



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AMÉLIA VITÓRIA DE SOUZA CONRADO

**CAPOEIRA ANGOLA E DANÇA AFRO: CONTRIBUIÇÕES
PARA UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NA
BAHIA**

Salvador
2006

AMÉLIA VITÓRIA DE SOUZA CONRADO

**CAPOEIRA ANGOLA E DANÇA AFRO: CONTRIBUIÇÕES
PARA UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NA
BAHIA**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade de
Educação, Universidade Federal da Bahia,
como requisito parcial para obtenção do grau
de Doutora em Educação.**

Orientador: Profº. Dr. Edivaldo Machado Boaventura

Salvador
2006

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação/ UFBA

C754 Conrado, Amélia Vitória de Souza.
Capoeira de Angola e dança afro : contribuições
para uma
política de educação multicultural na Bahia / Amélia
Vitória de
Souza Conrado. – 2006.
314 f.

Orientador: Prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia,
Faculdade de Educação, 2006.

1. Capoeira - Angola. 2. Negros - Dança. 3.
Educação
multicultural. 4. Programas de ação afirmativa. 5.
Políticas
públicas. I. Boaventura, Edivaldo Machado. II.
Universidade
Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 796.81 – 22 .ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

AMÉLIA VITÓRIA DE SOUZA CONRADO

CAPOEIRA ANGOLA E DANÇA AFRO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NA BAHIA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Edivaldo Machado Boaventura Orientador _____
Ph.D. em Administração Educacional, Pennsylvania State University, EUA.
Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

Maria de Lourdes Siqueira _____
Doutora em Antropologia e Etnologia, École de Hautes Études en Sciences
Sociales EHESS - Paris, França. Professora da Escola de Administração da
Universidade Federal da Bahia

Kabengele Munanga _____
Doutor em Antropologia - Universidade de São Paulo (USP). Professor da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo.

Celi Neuza Zülke Taffarel _____
Doutora em Educação pela Universidade de Campinas
Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Elias Lins Guimarães _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia. Professor da
Universidade Estadual de Santa Cruz - Ilhéus/Itabuna-BA. Professor da
Universidade Católica de Salvador.

Salvador, 24 de outubro de 2006

Dedico esta tese, em especial, à professora Maria Augusta de Souza Conrado, minha mãe, que desde cedo conscientizou a mim e meus irmãos das origens humildes de nossas famílias e das dificuldades de sobrevivência, deixando para mim e todos os seus filhos, a educação como maior herança. Para isso, antes de ingressarmos na escola, em casa, ela já nos alfabetizava e ensinava a importância e o valor do papel de um professor.

AGRADECIMENTOS

Quando estudante de mestrado em educação na UFBA ouvia os colegas falarem de um professor poliglota, fundador de faculdades e administrador conceituado. Esquivei-me ali de enfrentá-lo nos estudos. Um dia, ele perguntou: “ainda não foi minha aluna? Quem não passar por mim, não passou por este programa”. Achei graça... mas o destino me levou até ele! Hoje, é meu orientador, Edivaldo Machado Boaventura, obrigada pela nobre oportunidade.

Nesse mesmo programa, assisti às participações em bancas examinadoras do minucioso prof^o Kabengele Munanga, no mestrado, me esquivei dele, mas, no doutorado, a coragem me tomou a frente, e se for para o melhor, enfrento este extraordinário doutor da USP no meu “rito de passagem”, obrigada Kabengele.

A doutora e amiga Joseania Freitas Miranda falava-me de uma intelectual, antropóloga, sua amiga e eu dizia: “me apresente logo esta professora...” e fomos à Escola de Administração da UFBA. Numa brevíssima conversa, não tive dúvidas, convidei-a para orientar meus estudos de mestrado; sua resposta foi: “aceito o desafio, de dança não entendo, mas de ciência, culturas e humanidade, sim”. Essa ilustre pós-doutora orientou meu mestrado e co-orientou esta tese. Muito obrigada, Maria de Lourdes Siqueira.

A professora doutora Celi Neuza Zulke Taffarel, pela referência que é na ciência, no compromisso com movimentos sociais, sua força é nossa inspiração; e ao sociólogo, professor doutor, com distinção, Elias Lins Guimarães. Agradeço-os pela honra de compor esta distinta banca examinadora. Muito obrigada.

Os doutores Ana Célia da Silva e Elias Lins Guimarães; não esqueço da “sabatina” junto ao projeto, para que eu concorresse à seleção do doutorado, o que valeu. Muito obrigada.

Às minhas amigas Vanda Machado e Nanci Helena Rebouças Franco de turma e de propósitos através dos instrumentos da educação, agradeço a solidariedade e companheirismo no ingresso ao programa, no percurso e para além deste.

Agradeço a professora Socorro Regina de Souza Conrado pela tradução do inglês e a Álvaro Cardoso de Souza pela revisão do português dessa tese.

Se casamento quase perfeito existe, Biriba e eu somos uma prova. Ex-dançarinos da mesma companhia, pelejamos na mesma estrada da educação, arte e culturas tradicionais brasileiras, e somos professores da mesma universidade. Assim, ele me apóia e eu a ele. Muito obrigada, Biriba.

Cada filho é uma Universidade! Raína, criada entre camarins, espetáculos e minha trajetória na UFS; Raissa, entre salas de dança e a especialização na Escola de Dança da UFBA; Tainan, nos treinos e aulas de capoeira e na feitura desta tese. Muito obrigada filhos, vocês já nasceram mestres...

Tenho duas mães, dona Maria Augusta de Souza Conrado, que poucos conhecem; professora que iniciou a educação no Território de Roraima e disse: “foi-se o tempo que professor era respeitado como autoridade; não quero que nenhum filho siga minha profissão...”. Seu exemplo de professora foi maior entre seus filhos. Amélia é professora de Educação Física, Socorro é professora de Inglês, Margarete é professora de Educação Física, Silvana é professora de Educação Artística, Aldrin é professor de Educação Física; somente Geralgusta seguiu Psicologia, e Marialda, Arquitetura. Muito obrigada a essa “didática” família. Sr. Geraldo Conrado (*in memoriam*), meu pai, militar, queria ser professor de Matemática.... e Mãe Hilda Jitolu, esta é famosa, tem inúmeros filhos, foi indicada ao prêmio Nobel da Paz em 2005. Estou certa que fui bem nascida... Obrigada!

Só quem pode agradecer à Escola de Capoeira Angola Irmãos Gêmeos de Mestre Curió, ao Bloco Afro Ilê Aiyê, ao Ilê Axé Jitolu, ao Balé Folclórico da Bahia e à Universidade Federal da Bahia, são os deuses; por isso, peço a Ogum e Iansã para intermediarem meus agradecimentos, porque, pequena sou eu.

Hildete Santos Lima (Dete Lima), Hildelice Benta dos Santos, José Carlos Arandiba (Zebrinha), Jaime Martins dos Santos (Mestre Curió), Lucinete Araújo, Valdelice Santos de Jesus (Mestra Jararaca), Edva Gomes, Raimundo César Almeida (Mestre Itapoan), entre outros ilustres que disponibilizaram suas

falas, seus conhecimentos e experiências para enriquecer e construir as reflexões deste trabalho, muito obrigada.

Aos colegas professores e funcionários do Departamento de Educação Física, aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação, nossos alunos, muito obrigada.

Agradeço à senhora Selma Maria Leal do setor de documentação da Câmara Municipal de Salvador pela sua presteza e auxílio junto aos arquivos e documentos jurídicos.

Ao povo afrodescendente e ao indígena de onde me origino, estão aqui a minha, a tua, a nossa trama escrita, marcadas, para somar à luta pela libertação e direitos plenos da mulher, do negro, do índio e daqueles que são injustiçados socialmente, Obrigada.

Aos ensinamentos e inspiração das mestras e mestres do passado e do presente, que erguem e mantêm uma rica e determinada cultura brasileira, muito obrigada.

RESUMO

A tese *Capoeira Angola e Dança Afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia* desenvolveu-se através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação. Tem por objeto, o estudo da *Capoeira Angola* e da *Dança Afro*, suas ações pedagógicas como meio de educação, profissionalização e formação. A opção pelo tema é devido à minha afinidade, inserção e constatação pela prática pedagógica, dos valores presentes nas expressões corporais que revelam um jeito de ser, de viver e de criar, traduzindo a história cultural de afrodescendentes articulados a núcleos culturais e ao movimento negro no Brasil. A compreensão da problemática em relação ao objeto de estudo, verificou como os conteúdos e os profissionais que trabalham com a *Capoeira Angola* e a *Dança Afro* podem ser incorporados a sistemas e programas de ensino em escolas e universidades na perspectiva de contribuírem para uma Educação Multicultural. O caminho teórico-metodológico considero em construção, por existir carência de estudos voltados a fenômenos desta natureza; portanto, optei pela abordagem qualitativa, com suporte aos procedimentos da pesquisa-ação, da etnografia e da etnometodologia, para evidenciar falas, aspirações e maneira como os autores sociais se organizam, criam seus métodos e procedem. Os resultados do estudo revelam a existência de uma formação fora da universidade, construída e articulada a núcleos culturais afro-baianos, que contribuem para a formação de pessoas, em geral, em desprestígio e desvantagem social, por isso, precisam ser criadas condições de ampliação, manutenção e proteção através de ações afirmativas e políticas públicas. Assim, a perspectiva multicultural no campo da educação em nosso contexto, indica possibilidades para se intensificar relações de compartilhamento, trocas de saberes, tolerância e respeito aos conhecimentos das civilizações formadoras da nossa sociedade, considerando as formas de linguagem da expressão corporal, somando-se às demais linguagens educativas.

Palavras-Chave: Capoeira angola; Dança afro; Educação multicultural; Política pública; Ação afirmativa.

ABSTRACT

The thesis : “Capoeira Angola and Afro Dancing: contributions to a multicultural education policy in Bahia ”was developed by the Research and Post Graduation Program in Education at Federal University of Bahia, in the Political Education and Management research line. It aims at the study of Capoeira Angola and the Afro Dancing, its pedagogical actions as a means of education, professionalism and formation. The option for this theme is due to my affinity, insertion and testifying through the pedagogical practice of the present values on the body expressions which reveal a way of being, of living and creating translating the afrodescendent cultural history linked to cultural centers and to Brazil’s black movement. The understanding of the problem relating to the studied object has verified how the content and the professionals that work with Capoeira Angola and Afro Dancing can be incorporated/inserted to teaching systems and programs in schools and universities on the perspective to contribute to a Multicultural Education. I consider the methodological-theoretical way of choosing it in a developing process due to the lacking of studies towards these phenomena of this nature; therefore, I have opted for the qualitative approach as a support to the procedures of the action-research, of the ethnography and of the ethnomethodology to evidencing speeches, aspirations and the way the social authors organize themselves, create their methods and proceed. The study’s results reveal the existence of the formation out of university linked to and built in afrobaianos cultural centers that contribute to social disadvantages or prestige/underclass people’s formation in general, therefore, the conditions for enlarging, maintaining and protecting need to be created through affirming action and public policy. Thus multicultural perspective in the education area in our context indicates possibilities to intensify relations of sharing, knowledge exchanging, tolerance and respect to our society forming civilizations knowledge considering the body expressions language forms adding to the other education languages.

Keywords: Capoeira angola; Afro Dancing; Multicultural Education; Affirming Action; Public Policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Dança Afro na Escola Municipal de Tejipió (PE)	27
Figura 2	Estudo e coreografia de Dança Afro na Escola Estadual Rural de Vicência (PE)	27
Figura 3	Figura 3 - Aulas de capoeira, Maculelê e Dança Afro. Escola Municipal de Tejipió (PE)	28
Figura 4	Maracatu. Montagem coreográfica na Escola Municipal de Tejipió (PE)	28
Figura 5	Amélia Conrado no Samba do Balé Popular do Recife	28
Figura 6	Amélia Conrado nos Caboclinhos. Balé Popular do Recife	29
Figura 7	Curso de danças populares e afro-brasileiras na UFS (SE)	29
Figura 8	Espetáculo e fundação do Balé Primitivo da UFS (SE)	29
Figura 9	Alunos da Hora da Criança (BA), apresentando Frevo no Centro Histórico	30
Figura 10	Recriação do orixá Oxumaré na disciplina Dança Popular Regional III, na Escola de Dança FUNCEB (BA)	30
Figura 11	Recriação dos orixás Exu, Xangô, Oxum, entre outros na disciplina Dança Popular Regional III, na Escola de Dança FUNCEB (BA)	31
Figura 12	Curso de composição para monitores de dança no Ilê Aiyê (BA)	31
Figura 13	Turma de Capoeira I do Curso de Educação Física UFBA. Oficina de confecção de berimbau	32
Figura 14	Dançarino Reinaldo Pepe (Sopa), do Balé Folclórico da Bahia	38
Figura 15	Banca examinadora de qualificação, Dr ^a Maria de Lourdes Siqueira (UFBA), Dr. Edivaldo Boaventura (UFBA) e Dr. Kabengele Munanga (USP), (BA)	56
Figura 16	Recepção pelo professor Edivaldo Boaventura ao professor Kabengele Munanga	57
Figura 17	Amélia Conrado integrando diretoria da Associação Brasileira de Capoeira Angola na gestão de Mestre Curió	65
Figura 18	Seminário na Escola de Dança da FUNCEB. Participação do presidente do Ilê Aiyê, Antônio Carlos Vovô, da professora Amélia Conrado, da diretora da Escola Simone Najar e coordenadora Márcia Santiago	67
Figura 19	Dançarina Danda do Ilê Aiyê, interpretando música do repertório do Bloco Afro	67
Figura 20	Amélia Conrado e mestres de capoeira no Fórum em Salvador	68

Figura 21	Fórum de Capoeira em Salvador, para o Congresso Nacional de Capoeira em Brasília	68
Figura 22	Mulher do povoado quilombola da Mussuca (SE)	73
Figura 23	Dançarinas do Samba-de-Pareia em homenagem ao nascimento de uma criança	73
Figura 24	Figura 24 - Boi-bumbá no Bumbódromo em Parintins-Amazonas	74
Figura 25	Boi-bumbá da Amazônia, ancestralidade e elementos da modernidade	74
Figura 26	Amélia nas tribos indígenas do Boi-bumbá em Parintins-Amazonas	74
Figura 27	Araras, rios, florestas inspiram a criação dos Bois da Amazônia	74
Figura 28	Mãe Hilda Jitolu, recebendo homenagem de alunos da sua escola	105
Figura 29	Mãe Hilda Jitolu, fundadora da Escola Mãe Hilda e a primeira turma de alunos	106
Figura 30	Sede do Ilê Aiyê na Rua do Curuzu, bairro da Liberdade (BA)	108
Figura 31	Seu José Martins ou “Martins Malvadeza”. Feira de São Joaquim (BA)	146
Figura 32	Seu Zé Martins e Mestre Curió na Feira de São Joaquim (BA)	147
Figura 33	Zé Martins aos 100 anos de idade, mostrando movimentos de capoeira junto ao seu filho Curió	149
Figura 34	Última participação de seu Zé Martins no Evento da ECAIG	150
Figura 35	Mestre Curió ensinando toques e cantos de berimbau na Fundação Araketo em Periperi	156
Figura 36	Samba Duro. Mestre Curió, Mestra Jararaca e Mestre Virgílio	162
Figura 37	Vicente Ferreira Pastinha, Mestre Pastinha	166
Figura 38	Mestre Pastinha e sua delegação de angoleiros. Embarque para o Festival de Arte Negra na cidade de Dakar	168
Figura 39	Alunos da ECAIG, junto à Mestra Jararaca	175
Figura 40	Mesa redonda do XVII Evento cujo tema <i>Capoeira Angola: elemento de educação e inclusão social rumo ao ensino formal</i>	177
Figura 41	Entrega de lembranças aos palestrantes e alguns alunos da ECAIG	179
Figura 42	Mestre Curió e crianças, no ritual de oferenda do Caruru a São Cosme e São Damião	180
Figura 43	Abertura do evento com a entrada das bandeiras trazidas pelas crianças	181
Figura 44	A religiosidade pela tradição da cultura da Capoeira Angola, mantida por Mestre Curió	182

Figura 45	Dança do Frevo por Raissa Conrado Biriba (lado esquerdo da foto) e Socorro Conrado (à direita) no XIII Evento da ECAIG	183
Figura 46	Alunos da ECAIG recebendo sua carteira e respectiva graduação	184
Figura 47	Participação da Capoeira Regional ao evento, em respeito e amizade, Mestre Nenel junto ao Mestre Curió	185
Figura 48	As crianças assumem a bateria e a roda de capoeira; os mestres jogam com elas	186
Figura 49	Nos eventos, se reúnem mestres para “vadiarem”, uns com os outros	187
Figura 50	Mestre João Pequeno e Mestre Curió, ex-alunos de Pastinha, continuadores da tradição da Capoeira Angola. Ao lado, o angoleiro Mestre Zé Pretinho	188
Figura 51	Mestre Curió em meio à reserva ecológica onde reside. Coisa de capoeira!	191
Figura 52	Jogo de Capoeira Angola entre Mestra Jararaca e Ricardo, à sombra da jaqueira	192
Figura 53	Momento em que capoeirista pára, e ajeita seu calçado ao pé do Berimbau	193
Figura 54	Jogo de capoeira Angola no bairro de Castelo Branco pelos alunos da ECAIG e Mestre Curió	194
Figura 55	Dona Odete, ex-aluna de Mestre Pastinha	199
Figura 56	Amélia aos seis meses de gravidez, jogando com sua colega de grupo	202
Figura 57	Valdelice Santos de Jesus, a Jararaca, primeira mestra angoleira da Bahia, junta-se à galeria de mestres	210
Figura 58	Mestra Jararaca jogando com Mestre Lua de Bobó	212
Figura 59	Mestre Bimba, criador da Luta Regional Baiana, depois chamada de Capoeira Regional	221
Figura 60	Professor Hélio Campos, Mestre Xaréu, demonstrando “Seqüência de Ensino de Mestre Bimba” junto aos alunos de Educação Física da UFBA	225
Figura 61	Inauguração do Ponto de Cultura de Capoeira Ginga e Malícia, bairro da Federação	230
Figura 62	Mestre Marinheiro, presidente da instituição de Capoeira Regional e seus alunos	230
Figura 63	Jogo de Capoeira Regional pelo Ponto de Cultura de Capoeira Regional Ginga e Malícia	230
Figura 64	Amélia Conrado e seu grupo “Frevo Bahia” no palco da Caminhada Axé. (BA)	234
Figura 65	Dançarino em exibição na África Equatorial	235
Figura 66	Cazumbá, personagem do Bumba-meu-boi do Maranhão	238

Figura 67	Dançarino do São Gonçalo do Amarantes, povoado da Mussuca (SE)	239
Figura 68	Samba-de-Pareia no Festival Cultural de Laranjeiras (SE)	241
Figura 69	Maracatu de Baque Solto na Cidade de Tabajara (Olinda-PE)	243
Figura 70	Indumentária do Caboclo de Lança no Maracatu de Baque Solto	243
Figura 71	Cacumbis de Laranjeiras (SE)	245
Figura 72	Rei do Maracatu de Baque Virado ou Maracatu Nação. Recife-PE	246
Figura 73	Rainha do Maracatu de Baque Virado ou Maracatu Nação. Recife-PE	246
Figura 74	Tambores da orquestra de Maracatu	246
Figura 75	Andor de São Benedito acompanhado por grupos de danças tradicionais em Laranjeiras (SE)	248
Figura 76	Aula de dança afro pelo coreógrafo e dançarino Augusto Omolu à Maracás Companhia de Dança (BA)	252
Figura 77	Candidata à Deusa do Ébano do Ilê Aiyê	254
Figura 78	Candidata à Deusa do Ébano do Ilê Aiyê	254
Figura 79	Candidata à Deusa do Ébano do Ilê Aiyê	254
Figura 80	Oficina de Composição Coreográfica e Dança Afro no Ilê Aiyê	256
Figura 81	Capoeira no espetáculo do Restaurante Moenda. Direção: Mestre Vermelho de Pastinha	267
Figura 82	Dança dos Orixás; abertura do espetáculo no Restaurante Moenda	272
Figura 83	Mestre King, considerado precursor de um estilo de Dança Afro na Bahia	276
Figura 84	Mestre King ensina Dança Afro no Brasil e no exterior	277
Figura 85	Mestre King é dançarino, coreógrafo, músico percussionista e cantor	278
Figura 86	Diretor Zebrinha com coreógrafa Amélia Conrado, dirigindo a Rapsódia Nordestina do Balé Folclórico da Bahia	279
Figura 87	Samba-de-roda do Balé Folclórico da Bahia	283
Figura 88	Diretor Walson Botelho, Vavá, acompanhando produção e prova do figurino do Balé Folclórico da Bahia	284
Figura 89	Roupa das Baianas do Balé Folclórico da Bahia, criada pelo artista plástico e coreógrafo Ricardo Biriba	284
Figura 90	Ensaio e montagem coreográfica do Balé Folclórico da Bahia	287
Figura 91	Amélia Conrado, orientando elenco do Balé Folclórico em montagem coreográfica	289

Figura 92	Balé Folclórico na preparação profissional, forma dançarinos, músicos, cantores, coreógrafos, professores e técnicos de produção	292
Figura 93	Samba-de-roda do Balé Folclórico da Bahia	293
Figura 94	Maracatu, repertório da Rapsódia Nordestina. Coreografia de Amélia Conrado	294
Figura 95	Balé Folclórico da Bahia. Dança do Maculelê, coreografia de Walson Botelho	295

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
1	“GALO JÁ CANTOU, JÁ RAIU O DIA, VOU DIZER A MEUS SENHORES, COMO FIZ ESTA VALIA...”	23
1.1	A VALIA EM INVESTIGAR O CONTEÚDO EDUCATIVO NAS PRÁTICAS DA CAPOEIRA ANGOLA E DA DANÇA AFRO	23
1.1.1	Situando de Forma Breve o Objeto	26
1.2	A VALIA E OBJETIVO EM ESTUDAR EDUCAÇÃO A PARTIR DA CULTURA LOCAL	36
1.2.1	Superação do Paradigma Educacional Monocultural pelas Classes Populares através de Outros Projetos	40
1.2.2	A valia do Foco Central: Uma Questão de Acesso e Permanência para Uma Possível Mobilidade Social	43
1.3	A VALIA DA MINHA, TUA, NOSSA FALA NA TRAMA TEÓRICO-METODOLÓGICA	46
1.3.1	Tracei Caminhos pelo Qualitativo porque Aprecia o Modo de Ser de Cada Coisa	61
1.3.2	Aqui Povo e Pesquisador Fala e no Corpo-a-corpo Erguem o Patrimônio	66
1.3.3	Onde Existe Magia, Objeto Mexe, Fotografia Fala e Chão é Sagrado	72
2	“ VOCÊ NÃO SABE O QUE PODE FAZER O NEGO, TROCA CANETA PELO PÉ E PÉ É EDUCAÇÃO”	78
2.1	EDUCAÇÃO OFICIAL EM VIGÊNCIA: HISTÓRIA E TRANSMISSÃO DOS PENSAMENTOS PEDAGÓGICOS EURO-CÊNTRICO E MONOCULTURAL	79
2.2	CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO AFRO-BRASILEIRO SUBSIDIADO POR ESTUDOS AFRICANOS CONTEMPORÂNEOS	98
2.2.1	Iniciativas Através dos Movimentos Sociais, dos Dirigentes Municipais e Estaduais por	

	Aprovação de Leis e Algumas Ações	102
2.2.2	Ações Afirmativas pela Comunidade Negra Baiana	104
2.2.3	Revelando e Analisando Leis Federais, Estaduais e Municipais Sobre a Questão Racial	119
2.3	EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA: POSSIBILIDADES QUANDO “PÉ É EDUCAÇÃO”	133
3	“POR FAVOR, NÃO MALTRATE ESSE NEGO, FOI ELE QUEM ENSINOU, DE CALÇA RASGADA, CAMISA FURADA, ELE É MEU PROFESSOR”	138
3.1	RE-VISÕES PARA UM PENSAMENTO HISTÓRICO SOBRE CAPOEIRA NO BRASIL	139
3.1.1	Morre “Martins Malvadeza” aos Cento e Cinco Anos Levando História que Poucos Conhecem	145
3.2	CAPOEIRA ANGOLA: ESCOLA MATRIZ DE FORMAÇÃO NA BAHIA	153
3.2.1	Mestre Curió Responde: Ser Angoleiro e Criador de Uma Escola	154
3.2.1.1	Retirando Ensinamentos e Explicações Através da Vivência de Curió	160
3.2.1.2	Metodologia de Ensino da ECAIG	169
3.2.1.3	Os Eventos: Continuidade da Tradição de Pastinha	172
3.2.1.4	A Escola de Mestre Lua de Bobó Vista Numa Visita de Confraternização	190
3.2.1.5	Jaracaca: Primeira Mestra Angoleira e a Questão da Mulher na Roda-mundo da Capoeira	195
3.3	CONTEMPORANEIDADE NA CAPOEIRA: USO TURÍSTICO, MERCADO DE BENS, OBJETO DE EXPORTAÇÃO E MODALIDADE “ESPORTIVA”?	216
3.3.1	A Regional: Uma Capoeira da Modernidade e Esportivização	219
4	“QUE QUER OYÁ? CONHECER E APRENDER, SOMENTE ISSO. DANÇAREI PRA VOCÊ A DANÇA DOS VENTOS...”	232
4.1	AFROS DANÇAM, ESPALHANDO VENTOS HISTÓRICOS NO BRASIL	235

4.2	VENTOS SOPRAM DANÇA E AFROS MUDAM DE POSIÇÃO	251
4.2.1	Dança do Ilê Aiyê, Sopra Sonho, da Futura Escola de Dança ou da Escola de Dança do Futuro?	253
4.2.2	Ser “Deusa do Ébano”, Leva a Empoderamento de Mulher Negra	260
4.2.3	Vermelho de Pastinha e Edva Gomes Difundem Espetáculos Para-folclóricos	265
4.3	ESCOLAS DE DANÇA AFRO, SEMENTES PLANTADAS NA DISPERSÃO	274
4.3.1	Zebrinha, o Mestre de Dança que Lapida Corpos Adormecidos para Brilhantes Corpos Dançantes	279
4.3.1.1	A Metodologia de Ensino de Zebrinha	285
5	ADEUS CORINA, DÃO...DÃO, COMO JÁ DISSE QUE VOU, MAS PROSSEGUE O BERIMBAU, UM AMIGO DE QUEM SOU	298
	REFERÊNCIAS	303

INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado tem por objeto de pesquisa a *Capoeira Angola* e a *Dança Afro* e suas ações pedagógicas como possibilidades para construção de políticas de Educação Multicultural em Salvador-Bahia. Foi desenvolvida através da Linha de Políticas e Gestão da Educação (NPGE) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA).

