal - onde a necessidade de unidade da educação estaria sendo entendida como forma de assegurar a uniformidade; a concepção dualística da educação - separando-se as escolas secundárias das profissionais e considerando-se estas como de segunda classe; a organização caótica dos programas de ensino; o ensino livresco e a vinculação dos cursos aos

exames.

Na proposta de reforma, assume como necessidades educativas da população e como função da escola:

“1. A escola deve preparar o indivíduo para participar no governo do Estado e da União, com eficiência e independência;

2. A escola deve preparar o indivíduo para exercer o auto-governo de sua vila ou cidade e município;

3. A escola deve habilitar o indivíduo a progredir na eficiência e rendimento de seu trabalho;

4. A escola deve habilitar o indivíduo a cuidar da sua saúde e melhorá-la;

5. A escola deve cooperar para o melhoramento geral das condições de vida da população.”

Propõe a reorganização do sistema escolar urbano, a reorientação da escola rural, e a revisão das escolas normais, de modo a transformar os professores em especialistas da educação com espírito profissional, após cursar o ensino secundário unificado de cinco anos. O plano de transformação do ensino secundário e normal seria implantado progressivamente. Sua proposta, apresentada ao novo governador, Dr. Vital Soares, não foi aceita, deixando, então, Anísio Teixeira a direção da educação na Bahia e, como principal saldo do seu primeiro período, a unificação do sistema estadual de ensino e a expansão da matrícula.

2. A revolução de 1930 e o Estado Novo: nacionalismo x internacionalismo; democracia x fascismo; escola pública x escola privada; escola leiga x confessional

Desde os fins da década de 20, Anísio filia-se à Associação Brasileira de Educação - ABE, mediante a qual se engaja no movimento de renovação da escola no Brasil. Após a Revolução de 1930, dentro da própria ABE, a discussão sobre os rumos do país - estreitamente sintonizada com as discussões internacionais entre as duas guerras mundiais, estas últimas polarizadas entre a democracia liberal, o

socialismo e o nazi-fascismo - começa a delinear diferenças entre os educadores a ela filiados, formando correntes entre os próprios educadores “renovadores”.

Em 1932, a corrente progressista comprometida com o pensamento democrático - na qual Anísio Teixeira se inscrevia - lança à nação o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cuja pregação básica é a consideração da educação - pública, gratuita, universal e laica - como direito de todos e dever do Estado. Esta proposição, que supõe um conceito de Estado prestador de serviços básicos e uma ampliação da visão dos direitos do cidadão para além da simples liberdade de ir e vir, encontra, desde logo, ferrenhos opositores. Entre estes, destaca-se a Igreja Católica, em defesa do ensino religioso e das escolas confessionais, aliando-se aos defensores da livre empresa e da redução do papel do Estado na sociedade – justificado como forma de combater o comunismo “ateu e estatizante”. A eles se somam ainda os defensores de uma visão de ordem social que privilegiaria as “elites”, negando a possibilidade da igualdade e da plena cidadania para todos e reafirmando os valores tradicionais da nação e das famílias brasileiras.

Ligado à corrente progressista, Anísio Teixeira passa a ser persistentemente combatido como “esquerdista”, “socializante” e “estatizante”. Inicia-se a oposição ao educador, então Secretário de Educação na capital da República, da qual faz parte seu antigo companheiro na diretoria de Instrução Pública da Bahia e seu auxiliar no Rio de Janeiro, o professor Isaías Alves⁵. A polarização entre Anísio Teixeira e Isaías Alves provoca o rompimento entre os dois.

Isaías Alves retorna à Bahia onde se torna Secretário da Educação, em 1937, na interventoria de Landolfo Alves. A partir daí, rompido com Anísio e com a corrente progressista, aprofunda o seu papel como ideólogo do grupo que, com Gustavo Capanema, assume a educação no Brasil durante o Estado Novo. Comprometido com a formação de elites intelectuais e com a destinação de escolas profissionais “àqueles de vocação monetária”, assume, explicitamente, a manutenção do sistema dual de ensino, tão criticado por Anísio e pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação

Nova. A proposta educacional do Estado Novo, reafirmando caber às famílias o dever de educar a prole, vai retomar o ensino religioso e reforça a formação cívica: Deus, Pátria, Família. O trecho que das duas posições - progressista um, tradicionalista outro - se mantém ainda hoje, na Bahia, entre seus seguidores.

Anísio Teixeira mantém-se no Distrito Federal, influenciando largamente, juntamente com os progressistas da Associação Brasileira de Educação, no conteúdo do capítulo de Educação da Constituição Federal de 1934⁶, respondendo também pela criação da Universidade do Distrito Federal. Aí fica até a implantação do Estado Novo. Passa a ter pé na cabeça após a Intentona Comunista, levante realizado em 1935. Nesse ano, Anísio esteve particularmente sob a oposição do clero e da liderança católica e contra ele foram dirigidos os ataques a Pedro Ernesto, prefeito do então Distrito Federal e simpatizante da Aliança Libertadora Nacional, sob a acusação de que Anísio era o “*conselheiro político de Pedro Ernesto*”⁷. A saída de Anísio foi colocada como condição para a continuação no cargo do Prefeito. Ele entrega o cargo e passa então a desenvolver atividades particulares, numa espécie de exílio interno até o final da segunda Guerra Mundial. Tem início, com o Estado Novo, a consolidação de um “Brasil Moderno”, porém conservador.

3. Anísio Teixeira - Secretário de Educação de Otávio Mangabeira.

Otávio Mangabeira assume o governo da Bahia em 1947, numa conjuntura de retorno ao estado de direito, após o fim do Estado Novo, a queda de Vargas e o final da segunda Guerra Mundial. É um momento em que se poderia acreditar terem sido afastadas algumas idéias e fortalecidas outras, como a necessidade de paz, a solidariedade entre os povos, a República, a democracia, a igualdade, a liberdade, os direitos humanos. Otávio Mangabeira assume o governo com uma aura de “*maior baiano vivo*” - no dizer de Jaime Abreu⁸ - contando com o apoio maciço da Assembléia Legislativa, desde que sua escolha fora apoiada tanto pelo PSD como pela UDN. Ainda de Jaime Abreu é a observação sobre o seu secretariado como “*um Secretariado que valia*

um Ministério”.

O convite para Secretário de Educação da Bahia alcança Anísio na UNESCO, onde exerceu, de 1946 a 1947, cargo de Conselheiro de Estudos Superiores. Já é, portanto, não apenas um nome nacional em educação; é conhecido internacionalmente e comprometido com a reorganização dos organismos internacionais voltados para a paz e a convivência fraterna entre os povos.

A primeira atividade de Anísio Teixeira foi a preparação e a defesa do capítulo de Educação e Cultura na Constituinte Baiana de 1947. Fundamentado no espírito e nas idéias defendidas pelos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e pela ABE, em 1924, quando da elaboração da Constituição Federal, o capítulo propõe⁹, e consegue aprovar normas e princípios mais avançados do que os previstos na Constituição Federal de 1946. São eles:

- 1) a existência do Conselho Estadual como responsável pela administração da educação e mesmo pela indicação do Diretor de Instrução, com o objetivo de garantir autonomia administrativa dos serviços educacionais;
- 2) a criação do Fundo Estadual de Educação, previsto em 1934, e retirado em 1946, para garantir autonomia financeira;
- 3) a existência de uma Lei Orgânica de Ensino só modificável por maioria absoluta na Assembléia, de modo a assegurar estabilidade à concepção pedagógica e à organização escolar criadas;
- 4) garantia na Constituição baiana de gratuidade em todos os níveis de ensino, avançando mais do que o previsto na Federal, na qual a gratuidade é limitada ao ensino primário.

O plano de trabalho do Secretário Anísio Teixeira inclui, além da defesa dos princípios aprovados, a sua prática. Propõe e desenvolve um programa de construções escolares, visando a ampliação do acesso à escola; propõe a descentralização e a multiplicação do ensino médio em dez Centros Regionais de Educação, e a descentralização do ensino secundário, então oferecido em apenas um estabelecimento de ensino - o Colégio Estadual da Bahia.

Entretanto, o desafio fundamental da sua administração consistiu na elaboração da **Lei**

Orgânica de Ensino, que regulamentaria e colocaria em execução as prescrições da Constituição Estadual. No projeto de Lei Orgânica propõe:

- a) a unidade do sistema de ensino, compreendendo o ensino público - estadual e municipal - e o privado, e a progressividade dos serviços educacionais;
- b) a concepção da escola como forma de suprir deficiências inatas, “do lar e da herança social” dos alunos, devendo ministrar, “sempre que possível, educação integral, desdobrando-se, para o aluno, em lar, ensino e vida e, para a democracia, numa instituição promotora da justiça social e igualdade fundamental dos cidadãos”, cuidando ainda da difusão da cultura.

Para cumprir estas funções, previa organizar-se a escola primária, obrigatória, da seguinte forma:

- a) nos núcleos urbanos de mais de 3.000 habitantes, a escola constituir-se-ia o centro cultural da comunidade, mantendo-se uma biblioteca de finalidade escolar e pública e, sempre que possível, auditório para rádio-difusão e cinema, agência de informações, cursos de adultos e serviços de extensão cultural;
- b) nas escolas isoladas, haveria, além de classe, uma pequena biblioteca escolar e área suficiente para trabalhos agrícolas;
- c) nos centros de grande densidade urbana, deveriam conjugar-se “escolas-classe” e parque escolar, onde seriam proporcionadas educação física e de saúde, educação artística, e artes industriais. No parque escolar, ficariam localizados a biblioteca e o auditório para atividades sociais e artísticas.

Na organização da escola secundária, propunha a oferta de um conjunto de cursos, entre os quais o preparatório para a universidade. Retoma, assim, a proposta da escola única.

Prevvia, por fim, a existência de um ensino supletivo. Esse ensino teria “organização particularmente flexível quanto a tempo, horários e programas, buscando adaptar-se às necessidades e conveniências do aluno”.

O ponto central do Projeto de Lei Orgânica era,

contudo, a **autonomia dos serviços educacionais**. Propõe, para isto, a criação de uma autarquia pública - o Departamento Estadual de Educação e Cultura, constituído pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura - órgão deliberativo - e pelo Diretoria de Educação e Cultura - órgão executivo. Ao secretário de Estado de Educação competia a presidência do Conselho e a supervisão geral das atividades do Departamento.

O Conselho seria composto de seis membros, além do seu presidente, nomeados pelo governador com aprovação do poder Legislativo. Era considerado impedimento para a função de Conselheiro o exercício concomitante de atividades político-partidárias - aí compreendidos o desempenho de funções de direção dos partidos políticos ou o exercício de mandato eletivo. O cargo de Diretor do Departamento seria preenchido por nomeação do Governador do Estado - “*dentre três pessoas de notório saber em questão de ensino*”, eleitos pelo Conselho em voto secreto.

A Lei Orgânica regulamentaria, ainda, o **Fundo de Educação** constituído das dotações orçamentárias do estado e dos municípios e outras taxas, multas, etc. O não recolhimento dos recursos previstos na Constituição Federal pelos municípios seria, inclusive, causa de processo de responsabilidade para a perda do cargo de prefeito.

Constituiriam patrimônio do Fundo os prédios e os terrenos das escolas e instituições públicas de ensino, educação e cultura, e seus recursos podiam ser depositados ou aplicados para obtenção de rendimento; sua utilização seria exclusivamente nos serviços de educação e cultura, não podendo a despesa total com pessoal exceder a 70% do orçamento de custeio. A administração estava a cargo do Conselho e do Diretor do Departamento.

Ficava, pela Lei, o ensino municipal *incorporado* ao sistema estadual, num sistema único, podendo, entretanto, obter autonomia, através de delegação do Conselho Estadual de Educação, que criaria o Conselho Municipal de Educação e autorizaria a criação do Fundo Municipal correspondente. Previa ainda, nas suas disposições transitórias, prazo até 1º de janeiro de 1950 para a unificação do sistema de ensino.

A Lei Orgânica de Ensino nunca foi aprovada

pela Assembléia Legislativa, no governo Mangabeira. O projeto chegou a ser discutido pelo relator, mas nunca foi levado à votação, mesmo após elaboração de substitutivo, apesar dos insistentes reclamos de Anísio Teixeira. Isso impedia que fosse concretizada a nova estruturação do sistema de ensino, inclusive nos aspectos mais transformadores: a unificação das redes públicas, o financiamento único, a formação do Fundo Estadual de Educação e, principalmente, a administração colegiada em que se procurava articular um pólo técnico - o Conselho e o Diretor do Departamento - ao pólo político - representado pelo Secretário de Educação.

Essa situação de impasse coloca em crise a presença de Anísio Teixeira no Governo Mangabeira. Em 1948, entre maio e junho, Anísio discute com o governador os problemas que enfrenta na condução da pasta e pede demissão. Surge, no episódio, um convite da UNESCO para que o Dr. Anísio retorne a essa organização, o que lhe proporciona justificativa pública para seu pedido de exoneração. Entretanto, sua saída não é aceita por Otávio Mangabeira e ele determina por permanecer no cargo até o fim do governo.

Durante a crise, Anísio Teixeira escreve pelo menos dois textos extremamente interessantes. Um, de cunho intimista, após uma primeira conversa com o governador, nunca dado a público¹⁰, outro, carta formal entregando o cargo e tecendo considerações sobre a atitude.

No primeiro documento, reflete sobre o estilo de governo de Mangabeira, rebelando-se contra o que chama de “programa de paz política” e atribuindo-o, de um lado, ao estilo, ao método de governo e, de outro, a uma certa inexperiência. Dizia ele:

“Agora, trabalho com alguém bem mais difícil que os dois outros [Góes Calmon e Pedro Ernesto, n.a.]. O senhor é um político e um idealista com uma confiança em si tão grande quanto a sua inexperiência administrativa e executiva. Tudo lhe parece fácil e possível, sobretudo porque não conhece os contornos sequer da obra a ser realizada”

E segue:

“Com o Calmon, a minha docilidade encontrou um diretor, com o Pedro Ernesto, um confiante, mas com o senhor não tenho o diretor nem o

confiante. Perco-me assim numa obediência sem lucidez (...) Não posso deixar de admirar o seu modo de ser no govêrno, não posso deixar de admirar o seu programa de paz política, mas receio que (...) os meios passem a fins e os fins sejam esquecidos. A paz política é indispensável para o trabalho (...). Para qualquer programa de trabalho é essencial a aceitação do programa. Mas o programa divide, por sua própria natureza. (...) Força é separar os que o apoiam para a execução e os que o combatem para a crítica.(...) Impossível governar, sem descontentar. Mas, descontentar, em seu governo, é crime de lesa-governador. (...) E o resultado não deixa de ser irônico – todos estão descontentes.”

E conclui, formalizando o pedido de demissão: *“Mas não julgo que deva continuar a desservi-lo. (...) Será, bem o sei, mais uma decepção. É de bom aviso que se corrija tão cedo quanto possível um erro. O erro foi a escolha de minha pessoa”.*

No segundo texto, formal, datado de 13 de junho de 1948, não deixa transparecer esta crítica tão contundente a Otávio Mangabeira e a seu governo, mas é também muito firme. Refere-se a um encontro entre Secretário e Governador em que se discutem os problemas para a aprovação do programa da pasta e as alternativas. Lembra Anísio:

“Acertamos à luz dessas considerações que não me seria possível ficar sem uma revisão dos meus projetos de levar avante a reorganização do sistema educativo do Estado. Tais projetos deviam ser colocados como objetivos mais remotos, atacando-se imediatamente os trabalhos mais ou menos acidentais que se apresentassem viáveis.”

No entanto, o homem público convocado a ser Secretário de Educação não quer aceitar que se lhe diminuam a estatura de educador. Revolta-se:

“Voltando à casa e continuando a refletir, chego à conclusão de que a minha substituição se impõe, exatamente para que se possam desenvolver aquelas soluções acidentais, isto é, mais modestas e mais adequadas ao momento. Com efeito, a razão de uma certa expectativa em torno de minha colaboração ao

seu governo prende-se à suposição de que tivesse algo a realizar de caráter orgânico e fundamental. Os meses já numerosos de minha administração levaram-me, entretanto à certeza da inviabilidade desses planos. Neste ponto, estamos ambos de acordo.”

Argumentando sobre a inutilidade da sua permanência na Secretaria de Educação, formaliza o pedido de demissão, concluindo:

“Por outro lado, conforta-me a consciência saber que nada poupei para encontrar para o meu problema outra solução. Tudo fiz para me convencer de que deveria ficar. Somente diante da real impossibilidade do trabalho que julgo dever ao seu governo e ao nosso Estado é que me conformo em sair para outro posto”.

Em ambos os textos, deixa clara a sua visão de que o Estado precisava, naquela ocasião, de uma transformação “estrutural e orgânica”, e que esta, objetivo principal da sua vinda para a Bahia, estava ameaçada na sua concretização. Para isso seria necessária uma tomada de posição do governador, que não se faria, dada a natureza da aliança no governo - representada por uma maioria na Assembléia com o equilíbrio de contrários - PSD e UDN - e que o redirecionamento das ações da Secretaria, sugerido pelo governador, seria tornar principal o que era secundário. O “outro posto” aludido era a volta à UNESCO.

Anísio resolve ficar na Secretaria de Educação, e em carta a uma amiga da UNESCO ¹¹, datada de 27 de setembro de 1948, reflete sobre a decisão:

“Não sei se me decidi como devia, mas não creio haver escolhido o mais fácil nem o mais cômodo. O meu trabalho aqui é bracejar sozinho e sem maior esperança - mas julguei que devia minha presença à Bahia (...). Estamos em um destes momentos do mundo, em que no centro a confusão é maior do que na periferia e, daí, ser mais possível trabalhar-se nesta fímbria distante do planeta do que neste foco iluminado e trágico que é Paris, ou que seriam New York, Londres ou Moscou. (...)”

E, após refletir sobre as dificuldades da UNESCO no que chama de sua contradição essencial - uma organização pela paz mundial em um mundo que acredita no esforço permanente da

guerra - despede-se:

“Diga-lhes que sou aqui um pequeno mestre-escola, perdido em uma praia distante e longínqua, mas a ela arrastado pela mesma força confusa e tumultuosa, que agita, nesse centro do mundo, a cada um de vocês e a nossa grande UNESCO (...). E como receita para a nossa perplexidade, ainda não existe outra, senão, a de cumprir o que nos parecer, no momento, o dever, custe o que custar (...)”

4. A Escola Parque: modelo de escola para a democracia e a cidadania.

Continuando no cargo, Dr. Anísio concentra sua atuação na construção da sua proposta de escola primária, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Pretende, com a construção, demonstrar a exequibilidade de uma escola pública de qualidade, traçando o que seria o currículo da escola primária, obrigatória, comum para todos.

Sua intenção deliberada é demonstrar a viabilidade de uma proposta consistente de educação primária para todos os brasileiros. Para tanto, procura articular quantidade e qualidade, num conjunto de unidades escolares que desenvolviam o conhecimento de um conteúdo básico, de um conjunto de informações, ao lado das demais atividades do currículo que visavam completar a construção de uma visão de mundo e a “preparação para a vida”.

Um complexo escolar funcionando em dois turnos, atendendo a 4.000 alunos simultaneamente, construído num grande bairro proletário de Salvador - a Liberdade - de modo a afastar a idéia de ser apenas uma “experimentação”, ou de uma proposta voltada para um pequeno grupo, uma elite.

Apesar de todo o empenho e de destinar ao projeto grande soma de recursos, Anísio só consegue, em 1950, inaugurar as 4 escolas-classe, para 1.000 alunos cada. Posteriormente, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP - vem a concluir a Escola Parque, que é mantida como atividade do INEP até a década de 70, inclusive com seu corpo de

servidores pago pelo Governo Federal. Depois, foi entregue ao governo estadual.

No seu famoso discurso de inauguração do Centro, em setembro de 1950, ressalta a necessidade de resistir à simplificação da escola primária - reduzida quase que à alfabetização - praticada a título da sua democratização. Observa que uma escola de qualidade tem que ser cara e por isto precisa ser assumida pelo Estado - é seu o preço da liberdade e da paz. Alia às funções da escola os cuidados com a alimentação e a saúde dos alunos, enfatizando: *“toda a infância, com exceção dos filhos das famílias abastadas, podia ser considerada abandonada”*.

O CECR, na sua Escola Parque, compreendia o **outro lado da educação básica**. Ali se desenvolviam as atividades dos setores de socialização, de arte-educação, de esporte, de lazer e de trabalho compreendido este como um elemento a mais da formação da personalidade do homem comum, vez que, na democracia, sendo todos os homens iguais, todos devem trabalhar e não como formação para o trabalho ou menos ainda como desenvolvimento de atividades profissionalizantes. Um anfiteatro e um teatro, construído de tal forma que não precisa de ar condicionado nem de sistema de som, completavam a obra. Uma biblioteca. Correio interno, mantido pelos alunos, e padaria, que até hoje fornece pão para a comunidade. Para completar a obra, grandes painéis de artistas plásticos: Carybé, com a representação dos cinco elementos, preside o grande salão do setor de trabalho. Nele, construído em 1953, a Bahia: as torres de petróleo que então marcavam o sonho de progresso. Terra, ar, fogo, água; no centro, a luz, em traços quase abstratos, carrega átomos e cadeias de carbono. “Eu cresci vendo cada parte daquele painel”, diz um artista plástico que foi aluno da escola.

Além da construção do Centro Educacional, ficaram como saldo da administração 1947/1951 um enorme programa de construções escolares, destacando-se a construção de escolas rurais em quase todos os municípios então existentes, e a descentralização do ensino médio secundário, com a construção de extensões do Colégio da Bahia, ex-liceu provincial e única escola secundária pública por mais de um século. Quanto aos Centros Regionais de Educação,¹² não consegue a

construção de nenhum deles, apesar do decreto estadual criando-os,¹³ apesar da desapropriação de terreno (Itabuna), tendo a Assembléia Legislativa aprovado crédito especial para sua construção. Na área do ensino superior, põe em funcionamento a Fundação Baiana de Ciências, com departamentos de Ciências Físicas, Biológicas e Sociais, os quais teriam a função de alavancar a pesquisa e o desenvolvimento, financiando a formação de pesquisadores e a realização de estudos.

5. Epílogo

A proposta educacional de Anísio Teixeira não teve continuidade no governo seguinte. Diretor do INEP a partir de 1952, Anísio desde aí concluiu a Escola Parque, que foi mantida como modelo para a educação primária brasileira, sendo depois aplicado, pelo próprio Anísio, na nova capital brasileira. Sua concepção serviu de modelo também para outros educadores, como Darcy Ribeiro, em novo momento de redemocratização.

A Lei Orgânica do Ensino somente veio a ser aprovada na década de 60, para logo ser modificada, em 1967. Depois de 1964, foi Anísio Teixeira afastado da Universidade de Brasília e do INEP, o que acarretou, entre outros prejuízos, a deterioração e fechamento da Escola Parque. Em 1988, inteiramente reformada, a Escola Parque – melhor, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro - foi devolvido à comunidade educacional baiana e nacional. As notícias que temos hoje, entretanto, são de uma nova reforma do complexo escolar, com o desmembramento do complexo Escola Parque - escolas classe, que se tornaram autônomas desde o ano de 1998, e da desativação quase completa da Escola Parque. As razões? Aparentemente, o modo como se entendeu que devia ser realizada a aplicação da emenda constitucional que criou o Fundo de valorização do professor – escolas de ensino fundamental ficam com a prefeitura, e escolas de ensino médio, com o governo do Estado... O complexo desfeito, escolas-classe separadas da Escola Parque, a comunidade hoje aguarda os rumos

que serão dados àquele monumento à Escola Pública na República.¹⁴

Neste ano, em que se comemora o centenário de Anísio Teixeira, nos parece cabível uma profunda reflexão sobre a educação e as propostas de sua democratização – colocando-a a serviço das classes populares, por uma escola de tempo integral, que forme a personalidade como um todo, única, universal, plural, gratuita, para todos. Houve momento em que alguns pensavam que a proposta de democratização da escola estava a serviço de um modelo burguês de sociedade. A nós parece que o fato de as proposições de Anísio Teixeira terem acontecido no conjunto de transformações sociais e econômicas que levaram à consolidação do modelo capitalista no Brasil, não transforma as idéias de Educação, como direito de todos e dever do Estado, em propostas a serviço de um projeto capitalista de sociedade – e, como tais, inválidas para os interesses dos trabalhadores. Concretamente, a reivindicação de mais e melhor escola passou a fazer parte da pauta de luta por melhores condições de vida. Gênese não se confunde com validade, como se sabe.

Aparentemente, na Bahia, as forças progressistas têm encontrado muitas dificuldades na sua luta pela implantação de uma sociedade mais justa e democrática, inclusive pela expansão do acesso à escola na quantidade e qualidade demandadas pelo projeto de Anísio. Sua derrota implicou a construção de uma sociedade rica, mas desigual, marcada pelo fisiologismo e pelo coronelismo. Precisamos avançar para uma ação que garanta alguns direitos básicos à população baiana.

Por fim, do ponto de vista do grupo do Projeto Memória da Educação na Bahia, como de outros amigos e estudiosos da obra de Anísio Teixeira, a melhor maneira de comemorar o centenário de Anísio seria a união de todos em torno da recuperação do Centro Educacional que foi o núcleo da sua proposta pedagógica de formação para a cidadania. Resgatar o grande educador das Américas por sua obra, tomando a Escola Parque como símbolo de escola republicana e democrática no Brasil. Basta de trabalhar a Memória de grandes obras e vê-las sendo destruídas, para chorá-las depois.

AUTORA

Profa. Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes é professora titular de História da Educação e Política da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

NOTAS

¹ A Universidade do Estado da Bahia, através do Núcleo de Memória, Pluralidade Cultural e Desenvolvimento, vem retomando, desde dezembro de 1997, o Projeto Memória da Educação na Bahia, com o apoio do CNPq. Participam também do projeto Memória da Educação na Bahia as professoras Maria José Palmeira, Maria do Carmo Costa Souza, Regina Martins da Matta, Elizabete Conceição Santana, Maria Alba Guedes Mello, e Conceição Costa e Silva (consultora), tendo o grupo como assessor do CNPq o prof. Dr. Luis Henrique Dias Tavares.

² Em entrevistas realizadas para o Projeto Memória da Educação na Bahia, desenvolvido pelo Centro de Pesquisas e Estudos - CPE durante o ano de 1982, figuras eminentes colocaram: “*Anísio pensou, mas quem realizou foi Isaías Alves*”, dando a entender a inexequibilidade das propostas de Anísio Teixeira para a educação baiana.

³ Qualquer estabelecimento industrial do Estado, por grupo de 200 operários, seria obrigado a manter, à sua custa, uma escola primária elementar para os filhos dos operários, e cursos noturnos para operários adultos analfabetos, prevendo a fiscalização das escolas pela Diretoria Geral de Instrução, e multa para as empresas que não cumprissem a lei.

⁴ A Lei tem alguns aspectos que merecem ser destacados:

- a reafirmação da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário elementar;
- a reafirmação da laicidade do ensino público;
- a criação das escolas profissionais;
- a limitação de subvenções a escolas particulares, em locais onde não existisse ensino público e, em especial, na zona rural;
- o estabelecimento de um prazo de 10 anos para alfabetização da população, findo o qual nenhum “cidadão” que não soubesse ler e escrever poderia retirar título ou carteira para o exercício de qualquer profissão, ofício ou mister.

⁵ Inicialmente ligado ao movimento renovador da escola, o professor Isaías Alves apóia sua proposta numa visão psicológica - inclusive através da introdução de testes individuais - como base para um aperfeiçoamento da didática e dos métodos de ensino.

