



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras: o caso da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos (Salvador, Bahia)

Thiago dos Santos Molina
Universidade de São Paulo
tsmolina@usp.br

Introdução

Essa comunicação é dedicada a sintetizar os resultados da pesquisa que culminou na dissertação de mestrado em educação *Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras*, defendida em junho de 2011 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Desta sorte, tratamos de discorrer nas páginas a seguir de duas iniciativas de educação escolar surgidas num contexto de afirmação de valores existenciais afro-brasileiros, o centenário *Ilê Axé Opô Afonjá*, um dos mais importantes terreiros de candomblé do Brasil, ainda que sejam eventos ocorridos em épocas distintas. Tratamos, assim, da Mini-comunidade Obá Biyi (1978-1986) e do Projeto Irê Ayó (1999 aos dias atuais).

Partimos da hipótese que a presença da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar atua como um fator de favorecimento do processo de escolarização das crianças negras, as quais vários estudos apontam como mais vulneráveis a serem colocadas em situação de fracasso e evasão escolar e suscetíveis de sofrerem preconceito e discriminação étnico-racial. Ao longo do referido estudo perseguimos os objetivos de (a) investigar as bases teóricas e práticas escolares de pedagogias estruturadas a partir de reposições e reelaborações culturais negras na diáspora e (b) discutir a relação entre cultura do educando e cultura escolar presente nestas concepções educativas. Ao final do texto concluímos com outra hipótese, não excludente da primeira: a presença da história e cultura afro-brasileira como “instrumento” do processo de escolarização favorece a experiência da educação escolar de crianças negras; por outro lado, tomar a história e cultura negra como “fundamento” da escolarização exige a emergência de outra cultura escolar, pois uma transformação nesse nível modifica não somente os conteúdos pedagógicos e práticas de ensino, mas o próprio entendimento do que seja a noção de Escola.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)Igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

A princípio, a escolha dessa instituição deu-se pela particularidade de seu Projeto Político pedagógico. De fato, desde o ano de 1999 vem sendo implantado na escola o Projeto Irê Ayó, de autoria de Vanda Machado, doutora em educação pela UFBA e ebome¹ do Opô Afonjá. Por ora, devemos deixar registrado que o Irê Ayó² trabalha para “desenvolver atividades e vivências pedagógicas, que possibilitem à criança a construção do conhecimento, sua integração cidadã na sociedade, tendo como referencia a história, a geografia física e humana, mitos e valores da cultura afro-brasileira” (MACHADO, 2004, p. 112-113).

Contudo, conforme a pesquisa foi ganhando corpo, fomos também percebendo que não atingiríamos nosso objetivo sem empreender um retorno aos anos 1970, tempo em que o prédio da escola foi construído para abrigar a Mini Comunidade Obá Biyi, iniciativa pioneira no campo da educação pluricultural. A “Mini” - como era carinhosamente chamada - funcionou efetivamente entre 1978 e 1986 e foi idealizada pelo sacerdote afro-brasileiro, artista plástico e escritor Mestre Didi e pela sua esposa, a antropóloga Juana Elbein dos Santos. A intenção de seus idealizadores ao oferecer para a comunidade do Afonjá um espaço alternativo de educação escolar era realizar um desejo da fundadora do terreiro, Mãe Aninha, tomado por eles como um desafio: ver as crianças da comunidade, no futuro, “de anel no dedo e aos pés de Xangô”. Daí que o grande objetivo do projeto era propiciar as bases para uma educação escolar fundamentada na afirmação de valores civilizatórios da cultura africano-brasileira (SANTOS; LUZ, M. A., 2007; LUZ, N., 2000; LUZ, M. A., 1988).

Nada obstante, a Mini precisa ser situada num efervescente contexto de afirmação identitária e cultural negra em toda diáspora africana, influência direta da luta por direitos civis e do movimento *black power* nos Estados Unidos, bem como das lutas e guerras por independência nos países africanos. Por outro lado, tanto a Mini quanto o Projeto Irê Ayó são tributários de um contexto específico, isto é, ambos devem ser situados como projetos oriundos da comunidade do *Ilê Axé Opô Afonjá*.

A particularidade desse Axé (alcunha genérica para os terreiros em geral, numa acepção equivalente a templo para igrejas) pode ser atestada tanto pela sua estrutura hierárquica interna como pela sua relação com a sociedade externa, para não nos estendermos em demasia.

¹ Filho ou filha de santo com pelo menos sete anos de iniciação no candomblé.