A diferença nesta perspectiva está na valorização da comunicação expressiva de heranças africanas no território brasileiro, como instrumento de educação, podendo interagir com linguagens escrita, digital, e outras presentes no contexto atual. Todavia, retirando dessas tradições, princípios de formação de sujeitos que partem da alegria de viver, da solidariedade, da identificação, do gosto, da beleza, do poder de enfrentamento, da distribuição de benefícios, traduzidos em conteúdos de histórias, danças, jogos, cantos, ritmos, mitos, ensinamentos que, juntos, são sabedorias que extrapolam o plano material, mensurável, exato.

Em nossa realidade, a negação no sistema escolar dessa referência ainda continua sendo um fator, pelo qual os conteúdos são distanciados das identidades culturais de grupos significativos que constituem os povos brasileiros.

Devido a isso, os motivos que me levam a tratar especificamente este tema é o respeito que tenho pelo patrimônio imaterial dessa herança africana que, inegavelmente, vem conduzindo formas diferentes de enfrentamento na vida. Depois, as experiências bem sucedidas a partir da aplicação e afirmação positiva desses conhecimentos para a melhoria de pessoas, tanto as que estão expostas à situação de risco social, como para as que não; é uma garantia, um reconhecimento, uma valorização de determinada cultura e forma de educação.

Além do respaldo que vem da minha trajetória profissional ligada a essa prática pedagógica, estudo e pesquisa que acumula formação no estado de Pernambuco como professora de Educação Física (UFPE, 1984), dançarina do Balé Popular do Recife (1984-1987), participante de cursos e oficinas do Balé Primitivo de Arte Negra de Pernambuco (1984-1986), sendo estas companhias minha base em termos de escolas de dança, também professora da Rede Municipal e Estadual (1984-1990); em Sergipe, professora substituta na Universidade Federal de Sergipe (UFS, 1989-1990) e fundadora do Balé Primitivo da UFS (1990-1992).

Seguindo para a Bahia, me especializei em *Coreografia* pela Escola de Dança da UFBA (1992), atuei como professora da Rede Estadual de Ensino, me formei Mestre em Educação (UFBA-1996), integro a Escola de Capoeira Angola Irmãos Gêmeos de Mestre Curió (ECAIG), o Bloco Afro Ilê Aiyê e o Terreiro Ilê Axé Jitolu, desde 1997; além disso, sou professora do Curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia, a partir de 1997, quando fui aprovada em concurso público para a disciplina *Metodologia de Ensino da Educação Física: área de estudos em capoeira*, do que muito me orgulho, por dois motivos: é uma disciplina que trata da cultura afro-brasileira, depois, pela predominância do ensino da capoeira ser do sexo masculino, nesta instituição, passar a ser desenvolvido por uma mulher negra, e isso faz diferença. Por fim, pela opção de fincar-me em terras da Bahia, sem perder de vista meu natural dos territórios indígenas Macuxis, em Roraima.

Portanto, a tese é a continuidade e nova direção do que produzi no mestrado em Educação sobre *Danças Étnicas Afro-baianas* como formas de educação, presentes através dos núcleos culturais de matrizes africanas na Bahia: Terreiros de Candomblé, Afoxés, Capoeira, Blocos Afro, Grupos e Companhias de Dança Afro e algumas escolas. Para maior compreensão, existe no senso comum, terminologias que identificam as formas culturais, então, entre as Danças étnicas afro-baianas, debruço-me agora no detalhamento específico da *Capoeira Angola* e da *Dança Afro*, sendo esta a expressão sistematizada por algumas escolas e grupos artísticos; e assim é como denominam os autores sociais.

Justifico tal propósito, porque, no âmbito das universidades, as investigações científicas na área da educação necessitam ampliar e incluir categorias fundamentais para se compreender os problemas brasileiros, que passam por questões de gênero, etnia, classe, cultura, entre outros. Atualmente, a multiplicidade de vozes de sujeitos ou categorias sociais, até então “silenciadas”, articuladas a movimentos organizados, busca reparações e superações, e é neste entendimento que esta tese exerce sua função e justificativa social, porque é um instrumento de intervenção por evidenciar as vozes e as ações rotineiras desta coletividade para disponibilizar publicamente em forma de estudo e pesquisa.

Vivencio um momento em que as lutas por reparações estão mexendo com a sociedade ampla, e isto causa mal-estar para quem vive em estado de comodidade. É uma tentativa de chamar a atenção e dividir a responsabilidade junto

a cada cidadão; para isso, as formas de ação estão mais bem definidas, já apontando alguns avanços - e o caminho da educação é meta fundamental, através da reconstrução de valores sociais, ampliação de referenciais, compreensão da historicidade, respeitando o singular, o diverso, o plural em cada contexto, buscando o bem-estar social que passa pela recuperação de princípios humanitários.

Acreditando nisso, é que o objetivo da tese é estudar como os saberes das manifestações da expressividade corporal negra na Bahia, a *Capoeira Angola*, a *Dança Afro* e os profissionais dessas culturas podem contribuir para uma *educação multicultural* na direção de políticas públicas em gestão de participação democrática; além disso, aprofundar concepções de *políticas públicas e ações afirmativas* a partir de autores que abordam o tema, da população estudada e minhas convicções.

A pertinência dessa discussão é certa de que a pesquisa científica pode e deve contribuir na análise de fenômenos sociais, aproximando a universidade dos problemas do cotidiano que precisam ser priorizados. Nessa direção, há uma convocação mundial entre instituições e países para reunir esforços; um exemplo disso foi, dentre os diversos acontecimentos internacionais, a *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, evento considerado um dos mais importantes do final do século XX, ocorrido em Durban, África do Sul, em 2001.

Este encontro reafirmou a urgência da tomada de providências por todas as nacionalidades, no sentido de erradicar a pobreza, principalmente em áreas nas quais as pessoas são vítimas de discriminação racial, racismo, xenofobia e intolerância correlata, aonde medidas de proteção que objetivem a promoção dessas sejam prioridades, e a cooperação entre os povos seja responsabilidade e compromisso de instituições, chefes de estados e de todas as pessoas.

Diante dessas referências que justificam a relevância do estudo, a questão central que norteia esta discussão buscou verificar como os conteúdos e os profissionais que trabalham com as manifestações de expressividade corporal afro-baianas, a *Capoeira Angola* e a *Dança Afro* podem ser incorporada ao sistema e programas de ensino em escolas e universidades, na perspectiva de contribuir para uma educação multicultural.

Essa problemática surge de necessidades fundamentais da sociedade de implementação de uma ação coletiva e afirmativa em prol da mobilidade social positiva e a eliminação do preconceito racial e a discriminação.

Este é o desafio do estudo, para defender tais proposições, articulei uma literatura e uma metodologia que considero relevantes e em construção, pois buscam caminhos diferentes, tanto na opção de objeto científico como de procedimentos. Portanto, no suporte para as discussões acerca de Políticas Públicas e Ações Afirmativas está Munanga (2001; 1996), Boaventura (1996), Gomes (2001), Santos (2000), Henriques (2001); Movimento Social, Stavenhagen (1994), Touraine (1994); Educação e Multiculturalismo, D'Adesky (2001), Saviani (2003), Gadotti (2001), Silva (2003); Ancestralidade e expressividade corporal africano-brasileira, Siqueira, (1996), Nóbrega (1991), Conrado (1996), Rego (1968), entre outros. Referente à pesquisa participante, Brandão (1986); pesquisa-ação, Thiollent (1981; 1980) e a etnometodologia, Coulon (1995), Heritage (1999), que se entrelaçam fundamentando no decorrer de todo texto.

O trabalho está desenvolvido em quatro capítulos, que têm nomes próprios, ritmo diferenciado, percursos variados; porém constituem uma única matriz.

O primeiro capítulo apresenta o objeto, o valor em investigar o conteúdo educativo nas práticas da *Capoeira Angola* e da *Dança Afro*, sendo estas expressão de um movimento social cujas contribuições podem constituir possibilidades para uma política de educação; por isso, segue-se a justificativa, objetivo, a questão central e pressupostos do estudo, e o referencial teórico-metodológico para consubstanciar a argumentação.

O segundo capítulo traz a questão da Educação e Políticas de Ação Afirmativa, fazendo uma verificação dos pensamentos pedagógicos euro-cêntricos, mono-cultural que influenciaram e influenciam um modelo educacional no Brasil. Contrapondo a esse modelo, iniciativas educacionais oriundas em espaços socio-culturais da comunidade afro-baiana, que traduzem um pensar e agir pedagógico mais interativo, dialógico, multifacetado, o que pode constituir como elemento para uma abordagem educacional multicultural. Somando a isso, verifica-se que ações afirmativas estão se dando nas instâncias legais, no nível municipal e estadual.

Já o terceiro capítulo revela a Capoeira e sua trajetória de “arma” para fuga do cativo, para a luta, frente ao mercantilismo contemporâneo. Um exemplo para protagonizar esse fenômeno é o núcleo cultural, Escola de Capoeira Angola Irmãos Gêmeos de Mestre Curió (ECAIG), fundado por um militante expressivo da tradição da Capoeira Angola na Bahia, o Mestre Curió. Segue-se a representação das duas importantes escolas de formação na Bahia, a *Capoeira Angola* e a

Capoeira Regional, considerando as emergentes, cumprindo seu papel social e apontando caminhos de educação.

O quarto capítulo trata da *Dança Afro*, cujo foco de análise é o seu conteúdo ontológico, histórico, filosófico, identitário, educativo nas diferentes escolas que formam nesta especificidade; destaco a experiência do Grupo de Dança do Bloco Afro Ilê Aiyê e do Balé Folclórico da Bahia como referências.

Por fim, ao enveredar e olhar atentamente à dinâmica dessas expressões, ressaltando o que pensam seus autores, como agem, criam e transformam, surgem algumas pistas que somam às perspectivas de educação multicultural em nosso contexto.

1. “GALO JÁ CANTOU, JÁ RAIU O DIA, VOU DIZER A MEUS SENHORES, COMO FIZ ESTA VALIA”

Anuncio aqui o objeto, a construção deste estudo, que se materializa, expressando vozes de um coletivo na contemporaneidade, mostrando seu valor, e este é o desafio, a “valia”, através do tema investigado, dos motivos da escolha, dos objetivos pretendidos, do foco central e pressuposto básico, do referencial teórico-metodológico, que para explicitá-los, utilizei frases ou versos de cantos ou pensamentos da própria linguagem da cultura na qual me refiro, para intitular este e os demais capítulos, legitimando sua identificação tanto na academia, como fora dela.

1.1 A VALIA EM INVESTIGAR O CONTEÚDO EDUCATIVO NAS PRÁTICAS DA CAPOEIRA ANGOLA E DA DANÇA AFRO

A tese, por intermédio da análise da expressão de um movimento social, discute as ações pedagógicas exercidas por instituições socioculturais que trabalham na perspectiva da educação através da dança e da capoeira, retirando suas contribuições como possibilidades de referências para uma política de educação democrática em Salvador. Estou convicta de que, para ser “democrática”, a educação precisa, de fato, tratar dos interesses de todas as classes sociais indistintamente, o que dá o poder de pertencê-las e, portanto, estarem representados dentro dela. Como os interesses de todos os cidadãos ainda não estão contemplados, os movimentos sociais estão trabalhando para tal.

Por esse interesse, evidencio iniciativas que vêm sendo implementadas por conquistas alcançadas pelo Movimento Negro no Brasil, junto aos poderes públicos na direção de uma melhoria, inclusão e ascensão das pessoas em desvantagem no nosso meio social.

Para se chegar à compreensão do objeto investigado, é imprescindível identificar alguns conceitos fundamentais, explicados com o auxílio de teorias sociológicas, antropológicas, educacionais e outras, por se tratar de questões que envolvem o sujeito em ação no contexto.

Como estou tratando da análise de fenômeno social, sua natureza é complexa, por isso, apóio-me em perspectivas científicas de atualização permanente, de visão ampla, conduzida pela historicidade e a serviço do bem-estar social de maneira eqüitativa. Dessa forma, aproprio-me do que, Touraine (1994) definiu como sendo *movimento social*, que parte de condutas coletivas oriundas de crise organizacional, tensões institucionais, protestos modernizadores. Inicialmente, pode ser definido como “a ação conflitante de agentes das classes sociais lutando pelo controle do sistema de ação histórica” (TOURAINÉ, 1994, p. 335).

Em relação aos sujeitos abordados nesta tese, o campo de conflito é acionado por afrodescendentes que reivindicam através do Movimento Negro, sendo este representativo de uma coletividade, condições justas de mudança da situação de desprestígio e desigualdade a que trabalhadores e desempregados estão submetidos. Por conta disso, esta investigação trata do campo de conhecimento de núcleos de Capoeira Angola e de Dança Afro na Bahia, verificando o que oferecem de benefícios à educação, à cultura, à luta de combate ao racismo, à preservação da arte, do patrimônio, da formação das pessoas, da transformação social, entre outras evidências.

Ressalto que para se perseguir políticas educacionais de soberania popular, é preciso que as gestões administrativas exerçam democracia; nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), dentre os princípios e fins da Educação Nacional, está a *gestão democrática* do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino, estes são responsáveis por:

[...] definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I-participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II -participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (SAVIANI, 2003, p.168).

Uma vez garantida por lei federal, tanto os estados como municípios estabeleceram as estruturas de suas gestões.

Os estudos de Boaventura (1996), *A Educação nas Leis Orgânicas dos Municípios Baianos*, constataram que houve avanços nos sistemas municipais, a partir da inovação da Carta de 1988, antes desta, as alterações se davam apenas no plano administrativo, posteriormente, os municípios criaram normas e puderam estabelecer políticas, conquistando autonomia.

A nova proposta de gestão ampliou no nível do sistema e da unidade escolar, obtendo a participação do Conselho Municipal de Educação, colegiados escolares, realizando eleições diretas para diretores e vice-diretores, renovando currículos, disciplinas, atividades, definidas conforme as necessidades e especificidades de cada localidade.

Com base nas mudanças da lei, leva-me a entender e conceituar *gestão democrática* como o exercício de uma administração de natureza popular que garante o direito de escolha através do voto e da consulta permanente aos sujeitos ligados direta ou indiretamente ao processo, para a construção, definição e execução de interesses comuns, então, é nessa perspectiva que concebo democratização da educação.

Consciente da amplitude do objeto em questão e da carência de pesquisas voltadas para esse foco, saliento que todo espaço e processo que tratem da questão racial negra no Brasil, se dá com resistência, seja pelas pessoas que são envolvidas, seja pelas instituições públicas e privadas que são acometidas pelo racismo, ou mesmo, pela dificuldade de diálogo entre os próprios autores sociais. Por tal constatação, é necessário ser contemplado nas escolas brasileiras nos diferentes níveis de ensino e nas universidades, essa questão, através de seus cursos, programas de pesquisa, no currículo, na extensão, na produção científica e na adoção de políticas públicas e ações afirmativas.

Assim, opto como sujeitos desta pesquisa, pessoas que trabalham na cidade de Salvador, estado da Bahia, no ensino-aprendizagem da *Capoeira Angola* e da *Dança Afro*, entendendo ser estas, o que propus chamar de *Danças Étnicas Afro-baianas* a partir do meu estudo de Mestrado em Educação, concluído em 1996.

Portanto, *Danças Étnicas Afro-baianas* é o conjunto de expressões da arte corporal de herança africana na Bahia, seja na dimensão religiosa, nos

processos pedagógicos desenvolvidos em escolas, nos grupos artístico-culturais. Entre elas estão as *danças rituais dos terreiros*, a *capoeira*, a *dança dos Blocos Afro e Afoxés*, o *Samba*, as *danças de Rua*, as danças tradicionais atribuídas como “folclóricas”, “populares” a exemplo do *Nego-Fugido*, *Zambiapunga*¹, a *Congada*, *Chegança dos Mouros*, o *Coco*, o *Cacumbi*, entre tantas outras e a denominada “Dança Afro” ou “Afro-contemporânea”, aquela recriada, incorporando outros códigos apreendidos em escolas ou grupos de dança.

Consciente das adversidades existentes no percurso histórico em nossa sociedade para continuidade dos costumes e tradições, os sujeitos afrodescendentes criaram diversas estratégias de escamoteação, adaptações, recriações para sua proteção e de sua cultura, o que, para explicar hoje, tal complexidade e recolocar uma nova compreensão social sobre estas, é a “valia”, é o meu desafio.

1.1.1 SITUANDO DE FORMA BREVE O OBJETO

As instituições de *Capoeira Angola* e *Dança Afro* constituem núcleos de resistência da cultura negra que preza pela manutenção de seus valores e conteúdos, cumprem relevante papel social pelos seus instrumentos e sabedoria própria, educando crianças, adolescentes, jovens e adultos na perspectiva de proporcionar oportunidades de ascensão social.

Para sua própria defesa, passaram por diferentes períodos de maneira retraída, para manobrar suas forças e proteger-se, frente a uma difícil batalha, na atualidade, reposicionam-se e mostram-se ampliando seu espaço e poder de enfrentamento, dentre alguns, é a inserção como proposta de ensino junto à escola formal, o que vêm acontecendo de maneira incipiente.

Essas expressões afro-brasileiras são importantes instrumentos pedagógicos devido ao que trazem nos seus princípios históricos, filosóficos, étnicos, técnicos, criativos, educacionais, possíveis de colaborar na construção de uma consciência crítica de sujeitos sociais mais participativos.

Advogo a esse propósito pela experiência, convivência, estudo e pesquisa junto a importantes instituições e núcleos culturais afro-brasileiros, há 22 anos,

¹ No livro de Néelson de Araújo, 1986, (p.256-258), ele explica a origem do nome e as diferentes formas que foi sendo registrado, “Zabipunga”, “Zamiapunga”.

comprovados através da minha carreira profissional que articula formação como professora, ex-dançarina, coreógrafa, capoeirista angoleira, mestra em educação, investigando e aprofundando o campo e a proposta no nível deste doutoramento.



Figura 1. Dança Afro na escola. Estudo, pesquisa e montagem coreográfica intitulada *Da África Mãe aos dias de hoje* desenvolvidos pelos alunos da Escola Municipal de Tejipió-PE, com a professora Amélia Conrado da disciplina de Educação Física e Educação Artística em 1986. Arquivo: Amélia Conrado



Figura 2. Estudo, pesquisa e coreografia de dança afro com alunas da Escola Estadual Rural de Vicência – Pernambuco (1986). Arquivo: Amélia Conrado



Figura 3. Aulas de capoeira, Maculelê e Dança Afro aos alunos da Escola Municipal de Tejipló PE, 1987 por Amélia Conrado



Figura 4. Côrte de Maracatu Africano. Estudo, pesquisa e montagem coreográfica com alunos da Escola Municipal de Tejipló, 1988. Recife PE



Figura 5. Atuação de Amélia Conrado na coreografia de Samba no Balé Popular do Recife (1985/1988). Arquivo: Amélia Conrado



Figura 6. Atuação de Amélia Conrado na Dança dos Caboclinhos no Balé Popular do Recife (1985/1988). Arquivo: Amélia Conrado



Figuras 7 e 8. Curso de danças populares e afro-brasileiras para estudantes universitários, resultando na fundação do Balé Primitivo da Universidade Federal de Sergipe por Amélia Conrado e Ricardo Biriba em 1990. Arquivo: Amélia Conrado



Figura 9. Alunos do Centro de Arte Hora da Criança (Salvador-BA), apresentando Frevo no Centro Histórico com sua professora (1994). Arquivo: Amélia Conrado



Figura 10. Trabalho artístico de recriação do orixá Oxumaré por Clóvis Klayderman na disciplina Dança Popular Regional III, ministrada por Amélia Conrado na Escola de Dança FUNCEB (2002).



Figura 11. Trabalho artístico de recriação dos orixás Exu, Xangô, Obá, Oxum, Oxumaré, Obaluaê, dentre outros, na disciplina Dança Popular Regional III, ministrada por Amélia Conrado na Escola de Dança FUNCEB (2002).



Figura 12. Curso de composição coreográfica para monitores de dança do Ilê Aiyê e comunidade, em 2003. Arquivo: Amélia Conrado



Figura 13. Turma da disciplina Capoeira I do Curso de Educação Física UFBA, junto à professora Amélia Conrado, na oficina de confecção de berimbau, ministrada pelo

Dentre os valores que resultam da cultura das *Danças Étnicas Afro-baianas*, está a inserção que esta promove, ao lado de quem a pratica, situando a pessoa num outro referencial de conhecimentos que não são ensinados em geral na educação das famílias, na rede escolar oficial, não são veiculados em canais de comunicação de massa, porém mantidos na contemporaneidade, como uma resistência cultural através de alguns núcleos que alimentam e inspira produções no campo das artes, cultura, comunicação, em diretrizes da educação, devido às ações de seus movimentos sociais de afirmação étnico-cultural que exigem a incorporação da diversidade.

Também na ampliação de relações sociais, na medida em que o praticante passa a conviver e integrar um grupo, participando de aulas, treinos, atividades sociais comemorativas, em rodas interativas de capoeira, quando são protagonistas/atores de obras cinematográficas de cunho educacional ou cultural, musicais, coreográficas, literárias ou outras, ao estabelecer diálogo entre grupos de mesmo cunho social, como projetos, companhias, escolas e academias que, no cotidiano, tanto trocam elogios de reconhecimento, quanto críticas entre si, o que é mais freqüente e isso é legítimo, é uma forma de controle, enquanto uma comunidade específica.

Nas trocas se incluem convites para participação de seus eventos, batizados, seminários, rodas, espetáculos. Nessa relação, observei que quando esta cultura é ameaçada por alguma política adversa, regulamentações arbitrárias que venham comprometer a autenticidade coletiva, lutam juntos, apesar das diferenças e desavenças.

No que se refere à dimensão de pertencimento, a atribuição de uma nova identidade quando o praticante torna-se um “capoeira”, um “capoeirista” tem um significado social, no nível emocional, pessoal e coletivo, o que para este, proporciona crescimento de sua auto-estima, do orgulho de ser parte de um grupo específico pelo que é valorizado enquanto pessoa, que sabe um determinado conhecimento e que atualmente, muitos procuram ou vêm buscá-lo.

