

RECÔNCAVO da BAHIA

Educação, Cultura e Sociedade

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
Centro de Formação de Professores
Campus de Amargosa

Organizadores:
Luis Flávio Reis Godinho
Fábio Josué Souza dos Santos



RECÔNCAVO da BAHIA

Educação, Cultura e Sociedade

Luís Flávio Godinho
Fábio Josué Souza Santos
(Organizadores)

Maria de Azevedo Brandão
Alessandra Gomes
Antonio Andrade do Espírito Santo
Antonio Liberac C. Simões Pires
Carla Patrícia Santana
Djeissom Silva Ribeiro
Eduardo David de Oliveira
Fábio Josué Souza dos Santos
Francisco Antônio Zorzo
Gildeci de Oliveira Leite
Ione Celeste de Sousa
Júlio César do Espírito Santo
Lucileide Costa Cardoso
Luís Flávio Reis Godinho
Sandro Augusto Silva Ferreira
Maria da Graça Andrade Dias
Marivaldo Cruz do Amaral
Márcia M^a da Silva Barreiros Leite
Marta Élid Amorim
Raul Lomanto Neto
Renata Pitombo
Susana Couto Pimentel
Maísa Ribeiro de Santana
Rita de Cássia Almeida
Ana Clara Che Pacheco
Francine. B. C. Peixoto Pereira

PRESIDENTE DA REPÚBLICA DO BRASIL

Luís Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Fernando Haddad

REITOR DA UFRB

Paulo Gabriel Nacif

VICE REITOR

Silvio Luiz de Oliveira Soglia

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

PRÓ-REITORIA DE EXTENSAO

Aelson Almeida

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Dinalva Melo do Nascimento

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO

Francisco Adriano de Carvalho Pereira

DIRETOR DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Djeissom Silva Ribeiro

COORDENADOR COLEGIADO DE PEDAGOGIA

Luis Flávio Godinho

RECÔNCAVO DA BAHIA
EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Agendas de Pesquisa

Luís Flávio Reis Godinho
Fábio Josué Souza Santos
(Organizadores)



RECÔNCAVO DA BAHIA

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE



AMARGOSA-BAHIA
2007

Este livro é editado sob a responsabilidade do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Qualquer parte desta obra poderá ser reproduzida desde que citada a fonte.

Coordenação:

Luís Flávio Godinho
Fábio Josué Santos

Capa:

Karolinne Brito

Foto da capa

Donizete Martins/PMA

Produção Editorial:

Luís Flávio Reis Godinho
Karolinne Brito

Diagramação:

Karolinne Brito
Diego Machado

Normalização:

Carla Patrícia Santana
José Raimundo Paim de Almeida

Equipe de Produção:

Luís Flávio Reis Godinho
Karolinne Brito

Revisão:

Carla Patrícia Santana
Gildecil de Oliveira Leite

Impressão:

Cian Gráfica e Editora

R 294

Recôncavo da Bahia: educação, cultura e sociedade / Organizadores:
Luís Flávio R. Godinho, Fábio Josué S. Santos, autores, Maria de
de Azevedo Brandão [et al.] –. Amargosa, Bahia: Ed. CIAN, 2007
184p. : il ; 21cm –. (Reconvexo;1).

Papers gerados a partir do Congresso Científico do Recôncavo,
realizado no Centro de Formação de Professores de 08 a 11 de maio de
2007.

Realização: UFRB.

ISBN: 978-85-60619-03-0

1. Educação no Recôncavo. 2. Congresso de pesquisadores
I. Santos, Fábio Josué. II. Godinho, Luís Flávio. III Brandão, Maria
de Azevedo IV. Universidade Federal Recôncavo da Bahia. V Título.

CDU: 370

SUMÁRIO

1. **Introdução**15
Luís Flávio Reis Godinho
Fábio Josué Souza Santos
2. **Planejar qualidade: em favor dos sistemas urbano-regionais**19
Maria de Azevedo Brandão
3. **Educar para a democracia: o que o fim da reprovação escolar tem a ver com isso?**31
Alessandra Gomes
4. **Relações de ensino e aprendizagem da matemática em sala de aula: uma experiência com a abordagem contextual da lógica**39
Antonio Andrade do Espírito Santo
5. **O capoeira Besouro Mangangá: alguns aspectos culturais do Recôncavo da Bahia (1890-1930)**45
Antonio Liberac Cardoso Simões Pires
6. **O Recôncavo da Bahia no romance praieiro de Xavier Marques: a fundação de uma tradição temática**51
Carla Patrícia Santana
7. **Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul: experiência de gestão compartilhada**59
Djeissom Silva Ribeiro
8. **Educar o Brasil com raça**63
Eduardo David de Oliveira
9. **Roça: uma categoria antropológica necessária para compreender os espaços (rurais) do Recôncavo Sul**77
Fábio Josué Souza dos Santos
10. **Transporte e desenvolvimento urbano-regional: o caso de Amargosa e da estrada de ferro de Nazaré**87
Francisco Antônio Zorzo
11. **Literatura e Mitologia afro-baiana: encantos e percalços**95
Gildecio de Oliveira Leite

- 12. Escolarização, trabalho e masculinidade: uma leitura sobre.....** 101
professores do Recôncavo Baiano – 1870/1890
Ione Celeste de Sousa
- 13. Modelos de Crescimento Populacional** 109
Júlio César do Espírito Santo
- 14. Narrativas Autobiográficas: Memórias da ditadura militar.....** 117
(Brasil: 1964-1985)
Lucileide Costa Cardoso
- 15. Estigma, Racismo e Educação.....** 125
Luis Flávio Reis Godinho
Sandro Augusto Silva Ferreira
- 16. Patrimônio cultural e identidade** 137
Maria da Graça Andrade Dias
- 17. História Social da Educação: um debate teórico sobre.....** 141
objetos de estudo
Marivaldo Cruz do Amaral
Márcia M^a da Silva Barreiros Leite
- 18. A formação de professores de matemática: uma discussão** 149
de matrizes curriculares
Marta Élid Amorim
- 19. A região de “Amargosa”: olhares contemporâneos.....** 153
Raul Lomanto Neto
- 20. Comunicação e Cultura.....** 161
Renata Pitombo
- 21. Educação inclusiva no Brasil: reflexões, desafios e perspectivas.....** 167
Susana Couto Pimentel
- 22. Investigando a escola: o lúdico nas séries iniciais do ensino.....** 175
fundamental, no município de Amargosa-BA
Rita de Cássia Almeida Souza
Maísa Ribeiro de Santana
- 23. Reflexões sobre o lugar da cultura na sociedade: uma** 181
experiência no componente curricular introdução à antropologia
Ana Clara Che Pacheco
Francine B. C. Peixoto Pereira

APRESENTAÇÃO

O Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul, organizado pelo Centro de Formação de Professores da UFRB, evidenciou os caminhos que esta jovem Universidade tem trilhado para situar-se sócio-histórico e culturalmente no território em que está estabelecida, contribuindo para o processo de desenvolvimento regional, a partir da valorização das experiências vivenciadas pelos seus diversos atores sociais. Assim como a pluralidade que marca o Recôncavo da Bahia, este evento teve um caráter inter-transdisciplinar e interinstitucional, pois contamos com a participação de pesquisadores que trabalham com temáticas diferenciadas oriundos das diversas Universidades baianas. O livro *Recôncavo da Bahia: Educação, Cultura e Sociedade* é o reflexo da rica experiência que foi o I Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul.

Paulo Gabriel Soledade Nacif

Reitor da UFRB-Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



PREFÁCIO

Considero este volume, que reúne textos de vários participantes do Congresso do Recôncavo Sul: Educação, Cultura e Sociedade promovido entre 08-11 de maio de 2007, em Amargosa, pelo Centro de Formação de Professores – CFP da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, mais do que um simples registro de trabalhos. De minha parte tomo-o como uma homenagem e um testemunho.

Em primeiro lugar, uma homenagem à UFRB, sobretudo ao CFP, a todos os que trabalharam na realização do encontro, em particular os Profs. Djeisson S. Ribeiro (UFRB), Fábio Josué S. Santos, Marivaldo C. do Amaral, Karolinne Brito e Graça Dias, além de Sérgio Rocha, Livia Paz, Eduardo Oliveira, Susana Pimentel, Antonio Andrade, Ricardo Falcão, Alessandra Gomes, somente para citar mais alguns docentes do CFP, contando com o apoio logístico do Prof. Jabes F. Andrade Silva e o empenho e competência do Prof. Luiz Flávio R. Godinho, o grande maestro desse evento.

Em segundo lugar, pelos méritos próprios em temática, participantes e organização, esse congresso sobre Educação, Cultura e Sociedade tornou-se o testemunho das potencialidades de ação e reflexão de regiões, nem sempre valorizadas, além dos grandes núcleos metropolitanos. Esse encontro foi um passo à frente do que o Prof. L. Flávio Godinho gosta de chamar, com grande propriedade, “salvadorcentrismo”, idéia apoiada por vários participantes. E, como disseram outros, a luta agora é não deixar morrer essa semente.

Com essa iniciativa, o CFP aponta, apropriadamente, como missão das universidades interioranas a valorização das comunidades de suas regiões, no intercâmbio entre suas diferentes associações e com outros centros culturais, em favor de um pensamento sério e transformador. O apoio do Reitor Paulo Gabriel S. Nacif ao Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul só tem a projetar a UFRB.

Para os que participaram do encontro, este volume, que traz o tema do Congresso, certamente constitui o marco histórico de uma abertura de diálogo responsável e criativo em favor de um novo Recôncavo, fiel a seus valores e tradições, mas também consciente de seus direitos à natureza e à vida, à educação e à valorização ao trabalho.

Nesta direção, a urbanidade de Amargosa, seu clima de segurança e sua hospitalidade têm muito a contribuir. Minha esperança é que essa civilidade

mobilize toda uma região por um modo de ser humano e exuberante e ajude na luta pela grandeza dessa cultura construída pelos excluídos de outrora e de hoje, em favor de um Recôncavo que será Sul, costeiro, elevado, ribeirinho, Norte ou além; um só Recôncavo, múltiplo mas inteiro, profundo, do seu povo e dos que se incorporem a ele no projeto de uma sociedade brasileira solidária e democrática. É preciso levantar a crosta bruta deste país de hoje, para deixar emergir um Brasil-nação, lúcido e *livremente criativo*, *contra todos os soterocentrismos* — *tomando o “sotero” da Cidade Alta de Salvador, como metáfora das cúpulas e centros* — *políticos, econômicos e sociais*.

Salvador, 14 de outubro 2007

Maria D. de Azevedo R. Brandão
Universidade Federal da Bahia

I. INTRODUÇÃO

CONGRESSO DE PESQUISADORES DO RECÔNCAVO SUL: UMA ESTRATÉGIA DE AFIRMAÇÃO DA INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO RECÔNCAVO DA BAHIA

Luís Flávio Reis Godinho – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Fábio Josué Souza Santos – Universidade do Estado da Bahia¹

O **Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul**, promovido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, através de seu Centro de Formação de Professores - CFP, aconteceu no município de Amargosa, no período de 08 a 11 de maio de 2007. Teve como tema central “Educação, Cultura e Sociedade”. Tratou-se do primeiro Congresso da recém-criada Universidade e constituiu-se num marco para o *Campus* de Amargosa, então com sete meses de instalado. Este texto pretende fazer um balanço do Congresso, discutindo a produção acadêmica reunida em torno do mesmo, ao tempo em que destaca sua importância para a afirmação do processo de interiorização da Educação Superior na Bahia, especialmente no Recôncavo.

A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA E A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foi criada pela Lei 11.176 de julho de 2005, numa estrutura *multicampi*. No seu segundo vestibular, em julho de 2006, foram oferecidas as primeiras vagas para o *campus* de Amargosa: 120 vagas divididas equivalentemente entre as licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Física. Em outubro daquele mesmo ano, o *campus* de Amargosa começou a funcionar contando então com 09 professores. Entre janeiro e fevereiro de 2007 somaram-se mais 12 docentes, que haviam sido aprovados no concurso realizado em maio de 2006.

Desde sua instalação em outubro de 2006, o corpo docente desse Centro teve como preocupação central a compreensão do contexto onde se insere o *campus*, para, a partir daí, desenvolver estudos, pesquisas e atividades de extensão que tivessem como foco o fortalecimento do desenvolvimento regional, ancorado nos seguintes princípios: empoderamento comunitário, emancipação dos atores locais, transformação da realidade regional,

entrelaçamento de saberes e a horizontalidade no que se refere à produção do saber como constituinte das relações entre Universidade e Sociedade.

A partir da inserção da equipe docente na comunidade local e de discussões acerca de temáticas de pesquisa de interesse destes, surgiram dois Núcleos Temáticos Interdisciplinares² e diversas atividades foram realizadas, muitas contando, inclusive, com a participação da comunidade externa. Das atividades realizadas, merece destacarem-se as seguintes:

- I Conferência de Negritude e Educação do Recôncavo Sul, em 20 de novembro de 2006;
- Constituição da primeira Comissão de Reorientação Curricular de cursos de graduação da UFRB;
- Proposição de criação de um Centro Cultural em parceria com a Prefeitura Municipal de Amargosa;
- Elaboração de projetos de pesquisa e extensão de diversos professores que delineiam objetos de pesquisa fundamentados na investigação da realidade social local;
- Promoção de intercâmbio com Grupos Culturais Locais, Prefeitura e Organizações Não-Governamentais.

Com o desenvolvimento destas atividades acadêmicas no *campus* de Amargosa, compreendeu-se a necessidade de aprofundamento do conhecimento sobre o Recôncavo Sul nas dimensões educacionais, sociais e culturais. Para tanto, o *campus* empenhou-se na realização do **I Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul: Educação, Cultura e Sociedade**, no Centro de Formação de Professores da UFRB.

O diálogo com pesquisadores que têm o Recôncavo Sul como objeto de estudo foi fundamental para uma melhor compreensão deste território, favorecendo uma definição mais precisa das ações de ensino, pesquisa e extensão desta recém-inaugurada Universidade, que serão desenvolvidas no Centro de Formação de Professores.

O Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul foi idealizado em novembro de 2006 e teve três objetivos principais que convergiam entre si.

Vislumbrava-se, inicialmente, o **objetivo acadêmico** de reunir pesquisadores que tomam o Recôncavo Sul como objeto de estudo, propiciando momentos de socialização, diálogo e debates. Este objetivo repercutia, inclusive, a favor dos professores do CFP, grande parte oriundos/as de outros estados da federação, que poderiam ter uma boa oportunidade de melhor compreender a região na qual se situa o *campus*. Esta é uma questão primordial para o

Centro de Formação de Professores, vez que um dos princípios que deve orientar a sua prática é o fortalecimento do diálogo Universidade-Sociedade.

Destaque-se o **objetivo social** de criar uma oportunidade plena e intensa de formação para os congressistas, notadamente docentes da Educação Básica e Superior da região. Com isso, visava-se ampliar as possibilidades de formação continuada, circunscritas até então na região, a cursos oferecidos pelas Secretarias Municipais de Educação.

Por fim, a realização do Congresso era movida pelo **objetivo político** de afirmar o *Campus* de Amargosa, desde seu início questionado, até mesmo dentro da própria UFRB. A criação do campus da UFRB em Amargosa foi marcada por disputas de diversas ordens.

No que se refere aos resultados do evento, a Comissão Organizadora do Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul avalia que este representou: A interação de aproximadamente 100 pesquisadores (Pós-Doutores, Doutores, Mestres, Mestrandos, Especialistas e Estudantes), 200 Estudantes de Graduação, 200 Professores da Educação Básica e diversas autoridades educacionais presentes no evento, e que o congresso:

- 1) Propiciou maior visibilidade a diversos atores acadêmicos que tomam como *locus* de seus interesses acadêmicos: estudos de região, identidade e práticas sociais na Bahia, especialmente no Recôncavo.
- 2) Contribuiu para a formação continuada de Professores da Educação Básica.
- 3) Permitiu o entrelaçamento de docentes da UFRB com diversos professores-pesquisadores do campo da Educação, História, Cultura e Sociedade, estimulando desta forma, o enredamento e a inter-institucionalidade acadêmica e universitária.
- 4) Reuniu, por 4 mágicos dias, diversos especialistas em História, Educação e Estudos de Sociedade.
- 5) Fomentou junto aos estudantes e monitores do evento uma espécie de estímulo para compreensão do mundo da pesquisa acadêmica em humanidades.
- 6) Sinalizou para a necessidade de dar prosseguimento a este tipo de evento bi-anualmente em *Campi* da região do Recôncavo
- 7) Iniciou o debate sobre fortalecimento das relações interinstitucionais entre Universidades do Recôncavo da Bahia e de outras regiões
- 8) Enfatizou a necessidade de desconstrução do “salvadorcentrismo” como *locus* natural de eventos desse porte.

Ressaltamos que diversos eventos na área de Educação, Filosofia, Ciências Sociais, Cultura, Sociedade, História serão promovidos no *Campus* de Amargosa, bastando para isso, que esse espírito e essa energia positiva se consolidem nas relações interinstitucionais e acadêmicas na região.

Para cumprir tal objetivo, defendemos a necessidade de criação de uma Associação Científica de Pesquisadores do Recôncavo da Bahia.

Desejamos a consolidação de uma rede de pesquisadores da região e esperamos que tão logo isso se torne uma realidade: o fortalecimento do Recôncavo e seus atores sociais.

Apresentamos aos leitores diversos *papers* produzidos por autores-congressistas convidados a escrever acerca dessa marcante experiência e refletir sobre as pesquisas na/sobre a região. Ler estes artigos nos propiciará um conhecimento mais aprofundado no que se refere aos aspectos sociais, educacionais, históricos e culturais dessa região bem como artigos que direcionam um olhar sobre a região do Recôncavo da Bahia e/ou em relação a importantes aspectos teóricos discutidos durante aquele que foi o I Congresso da recém nascida Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na região do berço civilizatório de nosso país.

Agradecemos o apoio da Reitoria da UFRB, da FAPESB e da Prefeitura Municipal de Amargosa e a força e estímulo de todos os presentes.

Boa leitura!

¹ Os autores fizeram parte da Comissão Executiva do Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul.

² São os seguintes os Núcleos: Currículo, Avaliação e Formação de Educadores (CAF), CNPq e Grupo de Estudos da Afro-Descendência (GEAFRO). O CAF está certificado pela instituição (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRB) e encontra-se em vias de credenciamento junto ao CNPq, aguardando o próximo Censo do Diretório de Grupos de Pesquisa do país.

2. O RECÔNCAVO COMO UM SISTEMA URBANO-REGIONAL*

Prof.^o Dr.^a Maria de Azevedo Brandão**
Universidade Federal da Bahia

POR QUE MAIS QUALIDADE?

Frustração e anomia

Por muitos anos, o Brasil tem vivido experiências de frustração. Grande parte da corrupção funda-se na apropriação de terras urbanas e rurais e na definição locacional das obras públicas no campo e nas cidades. Sem acesso a terra, certos grupos perderam o respeito de si próprios, ou barbarizaram-se, não só numa luta pela sobrevivência, como num esforço de alcançar níveis de consumo além dos seus recursos – daí, parte da criminalidade. As áreas e equipamentos públicos tornaram-se inóspitos e, por isso, a questão urbano-regional e da pobreza começa a interessar a todos.

O país produz, cada vez mais, cidades mal acabadas, autofágicas, com um ar de permanente imprevisto. Tudo isso acontece exatamente quando, em outros países, a disposição territorial da ocupação, as oportunidades de circulação e a viabilização de espaços para o consumo não econômico surgem cada vez mais como parte do capital urbano e tornam-se fator econômico e de segurança, na medida em que incidem sobre os processos de interação social. Vias e espaços públicos valorizam a convivência, a circulação da informação, a vida cultural e a participação política.

Além disso, os territórios contemporâneos são essencialmente urbanos em sua dinâmica, inclusive nas áreas rurais. Tudo é urbano hoje, ligado por grandes rodovias, sistemas digitais de registro e comunicação, legislação uniforme e circuitos financeiros comuns. O problema é que a gestão pública no Brasil geralmente não concebe esse processo e não se antecipa com uma política indutora de qualidade para essas áreas que, por sua natureza, são complementares. Sem a qualidade dos espaços urbanos e regionais, o Brasil ficou ruim até para os mais privilegiados. Entretanto, não se dispõe de uma política urbana e regional – isto é, que trate o urbano como componente do rural.

A posição aqui assumida é a de que a questão urbana é um problema regional, e menos que um problema de recursos financeiros é uma questão de legislação, tributação e planejamento territorial de sistemas de circulação e localização

de áreas e equipamentos de uso coletivo, sejam privados ou públicos. É preciso urgentemente formatar boas áreas urbano-regionais, isto é, planejar democraticamente, para a qualidade, áreas metropolitanas e outras, portadoras de constelações urbanas, também no interior. Como outras micro-regiões da Bahia, esta é a vocação e a urgência do Recôncavo.

O URBANO BRASILEIRO

Um espaço sem caráter

No Brasil o urbano é um espaço em permanente transformação, diferente dos velhos urbanos monocêntricos da Europa, ou do segmentado urbano norte-americano, ambos estabilizados pelo respeito à legislação. A fraqueza do poder público, os baixos níveis de renda e poupança e o caráter subalterno das camadas médias fazem do urbano brasileiro um espaço sem caráter.

Quanto ao interior, domina a mentalidade que valoriza apenas a criação de grandes vias expressas, deixando ao largo cidades e áreas produtivas atuais ou potenciais e desconhecendo o poder dos sistemas de circulação na geração de oportunidades de trabalho e na consolidação das economias regionais. Fora dos núcleos metropolitanos, estradas blindadas ao acesso de povoados e áreas rurais densas, liberadas para maiores velocidades e para a cobrança de pedágio, dividem velhos espaços de sociabilidade, isolando vizinhos cuja convivência seria uma garantia de bem estar e segurança social.

E são os mais fracos e os que respeitam a lei que pagam a conta desse dinamismo selvagem.

Metrópoles displicentes e territórios desurbanos

Aqui, os núcleos metropolitanos não mantêm articulação com os municípios vizinhos e restringem-se a contatos instrumentais com os governos federal e estaduais, sem qualquer perspectiva estratégica de articulação dos espaços multi-urbanos. Sob vários títulos, alguns núcleos urbanos são verdadeiras metrópoles de âmbito macro-regional, mas vários estão longe de exercer uma verdadeira liderança metropolitana. São “metrópoles displicentes”, como dizia Milton Santos, da Cidade do Salvador dos anos 1950, ainda que o mesmo continue a ser em grande parte uma verdade hoje.