⁶ A Constituição de 1934 consagra as idéias de estruturação do Sistema Nacional de Ensino, define os

papéis da União e dos Estados, cria o Conselho Federal de Educação e o Fundo para o Desenvolvimento do Ensino. Vincula, ainda, parcela da receita de impostos da União e dos estados aos serviços educacionais.

⁷ A respeito, ver Hermes Lima, *Anísio Teixeira, Estadista da Educação*, que inclusive publica as cartas de Anísio (renunciando ao cargo) e Pedro Ernesto (aceitando a renúncia).

⁸ ABREU, Jaime. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: *Anísio Teixeira, pensamento e ação* (coletânea). Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1960 (coleção Retratos do Brasil, n. 3).

⁹ Da defesa do capítulo da Educação ficou uma das mais belas páginas escritas por Anísio Teixeira: “Confesso que não venho, até aqui, falar-vos sobre o problema da educação sem certo constrangimento: quem percorrer a legislação do país a respeito da Educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem entre nós. Esvaem-se em palavras e nada fizemos. Atacou-nos, por isso mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos, os educadores de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação”. Discurso aos Constituintes Estaduais da Bahia - 1947.

¹⁰ Encontramos o original dos textos no arquivo pessoal de Anísio Teixeira, entregue por sua família à Fundação Getúlio Vargas - CPDOC e por esta organizado e aberto ao público. Também lá se encontram abaixo-assinados e cartas de professores e alunos de várias regiões da Bahia pedindo a Dr. Anísio que permanecesse no cargo. Texto 1 – Ref At 46-05-26-III-24

¹¹ FGV Ref. At. 46 - 05 - 26 - III - 28.

¹² Decreto n. 14.296-A, de 29 de janeiro de 1950.

¹³ Os Centros Regionais instalados em Alagoinhas, Juazeiro, Barra, Caetitê, Vitória da Conquista, Ilhéus, Itabuna, Jequié, Feira de Santana e Lençóis. Os Centros seriam compostos de Escola Normal - com jardim de infância e escola elementar modelo, escola secundária, parque escolar, centro social e de cultura, e internato.

¹⁴ O governo do Estado deu início, nesta semana (12 maio de 2000) a novo processo de recuperação do prédio e da proposta pedagógica, cujo conteúdo ainda não é do conhecimento da comunidade baiana.

ANÍSIO TEIXEIRA E A ARQUITETURA ESCOLAR: PLANEJANDO ESCOLAS, CONSTRUINDO SONHOS

Célia Rosângela Dantas Dórea

Professora da Universidade do Estado da Bahia

RESUMO: Com base na análise preliminar das políticas de edificações escolares implementadas pelo educador Anísio Teixeira (1900-1971), no Rio de Janeiro-DF (1931-1935) e na Bahia (1947-1951), este artigo visa caracterizar a organização do espaço escolar nesses dois períodos, buscando identificar os aspectos pedagógicos e arquitetônicos que permitem estabelecer aproximações entre os “modelos” de escolas aí adotados.

Palavras-chave: Arquitetura escolar; espaço escolar; edificações escolares; organização do espaço físico.

ABSTRACT: Taking into account first analyses of school building politics, advised by professor Anísio Teixeira (1900-1971), in Rio de Janeiro-DF (1931-1935) and Bahia (1947-1951), this article aims to describe the school physical space design at these times. It also identifies some similar features of pedagogic and architectonic different school model designs.

Key-words: School architecture; school physical space; school building; physical space design.

Introdução *

Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), educador baiano de renome internacional, assumiu os cargos de Inspetor Geral do Ensino da Bahia (1924-1928), Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal-RJ (1931-1935) e Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951), entre outros; e implementou uma série de reformas e medidas

* Este artigo foi elaborado com base em nosso projeto de tese intitulado “Arquitetura e Educação: Anísio Teixeira e a organização do espaço escolar”, apresentado à PUC/SP, sob a orientação da Prof^ª Dra. Marta Maria Chagas de Carvalho.

educacionais nesses Estados. Em suas três administrações públicas, na área educacional, deu ênfase especial ao planejamento das edificações escolares, criando até mesmo setores específicos para tratar dessas questões. Para ele, sem instalações adequadas não poderia haver trabalho educativo, e o prédio, base física e preliminar para qualquer programa educacional, tornava-se indispensável para a realização de todos os demais planos de ensino propriamente dito. (Teixeira, 1935)

Anísio entendia que a educação não era apenas um fenômeno escolar, mas um fenômeno social que se processava permanentemente em toda a sociedade. Mas ele acreditava que, enquanto as demais instituições exerciam ação educativa sem plano definido e sem controle de resultados, a escola era “*a instituição conscientemente planejada para educar*”. (Teixeira, 1997:255)

Assim, este estudo visa apresentar os resultados até agora obtidos com base numa análise preliminar das políticas de edificações escolares implementadas por esse educador, em suas administrações à frente das Secretarias de Educação, no Rio de Janeiro-DF (1931-1935) e na Bahia (1947-1951). A pesquisa apoia-se, em primeiro lugar, nos Relatórios Administrativos e Livros de autoria do próprio educador, relativos aos períodos estudados, com o objetivo de caracterizar a organização do espaço escolar e identificar os aspectos pedagógicos e arquitetônicos que configuraram cada um dos “modelos escolares” adotados.

A Escola como Lugar da Educação

A preocupação com um lugar específico para a escola, ou seja, com o prédio escolar

propriamente dito, só começa a surgir a partir da segunda metade do século XIX. Segundo Souza (1998:122):

“(...) em determinado momento, políticos e educadores passaram a considerar indispensável a existência de casas escolares para a educação de crianças, isto é, passaram a advogar a necessidade de espaços edificadas expressamente para o serviço escolar. Esse momento coincide com as décadas finais do século XIX e com os projetos republicanos de difusão da educação popular.”

Com a instauração da República, a escola passa a assumir um novo papel como instrumento de progresso histórico, com um caráter regenerador. Dessa forma, enquanto veículo para a tão desejada “reconstrução nacional”, a escola básica incorpora uma função salvacionista, como a única capaz de transformar o homem comum.

A escola se converte em um lugar de referência para as cidades e passa a ser tomada como “modelo”. Nesse contexto, vale ressaltar a importância da escola – o grupo escolar – na arquitetura das cidades. As escolas começam a ocupar lugares privilegiados, tornando-se os “novos templos” de civilização.

Para Souza (1998:123):

“(...) o edifício escolar torna-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo em que o identificava como um espaço próprio – lugar específico para as atividades de ensino e do trabalho docente. (...) O espaço escolar passa a exercer uma ação educativa dentro e fora de seus contornos.”

Por essa época, a monumentalidade das construções dos grupos escolares torna-se representativa de um ideal de modernidade ou de República. E, segundo Souza (1998:124), “a arquitetura escolar haveria, pois, de simbolizar as finalidades sociais, morais e cívicas da escola pública. O lugar de formação do cidadão republicano teria que ser percebido e compreendido como tal.”

Se a República era o lugar do “homem novo”, tornava-se necessário repensar esse ambiente,

organizando, higienizando, ordenando o espaço físico da cidade e, por consequência, o espaço físico da escola. Os prédios escolares surgem, então, com uma finalidade específica, ou seja, o lugar onde se processa a formação do cidadão.

Mas, apesar dos ideais republicanos, o sonho de popularizar o ensino esbarrava-se num “antigo empecilho: o da ausência de prédios, mobília e material escolar adequados.” (Costa e Silva, 1997:59). Assim, passadas as primeiras décadas, verificou-se que a escola básica foi facultada a poucos, e era acusada de ter relegado ao abandono “milhões de analfabetos de letras e ofícios” (Carvalho, 1989:7).

Dessa forma, em outubro de 1931, ao assumir a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira encontra um cenário pouco favorável à educação pública na capital do país, tanto que, ao iniciar o Relatório do primeiro ano de sua administração, ele acentua:

“o aspecto mais impressionante dos problemas de educação pública, no Rio de Janeiro, D.F., (...) é o da insuficiência de escolas para atender a milhares de crianças em idade escolar, que, em plena capital do país, deveriam ter direito, pelo menos, às oportunidades elementares da educação primária...” (Teixeira, 1932:307).

Para Anísio Teixeira (1932), o mal do brasileiro era a falta de escolas, mas era também a própria escola existente. Considerava que mais grave do que a negligência em abrir escolas, era julgar que o programa escolar se limitasse à simples “alfabetização”. Para ele, a escola deveria ensinar a criança a “viver melhor”, proporcionando padrões mais razoáveis de vida familiar e social, promovendo o progresso individual e criando hábitos de leitura, estudo e meditação.

Segundo Anísio, outra preocupação básica do sistema escolar deveria ser a criança do povo, pois esta só tinha a escola como meio de formação. Assim, a escola deveria oferecer a essas crianças algo mais do que o simples ensino; deveria prepará-lhes, simultaneamente, o caráter, a ambição e o hábito de fazer bem tudo quanto lhes fosse necessário fazer. Essas crianças deveriam encontrar na escola,

“(...) um ambiente civilizado, sugestões de

progresso e desenvolvimento, oportunidades para praticar nada menos do que uma vida melhor, com mais cooperação humana, mais eficiência individual, mais clareza de percepção e mais tenacidade de propósitos orientados” (Teixeira, 1932:310).

A escola, que antes visava apenas *formar alguns indivíduos* em especialidades, assumia agora a função de *educar todos os indivíduos* para a participação numa nova sociedade, intelectual e técnica. Dessa forma, a educação primária elementar deveria estar na base desse sistema e deveria ser ministrada, inevitavelmente, a todos os cidadãos. Tratava-se, portanto, de uma educação para todos e não de uma educação para alguns bem dotados. Tratava-se de uma “*educação em massa*”.

Mas, para que a escola pudesse cumprir a sua dupla função – a de formar a inteligência e formar o caráter – ela deveria ter seu ambiente preparado. Para tanto, Anísio considerava essencial,

“... que o prédio escolar e as suas instalações atendam, pelo menos, aos padrões médios da vida civilizada e que o magistério tenha a educação, a visão e o preparo necessários a quem não vai apenas ser a máquina de ensinar intensivamente a ler, a escrever e a contar, mas vai ser o mestre da arte difícil de bem viver”. (Teixeira, 1935:39)

Assim, além da preocupação com a formação do professor, as edificações escolares – as instalações físicas da escola – vão se constituir, nas reformas educacionais implementadas por Anísio Teixeira, no marco fundamental de todas as suas gestões administrativas.

A Política de Edificações Escolares no Rio de Janeiro-DF (1931-1935)

Em suas administrações públicas, na área educacional, Anísio Teixeira se vê diante do mesmo dilema: resolver o problema da escassez da educação pública oferecida à população. Essa escassez se dava tanto em quantidade como em qualidade mas, para o administrador escolar, era preciso resolver primeiro o problema da quantidade, ou seja, era preciso oferecer mais educação sem que houvesse

prejuízo substancial da qualidade. Talvez por isso, Anísio tenha privilegiado, em todas as suas administrações, o planejamento e a organização das edificações escolares.

Segundo dados do Relatório de 1932, ao assumir a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira observa que, para uma população escolar mínima – crianças de 6 a 12 anos – de 196.000 indivíduos, só existiam escolas para cerca de 45% das crianças.

No Rio de Janeiro, como em todo o Brasil, o problema de edificações escolares não havia sido antes objeto de soluções previamente planejadas e sistematicamente seguidas. Segundo o arquiteto Nereu de Sampaio, chefe do Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares, a administração anterior, do diretor Fernando de Azevedo, chegou a esboçar um plano geral proibindo em lei a compra de propriedades particulares e fixando as dimensões mínimas dos terrenos a serem adquiridos e conseguiu deixar construídas quatro grandes escolas: a Escola Normal (naquela época, Instituto de Educação), a “Uruguai”, a “Estados Unidos” e a “Argentina”. De resto, grande parte dos prédios escolares, existentes no Distrito Federal até o ano de 1932, não passava de escolas-pardieiros, como as denominou o próprio Nereu de Sampaio, escolas estas que repeliam alunos e professores.

O Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares do Departamento de Educação realizou inquéritos e levantamentos dos prédios existentes, tanto os públicos como os alugados, e identificou que a maioria deles se constituía de residências particulares adquiridas pela Prefeitura, impróprios ou inadequados ao funcionamento escolar. Até as salas de aula, unidades primordiais do edifício escolar, em sua grande maioria, não tinha a área mínima de 40m². A essa deficiência de área, se acrescentavam ainda o problema de sua localização no prédio, o da forma, da iluminação, da aeração, e dos equipamentos. Além disso, existiam também as deficiências do próprio prédio escolar, como a localização, a vizinhança, as condições de construção e de instalação.

Com base nesses levantamentos, os prédios escolares foram classificados de acordo com suas condições de uso. Dos 79 prédios municipais

existentes em 1932, apenas 12 deveriam ser conservados; 32 adaptados, reformados, ampliados ou totalmente reconstruídos, e 35 condenados, podendo ser utilizados para qualquer outra coisa, menos para escolas (Teixeira, 1935:196).

Diante dessa situação, o Departamento de Educação avaliou a necessidade de construção de 74 prédios novos, para abrigar uma população escolar de 156.480 alunos, ainda assim, inferior à população atual. Considerando-se um plano de atuação a ser desenvolvido no período de 10 anos, projetou-se uma população escolar de 320.000 alunos para o ano de 1942, o que exigiria a construção de mais 82 novos prédios. Dada a extensão do problema e a impossibilidade de resolvê-lo em um só período administrativo, adotou-se uma solução progressiva e gradual: a construção de um plano geral diretor das edificações escolares e um programa anual de construções.

O plano geral, regulador das edificações escolares, foi elaborado com base na distribuição e nas tendências de crescimento da população, e deveria servir de parâmetro para a localização de qualquer edifício escolar da cidade e orientar o desenvolvimento do parque escolar do Rio de Janeiro.

O programa anual de construções foi dividido em dois períodos de 5 anos. O primeiro, o *plano mínimo de construção* (Teixeira, 1935:198), a ser realizado até o ano de 1938, visava atender, tão somente, à população escolar atual e compreendia as seguintes etapas:

- 16 ampliações de prédios municipais existentes, que ficariam com 306 salas de aula;
- 74 edificações novas, com o tipo médio de 25 classes, que ficariam com 1.431 salas de aula;
- 25 prédios que poderiam ser aproveitados, com 219 salas de aula.

Assim, dentro de cinco anos, seriam 1.956 salas de aula que, funcionando em dois turnos, comportariam 156.480 alunos, isto é, aproximadamente 80% das crianças que, no ano de 1932, estavam em idade escolar.

No segundo período de cinco anos, até 1942, deveria ser continuado o programa de construção dentro das previsões do plano regulador.

Mas Anísio tinha clareza de que era necessário

prover um orçamento específico para o financiamento da educação pública; era necessário constituir fundos, independentemente das oscilações de critério político de nossos administradores. Ele entendia que as instituições educativas, por sua própria natureza, eram instituições materiais que envolviam despesas de construção e instalação, que não podiam ser esquecidas nas verbas regulares de sua manutenção.

Para resolver o problema da escassez de prédios escolares, era necessário, também, levar em consideração as dificuldades encontradas em relação ao terreno, a localização, as condições do prédio, a economia ou ao programa educacional, principalmente quanto às grandes concentrações escolares. Era preciso encontrar soluções em que se contrabalançassem as deficiências de cada um desses elementos sem diminuir, entretanto, as condições recomendáveis para a escola.

Dessa forma, em sua administração no Rio de Janeiro (1931-1935), Anísio concebe uma proposta inovadora para as edificações escolares, um “*sistema*” escolar que conciliava essas dificuldades e previa edificações de duas naturezas: as *escolas nucleares*, ou escolas-classe, e os *parques escolares*, devendo as crianças freqüentarem regularmente as duas instalações. Para isso, o sistema escolar deveria funcionar em dois turnos, para cada criança. No primeiro turno, a criança receberia, em prédio adequado e econômico (escola-classe), o ensino propriamente dito; no segundo turno, receberia, em um parque escolar aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura.

Com esse plano, esperava-se resolver os seguintes problemas (Teixeira, 1935:200):

- *o dos terrenos*: seriam necessários somente 25% de terrenos de grande área (10.000m² em média), uma vez que cada parque escolar serviria a quatro escolas-classe; e os demais terrenos poderiam ter uma área equivalente a um lote de casa particular (13 m x 40 m);
- *o da economia*: cada escola possuiria somente o que fosse estritamente indispensável para o ensino em classe, reduzindo os custos de construção;
- *o do programa*: nenhum dos objetivos da escola

deixaria de ser atendido; a escola seria educativa, sem a diminuição das suas funções instrutivas;

- *o da localização*: as crianças teriam escolas mais próximas de casa, e os terrenos menores seriam mais fáceis de ser encontrados nos locais necessários;

- *o do prédio*: divididas as funções da escola entre o parque escolar e a escola-classe, tornava-se mais fácil atender às condições adequadas de instalação.

Dessa maneira, no Rio de Janeiro, atendendo às recomendações do plano diretor, os prédios foram construídos obedecendo a cinco tipos, projetados pelo arquiteto-chefe Enéas Silva, da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares:

- a “*Escola Tipo Mínimo*”, com 2 salas de aula e uma sala de oficinas, destinava-se a regiões de reduzida população escolar;

- a “*Escola Tipo Nuclear*” ou escola-classe: era constituída de 12 salas de aula, além de locais apropriados para administração, secretaria e biblioteca de professores, e deveria ser complementada com o parque escolar;

- a *Escola Platoon 12 classes* (6 salas comuns e 6 salas especiais);

- a *Escola Platoon 16 classes* (12 salas comuns e 4 salas especiais);

- o *Escola Platoon 25 classes* (12 salas comuns, 12 salas especiais e o ginásio).

Os últimos três tipos obedeciam, organizacionalmente, ao sistema administrativo “Platoon”. Esse sistema era constituído de salas de aula comuns e salas especiais para auditório, música, recreação e jogos, leitura e literatura, ciências, desenho e artes industriais. O seu funcionamento dava-se pelo deslocamento dos alunos, através de “pelotões”, pelas diversas salas, conforme horários pré-estabelecidos.

Todos os tipos de prédios escolares tinham ambientes projetados para abrigar as atividades administrativas, o gabinete médico-dentário e as instalações sanitárias para ambos os sexos, além das salas de aula. O que os diferenciava era a existência ou não de salas especiais, bibliotecas e auditório.

Ao final de 1935, época da demissão de Anísio Teixeira da então Secretaria de Educação, o Rio de Janeiro contava com 25 novos prédios escolares construídos em conformidade com o plano diretor.

Esses prédios estavam assim distribuídos, de acordo com o tipo arquitetônico adotado: 02 Escolas Tipo Mínimo de 3 classes, 11 Escolas Tipo Nuclear de 12 classes, 05 Escolas Platoon de 12 classes, 02 Escolas Platoon de 16 classes, 03 Escolas Platoon de 25 classes, 01 Escola Tipo Especial de 6 classes e 01 Acréscimo de 12 classes.

Assim, segundo Oliveira (1991:167):

“embora esse número estivesse ainda distante daquele calculado para cumprir a primeira etapa de edificações (74 prédios para atender 156.480 alunos), a realização podia ser considerada excepcional dado o período de sua execução que compreendeu os anos de 1934 e 1935, logo após a definição da política e dos programas em educação.”

É importante ressaltar que, embora o Relatório Administrativo de 1935, do próprio Departamento de Educação, faça referência ao “*parque escolar*” ou escola-parque, como complemento aos demais tipos de escola, não encontramos registro de planta baixa, nem indicação de que tenha sido construído. De fato, as onze escolas nucleares ou escolas-classe, construídas dentro dessa nova proposta, funcionavam nos antigos moldes impossibilitando, dessa maneira, a permanência da criança na escola durante os dois turnos, como havia sido previsto inicialmente. Como se pode observar, a proposta de educação integral idealizada por Anísio Teixeira para o Rio de Janeiro, na prática, não se efetivou.

A Política de Edificações Escolares na Bahia (1947-1951)

Após a demissão do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira afasta-se da vida pública por um período de 12 anos. Acusado e perseguido politicamente refugia-se no sertão da Bahia, região de Caetité onde, no período de 1935 a 1945, dedica-se à exploração de manganês, à comercialização de automóveis, à tradução de livros para a Companhia Editora Nacional, e à correspondência com os amigos.

Em 1946, é convidado a participar como Secretário Executivo da UNESCO, em Londres e,

em 1947, a convite do governador Otávio Mangabeira assume a Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951), retomando a luta pela causa da educação pública em sua terra natal.

Em seu Relatório datado de 1949, Anísio apresenta ao governador da Bahia um balanço da situação em que se encontravam os serviços educacionais e elabora um plano de atuação específico para o interior e para a capital.

Para o interior do Estado, além do sistema de educação elementar, prevendo atendimento também para a zona rural, foi planejado um sistema de ensino médio ou secundário, com a previsão de construção de Centros Regionais de Educação, a serem localizados em 10 regiões administrativas, e que deveriam compreender: jardim de infância, escola elementar modelo, escola normal, escola secundária, parque escolar, centro social e de cultura e internatos.

Na capital, o plano escolar compreendia um sistema de escolas elementares, seguido de um conjunto de escolas secundárias de cultura geral e técnica e da escola de formação de professores em nível de ensino superior. Mas, segundo Anísio, as escolas elementares teriam uma organização especial, constituindo os *Centros de Educação Popular* que, localizados na periferia da cidade, funcionariam como um núcleo de articulação do bairro, e onde as funções tradicionais da escola seriam preenchidas em determinados prédios, e as de educação física, social, artística e industrial, em outros. O conjunto compreenderia, assim, escolas-classe e escolas-parque.

Dos dez Centros Populares planejados inicialmente, só foi possível a construção de um deles: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Localizado no bairro da Liberdade, em Salvador, esse Centro ficou conhecido como “Escola Parque” e se transformou em obra máxima de seu idealizador. Uma escola que é marcadamente caracterizada por sua organização espacial e que se notabilizou pela adoção de uma proposta pedagógica inovadora, uma experiência pioneira de escola pública de educação integral em meados deste século.

Para uma rápida ilustração de como Anísio Teixeira concebia os Centros de Educação Popular,

apresentamos parte de seu discurso proferido em 1950, por ocasião da inauguração de três escolas-classe que integrariam o conjunto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro:

“(...) A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, o da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, o da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções.(...) Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como este, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física...” (Teixeira, 1977:145).

Esse sistema, cujo projeto arquitetônico ficou a cargo dos arquitetos Diógenes Rebouças (da Bahia) e Hélio Duarte (de São Paulo), foi planejado para atender a um grupo de 4.000 alunos, em sua capacidade máxima. O conjunto foi constituído de quatro “**escolas-classe**”, compostas tão somente de salas de aula e dependências para o professor, para atender a 1.000 alunos, cada uma, em dois turnos; e uma “**escola-parque**” para 2.000 alunos em cada turno, compreendendo salas de música, dança, teatro, educação artística e social, salas de desenho e artes industriais, ginásio de educação física, biblioteca, restaurante, serviços gerais e residência ou internato para as chamadas crianças abandonadas.

A conclusão desse Centro só foi possível graças ao empenho do próprio Anísio Teixeira. Em 1952, ao ser nomeado diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), viabilizou um convênio

de colaboração e assistência técnica com a Secretaria de Educação da Bahia, possibilitando o prosseguimento e a conclusão da obra da Escola Parque. Em 1964, com o término da construção da Escola-classe nº 4, o Centro foi dado por concluído mas, ainda assim, sem a construção do orfanato.

Quando acusado de que o “Centro de Educação Popular” se tratava de uma obra cara, Anísio argumentava:

“É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência.” (Teixeira, 1994:175).

Segundo análise de Jayme Abreu (1960), na segunda administração de Anísio Teixeira na Bahia, a questão de prédios escolares foi daquelas que ganhou os mais seguros critérios planejados de expansão e de eficácia. Para o autor, o êxito na execução dos planos deu-se pelo fato de que todo o empreendimento foi acompanhado e desenvolvido dentro da Secretaria de Educação, sob a coordenação direta do próprio Anísio:

“O serviço respectivo, dentro da Secretaria de Educação e Saúde, beneficiou-se seja de uma harmoniosa e constante fertilização de ponto de vista do educador para com os engenheiros construtores, seja pelo fato de, da planta à execução final da obra, ser um empreendimento inteiramente dentro da Secretaria de Educação, ao invés de ser confiada a sua execução a uma outra Secretaria, distante do educador, no caso a de Viação e Obras Públicas. Esta foi uma reivindicação firme de Anísio, não fácil de obter, mas que se realizou com os melhores resultados.” (Jayme Abreu. In: ANÍSIO TEIXEIRA: *pensamento e ação*, 1960:56)

O empreendimento e a garra com que Anísio defendia o planejamento e a execução das edificações escolares pode ser traduzido com uma de suas falas, quando ainda era Secretário de Educação no Rio de Janeiro, e que continuaria valendo para justificar a sua grande obra educacional concretizada na Bahia:

“(...) só existirá uma democracia no Brasil no

dia em que se montar, no Brasil, a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. Mas, não a escola pública sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados.” (Teixeira, 1935:181).

E acrescenta:

“Não desejamos palácios luxuosos, mas construções econômicas e nítidas que apoiem, como uma simples e forte base física, a obra educacional entrevista pelos que acalentam os ideais de uma reconstrução da própria vida, pela escola.” (Teixeira, 1935:204).

Considerações Finais

A escolha desse tema como objeto de estudo deu-se em função da representatividade adquirida pela obra do educador Anísio Teixeira e pela importância com que ficou caracterizada sua concepção de uma proposta arquitetônica específica para a escola, no caso do Rio de Janeiro, nos anos 30, assim como, pela proposta pedagógica e arquitetônica do modelo de Escola Parque, construída na Bahia, e exemplo de uma experiência inovadora de escola pública de educação integral, em meados de nosso século.

Assim, com base numa rápida incursão pelas políticas de edificações escolares implementadas por Anísio Teixeira, em suas administrações no Rio de Janeiro-DF (1931-1935) e na Bahia (1947-1951), cabe-nos indagar sobre as relações entre as concepções pedagógicas desse educador e a organização do espaço escolar nesses dois momentos. De início, é possível identificar alguns aspectos, pedagógicos e arquitetônicos, que caracterizaram essas políticas e que nos permitem estabelecer aproximações entre os “modelos” de escolas aí adotados:

- *Proposta de uma educação integral para a escola pública.* Esta proposta é anunciada por Anísio, já no Rio de Janeiro. No Relatório de 1935, ele descreve o “modelo” de escola que comportaria esse sistema: escolas nucleares e parques escolares, tendo a criança que frequentar regularmente as duas instalações, em dois turnos diários. Essa proposta concretizou-

se na Bahia, com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque) onde, apesar de todas as dificuldades, a escola pública pôde oferecer à “criança do povo” uma educação integral e de qualidade.

- *Opção por uma arquitetura moderna para as edificações escolares.* Nesse sentido, Anísio Teixeira pode ser considerado como “o arquiteto da educação brasileira” tal era o seu empenho em prover a escola de um espaço especificamente planejado para educar. Em suas administrações, as escolas foram projetadas por arquitetos com base nos princípios da racionalidade e da funcionalidade, próprios da arquitetura moderna, que determinaram a concepção de programas arquitetônicos distintos (Tipo Mínimo, Nuclear, Platoon de 12, 16 e 25 classes e Escola Parque), de acordo com a localização e as necessidades de cada escola. Esses programas buscavam dar conta de uma melhor organização do espaço para atender às exigências das modernas conquistas

pedagógicas e dos novos hábitos de higiene, tudo isso aliado à economia das construções escolares.