² Irê Ayó são palavras iorubanas que significam Caminho da alegria.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)Igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Internamente, desde a segunda metade dos anos 1930, Mãe Aninha estabeleceu o corpo de ministros, os obás de Xangô, inspirada na estrutura do palácio do Alafim (rei) de Oyó, cidade de origem do orixá patrono da comunidade, inexistente em outros terreiros na sua época. Os obás são cargos masculinos atribuídos a pessoas influentes tanto na comunidade como na sociedade em geral. Externamente, a partir da criação da Sociedade Civil Cruz Santa, soube utilizar de forma ímpar a aproximação de políticos, artistas, intelectuais, jornalistas para garantir maior segurança ao terreiro em tempos de perseguição policial, bem como conferiu prestígio à casa perante a sociedade oficial (SANTOS, 1988; LUZ, M. A., 1993; MACHADO, 2006).

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

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

Em consonância com o trecho citado, se a pesquisa aqui apresentada tratou da escolarização de crianças negras, refletir sobre a relevância da dimensão cultural nesse processo envolveu a busca de subsídios para além de trabalhos acadêmicos como foco específico em questões relacionadas à cultura afro-brasileira: implicou em dar voz aos agentes do processo de escolarização dessas crianças, além de considerar as epistemes de matriz africana recriadas, reelaboradas e ressignificadas na diáspora como fontes legítimas de produção do conhecimento.

Para nós, uma das tarefas no afã de aproximar a escola do contexto cultural de sua comunidade é possibilitar que outras formas de produção de conhecimento sobre o mundo, por legítimas que são, frequentem-na com o mesmo *status* do conhecimento científico. Não porque consideramos que o conhecimento é produzido a partir de um mesmo processo. Pelo contrário, o saber científico é diferente do que chamamos de saberes tradicionais (por enquanto e por falta de



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

melhor termo)³ e justamente porque há uma diferença no sentido forte entre eles, há também necessidade de uma abordagem escolar séria sobre e através de suas distinções, devendo receber, portanto, um tratamento igualitário (CUNHA, 2009).

Ilustração 1: Variações do ideograma sankofa.

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

Voltar para apanhar o que ficou no passado exige critérios de avaliação que ajudem a calcular melhor o volume do fardo a amarrar. Segundo Marli André (2008), o estudo da prática cotidiana escolar não pode prescindir de uma análise em três dimensões inter-relacionadas. São elas: (a) a dimensão institucional ou organizacional, caracterizada por agir “como um elo de ligação entre a *práxis* social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola” (ANDRÉ, 2008, p. 41); (b) a dimensão instrucional ou pedagógica, isto é, todas as situações de encontro professor-aluno; e (c) a dimensão sociopolítica ou cultural, a qual incorporar a análise uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade. Se entendermos essa dimensão como um movimento crítico apurado, não é difícil ver nesse momento da etnografia o dever de dar a prática cotidiana escolar uma análise mais profunda e estrutural, não abstrata, muito menos isolada da teoria (ANDRÉ, 2008, p. 46).

³ Em suma, a diferença entre estes dois saberes existe não apenas no resultado que são obtidos por cada um desses saberes, mas existe num sentido forte e, muitas vezes, há incomensurabilidade entre eles. “O conhecimento científico se afirma, por definição, como verdade absoluta, até que outro paradigma o venha sobrepujar, como mostrou Thomas Kuhn. Essa universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais – muito mais tolerantes –, que acolhem frequentemente com igual confiança ou ceticismo explicações divergentes, cuja validade entendem seja puramente local” (CUNHA, 2009, p. 301).



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

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

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

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

Relavância da Dimensão Cultural na Escolarização de Crianças Negras: um panorama da dissertação de mestrado

Com 100 anos de existência, essa comunidade abriu as portas do seu primeiro projeto de



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)Igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

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

Uma série de fatores confluíram para viabilizá-la. No primeiro capítulo discutimos a descoberta pela educação, nos anos 1960, da “cultura como história”, politizando o termo neutro “cultura” e enxergando-o envolto em intrincadas relações de poder. A maior expressão dessa mudança de paradigma foi capitaneada pelos movimentos de cultura popular no Brasil e significou um primeiro grande abalo na noção de “cultura comum nacional”. Nos anos 1970 e 1980 um outro abalo seria empreendido pelos movimentos negros e indígenas com suas reivindicações que puseram em xeque a noção de “povo único” para uma só nação. Ao instarem o Estado a reconhecer a legitimidade de suas culturas tradicionais os movimentos indígenas conquistaram o direito de se escolarizarem a partir de seus próprios interesses e, para isso, estão construindo uma espécie de Sistema Nacional de Educação Indígena, processo que talvez esteja a caminho para as comunidades quilombolas. Finalizamos o capítulo perguntando até que ponto as conquistas dos povos indígenas são exemplos a serem seguidos por comunidades afro-brasileiras que constroem sua identidade a partir de sua herança ancestral africana (MOLINA, 2011).