Políticas e práticas autoritárias relativas aos espaços urbanos e urbano-regionais correspondem a um universo de ambíguas definições de competências entre órgãos, deficiente comunicação, falta de controles de desempenho e imprecisa definição de objetivos. Os planos diretores urbanos e municipais e a legislação de ocupação e uso do solo são

praticamente omissos em referência à dinâmica econômica, social e cultural das cidades e suas regiões e à articulação entre núcleos de uma mesma constelação de cidades. A gestão dos espaços urbanos e urbano-regionais acaba à mercê de iniciativas isoladas, frequentemente responsáveis por soluções improdutivas, quando não devastadoras. Daí os custos irreversíveis de superadensamento, sobrecarga da infra-estrutura e impacto sobre o sistema viário e o meio ambiente, com a freqüente degradação de áreas residenciais.

E mais ainda, desde a década de 1990, encaminhou-se para um total desinteresse pelas questões urbanas e regionais e optou-se pela via das intervenções pontuais como resposta ao agravamento da crise social – pauperização e marginalidade. No campo, o Brasil ainda espera por uma reforma agrária desde a abolição formal da escravidão.

EXCLUSÃO E ENTROPIA

A usinagem da exclusão

Se uma cidade corresponde a economias externas para o produtor e facilidades de apoio ao consumo de seus residentes, ninguém necessitará mais de uma boa ambiência urbana do que os que têm menos renda, menos espaços privados, menos mobiliário doméstico, menos informação, menos oportunidades de lazer e cultura. Entretanto, é nas áreas da pobreza que se admitem os padrões menos confortáveis de assentamento, vias e passeios mais exíguos, menor densidade de áreas livres, iluminação pública e vigilância deficientes, sobretudo nas franjas das ocupações e nas áreas de risco.

Vale observar a competente iluminação, sinalização e presença de postos de informação e policiamento nas orlas marítimas “nobres”, em contraste com o ambiente sombrio dos bairros da pobreza, inclusive das orlas marítimas e fluviais quando estas tangenciam esses bairros. Além disso, não há qualquer ênfase na formação de núcleos de comércio e serviços entre bairros, ou na melhoria dos sistemas viários internos aos bairros mais precários e destes entre si e com outros pontos da cidade.

A exclusão está no coração do urbanismo convencional dos governos.

Estradas que mutilam

Verdadeiras auto-estradas, ligando áreas residenciais de alta renda e de comércio e serviços isolam os bairros populares e rurais à sua margem, a que resta apenas viver o contraste entre sua precariedade e a pujança de certas obras públicas e particulares e dos veículos privados.

Na grande Salvador, a Estrada do Coco e a Linha dita para ser “Verde” segmentaram comunidades antes geminadas como Abrantes, morada de

lavradores, e Jauá, um antigo povoado e acampamento de pesca, Areias e Pé de Areia, só para dar dois exemplos. É impossível pensar uma vida social saudável sob os efeitos dessa mutilação. Hoje aquela região atrai e parcialmente fomenta delinquência porque se destruiu completamente a ordem social que sustentava uma vasta rede de pequenas comunidades ali e por toda a redondeza. O jovem que saía de Abrantes, à noitinha, para encontrar parentes e conhecidos de um lugarejo como Grajeú, ou vinha de São Bento para Bom Jesus, no norte do município de Camaçari, não pode mais fazê-lo; o adulto que caminhava para jogar seu dominó com vizinhos, a 1 ou 2 quilômetros de distância, também não o pode. Idosos e doentes encontram dificuldade em ir ao um posto médico, escolas subutilizam sua capacidade, porque uma estrada divide o espaço, em vez de unir, em uma área sob franca expansão urbana da Capital, o que acrescenta mais um fator de agravamento. Daí a entropia das periferias urbanas internas e externas.

Opacidade e violência

A ameaça de violência está certamente ligada à segregação dos bairros populares e sua intransparência interna. A estranheza genérica quanto aos bairros pobres sempre apareceu em todas as conversas sobre essas áreas nas cidades brasileiras, mesmo quando esses bairros nada ofereciam de perigo. A recusa a circular nos mesmos sempre marcou as opções de itinerário dos “bem-nascidos”. Mas, como uma profecia auto-confirmatória, a elaboração simbólica do isolamento físico foi reiterando o isolamento social e a discriminação dessas áreas, que acabaram por se fecharem em sistemas sociais quase autárquicos. Não é por acaso que hoje o mercado de drogas as prefere. Para atender a quem, senão, a traficantes e consumidores, na maioria, de maior renda.

Sem transparência, mal equipados e superlotados, esses guetos não oferecem segurança aos seus próprios moradores, nem condições de controle social interno. Se a opacidade dos espaços de residência e trabalho não explica, por si só, a violência e o tráfico de drogas, pelo menos contribui para o recrutamento de adultos e jovens para esse tráfico, para o álcool, para a evasão escolar e para a perda de privacidade, daí a quebra da cibernética social de resistência à entropia.

MODELAR ESPAÇOS URBANO-REGIONAIS

Um novo urbano

No Brasil, ainda é muito pouco atraente para grupos de renda média e alta morar ou trabalhar em áreas metropolitanas periféricas ou em núcleos urbanos do interior, o que traria uma elevação da demanda por serviços

em favor da economia dessas áreas. Entretanto, complexos urbano-regionais podem, a partir de uma articulação eficaz entre estruturas espaciais de ocupação, sistemas de circulação, patrimônio ambiental natural e arquitetônico e recursos logísticos – produzir oportunidades econômicas, culturais e de inovação que elevem seu nível de desempenho e de qualidade.

Em constelações urbanas, é possível estabelecer sistemas macro- e micro-metropolitanos, cujos núcleos os diferentes bairros periféricos metropolitanos e áreas urbanas do interior dividam entre si equipamentos fixos de maior impacto, como escolas secundárias e superiores, hospitais regionais, centros comerciais grossistas e varejistas maiores, agências públicas supra-locais e serviços especializados, valorizando esses núcleos e áreas.

O urbano como atributo regional

O urbano não é um atributo apenas das cidades, mas antes uma propriedade dos espaços regionais. É impossível separar o urbano do regional, devido a pelo menos quatro razões: a interação normal entre processos que ocorrem nos núcleos metropolitanos e de outras cidades e em suas áreas periféricas, e entre as últimas e áreas industriais, agro-pecuárias e outras de seu interior; o caráter incontornável das migrações rural-urbanas, bem como da urbanização que, na maioria das regiões brasileiras, têm ainda muito a caminhar; e a valorização de áreas urbano-rurais, como alternativa residencial e de localização de empreendimentos, desde que apoiadas por redes viárias e redes de comunicação ligadas a outros pontos do país e do exterior.

Porém jamais tivemos uma política urbano-regional, ou seja, uma política para áreas pontuadas por várias concentrações urbanas. A partir da segunda metade dos anos 1980, instrumentos de política e intervenção em áreas urbanas foram sucessivamente transformados, transferidos entre setores dos governos federal e estaduais e finalmente desativados, como foi o caso do antigo **CONDER-Conselho de Desenvolvimento do Recôncavo** (1967), depois convertido em gestor da **Região Metropolitana de Salvador - RMS** e hoje totalmente desfigurado.

Por uma economia do consumo coletivo

Somente uma nova orientação de política pública permitirá criar um conceito e a vigência de um novo urbano, que exigirá novas práticas de gestão do espaço urbano-regional e, em consequência, também uma nova semântica e um novo desenho temático e institucional dos sistemas de informação e participação pública. Porém, mesmo sem mencionar a questão de uma verdadeira reforma política, isso requer uma revisão da cultura dos órgãos públicos sobre a questão urbana e regional.

O planejamento territorial, visando produzir ambientes urbano-regionais com melhor qualidade, não pode dispensar a consideração por uma política de monitoramento democrático dos fluxos de população e da dinâmica dos mercados de terra rural e urbana; uma perspectiva estratégica quanto à localização de investimentos de impacto; e um desenho inteligente das redes de circulação em nível urbano e urbano-regional.

Para isso, a política de manejo dos territórios dos municípios de áreas urbano-regionais necessita uma coordenação estratégica intermunicipal, com a formação de órgãos colegiados que associem agentes públicos, comunitários e privados locais. Aí é que surgirão as condições para a inovação – em infra-estrutura, articulação institucional, gestão, desenho de redes, em particular da rede viária e do tráfego, fomentando uma nova economia do consumo público.

Como se desenvolveria essa economia? Só para exemplificar com a própria tradição brasileira, vale citar iniciativas privadas de criação de serviços de transporte, a volta das velhas pranchas ligando as margens de rios e lagos e equivalentes modernos dos antigos animais de carga – carretas e carros de frete – e vários outros serviços, tudo isso fazendo circular a renda e abrindo oportunidade de trabalho.

RECÔNCAVO, UM SISTEMA URBANO-REGIONAL

O Recôncavo como interior da Capital

O Recôncavo histórico e cultural – área da Grande Salvador – está contido, na face litorânea da Zona da Mata, entre o Sauípe e o Jequiricá, com um limite a sudoeste ao longo do Rio da Dona, formando uma faixa em semicírculo de cerca de 50 a 70 km de largura, em torno da Baía de Todos os Santos. Vem daí sua designação como Recôncavo da Bahia ou simplesmente Recôncavo, e não Recôncavo *Baiano*, como o vêm denominando os documentos oficiais¹. Essa é a delimitação com que o Recôncavo chega ao século XX e assim permanece nas estatísticas e cartografia oficiais até o final da década de 1970, sem mencionar grande parte da produção técnica que, ainda nos anos 1980, toma a região segundo aqueles limites.

Trata-se de uma unidade marcada, desde o período colonial, por grandes diferenças sub-regionais, mas também por intensa complementaridade econômica e inter-relação social. Esta região compreendia o todo ou parte dos termos de sete antigas *freguesias*: Abrantes, Salvador, São Francisco do Conde, Santo Amaro da Purificação, Cachoeira (compreendendo a área do Baixo Paraguaçu, num raio de 50 km a partir da barra do rio, na Baía de Todos os Santos), Maragogipe e Jaguaripe (deste excluídas as áreas dos atuais municípios de São Miguel das Matas e Laje).

Se respeitados os seus limites históricos e culturais, 40 municípios compõem o Recôncavo, perfazendo um total de pouco mais de 11 mil km²: Amélia Rodrigues, Aratuípe, Cachoeira, Camaçari, Candeias, Catu, Conceição do Almeida, Conceição de Feira, Conceição do Jacuípe, Cruz das Almas, Dias D'Ávila, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Itanagra, Itaparica, Jaguaripe, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Maragogipe, Mata de São João, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Pojuca, Salinas da Margarida, Santo Amaro da Purificação, Santo Antonio de Jesus, São Felipe, São Felix, São Gonçalo dos Campos, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Sapeaçu, Saubara, Simões Filho, Teodoro Sampaio, Terra Nova, Varzedo e Vera Cruz² e Salvador, até a criação da **RMS** considerada parte do Recôncavo. Ainda em 1997, um pequeno jornal impresso em Salvador, **Jornal Cidades do Recôncavo** – ilustrava sua primeira página com um mapa do Recôncavo em sua concepção tradicional de um arco em volta da Baía de Todos os Santos, do Sauípe ao Jequiриçá.

Do Recôncavo à RMS

Desde o meado da década de 70, os textos do governo estadual passaram a se ocupar apenas da **RMS - Região Metropolitana de Salvador** (Salvador, Lauro de Freitas, Camaçari, Dias D'Ávila, Simões Filhos, Candeias, S. F. do Conde, Madre de Deus, Itaparica, Vera Cruz), e o termo *recôncavo* começou a excluir a própria **RMS** e os municípios ao norte e oeste desta, reservando-se aquela designação, qualificada como *Recôncavo Sul*, aos municípios ao sul da **RMS** acrescentados de 14 municípios à margem direita do Médio Paraguaçu e de parte do vale do Médio Jiquiriçá, alguns já em pleno semi-árido.

A prospecção e exploração do petróleo, desde o final dos anos 1940, no âmago da Zona da Cana, afetaria profundamente o Recôncavo. Em primeiro lugar, concorrendo, no mercado de trabalho, com as últimas fazendas de cana e usinas de açúcar, por pessoal mais qualificado. Em segundo, por introduzir um clima de insegurança entre produtores, quanto às áreas a serem pesquisadas e/ou exploradas, aliado à esperança de indenizações por danos alegados, indenizações desejadas como um alívio à crise da economia canavieira e, muitas vezes, como um *álibi* para o abandono da própria agricultura. Em terceiro, por gerar um influxo intenso e inesperado, para a população e para as administrações locais, não só de migrantes de outras áreas da Bahia e de fora, bem como de renda³. Por último, pela atuação da **Petrobrás - Petróleo Brasileiro S.A.**, numa faixa longitudinal em direção sul-norte, a partir da Zona da Cana, que contribui para a desfiguração dessa zona e para a progressiva marginalização das demais sub-áreas do Recôncavo.

O novo porto e o Centro Industrial de Aratu

Mas a primeira exigência concreta de delimitação territorial e instituição de uma autoridade metropolitana, na forma como fora feito para Salvador, decapitando o Recôncavo de sua relação com a Capital, viria a decorrer da decisão de criação do **CIA-Centro Industrial de Aratu** em 1964, quando se colocara, pela primeira vez na prática, para o Governo do Estado, a questão de administrar uma área contendo frações de três diferentes municípios: Camaçari, Simões Filho (antigo distrito de Água Comprida) e Candeias, os dois últimos recém-desmembrados da Capital.

Contudo, de início, a presença da **Petrobrás** não chegara a alterar substancialmente a concepção do complexo Salvador-Baía de Todos os Santos-Recôncavo. Foi a questão da criação de um novo porto para a Bahia e de um distrito industrial que abriu a discussão sobre a relação Capital-Recôncavo, levando a uma nova concepção da região de Salvador e eliminando a importância da Bahia de Todos os Santos. Ainda no meado da década de 1950 a idéia era a construção de um *cais de minérios* e de uma *cidade industrial*, não mais numa área da península de Itapagipe em Salvador, como pensado nos anos 1940, mas no Recôncavo.

Conforme proposto pela CPE - Comissão de Planejamento Econômico, criada por Rômulo Almeida, a idéia era o fortalecimento do Porto de São Roque e a criação de uma área industrial em Saubara, ambos no sul da Bahia de Todos os Santos. Isso chamou a atenção para a antiga ligação da Capital com as demais áreas do Recôncavo, passando por Água Comprida (hoje Simões Filho) e Candeias, então ainda distritos do município de Salvador. Essa discussão protelou uma decisão sobre o assunto e acabou levando à opção de Aratu, em Simões Filho, para o novo porto.

Justificada nos textos oficiais pelas condições consideradas favoráveis de suprimento de água, gás natural, energia elétrica e apoio urbano da Capital, além da presença de indústrias já instaladas ou em projeto, a posterior escolha da área de Aratu para o distrito industrial encerrou a discussão que marcara o primeiro ciclo de pensamento sobre a nova industrialização na Bahia. Esse desfecho levaria, entre razões de âmbito nacional, ao abandono, tanto da idéia de desenvolvimento de um complexo industrial e portuário no sul da Baía de Todos os Santos, como do fortalecimento do sistema ferroviário no Estado da Bahia, que havia levado à proposta da CPE de criação da **USIBA-Usina Siderúrgica da Bahia S.A.** e da **SIBRA-Eletro Siderúrgica Brasileira S.A.** ambas em Simões Filho. A presença dessas duas empresas atraiu outros investimentos para essa área. Mas a escolha de Aratu representou também o golpe final à idéia do fortalecimento do sistema hidro-ferroviário regional e ao quase abandono

do Porto de São Roque. A esse movimento somavam-se já a crise final da economia açucareira, o desvio de interesse de sua elite sócio-econômica para atividades urbanas e as intenções da **Petroquisa – Petrobrás Química S.A. de** implantar, em futuro próximo, um *conjunto petroquímico* ao norte de Salvador, em Camaçari.

O CONDER, o COPEC e a RMS

Frente aos processos acima, retomando o conceito de Recôncavo como região de Salvador, é que nasceu o **CONDER**, com a visão de integridade da região e como tentativa de conciliação entre suas características ecológicas e históricas e as oportunidades oferecidas à Bahia com a redefinição de sua inserção na economia nacional. Isso significava a proposta de desenvolvimento do complexo rodo-ferroviário e portuário do Recôncavo, a valorização de sua rede viária e urbana e o fortalecimento da economia regional. O documento-proposta do **CONDER**, de 1967 – **Desenvolvimento integrado do Recôncavo Baiano**⁴ – indicava também várias medidas de estruturação de uma região metropolitana da Capital, ainda concebida como área integrante do Recôncavo.

Mas desde a decisão federal de instalação do **COPEC-Complexo Petroquímico de Camaçari** (1971), o processo de fragmentação Salvador-Baía de Todos os Santos-Recôncavo passou a acelerar-se, com seus marcos administrativos na formalização, pelo Governo do Estado, da **AMS-Área Metropolitana de Salvador**, em 1972, logo depois reforçada pela instituição das regiões metropolitanas pelo Governo Federal, em 1973, e sua oficialização em 1974, como **Região Metropolitana de Salvador**. Para isso, desativa-se o **CONDER** e cria-se, em 1973, a **Companhia de Desenvolvimento da RMS**, ligada à Secretaria de Planejamento do estado, porém, entre 1975/79, vinculada diretamente ao Gabinete do Governador com *status* de secretaria. Com a **RMS** desvinculada do Recôncavo, desaparece totalmente a idéia de uma agência de desenvolvimento da região como um todo.

PLANEJAMENTO SEM REFERÊNCIA CULTURAL E URBANO-REGIONAL

A teimosia das fragmentações

A partir desse processo, o Recôncavo tem sido subdividido em várias regiões e sub-regiões. Para o **IBGE**, que se inspirara para a sua sub-divisão dos anos 1970, no conceito de regiões homogêneas, a **RMS** é considerada como micro-região de Salvador, os municípios ao norte integram a micro-região de Catu e as áreas ao sul da **RMS** e oeste da Bahia de Todos os Santos compõem a micro-região de Santo Antonio de Jesus, excluindo Teodoro Sampaio, Conceição do Jacuípe, São Gonçalo dos Campos e

Conceição da Feira da própria meso-região metropolitana de Salvador. Os órgãos estaduais, por sua vez, passaram a trabalhar com outras sub-regionalizações, como a proposta de regiões econômicas, neste caso, distribuindo municípios do território aqui considerado como Recôncavo em quatro áreas: Metropolitana de Salvador, Litoral Norte, Paraguaçu e Recôncavo Sul, esta com o acréscimo já mencionado de extensa

área fora da Zona da Mata.

A multiplicação de divisões territoriais e a persistente fragmentação e descon sideração pelos limites sócio-culturais e ecológicos do Recôncavo fez, por exemplo, com que o histórico município de Santo Amaro da Purificação, tão próximo de Salvador quanto o limite norte da **RMS**, viesse a participar de quatro regiões ou sub-regiões com delimitações não coincidentes, algumas delas inclusive partes de áreas maiores diversas. São elas: Região Administrativa Santo Antônio de Jesus, Região Econômica Recôncavo Sul, Micro-região Homogênea Santo Antonio de Jesus e Região de Planejamento Paraguaçu. As variadas sub-regionalizações vigentes na década de 1990 e adiante, propostas pelos órgãos públicos, revelam a dificuldade surgida no delimitar o que possa ser considerado como Recôncavo ou mesmo como região da Grande Salvador, quando descon sideradas a gênese e as interações intra-regionais do Recôncavo.

Sucateamento do patrimônio regional

Além do desvio de interesse pelo Recôncavo em si, a própria destinação de uma gigantesca área institucional ao **CIA**, com 436 km², exatamente no que poderia continuar a ser o corredor natural de ligação litorânea e por terra Salvador-Recôncavo central e meridional, margeando um dos mais privilegiados trechos do bordo da Baía de Todos os Santos, isolaria Salvador da baía, das ilhas e da mais expressiva rede urbana do estado. A isso somouse a grande densidade de investimentos no **COPEC**, por sua vez com uma área institucional de outros 233 km² ao norte da capital, e sem maior esforço de ancoragem regional. Com isso, veio a anulação da Baía de todos os Santos como suporte de comunicação Salvador-Recôncavo e pontos entre si do próprio Recôncavo e da região vizinha – o Baixo Sul – ambos, hoje redescobertos para o turismo. A partir daí, passou-se a desconhecer progressivamente a relação Salvador-Recôncavo e sua ligação via Baía de Todos os Santos, ao tempo em que se mutilou e fragmentou essa região, inclusive deslocando-a para um plano secundário frente a outras áreas do estado. Tudo isso terminou por dissolver a noção de uma região de Salvador, exceto como espaço urbano, industrial e de serviços de apoio ao turismo, e a sucatear o patrimônio ambiental, urbano-viário intra-regional e arquitetônico do Recôncavo.

Esse processo contribuiu para liquidar ou reduzir velhas atividades produtivas – agricultura alimentar, fruticultura, pesca e produção de materiais de construção – antes dependentes do complexo de vias e cidades da região da Baía de Todos os Santos e do acesso supra-regional, e comprometeu as próprias perspectivas de sustentabilidade da industrialização, de valorização ambiental e de desenvolvimento do turismo em que se concentra hoje, na Bahia, grande parte dos esforços governamentais.

Indigência conceitual

Mas a radical modificação do conceito do Recôncavo e de sua compreensão como região da Grande Salvador trouxe consigo e expressou também uma redução do escopo da política de planejamento na Bahia. Desde o meado dos anos 1960, conceitos e propostas relativos ao desenvolvimento da região de Salvador e outras começaram a evoluir, entre empresas privadas de consultoria e no próprio governo, em direção à perda de perspectiva de uma intervenção orientadora do poder público nas dinâmicas regionais do estado.

Mais recentemente, as dificuldades da industrialização e ainda incipiente valorização da Baía de Todos os Santos para o turismo, lazer e esporte náutico, em meio à ênfase geral em turismo, resultante das novas relações econômicas e políticas em escala mundial, vêm levando, desde o meado da década de 1990, a uma nova retórica quanto à referência territorial e ao sentido das intervenções do Estado quanto à região de Salvador. Nesta linha, talvez se comece a re-descobrir o Recôncavo e as origens estruturais da pobreza, da degradação ambiental e da violência, temas objeto das antigas “conspirações dos técnicos”, como dizia Rômulo Almeida, agora vistos perante os riscos de uma pura economia do turismo e da sua concentração no mercado imobiliário de alto nível. O desafio é que isso, se não trouxer outros danos ao Recôncavo, não será suficiente para prover Salvador de um apoio regional significativo, nem para bombear para essa região interesses e recursos capazes de aproveitar, sem ainda maior depredação, seu capital cultural, urbano, arquitetônico e ambiental.