Em correspondência, o mesmo acontece no âmbito da religião do Candomblé, por exemplo, quando de participante na qualidade de “abiã”, passa a iniciado, “iyawô”, recebendo seu nome em ritual.

A Capoeira Angola e a Dança Afro criam e propõem outras formas de trabalho, seja através do ensino, na fundação de grupos, escolas e academias, seja na participação em espetáculos voltados à cultura tradicional/contemporânea brasileira, na produção de artefatos próprios dessas expressões.

Por serem uma linguagem de comunicação, são constituídas por códigos de movimentos corporais, de símbolos, de gestos, de jogo, de música, de coreografias, de teatralidade, de motivos temáticos, onde a criatividade e sabedoria estão no diálogo entre essas várias expressões refletidas na sua capacidade de existência e propagação.

Encontro consonância com a afirmação de Schaun (2002), quando trata da *Educomunicação*, como um lugar de intervenção social que procura reinterpretar os movimentos comunicativos influenciados na linguagem da mídia e das novas tecnologias da comunicação, que encontram soluções no âmbito da educação, como instrumento de organização e poder das comunidades.

A referida autora, ao estudar manifestações culturais baianas através de grupos afrodescendentes como Ilê Aiyê, Ara Ketu, Olodum e Pracatum, encontra como objetivo principal

[...] a expansão e preservação da cultura de origem e inspiração africana no Brasil [...] esta é uma função eminentemente educativa, na medida em que consegue penetrar como verdade e evidência no contexto da mídia, permite-se instalar uma função também

comunicativa, no sentido fenomenológico, mas também histórico. Portanto, trata-se de um fenômeno de educomunicação, em que princípios éticos estão imbricados com valores estéticos, de sensibilidade, de percepção, no sentido de uma afirmação positiva, de reconhecimento do outro na sua alteridade e mesmidade. (SCHAUN, 2002, p. 78)

Profissionais que trabalham com as Danças Afro na Bahia, coreógrafos, professores, dançarinos, que mantêm uma intensa programação artístico-cultural com espetáculos, aulas, ensaios, *shows* na esfera local e internacional, almejam que essa linguagem de dança possa ser incorporada no currículo junto às demais para uma afirmação positiva no contexto amplo, bem como para seu desenvolvimento noutras instâncias.

Os profissionais mantenedores dessas expressões culturais criam novas estratégias para uma convivência nos centros urbanos, tentando viabilizar um mercado de trabalho independente, recorrendo as suas qualidades no campo artístico e profissional com certa autonomia, chamarei essa atividade de “mercado alternativo”, destacando o nível de sua independência.

A autonomia de cada escola de capoeira, por exemplo, grupo ou academia, está na liberdade moral ou intelectual, pois cada mestre pode criar sua escola ou grupo, atendendo às normas já instituídas no mundo da capoeira ou as recriando, isto é, a faculdade de se governar por si mesmo.

Fato singular na cidade de Salvador é que existem duas importantes escolas de formação que dão uma base paradigmática destas culturas: a Capoeira Angola e a Capoeira Regional, existindo além dessas, outros segmentos em processo de afirmação.

Sobre estilos emergentes, uns partem da aglutinação de elementos dessas duas capoeiras, outros, de elementos e valores da cultura do esporte competitivo e performático; há os que se aproveitam do *status* da capoeira e inventam adaptações de outras naturezas como “aeroginga”, “capoboxe”, “hidrocapoeira”, “capojitsu”....

Outra particularidade é quando um mestre já formado discorda das orientações ou regras de quem o formou, acontecendo dissidências que levam a surgir novos processos organizativos que alteram algumas estruturas na Capoeira, às vezes favoráveis e às vezes, não, por serem estabelecidas outras normas, procedimentos, padrões no grupo recém-criado.

Enfim, a independência do mundo capoeirístico é notada principalmente na sua relação contra o sistema oficial em períodos históricos anteriores, porque, significava uma ameaça às leis de ordem, de disciplina moral, de linguagem, de padrões religiosos, educacionais, entre outros. Todavia, acredito que a *Capoeira Angola* continua sendo uma forma de contracultura, uma prática que afirma uma outra ordem. Suas estratégias para conviver numa linha paralela ao sistema dominante permanecem.

No campo profissional, por exemplo, sua atividade não é regulamentada oficialmente, o que somente deve acontecer, caso as normas sejam decididas e de interesse pleno dos capoeiristas, numa coerência e veracidade de identidades nos segmentos legítimos desta cultura e sendo assim, para favorecê-la.

Enquanto a condição difere disto, a independência financeira de um mestre de capoeira ou de um professor de *Dança Afro*, passa por algumas condições, quando este cursou a educação regular oficial, chegando ao nível médio ou superior; nesses casos, possui melhor situação socioeconômica, às vezes, por outra profissão que exerce, mas a sua qualificação escolar favorece na sua atividade em melhores vantagens, nas propostas de cursos, *workshops*, palestras e no investimento em acervo e registros.

Acontece de modo diferente, quando este não chegou a se alfabetizar, fato que inviabiliza possibilidades de acesso a uma condição favorável na macroesfera social, pois depende de maneira fundamental de pessoas com maior nível escolar para ler e identificar documentos, escrever projetos, encaminhá-los à burocracia das instituições, entrar em concorrências, editais, todavia, alguns desses, pela riqueza, valor e representação social, conseguem mesmo descontinuamente, uma fonte de renda vinda de sua cultura, o que é uma situação instável e fragilizada.

Com o que está dito, reafirmo que no contexto brasileiro, o acesso e a conquista da formação escolar oportunizam um *status* social. O que levanto no desenrolar das análises é que medidas podem ser criadas pelo poder público e privado para permitir maior capacidade de enfrentamento daqueles que vêm se responsabilizando por uma determinada formação de pessoas, através de um fazer cultural, aonde tais medidas podem ir, desde o investimento para expansão e manutenção de núcleos dessa natureza, até a abertura da escola oficial para incorporar essa forma de conhecimento, ao lado dos já existentes.

Portanto, procurei, em síntese, situar a condição em que se dá o fenômeno da capoeira e da dança no nível da sua identidade, dos seus benefícios enquanto forma de educação e cultura, da sua capacidade política de luta e enfrentamento no cenário local, sem perder de vista o global, para, posteriormente, compreender qual a “valia”, o desafio do estudo e da pesquisa, enquanto meio para somar às proposições e ações que vão em direção de uma gestão de educação democrática como expus anteriormente.

1.2 A VALIA E OBJETIVO EM ESTUDAR EDUCAÇÃO A PARTIR DA CULTURA LOCAL

A minha opção pelo estudo da educação através da cultura local e os objetivos firmados justifica-se no propósito de que esta tese é uma forma de intervenção social. Destaca, dá voz e suporte a experiências desenvolvidas a partir de conhecimentos, interesses e identidades legítimas de seus autores sociais, que têm como ferramenta e forma de diálogo, suas linguagens de expressividade corporal, pelo movimento do corpo, de jogo, de dança, de sentimentos profundos e criativos, através dos quais, reclamam e lutam pela equidade, participação e reconhecimento enquanto sujeito de seu patrimônio intelectual e cultural junto aos demais grupos que contribuem na formação da sociedade, e que assim, devem ser conhecidos e referendados na escola e na educação local e nacional.

Nessa perspectiva cultural, a educação tem papel fundante porque é desenvolvida como um prazer, um gosto, uma identificação e pelos elementos que a constitui, serve de alicerce quando apreendidas com segurança, profundidade e com pessoas que preservam e difundem tais conhecimentos.

Somente a partir daí, considero que tais conhecimentos passem por adaptações e novas elaborações, realizadas por protagonistas educacionais, conforme interesses, perspectivas e finalidades, como é o caso do ensino-aprendizagem na escola formal através de metodologias que permitem o trabalho multidisciplinar com a capoeira, as danças, articulados a temas significativos e transversais, tais como, a luta dos movimentos sociais, o racismo, o patrimônio cultural, a questão do gênero, a solidariedade, a ecologia, entre outros.

Juntamente com esses procedimentos, incentivar a liberdade para criação de movimentos, poesias, canções, escrita, interpretação, desenhos, painéis,

instalações, que já são facilitadas pela própria expressão dessas culturas onde diversos elementos interagem.

O desafio aos professores nas escolas brasileiras, em buscar e aplicar novas teorias e práticas pedagógicas está em “religar saberes” , como expressa Morim (2000), tratando do desafio do conhecimento científico nesta nova era; desta maneira, percebo como uma referência de linguagem e metodologia, construída e ensinada em que existe “ligação de saberes” é a maneira como a Capoeira Angola e a Dança Afro articulam seus conteúdos, princípios fundamentais e os transmite.

Essa relação e fazer pedagógico já são facilitados pela proximidade do ensino e diálogo corpo-a-corpo da própria prática cultural, além de que, teoria e prática encontrada aí, não acontecem como dicotômicas. É evidente que, se as pessoas responsáveis em desenvolver essas práticas, mantiverem a maneira em que estas foram instituídas socialmente, todavia, os processos são dinâmicos e atualizam-se a partir de seus grupos protagonistas e também sofrem interferência de fatores adversos.

Em referência nagô, pode-se dizer que as *Danças étnicas afro-baianas* superam conceitos que separam o corpo da mente; nesta concepção é unidade, totalidade no processo. Como nesta concepção de ensino, o corpo é dançante, a pessoa assume-se integralmente para responder aos estímulos e desafios momento-a-momento, a imagem estética é valorizada, este se volta para si, leva a refletir a sua própria beleza.



Figura 14. Dançarino Reinaldo Pepe (Sopa) do Balé Folclórico da Bahia, aonde pode-se perceber sua beleza, força e expressão através da dança. Arquivo: Amélia Conrado

Nessa direção, esta tese serve como um instrumento de apoio para explicar no campo da educação contemporânea, o conteúdo educativo oriundo de núcleos culturais afro-brasileiros, que vêm contemplando nas ações pedagógicas, a diversidade e a pluralidade cultural, considerando as contribuições de diversas culturas que participam historicamente na formação da sociedade brasileira.

A relevância está na valorização de saberes e conhecimentos oriundos da matriz cultural africana no Brasil que precisa ser evidenciada junto a outras, compartilhada, afirmada de forma positiva nos diferentes espaços educacionais pela sua importância, pelo que oferece no nível de seus códigos de linguagem, de conteúdo filosófico, técnico, humanista, porque

o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessam apenas aos alunos de ascendência negra. Interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos

negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

(MUNANGA, 2001, p. 9)

Um dos aspectos fundamentais que trazem filosofias e práticas africanas é o respeito à natureza, à pessoa, visto na expressão da religiosidade, nos modos de vida comunitária, no compartilhamento.

As expressões de que trato originaram-se da relação da pessoa com a natureza; é dela que se retira a *Cabaça*, a *Coité*, a *Biriba*, as sementes, a sabedoria das plantas, a inspiração de ritmos, de coreografias, de golpes e movimentos, a observação dos animais, entre outros elementos.

O orgulho desta cultura que é a de brasileiros que se reconhecem portadores dela, mantenedores espalhados em “micro e macro regiões”, “territórios”, “pequenos mundos”, permite caminhos de realização e prosperidade apesar dos entraves, porém, nos fortalece para enfrentar espaços fechados, como a universidade para se falar sobre esses mundos, objetivando favorecer ambos os lados, a universidade e a comunidade através da troca de experiências, soma de idéias e práticas compartilhadas.

Dentre as ações afirmativas defendidas pelo Movimento Negro no Brasil, do qual faço parte pelo compromisso, identificação, luta e trabalho, está o *direito*, o *acesso* e *permanência* da criança, adolescente, jovem, adulto afrodescendente na escola, e esta atuando como veículo de transformação de mentalidade para se desenvolver uma consciência crítica e uma sensibilidade em todas as pessoas para podermos ver e viver tempos melhores; em síntese, uma escola brasileira transformada e transformadora.

1.2.1 SUPERAÇÃO DO PARADIGMA EDUCACIONAL MONOCULTURAL PELAS CLASSES POPULARES ATRAVÉS DE OUTROS PROJETOS

Há algum tempo, as classes chamadas populares no Brasil trabalham em direção à construção de caminhos e possibilidades educacionais que dependem de uma mudança de estrutura, de finalidades, de forma, de visão, de lugar, de aplicação. Por isso, a tese respalda experiências desenvolvidas no cotidiano para o campo científico pelo valor educativo que possuem.

Sendo este estudo uma continuidade do que desenvolvi no Mestrado em Educação cuja dissertação identificou de forma densa, o fenômeno das *Danças Étnicas Afro-baianas*, propondo concepções, verificando seus princípios filosóficos e metodológicos, seus precursores, entre outros aspectos. Agora, explico-as enquanto conteúdo educativo para uma política educacional na perspectiva multicultural.

Nessa direção, é preciso que se questione as contradições existentes no que se refere à formação escolar, porque, apesar da escola não contemplar a pluralidade étnica e cultural brasileira em seu currículo, a população em geral, perde com a falta desta, porque a ascensão e *status* social passam pelos critérios e exigência da mesma.

Boaventura (2002) enfatiza que existe um contraste marcante entre as leis e a realidade, o direito e acesso a todas as pessoas ainda não se deu no campo da educação. Temos em Salvador-Bahia, aprovada a *Lei de nº 4.741/93* que trata da *Pedagogia Interétnica* na Rede Municipal, que não foi incorporada e mantida como uma ação política fundamental para a escola pública.

Mesmo assegurado por lei ressaltar a pluralidade cultural, a diversidade e a história da contribuição do povo negro na construção do Brasil, percebo que as resistências contrárias a que isso aconteça, são expressões evidentes da discriminação e racismo brasileiro.

Por essa razão, defendo as ações afirmativas, compreendendo-as como diz Blajberg (1996, p. 20): “geralmente, ação afirmativa refere-se a uma variedade de programas e medidas que procuram corrigir e compensar desigualdades raciais e de gênero históricas”, no caso do contexto brasileiro, até que políticas mais amplas que

necessitam de longo prazo que sejam alcançadas, as ações afirmativas, também chamadas de “compensatórias”, são adotadas para solucionar em caráter provisório os problemas.

Considero um privilégio, realizar uma pesquisa desta natureza, numa cidade cuja matriz histórica no que se refere às Danças Étnicas, são vividas de forma densa no cotidiano pelos que estão diretamente ligados, e mesmo os que não estão, são tocados de alguma maneira: porém, a atenção aos complexos problemas que ocorrem no interior dos grupos sociais que exercem tais atividades, só é compreendida, quando se está imerso, buscando seu entendimento.

Ressalto que a produção de teses, dissertações, monografias, estudos estatísticos, referentes a esses temas, vem se dando nas universidades e faculdades, através de estudiosos, professores comprometidos e sensíveis a problemáticas dessa natureza e do esforço de militantes que ingressam neste espaço.

A Universidade pública, cuja responsabilidade é olhar, ler e desvendar os fenômenos sociais, humanos, ambientais, físicos, entre outros, precisa avançar na discussão e na ação, principalmente, combatendo todo tipo de preconceito e discriminação, porque a formação profissional de várias áreas acontece através dela, expandindo-se para diferentes espaços, instituições, chegando até as famílias no âmbito da educação e dos valores.

Por essas razões, abro a discussão sobre políticas educacionais na perspectiva de uma abordagem multicultural através da linha de pesquisa em Políticas e Gestão da Educação, mediante esta tese, perseguindo os seguintes objetivos:

- a) Estudar os conhecimentos da Capoeira Angola e da Dança Afro na Bahia e a ação pedagógica de profissionais dessas expressões, enquanto contribuições para políticas públicas de gestão democrática voltadas à perspectiva de educação multicultural.
- b) Aprofundar concepções de políticas públicas e ações afirmativas a partir de autores que abordam o tema da população estudada e minhas convicções

Para se estabelecer desenvolvimento, cidadania e superação de desigualdades é inadiável discutir e propor alternativas; e a universidade é um espaço privilegiado de análise, observação e crítica. Sendo assim, cumpre seu papel

social, e é nesse sentido que acredito na investigação científica como caminho para leitura de fenômenos diversos, apontando saídas para a busca de melhores condições de vida.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFBA vem tentando incluir às discussões, a questão da identidade e diversidade étnica e cultural brasileira, seja através da criação de linhas de estudos e pesquisa, o que necessita de continuidade, seja na aprovação de algumas teses e dissertações no nível de Mestrado e Doutorado, que são insuficientes para compreensão e propostas de equações dos problemas, pela sua complexidade e pela carência de produção científica voltada para esse foco.

Na perspectiva em que se direciona este estudo de crítica, de busca de superação e maior liberdade de expressão e ação ao sujeito social, se considera diferenças étnicas, culturais e políticas, nesse sentido, as danças étnicas no processo de educação multicultural, os procedimentos educacionais, contemplam forma e conteúdo que possibilitam o aluno colocar sua realidade, a construção de conhecimentos se dá a partir daquilo que ele vê no seu dia-a-dia.

Portanto, na medida em que participa de uma situação de aprendizagem, é valorizado como pessoa, como sujeito potencial, o aluno enfrenta o mundo com mais valorizado como pessoa, como sujeito potencial, o aluno enfrenta o mundo com mais segurança e em condições mais favoráveis e a escola contribui para o desenvolvimento da auto-estima e da autoconfiança no enfrentamento do seu próprio contexto.

É nesse sentido, que junto à Linha de Políticas e Gestão da educação, a tese *Capoeira Angola e Dança Afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia* é instrumento de contribuição social, somando-se a algumas iniciativas conquistadas pelos movimentos sociais no Brasil e, recentemente, por algumas instâncias administrativas por via de decretos, resoluções e leis em benefício do povo negro, por melhores lugares e oportunidades, seja com vagas para o ingresso na Universidade, seja no mercado de trabalho, ou um currículo escolar que contemple e valorize as diferenças étnicas e culturais brasileiras.

O valor em estudar educação a partir da cultura local está em se desenvolver valorizando a realidade social, tanto na consciência e enfrentamento dos problemas, quanto em saber se valer de suas riquezas.

1.2.2 A VALIA DO FOCO CENTRAL: UMA QUESTÃO DE ACESSO E PERMANÊNCIA PARA UMA POSSÍVEL MOBILIDADE SOCIAL

O estado da Bahia é parte integrante de um projeto de sociedade nacional. Diferencia-se por possuir em seu território, uma expressiva população de descendentes de africanos que devido à escravização e colonização branco-européia entre os séculos XVII e XIX, organizaram-se em núcleos de resistência para continuidade de vida, costumes, práticas e proteção, tais como: Quilombos, Irmandades Religiosas, Sociedades Protetoras, Terreiros de Candomblé, Afoxés, Capoeira, dentre outros, mantendo um movimento de afirmação, busca de liberdade e ascensão.

Tal fenômeno acontece de forma diferenciada noutros estados brasileiros, conforme o potencial de mobilização que desenvolvem, porém, dialogando e criando estratégias para intercambiar experiências e conhecimentos, para expandir entidades e ações, o que também é compartilhado por países que compõem a diáspora. Mesmo assim, nos encontramos entre um abismo difícil de transpor, que nos separa da condição justa de cidadania.

A ideologia dominante inculca na sociedade que uma justificativa deste abismo se dá somente pela questão econômica e não racial. Tal lógica vem sendo derrubada por diversos estudos (RAMOS, 1935; NASCIMENTO, 1950; FERNANDES, 1989; MUNANGA, 1996, 2001; entre outros); todavia, a compreensão dos estudos acerca de *classes sociais* e *estratificação social* são imprescindíveis.

Stavenhagen (1994) diz que as análises dessas questões foram realizadas por sociólogos dos países ocidentais voltados para suas próprias sociedades e não para compreensão das sociedades não ocidentais e de países subdesenvolvidos, que, segundo o autor, é preciso estudos sistemáticos, o que não vem se dando.

Este autor destaca que os países industriais têm se limitado a verificá-lo num referencial industrial e urbano; é na literatura marxista que se encontra estudos de classes rurais.

Os estudos, em geral, definem *estratificação social* como “o processo mediante o qual os indivíduos, as famílias ou os grupos sociais são hierarquizados numa escala, uns escalões superiores e outros nos inferiores” (STAVENHAGEN, 1994, p. 281). Este conceito tem gerado polêmicas.

Segundo este autor, dentre algumas problemáticas que envolvem sua compreensão estão a que, “as estratificações são universais e representam a distribuição desigual de direitos e obrigações numa sociedade”, (DAVIS e MOORE, 1945, apud STAVENHAGEN, 1994, p. 281-282); outro localiza-se em estabelecer critérios da estratificação que “é o de delimitar o universo social em que tal ou qual estratificação é válida”; por fim, a dificuldade de “conhecer a unidade da estratificação: o indivíduo ou o grupo social”, (STAVENHAGEN, 1994, p. 283).

A literatura sociológica contemporânea sobre *classes sociais* define como “agrupamentos discretos hierarquizados num sistema de estratificação” (STAVENHAGEN, 1994, p. 283). Neste campo de investigação, os estudos sobre a *mobilidade social* são de importância, sendo esta “um movimento significativo na posição econômica, social e política de um indivíduo ou de um estrato” (MILLER, 1956, apud STAVENHAGEN, 1994, p. 285).

Reportando-me aos sujeitos da pesquisa, capoeiristas angoleiros e professores de dança afro, observando sua condição sob o ponto de vista da mobilidade social, digo que historicamente é constatado que o grupo social a que pertencem, ou seja, a de afrodescendentes, em geral, a mobilidade vem acontecendo de forma decrescente, porém, existe entre estes, a mobilidade ascendente, vista neste estudo através de depoimentos, que revelam pelo exercício de suas funções profissionais, principalmente, no campo artístico-cultural, o alcance de outro patamar e *status* social.

O autor Fernandes (1976), discorrendo sobre as classes sociais e a complexidade no estudo de tal categoria, a qual envolve, desde análises de questões rotineiras, quanto, comportamentos discrepantes, compreendê-los não é, somente, tratá-los em termos da sociologia como uma questão instrumental, mas escolher um método capaz de apreender os complexos fenômenos, porque “são formas concretas de integração das relações e atividades humanas”, e que

[...] a estandarização dos modos de ser, pensar e agir, nas classes sociais atinge limites que são determinados pela própria diferenciação interna das classes sociais. A este somam-se outros fatores de diferenciação do comportamento humano nas classes sociais, como os contactos com membros de outras classes sociais, movimentos de ascensão e descensão sociais (mobilidade social) e disposições psíquicas individuais. (FERNANDES, 1976, p. 75)

Por isso, certa da complexidade que envolve estudar as relações e os fenômenos humanos que são dinâmicos e atualizam-se, é com o propósito de contribuir para uma mobilidade social ascendente, incluindo afrodescendentes, é que enfoco a importância da educação nesse processo como instrumento de transformação social.

Partindo da premissa colocada, sou consciente de que o momento atual vem necessitando que administremos os espaços criados e conquistados no processo de luta, o que para tanto, é fundamental incentivar a formação de lideranças, buscando perspectivas, filosofias e práticas de organizações solidárias, cooperativas e mais justas, pois, nos caminhos para reversão deste cenário, está a mobilização de grupos, entidades, comunidades, que requer, estudos aprofundados de sua cultura, para com isso, ampliarem-se conhecimentos para própria defesa e argumentação na sociedade ampla e restrita.

Tais questões abordadas, para serem enfrentadas, requerem uma participação representativa para se reivindicar junto aos poderes públicos, o direito ao espaço, seja ele físico, social, político, ético, entre outros. Todavia, é uma nova etapa, pois as experiências bem sucedidas vêm servindo de lições e referência para a continuidade do processo, em que, é possível transformar a realidade, portanto, é com essa base e fundamentação que concebo política.

Isso é para se chegar à compreensão da problemática em relação ao objeto de investigação deste estudo, cujo foco central que norteia a argumentação da tese, verifica

como os conteúdos e os profissionais que trabalham com manifestações de expressividade corporal afro-baianas, a Capoeira Angola e a Dança Afro podem ser incorporadas a sistema e programas de ensino em escolas e universidades na perspectiva de contribuir para uma Educação Multicultural?