- *A escola desempenhando um papel social no ambiente da cidade.* Com essas conquistas pedagógicas e arquitetônicas, a escola passa a incorporar novos ambientes em seus programas, como os anfiteatros, a biblioteca, o refeitório, os jardins e as “áreas livres” e, no caso do Rio de Janeiro, isso promoveu uma “reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonogados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para os morros ou a periferia da cidade” (Nunes, 1993:120). Em Salvador, a Escola Parque também possibilitou essa inter-relação com a cidade, uma vez que a sua construção em uma região pobre da periferia da cidade, permitia que ela funcionasse como um núcleo de articulação do bairro, ao mesmo tempo em que possibilitava à criança praticar situações que iria vivenciar na sociedade.

AUTORA

Célia Rosângela Dantas Dórea é professora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Doutoranda em Educação: História, Política, Sociedade - PUC/SP, Graduada em Arquitetura pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. E-mail: vcdorea@ig.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANÍSIO TEIXEIRA: *pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. (Retratos do Brasil)
- CAMARGO, M.A. de S. *Projetos de grupos, escolas reunidas e rurais*. São Paulo: Casa Espindola, 1920.
- CARVALHO, M. M. C. de. 1989. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense. (Tudo é História)
- _____. *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, S.P: EDUSF, 1998.
- _____. Anísio Teixeira: Itinerários. In: *Seminário: Um olhar para o mundo: contemporaneidade de Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999. (Seminário comemorativo do centenário de Anísio Teixeira)

- COSTA E SILVA, M. C. B. da. *O ensino primário na Bahia: 1889-1930*. Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 1997. Tese (Doutorado em Educação).
- DE LORENZO, H. C. , COSTA, W. P. da (Org.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- DÓREA, C. R. D. Escola: o espaço e o lugar da educação; a política de edificações escolares no Rio de Janeiro (1931-1935). In: *III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Coimbra - Portugal, 2000.
- DUARTE, H. O problema escolar e a arquitetura. *Habitat*. São Paulo, n. 4, 1951, p.4-5.
- EBOLI, T. *Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. Rio de Janeiro: INEP: MEC, 1969.
- HERSCHMANN, M. M., PEREIRA, C. A. M. (org.) *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: ROCCO, 1994.
- LOURENÇO FILHO. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1940. (Biblioteca de Educação)
- MONARCHA, C. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- NUNES, C. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1991. Tese (Doutorado em Ciências Humanas: Educação).
- _____. *A escola redescobre a cidade: reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca – 1910-1935*. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 1993. Tese (Concurso Professor Titular em História da Educação)
- OLIVEIRA, B.S. de. *A modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940)*. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, 1991. Dissertação (Mestrado em Arquitetura)
- ROCHA, J. A. de L. (Org.). *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.
- SÃO PAULO. Diretoria Geral do Ensino. *A edificação escolar em São Paulo*. São Paulo, 1934.
- _____. Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública. *Novos prédios para grupo escolar*. São Paulo, 1936.
- SCHAEFFER, M. L. G. P. *Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1988. Dissertação de Mestrado.
- SEGAWA, H. Escolas. In: _____. *Construção de ordens; um aspecto da arquitetura no Brasil. 1808-1930*. São Paulo: Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em Arquitetura).
- SOUZA, R. F. de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- TEIXEIRA, A. S. *Aspectos americanos de educação*. [Salvador]: Diretoria Geral de Instrução, 1928a. (Relatório de viagem na América do Norte).
- _____. *Relatório: quadriênio de 1924 a 1928*. Salvador: Diretoria Geral da Instrução Pública,

1928b. (Relatório Administrativo)

_____. *O sistema escolar do Rio de Janeiro, D.F.* Rio de Janeiro: Departamento de Educação da Diretoria Geral de Instrução Pública, 1932. (Relatório Administrativo)

_____. *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1934.

_____. *Educação pública: administração e desenvolvimento.* Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Instituição Pública, 1935. (Relatório Administrativo)

_____. *Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948.* Salvador, 1949. (Relatório Administrativo)

_____. *Educação não é privilégio.* 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

_____. *Educação não é privilégio.* 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. *Educação é um direito.* 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional.* 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

VIANA FILHO, L. *Anísio Teixeira, a polêmica da educação.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

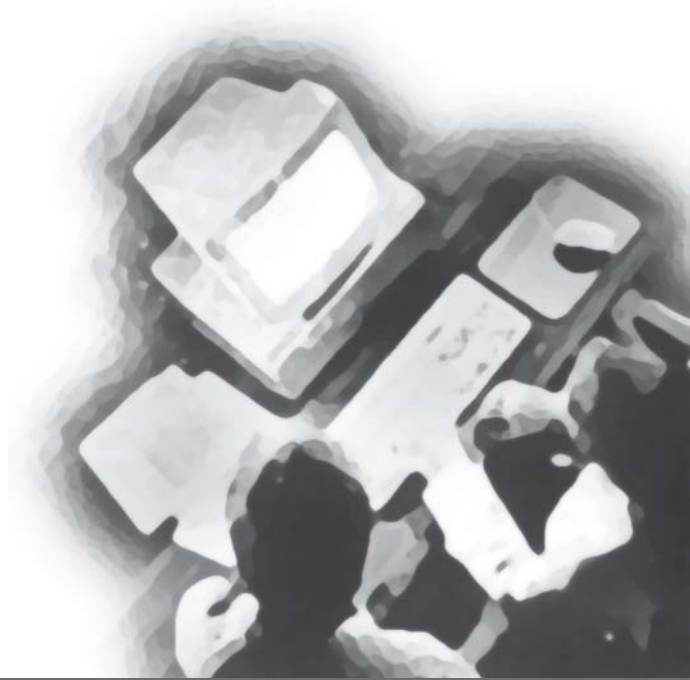
VIANNA, A., FRAIZ, P. (Org.). *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato.* Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1986.

VIDAL, D. G. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937).* São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em História da Educação)

VIÑAO FRAGO. *Espacio y tiempo, educacion e historia.* Morelia – Mexico: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educacion, 1996. (Cuadernos del IMCED)

VIÑAO FRAGO, A., ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.* Tradução: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WOOLF, S. F. S. *Espaço e Educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas.* São Paulo: Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Arquitetura).



ESTUDOS

HERMES RE-VISITADO. INTERPRETANDO COM-TEXTOS NA ETNOPEQUISA CRÍTICA EDUCACIONAL

Omar Barbosa Azevedo

Mestrando em Educação da Universidade Federal da Bahia e
Bolsista da CAPES

Roberto Sidnei Macedo

Professor da Universidade Federal da Bahia e
da Universidade do Estado da Bahia

*“As sensações da espécie humana em peso, quero-as eu dentro de mim;
seus bens, seus males mais atrozes, mais íntimos, se entranhem
aqui onde à vontade a mente minha os abrace, os tasteie;
assim me torno eu próprio a humanidade;
e se ela ao cabo perdida for, me perderei com ela.”*

O Fausto, de Goethe

Uma breve introdução

No presente artigo, retomamos a perspectiva da etnopesquisa crítica em educação esboçada no artigo “Hermes re-conhecido. Etnopesquisa Crítica, Currículo e Formação Docente” * (Macedo, 1999) e discutimos alguns de seus fundamentos como prática fecunda na formação do professor-pesquisador, desta vez, promovendo um retorno às origens propriamente antropológicas desta vertente, introduzindo dois objetos de reflexão auto-crítica da antropologia contemporânea¹, a fim de enriquecer e aprimorar as investigações educacionais realizadas com o caráter de “Etnografia da Prática Escolar” (André, 1995). O primeiro eixo crítico-reflexivo que

articulamos com a etnopesquisa crítica educacional é o problema hermenêutico no âmbito deste tipo de investigação e o valor da interpretação para a formação do pesquisador. O segundo eixo crítico-reflexivo da antropologia, articulado com a vertente qualitativa das pesquisas educacionais, é o tema da produção do texto etnográfico e a política do conhecimento que permeia esta atividade do pesquisador, assim como suas possibilidades estéticas e até mesmo, poéticas...

Situando o *com-texto*

No verbete “Texto” da Enciclopédia Enaudi, Segre (1989) nos ensina que o mundo (ou a cultura) pode ser metaforicamente compreendido como um texto. Segre argumenta que, se a cultura funciona como um sistema de signos, é lícito considerar as expressões desta cultura, literárias ou não, como um texto em seu conjunto, e chega a afirmar que, em sentido lato, “podemos chamar texto a qualquer tipo de comunicação registrada num determinado

* Em 1999, o professor Roberto Sidnei Macedo publicou o artigo “Hermes Re-conhecido. Etnopesquisa Crítica, Currículo e Formação Docente”, cujo título, neste trabalho, foi abreviado para “Hermes Re-conhecido”. Para uma melhor introdução ao tema, recomendamos uma leitura cuidadosa de “Hermes Re-conhecido”.

sistema de signos” (p.172). Compreendemos, então, como o mundo (ou a cultura) pode ser lido como um texto, mas como, ao contrário da leitura de textos escritos, esta leitura se dá por um operação de remontagem do texto do mundo (ou da cultura), através de outros textos:

“...o texto está entre um emissor e um receptor, duas competências que se reconhecem pela performance textual. Quando, pelo contrário, se considera o mundo como texto, não se pode apelar a nenhum processo comunicativo: **trata-se de remontar directamente ao sistema a partir de um número indefinido de processos, estes, sim, comunicativos, mas através de outros textos.**” (Segre, 1989:173, grifos nossos)

Partindo destas premissas, entendemos que a tarefa da pesquisa qualitativa em educação é justamente a leitura do texto da cultura escolar - que não emite um texto legível - remontando-a, através de outros processos comunicativos, outros textos.

Após levantar diversas expressões metafóricas que remontam à etimologia da palavra texto: trama, intriga, teia, enredo e urdidura, Segre circunscreve o que entende por texto, com outra metáfora que também está relacionada com as anteriores: “*O texto é, portanto, o tecido lingüístico de um discurso.*” (1989:153, grifo nosso). É interessante notar que a mesma imagem do tecido, é evocada por Edgar Morin (1995) para responder à pergunta que ele formula a si e aos leitores: “*O que é a complexidade?*”

“*À primeira vista, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efectivamente o tecido de acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal*” (Morin, 1995:20, grifos nossos)

A imagem de um tecido e do entrelaçamento de seus fios a que ela logo nos remete, utilizada para explicar o sentido dos conceitos de texto e de complexidade, nos faz atentar para o aspecto do mundo (ou da cultura) que pode ser lido como um

texto: seu conjunto de inter-relações que configuram uma dada realidade. É evidente, que, apesar de o mundo (ou a cultura) não ser um discurso lingüístico, o tecido complexo de “*acontecimentos, acções, interacções,...*” pode ser lido e expresso por um discurso. A leitura destas inter-relações, interessadas por um dado aspecto da trama do mundo (ou da cultura), e a sua expressão por meio de um novo tecido discursivo, são em si mesmas um ato interpretativo.

A pesquisa qualitativa em Educação, denominada genericamente por Marli André (1995) de “*Etnografia da Prática Escolar*”, é uma forma de leitura da complexidade social, do mundo e da cultura escolares, que exercita sua curiosidade, debruçando-se sobre o tecido, ou teia, das inter-relações que se dão neste *com*-texto, através da com-vivência, da captura de discursos de seus atores sociais, e, também, pela atuação participativa nas suas atividades cotidianas.

Etnografia e pesquisa em educação

Traçando um breve histórico das abordagens qualitativas em pesquisa social, desde Dilthey e Weber, Marli André procura explicar o que vem a ser etnografia para a antropologia, e porque este tipo de abordagem só passou a ser utilizada na pesquisa educacional a partir dos anos 60. Citando um autor chamado Spradley, que procura circunscrever os objetos de estudo da etnografia, Marli André (1995:19) esclarece que:

“(...) a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as acções e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são directamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indirectamente por meio das acções. De qualquer maneira, diz ele, em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e para dar sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significado constituem a sua cultura. (...) Nesse sentido a cultura abrange o que as pessoas fazem, o que elas sabem e as coisas

que elas constroem e usam, explica ele.”

A autora prossegue esclarecendo, então, que a etnografia é a tentativa de descrição da cultura e, para falar de descrição, recorre ao antropólogo Clifford Geertz e sua noção de “descrição densa” para elucidar as pretensões da etnografia. Geertz, citado por Marli André (1995:20), afirma que a cultura, como sistema de símbolos construídos:

“(...) não é um poder, algo a quem pode ser atribuída a causa de eventos sociais, comportamentos, instituições ou processos: é um contexto, algo dentro do que os símbolos podem ser inteligivelmente - ou densamente - descritos”.

Para a autora, o etnógrafo, então, encontra-se diante de diferentes formas de interpretações da vida, de compreensão do senso comum, dos significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências, e, portanto, o seu desafio é mostrar esses significados ao leitor. Se atentarmos para a centralidade da dimensão simbólica neste conceito de cultura e nas palavras de Geertz, entenderemos o motivo pelo qual estará posto para o pesquisador, o desafio de mostrar este mundo ao leitor. Eco (1994:143) nos ensina que:

“... é simbólica a actividade pela qual o homem dá conta da complexidade da experiência organizando-a em estruturas de conteúdo a que correspondem sistemas de expressão. O simbólico não apenas permite ‘nomear’ a experiência como também organizá-la e, portanto, construí-la como tal, tornando-a pensável e comunicável.” (grifos nossos)

Sendo assim, caberá ao pesquisador, em sua atividade simbólica, organizar a experiência de leitura do mundo escolar para torná-la pensável e comunicável. Esta atividade não é meramente interpretativa, mas também, tradutora, quando pensamos na função de comunicação para o público leitor, do texto etnográfico.

Marli André (1995) nos mostra que, apesar de estas concepções estarem em discussão nas ciências sociais desde o final do século XIX e início do século XX, os estudos em educação só passam a se apropriar da possibilidade de utilizar a etnografia como recurso e a ganhar destaque, a partir da década de 60, e se pergunta sobre as razões dessa demora e

sobre os motivos que os impulsionaram justamente neste momento histórico. A autora responde, evidenciando o fato de que no início do século as investigações educacionais eram fortemente influenciadas pela psicologia de inspiração positivista. Como a década de 1960 foi marcada por movimentos e lutas contra a discriminação racial e social, pela igualdade de direitos, pelas rebeliões estudantis na França, ela acredita que todo este contexto histórico precipitou o interesse dos educadores pelo que realmente se passava nas escolas e salas de aula, assim como pela utilização da abordagem antropológica ou etnográfica como forma de investigação do dia-a-dia escolar. Do ponto de vista da autora, algo semelhante aconteceu historicamente com a sociologia, e demonstra a pertinência histórica da emergência dos estudos qualitativos a partir dos anos 60:

“(...) os métodos qualitativos também ganharam popularidade porque buscavam retratar os pontos de vista de todos os participantes, mesmo dos que não detinham poder nem privilégio, o que casava muito bem com as idéias democráticas que apareceram na década de 1960. Além disso, a área de sociologia, que vinha sendo dominada pelas idéias do funcionalismo por mais ou menos 20 anos, também se volta para o enfoque fenomenológico durante os anos 60. É quando ressurgem os estudos baseados no interacionismo simbólico e quando é valorizada a etnometodologia, dois enfoques que vão influenciar bastante os trabalhos de pesquisa na área de educação.” (André, 1995:21, grifos nossos)

Marli André (1995) nos ensina que a etnografia é uma forma de investigação desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, e que, para eles, a palavra tem dois sentidos: “(1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.” (p.27) A autora nos diz que uma investigação pode ser caracterizada como de tipo etnográfico em Educação “(...) quando faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à

etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (p.28).

O que desejamos neste artigo é chamar atenção para aquilo que o pesquisador faz, enquanto autor, quando lê e escreve sobre os dados que refletem o texto do mundo e da cultura escolar: a interpretação, seus horizontes e possibilidades, pois como nos lembra Soares (1994:13 e 14):

“O aporte da ciência para a hermenêutica não passa de um apoio lateral, justamente porque interpretar não é uma ação especializada de um investigador treinado, mas o modo mesmo de ser do ser que nós somos: seres humanos produtores e captadores de significação, realizadores e detectadores de valor, criaturas de linguagem. (...) Hermeneutas todos somos, mas, filosoficamente, cumpre à hermenêutica explorar a estrutura essencial do ato de interpretar, refletir sobre as suas condições de possibilidade, seus limites e as extraordinárias implicações derivadas da compreensão dessa estrutura e desse processo”. (grifos nossos)

É dentro desta mesma tradição de pesquisa qualitativa em Educação que encontramos a Etnopesquisa Crítica Educacional, que se utiliza das mesmas técnicas etnográficas e que propõe como forma de compreensão e de expressão, a endo-etnografia escolar. Dissemos em “Hermes Reconhecido”, que a etnopesquisa crítica nasce da inspiração etnográfica, diferenciando-se quando aprofunda-se na hermenêutica de natureza sócio-fenomenológica e crítica; e que, por sua preocupação *etno* (do grego *ethnos*, povo, pessoas), a etnopesquisa volta-se para o conhecimento das ordens culturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma “bacia semântica” (Durand, 1989) mediada socialmente.

No caso da etnopesquisa crítica, uma forma de endo-etnografia da prática escolar, temos a opção pelo recorte educacional e pela trama de relações sociais que configuram este *mundo* de particularidades institucionais e psicológicas, ou seja, um *mundo-vida* - expressão que utilizamos em “Hermes Reconhecido”. E por isso, desde seu primeiro ato - a eleição do *mundo-vida* pedagógico

- a pesquisa qualitativa em educação necessita preocupar-se com o *modus hermeneuticus* com o qual aborda seu objeto e com a forma como expressa esta abordagem: a produção do texto *endo-etnográfico*. A *pré*-ocupação com uma reflexão a respeito da interpretação não se dá gratuitamente, pois esta reflexão nos remete ao debates mais intensos a respeito da natureza do fazer científico e de seu compromisso social. Este verdadeiro *drama* cujo problema hermenêutico sempre evoca, é formulado da seguinte maneira por Soares (1994:38):

“A prática hermenêutica se instala no seio da fazer científico, que se mostra, assim, aberto ao investimento reflexivo relativamente liberto de constrangimentos operativos, exigindo, portanto, mais sensibilidade, maturidade, sabedoria e criatividade – é proposital o emprego destas palavras, aparentemente impróprias em um texto sério. Com a hermenêutica vem à tona, no centro mesmo do drama científico, a questão ética, isto é, a problemática relativa ao estabelecimento de valores, a suas apropriações interpretativas e a suas articulações com a prática.” (grifos nossos)

O pesquisador, muito freqüentemente um professor em formação científica, estará pouco favorecido pela opção das abordagens qualitativas em pesquisa educacional, se não tiver em mente que seu âmbito de trabalho é um *mundo-vida* de inter-relações a ser lido e interpretado, de maneira tal a gerar um texto revelador e tradutor do que não havia sido antes, nem revelado, nem traduzido. Freqüentemente, a revelação do “...*relevante que incomoda*” (Macedo, 1999:54, grifos do autor). Seguramente, a tradução daquilo que nos parece familiar, mas que teremos que estranhar voluntariamente, pois como dissemos em *Hermes Reconhecido* (1999:42):

“(...) ao estudarmos as realidades sociais, não estamos lidando com realidade formada por “fatos brutos”, lidamos com uma realidade constituída por pessoas relacionando-se através de práticas que recebem identificação e significado pela linguagem usada para descrevê-las, invocá-las e executá-las, daí o

interesse pelas especificidades predominantemente qualitativas da vida humana.” (grifos nossos)

Etnopesquisa educacional: os horizontes da trama

As dificuldades interpretativas não são pequenas, porque em verdade não temos apenas um contexto tranqüilamente eleito, a partir do qual o pesquisador extrairá apenas as relações que lhe interessam. Dissemos em *Hermes Re-conhecido* que Hermes é um deus inteligente, mundano, sábio pelo fato de conviver com a opacidade dos saberes inacessíveis por vias diretas, e que, por isso mesmo, ele é um conhecedor que não contorna a complexidade do mundo e de sua teia de relações. *Hermeneuticamente*, entendemos que Hermes é um deus que transita entre o Olimpo e o povo. O etnopsiquisador, assim como Hermes, vive a delicada tensão de seu movimento entre a *com-vivência* com a *tribo* do *mundo-vida* da instituição escolar e o Olimpo, metaforicamente reconhecido aqui como, a Universidade – procedência tal que confere ao etnopsiquisador um certo ar de estrangeiro no primeiro momento de suas investigações. Enfim, o etnopsiquisador é ele próprio um mundo subjetivo pleno de afetos e tensões, negociando significados numa instituição com uma cultura própria e que não escapa às relações com os contextos mais amplos, principalmente, os contextos econômicos e políticos, geralmente vistos como realidades sociais, *distantes dos muros da escola*.

Tentaremos didaticamente situar, assim, três níveis de inter-relação do etnopsiquisador educacional que podem ser a fonte de suas dificuldades interpretativas e expressivas, mas que podem também ser a matriz da fecundidade de sua formação científica. O primeiro nível seria o da relação consigo mesmo vivida pelo professor-pesquisador e o legítimo movimento de auto-conhecimento envolvido com a atividade de etnopsiquisa, e, por conseguinte, não podemos pensar a atividade de investigação qualitativa educacional, longe de seu valor formativo, exatamente pela “...*implicação do pesquisador, que*

não se purifica ao entrar em seu laboratório” (Ardoino e Barbier, 1998:23) – implicação assumida e levada em conta na elaboração do texto endo-etnográfico da etnopsiquisa crítica. Ricoeur (1990:57) diria que “... *o texto é a mediação pela qual nos compreendemos a nós mesmos*” e daí concluímos que a leitura do texto do *mundo-vida* escolar proporciona ao etnopsiquisador uma compreensão de si próprio, possibilidade que não deve ser excluída de qualquer processo formativo.

O segundo horizonte de relações que se configura na trama da etnopsiquisa em educação, é o do *encontro* do mundo do pesquisador com o *mundo-vida* da realidade psico-institucional da cultura singular de uma dada instituição escolar. Sem entrarmos nas polêmicas que envolvem o sentido do conceito de cultura, que no momento não é o foco de nossos interesses, olhemos para a escola como uma comunidade dotada de uma cultura própria e consideremos que uma das tarefas do pesquisador é exatamente “*escutá-la sensivelmente*” (Barbier, 1998) para encontrar as peculiaridades da “*bacia semântica*” (Durand, 1989) que caracteriza a cultura desta instituição e que configura as relações que geram a dinâmica do clima institucional (as tensões, os afetos, as alegrias, etc.) - elementos tão caros ao professor-pesquisador para a compreensão qualitativa dos processos de aprendizagem e suas conseqüências mais amplas. O *mundo-vida* da escola é, em sua cotidianidade, um *universo vivo* de simbologias, rituais, mecanismos sutis de interação e representações sociais.

O terceiro nível de relações na urdidura do tecido da etnopsiquisa, é o das interferências econômicas e políticas no contexto estudado por um dado investigador. Do nosso ponto de vista, os fatos políticos e econômicos de um estado, de um país e de uma cidade, não interferem na realidade escolar apenas como fatos externos que modificam procedimentos e determinam condutas de seus atores sociais pela força da coação das leis. Este é um ângulo destas relações. Outro ângulo, de grande importância para a tarefa interpretativa do professor-pesquisador, é o fato de estes mesmos fatos econômicos e políticos ingressarem na instituição escolar na carne destes mesmos atores

sociais, fazendo com que surjam fenômenos singulares em cada instituição educacional: os estilos de gestão, as hierarquias instituídas e implícitas, as fidelidades e preferências, as discrepâncias entre o dito e o feito, e muitas outras nuances marcadas pelo traço ideológico de cada ator social.

A leitura do texto da realidade psico-sociológica da instituição escolar, e a expressão escrita desta inteligibilidade, são de extrema fecundidade para formação do professor-pesquisador, na medida em que este leva em conta estes três grandes horizontes de sua atividade. Não perder de vista estes horizontes pode fazer com que o investigador não produza uma interpretação parca de seu objeto. Partindo de uma leitura articuladora de contextos *aparentemente* desconexos, pressupomos a elaboração de textos ricos em informação e originais em termos de explicitação de relações novas a serem ditas e traduzidas para a comunidade acadêmica e para a sociedade. O etnopesquisador, enquanto autor, necessitará vencer as dificuldades observadas por Geertz (1989:27):

*“Adentrar em seu próprio texto (ou seja, entrar representacionalmente no texto) pode resultar tão difícil para os etnógrafos quanto penetrar no interior de uma cultura (ou seja, penetrar imaginariamente numa cultura)”*².

Ou seja, queremos relembrar, uma vez mais, que o leitor a quem se endereça o texto etnográfico, tem um papel importante no ato de criação deste texto. O mesmo acontece com o ato de escrever a endo-etnografia escolar: há toda uma tensão no ato criativo da escritura, “...adentrar em seu próprio texto...”, resultante das implicações políticas que rondam este processo. Como estar atento a elas? Como superá-las sem no entanto abandoná-las de modo negligente?

Atento a si próprio e à sua implicação com seu objeto de estudo, o pesquisador encontra-se em condições diferenciadas para considerar as relações de poder implícitas na execução da pesquisa qualitativa e na produção do texto endo-etnográfico da prática escolar. Paradoxalmente, é também este exercício socrático que pode levar o pesquisador, enquanto autor, a libertar-se das amarras do pensamento linear e a produzir um texto etnográfico

mais capaz de narrar o *mundo-vida* da escola em sua complexidade, e por isso mesmo, mais próximo do caráter literário que a etnografia antropológica possui.

Se tivermos a capacidade de re-visitarmos o otimismo pedagógico que um dia seguramente animou (ou ainda anima, para alguns...) e impulsionou cada um de nós ao trabalho em educação, seguramente abriremos a possibilidade de ler poeticamente o texto do *mundo-vida* da escola, de atuar poeticamente com os atores sociais deste mundo e de escrever a seu respeito, com emoção e lirismo, produzindo uma prosa-poética, propositadamente articulada para apaixonar o público leitor, e motivá-lo ao envolvimento com as mesmas causas. Esta capacidade de convencimento, de persuasão, de sedução do leitor, enfim, faz parte da realização de um empreendimento científico socialmente vinculado e está intimamente ligada com o ato de escrever a interpretação tradutora da *com-vivência* com os atores sociais do *com*-texto escolar. Mais uma vez, podemos recorrer a Geertz (1989:14) e à fonte antropológica da etnografia para aprender sobre a perspectiva desta alquimia pela via da escrita:

“A habilidade dos antropólogos para nos fazer levar a sério o que dizem, tem menos a ver com seu aspecto factual ou seu ar de elegância conceitual, que com sua capacidade para nos convencer de que o que dizem é resultado de ter penetrado (ou, se se prefere, ter sido penetrado por) em outra forma de vida; de ter, de um modo ou de outro, realmente “estado ali”, e, na persuasão de que este milagre invisível ocorreu, é onde intervém a escrita.”

³ (grifos nossos)

Enxergar relações é admitir realidades ambíguas, duais, paradoxais, até mesmo realidades polifacéticas como nos fractais. Como não visualizamos o mundo desta maneira pela lente do pensamento linear e reducionista, a perspectiva do *Pensamento Complexo*, preconizada por Edgar Morin (1995), surge como proposta epistemológica que se pretende mais aberta para esta forma de abordar a realidade sócio-educacional, e, por isso mesmo, um aporte epistemológico do qual surge uma ciência mais próxima da arte. Daí não nos

surpreendermos com o fato de o texto etnográfico em etnopesquisa crítica aproximar-se da narrativa literária e até mesmo da poesia...