No segundo capítulo procuramos reconstituir o contexto político que propiciou a aceitação pelo Estado, em especial da prefeitura de Salvador, da proposta da Mini Comunidade Obá Biyi. Essa experiência, ocorrida entre 1978 e 1986, está contida num contexto mais amplo do ativismo negro no Brasil e no mundo africano (do continente e da diáspora), embalados pela luta dos negros afro-estadunidenses e pela independência dos países africanos. No Brasil, a Mini foi contemporânea a consolidação do Bloco Afro Ilê Aiyê, fundado em 1974, acompanhou a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) e participou de todo o conjunto de movimentos do ativismo negro que procurou, naquela época, aliar militância política com afirmação identitária (MOLINA, 2011).

Essa pauta, comum a todas experiências educativas com as quais dialogamos nesse trabalho, será acolhida por diversos grupos do movimento negro então em reconstrução, sendo Salvador o local onde surgiu o maior número dessas iniciativas e a Mini Comunidade Obá Biyi uma das iniciativas pioneiras. Em tempo, um dado não desprezível: a criadora do Projeto Irê Ayó, Vanda



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)Igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Machado, defendeu seu mestrado em educação em 1989 e desde os inícios dos anos 1980 circulava por diversos desses espaços da militância negra, tendo frequentado o curso de introdução aos estudos africanos no Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA e participado de conferências sobre a tradição dos orixás, realizando seu trabalho de campo justamente no Ilê Axé Opô Afonjá, na segunda metade daquela década (MOLINA, 2011).

Pela mesma razão de contextualização, se fez necessário que dedicássemos um capítulo, o terceiro no caso, às lideranças do *Ilê Axé Opô Afonjá*. Desde a gestão de sua fundadora, a ialorixá Obá Biyi, mais conhecida como Mãe Aninha (Eugênia Anna dos Santos), o *Afonjá* tem forjado um modo de relacionamento com a sociedade nacional que não abre mão nem da sua africanidade, nem da legitimidade de participar da sociedade nacional como um grupo organizado da sociedade civil. Daí a suma importância em prestarmos atenção ao modo particular de liderar essa comunidade-terreiro que vem sendo construído ao longo dos 100 anos de sua existência e procurar compreender como essa particularidade ensejou em seus membros a reivindicação por escolarização aliada a afirmação identitária afro-brasileira (MOLINA, 2011).

O quarto capítulo trata da Mini Comunidade Obá Biyi em si. Para além de ser uma experiência pioneira de educação pluricultural no Brasil, a Mini ainda ousou elaborar uma linguagem pedagógica descentrada da ideologia da escrita ao procurar centrar seu trabalho educativo em dramatizações de contos afro-brasileiros adaptados por Mestre Didi. A história da Mini Comunidade Obá Biyi passa pela resistência docente ao projeto pedagógico proposto, as iniciativas de seus coordenadores de procurar (re)formar as professoras a partir de intercâmbios com os blocos afros e a militância negra, bem como procura situar o leitor sobre a proposta de educação colocada em prática pelo projeto (MOLINA, 2011).

Por fim, no último capítulo procuramos traçar um histórico do Projeto Irê Ayó como PPP da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, prestes a completar 12 anos de implantação e atividade contínua. Esse é o mais atual desdobramento da reivindicação por escolarização referenciada na cultura afro-brasileira colocado em prática no *Ilê Axé Opô Afonjá* através de parceria entre a prefeitura de Salvador e a Sociedade Cruz Santa, entidade civil do terreiro fundada em 1936 (MOLINA, 2011).

O processo da incorporação institucional desse projeto, as adesões e resistências das professoras a este movimento, as limitações colocadas pela educação sistêmica e o papel fundamental desempenhado pela atual equipe pedagógica da escola para seu fortalecimento como PPP são alguns dos motes do derradeiro capítulo desta dissertação de mestrado em educação. Os



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

utilizaremos para tentar compreender como essa escola tem buscado o equilíbrio entre o que é aparentemente bastante contraditório (e aprender com sua experiência): seguir as orientações do sistema municipal de ensino, cujos fundamentos são as concepções de escolarização atreladas a ideologia do Estado Nação; e conciliar sua prática pedagógica orientada pela afirmação dos valores civilizatórios afro-brasileiros, procurando não perder de vista o desafio deixado por Mãe Aninha aos seus filhos do Axé: “Quero ver as crianças de hoje, no futuro, de anel no dedo e aos pés de Xangô” (MOLINA, 2011).