Hoje, a força cultural da população do Recôncavo e regiões vizinhas e a recente criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia sugerem a expectativa de que a Bahia de Todos os Santos e seu entorno sejam verdadeiramente tratados como um sistema social de qualidade visto sob a perspectiva de valorização cultural, das possibilidades de apoio a atividades produtivas sustentáveis e de afirmação dos direitos e da dignidade de seus cidadãos. O grande problema é que o crescente foco sobre essa região possa vir a somar-lhe um outro ciclo de marginalização social e de

degradação ambiental, sem falar no perigo da folclorização de sua cultura que a comercialização impõe ao fragmentá-la e negociar com elementos isolados da vida social. Daí a necessidade de uma ampla consciência social dos novos processos regionais.

* Este artigo baseia-se numa comunicação pela autora feita no Seminário Internacional Estratégias para o Desenvolvimento Regional, Governo do Estado da Bahia, Fundação Luis Eduardo Magalhães, Salvador, Auditório do DESENHEBAHIA, 21-22. nov, 2002, no seu artigo Planejar qualidade: em favor dos sistemas urbano-regionais. BAHIA ANALISE E DADOS, Salvador, v.12, n.2, p.179-193, setembro de 2002 e no seu estudo Meio século de propostas sobre o planejamento regional da Grande Salvador, BAHIA, Secretaria do Planejamento, Ciência e Tecnologia, SEI, 2002.

** Maria de A. Brandão é socióloga. Começou estudando antropologia e pesquisando relações agrárias e passou progressivamente para planejamento e estudos urbanos e regionais. Simultaneamente tem se interessado pelo tema das relações inter-éticas e da cultura brasileira, sobretudo o código da baianidade. Ensinou em várias unidades da UFBA – Administração, Filosofia e Ciências Humanas, Educação, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia – área de Engenharia Ambiental Urbana. Participou da Assessoria do Gabinete do Prefeito, na Prefeitura de Salvador, do Gabinete da Presidência do DESEMBANCO, hoje DESENBAHIA, e foi Presidente do Centro de Planejamento Municipal da Prefeitura de Salvador, cujas funções correspondiam então às da Secretaria de Planejamento.

¹ Vale observar que o termo *recôncavo* aparece, na maioria dos documentos, até o terceiro quartel do século XX, em minúscula, como uma referência às terras em torno da Bahia de Todos os Santos, o que mais uma vez reitera a impropriedade da expressão *Recôncavo Baiano*.

² Esta lista e outras referências a unidades municipais não consideram desmembramentos eventualmente ocorridos após 2000.

³ V. AZEVEDO, Thales de. O Advento da Petrobrás no Recôncavo. In BRANDÃO, Maria de Azevedo, Org. *Recôncavo da Bahia em Transição*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado; Academia de Letras da Bahia; Universidade Federal da Bahia, 1998. p.185-216.

⁴ V. BAHIA. Gabinete do Governador. Conselho de Desenvolvimento do Recôncavo. *Desenvolvimento Integrado do Recôncavo Baiano* [Salvador, 1967]. Versão final do relatório apresentado ao Governo do Estado da Bahia pela missão organizada pelo BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento a pedido do Governador Luis Vianna Filho

3. EDUCAR PARA A DEMOCRACIA: O QUE O FIM DA REPROVAÇÃO ESCOLAR TEM A VER COM ISSO?

Prof.^a Ms. Alessandra Gomes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Esse breve artigo é fruto de parte das reflexões tecidas em minha dissertação de mestrado intitulada *Democratização do ensino em questão: a relevância política do fim da reprovação escolar (FEUSP, 2000)* e do mini-curso **Reprovação escolar: implicações políticas e formativas**, que tive o prazer de oferecer a alunos da UFRB e professores da rede pública de Amargosa.

O questionamento sobre a necessidade do fim da reprovação escolar e sobre suas implicações sociais e psicológicas para alunos do ensino básico não é novo. As críticas feitas pelos educadores Dante Moreira Leite e Anísio Teixeira na década de 1950 à reprovação demonstram bem a preocupação com um outro modelo de educação que respeite as necessidades e diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes. Leite (1959) acreditava que o sucesso das propostas de fim da reprovação escolar dependia de uma “transformação radical da escola”, de modo que alunos e professores passassem a viver em torno de outros valores e objetivos. Para Anísio Teixeira, o não aprendizado dos alunos, transformado pela escola pública em fracasso escolar, era, na verdade, um fracasso da própria instituição seletiva e tradicional que cumpria precariamente sua responsabilidade de ensinar as amplas camadas da população, exigindo que estas chegassem à escola “prontas” para o aprendizado (Cf. Teixeira, 1954), realidade dos alunos oriundos das camadas alta e média da sociedade. Esses alunos, provenientes de ambientes que propiciavam uma socialização adequada às exigências da escola pública da época, dependiam muito pouco dela para aprender. O mesmo não acontecia com as crianças oriundas das classes desprivilegiadas da população, cujo aprendizado dependia apenas da escola. Com a ampliação do acesso à escola pública, esta, que num novo contexto histórico-social não poderia continuar fazendo pouco por seus alunos – pois dependia exclusivamente dela o sucesso ou fracasso escolar destes – não reavaliou suas posturas e modos de conceber a educação, continuando tão seletiva quanto era quando atendia a elite da sociedade.

Em contraposição às críticas feitas por alguns pensadores ao modelo seletivo e excludente da escola pública, esta respondia que a diminuição das exigências poderia comprometer a qualidade de seu ensino (Azanha, 1987). Para a escola,

o problema não estava em suas exigências, consideradas por ela justas para o padrão de qualidade que defendia, mas estava nos alunos, que possuíam dificuldades de aprendizagem decorrentes do deficiente ambiente sociocultural de que provinham, da falta de esforço próprio e até mesmo de capacidade, já que se acreditava que apenas os mais esforçados e capazes obtinham sucesso na escola. Atrelada ao argumento do pouco esforço ou capacidade estava a crítica às famílias das classes populares, acusadas pela escola de desinteressadas pela educação dos filhos. A expectativa depositada sobre as famílias – assim como as expectativas depositadas sobre os alunos – baseava-se em modelos burgueses de família e comportamentos. Ignorava-se as inúmeras dificuldades econômicas e sociais enfrentadas pelas famílias das classes populares, assim como a sua falta de escolarização, o que provavelmente fazia com que se sentissem incapazes para interferir na educação escolar dos filhos.

Atualmente os argumentos para o não aprendizado dos alunos e para a manutenção da reprovação escolar não são muito diferentes. Continua-se acreditando que a boa escola é aquela que seleciona os melhores por meio da aprovação, que os alunos não aprendem porque não se esforçam ou porque não se interessam pelos estudos e que as famílias também são as culpadas pelo não aprendizado, pois não participam e não incentivam seus filhos a estudar (Paro, 2001a). A reprovação escolar é concebida por grande parte dos educadores e da sociedade de modo geral como uma necessidade para os indisciplinados, os poucos esforçados, os fracos – ou seja, como mecanismo de correção como expõe Foucault (1987) ao descrever o início da escolarização moderna – e chega a ser concebida como uma questão de justiça diante daqueles que se esforçam e se empenham.

Essa crença na necessidade de reprovação é fruto da sua impregnação cultural em nossa sociedade. Pode-se dizer que todos nós, quando alunos, estivemos de alguma forma sob ameaça da reprovação escolar. No Brasil a escola que conhecemos desde muito pequenos é aquela que reprova. Reprovar no Brasil significa, inclusive, boa qualidade. Muitas vezes presenciamos professores orgulhosos por serem reprovadores, e por não darem “moleza” aos seus alunos; diretores orgulhosos pelo fato da escola ser “linha dura”, “puxada”, de que somente são aprovados aqueles que se esforçam e de que nela estudam apenas “os melhores”. Desfazer essa escola de nosso imaginário exige a ressignificação de valores, de condutas e crenças que adquiriram um caráter de naturalidade e inevitabilidade, pois foram forjados desde nossas primeiras socializações.

A importância que se dá à reprovação escolar e a crença em sua necessidade estão atreladas a uma concepção mais ampla de educação, que vê o castigo, a punição e a cobrança como seus elementos inerentes, e que concebe o

educando não como um sujeito em processo de formação que deve ser cativado ao estudo, mas como um mero objeto que, para estudar, deve ser constantemente ameaçado pela possibilidade de reprovação. Essa ameaça parece ser, para muitos educadores que a defende, eficaz e necessária, pois eles acreditam que na sua falta os alunos não mais se interessam pelos estudos.

Todavia, se a preocupação da escola fosse genuinamente educativa, essa atitude dos alunos, ao invés de servir como justificativa para contrapor-se à eliminação da reprovação, incomodaria os professores, pois demonstra claramente que o ensino está muito mal provido de recursos para motivar intrinsecamente os alunos para estudar, tendo a escola que apelar para as motivações extrínsecas como prêmios e castigos (Paro, 2001a, p. 111). Para Vítor Henrique Paro, ao estudar para não ser reprovado, o aluno deixa de exercer essencialmente sua condição de estudante, já que a sua função não é a de quem estuda, mas de alguém que se desvencilha da ameaça da reprovação (Paro, 2001a, p. 111).

A reprovação adquiriu tanta força no meio educacional porque se tem um modelo rígido de comportamento, de costumes, de aprendizado e do tempo em que ele deve acontecer. Há também que se considerar a dificuldade por parte dos educadores tanto de autocrítica sobre o que ensina, porque ensina e como ensina, quanto de organização para a reivindicação das melhorias proclamadas como necessárias para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento pleno de propostas de fim da reprovação escolar.

Por não conseguir fazer essa autocrítica sobre a sua atuação, a escola culpa sempre os alunos pelo não aprendizado, como se dependesse apenas deles seu sucesso ou fracasso escolar (Carvalho, 1997). Diferentes estudos (Patto, 1999; Machado, 1997; Paro, 2001a), demonstram que é ampla a crença de que os alunos não aprendem porque não se esforçam, por problemas de desnutrição, por falta de capacidade, por problemas psicológicos ou neurológicos, por falta de incentivo familiar ou por déficit cultural da família. Tudo se reporta ao aluno, como se tudo corresse bem na escola, como se os métodos fossem os mais adequados, como se os professores não tivessem dificuldade nenhuma para transmitir os conteúdos, como se a escola estivesse acima de qualquer falha. Essa autodefesa da escola demonstra, na verdade, seu medo de se auto-avaliar, pois assumir suas fragilidades e erros é pôr em questão o ensino e a própria escola, o que envolve a revisão e a mudança de uma série de condutas, métodos, gestos e valores arraigados.

A insistência em culpar os alunos demonstra que para a escola o “bom aluno” é aquele que chega *pronto*: quieto, disciplinado, interessado e, se possível, dominando alguns conteúdos escolares. Mais uma vez, a escola se desprestigia, pois ignora que interesse, esforço e disciplina são conteúdos culturais que se constroem num amplo, complexo e demorado processo de educação. Ao

esperar que os alunos cheguem à escola dominando tais conteúdos, tendo ela que fazer muito pouco nesse sentido, ela reduz sua função à mera transmissão de informações.

Contudo, a educação não é mera transmissão de informações; ela é, muito além disso, o processo por meio do qual novos seres humanos são introduzidos num mundo repleto de tradições, costumes, crenças, conhecimentos, valores etc. (Arendt, 1974). Ao nascer, todos os seres encontram-se desprovidos de qualquer atributo cultural. É a educação que os atualiza historicamente, pois os introduz no estágio de desenvolvimento que a sociedade se encontra (Oakeshott, 1968). Mas, do mesmo modo que nascem sem atributo cultural nenhum, nascem com as mesmas potencialidades para aprender, apreciar, compreender a realidade do mundo e chegar às mais complexas e elevadas formulações teóricas. É o processo de educação pelo qual passam que estimulará ou limitará tais potencialidades. A educação é, portanto, muito mais que simples transmissão de informações, ela é a introdução de novos seres humanos em todo um legado de realizações humanas e é também um processo em que se intenta a transformação da personalidade dos seres humanos, tendo em vista a aquisição de valores, gostos, preferências, hábitos, condutas etc., por parte destes (Paro, 2001a; Paro, 2001b).

Numa educação comprometida com a formação e não com a simples transmissão de informações, o interesse, o esforço, a disciplina e o capricho por parte dos alunos são concebidos como conteúdos histórico-culturais que não nascem com os indivíduos, mas são por eles apropriados por meio de um processo de educação escolar. O aluno é concebido como um ser em formação, cabendo à escola, como responsável por essa formação, usar de motivações intrínsecas para que tais hábitos, posturas e valores construam-se livremente pelo exercício da subjetividade dos educandos. Só assim a educação pode ser concebida como prática democrática, e democracia, nesse caso, deve ser entendida não apenas em seu sentido etimológico de “governo do povo ou da maioria”, mas em um sentido, que dê conta de sua complexidade como modo de organização social. Em um sentido amplo entende-se a democracia como um meio em que se utiliza “todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos (...), em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos” (Paro, 2002, p. 15).

Entendido nessa dimensão, o conceito de democracia se refere a indivíduos determinados historicamente pelo ambiente sócio-cultural que estão inseridos. Numa dimensão histórica, os homens criam, recriam e modificam o ambiente em que vivem e esse ambiente atua, ao mesmo tempo, sobre os homens, modificando-os. É nessa dialética que o homem se constrói como ser humano. Um sistema educativo que se compromete com esse conceito amplo de

democracia deve utilizar todos os esforços individuais e coletivos para promover a aprendizagem significativa dos alunos. E significativa tanto do ponto de vista daquele que aprende quanto do ponto de vista da sociedade na qual ele está inserido.

Assim, um posicionamento não reprovador deve estar necessariamente comprometido com a radicalidade desse conceito de democracia, de modo que optar pela não reprovação não é simplesmente uma opção metodológica, mas uma opção política.

Nesse sentido, podemos falar também em educação emancipadora. Emancipar-se significa tornar-se senhor de si, afirmar-se como ser provido de inúmeras qualidades e potencialidades para observar, participar, apreciar... Uma educação emancipadora compreende os sujeitos como portadores de valores, crenças, convicções e aspirações que devem ser respeitadas. O aluno é considerado um ser histórico, capaz de modificar o meio em que vive e de modificar-se simultaneamente, devido às inúmeras socializações a que está sujeito dentro e fora da escola.

Se desejamos uma educação emancipadora, é necessário que nos responsabilizemos pela tarefa da construção coletiva de gostos, valores, atitudes com relação ao conhecimento, com relação ao outro e consigo mesmo e pelo reconhecimento dos estudantes no espelho das realizações humanas, como afirma Oakeshott.

A educação é algo para a vida, algo que não nos dá frutos imediatos e quem avalia seus benefícios, sua pertinência e importância é o próprio sujeito após períodos relativamente longos. Desse modo, os processos de aprendizagem nem sempre podem ser medidos imediatamente e objetivamente pelos mecanismos convencionais de avaliação, já que o que se avalia mensalmente, bimestralmente é muito pouco diante de tudo que a escola ensina. Isso não quer dizer que devemos abolir todos os mecanismos de avaliação, pois nunca conseguiremos captar o resultado do que ensinamos. Não é isso. Devemos avaliar sempre. E devemos avaliar para nos avaliar, para avaliar nosso trabalho, mesmo que tenhamos consciência dos limites da avaliação. E temos que ter clareza de seus limites, pois hoje há um “fetichismo” em torno do tema avaliação. Ela tem aparecido como panacéia para os problemas educacionais: devemos avaliar continuamente, sempre, a todo o instante, globalmente, com os mais variados instrumentos. Mas, de nada vale mecanismos extremamente sofisticados e modernos de avaliação se nossa concepção de ensino continua culpabilizadora dos sujeitos, meritocrática e autoritária.

Uma avaliação que contribua para a emancipação deve ser uma estratégia contínua que possibilite ao professor a reflexão e o redirecionamento de suas

ações. Para o aluno ela não atua como punição, mas como auto-conhecimento. Ele sabe, pois aprendeu, que não será punido diante do erro, mas que deverá ter uma postura crítica e questionadora diante dele. Mas essa confiança na avaliação e a percepção de que ela contribuirá para a aprendizagem só pode ser aprendida pelos estudantes se for também a crença dos educadores.

Até aqui estivemos no terreno das concepções: são as concepções de aprendizagem, sociedade, educação e avaliação que negam ou afirmam a subjetividade dos estudantes, que colaboram para a compreensão ou resistência às propostas de contenção da reprovação escolar. No entanto, juntamente com essas concepções forjadas desde as primeiras socializações dos educadores, há que se considerar – para que não se incorra no erro de inverter o pólo da culpa e deslocá-la para os professores – os fatores de ordem estrutural, pois eles também condicionam a ação educativa. O número de alunos por sala, a formação docente em todos os níveis e áreas, o tempo e as rotinas que incentivem o estudo, a discussão, a criação, o enriquecimento cultural, as trocas de conhecimentos e experiências, a boa estrutura material da escola e os bons salários são fatores que contribuem fortemente para o sucesso ou fracasso da aprendizagem dos estudantes.

Assim, se os professores resistem à mudança de práticas devido às diferentes socializações que vivenciaram e que condicionaram condutas favoráveis à reprovação dos estudantes, há que se considerar, também, todo o conjunto de fatores que estruturam o ensino e que em nada tem contribuído para alterar valores e práticas.

Muitos sistemas públicos de educação que adotaram a organização do ensino em Ciclos ou Progressão Contínua de estudos – medidas que eliminam a reprovação em uma seqüência de anos escolares – encontram forte resistência por parte dos professores, pois exigem que reformulem concepções e práticas, mas dão-lhes muito pouco em contrapartida.

Assim, novas práticas são solicitadas, novos modos de conceber a educação, mas a estrutura, as relações, os tempos e os espaços mantêm-se os mesmos.

A educação no Brasil não tem sido emancipadora nem democrática. O pensamento e a lógica reprovadora têm predominado em nossas escolas e têm sido reforçados por diferentes governos. Os recursos individuais e coletivos para promover a aprendizagem dos estudantes têm sido escassos e ineficientes.

Não temos dúvida de que o modo de organização que elimine a reprovação de nossas escolas é o mais compatível com uma educação democrática e emancipadora e de que essa eliminação deve vir acompanhada de outras medidas para seu efetivo sucesso. No entanto, a inexistência de uma ou mais

medidas não implica a inexistência da ação. Algumas, pelos mais diferentes motivos e interesses, são implementadas com mais rapidez – é o caso mesmo da eliminação da reprovação escolar¹. Outras medidas – número de alunos por sala, salários adequados, estrutura física de qualidade, bons materiais, rotinas de estudo e compartilhamento de saberes – são resultado da exigência coletiva e organizada dos educadores, dos pais e da parcela da sociedade, e inclui-se nessa parcela a Universidade, que vislumbra um outro tipo de educação e um outro modelo de sociedade.

¹ Diferentes municípios dos diversos estados da federação têm optado pela organização do ensino em Ciclos. A este respeito ver BARRETO, Elba Siqueira de Sá & MITRULIS, Eleny. *Trajetória e desafio dos ciclos escolares no Brasil. Estudos Avançados. São Paulo, n° 15, 2001.*

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Prespectiva, 2001 (5ª edição).

AZANHA, José Mário Pires. A democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. In: **Educação alguns escritos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar. In: AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. Pesquisa e Planejamento. **Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo**. Ano III, jun.I, vol. 3, 1959.

MACHADO, Adriana Machado. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, Julio Roberto Groppa. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

OAKESHOTT, Michael. Learning and teaching. In: PETERS, R. S. (org.). **The concept of education**. London: Routledge & Kegan, 1968.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001b

_____. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública**. Educação e Pesquisa. São Paulo, vol. 28, n. 2. jul/dez, 2002.

_____. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001a.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Casa do Psicólogo, 1999.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A evasão escolar no ensino primário (nota introdutória do artigo de Moysés Kessel). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 56, out/dez, vol. XXII, 1954.

4. RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM A ABORDAGEM CONTEXTUAL DA LÓGICA.

*Prof. Ms. Antonio Andrade do Espirito Santo
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*

Neste artigo trazemos para discussão um tema bastante amplo e largamente discutido entre as pessoas que pensam educação: Relações de Ensino e Aprendizagem da Matemática em Sala de Aula. Neste contexto, nos reportaremos especificamente às dificuldades encontradas por alunos e professores no processo ensino-aprendizagem da matemática. Fixaremos nossa atenção à experiência do Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul.

“Na maior parte das Ciências, uma geração põe abaixo o que a outra construiu, e o que uma estabeleceu a outra desfaz. Somente na Matemática é que cada geração constrói um novo andar sobre a antiga estrutura.”

Herman Hankel (1839-1873)

As muitas e profundas transformações que têm ocorrido no mundo nos últimos tempos, modificando significativamente o modo como o homem concebia sua inclusão no planeta, interferindo nas suas relações com os outros homens e consigo mesmo, parece não ter chegado à forma com a qual o homem compreende como deve ser o processo de Ensinar. Pelo menos no que tange ao ensino da matemática. Isto é surpreendente, pois isto é o mesmo que dizer que a Matemática não está potencialmente vinculada a tais transformações, o que conduziria a uma contradição, pois a Matemática é radialmente responsável por muitas das conquistas científicas e, porque não dizer, sociais dos nossos tempos. Com isso, o que pretendemos não é afirmar simplesmente que o modelo de ensinar matemática, adotado hoje seja completamente errado, tal afirmação seria preliminar e incipiente. Aliás, tal afirmação poderia conduzir a conflitos e contestações, como toda e qualquer afirmação que não vier precedida de uma argumentação (demonstração, se quisermos usar a linguagem matemática) que a comprove, por este motivo não trataremos aqui. No entanto, um fato, que certamente é aceito sem muitas contestações, porque além da experimentação pessoal de cada docente de matemática, com os quais tenho contato, pode ser observado consultando os indicadores oficiais, é que a reprovação escolar no ensino básico em matemática no Brasil é elevada. Partindo então desta verdade, poderíamos nos perguntar, qual (is) o(s) porquê(s) desta elevada reprovação?

Diante do estabelecido acima, será que não nos cabe questionar e reorientar, por exemplo, o processo formativo dos cursos de Matemática e os mecanismos e relações existentes entre o professor e o aluno, buscando adequar às novas exigências sociais, através de um debate que se inicia pelo perfil esperado do egresso e pela definição de quais serão as práticas pedagógicas a serem utilizadas para garantir uma formação orientada para os valores estabelecidos por esta realidade? Pois, ainda hoje, percebe-se que o aluno não consegue entender a matemática que a escola lhe ensina, mesmo com o discurso do professor de que a matemática é importante porque desenvolve o raciocínio lógico, estimula o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, que serve para a vida! Mesmo assim, o aluno a tem como uma disciplina de difícil compreensão, desinteressante e isso faz com que haja um bloqueio na aprendizagem, levando-os à desmotivação e, muitas vezes, à reprovação, ou então, mesmo que aprovado, sinta dificuldades em utilizar o conhecimento que foi “adquirido”. É necessário, portanto, refletirmos sobre estas práticas de como ensinar matemática e do que é ensinado, não só ampliando funcionalidade e dando significado, mas agregando momentos que favoreçam o melhor aproveitamento do educando. Para D’ Ambrósio (1986), o professor competente e comprometido, que assume uma postura política de transformação, precisa ter a clareza de que, para ensinar, é necessário proporcionar uma intensa relação dialógica com seus alunos. O conhecimento não é algo estático. Produzir o novo implica num confronto entre o sujeito e a realidade que vive, levando-o a refletir sobre as experiências do seu cotidiano.