O antropólogo Stephen Tyler (1986:136) nos fala de uma etnografia pós-moderna, cujo:

*“(...) texto realiza seus propósitos, não por revelá-los, mas por fazer estes propósitos possíveis: um texto que trata do físico, do dito e do feito e que, por isso, constitui-se numa evocação da experiência e do discurso cotidianos que sugerem sua dimensão inefável”.*⁴

Enfim, Tyler (1986:136) almeja um texto etnográfico para ser lido *“(...) não apenas com os olhos, mas com os ouvidos prontos para escutar as vozes das páginas (...)”*. Tyler nos aponta para uma possibilidade de apreensão e registro da vida do homem em sua cotidianidade – seu drama, sua comédia e sua poesia. Propomos realizar a endo-etnografia escolar dentro do mesmo espírito...

Não produzimos estudos qualitativos em educação apenas porque realizamos entrevistas, grupos focais, anotamos relatos, histórias orais e escrevemos diários de campo. Todos estes textos são registros do texto do *mundo-vida* da escola. São textos que podem dizer da cotidianidade escolar e podem ser a chave para uma compreensão de suas estruturas simbólicas. Cabe ao etnopesquisador crítico interpretá-las *lendo* os textos de seus registros, juntamente com o texto de si mesmo e dos fatos históricos. Por isso dissemos que a etnopesquisa escolar é uma prática que se dá interpretando *com*-textos, ou seja, lendo criticamente as teias que compõem uma realidade social, em nosso caso, o *mundo-vida* da escola.

Revisitando Hermes: interpretar e traduzir

Em *Hermes Re-conhecido*, estivemos a nos questionar se os etnopesquisadores estariam inspirando-se na itinerância deste personagem da mitologia grega, e como estes investigadores do *mundo-vida* educacional se situariam ressignificando pós-modernamente os caminhos (métodos) de Hermes. Queremos saber, enfim, como

professores-pesquisadores poderiam estar resgatando a seminalidade das sábias atividades caminhanças de Hermes.

Acreditamos que o valor da pesquisa qualitativa em educação se dá pela realização de um trabalho pautado pelo rigor fecundo. Partindo deste pressuposto, entendemos que a simples realização de entrevistas, grupos focais, as coletas de relatos e de histórias orais, a redação de diários de campo, não se constituem, por si mesmas, num trabalho de etnopesquisa crítica em educação. Estes recursos captam fragmentos do *texto* da cotidianidade e constituem-se em preciosas fontes para a interpretação reveladora das sutilezas simbólicas desta cotidianidade. A etnopesquisa crítica nasce com a teorização profana do investigador sobre estes dados e a expressão desta teorização através da endo-etnografia escolar. É, enfim, um ato irremediavelmente interpretativo, que em última instância é um ato compreensivo penetrante. Encontramos um comentário quase poético sobre a natureza desta compreensão que enriquece a leitura do *com*-texto educacional em Palmer (1986:245):

“Temos que encarar a tarefa da interpretação, não essencialmente como análise – pois imediatamente transforma o texto em objecto – mas como <<compreensão>>. A compreensão tem a sua amplitude máxima quando é concebida como algo que pode ser captado pelo ser, mais do que uma consciência auto-suficiente. Um <<acto interpretativo>> não deve ser uma apreensão compulsiva, uma <<violentação>> feita ao texto, mas sim uma união amorosa...” (grifos nossos)

A interpretação dos textos coletados no tecer de uma endo-etnografia, aparece aqui como um ato de grande valor formativo. De caráter pessoal e projetivo, uma interpretação é sempre fruto da tensão emocional entre o mundo subjetivo do etnopesquisador e sua forma de compreender o *mundo-vida* da instituição educativa e sua cultura. Ricoeur (1990:56), nos ensina que *“(...) interpretar é explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado diante do texto”*. Interpretar é uma atividade cuja natureza básica é a busca de uma compreensão, que, mesmo operando sob certo distanciamento, é ao mesmo tempo uma compreensão do *mundo* e de si

mesmo - o que de forma alguma redundaria numa atividade solipsista, pois como nos esclarece Soares (1994:37):

“Compreensão é, assim, fusão de horizontes. Não vemos apenas a própria imagem narcisicamente refletida, esmagando a positividade do Outro; mas o Outro aparece para nós sempre situado, porque também nós sempre estamos situados: ele se recorta para nós sobre o fundo de nossos conhecimentos e valores, determinando o próprio perfil com autonomia e clamando por nossa contemplação ativa-criativa, capaz de transcender limites e preconceções.” (grifos nossos)

O ato de escrever sobre esta interpretação compreensiva e teorizar de forma profana sobre dados etnográficos, sempre produzidos em interações sociais vivas, é também um ato autobiográfico e existencial. Nas palavras de Ricoeur (1990:53), “(...) graças à escrita, “o mundo” do texto pode fazer explodir o mundo do autor”. Entendemos que, discursando sobre o que foi dito pelo Outro, o etnopedisador constrói na verdade, um outro discurso, em realidade criado com o outro, e, mesmo assim, um discurso que narra a própria vida do autor, mas numa perspectiva tal que este novo discurso nasce do fato de perceber-se no mundo-com-o-outro. Aliás, este é outro traço singular da perspectiva da etnopedisador crítica e seu texto endo-etnográfico, a importância que recebe o discurso do Outro, pois:

“No processo de construção do saber científico, a etnopedisador não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista. Entende como incontornável a necessidade de construir juntos, traz irremediavelmente e interpretativamente a voz do ator social para o corpus empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume aqui um papel constitutivo central. O ator social não fala pela boca da teoria ou de uma estrutura diabólica, ele é percebido como estruturante, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente, o performam.” (Macedo, 1999:41, grifos nossos)

Enfim, vislumbramos a pesquisa em educação como um ato de tradução. Da *com-vivência* do etnopedisador no *mundo-vida* da escola para construção artesã da prosa-poética do texto endo-etnográfico, entendemos que ao interpretar os textos coletados nesta cotidianidade, o pesquisador enquanto autor cria a própria inteligibilidade de seus dados, e, fazendo-a de maneira cuidadosa tendo em mente o leitor, ele está realizando uma operação de tradução destes textos para aqueles leitores que espera atingir. Só mesmo um deus das encruzilhadas aventurar-se-ia por tais empreitadas... Este papel de tradutor do etnopedisador reveste-se de uma importância fundamental na formação do professor-pesquisador, pois trabalhando com liberdade de interpretação para realizar a etnopedisador crítica, o pesquisador em formação estará criando numa perspectiva que o remete ao sentimento de responsabilidade social, pois esta é uma perspectiva de investigação cuja:

“...atitude de pesquisa tem uma conseqüência democrática radical: trazer para a investigação as vozes dos segmentos sociais oprimidos e alijados, calados pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada. A noção de objeto entra definitivamente no mundo-vida dos humanos, ativamente, o pesquisador mostra as inteligibilidades do senso comum e, com elas, constrói suas compreensões.” (Macedo, 1999:42, grifos nossos)

Queremos lembrar que, para além do caráter projetivo do texto endo-etnográfico, está seu caráter histórico. Não há interpretação fora da historicidade. Palmer (1986:252) diria que “A compreensão não é um conhecimento histórico fora do tempo; situa-se num lugar específico no tempo e no espaço – na história.”

Se em Morin (1995) e sua epistemologia da complexidade encontramos um desejo e uma esperança de ruptura com a fragmentação do conhecimento, através do pensamento complexo, encontramos em Palmer (1986:253 e 254) os mesmos sentimentos, quando o autor propõe a interpretação como conhecimento pessoal e histórico que não nega a riqueza desta complexidade para a hermenêutica:

“Hoje a tarefa da interpretação é libertar-se da objectividade científica e da maneira como o cientista vê as coisas, é recuperar o sentido da historicidade da existência. Estamos tão obcecados com a perspectiva do pensamento tecnológico que só de um modo disperso temos consciência da nossa historicidade.

(...)

Chegamos ao histórico quando lutamos por um conhecimento pessoal, impacientes com a busca frenética da ciência que procura as origens, os fundamentos causais, os antecedentes neurológicos, e quando lutamos por um regresso à riqueza e complexidade de uma consciência concreta na interpretação literária. Intuímos a historicidade da existência quando justapomos o mundo limpo e nítido dos conceitos científicos com o mundo de conflito, de ambigüidade e de sofrimento em que vivemos o nosso quotidiano, pois a experiência vivida é histórica na sua estrutura. A linguagem é histórica – é o repositório do modo de ver de toda a nossa cultura. Resumindo, a própria interpretação é histórica, e se tentarmos fazer dela qualquer outra coisa acrescentando-lhe ou tirando-lhe algo, empobrecemos a interpretação e empobrecemos a nós mesmos.” (grifos nossos)

Se pensarmos e sentirmos a tarefa da etnopesquisa crítica em educação a partir destes desejos de ruptura com a objetividade reducionista e de regresso a uma interpretação histórica e pessoal, entenderemos que, para ler o texto do *mundo-vida* escolar, o etnopesquisador crítico necessita levar em conta sua história pessoal, a história das relações estruturantes de uma dada instituição, e o momento presente do contexto sócio-político-econômico que condiciona a estruturação das relações de poder nas instituições escolares e suas singularidades.

Não é demais lembrar que em termos de formação pós-graduada, e sua já consagrada cultura de sofisticação quanto à exigência de uma contextualização histórica de qualquer objeto, podemos vislumbrar a possibilidade de o etnopesquisador tornar-se um intérprete e tradutor das problemáticas educacionais de seu tempo. Atividade na qual o etnopesquisador enfrenta o

desafio de criar uma inteligibilidade que posta em texto irá afetar o público leitor, e tanto mais afetará quanto mais traduzir o familiar propositadamente estranhado, novamente em termos familiares, e como dissemos antes, a prosa-poética mostra-se como a *via aurea* para a realização desta tradução. Isto porque a liberdade para escrever de modo literário, narrativo, quase ficcional, proporciona ao autor a possibilidade de criar textos miméticos, que descrevem densamente e que mostram ao leitor sua leitura do *mundo-vida* educativo com o qual conviveu. Ninguém melhor que Ricoeur (1990:57) para oferecer um argumento a favor para esta possibilidade:

“... a ficção é o caminho privilegiado da descrição da realidade, e a linguagem poética é aquela que, por excelência, opera o que Aristóteles, refletindo sobre a tragédia, chamava de mimesis da realidade. A tragédia, com efeito, só imita a realidade, porque a recria através de um *mythos*, de uma “fábula”, que atinge sua mais profunda essência.” (grifos aspeados do autor; grifo em negrito, nosso.)

Que significa, afinal, a palavra formação?

Para exercitarmos nossas propostas, pensemos um pouco no sentido do termo “formação”. Formação docente, formação científica, etc. Já na linguagem, que nossa cultura consagra, temos um indício daquilo que está instituído. A palavra “formação” nos remete ao ato de dar forma, e é importante perceber criticamente, que a perspectiva (paradoxalmente) formativa que propomos aqui, não é a de meramente dar forma a alguém. Isso é estimular a pessoa em “formação”, a permanecer na superficialidade daquilo que é externo, a forma. Propomos a valorização dos conteúdos vivos da pessoa em formação. Ou seja, a *formação* que pode se dar pela prática da etnopesquisa crítica nada tem de meramente *formal*, porque valoriza aquilo que é explorado em profundidade na pessoa do investigador e nas relações de pesquisa vividas com as pessoas que compõem a *tribo* da instituição

.educativa. Como dissemos em *Hermes Re-conhecido...*:

“(...) o ato formativo requer, para ser coerente, uma constante reflexão sobre si mesmo sob pena de transformar-se em meras práticas receitas e petrificadas que, em muitos momentos, transformam-se em atos esquizofrenizados face à fragmentação que transportam em nível do saber e do fazer.” (Macedo, 1999:47, grifos nossos)

O conceito qualitativo de formação que vislumbramos é o de uma formação que se dá pelo acolhimento cuidadoso dos conteúdos do outro. Entendemos “conteúdo” aqui, como aquilo que se opõe à “forma que contém”, e não como conteúdo memorizado, característico da educação bancária, denunciada por Paulo Freire (1997). Ao contrário, o conteúdo do discurso capturado na endo-etnografia escolar é algo pleno de vida, porque traz em seu bojo as inteligibilidades legítimas do senso-comum, presentes neste *mundo-vida* do cotidiano escolar. A formação do professor pela prática da etnopesquisa, estimula seu aprofundamento compreensivo das realidades humanas na escola, de maneira a fortalecer seu vínculo e seu compromisso com a qualidade do trabalho pedagógico e com as pautas políticas por uma educação digna.

Por concluir, interpretando o próprio Olimpo

Com apreciáveis exceções, as agências formadoras de professores e pesquisadores padecem de uma cultura burocrática e narcisista que teima em povoar seus corredores. Pautadas no cumprimento quase eclesiástico de rituais meramente formais, estas instituições que também são educativas, costumam ser nichos de uma mentalidade iluminista que defende hipocritamente uma ciência de racionalidade estreita para

escamotear seu descompromisso com a sociedade. Neste contexto, os *Narcisos* do saber, que em tudo opõem-se a Hermes e sua mundanidade, defendem a construção de textos acadêmicos, relatórios, monografias, dissertações, teses, etc., cuja característica principal é a organização compartimentar, sempre guiadas por fórmulas rígidas e roteiros enclausurantes.

Para estas instituições, a prosa-poética da endo-etnografia proposta pela etnopesquisa crítica pode soar como um ato de rebeldia e resistência. Mas como nosso mentor é um artífice que transita entre o Olimpo e a Pólis, caberá a nós a tarefa de camuflar sabiamente nossos escritos densos de vida, sem perder a fidelidade aos nossos princípios e, fazendo como Hermes, que prometeu a Zeus dizer sempre a verdade - mas não toda verdade -, utilizar um pouco da linguagem que os *Narcisos* querem ouvir, mas sem concordar jamais com os pressupostos da anti-formação pela cientificidade estéril, de modo a ir cuidadosamente expondo a fragilidade destes “castelos nas nuvens”, na medida em que vamos abrindo espaço para uma produção de conhecimento mais vinculada e comprometida com a realidade social da qual, na verdade, é fruto.

De acordo com o que, apaixonadamente, e sem culpas, defendemos em “Hermes Re-conhecido”, acreditamos que, como no mito de Hermes, nosso esforço, quando optamos pela perspectiva da etnopesquisa crítica, deve ser na direção de se fazer ciência relacional, conectada, caminhante, humanizada e humanizante, sedenta de “insights” socialmente pertinentes e relevantes. Por isso mesmo, uma ciência que possa oferecer, como frutos, textos que não se transformem na “...*poeira dos livros desesperados*”, mas em textos de monografias, dissertações e teses sempre visitados e re-visitados pelo simples fato de serem comprometidos, vinculados e significativos para a comunidade que os gestou...

NOTAS

¹ Agradecemos ao antropólogo e Prof. Dr. Ordep Serra pela forte inspiração que nos proporcionou para a

realização deste trabalho. Os subsídios para as discussões propostas aqui, foram encontrados durante

a disciplina por ele ministrada “Heremênutica na Antropologia Social Contemporânea” do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA.

² O livro de Clifford Geertz consultado ainda não foi traduzido para o português. No original da edição espanhola utilizada, encontramos: “Meter-se en su propio texto (es decir, entrar representacionalmente en el texto) puede resultar tan difícil para los etnógrafos como meterse en el interior de una cultura (es decir, entrar imaginariamente en una cultura).” A tradução apresentada é de nossa própria autoria.

³ No original da edição espanhola: “La habilidad de los antropólogos para hacernos tomar en serio lo que dicen tiene menos que ver con su aspecto factual o su aire de

elegancia conceptual, que con su capacidad para convencernos de que lo dicen es resultado de haber podido penetrar (o, si se prefiere, haber sido penetrado por) otra forma de vida, de haber, de uno u otro modo, realmente “estado allí” y en la persuasión de que este milagro invisible ha ocurrido, es donde interviene la escritura.” Novamente, a tradução é de nossa autoria.

⁴ No original da edição americana, ainda não traduzida para nossa língua, encontramos: “The ethnographic text will thus achieve its purposes not by revealing them, but by making purposes possible. It will be a text of the physical, the spoken, and the performed, an evocation of quotidian experience, a palpable reality that uses everyday speech to suggest what is ineffable...”. A tradução deste trecho em inglês também é de nossa autoria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARDOINO, J. e BARBIER, R. “Apresentação da Edição Francesa”. In: BARBOSA, J. (org.). *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARBIER, R. “A Escuta Sensível na Abordagem Transversal”. In: BARBOSA, J. (org.) *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998.
- DURAND, G. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário. Introdução à arquetipologia geral*. Lisboa: Ed. Presença, 1989.
- ECO, U. “Símbolo”. *Enciclopédia Einaudi*, vol. 3, p. 136-176. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1994.
- FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. *Revista da FAEEBA*, Salvador, nº 6, jan/jun de 1997, p.9-17.
- GEERTZ, C. *El Antropólogo como Autor*. Barcelona: Paidós, 1989.
- MACEDO, R.S. “Hermes Re-conhecido. Etnopesquisa Crítica, Currículo e Formação Docente”. *Revista da FACED*, no.2, junho de 1999. Salvador: FACED/UFBA, 1999.
- PALMER, R.E. *Heremênutica*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- RICOEUR, P. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- SEGRE, C. “Texto”. *Enciclopédia Einaudi*, vol. 17, p. 152-175, 1989.
- SOARES, L.E. *O Rigor da Indisciplina. Ensaios de Antropologia Interpretativa*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- TYLER, S. Post-Modern Ethnography: From Document of the Occult to Occult Document. In: CLIFFORD, James & MARCUS, G.E. (eds): *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, 1986. p. 123-140.

A DIFERENÇA / DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Luciene Maria da Silva

Professora da Universidade do Estado da Bahia

“Pedir que não anoiteçam meus olhos seria uma loucura; sei de milhares de pessoas que vêem e que não são particularmente felizes, justas ou sábias.”

Jorge Luis Borges

Resumo

Este trabalho é uma tentativa de mapear e desenvolver algumas reflexões sobre a educação de alunos com deficiência, tema que vem sendo debatido ao longo dos últimos anos pelos educadores no Brasil, em função das novas resoluções da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. É importante pontuar a oportunidade dessa discussão, nesse momento em que as ciências humanas enfatizam questões sobre identidade, alteridade, unidade e pluralidade, contribuindo para uma compreensão que busca superar a visão homogeneizante e estereotipada da Educação Especial. Dentro dessa perspectiva, pretendeu-se destacar a inclusão desses alunos nas escolas regulares enquanto princípio, respeitando-se as peculiaridades e condições reais para tal empreendimento.

Introdução

As reflexões sobre a diversidade humana enfatizam, prioritariamente, as relações pessoais e intergrupais. Nesse contexto, a semelhança entre os indivíduos, conferida pela dotação genética, possui, na sua essência, um componente histórico de evolução da espécie, fruto das interações com o meio: o processo de humanização implica uma pluralidade de existências e de indivíduos no mundo. O estar no mundo pauta-se na facticidade dada pelos limites da natureza biológica e pelas circunstâncias que envolvem a existência humana. Mundo, nesse contexto, é a perspectiva na qual a realidade é

significada pela subjetividade. O estar no mundo, portanto, é decorrente dos limites e condicionamentos que a natureza impõe, ao mesmo tempo em que decorre da intervenção dos sujeitos em face a esses condicionamentos. A realidade objetiva é marcada pelos significados e subjetividades atribuídos pelos homens e mulheres por meio de suas ações.

No âmbito da ação humana, coexistem várias formas de ser e estar no mundo as quais constituem a pluralidade humana marcada por diferenças sociais, étnicas, culturais e religiosas. Por meio da socialização, o ser humano torna-se um indivíduo que se constrói no espelho do outro, num reconhecimento que não se limita a uma relação interpessoal.

Por que homens e mulheres, seres de relações, transformam a pluralidade em preconceitos, em instrumentalização do outro e de si mesmo?

O semelhante/diferente

Segundo Larrosa (1998), as aproximações sociológicas sobre o outro consistem na aplicação de um certo dispositivo do saber que fala pelo outro. Portanto, a descrição sobre a diversidade humana tem sido feita sob várias perspectivas. A perspectiva *etnocêntrica* é a caricatura natural dos que se empenham em eleger os valores próprios da sociedade a que pertencem em valores universais, julgando os costumes alheios a partir de analogias tiradas dos próprios costumes. Em consequência, o julgamento do outro informa mais sobre aqueles que falam do que sobre quem é falado, restringindo a

amostragem do humano às culturas hegemônicas. A perspectiva *relativista* proclama o valor igual para todas as diferenças, com privilégio para a descrição da coerência interna do grupo e do dinamismo criativo autônomo. A perspectiva *legitimista* destaca as relações de poder em que estabelece o poder dominante como legítimo e, ao mesmo tempo, o critério para os outros serem considerados legítimos ou não. Para além dessas concepções, é possível afirmar que a convivência na diversidade não significa o assumir a posição de espectador passivo e tolerante. O pressuposto essencial está em admitir que cada indivíduo tem direito de combinar experiências pessoais de vida com a coletividade, imprimindo, todavia, uma identidade particular.

Um dos grandes desafios das ciências humanas hoje, portanto, é entender o processo que leva homens e mulheres à afirmação do igual e à negação do diferente, dando um status ontológico negativo ao “estrangeiro”, transformando-o num problema que se fabrica e esculpe, traço por traço, o pobre, o índio, o negro, o velho, a mulher, entre outros.

O tecido social contemporâneo, marcado pela diversidade/multiplicidade das diferenças humanas - físicas, sociais, étnicas, econômicas, culturais, religiosas, etc. - incorpora também os indivíduos que não se encaixam nos chamados padrões de normalidade física ou mental, devido a causas acidentais, congênitas e/ou sócio-geográfico-político-econômicas que os tornaram pessoas portadoras de deficiências.

A maioria dessas pessoas localiza-se nas camadas de baixa renda da população. A prevalência de incapacidades está associada, em geral, a precárias condições de renda, escolaridade, moradia e acesso a serviços de saúde (OPAS, 1998). As informações estatísticas sobre portadores de deficiência são precárias no Brasil. As que existem são controversas, visto que a obtenção dos dados é definida por frações amostrais distintas para os diferentes municípios, e pela atitude social do nosso contexto de ocultamento das informações, por preconceito ou desinformação¹. No entanto, mesmo com essas fraturas, alguns registros são possíveis. O último censo demográfico informa que, na Bahia, dentre os 11.867.562 habitantes, 46.566 são portadores de deficiência mental, 44.675 de

deficiência física, 16.227 de deficiência auditiva, 13.636 de deficiência visual e 6.478 de deficiências múltiplas (IBGE/1991). A Organização Mundial da Saúde afirma que 10% da população no Brasil é portadora de alguma deficiência. Nos países de Terceiro Mundo, a porcentagem total, ou não desagregada, pode chegar a 15% ou até 20% (Ribas, 1983:25).

Por onde andam os deficientes?

Parece que existe um processo instituído socialmente de incomunicabilidade e invisibilização social desse contingente. A arquitetura urbana impeditiva e os valores sociais excludentes as confinam em espaços privados, limitando-as ao universo familiar ou a instituições especializadas que, por si só, são pouco estimulantes para o desenvolvimento de habilidades e relações variadas e possíveis. Por outro lado, aqueles que se “mostram” não são “vistos” ou respeitados nos seus direitos, produzindo a percepção no imaginário coletivo de que são pessoas incompletas e incapazes de realizações. Com efeito, a negação social constitui-se a partir dessa dupla segregação que vai, por conseguinte, moldar a identidade e a autoimagem desses indivíduos.

A condição de deficiência evidencia uma situação de desvantagem só compreensível numa situação relacional ou em consideração ao *outro*: desvantagens, incapacidades ou deficiências são consideradas sempre na relação do indivíduo portador de tais características com os seus pares de convivência. Como afirma Larrosa (1998:7), quando a uns é dado o poder de decidir o que é o *outro*, reforça-se um tipo de racionalidade, tornando-a hegemônica:

“(...) se trata da imagem dos loucos feita pelas pessoas com uso da razão que, afinal, são as que definem o sentido da razão e da sem razão; as imagens das crianças feitas pelas pessoas adultas que são as que determinam o que é a maturidade; (...) a imagem dos marginalizados feita pelas pessoas integradas que são as que definem o que é ser ou não ser uma pessoa corretamente socializada; a imagem dos deficientes feita pelas pessoas normais que são

as que definem o que é a normalidade e a anormalidade”.

A referência de normalidade é produto de um quantitativo que é também social. A sociedade estabelece como um dos fatores essenciais para seu funcionamento e coesão, a semelhança entre os indivíduos, fazendo surgir a norma a partir da ocorrência de uma infração que impõe uma série de reajustamentos diante da possibilidade da transgressão. Tudo e todos que não se encaixam no padrão social estabelecido são discriminados por serem considerados como uma espécie de negação da ordem estabelecida socialmente. Essa é a imagem do outro produzida por alguns que decidem como ele deve ser, o que lhe falta, de que necessita, quais são suas carências e aspirações. O outro se fabrica no processo de alterização, social e cotidiano: a família, a escola, o trabalho, a ideologia, a ciência, o poder político, enquanto mecanismos de correção e/ou reafirmação das diferenças.

Nesse processo, a leitura social que é feita das diferenças tem resultado em atitudes, preconceitos e estereótipos que delegam à pessoa portadora de deficiência o lugar de cidadão de segunda categoria na sociedade, inclusive passíveis de um violento processo de estigmatização. Segundo Goffman (1975), estigma é um valor negativo atribuído a uma condição existencial e gerado na trama das relações sociais a partir do que é construído ideologicamente acerca do outro. Na sua obra antológica sobre a manipulação de identidades deterioradas, o autor investigou diversos fatores ligados ao estigma, tais como a visibilidade, o encobertamento e a identidade pessoal, destacando que o termo estigma foi criado pelos gregos para identificar explicitamente através de sinais - cortes, marcas de fogo, tatuagem, etc. - pessoas que evidenciavam comportamentos tidos como indesejáveis (traição, crime, homossexualismo), baixo status social (escravidão, etnia, opção religiosa), ou deformidades físicas (cegueira, surdez, deficiência física).

Amaral (1995) faz excelente percurso histórico sobre a percepção social da deficiência: na Grécia, as pessoas com deficiência eram mortas ou abandonadas à sua sorte, numa espécie de exposição; os romanos tinham uma lei que dava direitos ao pai de eliminar a criança com deficiência,

logo após o parto; a visão cristã medieval correlacionava a deficiência, especialmente a cegueira, à culpa, pecado ou qualquer transgressão moral ou social; bem mais recente, já na contemporaneidade, tivemos a eliminação bárbara de pessoas com deficiência em favor da eugenia nazista. A investigação de períodos mais recentes poderá identificar formas de estigmatização em outras referências culturais. Atualmente, a deficiência se constitui, ela própria, em sinal ou estigma por estar registrada, explicitamente, nos corpos e nos seus movimentos. O corpo marcado mostra uma unidade explícita que conta algo da história do indivíduo ainda que sua auto-imagem não aceite.