Discutindo os resultados da pesquisa

Ao longo desse texto, nos esforçamos para sintetizar a dissertação de mestrado defendida sob o título *Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras*, sendo que estabelecemos como hipótese inicial de trabalho a presença da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar como um fator de favorecimento do processo de escolarização dessas crianças. Ao final das páginas que escrevemos, temos uma outra hipótese a perseguir no futuro que não exclui a primeira: a presença da história e cultura negra como “instrumento” do processo de escolarização favorece a experiência da educação escolar de crianças afro-brasileiras; por outro lado, tomar a história e cultura negra como “fundamento” do processo de escolarização exige a emergência de uma outra cultura escolar, pois uma transformação nesse nível modifica não somente os conteúdos pedagógicos e práticas de ensino, mas o próprio entendimento do que seja a noção de Escola.

Não há nenhuma certeza a ser anunciada por enquanto, talvez não haja jamais. Muito trabalho está por se fazer. Um dos maiores pensadores negros do Brasil, o baiano Alberto Guerreiro Ramos, não cansou de insistir na possibilidade criativa da sociologia (que tomamos a liberdade de estender às ciências sociais) quando orientada por uma busca incessante pela autenticidade. Tratando-se do problema das relações raciais (e não do problema do negro), a autenticidade é a exigência primordial para o que ele chama de “rebelião estética”, “passo preliminar da rebelião total dos povos de cor para se tornarem sujeitos de seu próprio destino” e isso, como o autor escreveu, não se trata de um racismo às avessas:

Trata-se de que, até hoje, o negro tem sido mero objeto de versões de cuja elaboração não participa. Em todas estas versões se reflete a perspectiva de que se exclui o negro como sujeito autêntico. Autenticidade – é a palavra que por fim deve ser escrita. Autenticidade para o negro significa idoneidade consigo próprio, adesão e lealdade ao repertório de suas contingências existenciais, imediatas e específicas. E na medida em que ele se exprime, de modo autêntico, as versões oficiais a seu respeito se desmascaram e se revelam nos seus intuítos mistificadores, deliberados, equivocados. O negro, na versão de seus “amigos profissionais” e dos que, mesmo de boa fé, o veem de fora, é uma coisa. Outra é – o negro



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)Igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

desde dentro (RAMOS, 1957, p. 198-199).

Todas as experiências educativas com as quais dialogamos nessa pesquisa tem em comum a perseguição ao ideal de olhar o negro desde dentro, leais as suas contingências existenciais, militantes no sentido de lutar para desmascarar as versões oficiais que veem os descendentes de africanos no Brasil como reminiscência e não sua exuberante reexistência. Negros que se autorizaram protagonizar a definição de seu próprio destino. Vozes que se levantaram e não cantaram em uníssono, pois se o negro tema é criação pitoresca sob o ideal de brancura, o negro vida é imobilizável e não se presta a uma versão definitiva.

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados “antropólogos” e “sociólogos”. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhes têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira” (RAMOS, 1957, p. 171).

Essas “condições particulares”, contudo, não tem sido nada fáceis e podemos estendê-las as “condições gerais” atravessadas pelos povos negros do continente africano e da diáspora em muitos aspectos. Para além do racismo, uma das maiores lutas travada pelos negros em terras brasileiras é contra o que Guerreiro Ramos chamou de “ideal de brancura”, isto é, a perversão estética que não permite ver na beleza negra um valor intrínseco. “Mas, pratiquemos um ato de suspensão da brancura e com este procedimento fenomenológico nos habituaremos a alcançar sua precariedade e, daí, a perceber a profunda alienação estética do homem de cor em sociedades europeizadas como a nossa” (RAMOS, 1957, p. 194).

Guerreiro, escrevendo na década de 1950, não defendia a afirmação dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Para ele, “esta posição de autenticidade étnica não se inclina para legitimação de nenhum romantismo culturalógico, de nenhum retorno às *formas primitivas* de convivência e de cultura” (RAMOS, 1957, p. 192 - grifo nosso). Daí que ele vai afirmar, na sequência, que “a autenticidade étnica do brasileiro não implica um processo de desestruturação, no caso, de desocidentalização da sociedade nacional. Ela é possível perfeitamente dentro das pautas nas quais tem transcorrido a *evolução* do país (RAMOS, 1957, p. 192 - grifo nosso).