Em linhas gerais, um curso de Licenciatura em Matemática tem por objetivo formar um professor de Matemática para a segunda fase do ensino fundamental e para o ensino médio, que seja um profissional da área da educação que domine o conhecimento matemático específico; tendo também conhecimento das suas aplicações em várias áreas, e que seja capaz de trabalhar estes conhecimentos, utilizando-se dos saberes pedagógicos em sala de aula, evidentemente, estando em consonância com os parâmetros legais: A lei de diretrizes e bases da educação nacional 9.394/96; Os pareceres CNE/CP n.º001, CNE/CP n.º 28/2001 e o CNE/CP n.º 27/2001; resolução CNE/CP 1/2002 – que versa sobre as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior e a resolução CNE/CP n.º 2/2002, que regulamenta os componentes curriculares, a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores.

Hoje, como professor do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, esta nova Universidade que foi criada em 2005, através da Lei 11.151 de 29 de Julho por desvinculação da Escola de Agronomia da UFBA e que deu início as suas atividades em outubro de 2006 com seus quinze cursos, distribuídos em quatro *campi* em

idades distintas do Recôncavo: Cruz das Almas (Sede), Santo Antonio de Jesus, Cachoeira e Amargosa, *campus* que estou lotado, tenho a oportunidade de refletir e vivenciar sobre a prática pedagógica na formação de Professores de Matemática e procurar assumir uma posição de mudança.

O que se pretende refletir, de fato, neste artigo é quais são as ferramentas e/ou iniciativas vivenciadas nas relações de ensino da Matemática em sala de aula que podem maximizar a aprendizagem do aluno, isto é quais elementos podem funcionar como facilitadores na mediação do conhecimento matemático de modo a proporcionar ao aluno o melhor aproveitamento do que lhe é ensinado. Este debate inclui as discussões sobre as chamadas novas metodologias de ensino.

Talvez o aspecto mais relevante desta discussão não seja a implementação de novas tecnologias, pois poderíamos argumentar se elas são de fato novas, mas de como as tecnologias existentes (quadro e giz, por exemplo) podem ser melhor trabalhadas pelo professor em sala de aula. Aliás, porque quando se fala em novas tecnologias, nosso inconsciente nos remete às práticas que envolvem o uso do computador? Neste artigo apresento uma experiência vivenciada em um seminário sobre lógica que foi apresentado por mim no primeiro Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul realizado pelo Centro de Formação de Professores - CFP, *campus* de Amargosa, da UFRB.

No primeiro encontro, foram apresentados os objetivos do curso:

- Construir instrumentos Matemáticos necessários para reconhecer e trabalhar com os símbolos formais que são usados na lógica proposicional;
- Proporcionar ao aluno situações para que ele possa desenvolver seu raciocínio Lógico-Matemático.

Ficou estabelecido que começaríamos tratando das Proposições simples e Compostas; Negação de Proposições Compostas.

Em seguida, foram apresentadas as definições de proposição simples e composta como a seguir.

Definição [Proposição Simples]. É toda afirmação à qual podemos atribuir um valor lógico, ou seja, classificar em verdadeiro (V) ou falso (F).

Definição [Proposição Composta]. É todo argumento formado por duas ou mais proposições simples.

Os conectivos: a conjunção, a disjunção, a condicional e a bicondicional, além das respectivas tabelas-verdade que orientam como decidir sobre o valor lógico das proposições compostas deram andamento à aula.

Neste instante pude notar a perplexidade da platéia, então tomei a seguinte atitude. Propus à turma um “novo começo”. Ainda, sem que soubessem o propósito.

Desafiei-os a resolver o seguinte problema.

Analise a figura 1 abaixo. Em seguida, mova apenas um dos palitos para formar um quadrado.

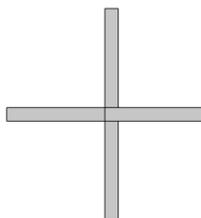


Figura 1

A solução não tardou e então propusemos um outro problema.

Duas salas estão ligadas entre si por um corredor. Na primeira sala existem três lâmpadas (a, b e c) que estão ligadas a três interruptores (1, 2 e 3) localizados na segunda sala.



Figura 2

Vendo a empolgação de todos, apresentei a versão de um problema clássico. Que apresento a seguir.

Um rei comprou cinco escravos. Dois deles, que diziam sempre a verdade, tinham olhos castanhos. Os outros três (de olhos azuis) sempre mentiam. Os cinco foram organizados em fila.

O rei deveria, assim, adivinhar em que ordem eles estavam dispostos, fazendo apenas três perguntas, uma para cada escravo diferente. O rei perguntou ao primeiro escravo:

- De que cor são teus olhos?

Ele respondeu em dialeto africano! E o rei nada entendeu. (o rei não compreendia o dialeto). Restavam-lhe apenas duas perguntas.

Perguntou então para o segundo escravo:

- Qual foi a resposta que seu companheiro acabou de dar?

O segundo escravo falou:

- Ele disse: os meus olhos são azuis.

Finalmente, perguntou ao terceiro escravo.

- De que cor são os olhos desses dois jovens que acabo de interrogar?

O terceiro escravo respondeu:

- O primeiro tem olhos castanhos e, o segundo, olhos azuis.

Em que ordem os escravos se encontravam, de acordo com a cor dos olhos de cada um?

É natural que não se está procurando “reinventar a roda”. Até porque a apresentação de problemas para motivar o conteúdo não é nova. Apenas, argumento que na primeira abordagem (começo) do conteúdo, ficou evidente, naquele momento, para mim a perplexidade dos presentes, enquanto que na segunda introdução (“um novo começo”), o envolvimento e o entusiasmo da turma eram notórios. Ficando estabelecido que de forma aparentemente “inocente” foram tratados vários elementos do que se propunha a ensinar, com a diferença clara na abordagem, mas com o êxito esperado nos resultados, apenas com uma mudança de atitude do professor.

É claro também que nem sempre se consegue estabelecer tal conexão com a realidade, a matemática não pode estar limitada por esta perspectiva, mas o que ficou exemplificado é que, neste caso, tínhamos pelos menos duas vias de conduzir o conhecimento matemático, primeira: apresentando-o sem ter vínculo algum com o ensino fundamental ou médio ou mesmo com a vivência do educando; segunda: estabelecendo uma conexão com a realidade do aluno; a opção de qual caminho trilhar é do professor. Temos conhecimento que a apresentação deste exemplo não resolve o problema proposto inicialmente, nem poderia, muito menos conduz a um modelo que possa ser reproduzido sem questionamentos, mas norteia para a incessante busca que deve acompanhar a trajetória profissional do professor de matemática em estimular os seus alunos, alterando estratégias, fazendo avaliações constantes do rendimento, observando outras possibilidades de apresentação do conteúdo, vislumbrando o melhor e maior aproveitamento. Talvez, até, induzindo certa autonomia desta aprendizagem por parte do aluno. Esta autonomia é o outro ponto não menos difícil nas relações de ensino, por este motivo é que deixaremos para discuti-la em outra oportunidade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR FILHO, E. Iniciação à lógica matemática. São Paulo: Nobel, 1976

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Da Realidade à Ação: reflexões sobre educação e Matemática. 2ªed. São Paulo: Summus, 1986.

SITE: <http://www.somatematica.com.br/>, acessado em janeiro de 2007: DESAFIO 105 (PALITO) E DESAFIO 108 (LÂMPADAS) E DESAFIO 100 (ESCRAVOS)

5. O CAPOEIRA BESOURO MANGANGÁ: ALGUNS ASPECTOS CULTURAIS DO RECÔNCAVO DA BAHIA (1890-1930).

*Prof. Dr. Antonio Liberac Cardoso Simões Pires
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*

Passando pelas ruas da antiga cidade de Santo Amaro da Purificação pode-se perceber a forte presença de negros descendentes de escravos e demais categorias relativas a um passado não muito distante. Besouro Mangangá foi um entre esses descendentes. Talvez tenha sido descendente de um negro livre, talvez de um negro escravo ou liberto. Não podemos fazer uma abordagem genealógica da família de Besouro. Sabemos que era filho de Maria José e João Matos Pereira. Besouro de Mangangá foi registrado pelo nome de Manoel Henrique Pereira. Tornou-se o maior símbolo da capoeira baiana do final do século XIX e início do século XX. Sua fama chegou ao nível nacional a partir dos anos 30 e internacionalizou-se com o processo de expansão da capoeira para outros continentes. A partir do estudo desse personagem podemos revelar indícios de práticas culturais do Recôncavo da Bahia.

Besouro Mangangá foi filho do Recôncavo da Bahia vivendo na região em um período que as cidades de Santo Amaro, Cachoeira e São Felix ainda ocupavam papel importante no cenário produtivo, constituindo-se enquanto pólos de concentração de mercadorias que chegavam e iam para o sertão.¹ A grande produção da cana de açúcar, da cachaça, dos barris e do fumo tornaram essas cidades também fluxo de interação cultural, onde despontou a capoeira, o maculelê e outras expressões vinculadas a identidades da cultura afro-brasileira e popular. Esse fluxo de pessoas facilitava a circulação de expressões culturais do Recôncavo para a capital e da capital para o Recôncavo. Podemos perceber as cidades do Recôncavo enquanto espaços de invenções culturais, que se transformaram em cultura popular, ou seja, construídas a partir de aportes de diversos grupos sociais.

Na memória coletiva dos praticantes ficaram registrados diversos nomes de capoeiras do Recôncavo da Bahia: Paulo Barroquinha, Boca de Siri, Doze Homens, Noca de Jacó, Canário Pardo, Quinquim do Acupe, Santogri do Acupe, Besouro e outros. Segundo os relatos orais, eles faziam uma capoeira diferente, anterior aos modelos hegemônicos da Angola e da Regional:

Graças ao velho, entrei no jogo, me fiz mestre na arte do chapéu. Conhece não? O chapéu apara a faca e depois vai

direitinho no ouvido do outro. É, sim, surra de chapéu, minha marca, meu traço. Mas também fazia bonito na dança, pois a roda comportava tudo. Muitas vezes, dia de festa de São Benedito, bem lá na frente da capela, Quinquim formava a roda, com cavaquinho, atabaque e ganzá. Berimbau não havia, o velho não gostava.²

A capoeira do Recôncavo do final do século XIX e inícios do século XX parece ter apresentado aspectos próprios, quando os traços lúdicos eram praticados com instrumentos musicais de cordas e os treinamentos de luta envolviam técnicas em torno do uso de armas como a faca e a navalha. O chapéu tornou-se um elemento importante na defesa das investidas de mão armada.

Noca de Jacó foi capoeira, conhecedor de Besouro Mangangá, falecido em Santo Amaro no início dos anos 2000. Ele esclarece que existia uma técnica de ataque com faca ou navalha desenvolvida pelos praticantes da capoeira no período. A técnica se restringia ao fato do capoeira amarrar sua arma a um elástico e treinar cotidianamente o ato de lançar a arma, ferir o adversário e retornar a mão novamente.³

Parece ter existido, em algum momento, uma mescla entre a prática do samba e da capoeira na região do Recôncavo da Bahia. Noca de Jacó afirma que o Batuque do Recôncavo “é uma mistura de samba e capoeira; uma forma grosseira de dançar ao som da viola”⁴. Noca de Jacó chegou a informar um canto do Batuque:

He Bondade
Puxa, puxa, leva, leva
He Bondade
Joga para cima de mim
He Bondade
Eu sou o braço de maré
Bondade
Da boca do Rio verde
Bondade

Os capoeiras do Recôncavo baiano também foram produtores da cultura do samba, do samba de roda, do batuque e, alguns, mantiveram relações com as crenças relativas aos cultos aos orixás, inquices, voduns, caboclos etc.

Uma outra expressão cultural que aparece entre as práticas dos capoeiras do Recôncavo da Bahia é o Maculelê. A expressão consiste em uma luta com utilização de paus, acompanhada de cantos e batidas de atabaque. Ela foi incorporada à festa de Nossa Senhora da Conceição, na cidade de Santo

Amaro da Purificação. Acredito que Besouro Mangangá também tenha tido contato com o Maculelê e diversas outras formas culturais que enriquecem o Recôncavo e tornam a região elemento especial para se compreender o amálgama que é a formação de uma cultura popular no Brasil. Acredito que Besouro Mangangá e outros capoeiras tenham sido importantes na produção dessas práticas culturais. Mas nosso personagem principal também desenvolveu práticas e rituais de conflito pertinentes à capoeira da época. Vamos conhecer alguns aspectos da trajetória de vida desse personagem.

Segundo o documento relativo à expulsão de Besouro Mangangá, ele teria nascido no ano de 1895. Já, para o documento relativo à data de sua morte, ele teria nascido em 1900. Esse personagem tornou-se uma lenda para os praticantes da capoeira. Sua identidade esteve relacionada aos valentões, capadóciós, bambas e malandros. Ele entrou para a história como o personagem que teria participado de diversos confrontos com as forças policiais, sempre ganhando vantagem nos embates corpo a corpo e com a utilização de armas “brancas” e de fogo. Vários escritos em jornais e revistas esclarecem suas práticas cotidianas. Suas relações de conflito e negociação revelam um quadro interessante e podem ser generalizados enquanto uma prática comum a diversos indivíduos de mesma atuação social em todo o Brasil.

Besouro foi um trabalhador por toda sua vida. Suas práticas não podem ser confundidas com o banditismo. Besouro nunca foi preso por roubo, furto ou outra atividade criminal comum. Suas prisões estiveram relacionadas a ações contra a polícia, principalmente no período de sua passagem pelo exército baiano.

Aos dez dias de setembro de mil novecentos e dezoito, nesta capital do estado da Bahia (...) Argeu Cláudio de Souza, com vinte e três anos de idade, solteiro, natural deste estado, praça do primeiro batalhão da brigada policial (...) foi interrogado pelo doutor delegado que lhe perguntou o seguinte: como foi feita a agressão de que foi vítima no posto policial de São Caetano? (...) Ali apareceu um indivíduo mal trajado, e encostando-se a janela central do referido posto, durante uns cinco minutos, em atitude de quem observava alguma coisa, que decorrido este tempo, o dito indivíduo interpellando o respondente, pediu-lhe um berimbau que se achava exposto juntamente com armas apreendidas...⁵

Besouro Mangangá teria se dirigido a uma delegacia policial de São Caetano para recuperar um berimbau que, provavelmente, pertencia a seu grupo. O agente policial não quis devolver o objeto apreendido e Besouro partiu para

o ataque, contando na ocasião com o apoio de três companheiros. Besouro e seus companheiros não conseguiram recuperar o berimbau desejado e foram vencidos pelos policiais, os quais receberam apoio de um grupo de moradores locais.

O grupo de Besouro era formado por diversos praças do 31 Batalhão de Infantaria da Bahia. Ou seja, todos eram militares. Ao final dessa história nosso personagem foi preso e expulso do exército, gerando assim uma documentação policial e militar que nos ajuda a conhecê-lo e revelar conflitos bastante comuns na época.

Os conflitos entre as forças policiais e militares, seja com militares da Marinha ou do Exército, aparecem constantemente na documentação jurídica da primeira metade do século XX. Coletamos cerca de 600 processos crimes no período, depositados no Arquivo do Estado da Bahia e encontramos uma variedade de casos semelhantes ao de Besouro Mangangá. Nesse sentido, o estudo sobre nosso personagem revela traços específicos das relações sociais no período ⁶.

Outro conflito que gerou documentação histórica importante para revelar aspectos da vida de nosso personagem foi o relativo a um confronto entre ele e dois indivíduos em uma fazenda onde Besouro Mangangá trabalhava como vaqueiro.

O promotor público dessa comarca, abaixo firmado, usando de suas atribuições (...) vem trazer a V^{Sa} denúncia contra Manoel Henrique, vulgarmente conhecido por “Besouro”, brasileiro, empregado no Engenho Santo Antonio de Rio Fundo, onde é residente, pelo fato criminoso seguinte: no dia 31 de dezembro de 1921, em terreiro do Engenho Santo Antônio do Rio Fundo, no distrito do mesmo nome, o denominado, depois de uma troca de palavras com Caetano José Diogo que passava pela estrada, investe contra ele armado de facão, produzindo-lhe ferimentos graves descritos no corpo delito.⁷

Na verdade, o conflito se deu por causa de uma porteira localizada no Engenho de Santo Antônio do Rio Fundo. Para atravessar a estrada todos os transeuntes deveriam abrir e fechar a porteira, mas o referido José Diogo não quis praticar esse ato. Besouro Mangangá, empregado da fazenda, teria que fazer o trabalho. Esse fato irritou profundamente Besouro. Ele, além de desferir golpe de faca, bateu no acompanhante de José, tomando-lhe o cavalo que montava na ocasião. O caso foi parar na polícia e Besouro foi processado. O caso ficou arquivado

no Fórum de Santo Amaro da Purificação até o ano de 1924. Foi então que o promotor público, sendo comunicado de sua morte, pediu o atestado de óbito para poder encerrar o caso:

Manoel Henrique, mulato escuro, solteiro, 24 anos, natural de Urupy, residente na Usina Maracangalha, profissão vaqueiro, entrou no dia 8 de julho de 1924 às 10 e meia horas do dia, falecendo às sete horas da noite, de um ferimento perfuro-inciso do abdômen.⁸

Assim acabou a saga desse valente capoeira do Recôncavo da Bahia. Hoje ele é lembrado através de lendas, mitos, músicas da capoeira e do samba, peças de teatro, filmes e pela historiografia brasileira. Tornou-se um símbolo da cultura nacional e ícone de uma invenção cultural referente ao Recôncavo da Bahia. Lugar, segundo alguns praticantes, onde teria nascido a capoeira.

¹ BRANDÃO, Maria de Azevedo (org.) *Recôncavo da Bahia. Sociedade e economia em transição*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1998.

² SODRÉ, Muniz. *Santugri*. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1988, p. 16

³ PIRES, Antonio Liberac Cardoso Simões. *Bimba, Pastinha e Besouro de Mangangá. Três personagens da capoeira baiana*. Goiânia/Tocantins: UFT, 2002.

⁴ *Ibidem*, p.21

⁵ *Ibidem*, p.27

⁶ PIRES, Antonio Liberac Cardoso Simões. *Movimentos da Cultura Afro-Brasileira. A formação Histórica da Capoeira Contemporânea*. Campinas, Tese de doutorado, Unicamp, 2001.

⁷ PIRES, Op. Cit. (2002), p.21

⁸ *Ibidem* p. 32

CONGRESSO DE PESQUISADORES DO RECÔNCAVO SUL

Educação, Cultura e Sociedade



08 a 11 de maio de 2007

Atividades

Conferências
Mesas-redondas
Oficinas
Apresentações de Trabalho
Apresentações Culturais

Conferencistas

Dr. Durval Muniz de Albuquerque (UFRN)
Dra. Maria de Azevedo Brandão (UFBA)
Dr. Henrique Cunha Júnior (UFC)
Dr. Wilson Mattos (UNEB/CNE)
Dr. Walter Fraga Filho (UNEB)
Dr. Eduardo David de Oliveira (UFRB)

Local: Auditório da Sede Paroquial de Amargosa

realização
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
Centro de Formação de Professores
Campus de Amargosa



Contatos Telefone: (75) 3634-1823/3634-1834

E-mail: congreconcavo@gmail.com

Cartaz produzido à época do evento. Maio 2007

6. O RECÔNCAVO DA BAHIA NO ROMANCE PRAIEIRO DE XAVIER MARQUES: A FUNDAÇÃO DE UMA TRADIÇÃO TEMÁTICA¹

Prof.^a Dra. Carla Patrícia Santana
Universidade do Estado da Bahia

Antes de qualquer outra consideração, explico o porquê da escolha do nome de Xavier Marques para objeto de estudo nesse Congresso de Pesquisadores do Recôncavo da Bahia. Xavier Marques (03/12/1861, Itaparica – 30/03/1942, Salvador) foi o primeiro autor a eleger a Bahia como cenário da sua produção literária, além de ser autor da primeira obra narrativa de significação na literatura produzida no estado, qual seja, o romance praieiro intitulado *Jana e Joel*, 1899, sobre o qual escreverei algumas linhas mais adiante. Mas antecipo uma consideração que representa a opinião de muitos críticos:

Jana e Joel, o primeiro dos “praieiros” que introduzem a representação do Recôncavo Baiano na prosa-de-ficção brasileira, ao lado de ser, com absoluta preponderância, a obra mais conhecida de Xavier Marques, é ainda aquela mais analisada pela crítica. (...) parece-nos, a partir de uma abordagem imanente, que *Jana e Joel* constitui também a mais exemplar das obras do ficcionista. (DAVID SALLES, 1977, p.136).

O que se conhece da produção em prosa escrita na Bahia anterior ao que escreveu Marques são os chamados folhetins baianos da década de 1840 – novelas publicadas, por capítulos, em periódicos. Interessado em estudar a trajetória da ficção na Bahia, o pesquisador e ensaísta baiano David Salles (1938 – 1986), ocupou-se dessas publicações que permaneceram “apagadas” dos compêndios e histórias literárias por longo tempo. Em *Primeiras manifestações em prosa de ficção da Bahia* (1977) traz um ensaio sobre o assunto e uma antologia de alguns dos folhetins publicados em periódicos baianos. De acordo com Salles, a ficção, até 1840s, era um gênero sem tradição, ainda não gozava do prestígio concedido à poesia. É justamente a publicação em periódicos que vai chamar a atenção e contribuir com a formação do público leitor para a forma ficcional, primeiro com as traduções e depois com a produção dos autores nacionais. Ao estudar os folhetins baianos, Salles evidencia que essa produção coincide com os primórdios da ficção no Brasil. Até então havia um consenso, e conformação, sobre a inexistência de prosa

de ficção na Bahia do século XIX; conhecia-se apenas a produção posterior a 1880, com a produção de Xavier Marques (*Simple histórias* é de 1886) e outros nomes considerados de menor importância literária. Para Barbosa Lima Sobrinho (1960): “a história literária do Brasil ganharia pelo menos dez anos, se se escrevesse tomando para referência os jornais e não os livros”². Mas deixemos o comentário sobre esses folhetins e sobre a importância dos periódicos para a formação do gosto e do público leitor no Brasil para outra ocasião.