O que para tanto, levanto alguns pressupostos que antecedem resultados encontrados, ou seja:

a) Historicamente, as reformas de ensino, as leis e as ações pedagógicas implementadas no sistema escolar têm-se mostrado insuficientes para permitir acesso e permanência de afrodescendentes na escola, devido mecanismos e currículo, reproduzir a estrutura social hierarquizada, por isso, são necessárias de forma urgente, implementações de ações afirmativas e políticas públicas para reverter essa situação.

b) Para garantir uma mobilidade social de crescimento a professores afrodescendentes, que atuam no ensino da *Capoeira Angola* e *Dança Afro* em Salvador, é necessário criar e intensificar ações conjuntas entre instituições educacionais, poder público e movimento social. Fazer cumprir as leis, ampliar políticas no setor da educação e cultura, instituir cotas para acesso e permanência destes, em escolas formais, universidades.

c) A falta de conhecimento das leis públicas e da própria *Constituição Federal* pela população em geral, inviabiliza a utilização desta, como instrumento de direito e reivindicações, por isso as escolas, as instituições culturais, os movimentos sociais, estudiosos comprometidos, precisam divulgar entre a sociedade, tal instrumento de proteção e defesa.

Diante dessas constatações e pressupostos é que levanto junto a professores de Danças Étnicas Afro-baianas, probabilidades de construção de uma política educacional multicultural na perspectiva da educação libertadora e democrática, que reconheça esse patrimônio cultural e seus autores para desenvolvimento de conteúdos, estratégias e metodologias nas escolas do nosso meio social.

1.3 A VALIA DA MINHA, TUA, NOSSA FALA NA TRAMA TEÓRICO-METODOLÓGICA

A literatura escolhida para fundamentar de forma teórica e metodológica a tese busca manter uma coerência frente a uma postura e opção paradigmática ainda em construção. Retiro das práticas sociais e cotidianas de um determinado grupo social, elementos para subsidiar uma teoria científica, identificada como *perspectiva multicultural* na educação brasileira que, para isso, as vozes entrelaçadas no desenrolar do texto, dos autores sociais e dos autores literários, têm o mesmo peso, aí está a valia.

Concebo *Danças Étnicas Afro-baianas* como expressões da linguagem corporal afro-brasileira, vistas na dimensão do sagrado, do lúdico, do político-organizativo, das manifestações populares, do trabalho social e na recriação do sagrado para o didático. Nesses contextos, existe uma base comum que define uma identidade própria, sentida no ritmo, na postura, nos gestos, nos movimentos corporais, na mensagem transmitida que está presente na cotidianidade baiana, onde o maior portador dessa ação artístico-histórica é o descendente afro-brasileiro, articulado a núcleos civilizatórios de origem.

Nesse sentido, observo que nos processos educativos e pedagógicos visto tanto na dimensão do candomblé quanto no ensino recriado por professores de Dança Afro em Salvador, assim como nas escolas e academias tradicionais de *Capoeira Angola*, constata-se a presença marcante de uma identidade negra calcada nos valores das civilizações africanas transportadas para o Brasil; por isso, quando uma pessoa opta pela formação através da *Capoeira Angola*, por exemplo, está consciente de que vem buscar conteúdos que são mantidos como relíquias pelos mestres que cuidam da preservação de rituais, costumes e práticas.

De forma aprofundada, Siqueira (1998), em seus estudos sobre o Candomblé enquanto um espaço de liberdade, identidade e cidadania, aborda a importância dos rituais que fazem parte do cotidiano da cidade de Salvador, além das festas e lavagens, onde faço uma correlação com o ritual da *Capoeira Angola*, no aspecto fundamental cuja “dimensão cultural em sentido profundo representa um âmago sobre o qual se constroem processos de formação de pessoas e novas formas de organização social, e novos modos de saber e de viver em sociedade”(SIQUEIRA, 1998, p. 415). Desse modo, esses vínculos de identidade se constroem a partir de especificidades traduzidas de forma consciente ou inconsciente, política e ideológica, de uma luta de resistência e recriações que se dá na prática dos sujeitos sociais para se fazerem vivas e presentes no meio social.

Os estudos referentes à *Capoeira Angola* são escassos, situação justificada por vários fatores, sendo que o preconceito e a desvalorização pelas ciências sociais e humanas por temáticas sobre história e cultura do povo negro, ainda são o mais evidente na nossa sociedade.

Outro, vem da ausência ou pouca escolarização através do ensino formal de sujeitos pertencentes a esse grupo social, o que dificulta realizarem registros de seus conhecimentos de forma escrita e divulgá-los.

Pelo fato do modo de expressão dessa cultura se dá, em predominância, pelo diálogo corporal apoiado por simbologias musicais, verbais, posturais, coreográficas, entre outras, apreendidas pela observação e prática, para desenvolvimento de uma percepção e aplicação técnica, a escrita não tem valor fundamental dentro deste fazer, todavia, em virtude do valor social e *status* pela escolarização formal em nossa sociedade ser um forte mecanismo para uma ascensão e acessos, esses grupos ainda precisam recorrer à busca desta outra forma de educação para afirmação de um lugar social.

Mesmo com essas dificuldades, encontram-se obras realizadas por mestres angoleiros, (NORONHA, 1993; PASTINHA, 1964; CRUZ, 2001; SILVA, 2003; VIRGÍLIO, 2004); outras, por estudiosos da cultura africano-brasileira (RAMOS, 1935; REGO, 1968) e recentemente, a produção de algumas teses de Mestrado e Doutorado de pesquisadores de outros estados brasileiros e da Bahia, geralmente, vinculados a núcleos de Capoeira Angola que representam uma significativa contribuição para a memória e conhecimento desta expressão cultural (LIMA, 1991; LIMA, 2002; CASTRO JR, 2002; ABIB, 2004; OLIVEIRA, 2005), entre outros.

O livro *Capoeira Angola* de Vicente Ferreira Pastinha, publicado em 1964, traz breves registros sobre a origem e nascimento de Mestre Pastinha, nome de seus discípulos, aspectos referentes à procedência e fundamentos da *Capoeira Angola*. O autor diz: “neste modesto trabalho nossa intenção é dar uma visão panorâmica de Capoeira Angola, citando seus principais golpes e ilustrando-os com uma foto, sem entrar em minúcias, estas e a dinâmica de cada golpe ficarão a cargo de um professor habilitado”.(PASTINHA, 1964, p. 38).

O autor explica a denominação atribuída a esta arte, “o nome da Capoeira Angola é conseqüência de terem sido os escravos angolanos, na Bahia, os que mais se destacaram na sua prática” (PASTINHA, 1964, p. 29).

Em 1993 é publicado o *ABC da Capoeira Angola: os manuscritos do Mestre Noronha*, de Daniel Coutinho, conhecido no meio da *Capoeira Angola* na Bahia, como Mestre Noronha. A organização desta obra é do pesquisador baiano, Frede Abreu, que conta que em 27 de novembro de 1980, a esposa do mestre lhe entregou registros manuscritos e iconográficos do seu marido que já havia falecido desde 17 de novembro de 1977. Frede, então, fez a compra dos originais e mais tarde, publicou-os. Nos manuscritos, Mestre Noronha expressava seu desejo:

este livro que vou lançar em praça tem toda malícia que o mundo deve saber o que é uma luta de grande valor que o mundo quer tapitar o seu fundamento[...] Estou escrevendo este livro da Capoeira Angola toda esta tradição da Bahia e os festejos. Estar escrito neste livro que muito capoeirista de ontem não sabe espracar porque não apri deu nada. Porque pode ser professor de academia este é o maior erro deste falço professor desta academia um aluno de capoeira aprender jogar capoeira com uma semana o que este aluno aprendeu para ser professor de academia. (NORONHA, 1993, p. 19-48).

A riqueza desta obra está na escrita em manuscrito do autor que foi mantida e traz a linguagem de sua cultura e as expressões dos costumes de sua época, além deste, explicitar o valor da *Capoeira Angola* e de seus fundamentos, também relatos dos conflitos e violência sofrida pelos negros capoeiristas com a polícia e o estado, e a luta destes, para sobreviverem, utilizando-se de sua arma de defesa pessoal, a Capoeira Angola.

O nome dos grandes capoeiristas, “os bambas” de determinadas épocas e suas localidades de atuação é identificada por Noronha. Vê-se também, as conseqüências do projeto de modernização do estado e os impactos nos costumes e práticas desta arte. Ao final do livro, no item “em tempo”, encontra-se a análise sensível e criteriosa de Frede Abreu, destacando a relevância de cada pensamento, cada fato, cada história deixada por Daniel Coutinho, o Mestre Noronha.

Outra significativa contribuição foi a organização do *Caderno-albo* que contém os manuscritos e desenhos de Mestre Pastinha, que pretendia publicá-los. O livro é organizado pelo mestre Decânio, Ângelo Decânio Filho, capoeirista regional formado pelo Mestre Bimba.

Mestre Decânio conta pela obra que o mestre Pastinha ia entregar em 21 de dezembro de 1960 os manuscritos ao sr. Wilson Lins para que escrevesse o texto para posteriormente ser ilustrado por Caribé, Pastinha não conseguiu realizar esse desejo. Tem-se acesso a este material por meio eletrônico. Ressalto que é um documento de significativo valor histórico e cultural. A partir desses manuscritos, Mestre Decânio, produziu *A Herança de Mestre Pastinha* (1997).

O livro *Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico* de Waldeloir Rego, publicado em 1968, em Salvador-Bahia, acredito ser a obra mais referendada nos estudos de capoeira, realizados posterior a esta data, seja por quem escreveu sobre o histórico, sobre *Capoeira Angola*, *Capoeira Regional*, ou diferentes temas.

Seu valor está na capacidade e sensibilidade do autor em fazer a etnografia do que via e percebia em relação ao cotidiano da *Capoeira Angola*, seja na disputa pelo espaço, pelo poder, a divergência ou camaradagem entre os capoeiristas, a indumentária utilizada, nomes representativos da época, músicas que mais tocavam, apelidos; e outro aspecto que destaco é o referencial de fundamentação teórica que já incorporava autores que estudavam a cultura afro-brasileira de forma crítica, como também os de visão conservadora, além de autores estrangeiros. Incluísse à obra, desenhos do artista plástico Caribé, onde sua produção maior foi retratar a cultura baiana, no universo da capoeira, do candomblé, dos tipos humanos. Por este ter conhecimento prático desta arte, desenvolveu um estilo de rica plasticidade e movimento ao desenhá-la e pintá-la.

Os estudos científicos estão sendo produzidos ainda de forma restrita na atualidade. A dissertação da atriz baiana e capoeirista angoleira Evani Tavares Lima (2002), intitulada *Capoeira Angola como treinamento para o ator*, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFBA, apresenta uma rica abordagem sobre possibilidades da aplicação da Capoeira Angola em processos e técnicas criativas na área artística e educacional, dentre suas reflexões, ela diz que

O fato de ser a capoeira um objeto dinâmico, portanto em constante construção e aberto a contribuições subjetivas de todos que com ela interagem, concorre bastante para a existência de variantes que, no entanto, pelo que se observa, não deve perder de vista o seu eixo principal, a referência primeira, sob pena de não ser legitimada pelo seu meio. [...] Deste modo, será considerado como: *angola*, estilo declaradamente inspirado na estética e filosofia de mestre Pastinha; *regional*, estilo inspirado na estética e filosofia de mestre Bimba; e contemporânea, como um espaço de confluência dos novos estilos: tanto para os que optaram por mesclar as duas referências estéticas, tanto para os que não tomam como referência nenhuma dos dois estilos, tendo optado pela chamada, terceira via. (LIMA, 2002, p. 48-49)

O capoeirista angoleiro e professor de Educação Física, Luís Vitor Castro Júnior, a partir de sua dissertação desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, (2002), em convênio com a Université du Québec a Chicoutimi, intitulada, *A pedagogia da capoeira: Olhares (ou toques?) cruzados de velhos Mestres e de Professores de Educação Física*, pesquisou a Capoeira como meio de Educação numa perspectiva histórica, cultural e dialética, buscando envolver a comunidade capoeirística e os professores de Educação Física

no intuito de aproximar a relação entre os dois tipos de saberes, de origens heterogêneas. O autor aponta como intenção do estudo a produção de uma teoria democrática, materializada através de uma prática social de inclusão entre sujeitos a partir de uma singularidade que representa aspectos cruciais da totalidade social, ou seja, uma teoria transformadora.

Como resultado da tese de doutorado em Ciências Sociais na UNICAMP, o professor de Educação Física, capoeirista angoleiro, Pedro Abib, lança seu livro *Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda* (2004), dizendo que seu trabalho é na direção de “ampliar e aprofundar as possibilidades desse diálogo entre saberes de diferentes tradições - a academia e a popular -, como uma premente necessidade das abordagens que incluem os temas relacionados à educação em nosso país”, (ABIB, 2004, p.23).

Defendida na PUC-São Paulo, na Faculdade de Psicologia a dissertação *Capoeira Angola. Lição de vida na civilização brasileira* foi desenvolvida por Lima em 1991.

O contramestre angoleiro Josivaldo Oliveira, mestre em História Social pela UFBA, professor universitário, coordenador do Malungo- Centro de Capoeira Angola no município de Cachoeira, publica em 2005, o livro *No tempo dos valentes: os capoeiras na cidade da Bahia*, a partir do seu mestrado, mostra as mudanças que se deram a partir da década de 30 do século passado, incidindo num impacto no mundo e prática da capoeiragem na Bahia, entre a sobrevivência e a resistência dos capoeiras nas ruas.

Os estudos voltados para a Dança Afro encontram-se em condições de maior precariedade, comparados à Capoeira Angola, inclusive no âmbito acadêmico. Devido meu estudo de Mestrado em Educação, em que levantei referências existentes sobre esta temática nas entrelinhas de autores de diferentes áreas (RAMOS, 1954; RODRIGUES, 1988; SODRÉ, 1979) e especificamente, o trabalho da professora e coreógrafa Nadir Nóbrega, *Dança Afro: sincretismo de movimentos*, (1991); ressaltando que

há quem afirme que a dança dos Orixá, Voduns e Inkisi seja a base da Dança Afro. Porém essa afirmação é fruto do esquecimento ou desconhecimento da existência de outras danças criadas por negros católicos (Moçambique), por negros escravos (Capoeira), negros e índios (caboclinhos), assim como negros e brancos. [...] Os movimentos desenvolvidos, executados ainda hoje são: misturas de Dança Moderna e Clássica, dança dos Orixás, danças Folclóricas

Afro-brasileiras e até mesmo dos Balés do Senegal e de Angola.
(NÓBREGA, 1991, p. 17-19)

Já passados nove anos da produção da minha dissertação, desconheço outros trabalhos realizados sobre Dança Afro nesta cidade no âmbito acadêmico, o que aumenta a responsabilidade em prosseguir.

A trama teórica deste trabalho articula educação, dança étnica e políticas públicas, o que é imprescindível evidenciar seu conceito.

A partir de Frischeisen (2000), entende-se que a gênese de uma *política pública* é a insatisfação da sociedade, as necessidades de grupos humanos que buscam soluções, encaminhamentos através do gerenciamento pelo poder político, seja em forma de mandato ou em tempo necessário para realizações.

Esta autora diz que *política* é “estratégia de agrupamentos humanos para a consecução de determinadas finalidades”; a partir dessa definição, relembro a própria origem da palavra em latim *polis*, significando cidade, lugar de convivência de agrupamentos humanos.

Chamou-me a atenção, outra observação, quando esta diz que o objeto político teoricamente constituído é uma convenção social que não necessariamente parte de uma legislação oficial, mas origina-se de ações civis públicas e se necessário for, incorporadas legalmente pelo poder governamental.

Boaventura (2002) discute questões do contexto educacional brasileiro, chamando a atenção para o antagonismo entre a Constituição e a realidade, dizendo que o progresso conquistado ao longo desses anos foi reconhecendo direito social. O direito à educação é uma contribuição curta e marcante da Constituição de 1934. O país visto em seu conjunto é marcado pela desigualdade social. Reportando-se a Pontes de Miranda, diz que educação somente pode ser direito, se houver escolas em número suficiente e se ninguém estiver excluído delas.

Diante dessa afirmação, vejo que no Brasil esse direito, que é imprescindível para qualquer nacionalidade, está por ser atribuído, as contradições permite colocá-lo em 12º país em economia mundial e 76º em analfabetismo.(BOAVENTURA, 2002).

Os estudos de Henriques (2001, p. 1-2) confirmam que

o Brasil, tanto em termos absolutos como relativos, não pode ser considerado um país pobre, mas deve ser reconhecido como um país extremamente injusto. E essa injustiça social encontra-se na origem do enorme contingente de pobres em nossa sociedade [...] O entendimento dos contornos econômicos e sociais da desigualdade entre brasileiros brancos e brasileiros afrodescendentes apresenta-se como elemento central para se construir uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente eficiente.

Santos (2000, p. 29), um dos pensadores brasileiros mais respeitados, faz uma reflexão do mundo atual dizendo:

[...] nesta nova época dita de globalização não há propriamente um mercado global, embora o vejamos assim nomeado nos jornais. A inteligência dita global fica com as instituições internacionais – Nações Unidas, Banco Mundial, FMI, igrejas globais –, mas que tampouco são completamente globais [...]. Eles escolhem as frações do mundo em que desejam atuar e as fragmentam ainda mais. Isso pouco lhes importa. O que significa que os atores que movem o chamado mundo globalizado, de um lado, não são globais, e, de outro lado, são cegos. Cegos para o que está em torno deles, porque a ação das firmas multinacionais e internacionais é indiferente aos contextos em que se inserem, pouco se incomodam com o resultado da sua presença para o que está ao redor. Só pensam em si próprias.

A imposição de novas ordens político-econômicas e ideológicas dos países ricos para os países “pobres” ou com injusta distribuição de renda, como é o caso do Brasil, vem requerendo de nós uma capacidade sobrehumana para encontrarmos brechas e saídas da situação e dilema - acreditar na conquista da independência, permanecer condenado à dependência ou na tensão entre essas duas.

Já Santos² (2001) comenta sobre o conceito de Estado de *Bem-Estar Social e Política Social*, chamando a atenção que num contexto capitalista, estes conceitos têm significados diferentes, o primeiro é quando

[...] a finalidade social para a qual se converge todos os esforços do processo de desenvolvimento, sendo este monitorado para um projeto de nação, que numa expressão técnica é o planejamento da sociedade em relação ao seu futuro, onde este seria um estágio

² Reginaldo Souza Santos é professor da Faculdade de Administração da UFBA, organizador do livro *Políticas Sociais e Transição Democrática: Análises comparativas de Brasil, Espanha e Portugal*. 2001

final do esforço material da sociedade no qual as diferenças econômicas deveriam estar eliminadas.

Conforme sublinha Kernes no artigo *As possibilidades Econômicas de nossos netos* de 1930, onde afirma que *Política Social*

serve de base legitimadora do poder político, mas preservando os interesses do capital; [...] é uma entre tantas outras políticas que conformam o espaço da produção social, portanto da dinâmica capitalista, e quase sempre dentro da funcionalidade para a expansão do capital. Esta natureza de política é uma das últimas a ser implementada, visto que significa demasiada importância ao aspecto distributivo.

Diante dessas análises, resta-me concluir que política social só é estruturada no instante em que o capitalismo necessita incorporar novas fronteiras para a sua expansão; com isso, percebe-se que neste tipo de sistema, o interesse é para o favorecimento dos grupos que detêm o poder econômico e político, restando aos demais, a manutenção desse tipo de estrutura.

O modelo econômico capitalista vem gerando situação de difícil reversão para os chamados “países em desenvolvimento”, como a má distribuição de renda, dívidas interna e externa, privatizações de instituições públicas, mudança de valores nos comportamentos humanos, a exemplo do individualismo e competitividade em vez da coletividade, solidariedade, então, o que vem sendo adotado como “políticas públicas” no contexto brasileiro, são medidas paliativas de caráter assistencialista. Acredito que para uma efetiva mudança, todas as necessidades básicas devem ser resolvidas ao mesmo tempo, alimentação, habitação, saúde, emprego, educação, lazer e a desconstrução do mito da democracia racial e social em nossa sociedade.

Nesse contexto, as reflexões de Santos (2003, p. 74) constataam que

[...] As chamadas políticas públicas, quando existentes, não podem substituir a política social, considerada um elenco coerente com as demais políticas (econômica, territorial, etc). Não se trata, pois, de deixar nos níveis inferiores de governo – municípios, estados – a busca de políticas compensatórias para aliviar as conseqüências da pobreza, enquanto, ao nível federal, as ações mais dinâmicas estão orientadas cada vez mais para a produção da pobreza. O desejável seria que, a partir da visão de conjunto, houvesse redistribuição dos poderes e de recursos entre diversas esferas político-administrativas do poder, assim como redistribuição de prerrogativas e tarefas entre as diversas esferas entre as diversas escalas territoriais, até mesmo com a reformulação da federação.

Portanto, a falta de políticas sociais que dêem conta dos problemas que perduram, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, reflete-se também no desenrolar da escolarização, por isso, a luta por reparação e conquista de dignidade na sociedade continua, uma vez que as formas de ação têm se ampliado e um dos instrumentos possíveis de permitir mudanças é o caminho da *educação*, já que ela

[...] ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo [...]. A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram
{ GOHN, 1999, p.16-17).

A professora Marie-Dominique Perrot do Institut Universitaire d'Etude du Développement, Genebra, estudiosa em relações interculturais e crítica à modernidade, chama a atenção para o que hoje, se tem denominado “desenvolvimento”, uma relação social de dominação que vem gerando uma crise, não só no Terceiro Mundo, mas em países altamente industrializados, e isso tem que ser questionado.

Afirma que o momento é o de passar de uma educação para o desenvolvimento a uma educação intercultural, porém, para se atingir outra visão, será necessária uma empreitada.

A sua concepção de *educação intercultural* é aquela que parte do caminho de uma pedagogia da identidade e da diferença que

[...] consiste em tomar emprestado o olhar do outro a fim de obter uma visão de si mesmo descentrada, insólita, crítica e, sobretudo nova [...] trata-se de se deixar ensinar por sua própria matriz cultural e suas variantes inventadas pela história, através da confrontação com que coloca questões.
(PERROT, 1994, p. 200)

Para tanto, Perrot continua afirmando que essa “pedagogia” que não significa traduzir-se em “soluções” simplesmente, exige que:

[...] para compreender-se a si mesmo, é necessário ter acesso ao outro, acesso que sempre será relativo e limitado. Nesta confrontação se aprende que não somente o outro difere de nós, mas que nós diferimos juntos um do outro e que é nessa exploração das diferenças que cada um se

descentra de seu próprio universo e se re-centra numa identidade renovada, enriquecida pelo contato. (PERROT, 1994, p. 207)

É a partir do respeito pelos diversos grupamentos étnicos, formador da nação, que se tenta estabelecer um diálogo e um caminhar, compartilhando elementos de uma referência cultural e de outra, significando uma soma, de modo que ninguém fique em desvantagem, isso já representa um importante passo para as mudanças.

A discussão teórica no Brasil na área da Educação Intercultural e Multiculturalismo é recente, inclusive, absorvendo a literatura produzida pelos norte-americanos, apesar de que, desde os anos 70 em nosso território, importantes pesquisadores como Abdias Nascimento, Guerreiro Ramos, Florestan Fernandes, entre outros, já enfatizavam a urgência de estudos em educação voltados para as etnias, o combate ao racismo e discriminação, a valorização de saberes das referências culturais tradicionais em nosso território.

Dentre os estudos contemporâneos sobre a temática afro-brasileira, produzidas por afrodescendentes, o que revela uma outra perspectiva no olhar à contribuição do povo negro e sua cultura na formação de nossa sociedade, constituem-se referências significativas nesta pesquisa, por isso, estão entrelaçadas em todo o texto.