Não obstante, hoje já temos trabalhos de cunho acadêmico nos quais podemos nos apoiar para perscrutar a “cultura negra” a partir de sua própria lógica e a partir de seus compromissos próprios, esforço que tentei manter presente ao longo de todo o texto quando recorri a Mestre Didi, Muniz Sodré, Vanda Machado, Nilma Gomes, Ana Célia Silva, Petronilha Silva, Narcimária Luz, Jônatas Conceição entre outros. Diferente dos caminhos propostos por Guerreiro Ramos, alguns dos maiores pensadores negros que trabalham numa perspectiva “desde dentro” tem surgido justamente



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)Igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

entre aqueles que já foram chamados de “fetichistas” e “animistas” pelo seus “amigos profissionais”.

Da bagagem cultural trazida na diáspora (CUNHA, 2009), alguns negros lançaram mão da reconstrução reelaborada de uma cosmovisão africana no Brasil e a mantiveram em paralelo a “evolução do país” ou mesmo a despeito da perseguição policial, da intolerância religiosa e dos estigmas lançados pela sociedade em geral. “Mas é preciso deixar bem claro que não se tratou jamais de *uma* cultura negra fundadora ou originária que aqui se tenha instalado para, *funcionalmente*, servir de campo de resistência” (SODRÉ, 1988, p. 123 - grifo nosso).

Por isso, a resistência empreendida de fato por africanos e seus descendentes no Brasil no sentido de manter viva a agência do seu pensamento, de sua ação e da sua capacidade de organizar sua própria vida não pode ser desprezada, pois justamente entre eles emergiram poderosos questionamentos à estrutura epistemológica eurocêntrica do Estado brasileiro. Sobre essas bases, procuramos refletir sobre o modelo de Escola que nos oferecem, visto que o atual modelo tem empurrado grande parte de nossas crianças ao fracasso e a evasão escolar. Além disso, tentamos apreender quais abalos a noção tradicional de Escola podem advir quando um Projeto Político Pedagógico referenciado na cosmovisão afro-brasileira é proposto para uma escola pública. Não se trata, portanto, de apoiar um certo “romantismo cultorológico”: trata-se de enriquecer o pensamento educacional acadêmico a partir da vibrante afirmação existencial afro-brasileira que, em muitos casos, não dispensou a manutenção de traços diacríticos trazidos pelos ancestrais africanos, ainda que essa ideia de África seja mítica e necessite incorporar urgentemente uma reflexão crítica sobre *A África que incomoda* (MOORE, 2008).

Desse modo, vimos no primeiro capítulo desta dissertação de mestrado como a descoberta da cultura como história, pela educação, proporcionou o questionamento do paradigma liberal de escolarização, politizando a educação escolar e problematizando a neutralidade do conceito de cultura em voga até então. Entretanto, a atuação em projetos educacionais desenvolvidos em contextos socioculturais distintos da origem do educador mostrou-se um desafio epistemológico e ontológico. Para não se tornar mais um invasor cultural do que um educador pela cultura, exige-se de quem pretende ensinar em tais contextos atentar as “formas de educação tradicional do povo”, termo cunhado por Brandão (2002).

Ainda no primeiro capítulo, fizemos uma tímida aproximação entre o processo de constituição do Sistema Nacional de Educação Indígena e a educação escolar de brasileiros negros em comunidades que reivindicam seu pertencimento ao *continuum* civilizatório africano-brasileiro.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Daí que vemos a originalidade da Mini Comunidade Obá Biyi para além da chave da “educação pluricultural”, mas como um projeto de educação complementar a escolar conectada a outras reivindicações por escolarização na diáspora, tendo ainda como cerne ideológico um agente intelectual orgânico da cultura afro-brasileira, Mestre Didi, alto sacerdote nagô e artista plástico internacionalmente renomado.

A Mini Comunidade Obá Biyi insere-se também no contexto de afirmação cultural afro-brasileira da Bahia dos anos 1970 e início dos anos 1980, realizando intercâmbios com os blocos afros da cidade e militantes do movimento negro baiano e de outros estados brasileiros. O projeto funcionou sem interrupções por 8 anos (1978 a 1985) e nesse tempo ousou construir e colocar em prática uma proposta de escolarização que ensinasse às crianças e jovens negros que dela participaram a atuar na sociedade brasileira a partir da dinâmica “da porteira para dentro e da porteira para fora”, metáfora para as relações de poder que eles deveriam aprender a enfrentar para, no futuro, serem vistos “de anel no dedo e aos pés de Xangô”, ou seja, devidamente escolarizados e orgulhosos da sua origem ancestral.