A atual imagem social do corpo, fruto do dualismo psicofísico², implica a sua glorificação exacerbada enquanto corpo são e perfeito que se opõe à velhice, a determinadas características étnicas ou de deficiência, prestando-se, também, a funções de distinção social. A obsessiva ênfase no racional engendra o processo de descorporalização ou gradual independência entre o indivíduo e seu corpo, na medida em que ocorre a secundarização da comunicação empática do corpo com o mundo ou a redução da capacidade de percepção sensorial e apreensiva. Esse corpo fragmentado, porém, dito saudável, passa a ser cultuado e manipulado, sendo reduzido a uma materialidade desvinculada da subjetividade. A estética predominante tem um referente no qual o corpo esgota-se em si mesmo. Porém, como nos diz Maffesoli (1996:134), o corpo engendra comunicação, *“porque está presente, ocupa espaço, é visto, favorece o tátil”*. Ou seja, o corpo não é facticidade pura, pois que sendo um significante contém o mundo na sua totalidade.

A análise realizada por Foucault (1987), sobre a construção de corpos dóceis na modernidade, denuncia os esquemas manipulativos colocados em prática pela sociedade, através de suas instituições em favor da correção e da submissão das operações do corpo. A anatomia política impõe um domínio sobre o corpo dos outros, através de técnicas que consideram rapidez e eficácia como o produto fundamental da disciplina. Diferente da escravidão, da domesticação, da vassalidade ou do ascetismo monástico, configura-se numa arte que visa a

formação de uma atitude corporal: o corpo útil.

Esse corpo desarticulado, desalinhado, são e produtivo, apesar de falso na sua essência, faz parte de uma idealização cujo afastamento caracteriza o desvio ou a anormalidade. A rejeição à diferença, na nossa sociedade, é um fenômeno que tem como referente o modelo jovem, masculino, cristão, heterossexual, produtivo, branco e fisicamente perfeito.

Os estudos de Amaral (1998) identificam três parâmetros sociais para a definição da diferença significativa enquanto desvio ou anormalidade. O primeiro, refere-se ao critério estatístico que impõe uma “média aritmética” dos valores sociais que predominam. Cita, como exemplo, a existência de uma altura média do homem brasileiro, assim como uma frequência média de profissões por gênero. O segundo diz respeito às características da espécie humana que tem, na “vocação” de sua forma e função, uma estrutura própria que a diferencia de outros seres; e, por último, o parâmetro que compara determinada pessoa com um tipo ideal construído pelo grupo dominante. O certo   que esses critérios estão engendrados intimamente, sendo difícil identificar a predominância, principalmente porque a elabora o do significativamente diferente   processual, portanto histórico-cultural.

A escola e a inclusão social

A escola   o *locus* natural não são de acolhimento das diferenç s humanas e sociais como também de rejei o e engendramento de novas diferenç s e demandas. Nela, encontram-se diferenç s baseadas nos três parâmetros citados acima. Porém os modelos - corpo belo e corpo útil - são reforç dos, fazendo-se predominar apenas com estes significantes, que impõem a unilateralidade na escuta dos alunos no que se refere   normalidade. O sistema de ensino regular reforça esse modelo de normalidade, na medida em que exclui do seu contingente os alunos com algum tipo de deficiência.

A Educa o Especial consolidou-se destinada a esses alunos, com o pressuposto de que indivíduos especiais podem ser educados através de procedimentos educacionais especiais, em locais apartados do sistema regular de ensino. Para eles,

reservam-se escolas especiais, ou classes especiais inseridas em algumas escolas regulares. Isso faz surgir um sistema especial paralelo que, com objetivo de educar os possuidores de uma diferenç , acaba por segreg -los mais ainda, assinalando-os, indubitavelmente, com a marca da “diferenç  indesejada” e assim exercendo um papel estigmatizador.

Esse sistema paralelo de educa o legitimou-se no Brasil com duas frentes: as “associa es de pais e amigos” e as institui es ou escolas especiais públicas ou particulares. As primeiras são conhecidas enquanto organiza es filantrópicas e de beneficência (Associa o de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, Sociedade Pestalozzi, Instituto de Cegos, Associa o de Assistência   Criança Defeituosa, entre outras) surgidas a partir da década de 30, por iniciativa de pais de alunos considerados “não elegíveis” aos serviç s educacionais oferecidos pela rede de ensino (D’Antino, 1998). Os alunos considerados especiais não são percebidos, na sua heterogeneidade, no que se refere às classifica es de deficiência, resultando que uma parte dos que estão matriculados nessas escolas institucionais ou especiais não apresenta um quadro grave de distúrbios psicopatológicos e/ou orgânicos que os impeç m de estudar nas escolas regulares.

Enquanto modalidade de ensino, o campo de Educa o Especial insere-se na Pedagogia de forma bastante anacr nica sob o ponto de vista teórico-prático. Para muitos,   uma área de atua o voltada   assistência e não   educa o. Januzzi (1996:15) afirma que “  freqüente a referência a situa es de atendimento a pessoas deficientes (crianç s e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situa es organizadas com outros propósitos que não o educacional”. Aliás, o especial que adjetiva a educa o configura algo pouco explícito: o que torna a educa o especial? Qual o sentido que justifica o entendimento de uma Educa o Especial? Em princípio, sugere uma exclusividade que   determinada pelas características do alunado e suas necessidades; a prática, no entanto, expressa uma diferencia o estigmatizante: ser aluno especial   o substituto suave e politicamente correto para aluno

deficiente. Será que as características desses alunos impõem um corte particular da educação enquanto área de conhecimento?

A Educação Especial no Brasil tem sido objeto de investigação científica pouco prestigiado, principalmente nos seus aspectos contextuais no quadro da educação geral do país. Romero (1993:67) chama atenção para a exclusão dos profissionais que atuam na área de educação especial:

“A Educação Especial, tal como o deficiente é segregada, isolada, em vários aspectos. Seus alunos, seus profissionais, suas instalações e às vezes suas próprias reflexões vivem um espaço comum, mas separado.”

Segundo Glat et al. (1998), em estudo analítico sobre as pesquisas de pós-graduação nessa área, foi somente a partir da década de 70 que a produção científica foi impulsionada, com o surgimento dos cursos de mestrado em educação da Universidade Federal de São Carlos e Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Com base em referências e categorias classificatórias, os autores formularam algumas considerações críticas sobre os temas abordados, questões teórico-metodológicas e concepções sobre deficiência. As conclusões do estudo indicam que a maioria dos trabalhos voltam-se para os aspectos cognitivos e comportamentais, com pouco destaque para os aspectos emocionais e afetivos. Chama atenção para a necessidade de investigação das situações ou condições propiciadoras do processo de inclusão, a partir da escuta dos alunos com deficiência sobre suas necessidades e dificuldades.

Com as atuais resoluções da LDB, não mais será possível ignorar a demanda e a necessidade de reflexões sobre novas concepções e/ou aspectos da educação e integração desses alunos. O capítulo dedicado à Educação Especial prevê, em seu Artigo 58, parágrafo 1º e 2º, o atendimento aos denominados Portadores de Necessidades Educativas Especiais – PNEE – preferencialmente na rede regular de ensino, em classes regulares, sendo oferecidos, quando necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades do alunado. O atendimento em classes, escolas ou

serviços especializados só deverá ser oferecido quando não for possível a integração desses alunos em classes regulares, devido às suas condições específicas. No Artigo 59, a Lei prevê, dentre outras condições, que sejam assegurados pelos Sistemas de Ensino, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para o atendimento aos “Portadores de Necessidades Especiais”.

Essa orientação diz respeito a 5,7 milhões de pessoas com deficiência, em idade escolar, dos quais apenas 6% estão matriculados em escolas que oferecem algum tipo de atendimento³. Isso equivale a 94% de crianças desse universo, na sua grande maioria, excluídas do sistema educacional ou sendo atendidas, em número reduzido, nas Instituições filantrópicas que seguem diretrizes determinadas prioritariamente pelos grupos gestores. É reconhecida a importância e a necessidade das organizações da sociedade civil, mas o atendimento pedagógico nessas instituições fica comprometido com a ideologia que alicerça a filantropia e a beneficência.

O fracasso escolar é um fenômeno que atinge, massivamente, esses alunos, como comprovam os dados estatísticos, ao registrarem a redução gradual de alunos com deficiência, matriculados nos níveis posteriores de escolaridade: dos 201.142 alunos matriculados em Educação Especial no Brasil, 78.948 estão no pré-escolar, 118.575 estão no ensino fundamental e apenas 3.619 estão no ensino médio⁴. Esses dados comprovam que grande parte desses alunos abandona a escola antes de finalizar a educação obrigatória, ou não termina com êxito os ciclos iniciais.

Observa-se que a LDB já incorpora a terminologia “Portadores de Necessidades Especiais” que passou a ser utilizada na Inglaterra desde a década de setenta, para significar “aluno que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade” (Marchesi e Martin, 1995:11). A consideração da deficiência como um fenômeno relacional, e não autônomo do aluno, a concepção mais interativa do papel do desenvolvimento sobre

a aprendizagem, novos métodos de avaliação mais voltados para os processos e a demanda social gradativa por escolarização foram tendências que impulsionaram as novas terminologias.

No entanto foi a Conferência Mundial de Educação Especial realizada em Salamanca - Espanha, em 1994, que popularizou o conceito de “necessidades especiais”, através da Carta de Salamanca. A Conferência inaugurou, também, o princípio da Inclusão, palavra chave que pressupõe o modelo social da deficiência, ou seja, a sociedade deve adaptar-se para incluir, em seus sistemas gerais, as pessoas com deficiência, e estas devem preparar-se para assumir papéis dentro de suas possibilidades. As escolas devem garantir vagas para todas as crianças independente da condição intelectual, social, emocional, lingüística, étnica, física, etc. O princípio da Integração, que anteriormente pautava a política educacional, caracteriza-se como uma forma de inserção segundo a qual o aluno com deficiência buscava adaptar-se às condições do meio.

Em função dessas novas orientações, a distância entre Educação Especial e educação geral tende a ser cada vez mais tênue, determinada não somente pela política oficial de inclusão, mas também pela perspectiva hoje declarada de afirmação das diferenças. A comunicação globalizada e as novas configurações de sociabilidade na sociedade contemporânea vêm impondo uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, considerando a diversidade de interesses e olhares. A escola não mais poderá ignorar as diferenças de interesses e as especificidades dos seus alunos, devendo considerá-los como grupos heterogêneos que demandam métodos, material didático e avaliação diversificados.

Nesse contexto, vem se consolidando no Brasil, em função dessas novas tendências, um debate entre os educadores que trabalham com Educação Especial, a respeito da pedagogia da inclusão / educação inclusiva, que propõe a incorporação das crianças com deficiência, nas escolas regulares. Alguns entendem que é o princípio da inclusão social que deve ser defendido, na medida em que reforça um outro princípio semelhante que é o de educação para todos. Para estes, a viabilização e a

incorporação das mudanças demandam condições materiais de aparelhamento das escolas e capacitação dos professores, sob pena da proposta constituir-se em uma nova exclusão. Segundo Glat (1998:28):

“Tem sido exaustivamente apontado (Glat, 1995; Goffredo, 1992; Mazzota, 1994, e outros autores) o fato de que a política de integração escolar, na prática, não funciona, porque, entre outros fatores, o professor da classe regular não está preparado para receber o aluno especial. Logo, se quisermos considerar uma proposta ainda mais radical, como a da escola inclusiva, é pré-requisito que os professores sejam, efetivamente, capacitados para transformar sua prática educativa. Sem tal ação, que não se resume a curso ou seminário isolado, e sim a uma capacitação e acompanhamento contínuo, este debate não sairá da esfera da própria educação especial e a escola inclusiva nada mais será do que mais uma utopia”.

A autora reforça sua posição favorável ao conceito de inclusão, porém condicionado a uma modificação do sistema educacional brasileiro, considerando, principalmente, os alunos com deficiência mental severa ou acoplada a outras deficiências.

Outros se posicionam de forma mais radical em favor da inclusão, tendo como idéia central a de que o convívio com a diversidade das condições humanas é necessário e benéfico à formação de todas as crianças, consideradas especiais ou não. Defendem a desinstitucionalização de todas as crianças e têm como meta primordial não deixar ninguém fora do ensino regular. Como defensora desta proposta, Montoan (1998:32) critica a integração parcial que, de fato, não admite a mobilidade do aluno para as escolas regulares. Diz ela:

“É certo que a inclusão se concilia com a educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior, o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a

efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interações na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivarem os processos de ensino-aprendizagem”.

A desconsideração da complexidade que permeia esse debate resulta no reducionismo do princípio da inclusão a uma obrigatoriedade imposta pela legislação. Ora, não se trata apenas da inclusão física do aluno na escola. Para que a inclusão aconteça de fato, é necessário ultrapassar os aspectos retóricos no sentido de garantir a escolaridade desses alunos por serem eles sujeitos inseridos no processo histórico social, independente de suas características biológicas.

Está a escola preparando-se para receber crianças com deficiência física, sensorial ou mental? Que dizer das classes com mais de quarenta alunos, das barreiras arquitetônicas e da inexistência de professores e profissionais de apoio? Visitas a escolas que têm alunos com deficiências, para coleta de dados da pesquisa que estamos desenvolvendo na UNEB⁵, mostram que a fase de sensibilização dos professores tem se prolongado sem que seja efetivado um programa amplo de capacitação que os habilite para o trabalho com tal diversidade, e as necessárias reformas físicas e organizacionais das escolas. Sem isso, fatalmente a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da proposta recairá sobre eles.

E o que pensam os alunos com deficiência sobre essas questões? O que é a criança com deficiência para si própria? O diferente se vê como diferente? Como se vê refletido na imagem daqueles que o têm como ser humano não completo? Como é construída pelas pessoas com deficiência a discursividade sobre a diferença? Que formas de saber a constituem? Em que medida as representações dos alunos com deficiência sobre as situações de comunicação determinam a maneira pela qual elas concebem seu próprio papel e como se comportam a partir daí? Qual será a memória educativa desses alunos? O que pensam sobre a inclusão proposta pela LDB?

Pensar essas incursões é considerar a formação dessas pessoas não com o objetivo de torná-las

“normais” ou “adaptadas”, mas de respeitar os limites sobre suas reais capacidades, sobre como pensam, o que querem, o que lhes interessa, tendo como horizonte a ampliação de seus espaços de participação cultural, política e econômica.

Essa reflexão tem sido, ultimamente, motivada por uma literatura que aponta para a importância do princípio de educação para todos. Novas abordagens de cunho mais antropológico vêm sendo incorporadas ao parâmetro da diversidade, possibilitando o questionamento da visão unidimensional e pragmática vigente nas instituições especiais e o distanciamento dos pesquisadores da área de educação em relação à temática.

O papel da Universidade na discussão sobre a resignificação das diferenças

A Universidade não pode ficar omissa em relação ao processo de inclusão real de todos os que compõem sua comunidade, tampouco pode ser um espaço que privilegia apenas alguns. Entendemos que o desconhecimento e a falta de discussão contribuem para aumentar ou consolidar o mito e o preconceito frente ao que não está dentro das referências aceitas pelos grupos que têm o poder de ditar os padrões de normalidade. É necessário considerar a resignificação da diferença e, acima de tudo, a promoção da igualdade de direitos para que estes se concretizem no cotidiano. O esforço para a inclusão vai além das prerrogativas legais, passa pelo respeito à cidadania e pela definição de uma orientação acadêmica de ingresso, acesso e permanência de qualquer aluno.

A legislação tem papel fundamental e contribui para atitudes sociais mais favoráveis; entretanto, isoladamente, não produz modificações relevantes no atendimento educacional, principalmente se considerarmos que ela ainda não tem uma orientação acadêmica específica e necessária à atuação das Instituições de Ensino Superior, apesar dos esforços dos Fóruns de Educação Especial, evento que reúne, anualmente, docentes e pesquisadores das universidades brasileiras com o objetivo de refletir sobre a educação dos portadores de deficiência, envolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão.

Podemos afirmar que as discussões empreendidas nesse espaço de debates resultaram na recente publicação da portaria do MEC orientando as Universidades sobre a infra-estrutura que deve ser oferecida para os portadores de deficiência. De acordo com a nova Portaria, “uma infra-estrutura insatisfatória baixará o conceito da faculdade no provão, no critério de condições de oferta de curso”⁶. Essas condições referem-se:

- a) para alunos com deficiência física: reserva de vagas em estacionamentos; construção de rampas ou colocação de elevadores; adaptação de portas e banheiros; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de bebedouros, pias e telefones públicos acessíveis;
- b) para alunos com deficiência visual: máquina de datilografia e impressora em braille; computador com sistema de síntese de voz; scanner acoplado; aquisição de livros gravados em áudio ou em braille; lupas e régua de leitura;
- c) para alunos com deficiência auditiva: intérpretes de língua de sinais, conforme a necessidade; aplicação de prova escrita como

alternativa a atividades orais; valorização do conteúdo semântico na correção de provas escritas; material de informação sobre a especificidade linguística do aluno com deficiência auditiva.

Temos no nosso quadro, professores, funcionários e alunos com deficiências variadas, apesar de não haver informação precisa sobre esse contingente nos campi da UNEB. Contudo, por menor que seja esse número, é necessário garantir as condições de acesso e permanência com qualidade para todos, inclusive para os futuros ingressantes. A Universidade, em respeito a essas pessoas e a todo percurso que antecedeu à sua chegada nesta Instituição, não pode agir com assistencialismo ou deixar a responsabilidade a cargo de quem sempre necessitou integrar-se a partir de um processo unilateral. Urge incluir todos os participantes desta comunidade num processo bilateral que denote a intenção mútua – dos que buscam exercitar suas atividades e dos que têm por obrigação social oferecer condições que possibilitem seu acesso e permanência.

NOTAS

¹ Já foi constatado, por exemplo, que muitas das crianças que têm deficiência visual ou auditiva são categorizadas pela família (e até pela escola) como deficiente mental; isso pode justificar o número altíssimo de portadores de deficiência mental no último Censo do IBGE: considerando a porcentagem de 1,50% de portadores de deficiência no Brasil, 0,44% são portadores de deficiência mental (IBGE/1991).

² Ou polarização do ser humano em corpo e alma / corpo e consciência.

³ Folha de São Paulo. 25/08/1998.

⁴ Informe Estatístico MEC / INEP - 1994.

⁵ Pesquisa intitulada “Identificação e Caracterização da Situação de Atendimento em Educação Especial no Município de Salvador”.

⁶ Folha de São Paulo, 17/01/2000.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Lígia Assunção. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- D’ANTINO, Maria Eloísa Famá. *A máscara e o rosto da Instituição especializada*. São Paulo: Mennon, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GLAT, Rosana et al. *Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Ed., 1998.

- GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia? *Revista Integração*. Brasília. Ano 8. n° 20. 1998. p.26-28.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1975.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. Informe Estatístico 1996. Brasília: O Instituto, 1997.
- LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Péres. *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- MARCHESI, Alvaro e MARTÍN, Elena. Da terminologia às necessidades educacionais especiais. In: COLL, César, PALACIOS, Jesus e MARCHESI, Alvaro (Org.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3.
- MONTOAN, Maria Tereza Égler. *Ensino Inclusivo. Educação (de qualidade) para todos*. *Revista Integração*. Ministério de Educação e Desportos. Secretaria de Educação Especial. Brasília Ano 8. n. 20. 1998. p. 29-32.
- ORGANIZACAO PAN-AMERICANA DA SAUDE - OPAS / OMS. A saúde no Brasil. Brasília: 1998.
- RIBAS, João. *O que são pessoas deficientes*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- <<http://www.ibge.gov.br>>
- <<http://www.mec.gov.br/seesp>>
- <<http://www.caleidoscópico.aleph.com.br/welcome.html>>

A QUESTÃO DA HORIZONTALIDADE PEDAGÓGICA

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante¹

Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana

Ao começar o semestre nos cursos de licenciatura, eu sempre busco, no primeiro dia de aula, algumas informações dos meus alunos. A eles pergunto porque escolheram o curso que fazem e se gostam dele; se já têm experiência docente; quais suas perspectivas sobre o exercício do magistério e, por fim, quais as suas representações sobre Didática e o que esperam desta disciplina.

Por incrível que pareça, um número significativo *não* tem qualquer experiência, em sala de aula, no papel de ‘professor’. Alguns *não* querem trabalhar como professores (!), e uma grande parte trabalha como professor² e quer descobrir, com a ajuda da Didática, *a melhor maneira de dar uma aula e o que e como fazer para ter controle de disciplina em classe*.

Faz parte desta primeira aula, portanto, tentar esclarecer, entre outras coisas, que licenciatura é um curso para formação de professores e que para tanto, concluí-la implica na necessidade da prática docente. Esclareço também que a Didática pode não ter a receita da melhor aula e não ser o ‘grande manual de controle disciplinar’ esperado, mas pode trazer, no decorrer do curso, algumas reflexões e questionamentos que buscam desenvolver a sensibilidade social necessária a um bom trabalho docente. (Vale ressaltar que tais “explicações” são enfatizadas e reforçadas no decorrer de todo o curso).

Como parte destes questionamentos e reflexões, venho, através deste artigo, ilustrar uma das relevantes temáticas do nosso curso - a **relação professor aluno** e sua influência diante dos problemas enfrentados no cotidiano da prática pedagógica, partindo do pressuposto de que a relação dialógica em sala de aula pode significar um grande avanço no trabalho do professor e no processo de formação profissional do seu aluno.

Ao trabalhar com Didática, percebo a grande dicotomia entre o que, sensatamente, acredito ser o referencial em educação na virada do século e a

realidade que parece estar significada em tempo e espaços bem longínquos. É nesta dicotomia que experimentamos a relação teoria/prática tão necessária ao trabalho de formação docente, pois *“num curso de Didática, mais que em outras disciplinas, é preciso lembrar que a prática pedagógica vivenciada na sala de aula é também conteúdo da disciplina e, portanto, objeto de reflexão na e sobre a ação”*. (Schon, apud Caldeira e Azzi, 1997).

Desta forma, o que existe de instigante na disciplina Didática no curso de licenciatura é que trabalhamos, ao mesmo tempo, com aquele que é aluno/a e o que **está sendo** professor/a, sendo relevante retomarmos a visão do *real* e do *ideal* perpassada nesta relação.

Vejo, no entanto, que, ao discutir a noção de *“horizontalidade”*³, inicialmente defendida por Paulo Freire e muito bem articulada no texto de Veiga (1995), consigo perceber, nos meus alunos, o discurso de quem *se sente aluno e não consegue sentir-se professor*. Desta forma, narram, dentro de uma perspectiva, por vezes, vitimizada de “aluno”, a falta de compreensão, entendimento, sensibilidade que, segundo eles, “seus professores” (em sua maioria) transmitem. Poucos são os que, ao vivenciar situações nas escolas e refletir sobre o que lá encontram, conseguem evidenciar e verbalizar o grau de dificuldade em estabelecer uma relação horizontal *com seus próprios alunos*. Ou seja, ao descrever as relações conflituosas, na universidade, entre professor e aluno, eles relacionam o problema com a atitude do professor, e ao discutir o mesmo tipo de conflito em suas experiências em escolas, eles transferem o problema para o aluno.

“Existem professores aqui que nem conhecem o nosso nome no final de cada semestre. Um dia um professor pediu que um colega saísse da sala mas nem sabia o seu nome. Foi a maior *polêmica*

e o meu colega falou que não sairia pois estava fazendo parte da aula e que a sala não era só dele!” (risos) (Vivian, 5º semestre do curso de Licenciatura em História, sem experiência docente)

“... eu tenho alunos que simplesmente não conseguem prestar atenção à minha aula e outros que vão à aula só para me provocar, para perturbar o meu trabalho! Um dia perdi o controle e pedi que um aluno saísse de minha sala e ele quis bater boca na frente dos colegas...” (Sandra, 5º semestre do curso de História, dando aulas em escola do município)

Como podemos ver, no trecho abaixo, Garrido, ao descrever seus alunos do curso de licenciatura, afirma:

“(...) *quando os alunos chegam à licenciatura já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos de diferentes professores em toda sua vida escolar... Outros alunos já têm atividade docente. Alguns, porque fizeram o magistério no ensino médio; outros, a maioria, porque são professores a título precário. Sabem, mas não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, posto aos cursos de licenciatura é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor.*” (1999:43)

Tal problemática insere-se em um contexto acadêmico, por vezes contraditório, que forma licenciados resistentes à idéia de trabalhar como professores (!?!). Desta forma passam pelo curso de licenciatura, divididos entre disciplinas de *conhecimento específico* e disciplinas de *educação*, como se as mesmas não fizessem parte de um mesmo contexto e se tornassem indispensáveis a um trabalho pedagogicamente significativo e equilibrado. A impressão que tenho é que as disciplinas “de educação” acontecem no meio do curso de licenciatura como *anexas* de um trabalho acadêmico. *Fazem-se necessárias mas não se fazem integrantes do* processo, são **outsiders**, têm a linguagem do outro, vivem um outro referencial acadêmico. Ao trabalhar com tais referências,

portanto, o professor de Didática “trabalha como educador e pedagogo”, “age como pedagogo”, fala como “pedagogo”, ou seja, faz coisas que *só os educadores e pedagogos* fazem ou se preocupam em fazer, reforçando desta forma um estereótipo que desmerece o trabalho do educador e desacredita o trabalho do pedagogo. Estamos, portanto, diante de um contexto no qual *alunos estudam Didática, mas não visualizam como esta pode traduzir-se na disciplina do aluno que terá/tem na escola.* Demonstra, desta forma, ser um trabalho que ainda não consegue efetivar-se dentro da perspectiva ensino-pesquisa.

Na minha experiência, enquanto professora (pedagoga) nos demais cursos de licenciaturas, percebo de forma clara e objetiva que, por vezes, o meu trabalho é avaliado como um trabalho que pode ser *interessante*, mas, muitas vezes, não se aplica ao que seria um trabalho “específico”, por questões como *tempo, currículo programático* ou *avaliação do conhecimento específico*. Ao trabalhar as noções de “horizontalidade” na relação professor aluno, por exemplo, noto um interesse crescente na discussão, mas uma vaga noção do caráter operacional da mesma, o que traduzo como sendo uma temática que funciona de forma *catártica*, mas que dificilmente poderá ser vista como instrumento de atuação profissional, ou até mesmo, segundo Veiga (1997), como “pressuposto” à formação do profissional de educação. De forma consciente ou não, é através desta atuação em classe e reflexão dentro e fora dela que nós conseguimos trabalhar a importância de avaliar a relação professor-aluno no contexto educacional.

A questão disciplinar na escola, por exemplo, pode ser vista como um elemento de fundamental importância no desenvolvimento do trabalho do professor. As diversas formas de lidar com o outro no ambiente escolar e o caráter subjetivo, e de tamanha complexidade, inserido no comportamento dos sujeitos em sala de aula, significam um excelente ponto de reflexão na análise da relação professor-aluno.

As relações de poder que estão inseridas na escola são vivenciadas e interpretadas de formas diversas e sob diferentes representações por seus sujeitos. O comportamento do aluno, diante da

autoridade do professor, pode significar a leitura que o mesmo faz desta relação de poder. É evidente o grau de ansiedade nos discursos dos alunos dos cursos de licenciatura⁴ ao exercer a prática pedagógica e defrontar-se com uma dinâmica, por demais familiar e paradoxalmente desconhecida, que é a questão da disciplina/indisciplina escolar.

Reconhecemos que *a questão da disciplina/indisciplina escolar* é pautada em um contexto político-social amplo e complexo que está implícito e explícito na relação escola-professor-aluno e que não pode nem deve ser desmerecido...