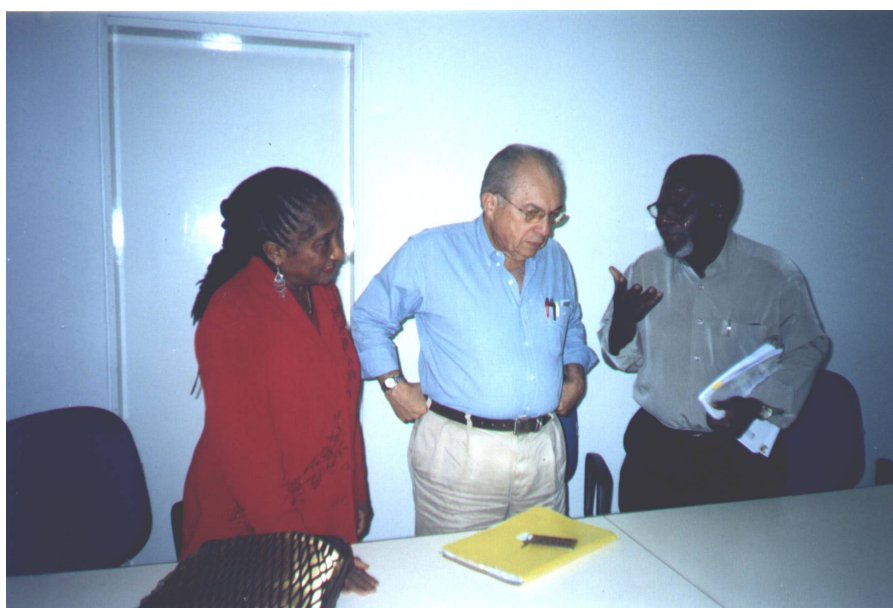


Figura 15. Contribuições da banca examinadora de qualificação, composta pelos professores: Dr^a Maria de Lourdes Siqueira (UFBA), Dr. Edivaldo Boaventura (UFBA) e Dr. Kabengele Munanga (USP), em 15 de maio de 2004



Figura 16. Recepção oferecida pelo professor Edivaldo Boaventura ao professor Kabengele Munanga pela sua vinda a Salvador-Bahia em 14 de maio de 2004. Pela ocasião, reuniram-se pesquisadores como: Ana Célia da Silva, Maria de Lourdes Siqueira, Maria Durvalina Santos, Sandra Bispo, Amélia Conrado, entre outros. Arquivo Amélia Conrado

A obra *O terreiro, a quadra e a roda: formas alternativas de educação da criança negra em Salvador*, organizada por Boaventura e Silva (2004), que se origina do que a professora Eugênia Lúcia Viana Nery, aluna da primeira turma de doutorado do PPGE-UFBA, deixou através de seu projeto que não chegou à defesa da tese, em virtude de sua partida para o Orum em 1995, o que levou seu orientador, o professor Edivaldo Boaventura, publicar os documentos produzidos até ali.

Nery questionava o ensino na escola formal diante de outras formas de educação mais próximas da maneira de viver e proceder da criança negra em Salvador, que era o sujeito central de suas preocupações, como o que se aprende junto aos terreiros, às quadras de ensaios de Blocos Afro e nas rodas de capoeira.

Frente a isso, percebe seu orientador, “terreiro, quadra e roda, são espaços, distritos, ambientes e modalidades e outras formas de educar com fundamentação cultural mais interativa”, (BOAVENTURA, 2004, p. 12). Além dessa

constatação, este diz que a contribuição desta proposta “enriqueceu a vertente tematizante da identidade ou da diferença negra relacionada com a educação”.

Por este motivo, defendo como conteúdo curricular escolar, elementos da riqueza e formas educativas presentes no universo da capoeira, das danças, dos saberes mitológicos das tradições afro-brasileiras e de outras culturas que constituem nossa matriz civilizatória, sendo assim uma soma e multiplicação de conhecimentos nas diferenças.

Somando-se às idéias de Eugênia Lúcia, 15 estudiosos³, que se dedicam à temática da educação pluriétnica e pluricultural, entrelaçam proposições que convergem com o que ela argumentava.

Voltando-se à compreensão de política de ação afirmativa, encontro em d’Adesky, na sua obra *Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil* (2001), uma explicação:

[...] é interessante observar que a questão da política de tratamento preferencial ou de ação afirmativa tomou, após 1995, forte impulso nos debates dos militantes negros no Brasil. Usada há cerca de 30 anos nos estados Unidos, a chamada ação afirmativa tomou vulto principalmente nas grandes empresas e nas universidades, nas quais um sistema de cotas tentou corrigir as desigualdades que o racismo e a segregação infligiram às minorias, especialmente aos negros. Atualmente, a política de tratamento preferencial é cada vez mais contestada com base no direito fundamental de igualdade de todos os cidadãos. (d’ADESKY, 2001, p. 206)

O artigo *Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação*, de Silva (2003), leva-me a compreender a trajetória que esta discussão tanto nas Américas, quanto na Europa, segundo o autor, traz conotações diferenciadas, a partir de novos contextos socioculturais que se constituem, ele afirma:

[...] resgatar a trajetória do termo *multiculturalismo* remete a pensadores clássicos como Tocquville (1805-1859), que lançou as bases para a compreensão do pluralismo cultural e político presente na formação da sociedade norte-americana. (SILVA, 2003, p.18)

³ Dentre os participantes da coletânea estão, Eivaldo Boaventura, Maria Stella Azevedo, Vanda Machado, Carlos Petrovich, Ana Célia da Silva, Maria de Lourdes Siqueira, Delcele M. Queiroz, João Pereira Leite, Amélia V. S. Conrado, Kabengele Munanga, Elias Lins Guimarães, Clélia Néri Côrtes, Joseania Freitas, Sandra Maria Bispo, Narcimária Luz.

E também, às lutas contra o racismo, instauradas pelos negros norte-americanos, até pouco tempo atrás.

Apesar dos norte-americanos terem como base de sua sociedade a democracia, segregou e exterminou o diferente, o não-anglo-saxão cristão, a legislação proibia, até 1966, ou seja, há 40 anos atrás, casamentos inter-raciais, como chama a atenção o historiador e antropólogo Emmanuel Todd (1996, p.57), citado por SILVA(2003, p. 20), explicando melhor que

o multiculturalismo originalmente foi concebido nos Estados Unidos da América, preconizava que as diversas culturas existentes no interior do território norte-americano seriam *assimiladas* pela cultura dominante. Pautadas nessa compreensão, foram implantadas diversas políticas para levar a cabo essa visão *assimilacionista*, entre elas a chamada *educação compensatória*, traduzida em programas de reforço escolar para crianças, filhos de imigrantes, que não dominavam ou não tinham o conhecimento satisfatório da língua e da cultura tradicional americana.

Este ressalta que no ano de 1965, várias políticas visando à justiça social e à igualdade para negros no mercado de trabalho, na educação e saúde foram aprovadas, podendo ser considerado este ano, um marco no processo de implantação de ações afirmativas. Além dos negros, outros segmentos da sociedade que se encontravam à margem do sistema educacional e econômico foram beneficiados.

O conhecimento dessas experiências em contextos diferentes é fundamental para avaliar o cenário brasileiro, que até a atualidade, o poder público pouco tem feito para melhorar a condição de sua população.

No debate da questão de que estou tratando, diversas proposições conceituais vêm sendo apresentadas e redefinidas diante dos contextos em que buscam incorporar, não só a discussão, mas fundamentos para a tomada de consciência e ação, assim, as análises construídas por d'Adesky (2001) oferecem uma argumentação consistente, diante dos diversos fatores que justificam políticas públicas e ações afirmativas para grupos que sofrem com o racismo, a depreciação, a desqualificação, como enfatiza o autor:

[...] as idéias multiculturais voltam-se para a tolerância recíproca entre as culturas, recusando a imposição de cultura dominante. É

nesse sentido que o multiculturalismo não se abstém da comunicação e do diálogo. Ele não escolhe entre o universal e o particular, o individual e o coletivo. Ele não exclui nenhum desses princípios.[...] Em termos da pessoa humana, o multiculturalismo possibilita que o indivíduo venha a se identificar segundo seus próprios critérios, de forma que possa ser reconhecido pelo que é, sem ser obrigado a se fazer passar pelo que não é. (D'ADESKY, 2001, p.236).

As análises que d'Adesky proporciona através da sua obra para se compreender pluralismo étnico e o multiculturalismo, leva-me a posicionar a favor do tratamento preferencial e da ação afirmativa como possibilidade de mudanças em nosso meio, porém, acredito que somente uma revolução pode levar a se constituir uma nova forma de vida humanitária, de existência e de valores no século XXI.

Junto a essas afirmações, a obra *Ação Afirmativa & Princípio Constitucional de Igualdade: (o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA)*, de Gomes (2001)⁴, trata das ações afirmativas sob o ponto de vista do Direito Constitucional, relatando, inclusive, as decisões de julgamentos pela Corte Suprema dos Estados Unidos, diante de vários casos referentes à questão.

No prefácio da obra, as palavras de Celso Mello (2001) dizem que “não existe uma real igualdade jurídica quando há uma desigualdade de fato. A ação afirmativa visa a corrigir distorção”, então, a gênese no nível do direito da ação afirmativa foi nos Estados Unidos, inicialmente definida e implantada diferentemente de como acontece nos dias de hoje, sendo que,

[...] atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade, o acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. [...] Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido - o da

⁴ O autor desta densa obra é Doutor em Direito Público pela Universidade de Paris – II (Panthéon-Assas). Professor da Faculdade de Direito da UERJ e é o primeiro negro a ser convidado a assumir um cargo de confiança e liderança no Supremo Tribunal Federal em Brasília, no atual governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. (GOMES, 2001, p. 40-41)

Para tanto, Gomes (2001) comenta que a base filosófico-constitucional das ações afirmativas buscam destacar a diferença entre *justiça distributiva versus justiça compensatória* e o *multiculturalismo*.

Este explica que a justiça compensatória é anterior às demais teorias explicativas e fundamentadoras das ações afirmativas, estando aí, o argumento central que se pauta nas necessidades que historicamente as sociedades que adotam políticas de subjugação a vários grupos ou categorias de pessoas por outras, de corrigir os efeitos perversos da discriminação passada; assim, ao adotarem os programas de preferência em prol de certos grupos sociais marginalizados no processo histórico, essas sociedades estariam promovendo, no presente, uma “reparação” ou “compensação” pela injustiça cometida no passado aos antepassados das pessoas pertencentes a esses grupos sociais.

O autor diz que esta justificativa filosófica é a adotada para grande número de programas de ação afirmativa presentes nos diversos países que adotam esse tipo de política social, inclusive nos EUA; todavia, é uma concepção aonde se observa falhas.

É com base neste diálogo teórico-conceitual que se alicerça a resposta da questão central que norteia a trama do objeto que valoriza concepções vindas de setores e áreas diferentes que falam e desafiam na tessitura desta e de outras tramas, por isso, os caminhos metodológicos traçados foram na perspectiva da abordagem qualitativa, porque aprecia o ser e o fazer de cada coisa.

1.3.1 TRACEI CAMINHOS PELO QUALITATIVO PORQUE APRECIA O MODO DE SER DE CADA COISA

O autor Triviños (1990), comentando a dificuldade em conceituar a pesquisa qualitativa, diz que esta surgiu na Antropologia, uma vez que profissionais dessa área pesquisam a vida dos povos e, em determinadas circunstâncias, não pode ser tratada de forma quantificável; depois, esta abordagem foi se desenvolvendo pelos sociólogos, a partir de seus estudos sobre a vida em

comunidade e por volta dos anos 70, na América Latina, por educadores que estudam o comportamento humano no contexto.

Manifesta, então, o autor que “o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva, será dado pelo referencial teórico no qual, se apóie o pesquisador” (TRIVIÑOS, 1990, p. 125).

Pelo fato de entender que a *abordagem qualitativa* aprecia o modo de ser de cada coisa, porque “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos...” (MINAYO, 1994, p. 22), é que, para melhor olhar, refletir-agir e sustentar a problemática deste estudo, escolhi, como espaços de pesquisa, observação e ação, um núcleo de Capoeira Angola e um núcleo de Dança Afro-baiana que se situam na cidade de Salvador, estado da Bahia.

A convivência e a participação junto à Escola de Capoeira Angola Irmãos Gêmeos de Mestre Curió (ECAIG) e do Bloco Afro Ilê Aiyê, permitiu elegê-los como campo singular de estudo, dada sua importância e representatividade.

A minha inserção como sujeito participante, comprometida na busca de melhoria e transformação da sociedade, é o motivo principal para eleger essas escolas, como referência de investigação, porque elas direcionam seus projetos e ações para uma determinada coletividade, oferecendo uma forma de educação mais interativa.

Por isso, minha relação com a ECAIG e o Ilê Aiyê são mediadas por trocas de conhecimentos, estudos, trabalhos, culturas, respeito, afetividade e cumplicidade. A permissão para entrar nesses espaços e construir juntos, produtos simbólicos, que neste caso, é esta tese, acontece pela confiança em quem reconhece as relíquias de nossa cultura que são saberes emergidos das experiências ali vividas.

Os aspectos relevantes observados e tratados junto às dificuldades e contradições surgidas no processo de análise e construção da tese, que no conjunto de seus argumentos, pretende evidenciar para outros focos no fazer e ser escola, instiga uma reação, que para tanto, inicia pela redefinição de identidade pessoal e coletiva, um descobrir-se de *origem*, de *participação* e de lugar de *ocupação*..

Portanto, esse produto científico é o retorno à sociedade e às instituições de referência de análises, daquilo que é *difícil de se ver a olho nu* pela complexidade

da dinâmica social e dos mecanismos ideológicos que tornam invisíveis outras referências culturais que, mesmo assim, brotam de entrelugares os sinais de transformações positivas.

Mais uma vez, ressalto a urgência de uma *revolução pedagógica*, pois as teorias têm avançado, mas a aplicabilidade tem sido um desafio e um conflito.

Deste modo, pretendo com as experiências tratadas aqui, contribuir no fortalecimento e afirmação do paradigma multicultural na educação brasileira, que vem sendo conhecido, redefinido e discutido com rigor por educadores comprometidos com a equidade entre os sujeitos e suas culturas que constituem a sociedade brasileira.

A dificuldade na busca do suporte teórico-metodológico para fundamentação está em não trazer teorias e abordagens, que não dêem conta da leitura dessas realidades.

Pode acontecer de existirem discussões mesmo em processo, mas consonante aos princípios e crenças dos quais compartilho, servirem de suporte à teoria educacional que optei para sustentação da tese, que acolhe o pensamento pedagógico do “Terceiro Mundo”, construído pelos países ex-colonizados, destacando os da América Latina e da África e o pensamento pedagógico brasileiro como aborda Gadotti (2002), incorporando contribuições de outros teóricos além dos que ele se referiu.

O caminho da pesquisa e da construção da tese se deu pela apropriação de recursos e procedimentos metodológicos da pesquisa participante (BRANDÃO, 1986); da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1981; 1980) e da etnometodologia (COULON, 1995), porque servem para apreensão de fenômenos sociais oriundos de questões e de sujeitos que pouco são tratados pela ciência de modo geral, motivo de minha afinidade e opção.

Brandão (1986) explica que a base de estudo da sua obra partiu de experiências junto à Pastoral da Igreja Católica; em especial no Brasil, cruzou-se com a prática popular dos movimentos de bairros periféricos, de operários e de camponeses e isso é o que tem de pioneiro na Pesquisa Participante, também, apresenta obras e autores com propostas próximas à sua como Thiollent (1981; 1980); Borda (1972); entre outros. Borda (1986, p. 43, apud HUYNH, 1979), diz que *pesquisa participante* é “pesquisa da ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo”, é por esse motivo que conhecendo profundamente as necessidades e

problemáticas fundamentais do contexto da Capoeira Angola e da Dança Afro na Bahia e a *realidade concreta*, como Paulo Freire (1986, p.35), define ser

[...] algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmo. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade

Nessa perspectiva é que compartilho com proposições que tenham semelhanças com a realidade concreta na qual se refere esta tese.

Borda (1986, p. 43) ressalta que a *pesquisa participante*

[...] responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios _ as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior.

Para compreensão da minha participação nesses espaços sociais, faço um breve enunciado dizendo do meu ingresso como aluna na Escola de Capoeira Angola Irmãos Gêmeos de Mestre Curió em 1997, portanto, há nove anos, para desenvolver formação em *Capoeira Angola*. Devido ao intenso envolvimento e, compromisso com a proposta, fui convidada a integrar a diretoria administrativa da mesma, em 2003, exercendo a função de secretária executiva até o presente.



Figura 17. Além de minha inserção na ECAIG, participei integrando a diretoria da Associação Brasileira de Capoeira Angola, durante a gestão de Mestre Curió em 2000-2002,. Dentre algumas ações implementadas nesta gestão: atualização do estatuto e aprovação em Assembléia; cursos de Capoeira Angola; recadastramento de angoleiros e suas instituições; homenagem à memória de mestre Pastinha, entre outras. Arquivo Amélia Conrado

Já no Bloco Afro Ilê Aiyê, tudo começa quando me aproximei da Yalorixá Hilda Dias Santos Jitolu, Mãe Hilda, em fevereiro de 1994, há 11 anos, que após esse encontro, passei a acompanhar as festas públicas do seu terreiro, o Ilê Axé Jitolu, alguns rituais restritos e outras atividades educativas e culturais, o que me levou a destacar tais experiências em momentos na dissertação de Mestrado, ao tratar das ações exercidas por núcleos culturais afro-brasileiros.

Desde então, conheci de perto as atividades do Ilê Aiyê, *shows*, comemorações, seminários, Semana da Mãe Preta, Noite da Beleza Negra, saída no Carnaval, *Ajeun* (celebração à comida), entre outras; assim, criamos laços e afinidades compartilhadas por trocas de experiências e trabalho.

Passei a proferir palestras, ministrar oficinas, realizar ensaios e coreografias, sair no carnaval junto ao Bloco, resultando no convite pela diretoria do mesmo, em fevereiro de 2005, para escrever, discutir e implementar o projeto político- pedagógico de criação da Escola de Dança do Ilê Aiyê, sendo esta mais uma ação educativa e social que será disponibilizada em breve, para a sociedade baiana.

Por reconhecer a importância do que se produz no nível educacional nestas instituições culturais, assim como resultados favoráveis que contribuem para

a cidadania, inclusão social e identidade cultural brasileira, é que entrelaço na minha produção científica, conhecimentos oriundos da universidade e da comunidade, espaços aos quais pertenço. Consolidando os dados, somam-se depoimentos de integrantes destas instituições, como também de outras pessoas ligadas à cultura da Capoeira e Dança Afro, para confirmação e enriquecimento de aspectos, fatos históricos, do pensamento filosófico que possuem essas expressões.

1.3.2 AQUI POVO E PESQUISADOR FALA E NO CORPO-A-CORPO ERGUEM O PATRIMÔNIO

A preferência pelo contato direto com esse contexto vem reafirmar uma cumplicidade de interesses e compromissos entre o pesquisador e a comunidade na qual estou inserida, atuando em campos e níveis diversos por uma causa maior. Nessa situação, quebra-se a imagem do “pesquisador de fora” preocupado apenas em recolher dados, conforme seus interesses individuais. Luz (1983, p. 23) chama a atenção para uma posição metodológica que parta de uma inserção pessoal do pesquisador no processo crítico que está se realizando.

Nessa perspectiva, o desafio da proposta metodológica deste estudo é utilizar a orientação que se convencionou chamar *Pesquisa-ação*, definida como

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14)

Dentre a função política e valores que estão voltados para esse tipo de metodologia, a principal é tornar-se útil a ações de simples cidadãos, organizações militantes, populações desfavorecidas e exploradas, e desenvolver métodos de como solucionar tais questionamentos.



Figura 18. Produção de seminário na Escola de Dança da FUNCEB sobre profissionalização através da arte e cultura negra na intenção de levar aos espaços formais de educação em dança essa discussão, para tanto, a participação de Antônio Carlos Vovô (Presidente do Bloco Afrô Ilê Aiyê) na Escola, foi marcante, pelo amplo debate que estabeleceu junto aos presentes. Ao seu lado, a professora Amélia Conrado, a diretora da Escola Simone Naiar, a coordenadora Márcia Santiago. Arquivo: Amélia Conrado



Figura 19. Após a conferência do presidente Vovô, a dançarina Danda do Ilê Aiyê interpretou dançando uma música do repertório do Bloco Afrô. Arquivo: Amélia Conrado



Figura 20 e 21. Fórum em Salvador para se elaborar uma carta com objetivo de apresentar propostas para ações e políticas públicas para Capoeira, objetivando apresentação no Congresso Nacional de Capoeira promovido pelo Ministério do Esporte. Nessas reuniões, se conseguiu reunir grande representação de escolas, academias e projetos que trabalham com capoeira. Devido à falta de oportunidades de encontros, existiu dificuldade de diálogo, conciliações, entre outras. Um detalhe observado por mim, é que, em média nas reuniões, apenas três, às vezes quatro mulheres participavam (Amélia, Brisa, Jararaca, Nice ou outra) junto a um grupo composto aproximadamente por 100 homens, mostrando a liderança e representatividade, predominante entre os homens. Arquivo: Amélia Conrado

A cumplicidade do pesquisador com o tema leva a concordar que, “no que se refere à própria noção de participação, três elementos constitutivos brotam como fundamentais: processo de investigação, de educação e de ação” (MACEDO, *apud* HAGUETE, 1987, p. 155). Assim sendo, “[...] a participação é uma ação reflexiva conjunta que, ademais, na OP da pesquisa-ação, transforma-se também num processo orgânico de mudança, cujos protagonistas são os pesquisadores e a população interessada na mudança”. (MACEDO, 2000, p.155-156).

Devido às características da observação-participante e procedimentos adequados à apreensão dos fenômenos sociais, fiz opção pelos seguintes métodos de coleta de dados: levantamento e a análise documental, verificando criteriosamente o que diz a Constituição Federal, as Leis Orgânicas do Estado e Município, os Parâmetros Curriculares Nacionais, sobretudo, no que se refere aos temas transversais da Diversidade Cultural, a literatura sobre ações afirmativas, entre outros.

O acompanhamento e participação em aulas, reuniões, atividades na Escola de Capoeira Angola (ECAIG) e Grupo de Dança do Ilê Aiyê, para aulas, ensaios, conversas, entrevistas, troca de serviços, reuniões conjuntas, sendo imprescindível para identificar necessidades, avanços, aspirações, dificuldades, captar elementos que constituíssem objeto para a tese e para a fundamentação de projetos em conjunto, atividades e ações, sabendo que existe de um lado e do outro,

a abertura em confiança, para troca e soma de experiências, conhecimentos e de minha parte, reafirmação de pertencimento.

Para Thiollent (1985, p. 18-19), ao tratar das relações entre conhecimento e ação no contexto das ciências sociais em função de uma determinada ação de caráter social, é preciso estabelecer algum tipo de relacionamento entre a descrição dos fatos e as normas de ação dirigida. É o que leva a orientação para os objetivos de conhecimento potencialmente alcançáveis em pesquisa ação, como aponta o autor: a coleta de informação original; a concretização de conhecimentos teóricos obtidos; a comparação das representações próprias de vários interlocutores e entre os saberes formais e informais; a produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações; os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito; possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes e com o aprimoramento da experiência dos pesquisadores.

Com essas orientações, encontrei uma base para ressaltar das atividades de um grupo social, uma teoria científica, vinda da aplicação prática. Além disso, conhecendo de dentro as carências que dificultam a conquista e encaminhamento de suas necessidades, como, por exemplo, pessoas que possam escrever e argumentar profundamente seus projetos, cartas, documentos, relatórios, registros, entre outros, é que a proposta da pesquisa nada mais é do que essa mão-dupla de ação, em que, no decorrer do processo, foram sendo criadas as formas práticas para resolver as questões, e isso é o que chamo, “erguer no corpo-a-corpo nosso patrimônio”, também, porque é através desse contato, que estas expressões falam por excelência.

Dessa maneira, meu envolvimento com uma realidade, juntamente com as orientações teórico-metodológicas que correspondem a tal propósito, é que a tese cumpre uma função política, e aí está sua valia.

Respaldando a trama teórico-metodológica, as reflexões de Morin (2002, p.90) falam de conhecimento, das incertezas do futuro e da imprevisibilidade em longo prazo das ações humanas em sociedade, dizendo que a estratégia

[...] elabora um cenário de ação que examina as certezas e incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. O cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, contratempos ou boas oportunidades

encontradas ao longo do caminho. Podemos, no âmago de nossas estratégias, utilizar curtas seqüências programadas, mas, para tudo que se efetua em ambiente instável e incerto, impõe-se à estratégia. Deve, em um momento, privilegiar a prudência, em outro a audácia e, se possível, as duas ao mesmo tempo.

Apropriando-se dessa e de outras orientações, o referencial teórico-metodológico se constituiu, permitindo liberdade para acolher novas interrogações, possibilidades e descobertas surgidas no processo.