Essas duas metáforas sintetizam o modo particular de atuação das lideranças do *Ilê Axé Opô Afonjá*, seja na gestão desse terreiro ou de outra comunidade. Para manter o *egbé* afastado de batidas policiais, prática comum até o Estado Novo, e afirmar perante a sociedade em geral a legitimidade de existência da sua comunidade, a fundadora da roça de São Gonçalo não se fez de rogada em utilizar da influência de artistas, intelectuais e eminentes cidadãos da sociedade baiana que frequentavam o terreiro, forjando assim uma maneira ímpar de jogar nos interstícios do Estado. As sucessoras de Mãe Aninha mantiveram essa atuação característica das lideranças do *Afonjá* e ao longo de seus 100 anos de existência fizeram dessa casa um dos terreiros de candomblé mais prestigiados do Brasil. Entre outras façanhas, desenvolveu-se a partir do *Ilê Axé Opô Afonjá* o movimento de dessincretização do candomblé e afirmação das religiões de matriz africana como religião (no lugar de seita), em particular sob a gestão de Mãe Stella de Oxóssi, atual ialorixá do terreiro, no início dos anos 1980, .

Poucos anos depois, em 1989, Vanda Machado (2002 [1997]) concluiu sua dissertação de mestrado afirmando que a prática pedagógica a qual ela exercitou com as crianças do Afonjá ao longo de seu trabalho de campo no terreiro “atingiu positivamente essas crianças no que elas possuem de mais concreto: suas vivências. Sendo assim, me parece lúcido presentificar o 'negro' no seu próprio processo de educação” (MACHADO, 2002, p. 147). Passada uma década, Machado tomaria essa premissa para construir o Projeto Irê Ayó, uma proposta pedagógica para Escola



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Municipal Eugênia Anna dos Santos e, posteriormente, alçado a PPP da mesma escola. Ao longo da sua implantação, “[...] ao mesmo tempo que o Projeto Político Pedagógico Irê Ayó inspirado no pensamento africano recriado na diáspora, chamou atenção pela sua utopia pedagógica acreditável” (MACHADO, 2006, p. 195), foi necessário a ela viver todos os conflitos que o ato de enfrentar a cultura escolar tradicional acarreta, dado o arraigamento de concepções antagônicas presentes na educação sistêmica.

Outrossim, quando em campo na cidade do Salvador, conhecemos uma escola que obteve conquistas significativas desde a assunção da direção de seus rumos pela equipe gestora atual, em 2007, quais sejam: pouca flutuação do corpo docente, engajamento das professoras numa prática coletiva a partir do PPP, dedicação em tempo integral à escola, redução do número de estudantes por classe, de 30 para 20 em média; aulas de dança e música que saíram do contraturno e figuram atualmente como carga horária das classes da escola, entre outras.

Destaque-se o resultado da autoavaliação da equipe pedagógica da escola (professoras, direção e CP), que perceberam a necessidade de todas elas “respirarem africanidade” como exigência básica para melhor aplicação do Projeto Irê Ayó. Essa também foi a maneira encontrada para expressar a presente ausência da diversidade étnico-racial na formação inicial para o magistério, inapta em lidar com a cosmovisão afro-brasileira, quanto mais utilizá-la como um paradigma para o fazer educativo. Um limite da prática de ensino na Eugênia Anna parece ser, por enquanto, o emprego de “mitos” adaptados da tradição oral da cultura afro-brasileira por Petrovich e Machado (2004) num determinado lugar no PPP, o de “instrumento” facilitador da aprendizagem de conteúdos escolares. Provavelmente, as mudanças provocadas pela autoavaliação tende a aproximá-las ainda mais da concepção de Vanda Machado sobre o Projeto Irê Ayó, na qual os “mitos” são fundamentos para a transcendência da escola hegemônica.

Com tudo isso sobre os ombros, saímos do trabalho de campo com uma série de perguntas para o futuro, as quais não podemos transferir simplesmente às professoras porque as vejo como expectativas que alimento a partir das leituras que fiz e dos sonhos que tenho, não da realidade objetiva da escola. Questões que servem para novas etapas da minha vida, apenas baseadas em apontamentos que fiz nesta dissertação:

- uma escola fundamentada radicalmente na cultura afro-brasileira pode manter uma prática de ensino que aceita a reprovação de estudantes do 1º ano (a despeito das orientações oficiais sobre os ciclos de aprendizagem), que gera no futuro uma enorme taxa de



distorção idade-série, se for levado a cabo a prática comunitária de que de tudo se aprende no seu tempo?