Xavier Marques foi o primeiro a integrar ficcionalmente a paisagem da Bahia em romances e contos, em especial o Recôncavo da Bahia, fundando uma tradição temática na literatura que poderá ser lida em autores posteriores como Jorge Amado e Adonias Filho, por exemplo. Assim, justifica-se uma atenção especial a esse autor em um Congresso de Pesquisadores do Recôncavo da Bahia.

Deve-se lembrar ainda que ele foi o primeiro romancista baiano de repercussão nacional³. Se hoje é conhecido apenas por poucos dos amantes da literatura, na sua época gozou de grande prestígio literário. Segundo David Salles (1977), Marques foi um dos escritores que teve maior prestígio literário no seu tempo, além dele apenas seu antecessor Castro Alves (1847-1871) e Ruy Barbosa (1849-1923) e o seu contemporâneo Afrânio Peixoto (1876-1947). De acordo com Salles, o romancista gozou de renome e reconhecimento literário em vida, comprovados pela inúmeras reedições de suas obras: *Jana* e *Joel* foi reeditada seis vezes, sendo três ainda em vida do autor; além de ter sido traduzida para o francês antes de 1933. O ensaísta baiano e pesquisador, que afirma ter se interessado em estudar a trajetória dos modelos de representação literária dos espaços físico e humano da Bahia, propôs-se a dar atenção ao romancista em sua época, ao que ele denominou de compreensão situada do autor; levanta algumas hipóteses na tentativa de compreender o porquê do romancista ter sido citado, mesmo antes de sua morte, como “escritor de segundo plano”, após ter sido reconhecido nacionalmente. Uma delas seria o fato de Marques não ter sido um modernista, porém logo descartada. Outro aspecto relevante estaria relacionado ao fato de o ficcionista ter defendido idéias sobre os brasileirismos.

Quem também, anos antes, ressalta esse aspecto é Adalmir da Cunha Miranda, no seu trabalho intitulado “Introdução ao estudo de Xavier Marques”, publicado na *Revista Brasiliense* (1962). Para ele, o romancista integrava esse aspecto com as tendências de integração regional, ou seja, com o caráter brasileiro de sua ficção; enumera: paisagem, tipos e aspectos marinhos, primórdios da vida brasileira, influência do negro e sua cultura, as lutas pela independência nacional, abolição da escravatura, entre outros. Em seu excelente estudo sobre o romancista, Miranda fornece-nos uma amplo panorama da sua vida e produção, além de uma análise crítica que nos permite compreender a sua importância para a literatura baiana:

Xavier Marques realizou em modesto silêncio, inteiramente avesso às promoções do próprio trabalho literário, uma

obra perdurável, projetando nos quadros da ficção nacional, como uma contribuição ponderável e rica, sob vários aspectos, a realidade de sua Província. (1962, p.149).

Para Eugênio Gomes (1952 apud MIRANDA, 1962), do conjunto da produção de Marques,

Dessa obra, é incontestável que o pequeno romance *Jana e Joel* sobressai como a realização artística que melhor patenteia a fidelidade de Xavier Marques à sua visão criadora, insuflado pelo sentimento afetivo do rincão natal. É um triunfo limpidíssimo do espírito sobre as limitações da literatura regional.⁴

Aqui o cenário principal é Itaparica, “a ilha dos idílios piscatórios de Jana e Joel” (Miranda, 1962, p.147).

Uma das teses defendidas por Salles é a de que o romance evidencia na visão de mundo do ficcionista a inviabilidade de coexistirem posturas ideológicas que se negam. Há um conflito exposto no romance, a da tentativa de reconciliação entre realidade e idealização. O que na verdade surge diverso em *Jana e Joel* é a representação positiva de um mundo fora do “civilizado”. Segundo Salles, as personagens são valoradas e valorizadas na visão de mundo do narrador; mas são por fim tornadas submissas aos valores convencionais que seriam degradados na resistência selvagem a que se predispõem (p. 137). Penso que essa afirmativa serve a algumas das personagens, a exemplo do pai e avó de Jana, porém não se aplica aos personagens centrais da narrativa. Jana e Joel conseguem escapar da postura submissa, eles promovem a revalorização do seu mundo e se vêem como iguais:

Eram todos da mesma raça fraqueira e errante, beduinos do mesmo deserto, que vão toda noite às ondas, como o lavrador vai todo dia ao campo. E por que haviam de ser indiferentes, sendo irmão, no destino e na crença, nutridos pelo mesmo seio fecundo que repartia igualmente a fortuna dos bons lanços e galernos e o revez das tempestades mortais?⁵

Esses personagens não conseguem existir fora do seu espaço. A representação que se faz deles quando não estão na ilha é o de personagens desajustados. Nenhum deles consegue se inserir na vida da cidade. Em Jana está a melhor representação desse desajuste, constantemente refugia-se no jardim, longe dos olhares dos outros:

Jana afasta-se e vai, inconscientemente, imitar as garças, vincando a testa de encontro aos varais de ferro do portão, saudosa de ar livre, da sua liberdade, da sua vida errante.

[...] que tem a ilha que refoge para o pátio e o jardim, que se encafua nos recantos, desconfiada, amuada? A criadagem explica todos esses modos com uma palavra que lhe persegue os ouvidos: “tabaroa”. (p.35)

Na representação que o “mundo civilizado” faz da ilha há alguns aspectos que se sobressaem. Uma delas é a de que o mundo primitivo constitui uma idealização sobre o exótico. A realidade “selvagem” é vista como uma evasão da realidade “civilizada”. A ilha é o lugar de refúgio; é lá que o “povo da cidade”, como se referem os moradores da ilha, passam as férias. Porém, se é o local de fuga, evasão, refúgio, se é temporário para alguns, é, ao contrário disso, o local de moradia para outros. Assim, os olhares e os sentimentos sobre o lugar serão diferentes. A relação de Jana e Joel é a de pertencimento para com a ilha. Essa idéia pode ser comprovada, entre outras passagens, com a descrição que o narrador faz de Jana: uma rapariga de “formas ainda mesquinhas” e “fisionomia de aquarela diluída”, e comparada com a descrição da ilha, Ponta de Nossa Senhora, uma ilha “quase toda maninha, com os cimos pelados, sem a verdura que atavia suas irmãs do arquipélago (p.4).

Para comparar a personagem Jana com a sua Madrinha (mulher da cidade, casada e com filhos, que vai levá-la da Ilha), o narrador escolhe, significativamente, a imagem da flor para representá-las: “Jana era como a ilha, filha da ilha, flor da ilha”. Filha porque nasce da ilha, é a ilha quem a alimenta e quem a constrói; e ainda há um fato simbólico: a mãe de Jana havia morrido; assim a ilha exerce um papel de substituição dessa referência materna. A descrição da Madrinha aparece já em comparação com a das moças do lugar: “quando o celebrante voltou dali a pouco e acercou-se da pia, já o esperava uma bela senhora, de rara elegância, verdadeira flor naquele prado de margaridas agrestes”. (p.24). Há também a descrição que o marido da Madrinha faz de Jana quando esta se encontra na sua residência da cidade: “(...) flor trivial, muito vista da ilha, como a saxifraga das suas ribanceiras, mas rara aqui, rara e talvez enfiada pela pompa das rosas cultivadas nos canteiros”.

Aproveitando o ensejo dessas descrições, vale explorar a representação da beleza de Jana. Há o que podemos denominar de um distanciamento da personagem do padrão de beleza idealizado para as heroínas. É claro que devemos considerar que a obra de Marques situa-se em um período no qual a heroína romântica já não atende mais à representação literária de então. A sua descrição busca ser o mais próximo possível da realidade compatível com o espaço geográfico. Porém, não deixa de aproximar-se, pelo menos em um aspecto, das descrições das moças dos romances de Alencar, qual seja, a da passagem da criança-menina para a moça-

mulher que estará, enfim, pronta para o casamento; no caso de *Jana e Joel* seria o amancebar-se.

Suas características físicas estão, portanto, intimamente relacionadas ao meio em que vive, talvez reflexo da uma concepção determinista predominante. Seus olhos refletem o mar. São olhos verdes “que parecem miniaturas do mar”, sendo então, parte dele. Seguem-se mais alguns trechos que evidenciam essa ligação: “olhar indefinível de água-mar” (p.31); “Então meus olhos são as ondas do mar” (p.48); “Pode ele ver então nos olhos verdes a imagem real das duas pequenas ondas” (p.64). Essa associação não se dá apenas para mostrar que ela faz parte do mar, da ilha, além disso, nos faz pensar sobre qual o seu horizonte. A partir dos olhos de Jana, podemos saber qual seu mundo, ele é o que de fato seus olhos mostram: o mar, a costa da ilha. Por isso, é impossível para a personagem dissociar-se dele; aliás, o único conforto que tem, quando é obrigada a permanecer na cidade, são os banhos de mar nos fins de tarde.

Esses são alguns dos motivos que justificam o seu distanciamento do modelo de beleza, e mesmo de comportamento, predominantes no ideário ocidental. Considero duas razões fundamentais para tal. A primeira é essa associação com a própria ilha, Jana não poderia ser diferente, não poderia jamais ser como a Madrinha, caso contrário não seria filha da ilha; seus olhos, seus cabelos crespos, suas vestes simples estão adequados ao seu espaço. A segunda razão é que para uma personagem que não tem como objetivo central o casamento torna-se desnecessário sua construção nos moldes da beleza urbana idealizada. Sua união com Joel simboliza a união com a própria ilha. Talvez se lhe estivesse reservado um casamento na cidade seu aspecto físico fosse alterado, mas como o objetivo da narrativa é outro, manteve-se, até o final, como foi inicialmente apresentada, a única mudança opera-se em seu corpo, deixa de ser menina para adquirir formas de moça. E apesar de ter sido obrigada, quando da estadia na casa da madrinha, a usar vestes “adequadas” ao local, passar óleo nos cabelos e prendê-los com fitas, isso não descaracteriza: o comportamento não muda. Quando entra na canoa para retornar à ilha, desfaz-se das vestes, dos brincos e desata o laço de fita, entregando-o ao vento e ao mar: “despe-se de toda a roupa da cidade para vestir-se, em pleno mar, da roupa simples de mulher praieira” (p.94/95).

O estudo da produção do ficcionista Xavier Marques colabora para a compreensão de aspectos fundamentais do quadro da literatura produzida na Bahia. Para Miranda (1962) a temática proposta por Marques

A sua temática é esteticamente comprometida com a cultura baiana na acepção sociológica. E, se é certo que não podemos associá-lo às correntes regionalistas, atentas às minúcias da cor local, com uma nova dimensão, que lhe foram

contemporâneas, no início de sua carreira, não me parece impertinente reconhecer-lhe um caráter mais amplo de acentuada regionalidade, visível, sobretudo, em obras como *Jana e Joel, O feiteiro* e *As voltas da estrada*, com um sentido de integração local que não é típico de Coelho Neto. (p. 156) - (Miranda estava discordando da afirmação de Carpeaux segundo a qual Marques aproximava-se de Coelho Neto).

Xavier Marques, que entendia a arte literária como um fenômeno de natureza social, deixou uma obra que abrange a paisagem e personagens de Salvador e do Recôncavo; passando pela representação das classes média e alta urbanas, o ciclo da cana de açúcar na Bahia, os ritos afro-brasileiros e a vida praieira mediterrânea. A partir da leitura da obra de Xavier Marques e dos estudos publicados até então sobre ele, levanto a tese de que ele se aproximou, na literatura bahiana, do trabalho desenvolvido por José de Alencar para a literatura brasileira, qual seja, o da construção de um amplo panorama da nossa configuração social e cultural por meio da literatura.⁶

Assim como Jana, que deixou o laço de fita à mercê do vento, eu deixo esse pequeno texto à mercê dos possíveis leitores da obra de Xavier Marques.

¹ Este texto é uma síntese do trabalho desenvolvido no mini-curso ministrado no I Congresso de Pesquisadores do Recôncavo, realizado na cidade de Amargosa - Bahia e promovido pela UFRB.

² LIMA SOBRINHO, Barbosa. Introdução. In: *O conto Brasileiro – Os Precursores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. p. 15.

³ Francisco Xavier Ferreira Marques transferiu-se para Salvador aos 20 anos. Escreveu seu primeiro livro, *Temas e variações (versos)*, aos 23 anos. Colaborou em alguns jornais baianos, *Jornal de Notícias*, de 1885 até 1891, *Diário da Bahia*, 1891-1896. Chegou a fazer parte da redação dos principais jornais de Salvador, entre os anos de 1897 e 1919: *Diário da Bahia*, 1899 (no qual já havia colaborado), *Diário de Notícias*, 1904, *Gazeta do Povo*, 1905 e *O Democrata*, em 1919. Foi um dos fundadores da Academia de Letras da Bahia – ALB, exerceu a função de secretário da sessão de fundação em 1917 e ocupou a cadeira n.33, patrono Castro Alves. No ano de 1918 faz sua primeira viagem ao RJ, onde passou a residir a partir de 1921, quando então fora eleito para a Câmara Federal. Antes, porém, em 1919, foi eleito para a ABL (Academia Brasileira de Letras), sua posse ocorreu no ano seguinte. Também colaborou com periódicos cariocas, a exemplo dos jornais *Correio da Manhã*, *Jornal do Brasil*, *A Tribuna* e na *Revista da Semana*. Apesar de ter fixado residência no RJ, visitava sua terra natal pelo menos uma vez por ano, em especial Salvador e Itaparica.

⁴ GOMES, Eugênio. Xavier Marques. In: BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio (Coord.). *O Romance Brasileiro*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1952, p.258; pp.245-258. apud. MIRANDA, 1962, p. 150.

⁵ Deixemos para outra ocasião a discussão sobre a tese de Salles (1977), segundo a qual: “Em *Jana e Joel*, como na vida dos pescadores e praieiros representados como do Recôncavo Baiano, há uma idealização conservadora de valores autênticos de solidariedade, cuja preservação, na perspectiva rousseauiana, somente se verifica na sociedade primitiva, incorrupta, ‘selvagem’.”

⁶ *Escritos ficcionais de Xavier Marques: Romances: Boto e Cia, 1897 (do qual sai uma edição refundida intitulada O Feiteiro em 1922), Uma família baiana, 1888, Jana e Joel, 1899, Pindorama, 1900, Holocausto, 1900, Maria Rosa e O arpoador, 1902 (republicado com o título Os praieiros, 1902, 3ª ed.; em 1936 saiu uma nova edição, no qual se incluem A Noiva do golfinho e o romance Jana e Joel), O Sargento Pedro, 1910, A boa madrastra, 1919, As voltas da estrada, 1930. Coletâneas de contos e novelas: Simples histórias, 1886, A cidade encantada, 1919, Terras Mortas, 1936 (temas da vida sertaneja). Poemas: Temas e variações, 1884 e Insulares, 1896, 101p.*

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1978

CARPEAUX, Otto Maria. **Pequena bibliografia crítica da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Tecnoprint - Edições Ouro, 1971.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1988.

MIRANDA, Adalmir da Cunha. Introdução ao estudo de Xavier Marques. **Revista Brasiliense**, São Paulo, n.40, mar/abr de 1962, p.147-169.

SALLES, David (Org.). **Primeiras manifestações da ficção na Bahia**. Salvador: Estudos Baianos, Universidade Federal da Bahia - Centro Editorial e Didático, n.7 ano 1973.

_____. **O ficcionista Xavier Marques: um estudo da transição ornamental**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da literatura brasileira**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

10/05/2007

09:00 às 12:00

OFICINAS E MINI-CURSOS

MESA 04 - 13:30 às 15:45

A "Região" de Amargosa: Olhares Contemporâneos

Dr. Charles D'Almeida (EBDA)
Msc. Raul Lorranto (EBDA)
Msc. Luis Flavio Godinho (UFRB)
Msc. Aurelio Carvalho (Centro Sapiucaia)

MESA 04 - 16:15 às 18:00

APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

20 min - Mestrado e Doutorado
10 min - Especialização

MESA 04 - 19:00 às 21:00

CONFERÊNCIA

Dr. Duvail Muniz de Albuquerque
Filme "Viva o São João" (estúdio Ilumino)

Programação Cultural

APRESENTAÇÕES:

- Baile santoneado - Apresentação de santoneiros da região
- Exposição fotográfica-histórica sobre o município de Amargosa (Fotógrafo Rui Resende)



11/05/2007

09:00 às 12:00

OFICINAS E MINI-CURSOS

MESA 05 - 13:30 às 15:45

Racismo, Anti-racismo e Educação

Dr. Henrique Cunha Júnior (UFC)
Dr. Vanda Machado (UFRB)
Dr. Eduardo David Oliveira (UFRB)

MESA 05 - 16:15 às 18:00

APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

20 min - Mestrado e Doutorado
10 min - Especialização

MESA 05 - 19:00 às 21:00

CONFERÊNCIA - A Intenporização do Ensino Superior e a Cultura no do Recôncavo

Dr. Eduardo David Oliveira (UFRB)

Programação Cultural

APRESENTAÇÕES:

- Show com o percussionista amargosense Peju Meury
- Exposição fotográfica-histórica sobre o município de Amargosa (Fotógrafo Rui Resende)

CONTATOS

UFRB - Centro de Formação de Professores
E-mail: congreconcavo@gmail.com
Telefone: (75) 3634-1823

PATROCÍNIO



CONGRESSO DE PESQUISADORES DO RECÔNCAVO SUL

Educação, Cultura e Sociedade



08 a 11 de maio de 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
Centro de Formação de Professores
Campus de Amargosa

7. CONGRESSO DE PESQUISADORES DO RECÔNCAVO SUL: EXPERIÊNCIA DE GESTÃO COMPARTILHADA

*Prof. Dr. Djeissom Silva Ribeiro **
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

O Centro de Formação de Professores, uma das unidades que compõe a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, criada pela Lei n.º 11.151 de 29 de Julho de 2005, propôs e realizou o evento intitulado “Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul: educação, cultura e sociedade”, entre 8 e 11 de Maio de 2007.

Por ser uma universidade recém-criada e o Centro encontrando-se em fase de implantação, contando apenas com um prédio provisório para sua sede e com problemas de logística na sua estruturação e funcionamento, a realização de um evento dessa natureza e desse porte, colocaria à prova a capacidade gerencial dos docentes proponentes do mesmo.

Como Presidente da Comissão Organizadora o desafio foi encontrar formas de materializar um modelo de gestão de evento que fosse capaz de lidar com os imprevistos que passaram a acontecer durante a realização do Congresso e que consumiram inúmeros esforços.

As dinâmicas acadêmicas e gerenciais materializadas durante o Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul demonstraram a relação que se pode construir entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e seu território de inserção: o Recôncavo. Ao tempo que possibilitaram explicitar aspectos da gestão acadêmica, que muitas vezes são mal compreendidos por serem objetos de discussões pouco aprofundadas.

Um desses aspectos está diretamente ligado a elementos de um dos modelos gerenciais que se pode utilizar analogamente para compreender o funcionamento das organizações educativas: o modelo político. A partir desse referencial encontram-se elementos para discutir aspectos relativos ao conflito subjacente que se trava pelo poder nas organizações e as estratégias que se constroem de ambas as “partes”, mesmo que implicitamente, para levar os conflitos para o campo acadêmico e conquistar vitórias simbólicas que demarcam espaços de atuação de grupos que, em dados momentos, defendem interesses distintos, mesmo trabalhando, às vezes, pelos mesmos objetivos e para a mesma instituição.

O coletivo docente e discente do Centro de Formação de Professores, envolvido diretamente na realização do evento, estabeleceu uma rede de

relações interpessoais que permitiu organizar um evento de grande porte a partir de um corpo docente com pouca experiência na área e com a colaboração de discentes bem dispostos e motivados.

A proposta deste texto não é discutir os conceitos de motivação fundamentados pelas inúmeras discussões acadêmicas já realizadas desde os anos de 1950 quando, na área de Administração de Empresas, surgiram as primeiras teorias sobre as Relações Humanas e o Comportamento Organizacional. Tampouco tem como proposta exaltar aspectos altamente subjetivos como a disposição em fazer e a capacidade de improvisação diante de situações emergenciais.

O objeto do texto é uma análise sucinta sobre a construção de relações profissionais embasadas em alto grau de comprometimento institucional, na medida em que o objetivo maior de todos, mesmo que não tenha sido compreendido e/ou aceito, foi possibilitar aos pesquisadores do Recôncavo da Bahia expor trabalhos acadêmicos sobre esse território, valorizando sua expressão cultural, social e educacional. Um objetivo secundário, mas de grande importância para o Centro de Formação de Professores, foi permitir que o mesmo ganhasse visibilidade como uma das unidades da UFRB e, ao mesmo tempo, como *campus* recém implantado de uma universidade federal.

A proposta de analisar o espaço de atuação e resgatar sua produção acadêmica faz da UFRB uma universidade que nasce valorizando e, ao mesmo tempo, construindo sua identidade territorial, cultural, social e acadêmica. Nessa perspectiva, deu-se um primeiro passo na construção de um processo de Desenvolvimento Regional Sustentável na medida em que o recôncavo passa a ser objeto de estudo da Universidade partindo de contribuições sistematizadas anteriormente ao surgimento da mesma e que muito podem corroborar o processo de consolidação dessa instituição que se estabelece tendo tal preocupação social.

Esse primeiro congresso é o ponto de partida para que as pesquisas, a extensão, o ensino de graduação e, futuramente, de pós-graduação da UFRB constituam o verdadeiro sentido da universidade. O universo de conhecimentos produzidos, discutidos e ressignificados pela comunidade acadêmica e sociedade civil constrói uma relação de empoderamento comunitário e local, garantindo que a universidade cumpra mais do que seu papel de produtora e difusora do conhecimento científico acumulado pela humanidade, mas, principalmente, de valorização de espaços e culturas locais que fazem do Brasil esse complexo emaranhado de unidade na diversidade.

Esse aspecto da unidade na diversidade esteve presente na gestão do Congresso na medida em que docentes de diferentes áreas contribuíram com seus esforços

para gerenciar um evento que, muito mais que destacar aspectos individuais, ressaltou atributos como o trabalho em equipe, com destaque para o conceito moderno de gestão compartilhada.

A unidade de propósitos foi garantida e o Congresso realizado a despeito da diversidade e com base nela, uma vez que tal elemento possibilitou múltiplos olhares sobre sua gestão (o que por si só já é um ganho considerável em termos de referenciais de análise administrativa). As contribuições foram as mais diversas: desde contatos pessoais e institucionais que se materializaram no convite a pesquisadores reconhecidos até contribuições logísticas e operacionais, na área de tecnologia. Esse conjunto possibilitou a realização do evento com êxito.