Os caminhos propostos pela observação participante, pesquisa-ação e etnometodologia serviram de base para organização dos procedimentos; todavia, por ser um processo dinâmico de envolvimento e participação, surgem formas para organizar os meios adequados para o desenvolvimento dos trabalhos, assim, a transformação almejada para o contexto desta pesquisa está na relação pessoal-institucional, trabalhando na direção de diminuir a distância existente entre universidade e comunidade, assim como levar a reconhecer que ambas precisam colaborar para produzir instrumentos para sua própria defesa e avanços.

Por isso, a tese é o documento proposto e disponibilizado publicamente, além da colaboração mútua na produção de outros projetos para melhoria dessas instituições; a partir daí, surgem já resultados satisfatórios. Cito a elaboração e inscrição do *Projeto Capoeira Angola: instrumento de educação, cidadania e identidade cultural* para a Escola de Capoeira Angola Irmãos Gêmeos de Mestre Curió (ECAIG), apresentado ao Ministério da Cultura-Programa Nacional *Cultura, Educação e Cidadania – CULTURA VIVA*, visando à implantação de Pontos de Cultura através da Portaria MinC nº 156, de 06 de julho de 2004, sendo o Projeto da ECAIG aprovado em julho de 2005, cadastrado em processo nº 01400.009514/2005-01, passando a receber financiamento para desenvolvimento das metas até o ano de 2007.

Outra ação conjunta foi a elaboração e discussão do Projeto de criação da Escola de Dança do Bloco Afro Ilê Aiyê, realizado durante o ano de 2005.

Ainda como resultado favorável, foi a aprovação e implantação neste mesmo ano do Projeto *Aulas de Capoeira Angola na Escola Municipal Vivaldo Costa Lima* para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), em desenvolvimento pela ECAIG.

O movimento de nossas próprias vidas, diariamente, exige uma negociação de uma série de fatores que surgem desde o plano individual indo até o coletivo. São esses fatos, tidos muitas vezes como corriqueiros, que dão existência a uma mandala à qual se faz, desfaz e refaz permanentemente, como chama a atenção Harold Garfinkel, 1972, criador da *etnometodologia*, no que seja levantar análises vindas do nosso dia-a-dia. Este a concebe como

[...] pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática. (COULON, 1995, p. 30)

Essa tendência surgida em meados dos anos 60 é oriunda da sociologia americana, inicialmente em espaços acadêmicos da Califórnia, chegando a outras universidades americanas, européias, principalmente inglesas e alemãs. Sem dúvida alguma, fez uma revolução em termos de teoria e epistemologia, pondo em questão o pensamento da sociologia tradicional. Além de constituir-se como teoria, coloca-se como uma nova postura intelectual e de pesquisa.

O etnometodólogo Coulan (1995, p.15) afirma que

O autêntico conhecimento sociológico nos é concedido na experiência imediata, nas interações de todos os dias. Deve-se em primeiro lugar levar em conta o ponto de vista dos atores, seja qual for o objeto de estudo, pois é através do sentido, que eles atribuem aos objetos, às situações, aos símbolos que os cercam, que os atores constroem seu mundo social.

Nesta abordagem existe uma valorização constante dos sujeitos e suas interações, a orientação para pesquisa de campo segue a de outras sociologias qualitativas, em termos de instrumentos para coleta de dados que são muito variados; gravações em vídeo, gravação de comentários, diálogos, resultados de testes, entre outros, uma diferença é que devem constituir material de pesquisa, os próprios problemas encontrados para realização, ou seja, todas as interações com as pessoas envolvidas, pois “as condições institucionais da pesquisa têm grande influência sobre a própria pesquisa” (COULON, 1998, p. 87).

Entretanto, outros elementos de leitura simbólica são valorizados devido à singularidade da própria cultura afro-baiana em que dança, música, expressão

corporal, cantos, cores, objetos, símbolos, jogos formam uma composição de pensamento e atitudes, por isso, falam.

1.3.3 ONDE EXISTE MAGIA, OBJETO MEXE, FOTOGRAFIA FALA E CHÃO É SAGRADO

Realizar uma pesquisa sobre a Capoeira Angola e a Dança Afro na Bahia, é uma responsabilidade, porque este lugar é uma importante referência cultural no Brasil, assim como outros estados que mantêm e atualizam um patrimônio imaterial e material próprio. Aqui, sua dimensão espalha-se desde as esquinas das ruas, como a arte de preparar acarajés, tocar bem um berimbau, até as galerias de arte contemporânea com esculturas, pinturas e instalações inspiradas neste patrimônio.

Depois, as pessoas pertencentes a significativos núcleos culturais estão hoje atentas ao assédio, às armadilhas de persuasão para se extrair de qualquer maneira, informações, conhecimentos, imagens, utilizadas muitas vezes, de forma inadequada ou não revelando a verdade dos fatos, como expressa Mestre Curió seu sentimento frente a isso:

[...] eu não estou na universidade, mas aqui, sobem milhões de universitários e você é testemunha disso, para colher o que sei e porque não estou lá dentro, não me dão valor?

Conscientes disso, integrantes desses núcleos passaram a escrever sua própria história, possibilitando uma qualidade incomensurável que vão de encontro com coisas ditas ou escritas de forma deturpada ou equivocada. Retiro das palavras da ilustre Mãe Stella de Oxossi, motivos pelos quais escreveu seu livro:

[...] a inspiração de escrever “Meu tempo é Agora” nada mais é do que aquilo que diria a cada um em separado. O Ase está crescendo[...] às vezes o vento leva o que se diz, havendo a necessidade de registros. E uma coisa é certa: aprendo mais a cada dia que ensino. (SANTOS, 1993, p. 103)

A história das danças étnicas afro-baianas e de seus protagonistas vem de um processo recente de registros; todavia, pelo manancial existente na Bahia, considero escassos os documentos escritos, visuais, sonoros, de multimídia. Os grupos culturais desejam realizá-los, porém faltam condições de várias ordens. Faltam políticas públicas para sua proteção e preservação.

Há um novo momento se revelando, em que se percebe o valor dessas formas culturais. Os estudos e pesquisas necessitam enveredar em muitas direções para sua compreensão. Por tal motivo, trago em diferentes momentos, as riquezas que se passam no interior de nossas comunidades, e consciente dessa necessidade é que utilizo durante todo o texto, registros fotográficos que fiz durante vários anos de inserção e pesquisa direta, em que busquei conhecimentos na especificidade que me dedico, desde uma comunidade quilombola na *Mussuca* em Sergipe, cujas danças de tradições africanas são de muita riqueza, como também cheguei até a cidade de *Parintins*, no Baixo Amazonas, para me encontrar com os esplendorosos Bois da Amazônia.

A intenção de explicitar essas imagens é buscando também, uma melhor forma de comunicar o objeto em questão, cujo chão que se exprimem, é considerado sagrado.



Figura 22. Mulher do povoado da Mussuca em Sergipe, comunidade quilombola. Encontra-se uma riqueza de danças tradicionais, dentre estas, o Samba-de-Pareia, a Dança de São Gonçalo do Amarantes. Arquivo: Ricardo Biriba

Figura 23 Dançarinas apresentando o Samba-de-Pareia em homenagem ao nascimento de uma criança. Na ocasião, os pais do recém-nascido oferecem comidas e bebidas aos presentes, como mingaus de milho, tapioca, bolos, cocadas, entre outras.
Arquivo: Ricardo Biriba





Figura 24. Apresentação do Boi-Bumbá no Bumbódromo em Parintins-Amazonas.

Figura 25. O esplendor do Boi-bumbá da Amazônia, que mantém viva a ancestralidade e incorpora elementos da modernidade.

Figura 26. Participação de Amélia nas tribos indígenas do Boi-bumbá na cidade de Parintins-Amazonas.

Figura 27. Araras, rios, florestas inspiram a criação de conteúdos temáticos dos Bois da Amazônia.

Nessa direção, encontrei em *Antropologia da Comunicação Visual*, de Canevacci ⁵(2001), uma argumentação importante sobre o caráter semiótico da antropologia, em especial, a visual.

Chamou-me a atenção o que este considera em relação à comunicação etnográfica cujos intérpretes, partícipes de uma mesma transação, ou seja, o autor do texto visual (*filmmaker*, fotógrafo ou cibernauta), o autor em cena (informante nativo

⁵ Massino Canevacci é professor de Antropologia Cultural na Faculdade de Ciências da Comunicação da Universidade La Sapienza de Roma, participa desde 1984 como professor visitante nas Faculdades de Comunicação e Artes e Arquitetura, Filosofia e Psicologia da Universidade de São Paulo-USP

ou profissional), o espectador, devem possuir níveis iguais e direito à total intersubjetividade.

As concepções de Canevacci sobre sistema de comunicação dizem que o texto visual precisa ser percebido como consequência de um contexto inquieto que participam sempre do processo comunicativo, esses três autores.

Ele resgata *Balinese Character*, “Caráter Balinês” de Margaret Mead e Gregory Bateson, “o mais importante texto antropológico que utilizou (como já foi dito) de forma sistemática a filmadora e a fotografia na pesquisa de campo”.(CANEVACCI, 2001, p. 65).

Sobre os pesquisadores, vale destacar que, Mead, famosa antropóloga, autora de livros célebres, recebeu críticas pela maneira como fazia suas observações de caráter configuracional, buscava superá-las através da utilização de um novo suporte às pesquisas. Nesta época, casou-se com Bateson, antropólogo inglês, naturalizado americano, filho de um renomado geneticista; este opta pela Antropologia Cultural e pela Nova Guiné, em vez da Biologia e da Grã-Bretanha, onde nascera.

Em companhia, seguem para a Nova Guiné, entre 1936 e 1938 ficam em Bali, onde registram o rito *Naven*. Resultado desse estudo é publicado originalmente em 1936 com o título *Naven. A Survey of the Problems Suggested by a Compositive Picture of the Culture of a New Guinea Tribe Drawn from Three Points of Views*, como explica o autor;

[...] esse texto permanece a pedra de toque, por e tratar-se da primeira pesquisa sistemática sobre o corpo que utiliza cinema e fotografia como instrumento tão decisivo quanto inconclusivo. Não é verdade, pois, que as fotografias “falam por si”, por serem “objetivas”: ao lado das fotos - que são sempre uma leitura subjetiva da realidade - permanece fundamental a escritura como outro elemento cognitivo somado ao icônico. Na pesquisa etnográfica, a linguagem icônica, a linguagem verbal e a linguagem escrita se fortalecem reciprocamente de acordo com modalidades polifônicas. Contudo, a linguagem do corpo e as formas da representação são dois aspectos, estritamente relacionados, que tornam *Balinese Charater* um texto de extraordinária atualidade[...] Este livro é uma pesquisa pioneira sobre a comunicação corporal, embora distorcida pela hipótese inicial de encontrar nexos rígidos entre a personalidade do adulto e o processo cultural. Por isso é correto afirmar que (apesar de suas intenções, aquilo que Mead e Bateson consideram “caráter” balinês poderia ser traduzido por corpo. *O caráter balinês é o corpo balinês*. [...] O que emerge desse corpo anatomizado é a

centralidade das emoções. Pela primeira vez na história da antropologia, as emoções corporais são alçadas ao nível da pesquisa científica sistemática.[...] uma abordagem antropológica da comunicação corporal e de suas emoções só pode recomeçar por *Balinese Character*.(CANEVACCI, 2001, p. 82-84).

Se a antropologia da comunicação visual hoje, diz que Mead e Bateson traduziram não o “caráter” Balinês, mas o corpo Balinês, minha intenção é revelar uma linguagem corporal afro-baiana.

Apesar de não dispor das condições em que ambos tiveram para realizar seus registros, nem tão pouco, o arsenal de materiais que resultou em 25 mil fotos e 22 mil pés de película com a filmadora de 16mm, “a Leica”, mas, minha intenção é utilizar um recurso importante de leitura e percepção, em momentos diferentes de ação, o que dá um ritmo diferente ao trabalho acadêmico, porque estou tratando de expressão de sujeitos em movimento.

O que me chamou a atenção nas análises de Canevacci sobre *Balinese Charater* é quando este fala do perigo, quando pesquisadores, ao estudarem determinados grupos culturais, caem nas armadilhas das ideologias científicas, neste caso, antropológicas, encontrando generalizações, “holismos” onde não existe, “naturalismos”, entre outras evidências, aí está o desafio do autor do texto visual na apresentação do material exposto.

Na realidade, encontro entre determinadas escolas tradicionais de Capoeira Angola, a falta de registros fotográficos, filmográficos ou mesmo a conservação de documentos como cartas, *folders*, cartazes, certidões. Os mestres mais antigos não faziam idéia de como interesses diversos, iriam voltar-se para o tipo de cultura que produzem.

Portanto, em conseqüência de perguntas sem respostas, memória sem imagem, fatos que precisariam de um documento para calar a boca dos incomodados, opto por entrelaçar no texto, imagens fotográficas, trechos de músicas, descrições de ambientes, mitos que levam a conexões entre imaginário e realidade, relatos de percepções e ponto de vista de autores sociais, entre outros. Esses registros, como o de Mestre Curió, são evidenciados aqui, porque são sentimentos profundos, como ele mesmo diz:

[...] eu quero respeito com o passado, com meu povo e com Mestre Pastinha, que pra mim, ele não morreu, ele está presente no meu trabalho, eu vejo sempre ele subir a escada e às vezes, as crianças

me falam que tem um homem de branco aqui, sei que eles vêm, sei que Pastinha está bem, ele está vendo e não prometi nada a ele, outros prometeram e não cumpriram e isso pra mim é um orgulho.

Optando por este tipo de abordagem que privilegia observações diretas, vivências, percepções impregnadas por subjetividades e intersubjetividades, um referencial teórico-metodológico que consubstancia as perspectivas afirmadas, assim, são criadas as condições para responder a questão norteadora da pesquisa, referendadas pela análise de autores literários, autores sociais e ações em ambientes próprios, relatadas para percepção de aspectos, mesmo os de difícil visão, assim como as aspirações e dificuldades trabalhadas através de estratégias de ação.

Sendo assim, o objeto investigado tem o campo de conhecimento cultural de afrodescendentes no nível de sua arte, a dança atrelada à civilização, educação e políticas públicas, aspectos relevantes que se expressam em símbolos culturais, difíceis de serem percebidos em mensurações exatas.

2 “VOCÊ NÃO SABE O QUE PODE FAZER O NEGO, TROCA CANETA PELO PÉ E PÉ É EDUCAÇÃO”

Aproveitando o corrido de capoeira intitulado *o que pode fazer o nego*⁶, música que expressa a habilidade do capoeira em “trocar a mão pelo pé e o pé pela mão”, ao realizar movimento para sua defesa, livrando-se de uma possível abordagem por um adversário, parafraseio, para conduzir, a maneira em que, ações afirmativas são conquistadas pela comunidade no processo de luta, num movimento cuja arma de defesa e ataque é “ a educação que pode vir pelo pé”.

Como afirmo, uma forma de educar, que tem a expressão corporal como arma primordial, sendo o “pé” e sua relação com o chão, a dança, um símbolo de representação de culturas africanas e a “caneta” e a escrita, um símbolo predominante nas culturas européias, é que, na minha forma de visão, “pé é educação” no contexto que me apropriou para analisar, e é nessa perspectiva, que este capítulo trata de educação e ações afirmativas.

Através da reconstituição do percurso histórico dos pensamentos pedagógicos euro-cêntrico, mono-cultural que influenciaram e influenciam o modelo educacional predominante no Brasil, busco fazer conexões, para compreensão de uma epistemologia educacional de contraposição, elegendo a abordagem Multicultural, pelas características que possui no nível de sua proposta, redimensionada e atualizada, conforme os contextos que expressam diferentes conceitos, valores e pensamentos de educação.

Apontando traços da abordagem educacional multicultural, explicito iniciativas bem sucedidas em setores da nossa comunidade que elegem como meio

⁶ Canto corrido de capoeira de domínio popular, cuja música *O que pode fazer o nego*, tem os seguintes versos: “Vieram três para bater no nego. Vieram três para bater no nego. Pegaram faca, porrete e facão. Você não sabe o que pode fazer o nego. Troca a mão pelo pé e o pé pela mão. Tapa na cara, rasteira de mão. Você não sabe o que pode fazer o nego. Troca a mão pelo pé e o pé pela mão” e nas rodas se completa assim, “não briga com esse nego, que vai dar é confusão...” (letra extraída do livro “ Cantos e Ladainhas da Capoeira da Bahia” de PERREIRA; BÔRI, 1992, p. 28)

educativo, práticas corporais-artístico-culturais existentes no cotidiano que realçam identidades culturais locais.

No nível das políticas e ações afirmativas, apresento algumas ações e leis aprovadas por dirigentes municipais e estaduais, a partir de reivindicações de movimentos populares organizados, na direção da justiça distributiva, do direito para o bem-estar social.

2.1 EDUCAÇÃO OFICIAL EM VIGÊNCIA: HISTÓRIA E TRANSMISSÃO DOS PENSAMENTOS PEDAGÓGICOS EURO-CÊNTRICO E MONOCULTURAL

As concepções de educação difundidas em diferentes épocas, em geral, são oriundas da civilização europeia, esta é responsável por instituir no chamado “novo mundo”, desde a colonização até a atualidade, seu modelo mono-cultural. Por este percurso é que começo a articular tanto as dificuldades, quanto os avanços de perspectivas emergentes com base no pensamento pedagógico de outros brasis e brasileiros que vêm construindo diferentes escolas.

Para fazer esta viagem no tempo-histórico, escolhi como apoio e em prioridade, a obra *História das Idéias Pedagógicas* (2002), contada com maestria pelo santacatarinense, filósofo, professor da Universidade de São Paulo, Moacir Gadotti⁷, cuja base para sua criação foi a experiência como professor de História e Filosofia da Educação, e a pesquisa iniciada em 1971, que para apresentá-la optou pela ordem cronológica, histórica, para revelar que a evolução da educação está associada à evolução da própria sociedade.

Este afirma que a história “universal” desses pensamentos aponta no campo educacional, o predomínio do pensamento europeu frente a outros. Diz que a ambição em realizar esta obra foi “mostrar, num todo histórico, a diversidade de teses e de visões que se constitui na riqueza da humanidade” (GADOTTI, 2002, p. 312).

⁷ O professor Moacir Gadotti (2002), de significativa atividade acadêmica, contribui na administração de instituições nacionais e internacionais de educação, além da produção de livros na direção da formação crítica do educador e a construção da escola pública popular autônoma, numa perspectiva dialética integradora da educação como o próprio autor denomina.

Nessa perspectiva, esta viagem vai do passado até a contemporaneidade, retirando passagens, conceitos e personagens para se articular a minha argumentação sobre educação. Assim, afirma o autor que

[...] a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos. (GADOTTI, 2002, p. 210)

Partindo da doutrina mais antiga, cujos princípios para a vida são “tranqüilidade”, “pacificidade”, “sossego” e “quietude” estão as bases do *pensamento pedagógico oriental*, tendo o *taoísmo* (tao-razão universal), como o ensinamento pelo qual, Confúcio (551-479 aC) fundamenta e cria um sistema moral que reverenciava a tradição e o culto aos mortos.

Até a Revolução Cultural da China no século XX, conduzida por Mão Tse-Tung, o confucionismo convertido em religião do estado, predominou. Nos tempos atuais, há tendências que buscam resgatar o essencial do taoísmo, “a busca da harmonia e do equilíbrio num tempo de muitos conflitos e de crescente desumanização” (GADOTTI, 2002, p. 22). Nesta época, em outras culturas, poucos registros foram mantidos; todavia, é sabido que os *egípcios* muito desenvolveram a arte do ensino, assim como a criação de casas de instrução e o trato com a utilização de bibliotecas.

O *cristianismo*, método educacional severo, minucioso, marco da *educação hebraica*, predominou na cultura ocidental, onde a crença, a obediência e temor a Deus eram cultivados da infância em diante. Ressalta o autor:

[...] essas doutrinas pedagógicas se estruturaram e se desenvolveram em função da emergência da sociedade de classes. A escola, como instituição formal, surgiu como resposta à divisão social do trabalho e ao nascimento do Estado, da família e da propriedade privada. (GADOTTI, 2002, p. 23)

Diferentemente desta função, estava a *educação primitiva*, “a escola era a aldeia”, cabia a toda comunidade cuidar desta tarefa como princípio e manutenção da vida “seu caráter unitário e integral entre a formação e a vida, o ensino e a comunidade”.

Essa maneira de educar foi substituída paulatinamente pela educação sistemática, que tirou seu poder, sua posse, rerepresentando outro modelo, um autoritário, disciplinador que deveria ser guardado na memória.

O *pensamento pedagógico grego* é, sem dúvida, aquele que deu a base da civilização e educação ocidental. A Grécia, situada geograficamente num lugar que facilitava as relações comerciais entre o oriente e o ocidente, garantia através desse negócio, privilégios.

A sociedade era separada de maneira hierárquica, porém, é no período convencionado de Antiguidade que esta chegou ao nível mais elevado de educação, a *Paidéia*, integração harmoniosa entre o conhecimento, as artes e formação do caráter, assim

Os gregos criaram uma pedagogia da eficiência individual e, concomitantemente, da liberdade e da convivência social e política. [...] A educação do homem integral consistia na formação do corpo pela ginástica, na mente pela filosofia e pelas ciências, e na da moral e dos sentimentos pela música e pelas artes.

(GADOTTI, 2002, p. 30)

Além da herança mitológica que conduziu os valores da antiguidade grega, posteriormente, o papel dos referendados filósofos que deixaram ensinamentos, como *Homero* que ensinava pelos textos, o fazer e ser melhor para atingir a supremacia, “era preciso imitar os heróis”; *Sócrates* acreditava que a educação era a busca do conhecimento através do esforço de cada pessoa e não do que é recebido de fora e de maneira acomodada; *Platão* (427-347 aC), com seus ideais democráticos, dizia que o ensino deveria está próximo e em poder da comunidade sob risco da centralização dos grupos dominantes. Através de suas obras, tomamos conhecimento do que ele pensava sobre o papel da educação que é

Retirar o “olho do espírito” enterrado no grosseiro pantanal do mundo aparente, em constante mutação, e fazê-lo olhar para a luz do verdadeiro ser, do divino; passar gradativamente da percepção ilusória dos sentidos para a contemplação da realidade pura e sem falsidade. Para ele, só com o cumprimento dessa tarefa existe educação, a única coisa que o homem pode levar para a eternidade [...] encarar a educação como “arte de conversão”. (GADOTTI, 2002, p. 34)

O *pensamento pedagógico romano* é marcado pelo que se chamou de “romanização”, longo processo de conquista de territórios, poder, forma de pensar e viver, posteriormente, “continuado” pelo cristianismo.

Sendo assim, os gregos foram atingidos por esse fenômeno, apesar de terem influenciado na educação romana. Um ponto em comum entre essas culturas era a desvalorização do trabalho manual, atribuído aos escravos que eram considerados objetos e responsáveis por toda produção material que garantia a vida dos grupos poderosos. Sobre a prática educacional dos romanos, sabe-se que

Seus estudos eram essencialmente humanistas, entendendo-se a *humanita* (tradução de *Paidéia*) como aquela cultura geral que transcende os interesses locais e nacionais [...] A educação romana era *utilitária* e *militarista*, organizada pela disciplina e justiça. Começava pela fidelidade administrativa: educação para a pátria, paz só com vitórias e escravidão aos vencidos. Aos rebeldes, a pena capital
(GADOTTI, 2002, p.42-44).

A partir daí, percebe-se que esta visão “humanista” na direção da garantia do Império Romano, não era um direito de todos os sujeitos.

Gadotti (2002), na condução desta viagem no tempo-histórico da construção do pensamento pedagógico de diferentes povos, fala da educação do homem medieval que acompanhou os grandes acontecimentos da época, sendo um deles, o *discurso religioso apostólico* no século I depois de Cristo.

Contudo, diferentes formas de conduzir a educação foram desenvolvidas, reunindo fé cristã com culturas greco-romanas, as chamadas *patrísticas*, responsáveis pela propagação das *escolas catequéticas*, entre outros modelos. Assim, o autor ressalta:

Nos séculos seguintes, surgiu a *centralização do ensino* por parte do Estado cristão. A partir de Constantino (século IV), o Império adotou o cristianismo como religião oficial e fez, pela primeira vez, a escola tornar-se o aparelho ideológico do Estado. Surge um novo tipo de educação, uma nova visão do mundo e da vida. As culturas precedentes, fundadoras do heroísmo, no aristocratismo, na existência terrena, foram substituídas pelo poder de Cristo, critério de vida e verdade: “Eu sou o caminho, a verdade, a vida...todo o poder me foi dado”.
(GADOTTI, 2002, p.52)

Surge nova concepção de escola que, ao me deparar com sua gênese, me instiga a refletir suas marcas e seu domínio frente à contemporaneidade e nossa

realidade, pois sua trajetória perfaz mil e setecentos anos, ou seja, do século IV ao século XXI, existindo até hoje, reflexos em nossas escolas, no modelo de hierarquia, estrutura física, métodos pedagógicos, disciplina, predomínio de valores relacionando fé, religião e poder.