- a mesma pergunta cabe as classes de “multirrepetentes”. Se na comunidade compreende-se que o mais velho ensina o mais novo, é realmente necessário que haja essa separação?
- essa questão, aliás, pode ser estendida a estrutura da escola com classes por ano de escolarização. Será que uma escola fundamentada radicalmente na cultura afro-brasileira deve manter as classes divididas em anos de escolarização ou deve procurar estruturar sua prática pedagógica em métodos de ensino que prescindam desses agrupamentos?
- com exceção do grupo 05 e do primeiro ano, as carteiras das salas de aula estiveram dispostas em fileiras na maior parte do tempo que estivemos por lá. O “laboratório natural” do espaço físico do terreiro era ocasionalmente usado pelas docentes, variando ainda seu uso de acordo com a professora. Um ensino fundamentado na cultura afro-brasileira não poderia ousar em compreender o terreiro como uma “sala” de aula talvez até mais adequada ao clima tropical de Salvador?
- se o saber na cultura afro-brasileira é transmitido a partir da e na relação interpessoal entre mais velhos e mais novos e todos aprendem com todos, como trazer os “mais velhos” para escola, para que ocupem o lugar de professores onde lhes cabe esse papel: no saber sobre si próprio?

Se há alguma conclusão, é que essa pesquisa parece desvelar uma constante entre o modo de atuar politicamente das lideranças de Opô Afonjá, na operacionalização da Mini Comunidade Obá Biyi e na implantação do Projeto Irê Ayó. Trata-se da habilidade de operar nos interstícios do Estado com vistas a enfrentar um jogo que ninguém na comunidade pode abster-se: de ser parte da



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

sociedade brasileira e do *Ilê Axé Opô Afonjá*, dois mundos distintos e irredutíveis, porém em relação constante. Essa constância, fundamentada através dos tempos pela dinâmica “da porteira pra fora e da porteira pra dentro” é o preceito para o que chamamos de “didática da dupla consciência”. Nada estranho, ao que disse Du Bois mais de um século atrás: a história do negro na América é a história da luta entre as duas almas da gente negra. Recorremos ao sociólogo afro-estadunidense na esperança de conseguir algum auxílio para apreendermos em termos acadêmicos os preceitos dessa didática. Ele foi o primeiro que teorizou sobre a “dupla consciência” e percebeu “a luta de objetivos duplos do artesão negro”, isto é, “escapar do desprezo dos brancos” e “cavar a terra por uma horda faminta”:

[...] o amor inato pela harmonia e pela beleza que levou as almas rudes do seu povo a dançar e cantar não trouxe senão confusão e dúvida à alma do artista negro; pois a beleza que lhe foi revelada era a beleza da alma de uma raça que o público mais amplo desprezava, e ele não podia articular a mensagem de nenhum outro povo. Esse desperdício de objetivos duplos, essa busca da satisfação de dois ideais irreconciliáveis, forjou uma triste devastação na coragem, na fé e nas atitudes de dez milhões de pessoas, levando-as com frequência a cultuar falsos deuses e a invocar falsos meios de salvação, parecendo, às vezes, até torná-las envergonhadas de si próprias” (DU BOIS, 1999, p. 55).

Precavidas desse “desperdício de objetivos duplos”, testemunhas da “devastação na coragem, na fé e nas atitudes” de milhões de negros (observações completamente válidas para o Brasil, sendo o número de almas por aqui talvez maior), as lideranças do *Opô Afonjá* forjaram o seu modo de enfrentar o desprezo dos brancos. Sabemos que não lhes foram poupadas páginas de estudos acadêmicos dedicadas em analisar o “animismo” reminiscente nessa “seita folclórica”. Os preceitos da “didática da dupla consciência” são os conhecimentos necessários para o jogo e a luta nos interstícios da sociedade hegemônica e do Estado.

A prudência diz ser hora de colocar um ponto final, mas não o vejo. Meus dedos no teclado passam pela sensação dolorosa de saber que as escolhas da redação deixaram de fora tantas coisas que pareciam obrigatórias de figurar entre os resultados desta pesquisa. Porém, não podemos interromper essa discussão (porque estamos muito longe de poder encerrá-la) sem declarar nossa dupla admiração: ao povo do candomblé, pela sua incansável resistência, cujo maior legado são os instrumentos de luta forjados a sangue na diáspora, como a própria “didática da dupla consciência”; e a capacidade de Du Bois em colocar “pingos nos 'is'” sem gastar tanta tinta quanto precisamos:

A história do Negro americano é a história desta luta – este anseio por atingir a humanidade consciente, por fundir sua dupla individualidade em um eu melhor e mais verdadeiro. Nessa



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

fusão, ele não deseja que uma outra de suas antigas individualidades se percam. Ele não africanizaria a América, porque a América tem muitíssimas coisas a ensinar ao mundo e à África. Tampouco desbotaria sua alma negra torrente de americanismo branco, porque sabe que o sangue negro tem uma mensagem para o mundo. Ele simplesmente deseja que alguém possa ser ao mesmo tempo Negro e americano sem ser amaldiçoado e cuspidor por seus camaradas, sem ter as portas da Oportunidade brutalmente batidas na cara (DU BOIS, 1999, p. 54).