Um dos méritos dessa experiência de gestão compartilhada na realização do Congresso foi a possibilidade de questionar o princípio taylorista de separação entre o planejamento e a execução que tanto rendeu à Administração Capitalista por todo o século XX, e ainda hoje no renovado conceito de neotaylorismo, e que o próprio Taylor afirmava não ser seu propósito.

Frederick Taylor, engenheiro norte-americano, realizou, a partir do final do século XIX, estudos sobre tempos e movimentos relacionados ao trabalho em indústrias de produção de bens materiais em série. Suas conclusões permitiram à Administração Empresarial Capitalista avançar grandemente durante o século XX e seus princípios, o mais célebre a separação entre planejamento e execução, difundiu-se em muitas áreas, inclusive na Administração Educacional e foi, a partir das Escolas de pensamento que a sucederam a desde o início dos anos de 1930, duramente criticada.

A proposta de trabalhar a vida institucional do Centro de Formação de Professores construindo o princípio da horizontalidade foi crucial para a materialização de práticas gerenciais que não enfatizassem o princípio taylorista da separação entre aqueles que pensam um empreendimento e aqueles que o executam. Nesse Congresso, todos planejaram e todos executaram em diferentes momentos e com diferentes intensidades.

Um outro diferencial na forma como se estabeleceram as relações de trabalho durante o evento foi a descentralização na tomada de decisões, um princípio importante da gestão moderna. Ressalte-se que esse processo menos centralizado de tomada de decisões causou alguns transtornos, mas reforçou o grau de autonomia das pessoas e foi decisivo para a caracterização da gestão como algo compartilhado.

A experiência que fica da realização do Congresso é que um grupo pequeno de docentes pode organizar e gerir um evento de grande porte, desde que haja o comprometimento com os princípios destacados e com a universidade,

propondo e materializando Ensino Superior Público, gratuito e de qualidade para todos.

Um dos elementos de destaque acerca do Congresso foi a discussão entre docentes e discentes do Centro no sentido de reconhecer os dias e atividades do mesmo como dias letivos e atividades de aula, questionando-se o conceito tradicional do processo ensino e aprendizagem.

Gerir um evento dessa natureza e magnitude requer capacidade de tomar decisões importantes. Numa proposta de gestão compartilhada é preciso ainda reconhecer a existência de múltiplos referenciais para subsidiar a tomada de decisões, especialmente em situações imprevistas.

O modelo de gestão compartilhada empreendido pelo grupo (docentes e discentes) gestor do evento congregou vários princípios administrativos, diferentes pessoas com distintas orientações políticas e ainda assim não considerou essa diversidade um conglomerado de elementos desviantes de um determinado padrão cuja imagem apontaria mais para um ambiente de desorganização do que de organização.

Ao contrário, soube empoderar as pessoas para que, de forma compartilhada, pudessem assumir responsabilidades e, sentindo-se um pouco idealizadores e empreendedores do evento, pudessem despertar o interesse de deixar sua contribuição, o que se materializou em fatos positivos.

Este texto é uma forma de, ao analisar de maneira sucinta e com perspectiva sociológica, um universo de relações profissionais que possibilitaram a realização de um evento bem sucedido, pagar os devidos tributos àqueles que imprimiram seu nome na história do Recôncavo através do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e do Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul.

* Pedagogo com Habilitação em Administração Escolar. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/Campus de Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências. Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Diretor *pro tempore* do Centro de Formação de Professores.

8. EDUCAR O BRASIL COM RAÇA

*Prof. Dr. Eduardo David de Oliveira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*

É certo que muito antes da abertura democrática o movimento negro tem dedicado especial importância à educação. É certo, também, que desde 1985 as conquistas na área educacional têm sido muito significativas. Com a liberdade de organização, a retomada dos movimentos sociais populares, o fortalecimento dos sindicatos de trabalhadores, com a abertura política, os movimentos de maioria afrodescendente passaram a ter papel de destaque na cena política brasileira. Sem dúvida alguma, em relação aos campos de atuação do movimento negro, a educação foi privilegiada. Evidentemente isso repercutiu na produção a respeito da temática negro e educação. Seminários, encontros, congressos, colóquios, fóruns foram progressivamente realizados; concursos, prêmios, festivais incentivam a ação e a reflexão a respeito da temática. Os projetos multiplicam-se.

Da abertura democrática até nossos dias, pode-se dizer que se buscou educar o Brasil com raça. Com “raça” em duplo sentido: primeiro porque foi uma árdua luta do movimento negro para promover ações na educação que contemplem aos afro-brasileiros; segundo, pois o conceito que articulou, e ainda articula a produção teórica do tema foi exatamente o de raça. *Raça* como *gana* e *raça* como conceito de *identidade*, influenciaram a produção intelectual a respeito da educação afrodescendente.

Dada a idiosincrasia do racismo no Brasil, tornou-se premente a crítica à ideologia do branqueamento e à democracia racial. Aqui mais uma vez tratou-se de criticar a ideologia calcada no racismo biológico e fortalecer o conceito social de raça. A fundamentação teórica da democracia racial tem vínculo estreito com a filosofia do Iluminismo, uma vez que aquela deriva desta. Abordar essa relação é o que pretendo neste curto artigo, vislumbrando alertar sobre sua importância na educação brasileira.

DEMOCRACIA RACIAL

*Toda ideologia que se preza é criada,
mantida e aperfeiçoada como arma política
e não como doutrina teórica (Hanna Arendent).*

Como é sabido, a democracia racial é uma ideologia que obscurece as relações raciais, ocultando a relação de injustiça social em que se encontram negros e brancos

no Brasil. Apesar de muito criticado, o chamado “mito da democracia racial” ainda hoje é tema de dissertações e teses nas universidades brasileiras e configura-se em assunto recorrente em cursos e reuniões do movimento negro. As conseqüências dessa ideologia são nefastas para os afrodescendentes uma vez que nega os problemas raciais e sociais vividos por esse grupo étnico, fazendo passar como harmônicas relações que de fato são conflitantes. Assim, a crítica ao conceito do Mito da Democracia Racial é recorrente em todas as esferas do movimento de maioria negra.

No âmbito da educação cabe fazer a crítica à ideologia do branqueamento e encontrar alternativas pedagógicas capazes de suplantar a farsa da democracia racial, assim como propôs Maria José da Silva (2002) sugerindo uma Pedagogia Multirracial em contraposição à ideologia da democracia racial.

No bojo das teorias eugenistas da Europa novecentista, a ideologia do branqueamento, ou seja, a crença de que a população brasileira paulatinamente iria perdendo suas características negróides e assumindo progressivamente características caucasóides graças à superioridade da raça branca predominando sobre a raça negra (inferior), surgiu nas primeiras décadas do XX a ideologia da democracia racial que, além de apregoar o embranquecimento da população brasileira, pretendia apagar as marcas de conflito instaurado no processo histórico do escravismo criminoso. Como ideologia, o mito da democracia racial justificou ações governamentais que distribuíam benefícios e direitos para os imigrantes europeus enquanto condenava à marginalização o povo que já passara mais de três séculos de trabalho no território nacional. Efetivamente o mito da democracia racial serviu a uma política de Estado que consistia em negar oportunidades aos africanos e seus descendentes enquanto promovia o desenvolvimento de europeus e seus descendentes, concedendo-lhes a posse de terras e o direito ao trabalho livre.

A política de branqueamento que caracteriza o racismo no Brasil se alimenta das ideologias, das teorias e dos estereótipos de inferioridade-superioridade raciais que se conjugam com a política de imigração européia, para ‘apurar a raça brasileira’ e com a não-legitimação, pelo Estado, dos processos civilizatórios indígenas e africanos, constituintes da identidade cultural da nação. (Ana Célia da Silva, 2002, p. 18).

Na verdade, a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial deslocaram as desigualdades raciais para o terreno generalizado das desigualdades sociais: é como se no Brasil não houvesse problemas de racismo e sim conflitos de classe: qualquer questão de relações étnicas será subsumida na questão de classe. Esse deslocamento tornou-se um dos principais empecilhos na discussão de uma Educação Afrodescendente, uma vez que os ideólogos do Estado (da elite política, econômica

e cultural) defendiam que essa era uma falsa questão visto que o problema do Brasil é social. Como diz Cunha Jr. (1999, p.17): “Um grande e piramidal obstáculo à instauração e desenvolvimento da temática de interesse dos afrodescendentes, na pesquisa educacional nacional foram as formulações do popular e do pobre”. Em jogo está uma interpretação do Brasil. Em jogo, projetos políticos para esta nação. Com a redução do que é de natureza étnica para questões de classe popular, esvaziase o conteúdo cultural do povo de origem africana no Brasil, homogeniza-se todas as expressões culturais numa categoria de trabalho (classe) e camufla-se, talvez, o principal mecanismo de exclusão social no Brasil – que é exatamente de natureza étnica. Com efeito, “estava implícita a negativa no reconhecimento de uma etnia e, junto com esta, das questões particulares que estas propõem aos desafios de interpretação da cultura do povo brasileiro” (CUNHA JR., 1999, p. 17).

GILBERTO FREYRE

Na cena intelectual, Gilberto Freyre foi protagonista na construção da ideologia da democracia racial. Avançava as primeiras décadas do século XX. A miscigenação entre negros, índios e brancos não embranquecera a população. A “raça superior” não prevaleceu sobre a “raça inferior”. Os problemas raciais não se acabaram. Os problemas sociais não se resolveram. Impossível negar a influência do africano e seus descendentes na sociedade brasileira. A elite agrária não pode admitir que o Brasil fora construído pela mão-de-obra negra; a elite intelectual opta pela ignorância ao não ver que a identidade brasileira, em grande medida, é tributária da cultura africana. A elite política nem pensa em reconhecer a cidadania dos afrodescendentes. As grandes teorias eugenistas e do branqueamento fracassaram. A população negra aumentou ao invés de diminuir. Sua cultura de base resistiu e re-inventou-se, ao invés de ser assimilada. Era premente uma solução para “o problema do negro no Brasil”. Negá-lo é impossível. Reconhecer o papel preponderante que tiveram na história brasileira é suicídio político para a elite. Haverá que nascer uma solução criativa que reconheça a cultura negra ao mesmo tempo em que mantenha o negro “no seu lugar”, isto é, nas senzalas e, agora, nos mocambos. É neste cenário que entra em cena o lusotropicalismo de Gilberto Freyre, o qual apresenta a teoria da integração racial no Brasil e, como num passe de mágica, transforma o que é conflituoso em harmonia racial; o que é uma tormenta social em um ideário democrático que doravante será produto de exportação do Estado brasileiro.

O pensamento de Freyre “revalorizou a escravidão, o patriarcalismo e a mestiçagem para criar a idéia de harmonia entre o senhor e o escravo, entre o negro e o branco, entre a sensualidade nata do negro e a racionalidade do branco e para encobrir as contradições reais do processo histórico, principalmente as tensões étnicas e de classe” (Santos, 2002, p. 76). É o próprio Freyre, que no prefácio de sua obra-prima *Casa Grande e Senzala*, defende:

A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que doutro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rara e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabocla, a quadradona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização no Brasil (FREYRE, 1994, p.01).

A “democratização no Brasil” foi, então, ensejada pela “miscigenação”. O que antes era problema, agora é solução. O que causava desequilíbrio social agora é o cimento que sustenta a democracia brasileira. “Tornava-se interessante mostrar uma imagem harmoniosa e romantizada do Brasil, fruto de uma colonização branda, doce, onde a real distância entre senhor e escravo perdia importância e a ‘miscigenação’ seria o dado positivo da colonização lusa, fenômeno capaz de atenuar os efeitos negativos que a continuidade do retrógrado modelo de produção implicava” (Jorge da Silva apud Souza, 2000, p.57). O modo de produção escravista passa a ser condenado e a miscigenação entre as raças elogiada. Desloca-se o problema econômico através de uma estratégia que induz ao discurso moral: o negro não é um problema econômico (social), mas uma questão cultural (moral). As questões de classe que atingem o negro são minimizadas ao passo que a importância do negro na sociedade brasileira é enaltecida enquanto uma matriz étnica que se miscigenou com outra, resultando do encontro das matrizes culturais diferentes uma síntese da identidade nacional. A solução moral é ideal, pois ao mesmo tempo em que preserva os privilégios das elites camufla o conflito, inibindo a revolta e, ainda por cima, cria-se a idéia de uma nação ideal no mundo moderno, onde a miscigenação leva à tolerância, ideal tantas vezes proclamado pelo Iluminismo europeu. “Daí surge uma escala de valores na qual o negro e o indígena, antes considerados inferiores, transformaram-se no ‘bom mestiço’ no ‘bom selvagem’ e no símbolo da ‘alegria nacional mesmo diante da pobreza’. Assim foi construída a fundamentação moral para a ideologia da democracia racial” (SANTOS, 2002, p.76).

Com Gilberto Freyre a questão do negro já não é tratada em termos biológicos (raciais); o enfoque agora é “cultural”. No entanto, a “inversão do enfoque biologicista para o enfoque sociológico de inferioridade cultural perpetua a situação de desigualdade racial entre negros e brancos” (Oltamari, Kawahala, 2002, p.16). Apesar da mudança de enfoque no estudo sobre a questão do negro no Brasil sua condição sociológica não muda. Excluídos das possibilidades de ascensão social e aliados das

condições de exercerem sua cidadania, os afrodescendentes assistem, ainda, ao enaltecimento da mestiçagem como ideário nacional que provoca uma mudança significativa na representação da sociedade brasileira sobre si mesma. Essa nova escala de valores em nada altera a estrutura social. O racismo estrutural mantém o negro distante dos lugares de prestígio da sociedade, engessa sua mobilidade social e o condena a viver em espaços de menos-vida como é a marginalidade, o desprezo por seu corpo e saúde, a redução de sua cultura ao folclore, a não-legitimação de seu conhecimento originário, o não reconhecimento da participação do afrodescendente na construção do Brasil. De certa forma, pode-se dizer que a “valorização” da cultura negra no Brasil impetrada por Gilberto Freyre corroborou perversamente com o racismo à qual esta população é submetida durante séculos. Ademais, a nova roupagem do racismo brasileiro endossado pela valorização da mestiçagem tornar-se-á a solução perfeita para a elite brasileira, visto que as estruturas sociais não se abalam e que a reprodução ideológica da inferioridade do negro passa a ser, a partir desse momento, responsabilidade exclusiva do próprio negro. Ocorre um processo de inversão, onde o negro passa a ser responsabilizado pela sua própria opressão, pois ao viver num país de harmonia racial os negros continuam nos piores empregos, causando problemas de violência, não progredindo nas ciências e tecnologias etc., é por causa de sua incapacidade (inferioridade) de fazer valer sua cultura. Perversamente o negro é negado mais uma vez na história brasileira, mas agora o mecanismo é mais sutil. “O negro é submetido à heteronomia que o solicita a expropriar-se de si mesmo, da própria cultura, do seu fenótipo, o que é contrário à sua emancipação” (OLIVEIRA, 2000, p.109).

É verdade que deslocando o eixo da discussão sobre raça para o de cultura, Gilberto Freyre operou uma verdadeira revolução nos estudos sociais brasileiros. Porém, a revolução operada por Freyre não atinge os próprios negros, mas a elite intelectual e econômica que se dedicava aos estudos brasilianistas. O sociólogo e antropólogo perspicaz não foi além da folclorização do negro brasileiro. Dedicou-se à pesquisa da “comida”, da “indumentária” e do “sexo”, mas não se preocupou com as relações de trabalho no regime escravocrata. Delegou à cultura negra uma grande importância, mas, ao mesmo tempo, contribuiu mui significativamente para a sua folclorização. Sua visão é ainda a de um intelectual das classes senhoriais que, não obstante tenha sido brilhante na mudança de perspectiva dos estudos afro-brasileiros, manteve a atitude predominante da elite brasileira de negar o Negro: os marxistas, ao reduzirem o negro a simples peça econômica, negou sua humanidade; os lusotropicalistas, ao privilegiarem a cultura negra, relegou a um segundo plano sua situação de escravizado, isto é, de um ser imerso em relações de poder em condições absolutamente desiguais. Dos dois modos houve a negação do afrodescendente. Seja pela sobreposição da categoria raça sobre a de cultura, seja pela sobreposição da categoria cultura sobre raça. Num ele é máquina de trabalho – desumanizado; noutra ele é folclore – humanizado, mas reduzido a guetos de cultura.

Com efeito, diz Kabengele Munanga (1999, p. 80):

Freyre não privilegia na sua análise o contexto histórico das relações assimétricas do poder entre senhores e escravos, do qual surgiram os primeiros mestiços. Sua análise (...) servia, principalmente, para reforçar o ideal de branqueamento, mostrando de maneira vívida que a elite (primitivamente branca) adquirira preciosos traços culturais do íntimo contato com o africano (e com o índio em menor escala). Ao mesmo tempo em que ele defendia a cultura negra como elemento básico da formação nacional brasileira, ele preconizava um universalismo ambíguo, temperado pelo conceito de meia-raça.

O universalismo ambíguo de Gilberto Freyre é mais uma resultante da máxima que em todos os tempos e espaços serviu como pressuposto ideológico dos processos de dominação, a saber: idealiza-se qualquer realidade – p.ex., a dos negros escravizados – para se universalizar abstratamente um modelo que servirá de referência para todo e qualquer juízo. Tal referência será, quase sempre, etnocêntrica (européia), classista (elite) e sexista (homens). Seu universalismo é ambíguo, pois ao mesmo tempo em que valoriza a cultura do Outro, a estigmatiza como folclore.

Gilberto Freyre busca fugir do dogmatismo científico predominante em sua época. Para tal vale-se do lusotropicalismo e cria o conceito de mestiçagem. Com o pernambucano não se trata mais de negar que o Brasil tenha povo (Couty), ou que uma fatia do povo brasileiro deva desaparecer com o correr dos anos por ser inatamente inferior (Nina Rodrigues). Para ele o “ponto de equilíbrio da sociedade brasileira passaria a ser o mestiço e o caráter miscigenado de nossa população é posto em foco como meio de um engrandecimento inigualável” (Santos, 2002, p. 150). Aqui estaria o germe da teoria da democracia racial.

De acordo com Gislene dos Santos (2002, p. 150):

Embora a contribuição africana seja avaliada fora da perspectiva racista de outrora, isso não significou a elevação do sujeito negro à mesma categoria do branco. Ele ainda é o outro, diferente e estranho, portador de uma cultura exótica. Mas agora é o estranho desejado por essas mesmas características. Em Freyre, o negro continua sendo objeto, complemento para o branco que se sobrepõe a ele do alto dos casarões, das casas-grandes e que olha, à distância, para as senzalas. Passa-se, então, a uma apologia da mestiçagem, não na prática, mas na teoria, na qual ela é reconhecida como elemento básico da composição do povo brasileiro.

A democracia racial é fruto da afirmação do conceito de raça que, por sua vez, assenta-se sobre a idealização do conceito de homem e cultura. Ela é fruto, portanto, de uma teoria que se pretendia universal e tolerante, mas que acabou revelando-se circunstancial e excludente.

ILUMINISMO

Pode-se afirmar que o humanismo, a princípio, não passou da idealização do homem europeu como homem universal. O humanismo foi antes de tudo um etnocentrismo. Acontece que nem o homem europeu nem qualquer outro homem do planeta poderiam auferir-se como o Homem Universal. Como modelo ele existiu por toda parte. Como ser histórico em nenhuma! Mas os modelos sobrevivem à história, ainda que seja por ela modificado.

O universalismo europeu remonta ao iluminismo. Nele se encontra a genealogia das idéias e conflitos que, por um lado, consolidarão a ideologia racalista no mundo, e, de outro lado, a filosofia que servirá para a crítica do racismo. Este é precisamente o que Santos (2002) chamou de “enigma do Iluminismo”, pois se foi neste período que a tolerância e os direitos humanos foram politicamente defendidos e filosoficamente justificados, concomitantemente foi também o tempo em que se forjou a idéia de homem (universal) que, no entanto, era apenas o protótipo do homem europeu, dando margem à formulação do racismo como negação do Outro. Ao analisar as idéias monistas de Diderot e poligenistas de Voltaire, a autora acreditou sintetizar o principal debate no seio do Iluminismo a respeito do sistema filosófico que fundamentaria o racismo mundial. Perspicaz, Gislene dos Santos envereda-se pelos (des-) caminhos do Iluminismo e traz à tona detalhes absolutamente relevantes na discussão a respeito das diferenças raciais, morais, geográficas entre os povos. Como é óbvio, não esquece de tratar do tema fundamental da sociabilidade e da educação, tudo isto agenciado pelo exercício da razão, principal instrumento dos iluministas para a compreensão do mundo e o domínio da natureza.

Os iluministas, de acordo com Santos (2000, p. 34), se valem da “sociabilidade e [da] razão [como] parâmetros utilizados para definir o que é o homem”. A diferença entre os homens é, então, de acordo com a variabilidade dos climas, lugares geográficos e culturas de origem. Há culturas mais evoluídas que outras. A européia é eleita como referência. A unidade entre os homens não é o foco dos iluministas. Na verdade, é a natureza que “não reconhece o princípio de igualdade como um dos primeiros fundamentos da sociedade. Ou seja, não é necessária a igualdade entre os homens para existir a sociedade, mas apenas a pressuposição dessa igualdade” (Santos, 2000, p. 36). A pressuposição dessa igualdade está calcada na universalização do conceito de homem cunhado através da idealização da natureza forjada pelos iluministas. Com efeito, “o homem universal torna-se arquétipo para todo homem” (Santos, 2000, p. 38). Arquétipo, o conceito de homem precisa agora de uma moral

universal para garantir o sentido de sua existência (escatologia). Essa moral passará necessariamente pelos caminhos da ciência e pelo crivo do Estado. Surge o binômio regulador da política e da moral: *ordem* e *progresso*. O binômio político-moralista é, na realidade, um binômio conceitual capaz de conciliar a natureza com a razão. “Se a ordem define uma certa estabilidade na natureza, o progresso imprime-lhe movimento. Crer no progresso equivale a crer na perfeita liberdade de movimento do homem, negada pela natureza, que o delimita biologicamente” (Santos, 2000, p. 39). Vê-se que o homem é definido desde uma natureza perfectível, pressuposto básico para sua universalização. Caberá à educação apaziguar o conflito existente entre natureza e razão, ordem e progresso, pois ela estabelece uma continuidade entre elas. “A razão aprimora o trabalho da natureza aplicando sobre ela o movimento adequado ao seu desenvolvimento” (Santos, 2000, p. 40). No fim temos um homem abstraído de seus limites naturais, uma política idealizada e uma moral abstrata. O regime de universalização perpassa, então, natureza e cultura, idealizando a ambos e criando uma entidade arquetípica do homem que elege como referência o europeu ilustrado – colocando em situação de desigualdade e inferioridade os homens de outras culturas.