Outro acontecimento na Idade Média foi o surgimento das universidades de Paris, Bolonha, Salerno, Oxford, Heidelberg, Viena, na direção de desenvolver a ciência, o saber, assim, “as universidades desenvolvem, sobretudo três métodos intimamente relacionados: *as lições, as repetições e as disputas*. Elas representaram (e representam ainda hoje) uma grande força nas mãos das classes dirigentes”. (GADOTTI, 2002, p.56).

Dentre nomes que se destacaram no *pensamento pedagógico medieval*, está o de São Tomás de Aquino, religioso, sábio, que a partir de princípios difundidos por Aristóteles, exprime seu conceito de educação integral, aquela que exercita o educando a “desabrochar todas as suas potencialidades”, sendo esta, a síntese entre educação cristã e educação greco-romana.

Houve críticas a São Tomás de Aquino, devido ao abuso de autoridade e por suas práticas frente a seus ideais que “não foi capaz de admitir, por exemplo, que a existência de homens escravos degradava a existência humana; ao contrário, admiti-los sem problemas” (GADOTTI, 2002, p. 55).

Outro aspecto que merece observação é a posição da Igreja frente à *Educação Física*, que historicamente, seu processo de afirmação enquanto ciência cujo campo de conhecimento é o corpo em movimento, foi fragilizado pelas discriminações oriundas dos valores religiosos cristãos, que considerava o corpo “pecaminoso”, submetido à dominação.

No *pensamento pedagógico renascentista*, destaca-se como personagens centrais, Montaigne com *A Educação Humanista*; Lutero *A Educação Protestante* e os Jesuítas com *A Ratio studiorum*.

A educação renascentista surge em meio às grandes navegações do século XIV que geraram o capitalismo comercial, junto à descoberta da imprensa que passou a explicitar o saber e a revolta, entre outros fatores. A concepção deste pensamento revela que

A educação renascentista preparou a formação do homem burguês. Daí essa educação não chegar às massas populares. Caracterizava-se pelo elitismo, pelo aristocratismo e pelo

individualismo liberal. Atingia principalmente o clero, a nobreza e a burguesia nascente. (GADOTTI, 2002, p. 62).

Nova era de descobertas, os séculos XVI e XVII têm o avanço da ciência como marco na gênese do *pensamento pedagógico moderno*, junto ao surgimento de uma poderosa classe contrária ao modo de produção feudal. O trabalho, de individual, passa a coletivo, cooperativo, dando as bases do trabalho em série do século XX.

Dentre cientistas de referência desta época, está Francis Bacon (1561-1626), que inaugura o método moderno de investigação científica, submetendo a separação entre a fé e a razão, porque a compreensão de fenômenos pode ser distorcida pelas doutrinas religiosas frente à realidade, então, o *realismo* é o que identifica o pensamento pedagógico moderno, ou seja:

A pedagogia realista insurgiu-se contra o *formalismo humanista* pregando a superioridade do domínio do mundo exterior sobre o domínio do mundo interior, a supremacia das coisas sobre as palavras. Desenvolveu a paixão pela razão (Descartes) e o estudo da natureza (Bacon). De humanista, a educação torna-se científica. O conhecimento só possuía valor quando preparava para a vida e para a ação. (GADOTTI, 2002, p. 78).

Além da contribuição de Bacon, é preciso destacar o nome de Locke, que ressaltou a importância da educação desde a infância e o papel do professor nesta tarefa. João Amos Comênio (1592-1670), considerado um dos grandes reformadores sociais, dizia que “a educação deveria ser permanente, isto é, acontecer durante toda a vida humana”(GADOTTI, 2002, p. 78). Comênio, de forma pioneira, apresentou um sistema articulado de ensino. Enfim, essa era foi responsável por diferentes transformações sociais, refletidas também no campo educacional.

A separação entre trabalho intelectual e trabalho manual põe em evidência a divisão de classes, que mesmo com a contribuição de importantes educadores, o acesso das classes populares à escola não acontece de forma democrática, inclusive, porque esses intelectuais eram originários de classes eclesiais ou mesmo responsáveis pela educação de nobres e príncipes.

Neste processo, surgem outros intelectuais, os *iluministas*, que põem em questão esta realidade e têm apoio da massa trabalhadora que trava luta pelo direito e acesso à escola.

Na Prússia, em 1717, o Estado institui pela primeira vez, a obrigatoriedade do ensino escolar; segue-se na Alemanha, França, a intervenção do Estado na educação. É no século XVIII que a disputa pelo controle da educação entre Igreja e Estado se acentua, e se definem algumas conquistas, sabendo que

[...] A escola pública é filha da Revolução burguesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma *educação laica, gratuitamente oferecida pelo estado para todos*. Tem início com ela a idéia da *unificação do ensino público* em todos os graus. Mas ainda era elitista: só os mais capazes podiam prosseguir até a universidade. (GADOTTI, 2002, p. 88)

Nesta direção, o *pensamento pedagógico iluminista* constrói suas bases, todavia com a contribuição de pedagogos revolucionários que já tinham outra característica, foram os primeiros políticos da educação.

No século XVIII, destaca-se Leppelletier (1760-1793), Rousseau, Kant e seguidores como Pestalozzi, Herbart e Froebel. Esses nomes, em posição de vanguarda frente à luta pelas necessidades educacionais de sua sociedade, não inibiram o poder dominante de instituir seu projeto de controle social através da institucionalização da educação.

Novos personagens buscam explicar a decadência do iluminismo e das tendências revolucionárias. A corrente que representa o movimento popular e socialista é o *marxismo*, sendo Karl Marx (1818-1883) seu maior representante; ele dizia que as razões estavam nas contradições, pois a revolução burguesa tinha como lema a igualdade e a liberdade, porém, o sistema econômico implantado, gerava desigualdades.

A corrente contrária ao marxismo é o movimento elitista burguês, denominado *positivismo*, sendo Augusto Comte (1798-1857), o idealizador, que justificava o fenômeno pela falta de cientificidade. Sob um ideal científico, consolida-se o *pensamento pedagógico positivista*, sabendo que

O positivismo representa a doutrina que consolidaria a ordem pública, desenvolvendo nas pessoas uma “sábria resignação” ao seu

status quo. Nada de doutrinas críticas, destrutivas, subversivas, revolucionárias como as do iluminismo da Revolução Francesa ou as do socialismo. Em poucas palavras: só uma *doutrina positiva* serviria de base da formação científica da sociedade (GADOTTI, 2002, p. 108)

Através do positivismo surge a sociologia geral e da educação, sendo o francês, Émile Durkheim (1858-1917), considerado o mestre da sociologia positiva moderna, que sem dúvida alguma, sua contribuição refletiu no campo pedagógico. Ele afirmava:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparados para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociologia política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (GADOTTI, 2002, p. 115)

No contexto brasileiro, a corrente positivista encontrou largo campo, em virtude de estar em consonância com o projeto hegemônico de sociedade nacional em desenvolvimento, é evidente que as correntes progressistas da educação o combateram frente às implicações político-ideológicas, porém, o ponto em comum era a crítica ao pensamento humanista cristão, presente no campo da educação brasileira.

O movimento social é dinâmico, o que parece perder força num determinado momento, pode ressurgir noutra de maneira admirável, assim, se deram e ainda continuam ao longo da história, as lutas das classes populares pela educação pública democrática, esse é o motivo que surge o *pensamento pedagógico socialista*, que defende uma educação igual para todos. Segundo o autor,

Os princípios de uma educação pública socialista foram enunciados por MARX (1818-1883) e ENGELS (1820-1895) e desenvolvidos entre outros, por VLADMIR ILICH LÊNIN (1870-1924) e E. PISTRAK. Marx e Engels nunca realizaram uma análise sistemática da escola e da educação. Suas idéias a esse respeito encontram-se disseminadas ao longo de vários de seus trabalhos. A problemática educativa foi colocada de modo ocasional, fragmentário, mas sempre no contexto da crítica das relações sociais e das linhas mestras de sua modificação (GADOTTI, 2002, p. 120)

Em virtude de Lênin ter sido o primeiro revolucionário a liderar um governo, pois em prática os ideais socialistas na educação pública, onde afirmava ser este o mesmo terreno de luta para derrotar a burguesia. Reconhecia o poder da educação para transformação social. Pistrak, representante da educação na Revolução Russa, dizia “sem teoria pedagógica revolucionária não poderá haver prática pedagógica revolucionária”.

É importante destacar na construção do pensamento pedagógico socialista, os nomes de Makarenko (1888-1939); Vygotsky (1896-1934); Tsé-Tung (1893-1976); Gramsci (1891-1937), entre outros. Os movimentos populares junto aos intelectuais empenhados no processo acreditavam que a escola, ligada ao sindicato e ao partido, poderia ser espaço para a consolidação de uma consciência de classe, nesse contexto, os currículos das escolas socialistas têm como núcleo central esses princípios, além da *solidariedade de classe* e a *amorosidade*.

As críticas ao modelo de escola burguesa permanecem, e concepções contrárias a essa levam a novas experiências, agora a atenção é para a criança que vem sendo formada nesta escola tradicional, onde seu corpo espontâneo, vivo e em movimento, fica imóvel para acomodar-se ao método, sua graciosidade e alegria dão lugar ao silêncio e pouco-a-pouco, perdendo a alegria de viver, por isso, o *pensamento pedagógico da Escola Nova* ergue-se, apresentando como princípio, a *autoformação* e a *atividade espontânea da criança*.

Adolphe Ferrière (1879-1960), suíço, foi considerado precursor da *escola ativa* e da *escola nova* na Europa. Escritor, conferencista, professor do Instituto Jean Jacques Rousseau de Genebra. Além do nome de Ferrière, sendo este o mais representativo deste segmento, destacam-se, Kilpatrick (1871-1965); Delcroly (1871-1932); Montessori (1870-1952); Claparède (1873-1940); Piaget (1896-1980); Cousinet (1881-1973) e John Dewey (1859-1952), que propuseram nova concepção pedagógica, pragmática, instrumentalista; o ensino deveria resultar-se da ação e não pela instrução. Nos seus argumentos, a sociedade de classes não era questionada, apesar deste afirmar a escola como democrática, contudo, este movimento, mostrou-se contraditório e passível de análise em seus vários aspectos.

No Brasil, o educador Paulo Freire é referendado como um dos multiplicadores da *Escola Nova*, apesar de tecer críticas a esta. Ele dizia que a

escola tanto pode servir como prática de dominação como para a libertação dos sujeitos.

Em virtude de a *Escola Nova* ter-se constituído no interior da escola moderna, científica e pública, trazia elementos do Positivismo e do Marxismo; todavia, ela significa um avanço para a Pedagogia, inclusive pela interação de materiais alternativos, novas tecnologias nos processos metodológicos de ensino-aprendizagem.

Inegavelmente, a filosofia existencialista provocou mudanças significativas à educação, principalmente, porque recupera sua dimensão antropológica, esta é a contribuição da fenomenologia, sistema idealizado por Edmund Husserl (1859-1938), filósofo alemão, cuja abordagem colocava os problemas filosóficos segundo um método que busca, à volta "às coisas mesmas", buscando o reencontro com a verdade nos dados originários da experiência, entendida como a intuição das essências.

Os filósofos existencialistas que muito inspiraram a educação foram: Martin Buber (1878-1966), Maurice Merleau-Ponty (1908-1966), Emanuel Mounier (1905-1950), Jean-Paul Sartre (1905-1980), George Gusdorf (1912), Paul Ricoeur (1913) e Claude Lévi-Strauss (1908-2005).

Nesta direção, o *pensamento pedagógico iluminista* constrói suas bases, contudo, com a contribuição de pedagogos revolucionários que já tinham outra característica, foram os primeiros políticos da educação.

No século XVIII, destaca-se Leppelletier (1760-1793), Rousseau, Kant e seguidores como Pestalozzi, Herbart e Froebel; esses nomes, em posição de vanguarda frente à luta pelas necessidades educacionais de sua sociedade, não inibiram o poder dominante de instituir seu projeto de controle social através da institucionalização da educação.

Novos personagens buscam explicar a decadência do iluminismo e das tendências revolucionárias. A corrente que representa o movimento popular e socialista é o *marxismo*, sendo Karl Marx (1818-1883) seu maior representante, ele dizia que as razões estavam nas contradições, pois a revolução burguesa tinha como lema a igualdade e a liberdade, porém, o sistema econômico implantado, gerava desigualdades.

A corrente contrária ao marxismo é o movimento elitista burguês, denominado *positivismo*, sendo Augusto Comte (1798-1857) o idealizador, este justificava o fenômeno pela falta de cientificidade. Sob um ideal científico, se consolida o *pensamento pedagógico positivista*, sabendo que

O positivismo representa a doutrina que consolidaria a ordem pública, desenvolvendo nas pessoas uma “sábia resignação” ao seu *status quo*. Nada de doutrinas críticas, destrutivas, subversivas, revolucionárias como as do iluminismo da Revolução Francesa ou as do socialismo. Em poucas palavras: só uma *doutrina positiva* serviria de base da formação científica da sociedade (GADOTTI, 2002, p. 108)

Através do positivismo surge a sociologia geral e da educação, sendo o francês Émile Durkheim (1858-1917) considerado o mestre da sociologia positiva moderna e, sem dúvida alguma, sua contribuição refletiu no campo pedagógico. Este afirmava:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparada para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociologia política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (GADOTTI, 2002, p. 115)

No contexto brasileiro, a corrente positivista encontrou largo campo, em virtude de estar em consonância com o projeto hegemônico da sociedade nacional em desenvolvimento, é evidente que as correntes progressistas da educação o combateram frente às implicações político-ideológicas; porém, o ponto em comum era a crítica ao pensamento humanista cristão, presente no campo da educação brasileira.

O movimento social é dinâmico, o que parece perder força num determinado momento, pode ressurgir noutra de maneira admirável, assim, se deram e ainda continuam ao longo da história, as lutas das classes populares pela educação pública democrática, esse é o motivo que surge o *pensamento pedagógico socialista*, que defende uma educação igual para todos. Segundo o autor,

Os princípios de uma educação pública socialista foram enunciados por MARX (1818-1883) e ENGELS (1820-1895) e desenvolvidos entre outros, por VLADMIR ILICH LÊNIN (1870-1924) e E. PISTRAK. Marx e Engels nunca realizaram uma análise sistemática da escola e da educação. Suas idéias a esse respeito encontram-se disseminadas ao longo de vários de seus trabalhos. A problemática educativa foi colocada de modo ocasional, fragmentário, mas sempre no contexto da crítica das relações sociais e das linhas mestras de sua modificação (GADOTTI, 2002, p. 120)

Em virtude de Lênin ter sido o primeiro revolucionário a liderar um governo, pôs em prática os ideais socialistas na educação pública, onde afirmava ser este o mesmo terreno de luta para derrotar a burguesia. Reconhecia o poder da educação para transformação social. Pistrak, representante da educação na Revolução Russa, dizia, “sem teoria pedagógica revolucionária não poderá haver prática pedagógica revolucionária”.

É importante destacar na construção do pensamento pedagógico socialista, os nomes de Makarenko (1888-1939); Vygotsky (1896-1934); Tsé-Tung (1893-1976); Gramsci (1891-1937) entre outros. Os movimentos populares junto aos intelectuais empenhados no processo, acreditavam que a escola, ligada ao sindicato e ao partido, poderia ser espaço para a consolidação de uma consciência de classe; nesse contexto, os currículos das escolas socialistas têm como núcleo central esses princípios, além da *solidariedade de classe* e a *amorosidade*.

Assim, o *pensamento pedagógico fenomenológico-existencialista* apresenta como princípio a seguinte proposição:

[...] a pedagogia da essência propõe um programa para levar a criança a conhecer sistematicamente as etapas do desenvolvimento da humanidade; a pedagogia da existência, a organização e a satisfação das necessidades atuais da criança através do conhecimento e da ação [...] O homem precisa decidir-se, comprometer-se, escolher; precisa encontrar-se com o outro. Com isso, muitas necessidades novas foram incorporadas à pedagogia contemporânea: *desafio, decisão, compromisso, diálogo, dúvida*, próprias do chamado *humanismo moderno*. (GADOTTI, 2002, p. 159-160).

Entre o final do século XVIII e início do século XIX na Europa, a emergência de concepções no campo educacional traduz o movimento de

transformação em que atravessa a sociedade e o campo de luta entre forças opostas, vem surgindo o *pensamento pedagógico antiautoritário*, introduzido por Sigmund Freud (1856-1939), psicanalista que possibilitou através de seus estudos e ações, contribuições à educação. Assim, o autor a concebia:

a educação, segundo Freud, representa um processo, cuja intenção coletiva é “modelar” as crianças de acordo com os valores dos que vão morrer; é o agente transmissor do *princípio da realidade* frente ao *princípio do prazer*. Dessa forma, a educação obriga a criança a renunciar a impulsos e tendências naturais, acomodando o desenvolvimento do seu ego, às exigências morais e culturais do *superego*, exterior e repressivo. A *psicanálise* sugere uma prática educativa não repressiva e respeitadora da criança

(GADOTTI, 2002, p. 173-174)

Importantes cientistas foram pontuais em fundamentar as conseqüências de sistemas, regimes e atitudes ditatoriais, tais como, o estado, a escola, a família, para a construção recalcada da personalidade.

Entre os representantes mais significativos desse pensamento pedagógico, estão o espanhol Guardia (1859-1909); o escocês Neill (1883-1973), que construiu o internato Summerhill em 1921 e uma escola experimental na Grã-Bretanha; o norte-americano Rogers (1902-1987), psicólogo, difundiu a não-diretividade; o francês Freinet (1896-1966), educador; Wallon (1879-1962); o francês Lobrot, pedagogo, que continuou a disseminar as idéias de Freinet, entre outros.

Na segunda metade do século XIX, os discursos ficam acirrados, a educação e a escola recebem críticas radicais, tudo aquilo que se achava passível de solução nestes contextos são duramente contestados nas bases do *pensamento pedagógico crítico*:

Entre os maiores críticos encontramos o filósofo francês Louis Althusser (os Aparentes Ideológicos do Estado-1969), e os sociólogos, também franceses, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (La Réproduction-1970), Claude Baudelot e Roger Establet (L'ècole Capitaliste em France- 1971) [...] Podemos dizer que esses autores formularam as seguintes teorias (críticas) da educação: Althusser, a *teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado*; Bourdieu e Passeron, a *teoria da escola enquanto violência simbólica* e Baudelot e Establet, a *teoria da escola dualista*. (GADOTTI, 2002, p. 187-188).

No Brasil, essas idéias chegam ao campo da educação no século XX, após o período da ditadura militar, nos anos 70 que, contribuíram significativamente na construção do *pensamento pedagógico brasileiro*.

Através desta longa travessia, chego em terras de África, América Latina, enveredando no Brasil e na Bahia; a diferença é que os ideais pedagógicos em reconstrução dos povos ex-colonizados originam-se da experiência de processos de luta por emancipação, portanto, singular. Contraditoriamente, chamam a atenção do mundo europeu que toma conhecimento de alguns resultados significativos através das obras de Paulo Freire, Amílcar Cabral, Emília Ferreiro e outras personalidades.

Pelas diferenças e variedade em que se constitui o *pensamento pedagógico do “terceiro mundo”*, é difícil demarcar um ponto em comum, todavia, acredita-se que a educação é uma via de esperança, conscientização e conquista da democracia.

A partir da independência dos países que compõem este bloco, América Latina e África, é que se alicerça novos ideais; contudo, achei necessário explicitar as diferentes concepções da educação eurocêntrica, monocultural na educação brasileira, para, então, argumentar paradigmas emergentes de superação.

Portanto, relembro caminhos da organização escolar brasileira que se originaram e vêm se perpetuando privilegiando determinado grupo social. Ilustrando essa afirmação, Afrânio Peixoto, em 1923, citado por Ribeiro (1995, p.88), comentava como se formava as elites através do acesso à escola:

[...] no Brasil se está processando a seleção dos incapazes feita pelo ensino secundário; na escola primária, o filho do rico, irmanado com o pobre, é bons e maus alunos, mas, como os pobres são infinitamente mais numerosos se tem numerosos alunos maus, tem também muitos bem-dotados: digamos, se em 10 ricos há um aluno inteligente, em 90 pobres haverá 9 alunos iguais a um rico[...] Vai começar o ensino secundário. Mas o pobre não pode freqüentá-lo; o liceu, o ginásio, o colégio custam caro. Os 90 pobres vão para as fábricas, para a lavoura, para a mão-de-obra. Os 10 ricos, esses farão exames, depois serão bacharéis, médicos, engenheiros, jornalistas, burocratas, políticos, constituirão a elite nacional [...]. Mas como nesses 10, apenas 1 é inteligente, essa “elite” tem apenas 0,1 de capacidade’.

A autora comenta que, apesar do “simplismo” do raciocínio, pode-se analisar esta seleção e marginalização escolar. Na contemporaneidade, este modelo escolar predominante continua reproduzindo a hierarquização social e étnica entre a população brasileira, apesar de Afrânio Peixoto não abordar a diferença em termos de etnia.

Examinando algumas fases do sistema educacional brasileiro através das Reformas Educacionais, como a de 1870 e 1881 na Bahia, vê-se que a de 1870 elaborava o ensino médio, cuja função era formar “o cidadão ativo industrial, o burguês, enfim, que se distinguirá no comércio, (nas artes e na agricultura) e de grau primário” (RIBEIRO, 1995). Essa reforma corresponde a um sistema educacional pautado no desenvolvimento agrário-mercantil da Bahia. Os interesses voltavam-se para um curso essencialmente prático, cuja proposta recebeu críticas na época. Outro elemento de destaque é que:

Feita na Bahia escravocrata, a regulamentação da Lei 1.335 tinha o cuidado de vedar as escolas aos escravos. Também conferia só um turno, das 9 às 14 horas, às escolas das zonas rurais, para que os trabalhos escolares não perturbassem os plantios e as colheitas (TAVARES, 1968, p. 20).

Nova Reforma de Ensino é encaminhada em 1881, refletindo as ampliações do sistema agrário-mercantil da Bahia, se investia na produção de açúcar em usinas com máquina-a-vapor, abertura de novas estradas de ferro e a redução do braço escravo. Na educação, se introduzia um *ensino mais prático*; na Escola Normal, a cadeira de *Prendas Domésticas*, inaugurando o ensino de *trabalhos manuais*, entre os objetivos, “preparar diretamente para a vida, ensinando ramos de certos ofícios” (TAVARES, 1968, p.20). Passados quatro anos da realização das novas determinações, constatou-se que

[...] a realidade educacional bahiana, salientando o quanto às idéias e sugestões novas ficavam longe da aplicação prática [...] Denunciava a disparidade entre a população livre (excluía os escravos) e o número de cadeiras, distorções gritante, que se somava à falta de critério (em verdade, existia um: político-eleitoral) na distribuição das cadeiras.

(TAVARES, 1968, p. 21)

Apesar da dedicação de mestres educadores desta época, na Assembléia Provincial, nos jornais, nos relatórios da Diretoria de Estudos, as opiniões eram desencontradas, e nisso, a proposta da “necessidade de escolas industriais” era defendida por autoridades, contudo, métodos milagrosos para se resolver os graves problemas não faltaram, porém, a educação nos parâmetros de um sistema político econômico de exploração e lucros, jamais foi e ainda não são prioridades, isto é visto e vivido em diferentes momentos da educação brasileira.

Falar em proposta inovadora de educação na Bahia é imprescindível, reconhecer o nome de *Anísio Teixeira*, um líder combativo.