No mundo atual, a educação escolar tornou-se não só a base de qualquer aspiração de mobilidade social, mas até mesmo das possibilidades de exercício da cidadania e de acesso a direitos constituídos e garantidos pelo Estado-Nação. O problema que procuramos enfrentar é superar uma Escola – como instituição ideológica do mesmo Estado que, contraditoriamente ao idealizado, nem sequer bate as portas da oportunidade na cara de nossas crianças, mas simplesmente não as abre (ou abre as portas erradas). O certo é que desejávamos obter respostas ao vivenciar o cotidiano de trabalho da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos e voltamos para São Paulo sem achados definitivos e com outras tantas perguntas (não sei porque acreditei que seria o contrário), sendo as duas principais: (1) como esse modo particular de atuar politicamente na sociedade das lideranças do *Afonjá* criou, perante o Estado, a legitimidade necessária para emplacar sua reivindicação por educação escolar referenciada na cultura afro-brasileira, caso único no Brasil até onde sabemos? (2) E quais transformações na cultura escolar tradicional ensejam um processo de escolarização balizado pela afirmação de uma etnicidade afro-brasileira e quais os seus limites?

Portanto, não se trata de concluir o quanto foram atingidas ou não as expectativas da pesquisa, mas de esquadrihar algo que foi melhor expresso por Petrovich desde uma roda de conversa na primeira capacitação para o Projeto Irê Ayó, em junho de 1999. Essa fala, transcrita por Vanda Machado em sua tese de doutorado, me fez procurar compreender a Escola Municipal Eugênia dos Santos a partir do que ela já contribuiu para a compreensão da *Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras* e não pelo viés do que “ainda falta” nessa contribuição:

Percebe-se a auto-valorização da pessoa e do grupo que começa a perceber a sua identidade que é complexa, que se forma, disforma e transforma como ser que sabe quem é. [...] O que vocês estão traduzindo para nós é o que eu acho que é o maior bem desta escola. Esta escola tem identidade. Identidade que não é privilégio do brasileiro em muitos momentos. [...] Então penso que aqui está a afirmação da identidade do afrodescendente. Uma parte significativa da identidade do povo brasileiro está preservada aqui neste lugar. Uma



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

identidade ancestral, uma identidade de matriz cultural africana. Identidade que não é excludente com nada que existe na sociedade brasileira. Estamos juntos nesta construção. É negra esta semente do continente africano que floresce aqui [...] (Petrovich apud MACHADO, 2006, p. 163).

Se estamos de acordo com essa premissa, o resto é luta!

Referências

- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. 14^o ed. Campinas S.P.: Papyrus, 2008.
- DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- CUNHA, M. C. DA. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- FISCHMANN, R. Relevância da dimensão cultural na pesquisa educacional: uma proposta de transversalidade. *Eccos*, v. 7, n. 1, p. 41-56, 2005.
- LUZ, M. A. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. Salvador: Edufba; SECNEB, 1988.
- LUZ, M. A. **Do tronco ao Opa Exin: memória e dinâmica da civilização africana-brasileira**. Salvador: SECNEB, 1993.
- LUZ, N. **Abebe: a criação de novos valores na educação**. Salvador Bahia: SECNEB, 2000.
- MACHADO, V. **Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica: as crianças do Opô Afonjá**. 2^o ed. Salvador: EDUFBA, 2002.
- MACHADO, V. Projeto Irê Ayó. In: SILVA, A. C.; BOAVENTURA, E. (ORGS.) **“O terreiro, a quadra e a roda”:** formas alternativas de educação da criança negra em Salvador. Salvador: Editora UNEB, 2004.. p.109-120.
- MACHADO, V. **Àqueles que têm na pele a cor da noite: ensinâncias e aprendizagens com o pensamento africano recriado na diáspora**. 222 f. Tese de Doutorado – Faced - UFBA, Salvador, 2006.
- MOLINA, T. DOS S. **Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras**. 250 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- MOORE, C. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- NASCIMENTO, E. **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- PETROVICH, C.; MACHADO, V. **Irê Ayó: mitos afro-brasileiros**. Salvador: EDUFBA, 2004.
- RAMOS, A. G. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editorial ANDES, 1957.
- SANTOS, D. M. DOS. **História de um terreiro nagô: axé opô afonjá: notícias históricas de um terreiro nagô na Bahia**. 2^o ed. São Paulo: Max Limonad, 1988.
- SANTOS, D. M. DOS; LUZ, M. A. **O Rei nasce aqui - Oba Biyi: a educação pluricultural africano-brasileira**. Salvador: Fala Nagô, 2007.
- SODRÉ, M. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 2^o ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.