No caso brasileiro – sobretudo na fabricação do negro brasileiro – as idéias liberais e iluministas chegaram principalmente através das obras de José Bonifácio, Louis Couty e Joaquim Nabuco. Se Gislene dos Santos escolhe Bonifácio e Couty é porque são autores que sintetizam o pensamento e as problemáticas do final do período escravocrata onde a invenção do negro brasileiro ganha vulto. Nabuco, de forte erudição, de posição intelectual incontestável no cenário da abolição, é utilizado para demonstrar como o pensamento social brasileiro ratificou as bases do pensamento racista cunhados no calor do Iluminismo europeu.

Bonifácio e Couty são representantes da elite brasileira. É deste lugar que falam sobre a escravidão e o negro no Brasil. Segundo Santos (2002, p. 66), as idéias de Bonifácio “tornam evidente o caráter do movimento emancipacionista ligado aos interesses da elite burguesa e distante dos verdadeiros ideais populares”. Partidário das teses do liberalismo, Bonifácio atribui aos negros a responsabilidade pela decadência moral brasileira ao mesmo tempo em que defende a abolição da escravatura. Motivo: é que o desenvolvimento industrial – principal tese econômica do liberalismo – não rima com escravidão. Toda a argumentação filosófica deste abolicionista está pautada no direito natural. É assim que o Andrada “humaniza” o escravo. “Desta forma, ele pode, simultaneamente, defender o direito à propriedade e ao trabalho livre como forma de garantir a estabilidade sociopolítica e a prosperidade econômica” (Santos, 2002, p. 71). É por questionar se a escravidão estaria de acordo com o direito natural, que os abolicionistas da época se colocam contra a subjugação dos negros. Ora, o direito natural é a pedra fundamental da filosofia liberal. O que temos é uma tríade argumentativa baseada nos referenciais teóricos do liberalismo. Em primeiro lugar está a liberdade individual, pois segundo

o direito natural, todo homem é livre. Segundo, a escravidão que se opõe ao direito natural é inútil, pois (terceiro) a escravidão é nociva à economia nacional. Para Gislene Santos não há dúvidas de que o terceiro argumento é o mais importante na obra de José Bonifácio.

Louis Couty defende as mesmas teses, no entanto, argumenta que a escravidão brasileira sempre fora a mais amena das Américas (sic!). Com isso, reforçava a idéia da debilidade moral dos negros e, principalmente, a necessidade da imigração européia para o Brasil. Subjacente a este argumento está a idéia de que apenas os brancos possuem cultura. Os negros, em quaisquer sociedades, são fatores de degenerescência e corrupção. Estudando os costumes afro-brasileiros e a produção econômica no Brasil, decide que a solução é a imigração européia. Ou seja, Couty engendra uma análise cultural baseada no moralismo liberal para explicar o subdesenvolvimento da economia brasileira, e aponta uma solução política para o problema, a saber: a imigração de mão-de-obra européia. Se a escravidão, no Brasil, é amena, resulta que aqui não há um problema humanitário, mas apenas político e econômico. Por isso dar ênfase à economia era mais importante que enfatizar o regime de escravidão. A escravidão, enquanto sistema econômico em si, não era um problema. O problema era a falta de habilidade e de qualidades morais dos negros. “O trabalho escravo é inferior não por obra e graça do processo escravista, mas pela inabilidade do próprio escravo. É este, e não a escravidão, que deve ser suprimido”, diz Santos (2002, p. 93) explicando Couty. O negro é preguiçoso, inútil e inválido. O progresso (noção forte do Iluminismo) só advém com uma população culturalmente mais evoluída. Vê-se em Couty a síntese perfeita dos ideais liberais (desenvolvimento econômico) e iluministas (progresso, civilização) que, numa perspectiva evolucionista, justificam “filosoficamente” a escravidão e, no caso de Couty, a idéia – que se tornará muito forte no Brasil – da eliminação dos negros.

José Bonifácio e Louis Couty não eram abolicionistas tão comprometidos com a causa quanto foi Joaquim Nabuco. Dono de grande erudição empregou sua inteligência brilhante e voraz contra o sistema escravocrata. Mas, mesmo Nabuco, não deixou de ser homem do seu tempo e com ele partilhar o racismo que lhe era inerente. Como jurista, Nabuco condenou cabalmente o sistema escravocrata. Ele não acreditava que o escravo poderia, ele mesmo, ser o agente de sua libertação. Motivo: incapacidade e inferioridade dos negros. Outro fator explicativo dessa ideologia era o medo que Joaquim Nabuco tinha da possível revolução negra, medo, aliás, compartilhado por toda a elite brasileira. De acordo com Santos (2002, p. 117) “esse autor condenava uma escravidão geral, ele debatia com uma teoria geral da escravidão de modo que pouco importava quem ou porque este ou aquele povo era ou foi escravizado”. Na esteira dos outros abolicionistas, o que interessava para Nabuco era livrar o Brasil da ferida econômica da escravidão, e não livrar os negros da subjugação branca. Isto é, “o cativeiro do qual o Brasil deveria livrar-se não era, necessariamente, o do povo negro, mas o do sistema

escravista que aprisionava a nação” (Santos, 2002, p. 117). Nabuco foi muito mais um defensor do Estado Republicano do que um defensor da causa dos negros. Para ele, o fim da abolição era a condição para vigorar o Estado Liberal.

Se Bonifácio, Couty e Nabuco preconizaram as idéias liberais e iluministas no Período Imperial, após a Proclamação da República houve outros autores que desenharam os contornos do negro brasileiro: com o lusotropicalismo de Gilberto Freyre tivemos a criação do mito da democracia racial, como se viu. Já com a análise evolucionista de Nina Rodrigues decretou-se “cientificamente” a inferioridade do negro.

Para aquele que é considerado o Pai Ancestral dos estudos afro-brasileiros “é a inferioridade inata da raça negra, inapta à civilização e a qualquer forma de desenvolvimento” (Santos, 2002, p. 130). O discurso biologizante de Nina Rodrigues corrobora a idéia de que a morosidade brasileira advém dos negros e que são eles os principais fatores do subdesenvolvimento do país. Numa palavra, o negro é a causa do atraso da civilização brasileira. Fazendo uma taxionomia dos tipos raciais, Nina Rodrigues hierarquiza as raças segundo critérios de pureza biológica e superioridade social, moral e religiosa, conforme se observa no quadro abaixo¹.

HIERARQUIA FUNDAMENTAL Branco/negro						
BRANCO (+) NEGRO (-)						
HIERARQUIA DECORRENTE NEGROS						
Puros/ Impuros	Etnias	Religião	Etnia-Religião	Ladinos	Crioulos	Fetichistas
LADINOS +	MALÉS ++	ISLÂMICA++	MALÉS Islâmica ++	ISLÂMICO ++	ISLÂMICO ++	ISLÂMICOS +++
CRIoulos -	NAGÔS +	CATÓLICA +	NAGÔS Candomblé +	NAGÔ +	CATÓLICO +	CATÓLICOS ++
	BANTOS -	FETICHISTA -	BANTOS Fetichista -	FETICHISTA -	FETICHISTA -	CANDOMBLÉ +
						FETICHISMO ESTREITO -

LEGENDA

- +++ = *supervalorizado*
- ++ = *muito valorizado*
- + = *valorizado*
- = *desvalorizado*

Nina Rodrigues não apenas estabelece uma hierarquia entre brancos e negros, como, coerente com sua classificação social e moral pautadas no evolucionismo, estabelece uma hierarquia entre os negros. Aqueles que estão mais próximos do padrão *branco* são mais valorizados do que aqueles que estão mais distantes. É nesse sentido que os malês são mais valorizados que os nagôs, pois possuem escrita e, na sua grande maioria, são islâmicos. Já os bantos, sendo considerados fetichistas, ocupam o pior lugar na classificação para o médico-legista, uma vez que estão muito distantes dos nagôs, que, apesar de não serem islâmicos, ao menos possuem uma religião forte e pura, sem misturas; já os bantos sequer mantiveram suas religiões, miscigenando suas crenças e costumes com os povos os quais entraram em contato².

Se Bonifácio, Couty e Nabuco assumiam-se como liberais e ilustrados, Nina Rodrigues será o grande evolucionista de sua época, e fará escola. Pautado no positivismo ele vai dizer que: “1) as raças apresentam graus de evolução, desenvolvimento, cultura e inteligência diferentes; 2) a cada grau evolutivo compreende uma moral, portanto, não há valores universais, atemporais e uniformes que possam servir como sustentáculo para um direito universal e uma noção única de justiça; 3) uma lei universal pressupõe uma identidade total entre todos os indivíduos que compõem a sociedade; 4) não existe o livre-arbítrio” (Santos, 2002, p. 134). Vê-se, assim, que Nina tem sua filosofia da natureza assentada numa biologização dos homens. Ele é defensor da filogênese como explicação científica para a evolução cultural dos seres, o que equivale dizer que ele transfere os padrões científicos da biologia para explicar os fenômenos sociais e culturais. Assim, como nos homens, as sociedades obedecem a lentos processos evolutivos. Existe uma igualdade abstrata entre os homens, mas se não são iguais no transcurso da história, é porque as sociedades brancas são moral e socialmente mais evoluídas que as dos negros. Dessa forma o médico baiano poderia relativizar as noções de direito natural, de justiça universal e de igualdade entre as raças. Em suma, um negro jamais será um branco. “Dessa forma, igualdade e liberdade passam a ser elementos metafísicos e o direito deixa de ser um campo da ética para pertencer ao rol das ciências naturais” (Santos, 2002, p. 138), ou seja, deve-se sempre observar o criminoso (o escravo) e não o crime (a escravidão). Se os iluministas partiam de princípios metafísicos como a igualdade e a liberdade, os evolucionistas partem da ciência positiva e opõem direito natural e ética. Dessa forma, o negro é inferior tanto do ponto de vista evolucionista quanto ilustrado, visto que sua inferioridade é inata e que os princípios metafísicos não dialogam com a histórica evolução das civilizações.

As teorias cunhadas na Europa do século XVIII e XIX serviram como fundamento da teoria da democracia racial na primeira metade do século XX e influenciaram sobremaneira as formulações pedagógicas no Brasil. Para uma crítica da democracia racial, portanto, é necessário também uma crítica ao iluminismo, ao

liberalismo, ao evolucionismo, e ao lusotropicalismo que são como que os sustentáculos ideológicos dessa prática excludente do negro justificada em teoria de inclusão do afrodescendente.

Para além, no entanto, da crítica da democracia racial, é preciso não reificar a própria categoria *raça*, e fabricar outros conceitos capazes de não apenas educar o Brasil com *Raça*, mas também educar o Brasil com *Sabedoria*³. Mas esse é assunto para outro artigo.

¹ Oliveira, 2001, p. 38.

² “O branco está para o negro assim como o céu para a terra: seu estado é infinitamente superior. Entre os negros existe uma intrincada gradação. Dentre os negros ladinos e negros crioulos, aqueles estão numa posição superior a estes. Entre os ladinos islâmicos e os ladinos nagôs, os islâmicos são mais valorizados posto que mais ‘civilizados’ que os fetichistas iorubanos. Entre os fetichistas, porém, os mais inferiores são os bantos, uma vez que os nagôs possuem uma estrutura que denota maior organização, plasticidade e desenvolvimento, sendo por isso que, acrescentados de sua vantagem numérica, influenciaram e dominaram todas as outras etnias negras da Bahia. A gradação, porém, é ainda mais intrincada. Entre um negro crioulo e católico e um negro crioulo e islâmico, dá-se preferência ao islâmico. Estes em relação a um negro banto, católico ou não, islâmico ou não, prefere-se àqueles.

Assim, há uma diferenciação valorativa entre negros africanos e negros crioulos (mestiços). Uma diferenciação, portanto, diríamos, genética, de pureza racial. Outra diferenciação valorativa é aquela que diz respeito à religião. Em ordem de importância teríamos: islâmicos, católicos e fetichistas. Quanto a etnias temos: malês, nagôs e bantos. No cruzamento desta tabela o banto sempre ocupa o lugar menos valorizado, o malê o mais valorizado e os nagôs ocupam o lugar intermediário. No entanto, como era maior o seu número e graças à plasticidade nagô submeteram todos os outros à sua própria visão de mundo o que engrandece sobremaneira os iorubás, e coloca os bantos não apenas numa posição inferior na tabela valorativa, como também – como vai demonstrar Nina em sua obra – os subsume nas práticas nagôs, o que é uma ofensiva à identidade banto, neste caso não preservada, ficando este povo à mercê da cultura nagô” (Oliveira, 2001, p. 38-39).

³ Educar o Brasil com *Sabedoria* é um sub-item do capítulo PEDAGOGIA DO BAOBÁ de minha tese: Oliveira, 2005, p. 255.

REFERÊNCIAS

CUNHA JR., Henrique. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes. In: LIMA; ROMÃO; SILVEIRA (Orgs.). **Os Negros e a Escola Brasileira**. Florianópolis: Atilênde N.6, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999. (Série Pensamento Negro em Educação).

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 29. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Eduardo D. **A Ancestralidade na Encruzilhada: dinâmica de uma tradição inventada**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2001.

_____. **Filosofia da Ancestralidade: Corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Tese de Doutorado. Fortaleza: UFC, 2005.

OLIVEIRA, Iolanda. Relações Raciais e Educação: recolocando o problema. In: LIMA; SILVEIRA (Orgs.). **Negros, Territórios e Educação**. N. 7. Florianópolis: NEN, 2000. (Série Pensamento Negro em Educação).

OLTRAMARI, Leandro; KAWAHALA, Edelu. Discriminação, Educação e Identidade. In: LIMA; ROMÃO; SILVEIRA (orgs.). **Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural II**. N. 4. Florianópolis: Atilênde, 2002. (Série Pensamento Negro em Educação).

SANTOS, Gislene. **A Invenção do Ser Negro**. São Paulo: Hucitec, 2002.

SILVA, Maria José Lopes da. Pedagogia Multirracial em Contraposição à Ideologia do Branqueamento na Educação. In: LIMA; ROMÃO (Orgs.). **As Idéias Racistas, os Negros e a Educação**. Florianópolis: Atilênde. N.1, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2002. (Série Pensamento Negro em Educação).

SILVA, Ana Célia da. Ideologia do Embranquecimento. In: LIMA; ROMÃO (orgs.). **As Idéias Racistas, os Negros e a Educação**. Florianópolis: Atilênde. N.1, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2002. (Série Pensamento Negro em Educação).

SOUZA, Ângela Maria. O Movimento do RAP em Florianópolis: a Ilha da Magia é só da ponte pra lá! In: LIMA; SILVEIRA (orgs.). **Negros, Territórios e Educação**. N. 7. Florianópolis: NEN, 2000. (Série Pensamento Negro em Educação).

APRESENTAÇÃO

O Congresso dos Pesquisadores do Recôncavo Sul: Educação, Cultura e Sociedade tem por objetivo propiciar o debate em torno dos estudos realizados por pesquisadores de diversas instituições bananas e brasileiras sobre a realidade sócio-educacional e cultural do Recôncavo Sul.

A sistematização da produção nacional e regional contribuirá para o fortalecimento de linhas de pesquisa que ancoram e subsidiem os diversos campos do saber, as reflexões dos pesquisadores, o conhecimento das variadas estratégias de pesquisas bem como a consolidação da produção acadêmica no/sulore o Recôncavo.

O Centro de Formação de Professores da UFRB ao promover este evento colaborará para o empapamento entre os saberes científicos e populares/sabedoria dos camponeses e pesquisadores que tomam a realidade como locus privilegiado de suas reflexões acadêmicas e científicas.

PROGRAMAÇÃO

08/05/2007

MESA 01 - 13:30 às 15:45

CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O RECÔNCAVO SUL

Dr. Delisson Ribeiro (UFRB)
Dr. Ricardo Falcão (UFRB)
Msc. Edilene Malcolli (UFRB)
Msc. Fábio Josué Santos (UNEB)
Msc. Alessandra Gomes (UFRB)
Msc. Gêgê Dias (UFRB)
Msc. Sueli Maria de Aguiar (UFRB)
Msc. Karoline Brito (UFRB)
Msc. Antônio Andrade (UFRB)
Msc. Júlio César do Espírito Santo (UFRB)

MESA 02 - 16:15 às 18:00

CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O RECÔNCAVO SUL

Dr. Sérgio Rocha (UFRB)
Dra. Maria José Carbo (UFRB)
Msc. Edilene Malcolli (UFRB)
Msc. Rita Dias (UFRB)
Msc. Sueli Maria de Aguiar (UFRB)
Msc. Suzanna Brantão dos Santos (UFRB)
Msc. Andréia Barboza dos Santos (UFRB)
Msc. Livia Paz (UFRB)

19:00 às 21:00

CONFERÊNCIA MAGNA - Recôncavo da Bahia: Economia e sociedade em transição

Dr. Paulo Gabriel (Reitor da UFRB)
Dra. Maria de Azevedo Brandão (UFBA)

Programação Cultural

APRESENTAÇÕES DE MANIFESTAÇÕES CULTURAIS REGIONAL:

- A burrinha de Amargosa
- Exposição fotográfica-histórica sobre o município de Amargosa (Fotógrafo Rui Resende)

09/05/2007

09:00 às 15:00

OFINAS E MINI-CURSOS

MESA 03 - 13:30 às 15:45

Recôncavo Sul:

Formação histórica, geográfica e cultural
Dra. Maria Hilda Biquelle Paraiso (UFBA)
Dra. Maria José Andrade (UFBA e UCSal)
Msc. Manoel José de Aguiar (UFRB)
Msc. Manoel José de Aguiar (UFRB)

16:15 às 18:00

APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

20 min - Mestrado e Doutorado
15 min - Especialização

19:00 às 21:00

CONFERÊNCIA

Formação histórica e cultural do Recôncavo Sul
Dr. Wilson Matos (UNEB/CNE)
O Recôncavo no Pós-Abolição
Prof. Dr. Walter Fraga Filho (UNEB)



Programação Cultural

APRESENTAÇÕES DE MANIFESTAÇÕES CULTURAIS REGIONAL:

- Samba de Roda
- Exposição fotográfica-histórica sobre o município de Amargosa (Fotógrafo Rui Resende)



9. ROÇA: UMA CATEGORIA ANTROPOLÓGICA NECESSÁRIA PARA COMPREENDER OS ESPAÇOS (RURAIS) DO RECÔNCAVO SUL

Fábio Josué Souza dos Santos ¹
Universidade do Estado da Bahia

“Quem mora no interior, sempre tem um pezinho na roça”
(Peu Meurray)²

INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado é um desdobramento das reflexões que venho desenvolvendo desde 2002, quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, *Campus I*, Salvador. A realização de uma investigação de caráter etnográfico para dar cabo a uma dissertação de mestrado que teve por objetivo compreender o processo de (des/re)construção das identidades dos/as alunos/as da roça na escola da cidade (SANTOS, 2006), mostraram-me o quanto era inadequado e postiço o uso de categorias elaboradas em centros universitários de outras regiões do País para traduzir os modos singulares de existência produzidos no ambiente rural do Recôncavo Sul, caracterizado com uma relação quase que simbiótica com a terra. Esta recusa tem me impellido a adotar a **roça** como uma categoria importante para a compreensão deste espaço. Há nesta opção um propósito de demarcar claramente a diferença entre a *roça* e outras categorias a exemplo de *campo*, *meio rural*, *zona rural*, *fazenda*, *sítio*, etc., que, ao nosso ver, mostram-se inapropriadas para uma compreensão sócio-antropológica dos espaços rurais regionais.

Nos últimos anos, trabalhos produzidos e socializados em alguns eventos e revistas científicos/as (SANTOS, 2003a, 2005, 2006) tem tido uma acolhida que aponta para a pertinência da tese defendida desde então. Nesse sentido, faço uso do espaço aqui concedido para apresentar algumas reflexões acerca da questão.

ROÇA: UMA CATEGORIA TEÓRICA NECESSÁRIA

No Brasil, a produção sobre a vida econômica e social do mundo rural foi historicamente tematizada em torno da (grande e média) unidade produtiva genérica chamada de *fazenda*³. No entanto, nem sempre esse termo dava conta

da diversidade de situações de propriedade e uso da terra, que marcam uma multiplicidade de experiências.

Mais recentemente, a partir dos anos 1960, o uso de categorias teóricas elaboradas no campo da Sociologia e da Economia rural, tais como *campo*, *meio rural*, *zona rural*, *sítio*⁴, entre outros, continuaram a silenciar ruralidades e especificidades como aquelas vivenciadas pelos povos ribeirinhos, pelos povos das águas, das florestas, ou até mesmo das roças, cuja presença é muito forte no Recôncavo.

No contexto do Recôncavo Sul baiano, por exemplo, muito mais que um termo, que uma expressão, a **roça** traduz um *ethos* civilizatório. A roça é um rural específico; a roça é um rural retalhado em pequenas ou mesmo minúsculas propriedades destinadas à agricultura de subsistência. *Propriedade*, lugar de trabalho, de labuta, onde, em conjunto, a família lavra a terra e dali tira o seu sustento, e ao mesmo tempo, *plantação*, fruto da lavra da terra, lavoura, a roça, é, digamos, o paradigma de uma forma de vida marginal que define as populações rurais empobrecidas do Recôncavo, excluídas das benesses da modernidade que só chegam às fazendas, versão atualizada dos antigos engenhos que, outrora, deram riqueza e fama ao Recôncavo. A discussão apresentada pretende compreender *roça* como uma categoria teórica que se nutre de múltiplos sentidos que se imbricam, se entrelaçam na vivência cotidiana do povo que nela/dela vive e, portanto, na caracterização do *ethos* cultural do rural do Recôncavo Sul.

Assim, entre as populações rurais dos municípios que compõem o Recôncavo Sul baiano, região historicamente constituída por pequenas propriedades destinadas à agricultura de subsistência, **a roça** assume a expressão maior de sua identidade. Em toda região sua presença se faz tão intensa que a roça chega a assumir a equivalência de “rural”, como se vê na citação de D. Dina de Noé, a seguir:

– Qualquer lugar que a pessoa vai, que **sai daqui da cidade é “prá roça”**. Tem dia que João sai. Pergunto assim: “Prá onde tu vai?”. “Vou prá roça”; “Que roça que tu vai?” “Vou prá roça de Julinha”, que é pro Reberão [Ribeirão]; se é pra Água Branca é “prá roça”; se é pra Palmeira, é “prá roça”. **Tudo é roça! Tudo é roça! Onde que chega, tem roça!; onde vai, tem roça!** (D. Erondina M^a de Souza, “Dina de Noé”, 75, Palmeira, Amargosa)⁵. (Negritos do autor)

Paradoxalmente, a bibliografia sobre esta porção territorial tem ignorado esta peculiaridade, desconsiderando a importância que a *roça* tem na definição do seu *ethos* cultural.