Inspirado principalmente no sistema francês, este educador se opõe vigorosamente à idéia de *escola única*, cujo caráter é mais político que pedagógico. Com visão democrática e inovadora, identificou fortemente as necessidades e os problemas da educação na Bahia, contudo, seu esforço somente não resolve um sistema conservador; mesmo assim, ele reavaliou suas propostas e apresentou sete observações a respeito da escola, que a reforma propunha-se a realizar:

1. a finalidade da Escola não era atingida com o curso de quatro anos;
2. as matérias não estavam devidamente graduadas através dos anos escolares;
3. não havia relação entre o programa escolar e as atividades normais da vida da criança;
4. os métodos de ensino eram artificiais e livrescos;
5. não desenvolvia a iniciativa da criança e não conseguia a sua participação ativa no trabalho escolar;
6. a criança não encontrava na escola compreensão para os seus problemas e muito menos dos problemas de sua terra e sua gente;
7. a escola não oferecia oportunidade para a formação do caráter.⁸

Após apontar estas questões, disse Anísio: “a escola falhara nos seus objetivos, desde que, quando ficava, no melhor dos casos na posição única de escola que preparava alunos para o curso secundário, e, pior, no de simples máquina de ensinar mal a ler e escrever” (TAVARES, 1968).

Essas críticas foram base para nova reforma proposta, que não foi aceita, sob a justificativa de não ter condições de realizá-las, isso o levou a pedir demissão do cargo executivo que ocupava, deixando a Bahia para liderar reforma da educação no Distrito Federal.

⁸ Segundo Tavares (1968), Anísio Teixeira, levantou sete questões que identificavam as necessidades e problemas da escola que requeria mudanças radicais.

Nesse processo, outros estudiosos vêm desenvolvendo análises a respeito da educação, Thales de Azevedo, seguiu a tradição de pesquisadores que estudaram a sociedade baiana, este traduz acontecimentos de 1950 em Salvador, onde enfatizou:

Para muitos baianos “o preconceito de cor é um problema de educação”. Esse conceito é formulado com diminutas variações, mas sempre exprimindo o pensamento de que a diferença de educação, isto é, de maneira e de nível de instrução, é o maior obstáculo à aceitação do preto e das pessoas de cor no meio dos brancos. (AZEVEDO, 1996, p. 109)

Refletindo sobre esta afirmação, vejo através das experiências do cotidiano, que o preconceito racial e a discriminação é uma questão de *falta de educação* entre as sociedades, por isso, para seu combate, são utilizados estrategicamente, os espaços educacionais, todavia, o fato de um negro alcançar um alto nível de formação educacional não o isenta de sofrer atitudes preconceituosas, por ainda estarem impregnadas na sociedade através de processos de inferiorização contra este. Sublinhava o autor, “[...] a educação é como se vê, um fator de forte influência para a aquisição de *status* entre as pessoas de cor em nossa cidade” (AZEVEDO, 1996, p. 109).

Sem dúvida alguma, a educação baiana vem avançando para superação deste problema e o fator principal é as ações afirmativas defendidas historicamente pelos movimentos negros que contribuem de forma positiva para as mudanças que hoje, já se pode identificar.

Dentre os avanços, o reconhecimento e incorporação da diversidade cultural e étnica nos currículos, o debate e combate ao racismo, a ampliação do papel social de núcleos culturais de matrizes africanas na Bahia, com uma forma própria de educar através da cultura e enfrentamento da vida, aumento de estudos, pesquisas e publicações realizadas por cientistas negros, notados principalmente, através do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. O último congresso aconteceu em 2004 no estado do Maranhão, cujo tema *Pesquisa Social e Políticas de Ações Afirmativas para Afrodescendentes*, possibilitou-me participar apresentando esta proposta de estudo.

Na instância administrativa, Boaventura⁹ esclarece através da obra organizada por ele, *Políticas Municipais de Educação* (1996) que com seus organismos e devidas competências,

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. (BOAVENTURA, 1996, p. 9)

Dessa forma, percebe-se que está assegurada por lei, autonomia e conseqüentemente descentralização, reflexo de conquistas históricas da sociedade comprometida com os caminhos da educação no país, diante disso, o Movimento Negro encontrou abertura para exigir da administração pública, o compromisso com as propostas que hoje estão incorporadas na forma de diretrizes educacionais.

Baseados na condição de autonomia e resultante de uma ação coletiva, é que atualmente, comunidades afrodescendentes e indígenas, em Salvador, sublinham a necessidade de acesso à escola numa oportunidade de fortalecimento de um saber intercultural, que pode ser percebido pelas reflexões do índio Jaguriçá da tribo Pankararu de Pernambuco, que comenta sobre a escola oficial e o que poderia significar nesta, um diálogo intercultural:

Hoje, aqui na escola, não se fala da nossa realidade, eu gostaria que ensinasse sobre nossa cultura, eu já estudei em quatro escolas da aldeia e só se fala de índio no dia 19 de abril. Não se conta nossa história, não se ensina artesanato, não se fala de nossos costumes [...]. Seria bom que o próprio Pajé chegasse para dar aula dentro da escola, o cacique, um artesão, um idoso, eles podem ensinar muitas coisas. (GERLIC, 2001)

É dessa maneira que o processo de exclusão a determinados grupos humanos se dá no âmbito da escola, que não dialoga com as diferenças étnicas e culturais e sabemos que de alguma forma não só os índios têm que respeitar a cultura indígena, mas também os povos oriundos de outras etnias e culturas.

A perspectiva desta “outra” *Escola* que chamo a atenção nesta tese difere do modelo “único”, “monocultural”, “eurocêntrico”, pois o papel que tem a escola na

⁹ O Professor Edivaldo Boaventura, além do ensino em Universidades baianas (UFBA, UNIFACS), seu currículo acumula experiências como Secretário Estadual de Educação e Cultura, criador e ex-reitor da Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

vida de um ser e de uma sociedade é importante, pode-se dizer que é através dela que são iniciados processos de aprendizagem e a organização de conhecimentos provenientes tanto das experiências que os sujeitos trazem consigo como daquelas ali adquiridas. Na concepção de Brandão (1985, p. 119), “ao lado da absoluta necessidade de uma compreensão do universo da cultura que o educando habita e de que a escola é parte, é importante não mistificar o papel da educação”.

Buscando interagir com a concepção apresentada acrescento as palavras de Serpa (1987) que dão um conceito transparente sobre o que vem a ser uma práxis pedagógica, dizendo:

O homem, desde o seu nascimento, vivencia a práxis pedagógica que, por ser uma relação entre sujeitos, é contraditória. As mediações e a contextualização são as responsáveis pelas contradições. Uma tentativa para evitar essas contradições está na instituição escola, a qual foi criada historicamente para desenvolver uma práxis pedagógica onde o objeto mediador fosse historicamente absolutizado e o sujeito fosse idealmente objetivado. Com essa finalidade, a escola pretendeu transformar o espaço/tempo histórico linear. No entanto, como a própria escola é histórica, as contradições da interação sujeito-sujeito não puderam ser evitadas... A existência de uma diversidade de homens concretos transforma a escola em um palco institucional de conflitos gerados pelas contradições do pluralismo de movimentos históricos (SERPA, 1987)

Nesse movimento entre os sujeitos e suas diferenças, surgem reações vindas do interior e de fora das escolas que foram levadas como propostas de mudanças que implicaram em conquistas por direitos na Constituição Federal de 1988 e leis orgânicas municipais, no que se refere à política educacional.

Apesar da abertura pela última Constituição para implementação nos currículos escolares das referências mais próprias das comunidades, os conteúdos, metodologias e recursos pedagógicos de maneira geral, permanecem homogêneos.

Existe um problema que precisa ser resolvido, avança-se na discussão teórica chegando à mudança da lei, porém as ações para transformações dessas conquistas vêm se dando a passos lentos, existindo lugares em que nada disso é tomado conhecimento pela parte de professores, administração escolar e comunidade em geral.

Para se alcançar uma dimensão de educação que se expressa em ações afirmativas, é imprescindível que o sentido de *gestão* seja numa perspectiva *participativa e multicultural*, como desenvolvo neste estudo, baseado nas

experiências culturais e em autores que confirmam esse pressuposto, porém, é fundamental que os cidadãos saibam de seus direitos e deveres para garantia do seu bem-estar, sua organização, segurança e buscas.

Como abordo questões de um grupo específico que age na direção do seu lugar social em condições de equidade, achei pertinente tratar em item específico, a análise das leis referentes à questão racial no Brasil, possibilitando uma sistematização na intenção de produzir informações e a partir delas, criar novos mecanismos de defesa, porque “[...] a naturalização da desigualdade por sua vez, engendram no seio da sociedade civil, resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar o combate à desigualdade como prioridade das políticas públicas” (HENRIQUES, 2001, p.1).

Com o objetivo de retirar contribuições de práticas educativas e socio-culturais de origem afro-brasileira, é que priorizo a compreensão histórica de fenômenos abordados no estudo A visualização e processo de transmissão dos pensamentos pedagógicos vigentes e predominantes na educação oficial é para um entendimento e formulação de críticas que levem a um olhar direcionado para maior capacidade de enfrentamento e argumentação para afirmação de outras formas de educação nas escolas, que para acontecer, é necessário existir pesquisas que penetrem em espaços que oferecem pensamento e prática de ensino diferenciados, mais interativos, e de identificação pelos que participam.

2.2 CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO AFRO-BRASILEIRO SUBSIDIADO POR ESTUDOS AFRICANOS CONTEMPORÂNEOS

Está disponibilizado à sociedade brasileira, uma epistemologia e metodologia afro-brasileira oriunda da elaboração de um movimento social, através dos embates polêmicos, das buscas, das experiências, de estudos, da escuta, do olhar sensível, chegando a ações de avanços, implementadas com legitimidade, concretude, identidade e alicerçada pelos seus protagonistas.

Existe uma rica produção de experiências educacionais e escolas bem sucedidas em espaços diversos, indo de Terreiros, Escolas de Samba a Universidade, assim como livros didáticos, científicos, técnicos, dissertações, teses,

cartilhas, revistas, documentos, documentários educativos, antropológicos, artístico-culturais, incluindo-se a isso, estrategicamente, a formação permanente de professores e cientistas que desenvolvem com categoria, idéias e ações. A convergência enquanto espaço de maior visibilidade desta produção são congressos de estudos e pesquisa afro-brasileiros que vêm ocorrendo desde os anos 30 do século passado até a contemporaneidade¹⁰.

É evidente que o surgimento e a aplicação de uma outra escola, requer um ambiente que corresponda a sua prática pedagógica, por isso, não há incoerência nos espaços tão diferentes em que acontecem. Acredito que, mesmo sem previamente se conceber uma “arquitetura”, as possibilidades existentes mostram que não tem um único formato, mas, diversos, contudo, precisa existir condições objetivas e infra-estrutura para exercer sua plenitude.

A diferença desta epistemologia e metodologia afro-brasileira é que não compactua com a idéia de “monocultura”, “etnocentrismo”, “afrocentrismo”, nas condições contextuais em que foi gerada e está inserida. Compreende o específico, o singular, o local em respeito ao plural, consciente do universal. Abordagem com esta característica tem sido chamada contemporaneamente por “pluriculturalismo”, “multiculturalismo”, “multirreferencialidade”, conforme a sociedade em que se pauta e os aplica.

Para aplicação e desenvolvimento de uma prática pedagógica multicultural na nossa realidade, é importante que suas bases teóricas e metodológicas emanem da história de povos que não são contemplados no sistema hegemônico e lutam pelo reconhecimento de sua participação na contribuição civilizatória do Brasil, nessa direção, o princípio da alteridade é posto em evidência, para a consciência do seu lugar e do outro, para existir diálogo, tolerância, respeito, como explica Munanga (2004):

[...] o respeito da pluralidade cultural hoje defendida por todos os movimentos negros no mundo, apesar dos exageros em minimizar o fenômeno da transculturação entre culturas e povos que convivem

¹⁰ Uma diferença que deve ser destacada é que nos anos 30 a organização dos Congressos Afro, partia de cientistas que se interessavam pela temática e produziram estudos que serviram e ainda continuam como referência(Carneiro, Pierson, Herskovits, Landes, Ferraz, Ramos, entre outros), que na ocasião convidavam personalidades representantes da cultura africana-brasileira a participar, na atualidade, a organização e produção científica em predominância é de cientistas afrodescendentes, vinculados diretamente a núcleos culturais afro-brasileiros, militantes e estudantes, podendo ser constatado através do último Congresso de Pesquisadores Negros no Maranhão em 2004.

no mesmo espaço geopolítico, deve ser interpretado na sua dimensão histórica que consistiria em entender as chamadas culturas nacionais, não como síntese, modelada à partir de uma matriz cultural dominante ocidental, e, no pensamento racista, atribuída a uma raça branca “superior”, mas sim como uma cultura nacional feita de pluralismo e resultado deste. É nesta perspectiva histórica, na qual a memória do passado remete ao presente, ao imediato e ao cotidiano para se projetarem na construção do futuro, que devemos advogar em favor do multiculturalismo ou pluralismo militante, sem perder de vista a interculturalidade.

(MUNANGA, 2004, p. 8)

Por isso, destaco referências sobre o *pensamento pedagógico africano*, a partir dos estudos e pesquisas da antropóloga Maria de Lourdes Siqueira da Universidade Federal da Bahia, quando tratou em congresso científico da temática *Conhecimento, consciência e memória cultural africana no Brasil* (2001), abordando a importância de se repensar a *Ciência* considerada *hegemônica*, e as formas de produzir conhecimento, que no final do século XX, significativas produções se deram em universidades européias, norte-americanas, africanas, nas Antilhas e Caribe.

Segundo a autora, a construção do pensamento afro-brasileiro, sobretudo na Academia, passa pela produção de um conhecimento em todos os aspectos, social, político, econômico, cultural, físico, químico, arquitetônico, biológico, considerando os princípios básicos das *tradicionais civilizações africanas*, e os *processos de reelaboração*, através dos quais, conteúdos civilizatórios milenares recriam uma *presença africana contemporânea*, no *Continente* e na *Diáspora*, pois, em países do mundo inteiro, existe uma presença africana positiva, participante e no campo científico, autores africanos reconhecidos vêm apresentando novas referências epistemológicas, uma lógica africana, uma racionalidade africana, uma nova filosofia, como nos fundamenta, dizendo que

Uma escola de pensamento africano se inicia nos anos 60, com Leopold Sedar Senghor; Aimé Césaire (da Martinica), nos anos 50, com discursos sobre o colonialismo em *Presença Africana*; o Pensamento Psicanalítico de Franz Fanon das Antilhas Francesas em 1952 com *Peles Brancas, Máscaras Negras*; Steve Biko sobre o ser cidadão na África do Sul; Kuamane Khumah sobre as lições do Império de Ghana e suas tradições civilizatórias.

Constituindo as produções mais recentes que vêm principalmente de filósofos, sociólogos, arte-educadores, e antropólogos africanos contemporâneos, a referida autora destaca que

Appiach vem de Ghana e é Professor na Universidade de Harvard nos Estados Unidos: Etnofilosofia; Soyinka vem da Nigéria, prêmio Nobel de Literatura; Gyekye – é originário de Ghana e é Prof. na Universidade de Ghana: Pensamento Africano. Wiredu – da Universidade da Flórida nos Estados Unidos: Descolonização; Houtondji, 83, 82, 81, 77, 70 originário do BENIN: Razão e Tradição; Mudimbe: Pensamento Africano, 88, 83, 82, 81, 80, 79, 77; Steve Biko Cheikh, Anta Diop – Senegates, Médico, cientista social. 81, 78, 67, 60^a, 60b, 60c, 54 (Nationss Neges et Cultural) Unité Culturele de l'Áfrique Noire.

Siqueira (2001) ressalta que autores representativos no âmbito das Ciências Sociais que ajudaram na compreensão de complexos fenômenos em relação ao tema, estão Durkheim, Marx, Manheim, relacionando conhecimento, consciência coletiva, ideologia, controle social.

De diferentes instâncias acadêmicas, surgem contribuições; nos Estados Unidos, finais do século vinte por volta de 70 e 80, a disciplina *Black Studies*, com propósito de trabalhar questões de identidade, história social entre estudantes negros, além de outros objetivos referentes à cultura negra.

No Brasil, posterior a este período, aprova-se em algumas universidades, em cursos específicos, disciplinas voltadas aos estudos afro-brasileiros. Recentemente, o movimento negro organizado, através de suas ações, conseguiu no ano de 2003, importante vitória na educação, a aprovação de uma lei na instância federal que trata da inclusão nos currículos das escolas brasileiras da história e cultura negra, o que vem requerendo uma produção e sistematização de conhecimentos intensos, como também a transposição de estudos e pesquisas aprofundadas, para uma dimensão de caráter didático-pedagógico.

Propus, inicialmente, fazer esta viagem no tempo-histórico dos ideais pedagógicos eurocêntrico e monocultural para compreender suas influências na educação brasileira. Pela complexidade e abrangência, os dados reunidos são

suficientes para o propósito desta abordagem, que contemplou paradigmas diversos, divergentes e coincidentes.

A ponte para a compreensão de como a *Capoeira Angola* e a *Dança Afro* enquanto educação, arte e cultura podem apresentar alicerces - conhecimento e recurso para políticas de educação multicultural, é ligada quando percebo que, seja em que época histórica ou civilização, se os fins da educação é o crescimento individual e coletivo para a multiplicação de bens sociais, para a melhoria e acesso livre para todos sem discriminação, encontra-se o consenso da sua função.

Devido às relações de contexto, e consciente do trabalho desses autores africanos referendados é que busco através da fundamentação de Estudos das Civilizações Tradicionais Africanas, das pesquisas produzidas sistematicamente por cientistas negros e não negros, comprometidos em fazer a leitura sensível das especificidades locais no Brasil, é que vem sendo possível explicar-compreender-agir e principalmente, reeducar a população na direção de outras possibilidades educacionais como sustenta a tese que, para isso, busca o conhecimento da historicidade dos sujeitos sociais, suas culturas e civilização.

Possibilitando conhecer como essa epistemologia e metodologia afro-brasileiras se expressam em prática pedagógica, explicito relevantes ações conquistadas e em processo de execução, resultado dessa luta e movimento social brasileiro, que indica a necessidade de implementação de políticas públicas na educação local e nacional.

2.2.1 INICIATIVAS ATRAVÉS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS, DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS E ESTADUAIS POR APROVAÇÃO DE LEIS E ALGUMAS AÇÕES

A ação pela preservação da cultura afro e a luta pelos direitos humanos no Brasil vêm de séculos passados, pode-se dizer que se originaram das organizações quilombolas, das organizações religiosas, das organizações político-associativas e recreativas. Destaca-se dentre estas, a *Frente Negra Brasileira*, na década de 30, sendo representativa no século passado. Por ter conseguido a

mobilização de 200 mil militantes entre trabalhadores e desempregados, e um fato importante, a presença das mulheres que trabalhavam como empregadas domésticas, além de crianças.¹¹

Barbosa (1998, p.12), expressa o papel que esta instituição exerceu no contexto de sua existência

A Frente Negra ofereceu, a essa população marginalizada, possibilidades de organização, educação e ajuda no combate à discriminação racial. Incentivou a conquista de posições dentro da sociedade e aquisição de bens. Foi, sem dúvida, conservadora, expressava aspirações políticas limitadas. Mas tentou dar aos afrobrasileiros condições de se integrarem à sociedade capitalista e conseguiu resposta popular, como prova o grande número de filiais que estabeleceu e de associados que conquistou.

Posteriormente, com a instituição do *Movimento Negro Unificado (MNU)* em 1978, que atualmente completa este 28 anos de ativismo, sua importância e expansão são fundamentais, enquanto um movimento contemporâneo.

A sua ação de vigília no combate ao racismo e à discriminação na sociedade é seu maior desafio. No campo educacional, articula entre as demais organizações de resistência negra, para criar propostas, deliberar e buscar implementá-las.

Em janeiro de 2003, a lei federal que recomenda a inclusão da história e da cultura negra no currículo é uma vitória; todavia, é preciso criar e oferecer condições para que sejam atingidos os objetivos fundamentais.

No âmbito municipal em Salvador, verifica-se a aprovação de algumas leis e iniciativas junto à rede de ensino. Já no nível estadual, são incipientes a adoção de medidas e políticas voltadas para esse fim, o que dificulta um processo inadiável de decisões e ações, pois as transformações observáveis no campo educacional se dão de forma lenta, e envolvem mudanças de comportamentos, de valores, de atitudes, de aprendizados.

No espaço universitário, a luta recente é a favor das cotas para oportunizar a comunidade afrodescendente atingir formação profissional num nível mais elevado, e também preparar melhor as futuras gerações.

¹¹ Esses dados são encontrados no Caderno de Educação do Ilê Aiyê, volume I, *Organizações de Resistência Negra*.

Os movimentos sociais que elegem a educação como meta importante buscam encontrar motivações para tornar o espaço escolar, por exemplo, identificado pelas culturas que trazem os sujeitos que dele participam.

Essa identificação pode ser, também, despertada através de expressões como o teatro, a dança, os esportes, diferentes jogos, a música, a capoeira, cuja linguagem corporal é rica e de importância para o entendimento histórico do povo brasileiro que, como instrumento de educação, tem meios para caminhar junto a outras formas de expressão.

Os processos e resultados proporcionados através dessas linguagens contribuem muitas vezes, para elevação da auto-estima, autoconfiança de crianças, adolescentes, jovens, adultos, na medida em que, trabalham sua expressão corporal através da beleza, da sua capacidade de enfrentamento, da sensibilidade, do gosto em evidenciar a cultura que é portadora e isso já favorece interesse, valorização, participação, entre outras coisas.

Pelas qualidades enunciadas é que, de forma breve, mostro como a comunidade negra vem implementando ações afirmativas no campo pedagógico, utilizando-se dos seus elementos culturais significativos sem, com isso, desprezar os que vêm de um modelo nacional.

2.2.2 Ações Afirmativas pela Comunidade Negra Baiana

[...] Destruíram nossa forma de passar nossos conhecimentos.
Destruíram nossa forma de curar nossos corpos
Destruíram nossa forma de nos respeitarmos.
Destruíram nossa criatividade.
Mas não destruíram nossa competência e capacidade de lutar e é por isso que aqui estamos juntos, embora muitas vezes divididos por questões menores, mas estamos juntos no essencial, na busca e reencontro da nossa ancestralidade que nos dignifica diante da história e da humanidade.
(SIQUEIRA, 2002, p. 29)

Um aspecto presente nos núcleos culturais de herança africana na Bahia é a ancestralidade, fundamento de manutenção, continuidade e força que leva a transcender seus espaços, dando ênfase a um jeito de ser, fazer e estar. A força vinda daí cria e recria mecanismos de resistência cultural traduzido em ações educativas e afirmativas, as quais, evidencio nesta construção.

A **Escola Eugênia Anna dos Santos**, no Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, no bairro do Cabula, nome que homenageia a fundadora da comunidade religiosa africana de São Gonçalo do Retiro, há alguns anos, vem implementando uma educação diferenciada pela inclusão da cultura afro-brasileira no currículo, assim como no processo de formação de professores que ali trabalham. Esta obteve reconhecimento pelo MEC enquanto uma “escola referência”.

Atualmente, o *Projeto Ire Ayó*, elaborado e coordenado pela professora Vanda Machado, pesquisadora e ilustre filha do Opô Afonjá, é responsável pelas diretrizes da “pedagogia nagô” cuja perspectiva é “contemplar a pluriculturalidade brasileira, é criar a possibilidade da criança relacionar-se com o mundo de dentro para fora. É criar a possibilidade de encontrar o mundo a partir de si próprio” como define sua idealizadora. A proposta tem como objetivo o “fortalecimento da identidade, de auto-estima e de preparação para a cidadania participativa” (MACHADO, 2004, p. 112).

Esta escola estabelece nova organização e dinâmica, respeitando nesse espaço os conteúdos afro-brasileiros. O valor pedagógico da arte tem grande importância, haja vista nas atividades da escola, o funcionamento de oficinas de dança africana-brasileira, teatro, capoeira, isso podendo convergir para uma vivência mais intensa por parte dos alunos integrantes, através da encenação teatral de contos, lendas, histórias baseadas neste universo.

A **Escola Mãe Hilda**, fundada dentro do Ilê Axé Jitolu foi um desejo que realizou a guardiã maior, a Iyalorixá Hilda Dias dos Santos Jitolu ou simplesmente, mãe Hilda, Um terreiro situado no bairro da Liberdade é o núcleo de orientação espiritual e de tradição do Bloco Afro Ilê Aiyê.



Figura 28. A Yalorixá Mãe Hilda Jitolu, recebendo o carinho e homenagem de alunos da sua escola. Arquivo: Mãe Hilda