“o conceito de disciplina acha-se intrinsecamente vinculado ao conceito de poder que, em seu sentido etimológico, significa uma atividade social que se propõe garantir pela força, fundada geralmente no direito, a segurança externa e a concórdia interna de uma unidade política particular (Lebrun, 1991). Portanto, poder está ligado à dominação, embora nem sempre esta dominação seja exercida pela utilização da força física direta. Pode ser exercido de forma simbólica. Por exemplo, o poder do charme do ser amado; o princípio de autoridade do professor, o pátrio poder.” (Costa/Silva, 1997:69)

A (in)disciplina envolve uma problemática do comportamento discente diante da representação hierárquica da escola - um problema que a própria escola, muitas vezes, resiste em enfrentar - criando uma relação ainda mais conflitante para os profissionais por ela prejudicados. Não raras são as vezes que, não tendo o apoio desta instituição, o professor, em sua própria sala de aula, vê-se diante de questões éticas e até de sobrevivência ao lidar com comportamentos imprevisíveis e, muitas vezes, fora do seu controle enquanto educador. Sentimentos de fragilidade e despreparação para a realidade que enfrentam fazem de muitos desses profissionais pessoas preocupadas, ansiosas e desanimadas com o trabalho que se propõem e precisam fazer, em um contexto para o qual não foram preparados para atuar.

Desta forma, a questão da *disciplina escolar* passa a ser uma questão complexa no dia a dia do professor que, ao concentrar-se no *que* vai ensinar, não se prepara para os possíveis inconvenientes do

como ensinar em uma dinâmica social bem diferente do que a priori imaginava ter diante de si. Alunos desinteressados, rebeldes e muitas vezes agressivos - ou os “alunos concretos”⁵ - amedrontam o professor, que vê na in-disciplina um dos grandes problemas de sua carreira.

Segundo Vasconcelos (1998:39):

*“O conceito de **disciplina** associado à obediência está muito presente no cotidiano da escola, mais ou menos conscientemente; isto porque há uma verdadeira “luta em classe” onde o professor está procurando sobreviver, num contexto de tantos desgastes. O trabalho do educador é estressante; ele procura um pouco de paz para poder respirar; daí esperar o comportamento dócil, passivo do aluno. É claro que esta expectativa se coloca a partir do círculo de alienação em que se encontra, onde seu desejo, alienado, não busca a interação, o encontro, a comunicação, mas o isolamento, o fechamento, a obediência a submissão (...). Querendo resolver o problema, na verdade, acaba agudizando-o, já que se isola, não entra em efetiva comunicação com seus alunos, que passam a rejeitar - ainda que de forma inconsciente - sua postura”*

Sabemos que as questões disciplinares podem representar um problema de difícil solução para o professor que está iniciando seu trabalho em classe, vez que o andamento das atividades planejadas, bem como o seu conceito como profissional, que precisa construir uma imagem positiva, podem ser seriamente prejudicados no cotidiano da escola, o que, de certa forma, justifica a ansiedade dos alunos estagiários.

É interessante perceber, no entanto, que *“A disciplina é também um conceito antropológico. Se há certos comportamentos que são amplamente inaceitáveis, existem aqueles que são aceitos por uns e rejeitados por outros. Ou seja, a disciplina, antes de mais nada, precisa ser contextualizada e historicizada”* (Tura, 1997:80)

Podemos, por exemplo, partir da análise de Veiga (1995) ao utilizar a expressão “aluno concreto”, descrevendo o aluno como um personagem *real*, não necessariamente e intencionalmente rebelde ou problemático, mas, muitas vezes, o ser social que

faz parte do nosso dia a dia, que vive e se forma na nossa sociedade e, por conseguinte, é integrante da nossa realidade.

“São provenientes dos mais distintos meios socioculturais, com valores e expectativas, interesses e experiências decorrentes de suas condições concretas de vida e, muitas vezes, de trabalho, que não poderão ser ignorados pelo professor” (Veiga, 1995:92)

O aluno concreto pode ser visto nos alunos que professores classificam de “desinteressados”, ou mesmo nos alunos que resistem ao trabalho que a escola se propõe a fazer, por não se identificar com a mesma, sentindo-se rejeitado pela instituição e suas representações, ou por simplesmente não conseguir *funcionar* ‘eficazmente’ diante dos parâmetros e valores da própria escola.

Assim nos defrontamos com uma realidade complexa nas escolas, onde professores, sem as condições mínimas de trabalho, fragilizados, em sua maioria, pela própria formação e postura profissional, estão lidando no dia a dia com alunos que rejeitam a escola e tudo que a mesma representa, em um conflito diário, desgastante e perigoso, no lugar de um trabalho pautado na cooperação, entendimento e construção do saber.

Desta forma, questiono o que poderíamos fazer para desenvolver no nosso aluno, futuro professor, uma postura profissional pautada numa relação democrática, sem, contudo, adotar uma postura populista, espontaneísta ou incosequente no cotidiano escolar?

Acredito que, para tanto, precisaríamos dar alguns passos. O **primeiro passo** seria o de analisarmos as nossas práticas pedagógicas através do que somos (enquanto alunos) e do que nos propomos a ser (enquanto professores).

Venho testemunhando, no decorrer da minha experiência docente, os depoimentos que repudiam atitudes disciplinares por parte do professor: rigores em relação à pontualidade, assiduidade, entrega de trabalhos, avaliações etc. Tais depoimentos encaram estas atitudes como práticas por demais rígidas e “autoritárias” da docência.

“A chamada é uma arma do professor, e quando eu estiver em sala vou querer que meu aluno frequente as aulas porque gosta de mim e não

por causa de faltas na caderneta” (Marcelo, 6º semestre, experiência docente de 6 meses em escola pública)

No entanto, podem ter uma outra significação, quando estes mesmos alunos assumem a sala de aula, enquanto professores, e passam a se confrontar com realidades que urgem tais procedimentos.

“As provas são importantes; outro dia me peguei falando para meus alunos assim: cuidado, este assunto vai cair na prova!! Você sabe que resolveu? Depois, fiquei pensando nisto e morri de vergonha de fazer o que sempre odiei ouvir dos meus professores na escola!!!!” (Andréa, 5º semestre de letras vernáculas)

Confrontar tais posturas, no intuito de re-avaliar nossos valores e expectativas no que concerne o trabalho em sala de aula, constitui uma excelente contribuição da Didática na formação do futuro professor.

O **segundo passo** é entender a *relação de horizontalidade* como uma prática docente que acredita em alunos como seres pensantes e autônomos, capazes de possuir opiniões semelhantes ou divergentes e capazes de expressá-las com segurança e amadurecimento no contexto da sala de aula. Desta forma, o conceito de *(in)disciplina* assumirá um caráter muito mais subjetivo do que originalmente pensávamos existir.

Perceber a reação do aluno “indisciplinado”, como uma mensagem que não consegue ser transmitida de outra forma, pode ser um grande avanço no trabalho do professor que busca uma certa harmonia e produtividade em classe. Pois nem todo comportamento, tido como “indisciplinar”, pode ser visto como uma atitude negativa por parte do aluno.⁶

“Se o controle perfeito da disciplina não permite, segundo Foucault, que se lhe escape o mínimo detalhe, é exatamente, na possibilidade de atuar sobre aquilo que foge ao controle, que os movimentos de resistência se constituem. Nisto está seu desafio e ousadia. No campo da educação, os autores que aderiram a este paradigma têm estudado certos comportamentos que tradicionalmente foram definidos como indisciplinados ou desviantes, sob a ótica da resistência, que lhes confere

positividade.” (Tura, 1997:84)

É neste contexto que surge a postura mediadora do professor que não vê o aluno como uma ameaça mas como um/a parceiro/a em seu trabalho, um/a parceiro/a que precisa de organização, compromisso, seriedade e desejo de realizar um trabalho significativo. Como temos consciência da complexidade de tal ação, nos confrontamos com a eterna busca por uma posição intermediadora entre a “autoridade” legitimada⁷ (e muitas vezes exigida) pela escola e a necessidade da postura democrática na efetivação do trabalho.

Segundo Veiga, a “*relação de horizontalidade*” é necessária a um trabalho baseado no respeito dual entre alunos e seus respectivos professores:

“O diálogo ocorre a partir da própria experiência do aluno e em função dos problemas a serem enfrentados no contexto social. O diálogo abre espaço para o aluno participar, aprender, descobrir, criticar, criar. Para tanto, será necessário estimular o comportamento de independência e o pensamento divergente do aluno. Assim, o aluno deve ser incentivado a questionar, argumentar, contra-argumentar, avaliar, explicitar seus interesses e necessidades objetivas, suas expectativas, de modo a definir objetivos comuns.” (1997:95)

O que de forma alguma implica em uma postura espontaneísta de trabalho, paternalista em relação ao aluno ou um trabalho sem organização do espaço e tempo, caracterizado por uma atitude desinteressada por parte do professor e aluno. Muito pelo contrário, como já afirmei anteriormente, a relação desejável parte do pressuposto que trabalhe conjuntamente com nossos alunos, sendo necessário que se ouça o que eles têm a dizer e o que podem sugerir neste processo. É necessário que se integrem ao nosso trabalho, em vez de se *submeterem* ao mesmo.

Segundo Vasconcelos, “*A autoridade pedagógica é uma prática complexa e contraditória, pois a autêntica autoridade leva em si sua negação, qual seja, a construção da autonomia do outro. A própria palavra latina **auctoritas** (autoridade) vem de augere e indica uma atitude que faz o outro crescer (...)*

*Podemos compreender aqui **autoridade** no seu sentido mais radical e transformador que é a capacidade de fazer o outro autor. Em função disto, o professor deve viver esta eterna tensão entre a necessidade de dirigir, orientar, decidir, limitar e, a necessidade de abrir, possibilitar, deixar correr, ouvir, acatar.”* (1997:100)

Assim o aluno é co-autor do trabalho desenvolvido em sala de aula e o professor o parceiro de cada aluno, ajudando-o no processo de crescimento para a autonomia. Desse modo imprime-se uma relação pedagógica prazerosa sem negligenciar a seriedade e o compromisso exigidos para a construção do conhecimento.

É complicado, no entanto, conseguirmos passar esta concepção de forma clara e objetiva em contextos por demais viciados em relações *verticais* de aprendizagem. A depender do contexto, claro, tais iniciativas podem tomar uma leitura bem diversa do que originalmente tínhamos em mente.

Desta forma o **terceiro passo** seria o de assegurar a proposta de trabalho como uma opção teórica fundamentada e justificada em sua íntegra, ou seja, acreditar e compreender o porquê de atuar dentro desta perspectiva, para que, ao primeiro sinal de resistências e questionamentos, o professor se sinta seguro para manter sua proposta de trabalho na escola.

Por exemplo, o medo de “não ser levado à sério” pelos seus próprios alunos e colegas é uma preocupação real, e pode comprometer todo um trabalho que implique na construção desta relação horizontal entre professor e alunos.

“Ao chegar na escola na primeira semana de estágio e pedir que os alunos me ajudassem na elaboração de um programa de curso com sugestões de avaliações e atividades, percebi que eles não me levaram a sério e chegaram a comentar pelos corredores que eu não tinha segurança para estar ali, pedindo ajuda até para fazer o meu trabalho” (Rosana, 6º semestre do curso de História, dando aula em escola pública, à noite)

“Quando cheguei na escola em que trabalho e falei que gostaria de fazer uma avaliação diferente com meus alunos da oitava série, a coordenadora falou que não podia. Me disse que

eu era nova e estava chegando agora da universidade; por isso eu ‘tinha essas idéias’; com o tempo eu ia aprender com a vida real.” (Tereza, 6º semestre do curso de Letras, estagiando como professora de Português em escola estadual)

Ou seja, o que diante do discurso “democrático e participativo” da academia seria considerado uma postura adequada ou até mesmo de tamanha atualidade (para alguns, vale ressaltar!), na *escola* pode ser visto como uma atitude de insegurança ou até mesmo incompetência diante do seu trabalho e, o que é pior, uma resistência refletida na postura dos alunos e dos próprios colegas professores que, muitas vezes, desmerecem qualquer tentativa de trabalho que implique em uma reflexão sobre a prática pedagógica, pois:

“(...) na escola as relações sociais não são mecânicas nem lineares, pelo contrário, inscrevem-se num jogo dinâmico de contradições em que as formas assumidas pelo exercício do poder definem as regras desse jogo e, por conseguinte, da disciplina.” (Costa/Silva, 1997:70)

Desta forma, nos deparamos com o eterno conflito: o que se discute teoricamente na universidade não é o que se aplica na escola; o que se ouve, enquanto aluno ⁸, não é o que se faz, enquanto professor (de novo a relação fragilizada entre a teoria e a prática prejudica o processo de formação do educador).

“O diretor da minha escola já avisou que lá não se ‘dá mamata’ a aluno, o negócio é ser rígido e impor respeito. A participação do aluno é fazer cópia, ditado e questionário, pois tendo o que fazer eles não terão tempo de procurar confusão!” (Laís, 6º semestre de Letras Vernáculas dando aulas de estágio em escola municipal)

“Outro dia houve um problema com um aluno na minha sala e procurei o diretor da escola para me ajudar, ele virou e disse: não adianta, deixe ele para lá, já temos muitos problemas com ele e o professor que provocá-lo só sairá perdendo. No fim do ano ele vai passar de ano e sair da escola de vez.” (Débora, 6º semestre de Letras Vernáculas, dando aula em escola pública

municipal)

A escola parece, muitas vezes, estar fazendo um trabalho à parte, sem qualquer colaboração com este professor, simplesmente estabelecendo regras acerca do que é permitido e do que não é concebível no território escolar.

O **quarto passo**, portanto, é tentar trabalhar junto à escola em momentos de reflexão, discussão e estudos que possam ajudar a todos a atuar dentro de uma proposta educacional conjunta, que vise uma educação crítica e transformadora, pois a existência de conflitos no ambiente escolar não chega a ser um problema, mas a forma como tais conflitos passam a ser trabalhados, no entanto, pode gerar muitos problemas. O trabalho do professor e do aluno deve estar inserido em uma dinâmica institucional que corresponda às expectativas educacionais de todos os seus sujeitos. Para tanto existem propostas nas novas e atuais discussões em torno do Projeto Político Pedagógico Escolar⁹, onde a escola passa a ser parte integrante do dia a dia do aluno, do professor, e demais envolvidos. Passa a ser construída coletivamente, pois, acredito, rejeita-se menos o que se ajuda a construir...

“compete àquele que lidera seus educandos auxiliá-los a não fazer uma linguagem fantasiosa da vida cotidiana, como se esta fosse apenas um grande brinquedo. Para deixar nascer a disciplina não é nem nunca foi necessário sufocar o lúdico ou eliminar a alegria. A vida não é isto ou aquilo, mas na verdade isto e aquilo.” (Moraes, 1997:28)

Por isso, insisto, cabe a nós professores e futuros professores refletir sobre a condição do trabalho docente, tentando redimensioná-la em função de um trabalho conjunto na realidade de cada escola. Esta reflexão ajudará na avaliação de nossa própria prática, indicará novos rumos ou retomará os velhos conceitos, re-dimensionando a postura ideal/real na sala de aula.

No **quinto passo**, afirmo, é necessário a experiência prática da sala de aula no processo de formação do aluno de licenciatura. Esperar que chegue ao 7º ou 8º semestre, para experimentar o que foi lido e discutido desde o 4º e 5º, é legitimar a dualidade perigosa entre

ensino/pesquisa e teoria/prática.

“Enquanto aluna, tenho muitas vezes ‘apedrejado’ alguns dos meus professores que têm agido por meio desta redução do ser humano ou que, talvez, simplesmente não tenham-se encaixado no modelo que eu convencionei como ideal... No entanto, ao chegar na sala, verifico que não sou diferente. Tenho avaliado meus alunos apenas pelo desempenho que eles apresentam em minha disciplina, nunca procurei saber de seu desempenho em outras áreas ou da capacidade deles em aprender e criar... tenho reduzido meus alunos da mesma forma que sempre fui reduzida por alguns professores de português pelo fato de sempre ter apresentado dificuldades ortográficas. Todavia, alguns levaram em conta a minha facilidade com interpretação e produção de textos e assim me ajudaram a superar alguns bloqueios e, ainda por cima, me trouxeram ao curso de letras, que tanto gosto.” (Kátia, 6º semestre do curso de Letras Vernáculas, dando aulas de Português no ensino médio, escola pública noturna)

A angústia deste depoimento traduz, paradoxalmente, a reprodução de uma atuação docente que a marcou negativamente enquanto aluna, embora tenha consciência de que, enquanto professora, persiga o exemplo docente dos que nela apostaram e a eles atribui a conquista do espaço que tem na universidade. Ressalvo, neste depoimento, que a aluna, ao analisar-se, enquanto professora, redimensiona sua prática estudantil, avalia-se, ao avaliar seus professores, e consegue, desta forma, construir sua própria compreensão do papel do educador e sua responsabilidade social.

No último e **sexto passo**, gostaria que nós (professores, alunos, colegiados e departamentos), ao analisarmos o curso de licenciatura, nos detivéssemos nas seguintes questões:

- a necessidade de entender o conteúdo acadêmico como um possível conteúdo pedagógico que será utilizado por nosso aluno lá fora;

- a valorização da prática pedagógica e a responsabilidade dos professores e do estagiário diante dela;
- a compreensão da complexa dinâmica da sala de aula, com seus agentes, histórias e contextos diversos;
- a importância da metodologia no trabalho do professor e, conseqüentemente, sua influência na compreensão do conteúdo e na reação dos alunos diante do mesmo;
- o fortalecimento do trabalho interdepartamental na tentativa de romper com preconceitos e estereótipos no que tange às disciplinas de conhecimento específico e de educação;
- a garantia da relação ensino-pesquisa;
- a conscientização do aluno de que a grande parcela do mercado de trabalho do curso de licenciatura está na docência.

São muitas as questões em torno do trabalho docente na realidade educacional que temos. A indisciplina escolar, como vimos, pode fazer parte de um contexto que ultrapassa a fronteira da escola, independe da “performance” do professor, ou das intenções acadêmicas que trazemos para a nossa prática.

Acredito que a Didática, como muitas outras disciplinas em educação, não se propõe a responder ou a resolver tais questões, que, sabemos, têm raízes no contexto macro de nossa sociedade... porém discutir, refletir, colocar em perspectiva nosso trabalho de sala de aula *e nossas aulas reproduzidas em outras aulas* faz parte do processo de formação do educador em sua totalidade, e busca uma dinâmica que só legitima o curso de Didática.

Assim, acreditando na relativa autonomia do trabalho do educador, insisto na necessidade da valorização da Didática (e demais disciplinais tidas como “de educação”) que, ao trabalhar com as relações sociais, culturais e psicológicas inseridas na escola, poderão trazer indispensáveis contribuições ao processo de formação do futuro professor.

NOTAS

¹ Pedagoga, Mestre em Sociologia da Educação pelo *Institute of Education* - Universidade de Londres.

Professora assistente de Didática na Universidade Estadual de Feira de Santana.

² O curso de Didática é geralmente ministrado no 5º semestre dos cursos de Licenciatura, e como já afirmei, embora os alunos ainda não tenham passado pela disciplina de “estágio” na universidade, um significativo número de alunos já vivenciam o estágio através de programas de recrutamento de estagiários pela secretarias de educação do município e estado.

³ “A *horizontalidade* caracteriza-se pela existência do diálogo que, por sua vez, implica ‘responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos’ (Freire, 1986) em I. Veiga “A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica da educação, estudo introdutório”, 1995.

⁴ Depoimentos (escritos e verbais) que foram colhidos ao longo dos meus dois anos de trabalho com alunos de licenciatura na Universidade Estadual de Feira de Santana.

⁵ Ver “*aluno concreto*” em Veiga (1995) “A construção da Didática...” p. 92.

⁶ Ver P. Willis “Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução cultural”

⁷ Refiro-me apenas a uma representação **hierárquica** na palavra “autoridade”, não me detendo no momento na complexidade de seu conceito.

⁸ Faz-se necessário afirmar que esta postura não é comungada por todo e qualquer professor universitário, sendo muitas vezes comum a resistência em relação à “horizontalidade” em sala de aula, dentro da própria academia.

⁹ “Reflexões em torno do projeto político pedagógico”, Veiga, 1999.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. (org.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

COSTA, Célia; SILVA, Itamar. A (in)disciplina: questão da escola ou da Sociedade? *Revista de Educação*, AEC, ano 26, nº 103, Brasília, DF, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, Luciano Castro. Disciplina e Ética. *Revista de Educação*, AEC, ano 26, nº 103, Brasília, DF, 1997.

MORAIS, Regis (org.). *Sala de aula que espaço é este?* 10ª edição. Campinas- SP: Papirus, 1986.

OLIVEIRA, Maria Rita S. (org.). *Didática: ruptura, compromisso e Pesquisa*. 2ª Edição, Campinas, SP: Páiros, 1995.

_____. (org.) *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

REGO, Teresa C. *Vygotsky – uma perspectiva histórico cultural da Educação*. 2ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia, o cotidiano do professor*. IV edição, Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra S/A, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Reflexões em torno do “professor palhaço”. *Revista de Educação*, AEC, ano 26, nº 103, Brasília DF, 1997.

VASCONCELOS, Celso. *Disciplina: construção da disciplina consciente interativa em sala de aula e na escola*. 10ª edição, São Paulo, Libertad, 1998.

_____. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 9ª edição, São Paulo, Libertad, 1999.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Artes médicas, Porto Alegre, RS, 1991.

WOODS, Peter (org.). *Staffrooms & Classrooms : the sociology of teachers and teaching*. 4ª edição, Milton Keynes, England: Open University Press 1993.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa – como ensinar*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul Ltda, 1995.

UM OLHAR SOBRE OS CONTOS ACUMULATIVOS

Bolsista: Ana Débora Alves Ferreira

Orientadora: Edil Silva Costa

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Resumo*

O presente trabalho é uma tentativa de aplicação, no estudo dos contos acumulativos, da teoria formulada por Propp para os contos maravilhosos. Os contos chamados acumulativos apresentam uma seqüência encadeada de elementos e acontecimentos que se articulam e se acumulam, numa série ininterrupta, ao longo da narrativa. O objetivo do trabalho é a um tempo testar a aplicabilidade da teoria de Propp a outros tipos de contos (no caso, os acumulativos) e analisar/observar como se comporta a estrutura interna particular desses contos. Através do método comparativo e dentro do corpus observado (38 versões), faço um recorte para o estudo mais detalhado, com versões do conto “A Formiga e a Neve”.

Abstract

Vladimir Propp, in his *Morphology of the folktale* (1928), suggests to separate the folktales by the functions of their character. Propp's theory

was applied to the cumulative tales. The so called cumulative folktales show us a concatenated series of events that are put together with out any break. The aim of this paper is both check how far is the Propp's theory applicable and to find an inner structure to the cumulative tales. We use the comparative method and from the corpus (38 versions), we took in detail the tale “A Formiga e a Neve”.

Introdução

Vladimir Propp, com seu livro *Morfologia do Conto Maravilhoso* (1928), dá uma grande contribuição para o estudo dos contos orais. O autor demonstra que a especificidade do conto maravilhoso não residia nos seus motivos, ou seja, as menores unidades temáticas do texto, já que motivos semelhantes existem em vários tipos de contos. Para o autor, existiriam algumas unidades estruturais em torno das quais se agrupavam os motivos, a que ele chamou de funções. Propp propõe distinguir os tipos de contos a partir das funções.

A partir desse estudo comparativo percebi que: 1) os estudos estruturais são de importância fundamental para o desenvolvimento de uma Teoria da Literatura aplicável aos textos orais; 2) pode-se testar a aplicação das funções de Propp em outros tipos de contos; 3) as classificações estruturais e temáticas não são mutuamente excludentes e sim partes constituintes de um processo de análise.

Após a análise do corpus, do ponto de vista temático e morfológico, percebo a importância da estrutura para a permanência e conservação do texto na memória coletiva, uma vez que a variação, processo inerente à transmissão oral, se dá a nível temático e figurativo, não atingindo a estrutura do texto.

* O Núcleo de Estudos da Oralidade (NEO) pesquisa a Literatura Popular e História Oral, abarcando as microrregiões do Nordeste baiano, principalmente a região de Alagoinhas e cidades vizinhas (Pojuca, Catu, Inhambupe). O projeto abre espaço para ouvir a voz tradicional do interior baiano, contribuindo para que este rico material, através do registro desses textos da tradição oral, não se percam ao sabor do tempo. O acervo do NEO é constituído por um valioso material referente à oralidade, nem tanto quantitativo, pois o NEO tem pouco tempo de vida, mas bem diversificado: anedotas, cantigas, rezas, depoimentos, adivinhas, casos, contos etc. Neste trabalho, os contos são tomados como objeto de estudo, particularmente os contos acumulativos.

Analisando os contos populares pertencentes ao *corpus* desse estudo, nota-se que apesar de o texto oral (enquanto texto virtual) ser único, cada versão de uma mesma história apresentava “algo” que variava e “algo” que se mantinha, independentemente do narrador, apontando para o fato de os contos possuírem uma invariante, apesar das inovações e variações que o narrador, o público, enfim, o espaço e o tempo determinam, ao longo dessa jornada, de geração em geração. É essa tensão entre invariante e variante a responsável pela permanência do texto oral através dos tempos.

As Duas Faces do Conto

O conto enquanto relato se encontra tanto na tradição oral popular, quanto na literatura escrita. Em língua portuguesa, o termo “conto” tanto serve para designar a forma popular, folclórica, de criação coletiva da linguagem, oralmente transmitida de geração em geração, como também a forma artística elaborada pela escrita, advinda de um estilo particular, individual de um certo escritor. O que não ocorre em outras línguas, por exemplo: a inglesa, a alemã, a italiana etc. que vão empregar termos distintos para cada uma dessas modalidades.

Essas modalidades do conto apresentam feições e características peculiares. A tradição oral define o conto segundo critérios ligeiramente diferentes. Segundo Michèle Simonsen, o conto popular apresenta critérios mais precisos, inclusive “*resultado da conjunção de vários fatores heterogêneos: oralidade, ficticidade confessa, estrutura arquetípica particularmente obrigatória, função social no seio de uma determinada comunidade, principalmente rural.*” (Simonsen, 1984:2)

O Conto, na sua forma escrita, provavelmente surgiu, como fala Luzia de Maria em *O Que é Conto*, de um prolongamento ou ramificação das antigas narrativas da tradição oral – sua primitiva forma.

As primeiras coletâneas de estórias curtas apresentavam as duas modalidades indiferentemente, não se preocupando em distinguir o que pertencia ao domínio coletivo e o que era criação do autor, como é o caso de *Decameron* do escritor

italiano Giovanni Boccaccio, publicada em 1353. Muitos dos seus relatos saíram da tradição oral popular. Isso vai acontecer com outras publicações também.

O conto já vem de longe, de longo tempo. Uma das mais antigas coletâneas de contos folclóricos do Antigo Oriente, data provavelmente de primórdios do século X. Nos contos de Sherazade, em *Mil e Uma Noites*, através do ato de contar, a vida vence seu duelo com a morte. Temos o contar como ato criador e vontade transformadora da vida e da realidade que nos limita. Na obra *Decameron*, já citada, seus dez personagens fogem de Florença, assolada pela peste de 1348. Também buscando vida, tecem narrativas oralmente. Ao longo de dez dias, cada um faz seu relato, relatos esses que compõem as cem narrativas desta obra. O ato de contar está íntima e inexoravelmente ligado à existência humana.

A Fundamentação Teórica

É sabido que os estudos relativos ao conto popular a partir dos anos 20, tomam uma nova força e um caráter mais sistemático com os estudos morfológicos de Vladimir Propp. Essa ênfase na sistematização não se deveu a um aumento da quantidade de material disponível à pesquisa, mas a uma mudança de estratégia metodológica que se fazia necessária. Não havia nem uma classificação nem uma terminologia unificada; havia sim, uma dificuldade de nitidez e de precisão agravada pela natureza diversa do material que constitui os contos.

Michèle Simonsen em *O Conto Popular*, diz que os folcloristas tentam classificar os contos segundo critérios heterogêneos; não há um critério comum que permita uma classificação mais geral e coerente. Chega a exemplificar o caso do catálogo francês Delarue-Tenèze que segue os procedimentos do Índice Internacional Aarne-Thompson. Tomando como exemplo os contos de animais, a autora fala que teoricamente é difícil justificar esta categoria enquanto tal, uma vez que os animais têm papel importante tanto nos contos maravilhosos como em alguns contos humorísticos. Tanto os contos maravilhosos como os humorísticos têm como protagonistas seres humanos, ogros ou animais e

existem sob várias formas, reunindo relatos de temas bem diversos. O conto “O Macaco e a Negrinha de Cera”, por exemplo, recolhido por Cascudo e publicado em *Contos Tradicionais do Brasil*, é classificado entre os contos de animais. Mas este macaco da história é encantado. Sabe-se que alguns autores tomam como critério o fato de nos contos de animais, estes terem unicamente características humanas e que há recusa do sobrenatural nestes contos (o que não ocorre com os animais dos contos maravilhosos, na maioria das vezes dotados de poderes mágicos). Nesse caso, como decidir sua classificação? Poderia ser este conto classificado como de encantamento ou como conto de animal, como fez Cascudo? Ou quem sabe como conto acumulativo, já que o próprio Cascudo define estes contos como aqueles que apresentam episódios sucessivamente articulados? Observemos por exemplo:

(...) Deu-lhe uma bofetada, ficando com a mão presa na cera.

Negrinha, solta minha mão, senão eu te dou outra bofetada.

A Negrinha calada. Ele aí deu-lhe outra bofetada, ficando com a outra mão presa.

Negrinha, solta minha mão, senão eu te dou um pontapé.

Deu um pontapé... (Cascudo, s.d.)

Sendo assim, o que levou Cascudo a determiná-lo como conto de animal? De que critérios parte este autor? Percebe-se que as classificações são precárias e confusas, uma vez que misturam critérios. No caso de Cascudo misturam-se o critério temático e o estrutural.

É diante deste quadro que Vladimir Propp vai chamar a atenção para a necessidade de um estudo mais sistemático e universal, que não dê margem para tantas imprecisões como por exemplo, as que observamos nas classificações genéticas e por assuntos, relativas aos contos populares (popular, quer dizer de característica específica de persistência pela oralidade). No seu livro *A Morfologia do Conto* (1928), obra que só será conhecida no Ocidente a partir dos anos sessenta, Propp considera que antes mesmo do estudo genético e semântico do conto é preciso seu estudo morfológico. Para isso, analisou cem versões de contos maravilhosos russos tradicionais, não segundo seu assunto, mas, segundo sua estrutura. Demonstrou, a partir daí, que a

especificidade do conto maravilhoso (seu objeto de estudo) não residia nos seus motivos, ou seja, as menores unidades temáticas do texto, já que motivos semelhantes existem em vários tipos de contos. Propp distingue os tipos de contos segundo as variedades das funções. Para o autor, existem algumas unidades estruturais em torno das quais se agrupam os motivos, a que ele chamou de funções ou ações dos personagens; estas ações se repetem, sendo portanto invariantes. Assim, sugere distinguir os tipos de contos a partir das funções. Ele detectou 31 funções, não sendo todas obrigatórias, porém, obedecendo a uma ordem fixa.

O presente trabalho representa uma tentativa de aplicação das funções de Propp a um outro tipo de conto popular, o conto acumulativo, buscando observar a estrutura interna deste, para assim melhor poder acompanhar e compreender a tensão entre invariante e variante, seu caminho e transformação ao longo dos anos e seu contar de geração em geração.

Os contos acumulativos, delimitação do *corpus*

Por ser o NEO ainda muito jovem e não dispor de seu acervo de muitas versões de contos acumulativos (apenas sete), vem contando com a colaboração do Programa de Estudo e Pesquisa da literatura Popular da UFBA, que gentilmente cedeu 28 versões de contos acumulativos; a este número foram acrescentados mais três contos publicados em *Contos Populares do Brasil* de Sílvio Romero (duas versões de Sergipe e uma de Pernambuco).

Observando este *corpus* de 38 versões de contos acumulativos, partiu-se das funções de Propp, não da maneira específica ao conto maravilhoso, mas estendendo-as, ampliando seu campo semântico para o sentido mais geral e objetivo. Tentou-se detectar nestes contos, se ali presentes as funções, de que maneira estas se organizavam e se distribuía no corpo do texto; se há uma ordem fixa ou não; se os diversos tipos de contos acumulativos têm o mesmo número de funções, etc. E assim, identificar quais elementos variavam e os que não variavam no texto produzido pela oralidade, buscando chegar às unidades estruturadoras destes.

Dentro do *corpus* observado, foi feito um recorte, para estudo mais detalhado com versões do conto “A Formiga e a Neve”.

“A Formiga e a Neve”

Começamos pelo resumo da história: a formiga prende seu pé na neve. A partir dessa situação problema ela busca ajuda. Através do diálogo, tenta descobrir quem é forte, quem pode tirá-la dessa situação, para assim ter livre acesso, voltar a ter liberdade. Nessa busca, cria-se uma cadeia de comunicação que a remete sempre a uma nova informação e conseqüentemente a uma nova descoberta. Através desses contatos, ela vai aprendendo a desvendar o mundo: como funcionam suas leis, a função que cada elemento ocupa e desempenha... É apresentada à cadeia hierárquica de poder deste mundo. Cadeia esta que vai progressivamente dos elementos inanimados (neve, sol, nuvem, etc.) aqui personificados, para o animado (homem), até chegar ao sobrenatural – Deus (desdobrado metonimicamente, em algumas versões, como a morte), que a tirará desta situação ora salvando-a, ora punindo-a.

Foram analisadas 12 versões. Em todas foram encontradas 7 das 31 funções de Propp. Funções fixas que se repetem, não na mesma ordem dos contos maravilhosos, mas dispostas em uma nova ordem, também fixa (variando o número de repetições destas seqüências, de uma versão para outra), são elas: 1) o afastamento, 2) a interdição, 3) o dano, 4) o interrogatório, 5) a carência/falta e 5.a) a divulgação da falta, 6) a informação e 7) o desfecho. O que não se altera é o número de funções do conto, que é fixo. Há, no entanto, uma particularidade: a função encarregada do desfecho é a única que varia de uma versão para outra, ficando sempre entre estas três: salvamento, transfiguração e castigo/punição. Em algumas versões, aparecem duas dessas ao mesmo tempo, como por exemplo:

Deus disse a ela:

– Eu sou tão forte que vou lhe quebrar pelo meio e lhe jogar lá embaixo pra você deixar de ser perguntadeira!¹

Aí quebrou ela pelo meio, jogou do céu cá embaixo. Ela se juntou os pedacinhos e aí ficou com aquela cinturinha bem fina até hoje, pra

não ser perguntadeira!

Nesse exemplo temos simultaneamente, a transfiguração e a punição.

Algumas versões apresentam seqüências em que uma dada função é omitida no ato da narração, pois o informante esquece, se perde ou passa precipitadamente para a próxima função. Isso não quer dizer que ela não exista, mas que está omitida. Podemos identificar o espaço vazio deixado, confirmando a fala de Propp, na obra já citada, de que há contos que apresentam uma forma incompleta do esquema de base. A falta destas em nada modifica a estrutura do conto. As outras funções permanecem no seu lugar. Esta falta, na verdade, representa uma omissão. Dificuldades dessa ordem são enfrentadas pelo pesquisador e estudioso das narrações orais, pela própria característica de virtualidade destes textos.

Como vimos, os contos acumulativos são contos que apresentam uma seqüência encadeada de elementos e acontecimentos que se acumulam e se articulam, numa série ininterrupta ao longo da narrativa. Nas palavras de Câmara Cascudo, em *Contos Tradicionais do Brasil*, são contos nos quais os episódios são sucessivamente articulados. Em momento posterior, o mesmo autor acrescenta: “(...) são pequenos contos de palavras ou períodos encadeados, ações ou gestos que se articulam, numa série ininterrupta”. Regina Zilberman completa ainda que, nos contos acumulativos, tudo se concentra num único espaço, num tempo contínuo e sem cortes; onde a proposição do problema à sua solução processa-se por acumulação.

Os elementos presentes nas cadeias de cada versão (neve, sol, nuvem, vento, etc.) são em número de oito a dez. Sendo que, em algumas poucas versões, este número pode chegar a treze. Estes novos elementos inseridos na cadeia podem ser motivos de outros contos. A essa situação Propp vai chamar de “lei da permutabilidade”, ou seja, nos contos populares há um traço particular e específico: suas partes constitutivas podem ser transportadas sem nenhuma mudança para outro conto. No entanto, estes novos elementos inseridos não vão alterar o número fixo de funções, responsáveis pela composição da estrutura interna do conto em questão. Essa cadeia de elementos segue

também uma ordem. Em algumas versões, elementos estão ausentes, mas isso não altera a hierarquia da cadeia – um vem sempre depois do outro, cada um com seu lugar definido, marcando sua posição.

Observando as outras histórias acumulativas como “O Macaco de Angola”, conhecida também como “O Macaco e o Rabo”, “A Cuca”, “A Galinha e o Fim do Mundo” e “A Árvore e a Montanha”, comparadas com “A Formiga e a Neve”, conclui-se que cada história acumulativa tem sua forma peculiar de acumular acontecimentos e elementos, a depender do enredo e da temática abordada. Não existe uma fórmula única para todos os contos acumulativos. As funções se arrumam segundo certas particularidades, e seu número não é fixo para todas as histórias.

Variação e invariação: tensão necessária

O texto oral mantém relações de tensão entre a invariante (estrutura interna unidades estruturadoras – função dos personagens) e a variante (as atribuições dos personagens, a expressão pessoal do narrador, as articulações e adaptações dos recursos da linguagem no seu tempo e no seu espaço, etc.). É essa tensão constante entre uma e outra que mantém a oralidade viva, circulando e se perpetuando. É o que permite que este fio que a conduz ao longo dos tempos não se rompa e se perca no caminho.

Fazendo uma analogia: o texto oral pode ser visto como um corpo vivo e a estrutura interna desse texto como o sistema ósseo. É o esqueleto que dá sustentação à parte viva deste corpo (sistemas circulatório, nervoso, muscular), parte que varia, que se renova no dia-a-dia. O sistema ósseo (a invariante), por si só, não dá conta do corpo vivo (a variante), não consegue nem sequer mover-se, está fadado à paralisação, à estagnação. O texto oral depende da adaptação ao meio. Este texto oral reflete as interferências externas (variantes), provenientes do contexto do qual emerge. Destarte, está sempre submetido ao contexto e à função dessa variação dentro deste mesmo contexto; assim se atualiza, assim se mantém vivo e continua comunicando.

No texto oral tanto a variante depende da invariante como vice-versa, ambas dialogam entre si intensa e constantemente. A variante sozinha, perde o referencial, também não tem força de permanência. Como diz Bráulio do Nascimento em sua comunicação *Literatura Oral: Limites da Variação*, apresentada no IX Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística - ANPOLL: “a liberdade de ação das variantes, está sempre limitada pelas fronteiras do campo fabular.” (1994:2).

É interessante citar a variação que aparece numa versão de uma senhora de 56 anos, natural de Boipeba-Ba. Na sua história da Formiga, vão aparecer o pote e o cipó, (elementos que fazem parte da cultura local). A formiga vai pegar água na fonte e embaraça seu pé num cipó “que tinha uma neve”. A neve é um elemento que não faz parte da realidade nordestina. A presença do cipó (misturado à neve) vem para endossar, para justificar o contexto. Numa versão de Alagoinhas, contada por uma criança, a história ganha inclusive outro título: “A formiguinha e o pé de neve”; pé aí significa planta. O pé de neve traz embutida a concepção de vida de um povo que vivencia e acredita que para que as coisas existam, aconteçam, deve-se imitar a natureza; tem de passar pelo processo: nascer, crescer/desenvolver e morrer, deve-se plantar, daí a popularidade da frase da Carta de Caminha: “Nessa terra, em se plantando, tudo dá”. A neve aqui não cai do céu, nem tampouco de pára-quadras (neve em pleno sertão!), mas “brota” do solo. Solo este que é espaço de realização do nordestino: de sua esperança, de seu sonho, do seu destino. Por detrás deste pé de neve está o trabalho, a sobrevivência, a realização, a concepção de mundo do nordestino, marcados pelo plantar, semear e colher. É através desse exercício silencioso e árduo que tudo mais pode se materializar, se concretizar – brotar na sua vida. O ato de plantar está associado ao ato da criação, da existência. Em uma outra versão de uma senhora de 67 anos, de Alagoinhas, não chega sequer a aparecer a neve: “uma formiguinha fez um buraco, fez os filhinhos, veio o sol e matou. Aí ela foi ao sol...” O sol é tido como referencial maior. É a partir dele que começa todo o encadeamento da história, é a partir dele que a história se encaminha, da mesma forma que o

destino do nordestino.

No entanto, é interessante notar que estas variações não abalarão a estrutura maior (a invariante). Assim, a variante revitaliza o texto, dá a ele uma cor mais local. O contexto influencia e provoca a variante, mas esta variante, como diz Bráulio do Nascimento, “*vivifica um organismo preexistente, a cuja estrutura semântica ela tem forçosamente de submeter-se como epifenômeno.*” (1994:1). Diz ainda que “*não se pode romper o fio que prende a nova variante ao significado tradicional do modelo em processo de reprodução*” (1994:2). A variação não vai abalar a estrutura interna do texto, as funções são as mesmas, estas unidades estruturadoras podem até se arrumar ligeiramente diferentes, mas a variação não vai promover a desfiguração do texto; naturalmente reconheceremos a estrutura tradicional. O próprio público corrigirá o narrador, caso este se afaste muito da estrutura tradicional, e não aceitará a sua descaracterização, nos remetendo à “*lei da correção*”, formalizada por Walter Anderson (1923, apud Thompson, 1972:553). Nascimento (1994:5) diz que é preciso observar não apenas o que muda através da variante, mas o que permanece.

É esta tensão constante entre força centrífuga e centrípeta (variante e invariante) que torna o texto oral tão circulatório, tão expressivo – é isso que o faz permanecer. Sem o “esqueleto”, o corpo não se sustenta. A invariante é quem assegura a coesão do texto. Se a invariante não se mantivesse, tudo seria uma variação, uma outra coisa, uma outra história, um outro texto – o original se desintegraria.

Essa tensão entre ambas as partes que compõe o texto dá a este sua riqueza enquanto espaço de possibilidades de diálogos entre passado, presente e futuro. Desse conjunto de forças antagônicas nasce o texto como um todo. É essa tensão contínua de forças que garante o texto oral vivo.

O Texto Oral como Forma de Ler o Mundo

Não podemos esquecer que é da experiência da vida e da “leitura de mundo”, de acordo com o tempo e o espaço, que nasce a Literatura Oral.

O conto popular, na tradição oral dos povos, é veículo de transmissão de ensinamentos morais,

valores éticos ou concepções de mundo. É fortalecido na memória de sucessivas gerações a cada novo contar. É através da forma lúdica que o homem cria artifícios para ensinar e passar conhecimentos colhidos e acumulados ao longo de suas experiências e vivências.

Os fatos folclóricos não respeitam delimitações políticas e geográficas, eles se projetam além dessas fronteiras, como nos diz Paulo de Carvalho Neto em *Folclore e Educação*. Anti Aarne em seu prefácio do Índice de tipos e motivos de 1910, falando do conto popular especificamente, confirma esta situação de transposição de fronteiras geográficas:

*“O conto popular é mais internacional do que qualquer outro ramo do folclore. Os contos transitam com facilidade de um país para outro, de um povo para outro. (...) Conseqüentemente acontece em geral, os mesmos contos são conhecidos por vários povos, alguns deles na verdade, pelo que se pode avaliar do estado atual das coleções, são conhecidos praticamente em toda parte”.*²

“A Formiga e a Neve” é um conto do tipo acumulativo muito popular em Portugal. Corresponde ao motivo 2031, The Frost bitten Foot (o pé preso congelado) do Índice de tipos e motivos elaborado por Aarne e Thompson³. Sua fórmula resumidamente dita: “Deus que envia morte, morte que mata ferreiro, ferreiro que faz faca, faca que mata boi, boi que bebe água, água que apaga fogo, fogo que queima cacete, cacete que mata gato, gato que come rato, rato que perfura parede, parede que resiste ao vento, vento que dissolve nuvem, nuvem que cobre o sol, sol que derrete neve, neve que quebra meu pé.”

O texto não deve nem pode ser estudado como um ente estanque, isolado do seu contexto. O texto tece inúmeras redes de relações que se imbricam e dialogam na sua simultaneidade e multiplicidade, como nos diz Ítalo Calvino em *Seis Propostas Para o Próximo Milênio* (1990).

É sabido que só os estudos estruturais não dão

conta suficientemente dos textos literários, sejam eles provenientes de fontes orais ou não. Mas, não podemos deixar de reconhecer a importância desses estudos estruturais para o auxílio da análise e do estudo das narrativas folclóricas tradicionais.

Na concepção de E. M. Meletinski (1979), a análise estrutural talvez seja a metodologia científica mais apropriada e pertinente para se trabalhar com as formas tradicionais e folclóricas da arte vocabular, “*devido à estabilidade de suas estruturas e por serem englobadas por sistemas de signos relativamente simples e homogêneos.*” A grande dificuldade, como ele mesmo aponta, é a correlação entre os métodos estruturais e a abordagem histórica.

Em “A Formiga e a Neve” podemos perceber a hierarquia natural que perpassa por todo o conto. Ele aponta para uma visão determinista da natureza, apresenta sua ordem natural e orgânica: suas leis implícitas, a função e o papel específico de cada elemento que compõe esta cadeia, indicando ao homem seu lugar no universo, sua pequenez, sua condição de subalterno frente a este universo. Não é por acaso que é de uma comunidade rural que este texto emerge – o homem do campo à espera de respostas da natureza, para poder agir, sempre submisso às suas determinações.

Esta hierarquia colabora para a estruturação e coesão do texto em forma de cadeia e em seqüências fixas que se repetem ao longo da narrativa. Mostra a intrínseca dependência entre estrutura e conteúdo. Tal conteúdo cabe dentro de uma determinada forma; e determinada forma se presta a um dado conteúdo. Não podemos dissociar um do outro. A forma já é por si uma expressão do conteúdo. Daí a razão de uma forma mais fixa para se transmitir um conteúdo mais universal – o homem frente ao universo com suas leis.

É necessário no texto (seja este oral ou não) considerar todas as vertentes, todos os campos que o texto abarca, levando em conta os diversos saberes que coloca em diálogo: sócio-culturais, históricos, psicológicos etc.

Como foi dito, “A Formiga e a Neve” traz à tona a questão do homem diante de sua pequenez. A neve está aí no lugar da interdição, da barreira, da limitação a que este homem, “vira e mexe”, está

submetido. E quando este homem se esbarra em dificuldade, qual seria seu próximo procedimento? Buscar ajuda, meios de solucionar sua dificuldade. Aí nasce a necessidade da palavra, do verbo, verbo que viabiliza ver o outro, reconhecer o diferente, entrar em contato com este outro, partilhar dúvidas, indagações, socializar informações, experiências, etc.

O homem não vive sem o outro e nem sem o verbo. No momento que nos reconhecemos como um, esse um, por si só, é insuficiente, é incompleto, já implica na necessidade do outro (não importa quem ou o que é esse outro); o outro é sinônimo de relação. Assim surge o verbo e tudo mais... Só com o verbo o homem pode confirmar, materializar, tornar concreta a sua existência, desvelar o mundo. O verbo é o mediador, aquele que permite que esse ser “fechado” e finito, se comunique com o universo à sua volta. Parece paradoxal, é o verbo (meio imaterial e abstrato) que vai resgatar o homem à vida, à liberdade; que vai levá-lo a reconhecer seu espaço existencial.

Sem diálogo, sem verbo, a formiguinha morre ali, na neve, na sua frieza. Sem verbo o homem também morre. O verbo é condição *sine qua non* para se resolver impasses, para ultrapassar barreiras, para se superar limitações, para se alcançar a libertação. Diálogo é processo e processo é movimento, é encadeamento de pensamentos, impressões, visões. Sem verbo, sem diálogo, sem troca de informação e conhecimento, o homem é precário, limitado e dependente – é pequeno! Sem “leitura de mundo” está fadado a perecer, assim como a formiguinha na neve, se não buscar a informação, se não intercambiar a sua dúvida, a sua necessidade, a sua impressão de mundo. A formiguinha tenta se comunicar, pede ajuda e assim vai aprendendo, descobrindo e desvelando seu mundo, o outro, o diferente, as leis que regem este amplo universo que a cerca; assim também o homem. Não é à toa que é a formiguinha o animal escolhido. Como diz Júlio Cortázar em *Alguns Aspectos do Conto*, nada num conto é por acaso. Formiga para evidenciar a pequenez em relação ao mundo. Pequenez que simultaneamente expõe a amplitude do ambiente em volta - não há teto, não há nada, só o universo em volta dialogando com

ela. A cada momento um elemento dialoga com ela, situando-a nesse universo à medida que vai desnudando suas leis, sua hierarquia, seu processo de organização natural, além da interdependência das coisas no mundo. Apresenta assim a necessidade de o homem se relacionar com esse universo a partir de suas leis.

“A Formiga e a Neve” permite uma leitura do universo humano: suas contradições, sua pequenez e solidão. Há algo mais solitário do que uma formiguinha sozinha na neve? A neve, como também o deserto, dá idéia de ausência, de vazio, de falta, de se estar perdido, de total abandono. Além de a neve remeter à frieza, falta de calor (também humano), paralisação. A formiga, pela sua própria natureza, é animal coletivo, que compartilha tarefas, que considera a comunicação imprescindível (visto que é impossível uma formiga passar por outra sem dar aquela paradinha, típica). Quando solitária a formiga, seu fim é o esmagamento, sua morte é enfatizada e determinada pela imensidão do mundo que a cerca. A formiga, longe de seus semelhantes, do seu grupo, fica totalmente desprotegida, exposta às vicissitudes do meio, assim como o homem também; reforçando a idéia de que o homem é um ser eminentemente social. Ser que precisa do outro para assim se afirmar como ser livre e inteiro, mesmo que transformado, no decorrer do processo, como é o caso em algumas versões, em que Deus transfigura a formiga, lhe faz uma cinturinha. Em alguns casos, ela é castigada com a perda do seu pescoço – é degolada. Isso nos remete para uma outra questão: quando nós tentamos conquistar a informação, o conhecimento, o verbo – sinônimo de poder – nós também podemos ser punidos severamente, pagando inclusive com a própria vida! Ter o domínio e poder do verbo, ter conhecimento e

informação é uma “faca de dois gumes”, tanto pode libertar, como levar ao conflito ou morte.

Deus disse a ela:

– *Eu sou tão forte que vou lhe quebrar pelo meio e lhe jogar lá embaixo, pra você deixar de ser perguntadeira.*¹

Pode-se tomar esta história, num outro nível de leitura, como uma apologia à criação do verbo, à necessidade vital da fala, à sua fatalidade como resultado da travessia humana pelo universo. Pode-se ainda tomá-la como metáfora da cadeia sintagmática da linguagem, onde a cadeia da fala tem seqüência linear e hierárquica - cada elemento desta cadeia tem seu papel determinado, tem seu lugar definido. Caso se interfira nesta ordem, nesta seqüência encadeada, todo o sentido se abalará; se desmontará a cadeia. Para efetivar-se o ato da comunicação, deve-se seguir certos passos, certos procedimentos, obedecer às leis que regem a função e ordem de cada elemento dentro deste sistema e só assim este ato se realizará.

Penso que são de grande importância os estudos estruturais correlacionados com a abordagem histórica para o processo de adaptação dos textos orais, como também a sistematização de uma teoria geral da literatura oral. Através destes estudos poderemos fazer, provavelmente, adaptações mais criteriosas, levando em conta a característica circulatória e expressiva do texto oral e as suas possibilidades de diálogos entre espaço/tempo (passado, presente e futuro), na sua tensão permanente entre variante e invariante. Estudos morfológicos estes que pretendo continuar e utilizar como ferramenta no meu próximo trabalho: adaptação de textos orais para a literatura infantil. Há necessidade de a literatura oral ser estudada na sua especificidade, já que esta trabalha com textos que têm características bem definidas. Sendo assim, se faz necessária uma teoria geral para a literatura oral que respeite estas particularidades.

NOTAS

¹ Versão narrada por Maria do Perpétuo Socorro, 56 anos, natural da Ilha da Velha Boipeba, Cairú-Ba; Alagoinhas-Ba, 1995; recolhida por Nayara Dantas.

² Tradução do original, cedida pelo grupo do

Programa de Estudo e Pesquisa de Literatura Popular da Universidade Federal da Bahia (PEPLP).

³ Ver bibliografia anexa.

⁴ Versão já citada na nota 1.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AARNE, Antti & THOMPSON, Stith. *The types of the folktale: a classification and bibliography*. Helsinki: Indiana University, 1978.
- ALCOFORADO, Doralice Fernandes Xavier. A natureza do Conto Popular. In: *A escritura e a voz*. Salvador: EGBA/Fundação das Artes, 1990.
- BÂ, Hampaté A. A tradição viva. In: KI-Zerbo, J. *História Geral da África, I - Metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática; [Paris]: UNESCO, 1982.
- BATTELLA GOTLIB, Nádia. *Teoria do Conto*. 7ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1995.
- CALVINO, Italo. Multiplicidade. In: _____. *Seis Propostas para o próximo milênio; lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO NETO, Paulo de. O folclore mnemônico. In: _____. *Folclore e educação*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Secretária de Cultura do Estado de São Paulo, 1981.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura Oral no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.
- _____. *Contos Tradicionais do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, s. d.
- CORTÁZAR, Júlio. Alguns Aspectos do Conto In: SANTIAGO, Silviano. *Valize de Cronópio*, São Paulo, Perspectiva, 1964.
- COSTA, Edil Silva. *Cinderela nos Entrelaces da Tradição*. Salvador: Secretária da Cultura e Turismo do Estado da Bahia; EGBA, 1998.
- MARIA, Luzia de. *O que é Conto*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MARTINS, Jorge dos Santos. *Guia para elaboração de projetos de pesquisa*. Salvador: UNEB, 1998.
- MIELETÍNSKI, I. M. Tipologia estrutural e folclore. In: SCHNAIDERMAN, Boris (org.). São Paulo: Perspectiva, 1979.
- PROPP, Vladimir. *Morfologia do Conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- ROMERO, Sílvio. *Contos Populares do Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1985.
- _____. *Estudos sobre a Poesia Popular do Brasil*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SIMONSEN, Michele. *O conto popular*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VANSINA, I. A Tradição Oral e sua Metodologia. In: KI-Zerbo, J. *História Geral da África, I - Metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática; [Paris]: UNESCO, 1982.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.



RESENHAS

Maria Nadja Nunes Bittencourt

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Na cultura guarani, Kaka é um escudo, Werá Jecupé é o tom, ele é neto do Trovão e bisneto de Tupã. Esta maneira de ser nomeado é para que não se perca a qualidade da Natureza de que descende. Isto está fundamentado em uma tradição traduzida na *Sabedoria dos Ciclos do Céu*. Descendente de tapuias ou txucarramães (guerreiros sem armas), o autor nasceu em 1964 e concluiu os estudos básicos em escola pública. Tornou-se Carlos Alberto dos Santos através do batismo cristão. Na busca de sua identidade, peregrinou, na década de 80, pelas aldeias guaranis seguindo a mesma trajetória do episódio *A Busca da Terra sem Males*, ocorrido nos séculos XVI e XVII, que consistiu na fragmentação da sabedoria ancestral dos Tupy-Guarani pelas aldeias localizadas entre o Paraguai e o Espírito Santo. No período compreendido entre 1989 a 1992, atuou como cacique e pajé na Aldeia Morro da Saudade, em São Paulo, apoiando os Guarani na construção do Centro de Cultura Indígena. Ele criou, em 1992, a Comissão Intertribal objetivando lutar pela cidadania cultural indígena; em 1994 a Nova Tribo – instituto destinado a difundir a sabedoria indígena e espaço de desenvolvimento da medicina nativa. Neste período, publicou o livro *Todas as Vezes que Dissemos Adeus*. Atualmente, coordena uma ação de educação em valores humanos da sabedoria indígena para os povos urbanos no Instituto Nova Tribo com o apoio da Fundação Peirópolis.

A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio é uma leitura da história indígena do Brasil feita por um índio sob o olhar dos fundamentos da tradição da cultura guarani. Esta obra tem como objetivo contribuir para a consolidação do Instituto Nova Tribo, voltado para

o resgate e a difusão da sabedoria ancestral indígena brasileira.

Ser índio, para o índio, não tem a mesma conotação que deram os “descobridores” desta terra. Para o primeiro, é *um ser humano que teceu e desenvolveu sua cultura e civilização intimamente ligado à natureza*; para o segundo, é um termo de designação dos habitantes das Américas.

O autor destaca quatro temas em sua obra. O primeiro, intitulado *A Terra dos Mil Povos*, resgata a história indígena do Brasil a partir de três qualidades de povos: os da Tradição do Sol, os da Tradição da Lua, cujos ensinamentos eram os Fundamentos do Ser e os Fundamentos da Palavra Habitada, e os da Tradição do Sonho. Este é o momento em que retoma a memória cultural de seu povo e explica a origem das culturas, o surgimento da tribo humana e a formação da Terra a partir da filosofia indígena ou dos ancestrais. Esses povos foram marcados pela sensibilidade na interação com as energias da terra, atribuindo-a um respeito de divindade. Além disto, eles desenvolveram uma compreensão *das polaridades que regem a vida presente em todas as vidas* denominadas como: sol e lua, o movimento e o repouso, o feminino e o masculino, etc. O destaque da vida indígena centra-se na arte, na agricultura, na arte da cerâmica entre outras.

O segundo tema tratado é o da *Invenção do Tempo 1500*, marco da trajetória dos povos visitantes e a expansão tupinambá, na qual se deu a diversificação dos clãs e, conforme a opção territorial feita, as denominações iam se modificando: Potiguar se estivesse no nordeste brasileiro, Tupinambá a Tupinikim, se estivesse na Bahia, Tamoio se estivesse entre Espírito Santo e

Paraná. Dessa forma, o autor vai construindo uma teia de sentidos entre- os povos visitantes e a extensão tupinambá; o que não foi descoberto; Tapuia Tupinambá e as canoas dos ventos; da extensão à escravidão; a grande noite da terra; guerras, guerreiros e escravos; a aldeia tupinambá; o sonho da pacificação do branco; os avanços do sonho; somos parte da terra e ela é parte de nós; o começo do mundo; origem do mundo e da humanidade; um mito tupy-guarani; a origem do mundo segundo os xavantes; a criação do mundo segundo os yanomami – para explicar não só a invenção desses povos, mas também as influências do Tupy na língua, nos costumes e na visão de mundo antes e após a chegada dos colonizadores. Jecupé sinaliza para um importante dado histórico protagonizado pelos colonizadores que, ao chegarem aqui, mudaram as estratégias de conquista e exploração da terra incitando guerras intertribais, objetivando capturar guerreiros para serem vendidos como escravos. Daí surgiram os primeiros índios-escravos do Brasil.

O momento histórico posterior vai conduzir ao movimento que se denominou do Sonho da Pacificação do Branco ou o Amansamento do Homem Branco. Na tradição indígena, o sonho é o momento sagrado e “*nenhum sonho para um índio fica em vão*”. Para os povos indígenas, não foi tarefa simples pacificar o branco, pois além dos avanços sinalizados pela ciência e tecnologia, avançava a capacidade de violentar a Terra na busca do ouro, do seringal, da criação de novas cidades e da catequização. Se por um lado, nos tempos atuais, o branco mantém uma mentalidade usurpadora da terra, por outro lado os povos indígenas batalham com o intuito de sensibilizar o humano, “*que se esqueceu do chão de seu nascimento e ficou sem raiz, alma e coração*”. Esta forma de pensar tem origem no começo do mundo e da humanidade, diz Jecupé, explicando como o pensamento indígena se espalhou e como expressa a sua memória cultural. Ele escolhe quatro mitos de povos distintos e revela o jeito de cada um contar a sua origem e a origem de seu mundo. O índio classifica *a realidade como pedra de cristal lapidado que tem muitas faces*.

O terceiro tema é dedicado a uma *Pequena síntese cronológica da história indígena brasileira*

que fora contada de modo como aconteceu para alguns e não o modo como aconteceu para todos. Ele resume os principais fatos desse tempo e classifica-os, na sua maioria, de ações humanas cruéis.

No quarto tema ele apresenta *A contribuição dos filhos da terra à humanidade* no que se refere à cultura brasileira, no cultivo da terra, na classificação de plantas, na saúde, na ética e na filosofia, na educação, na língua. Por fim, ele traça um perfil da situação dos povos indígenas do Brasil contemporâneo, classificando-os por nome, grafias, tronco/língua, UF/países limítrofes, população censo/estimativa e ano. Dessa forma, o autor apresenta explicitamente o quadro de dizimação dos povos indígenas nas regiões assinaladas.

Jecupé, ao significar e (re)significar as palavras, vai convidando o leitor a interagir com a obra. É uma marca comum a elucidação das concepções terminológicas. O autor usa a referência histórico-comparativa como metodologia de seu estudo e para isso vai buscar a fundamentação para os fatos por ele levantados na arqueologia.

É significativa a contribuição desse estudo para a compreensão de nossa história, não só enquanto humanos, mas, sobretudo para o reconhecimento da importância desses povos na formação da cultura brasileira. O autor tem um estilo muito próprio de sua cultura, é simples na sua linguagem e procura desmistificar os conceitos e mitos que já estão cristalizados no imaginário social do povo brasileiro acerca da sua própria história.

Este estudo se firma como fonte de informação histórico-científica sobre a Cultura, a História do Brasil, a História Indígena Brasileira e sobre os Índios da América do Sul.

NOTA

Maria Nadja Nunes Bittencourt, editora administrativa da Revista Educação e Contemporaneidade, é professora do Departamento de Educação do Campus I/UNEB e fez a revisão desta resenha.

Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira e Silva
Aluna do curso de Pedagogia Organizacional
e Recursos Humanos - CEPOM

Este trabalho é resultado do percurso profissional de Marlin Kohlrausch, presidente da Calçados Bibi, que, pela segunda vez, expressa por meio de uma obra literária os pontos-chave que levaram a empresa a alcançar o reconhecimento frente à comunidade com a qual trabalha, ganhando o prêmio Empresa Amiga em 1997.

Na obra, o autor apresenta as novas regras do mercado globalizado como força motriz das mudanças corporativas das empresas brasileiras. O livro é apresentado como “(...) *um guia prático de preparação das empresas para o desafio do novo século*” (p.11), no qual a humanização da empresa se configura como “(...) *a condição indispensável para a sobrevivência dos negócios*” (p.11). Nesse aspecto, o autor deixa claro que o maior patrimônio das empresas são os seres humanos que nelas atuam, porque são eles que pensam e agem para que a empresa obtenha sucesso.

O bojo da obra aborda questões que permeiam a competência gerencial, a responsabilidade social e a gestão participativa em quinze curtos capítulos que suscitam discussões e transformações no interior das empresas. Os princípios motivadores da participação e da construção de organizações sociais, as estratégias empreendedoras para promover o sucesso das empresas no século vinte e um, e os efeitos da evolução tecnológica são alguns dos temas abordados pelo autor.

No livro, Marlin define e traça analogias entre alguns conceitos fundamentais para o desenvolvimento de uma empresa – visão, missão, e valores – contextualizando-os de acordo com as relações existentes entre a empresa, a sociedade e o mercado. Em sua explanação, o autor propõe o uso da visão empresarial, ao invés da gerencial, pois

esta vê na necessidade do cliente a necessidade de mudança da empresa. Segundo Kohlrausch, são as necessidades do cliente e os avanços tecnológicos do mercado que vão determinar os rumos das mudanças corporativas. Ademais destes fatores determinantes, são mencionados no texto, alguns pré-requisitos para o sucesso empresarial entre os quais figuram a criatividade, a organização e a capacidade de desenvolver a gestão de informação. Para explicar e exemplificar tais requisitos, Marlin recorreu à descrição da biografia de Tomas Alva Edson, exímio empreendedor que conhecia a arte de tecer relacionamentos, sociabilizar conhecimentos e construir objetivos e resultados comuns. Outro requisito fundamental mencionado é a perspicácia. Para o autor, é necessário enxergar como águias que voam acima das tempestades e trabalhar como formigas, prudentemente. Parafraseando um versículo bíblico e comparando-o às idéias da autora pode-se dizer que “(...) *é necessário ser prudente como a pomba e sagaz como a serpente*” (Livro de Mateus 10:16 - Bíblia Sagrada).

Segundo Marlin, a empresa moderna tem no seu empregado um ser colaborador, mas também, participante dos lucros oriundos do aumento da produtividade. Isto prova, segundo ele, que a política de pessoal mais produtiva não está centrada em salário, mas em participação nos resultados. Esta política defendida pelo autor é denominada endomarketing – sistema que consiste na promoção do empregado ao título de colaborador e participante do lucro financeiro e do capital social. Assim, o profissional passou a ser uma forma de investimento, e, quanto mais a empresa investe no seu profissional e os próprios profissionais investem

em si e na empresa, maiores são as possibilidades de lucro e sucesso mútuo.

O livro enfatiza ainda que é básico e indispensável que cada colaborador compreenda que a razão essencial do investimento é a geração de resultados para o investidor. Sendo assim, é essencial “(...) incluir o lucro entre os valores da empresa, pois além de ser um direito de quem investe, é um elemento motivador e um indicativo fundamental da correção dos caminhos que estão sendo seguidos” (p.53). Ressaltam-se também os valores morais e sociais que devem permear o conceito de lucro, admitindo-se que “(...) a verdadeira competitividade só pode ser mantida dentro das normas

de convívio social.” (p.55), isto é, de forma ética.

Kohlrausch conclui fornecendo, como em sua primeira proposta/guia, dicas para direcionar pessoas ao sucesso em todos os níveis, pois “(...) o que se constrói, no final de tudo, vai além da vida empresarial, e contribui para a felicidade de cada um dos colaboradores e de toda sociedade.” (p.142).

Certamente que a referida obra se mostra profícua não apenas aos profissionais da área de DRH e administração, mas revela-se como um esquema prático e eficaz de vida para todos que buscam o aprimoramento pessoal, profissional e social, pois alerta as empresas e os profissionais acerca da responsabilidade social que lhes é devida.



INSTRUÇÕES

CARTA DE RECOMENDAÇÕES DOS EDITORES DE PERIÓDICOS CIENTÍFICOS DE EDUCAÇÃO SÃO PAULO, 2000

Levando em consideração a importância da sistematização das publicações na área de humanidades e as peculiaridades da produção científica na área educacional, realizou-se nos dias 22 e 23 de agosto de 2000, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o seminário **“POLÍTICA DE PUBLICAÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL HOJE”**.

O seminário se desenvolveu por meio de exposições organizadas em torno de três mesas-redondas, conforme o temário abaixo transcrito. Contou com a presença de mais de cem participantes, a maior parte dos quais editores de periódicos científicos da área de educação, que, na última sessão, apresentaram as recomendações que constam deste documento, para que sejam encaminhadas às associações de pesquisa, às agências de fomento e instâncias avaliadoras, e à comunidade científica em geral.

TEMÁRIO

“A produção científica na área educacional e o papel dos periódicos especializados”

Balço do papel que vem sendo cumprido pelos periódicos na divulgação e no fomento à qualidade da pesquisa; diferentes linhas editoriais; formas de financiamento e inserção institucional dos periódicos.

Expositores:

Maria Malta Campos (Editora da *Revista Brasileira de Educação*)

Osmar Fávero (Membro da Diretoria da ANPed)

Águeda Bittencourt (Editora de *Pro-Posições*)

“Qualidade editorial e sistema classificatório dos periódicos”

Análise dos critérios externos de avaliação do conjunto dos periódicos da área; a questão da periodicidade, indexação, exogenia, abrangência e distribuição das revistas.

Expositores:

Rosalv Fávero Krzyzanowski (*FAPESP*)

Rosa Maria Bueno Fischer (Editora de *Educação e Realidade*)

“Arbitragem da produção científica: a editoração”

Exame dos problemas práticos do processo de editoração; o papel dos editores, do conselho editorial e dos pareceristas *ad hoc*; critérios e procedimentos de avaliação dos artigos; aspectos científicos e éticos.

Expositores:

Luciano Mendes de Faria Filho (Editor de *Educação em Revista*)

Ivany Pino (Editora de *Educação e Sociedade*)

Elba Siqueira de Sá Barreto (Editora de *Cadernos de Pesquisa*)

RECOMENDAÇÕES

1. Que as informações sobre indexação de revistas sejam divulgadas o mais amplamente possível, especialmente entre os editores;
2. Que as questões de ordem ética envolvidas em cada etapa do processo de editoração sejam objeto de uma ampla e contínua discussão;
3. Que os critérios adotados na avaliação e classificação das revistas sejam definidos com maior clareza, especialmente por parte da CAPES, levando em conta as peculiaridades da área de educação e as especificidades de cada região, de cada instituição e dos próprios periódicos;
4. Que em tais avaliações as revistas de periodicidade mais larga não sejam desfavorecidas, de modo que por meio de uma política de publicações se estimule a produção e a qualidade da pesquisa na área da educação em todas as regiões do país;
5. Que seja estabelecido um diálogo entre os editores e a ANPed para se discutir os critérios de classificação dos periódicos e os critérios definidores de “cientificidade” e “fator de impacto”;
6. Que seja examinada uma forma (uma associação?) de os periódicos terem participação no COMPED (Comitê dos Produtores de Informações Educacionais).

PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTOS

1. Que as recomendações apresentadas neste Seminário sejam encaminhadas à ANPed; ao Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação em Educação; aos Programas de Pós-Graduação em Educação; ao COMPED; às agências de fomento (CNPq, FINEP e Fundações de Amparo à Pesquisa); à ABEC; e à CAPES, incluindo-se aqui a sua Presidência, a Diretoria de Avaliação e o Comitê da área de Educação;
2. Que seja solicitado à diretoria da ANPed um espaço durante a próxima reunião anual (a se realizar em Caxambu de 24 a 28 de setembro) para um encontro entre os editores de periódicos científicos e a comissão por ela designada para proceder à avaliação das revistas científicas da área de educação;
3. Que seja constituído um *Fórum de Periódicos Educacionais* com *site* na Internet e uma rede de editores, através de uma lista de discussão *on-line*, para dar continuidade aos debates e criar um espaço permanente de articulação entre os editores de revistas científicas com vistas a favorecer estratégias e ações políticas de fortalecimento das revistas e de categorização das mesmas;
4. Que estas recomendações sejam publicadas em todas as revistas representadas neste Seminário e por aquelas que, embora não presentes, venham a endossar o seu conteúdo.

Para agilizar a implementação destas propostas foi formada, ainda na última sessão do Seminário, uma comissão composta por quatro membros, tal como se segue:

- Belmira Oliveira Bueno, Editora de *Educação Pesquisa*, Universidade de São Paulo;
- Ivany Rodrigues Pino, Editora de *Educação e Sociedade*, CEDES, Universidade de Campinas;
- José Gerardo Vasconcelos, Editor de *Educação em Debate*, Universidade Federal do Ceará;
- Rosa Maria Bueno Fischer, Editora de *Educação & Realidade*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUBSCREVEM ESTA CARTA AS SEGUINTE REVISTAS:

1. *Cadernos CEDES*, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)
2. *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas
3. *Cadernos de Pesquisa*, da UNIVERSO, São Gonçalo, Rio de Janeiro
4. *Ciência & Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da UNESP - Bauru
5. *Contexto & Educação*, da UNIJUÍ
6. *Educação - Revista da FE/Programa de PG* - PUCRS
7. *Educação & Realidade*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
8. *Educação e Pesquisa*, revista da Faculdade de Educação da USP
9. *Educação e Sociedade*, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)
10. *Educação em Revista*, da FaE da Universidade Federal de Minas Gerais
11. *Educar em Revista*, da Universidade Federal do Paraná
12. *Ensaio - Revista em Educação em Ciências* - CECIMIG - FE/UFMG
13. *Estudos Leopoldenses, série Educação*, da UNISINOS
14. *Paradoxa - Projetivas Múltiplas em Educação*, da UNIVERSO, São Gonçalo, Rio de Janeiro
15. *Pro-Posições*, da Faculdade de Educação da UNICAMP
16. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* – INEP
17. *Revista da FAEBA*, Departamento de Educação I, UNEB – Universidade do Estado da Bahia
18. *Revista de Educação* - Puc Campinas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas
19. *Revista de Educação CEAP*, do Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, Salvador, Bahia
20. *Revista Educação & Linguagem* (Faculdade de Educação e Letras) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)
21. *Revista Temas em Educação*, Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro de Educação/UFPB
22. *Teoria e Prática da Educação*, do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá

REDUC - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

MANUAL PARA ELABORAÇÃO DE RESUMOS

1. Introdução

O Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación – CIDE iniciou, em 1972, a edição dos Resúmenes Analíticos em Educación – REDUC. Os resumos tem por finalidade tornar acessível aos usuários do sistema REDUC os documentos que se referem a educação latino-americana. Para atingir esta finalidade, os RAEs são cuidadosamente preparados de acordo com regras e técnicas que permitem apresentar ao usuário um nível de leitura do documento que em alguns casos, cobre suas necessidades de informação, sem ter recorrido ao documento com um todo.

2. Objetivos

Este Manual tem como objetivo servir de guia para preenchimento da planilha de resumos REDUC/FCC que resultará na publicação Resúmenes Analíticos em Educación ou outra de acordo com a política de publicação adotada.

É importante que os autores dos documentos sejam os próprios resumidores. Com isto os leitores terão as informações do documento origem pela mesma linha de raciocínio de quem o escreveu.

Assim, cada resumo torna-se responsabilidade de seu relator, cabendo à Unidade zelar pela qualidade dos resumos e pela adequação das informações nos campos da Indexação.

3. Planilha

A planilha REDUC/FCC é dividida em 2 (duas) partes:

- Indexação: são campos de identificação, localização e pesquisas do documento.
- Resumo: apresentação resumida e exata das informações de um documento, sem agregar interpretações ou críticas.

3.1 Campos de Indexação

Campo 1 – **Unidade** – Sigla da unidade onde está sendo elaborado resumo. Ex. FCC/BAMP; FE/USP; FE/UFGM etc.

Campo 2 – **RAE** – Número seqüencial da Unidade. Será preenchido pelo Revisor da Unidade.

Campo 3 – **Nº** – Deixar em branco.

Campo 4 – **Autor** – Preencher de acordo com as normas internacionais, iniciando-se pelo sobrenome. Quando não puder identificar o Autor, deixar este campo em branco.

Campo 5 – **Título** – Preencher com título da publicação resumida (artigo de periódico, livro, relatório etc.). O título deve ser completo.

Campo 6 – **Publicação**

- Para livros, relatórios, teses, enfim obras no todo: colocar a Edição, local, Editora e Ano de Publicação.
- Para artigos de periódicos: colocar o Título do periódico, Local, volume, número, mês e ano de publicação.
- Para capítulo de Livro: colocar todos os dados da obra no todo.

Campo 7 – **Descritores** – Os descritores usados serão de uma Listagem fornecida pela BAMP e quando ela não atender às necessidades usar o Thesaurus de Educação da UNESCO. Identificar o máximo de descritores que traduzam o conteúdo do documento, separados por / (barra). Citar pelo menos 3 (três) descritores.

Campo 8 – **Titulação do Autor** – colocar a Titulação do responsável pelo documento.

Campo 9 – **Localização** – Localização física da obra. Será preenchido pelo Revisor da Unidade.

Atenção: Em caso de dúvida no preenchimento dos campos acima entrar em contato com o Revisor de sua Unidade.

3.2 Campos do Resumo

Campo 10 – **Descrição** – Descreva o tipo de documento (monografia, dissertação, tese, livro, capítulo de livro, artigos de periódicos) que está analisando. Consta de 2 partes: a 1ª frase indicando o tipo de documento e as restantes definindo os objetivos e as principais características do documento (resumo informativo ou abstract).

Campo 11 – **Metodologia** – Indica as fontes de dados, descreve a abordagem teórica e/ou metodológica empregada no trabalho, colocando todas as informações possíveis.

Campo 12 – **Conteúdo** – Descreva os resultados e/ou principais idéias do trabalho. Deverá conter no máximo 400 (quatrocentas) palavras.

Campo 13 – **Conclusão** – Deverá aparecer quando constar no documento ou se for possível selecionar dados ou resultados no texto. Incluir aqui as recomendações se estas aparecem.

Campo 14 – **Ref. Bibliografias** – Indique a existência de bibliografia, informando, se possível, quantidade de referências nacionais e internacionais.

Campo 15 – **Vários** – Assine à frente de sua responsabilidade/competência.

4. Observações

- a) É obrigatório o depósito do documento que deu origem ao resumo na biblioteca da Unidade
- b) O preenchimento deverá ser à máquina ou qualquer tipo de letra de imprensa
- c) Para trabalhos extensos com muitas informações que se torne necessário estender-se muito no resumo, pode-se fazer 2 ou mais resumos. Deverá ser feita uma observação no campo Descrição: Continuação do Resumo no...
- d) Para obra compilada ou editada em que cada capítulo seja de um autor diferente, recomenda-se fazer um resumo geral e um parcial para cada capítulo.

MODELO DE RESUMO - REDUC-FCC/BAMP

INDEXAÇÃO

| | | |
|-----------------------------------|--------|---------------------------|
| 1. Unidade | 2. RAE | 3. nº: (deixar em branco) |
| 4. Autor(es) | | |
| 5. Título | | |
| 6. Publicação | | |
| 7. Descritores | | |
| 8. Titulação do autor | | |
| 9. Localização (deixar em branco) | | |

RESUMO

| | |
|-------------------------------|---------------|
| 10. Descrição | |
| 11. Metodologia | |
| 12. Conteúdo | |
| 13. Conclusão | |
| 14. Referências bibliografias | |
| Resumido por: | Indexado por: |
| Revisado por: | Digitado por: |
| Publicado por: | |

REVISTA DA FAEEDA - FORMULÁRIO DE AQUISIÇÃO

Nome da Pessoa Física (+ profissão e lugar de trabalho) ou da Instituição:

.....
.....

Endereço: Bairro.....

CEP Cidade Estado Tel. Fax

E-mail

MODALIDADE DE AQUISIÇÃO

1 - ASSINATURA

- Assinatura: R\$ 15,00 (2 números)
- Assinatura estudante da UNEB: R\$ 12,00 (2 números)

2 - NÚMEROS AVULSOS

- Compra de números avulsos: R\$ 10,00 (vide verso)

Número(s) da revista (e/ou temas) e quantidade de exemplares solicitados (por número):

.....
.....
.....

3 - PERMUTA

- Troca por publicação congênere – especificar em carta anexa.

OBSERVAÇÕES

Para assinatura ou compra, enviar o formulário preenchido, acompanhado de CHEQUE NOMINAL ou de um comprovante de depósito bancário (para o BANEBA, agência 067/Centro, conta corrente 130.358/5), em nome da: **UNEB/Revista da FAEEDA** (citando no verso a finalidade do pagamento), para o seguinte endereço:

REVISTA DA FAEEDA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - Departamento de Educação I – NUPE

Estrada das Barreiras, s/n, Narandiba - 41150.350 – **SALVADOR - BA**

Informações complementares:

Tel. 0**71.387.5916 - Fax: 0**71.387.5938

E-mails: yaraataide@zaz.com.br / jacqson@svn.com.br / manadja@svn.com.br / nupedep1@uneb.br

REVISTA DA FAEEDA

NÚMEROS E TEMAS

Desde o final do ano de 1992, quando foi lançado o primeiro número, já foram publicados os seguintes números:

Nº 1 - EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE (esgotado)

Nº 2 - EDUCAÇÃO E CIDADANIA (esgotado)

Nº 3 - EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO (esgotado)

Número especial sobre CANUDOS – CENTENÁRIO DE BELLO MONTE (Segunda edição corrigida e melhorada)

Nº 4 - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Nº 5 - EDUCAÇÃO E EDUCADORES

Nº 6 - EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Nº 7 - EDUCAÇÃO E ÉTICA SOCIAL (com homenagem especial a Paulo Freire)

Nº 8 - EDUCAÇÃO E TERCEIRO MILÊNIO

Nº 9 - EDUCAÇÃO E LITERATURA

Nº 10 - EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Nº 11 - EDUCAÇÃO E FAMÍLIA

Nº 12 - EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Nº 13 - BRASIL 500 ANOS

Vide homepage: www.uneb.br/Campus_I/Educacao/revista.htm

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A REVISTA DA FAEEDA considera para publicação trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- resultados de pesquisas sob a forma de artigos, ensaios e resumos de teses ou monografias;
- entrevistas, depoimentos e resenhas sobre publicações recentes.

Os trabalhos devem ser apresentados em disquete (Winword), ou via Internet (E-mail: <jacson@svn.com.br>), segundo as normas definidas a seguir:

1. **Na primeira página** deve constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço, telefone, e-mail para contato; c) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).

2. **Resumo e Palavras-chave** (português); Abstract e Key-words (língua estrangeira): apenas 1 parágrafo por resumo/abstract.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias, quando apresentados em folhas separadas, precisam indicar os locais onde devem ser incluídos, devem ser titulados e apresentar indicações sobre a sua autoria.

4. As **notas** numeradas devem vir numa lista ao *final* do artigo, *antes* da lista das referências bibliográficas; também os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

5. Havendo necessidade de **citação bibliográfica** inserida no próprio texto, a mesma deve vir entre aspas, remetendo o leitor à referência bibliográfica, entre parênteses. Exemplo: (Freire, 1982:35), o que corresponde ao último sobrenome do autor, ano da publicação e número da página citada. Igual procedimento deve ser adotado para qualquer referência a um autor. Deste modo, no fim do texto devem constar apenas as notas explicativas estritamente necessárias.

6. Sob o título **Referências Bibliográficas** devem vir no fim do artigo, após as notas, em ordem alfabética, as conforme a norma NBR-6023, da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, 30 páginas, e as **resenhas** até 4 páginas. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter apenas 1 lauda, incluindo título, autor, orientador, instituição, e data da defesa pública.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no Winword 97:

- letra: Times New Roman 12;
- tamanho da folha: A4;
- margens: 2,5 cm;
- espaçamento entre as linhas: 1,5 linha;
- parágrafo justificado.

8. Depois da aprovação de seu texto pelo conselho editorial, os autores são obrigados a encaminhar à Editora Administrativa, Maria Nadja Nunes Bittencourt (e-mail: manadja@svn.com.br), a planilha de resumos REDUC/FCC, preenchida de acordo com as instruções descritas no manual, a fim de ser encaminhada para efeito de indexação.

A Comissão de Editoração