Este silenciamento teórico tem se revelado problemático nas investigações que vimos desenvolvendo sobre a Educação na região⁶ visto que, à medida que aprofundava na busca de uma compreensão sociológica e antropológica mais situada do estudo, a *roça* se foi impondo e reclamando o *status* de categoria teórica necessária para explicar o cotidiano dos sujeitos de nossa pesquisa. Impôs-se, assim, o desafio que me impulsionou à reflexão sobre uma ruralidade específica, caracterizada por um modo de vida ordinário, considerado miúdo, marginal, que se vive nas áreas rurais deste Recôncavo da subsistência, para alçar a *roça* à condição de categoria teórica fundamental para se compreender a região. Esse percurso foi motivado pela compreensão contemporânea de que o rural é marcado por múltiplas ruralidades (CARNEIRO, 1998; WANDERLEY, 2003 MOREIRA, 2005).

A inexistência de bibliografia que me credenciasse, de imediato, na utilização da *roça* como categoria teórica, demandou um esforço que caminhou em duas frentes.

Por um lado, exigiu uma sistematização da compreensão que a população da *roça* desta região tem sobre o lugar onde vive. Assim, venho nutrido minhas reflexões através de conversas e questionamentos com a população da *roça* de municípios da região, especialmente, Amargosa, Mutuípe, Laje e São Miguel das Matas⁷. Por outro lado, tenho recorrido à bibliografia sobre a formação histórica do Recôncavo, por meio de consulta a trabalhos de autores como Vilhena (1969); Santos (1963); Ferlini (1994); Brandão (1998); Costa Pinto (1998); Oliveira (2000); Souza (1999); Santana (1999). Esses autores, ao discutir as formas de ocupação e organização da propriedade da terra no Recôncavo baiano em diferentes momentos, embora não se detendo em discussões sobre a categoria *roça*⁸, oferecem subsídios valiosos para compreender a sua formação no processo de ocupação das terras pelos colonizadores nesta região, esclarecendo, assim, como o processo histórico foi conferindo à *roça* uma conotação depreciativa.

A historiografia sobre a colonização portuguesa aponta para o fato de que a ocupação e o povoamento do território brasileiro deu-se através do processo de concessão de grandes extensões de terras, chamadas de *sesmarias*, a nobres e fidalgos portugueses.

Autoras como Speyer (1983) e Oliveira (2000) ressaltam que o acesso às doações de *sesmarias* era tido como um favor que estava condicionado ao prestígio social dos pretendentes, excluindo, assim, a maioria dos colonos⁹ da

propriedade da terra. Restavam, entretanto, aos excluídos, algumas opções marginais. Uma alternativa bastante recorrente foi o acesso ilegal a áreas de terras ainda não cultivadas, em regiões despovoadas, através da *ocupação*, isto é, a posse de fato, sem legalidade jurídica. Oliveira (2000, p. 20) esclarece a prática das ocupações:

[...] como a terra virgem era disponível em grande quantidade, todas as pessoas que penetravam nas regiões do interior – áreas sem qualquer valor comercial, por não serem produtivas naquele momento – podiam controlar um pedaço de terra, desde que fossem capazes de enfrentar os índios e de sobreviver na mata. No início da colônia a prática da ocupação foi uma das alternativas recorrentes para os colonos desprovidos dos capitais necessários à montagem da grande empresa agrícola baseada na grande propriedade.

Nestes casos, porém, a falta do título de propriedade não assegurava o domínio legal sobre a área de terra ocupada e o posseiro estava sujeito a ter sua posse questionada, estando, portanto, a sua *posse* colocada numa posição de constante instabilidade e incerteza. Durante a Colônia, informa Oliveira (2000, p. 22), não foram raros os casos em que os posseiros “[...] tinham a ocupação das terras questionadas por não possuírem o título de propriedade”¹⁰.

Dos primeiros tempos da Colônia até 1850, a concessão das sesmarias e a ocupação das terras através da simples posse, constituiu-se nas formas encontradas para a obtenção de terras no Brasil. Entretanto, isto não significou que havia o monopólio ou o exclusivismo dessas formas. O acesso à terra também foi possível através do *arrendamento*, do *aforamento*, da *herança* e da *compra*.

Essas diferentes formas de acesso à terra, a sesmaria, a posse, e o arrendamento com suas variadas nuances, e mais outras formas menos constantes como a herança, a compra e o dote, vão definir a formação de distintos setores da agricultura colonial: de um lado a grande propriedade destinada à especulação ou à produção da monocultura, para abastecer o comércio exterior; de outro, a agricultura de subsistência, identificada pelo caráter precário do uso e da posse da terra, e responsável pela produção de gêneros destinados ao consumo interno – mandioca, milho, feijão, verduras, legumes e “gado miúdo” (galinha, porcos, carneiros), etc. Esses dois movimentos explicam a existência de tamanhos e formas diferenciadas de exploração da propriedade da terra em um mesmo espaço geográfico¹¹.

É nesse contexto que aparecem as *roças*, que vão dar uma identidade específica ao Recôncavo Sul, como se verá a seguir.

Os estudos feitos permitiram-me compreender a *roça*, inicialmente, como pequenas áreas de terras cultivadas ao longo do processo histórico da formação do mundo agrário do Recôncavo, quase sempre através de processos marginais de acesso à terra.

Em tempos mais remotos, em que eram abundantes as matas, a *roçada* (ou *roçagem*) era a primeira etapa para o cultivo de uma determinada lavoura: com foices (“a roçadoura”), cortavam-se a vegetação arbustiva, os matos rasteiros, os ramos, os cipós, geralmente em períodos de estiagem, deixando-os secar por aproximadamente uma quinzena, quando então se ateava fogo no mato cortado, agora seco, facilitando, assim, o trabalho da *derrubada das árvores altas e grossas*, tarefa dura e lenta, realizada a fortes golpes de machado (segunda etapa). A esta área agora desmatada, chamava-se *roçado*. Em seguida, limpava-se o roçado, etapa que incluía a retirada dos troncos maiores que, fora dali, iriam ter variadas utilidades¹², um minucioso trabalho de arrancada dos pequenos matos remanescentes, com a enxada, e a junção das folhas, ramagens e garranchos em coivaras que eram queimadas para desobstruir o roçado. Por fim, tinha-se o trabalho de escavação da terra para abertura das covas, semeadura de sementes ou plantio de mudas... O cultivo que daí resultava, portanto, o fruto do roçado, era a *roça*¹³, que exigia, em etapas subseqüentes, cuidados periódicos até a sua colheita. As culturas plantadas nos roçados, em geral, produziam apenas uma única safra por plantada, requerendo, após o fim da colheita, uma nova roçagem para um novo plantio. Se o novo plantio fosse na mesma área da colheita anterior, tinha-se uma economia de tempo e trabalho, mas isto, em tempos remotos, raramente acontecia após a segunda colheita, pois era prática comum deixar-se a terra em *descanso* por um período de 2 a 5 anos; o que exigia, naturalmente, a abertura de um novo roçado em outra área.

Na discussão que aqui interessa, é preciso considerar, no processo de formação destas roças, a posição social que ocupavam os roceiros – (pequenos) proprietários ou usuários dos roçados –, na hierarquia de um regime senhorial. Embora, como homens livres, se situassem em posições indiscutivelmente mais privilegiadas que os cativos, seu lugar era determinado por uma assimetria de poder regida por uma ética fundada em relações paternalistas, configuradas em ligações pessoais, afetivas, cujas exigências impostas eram a docilidade e a submissão, a força física e a obediência, quando agregado ao engenho. Posição semelhante era a dos posseiros que ocupavam pequenas propriedades destinadas à agricultura de subsistência que, mesmo tendo a liberdade de plantar para comer e comercializar o excedente em feiras livres, estavam

dependentes das autoridades do senhor e da Igreja, a quem pediam auxílio e proteção em caso de necessidade e, em troca, davam fidelidade, defesa e voto (Cf. COSTA PINTO, In: BRANDÃO, 1998).

Essa pequena unidade produtiva, herdada por decorrência da fragmentação sucessiva de outras áreas/propriedades que se originaram, quase sempre, de áreas ocupadas clandestinamente, portanto, sem legalidade titulada pelas instituições oficiais (OLIVEIRA, 2000), e, desta forma, sem o *status* jurídico e econômico que possuíam as sesmarias, os engenhos e as fazendas, foi sempre renegada. Assim, a *roça*, desde o início, tem um caráter pejorativo, porque inferior em comparação com o engenho e a fazenda, visto que a este/a estava submetido/a, sendo, portanto, uma forma de uso (e não de posse!) marginal da terra.

Durante os primeiros séculos da colonização, *roça* é, inicialmente, *área de terra* destinada ao cultivo, sendo também a *plantação* daí derivada (verduras, legumes, frutas e cereais). Mas, com o tempo, com o processo de divisão sucessiva e retalhamento das propriedades maiores, a *roça* incorporou, também, o sentido de *pequena propriedade*. Mais recentemente, pela preponderância que assume na região, assume *sinônimo de espaço rural*, como se pode ver na fala de D. Dina de Noé, já citada. Nas áreas rurais do Recôncavo, atualmente, estes sentidos se entrelaçam, imbricam-se, constituindo uma *arkhé* muito peculiar que se expressa num modo de vida definido, sobretudo pelo cultivo da terra, que se traduz em um forte relacionamento com a natureza. É no cultivo da mandioca, das verduras, do milho, do feijão, das frutas, da banana, do cacau e na criação do gado de corte que se emprega o maior percentual de mão-de-obra rural da região, embora já se note – ainda que em pequena escala – a introdução de atividades não exclusivamente agrícolas (CARNEIRO, 1998; MOREIRA, 2005). O viver na/da *roça* produz uma identidade cultural específica, construída num processo de interação constante com a terra, marcada por uma “ética de afeto” com a “natureza”. Produzem ainda relações sociais específicas marcadas pela solidariedade, pela ajuda mútua, configurando-se como uma **comunidade**.

Prevalecem na região atividades relacionadas à agricultura familiar, embora possam ser observado diferentes tipos de cultivos, a depender do tipo, da localização e tamanho da propriedade. Os/as fazendeiros/as, geralmente, dedicam-se à criação de gado e ao cultivo do cacau; os povos ribeirinhos dedicam-se à pesca e à agricultura; os/as proprietários/as das *roças* dedicam-se a um cultivo diversificado, como bem explicam abaixo D. Bete e Seu Messias:

– [Hoje] O povo aqui produz de tudo: mandioca, batata, aipim, cana, cacau, café, bananeira. De tudo. Tem jaca... (D. Bete).

– Eu pranto bananeira, pranto batata, pranto milho, pranto amendoim, pranto aipim, pranto tudo...Feijão. Que a gente na roça tem que *prantar* tudo...coco, laranja...tudo. Agora *mermo prantei* muita laranja ali em baixo. Pra gente que quer viver na roça, a gente tem que plantar tudo.

– E por que vocês plantam de tudo? Por que variam?

– Por que de cada um produto, tem um pouquinho; cada um, a gente tem um pouquinho. Aí a gente tem que ter um pouco assim de bananeira, de cacau, de laranja, porque dá a hora que o cacau num dá, tem uma laranja; dá a hora que a laranja num tem, tem o coco. A gente leva (pra vender). A gente tem que se virar... (“Seu” Messias).

Como muitos moradores e moradoras da região, as plantações de “Seu” Messias, bem característica de uma agricultura de subsistência, são plantações que safram constantemente como a banana, a laranja e o coco; ou tem um período curto para produzir; casos como o da batata, do aipim, do milho e do amendoim. D. Dina e Seu Noé esclarecem este costume antigo, que é, também, uma estratégia de sobrevivência:

D – É lavoura que ajuda a viver, porque é lavoura que chega ligeiro. A pessoa plantou, com três a seis mês já tá colhendo.

N – É um dinheiro vivo.

D – Já tá aquele dinheiro vivo; já tá veno aquele pãozin no fogo. Aí chega ligeiro. O feijão com três mês já tá dano aos fio pra cumê... por isso a gente plantava [...]. Feijão, milho, batata, amendoim, com três mês já tá colhendo; seno um lugazin fresco, tá colhendo. E a mandioca é um ano, mas o fumo cum 6 meis a gente já tava vendendo.

Para dar conta da lida que esta produção exige, é necessário o envolvimento de todos os membros da família nas atividades desenvolvidas. Têm-se, assim, toda uma vivência com a terra, uma relação simbiótica com esta em que a enxada e o facão são instrumentos presentes. Nesta relação, produz-se toda uma riqueza de conhecimentos sobre as técnicas de plantio, de limpa, de colheita; saberes sobre a geografia (o tempo de plantar e de colher), o meio ambiente (a utilidade de cada planta), etc.; são forjados valores, regras de convivência, maneiras de entender e estar no mundo, que vão configurando

um *ethos* muito peculiar, caracterizada pela solidariedade, pela comunidade, pela religiosidade, por uma relação afetuosa e sagrada com a natureza, por uma relação não-econômica (não-capitalista), configurando-a como um “lugar onde se vive e se planta...se planta pra viver” no dizer de “D. Rita de Graciano”.

¹ Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB, 2006). Professor da UNEB, Campus XV, Valença-Ba. E-mail: fabio13789@yahoo.com.br

² Cantor, compositor e percussionista baiano, natural de Amargosa, município do Recôncavo Sul da Bahia. O trecho aqui citado faz parte de uma música de sua autoria.

³ Segundo Diegues (apud SPEYER, 1983) a “fazenda” foi o elemento básico. Para Speyer (1983, p. 19-20), Diegues considera com o termo genérico ‘fazenda’ tanto o engenho de açúcar, quanto a criação de gado, de cultivo do algodão ou do café, do sítio agroextrativo da Amazônia. Vilhena (1969), estudando o caso específico do Recôncavo, vai usar a expressão “engenho”. A universalização destes conceitos, entretanto, parece-me uma fragilidade, pois não explicita as diversidades desses distintos espaços.

⁴ O uso da categoria campo é mais utilizado nas regiões Sul e Sudeste. Segundo José de Souza Martins (1990), o termo campo, bem como derivativo camponês e, ainda, seu correspondente latifundiário, foi uma transposição patrocinada por grupos de esquerda, sobretudo o Partido Comunista do Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, inspirado na realidade russa. Essa importação buscava imprimir o conceito político de classe à realidade agrária do país, homogeneizando sujeitos sociais e estabelecendo uma compreensão de conflito e antagonismo, a partir da inspiração teórica marxista, na tentativa de emprestar “atualidade” à realidade do campo no Brasil, dando, ainda, um direcionamento político-ideológico. A partir dos anos 1960, com a explosão dos estudos de Sociologia Rural e Economia Rural, o termo ganha uma maior difusão, juntamente com outros, a exemplo de meio rural, zona rural, sítio. Entretanto, a uniformização contida nestas categorias retira da cena política brasileira outros agentes sociais que se formaram ao longo do processo de colonização e de ocupação fundiária no país.

⁵ Os trechos de entrevistas apresentados neste texto foram recolhidas na localidade rural de Palmeira, no município de Amargosa-Ba, durante o ano de 2003, ocasião em que fiz levantamento de dados para compor minha dissertação de mestrado (SANTOS, 2006).

⁶ Procuo entender a educação como um fenômeno cultural e historicamente situado. Daí, a incursão por outros campos disciplinares tem se tornado necessária para entendê-la de tal forma. Cf. SANTOS 2003, 2005, 2006

⁷ Durante os últimos anos tenho mantido um contato constante com as populações das roças destes municípios, onde exerci/exerço atividades profissionais, visitando alunos-professores do Programa Rede UNEB (Graduação de Professores das Séries Iniciais - Pedagogia) em suas escolas.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O afeto da terra**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1999.
- BRANDÃO, M^a Azevedo. (Org.). **Recôncavo da Bahia: sociedade e economia em transição**. Salvador: Casa de Jorge Amado; Academia de Letras da Bahia; Universidade Federal da Bahia, 1998.
- CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos: Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 76-98, out. 1998.
- MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- MOREIRA, Roberto (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- OLIVEIRA, Ana Maria C. S. **Recôncavo Sul: terra, homens, economia e poder no século XIX**. Dissertação (Mestrado em História). UFBA, Salvador, 2000.
- SANTANA, Charles D'Almeida. **Fortuna e ventura camponesas: trabalho, cotidiano e migrações – Bahia (1950-1980)**. São Paulo: Annablume; Feira de Santana-Ba: UEFS, 1998.
- SANTOS, Fábio Josué Souza. Por uma escola da Roça. In: **Revista Educação e Contemporaneidade-Revista da FAEEBA**, Salvador, n° 19, pp. 147-158, jan./jun.2003.
- SANTOS, Fábio Josué Souza. *Identidade, cultura e escola*. In: SEMINÁRIO DE APRENDIZAGEM: DIVERSIDADE E DIFERENÇAS DO APRENDER, I, 2005, Itaberaba-Ba. **Anais...** Salvador: UNEB, 2005.
- _____. **Nem tabaréu/oa, nem doutor/ra: o/a aluna/o da roça na escola da cidade: um estudo sobre escola, cultura e identidade**. 2006. 220 f. - Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Salvador, UNEB, 2006.
- SOUZA, Edinéia M. O. **Memórias e tradições: viveres de trabalhadores rurais do município de Dom Macedo Costa-Bahia (1930-1960)**. 1999. Dissertação (Mestrado Institucional em História Social). PUC-SP, São Paulo, 1999.
- SPEYER, Anne Marie. **Educação e campesinato: uma educação para o homem do meio rural**. São Paulo: Loyola, 1983.
- VILHENA, Luís dos S. **A Bahia no século XVIII**. Salvador: Itapoã, 1969.



10. TRANSPORTE E DESENVOLVIMENTO URBANO-REGIONAL: O CASO DE AMARGOSA E DA ESTRADA DE FERRO DE NAZARÉ

*Prof. Dr. Francisco Antônio Zorzo
Universidade Estadual de Feira de Santana*

I. INTRODUÇÃO

Esta contribuição, exibida na forma de comunicação oral na Mesa Redonda “Recôncavo Sul: Formação Histórica, Geográfica e Cultural da Bahia”, baseia-se em pesquisa realizada sobre a região da Estrada de Ferro de Nazaré - EFN e que resultou em tese de doutorado defendida, em 1999, na UPC – Universidad Politécnica de Cataluña. A tese foi publicada em livro pela UEFS, em 2001, sob o título de “*Ferrovias e Rede Urbana na Bahia*”.

Com base nos estudos empíricos sobre a EFN, conseguiu-se delinear um quadro que engloba a história e a geografia regional de muito interesse para os pesquisadores do Recôncavo da Bahia. Constatou-se que a formação do município de Amargosa, no final do século XIX, tem uma relação intensa com a construção e operação do Ramal da EFN, cuja ligação à cidade e inauguração da estação terminal se deu em 1892. No correr do século XX, a Estrada de Ferro de Nazaré passou a fazer parte da Leste Brasileiro e depois foi incorporada à RFFSA. Após a década de 1960, o Ramal foi totalmente desativado.

A emergência da ferrovia, a constituição do território ferroviário e a sua supressão foram passos decisivos para o crescimento de Amargosa. Do ponto de vista territorial, a incorporação de Amargosa à rede de cidades baianas conectadas pela ferrovia e sua participação na constituição de um modo de vida urbano no s. XIX é algo digno de observação. Por outro lado, com a supressão do ramal, a crise econômica em que amargou a cidade após a retirada da EFN e a memória dessa crise também forma tema interessante de pesquisa. Esse último aspecto não será tratado na presente comunicação. Há, enfim, muitas lacunas e muitas fontes de pesquisa sobre esse episódio ferroviário a se investigar.

A proposta aqui, nesta breve introdução, é indicar alguns caminhos de um projeto de pesquisa no contexto da UFRB. Um caminho seria o de estudar o impacto da ferrovia na região do Recôncavo Sul e ver o surgimento da vila e da ferrovia como uma crise ambiental. Esse estudo foi feito para a Leste

Brasileiro.¹ Quer dizer, a ferrovia se moveu com lenha como combustível por mais de $\frac{3}{4}$ de século e significou um desmatamento terrível na zona. Portanto, não se trata de ver somente os acontecimentos como meros fatos técnicos e de engenharia, não que isso não seja importante, mas sim de ver uma história total da constituição de uma zona distinta marcada pela presença da ferrovia, que foi composta de impactos positivos e negativos.

Outro tema derivado desse veio interessante de pesquisa sobre o empreendimento ferroviário seria o de estudar a relação entre a ferrovia e o crescimento econômico e a industrialização, o enriquecimento e o empobrecimento regional de Amargosa e de outras zonas coligadas. Vale citar, nesse sentido, que nas últimas décadas do século XIX Amargosa foi o palco de uma disputa territorial entre a EFN e a Estrada de Ferro Central da Bahia.² Aqui, sob um recorte teórico-metodológico, seria um assunto notável o de verificar em pesquisa o caso em que Amargosa se constituiu em uma disputa dentro de economia política interna à Bahia, no final dos novecentos.

Foram muitos os dilemas da formação de uma região, uma região administrativa e política que ficava à margem dos grandes fluxos do capital, como era a zona de Amargosa. Naquela altura, Amargosa ainda não entrava oficialmente na zona do Recôncavo, nem no Recôncavo ampliado que foi Milton Santos da década de 1950.³ E, note-se, era a época da formação de uma região periférica não muito longínqua da capital. O Recôncavo pós-colonial sofreu uma transformação regional no final do s. XIX. Do ponto de vista produtivo, houve uma variação importante, pois apareceram novos produtos entre os quais o café em Amargosa confirmou-se como uma promessa de maravilhas. Para competir com a produção do café do sul do Brasil, a zona de Amargosa foi alvo de um agro-comércio ativo e até mesmo predatório. Mas, vale dizer, esse ímpeto exploratório está ainda desconhecido na historiografia em profundidade de pesquisa.

Aqui, mais uma vez, o problema é o da formação e articulação de uma região que estava, de certo modo, mal articulada até a construção da EFN. Aqui nessa comunicação cabe apenas aventar algumas idéias sobre as possíveis fontes e os temas de estudo das cidades do Recôncavo. A ferrovia entra como um ente cobiçado pela disputa de interesses, vários interesses, de mercado, de agentes religiosos, de propriedade de terra, etc. Criação de mercado e disputa de domínio comercial entre os interessados, principalmente, no local, pela elite dona da terra e da elite comercial detentora da exploração da produção agrícola.

Por isso, o caso de Amargosa e sua ligação com a EFN é útil ferramenta, que pode ser tratada como régua e compasso de uma problemática: a do alargamento da zona tributária do Recôncavo da Bahia de Todos os Santos. Ou seja, com a modernização dos transportes, ocorreu um novo alargamento e tensionamento da rede urbana baiana.

É preciso, além da revisão da literatura, voltar às fontes documentais. Mas qual a orientação da literatura que deve ser lida? Toda a literatura possível que trate da região em estudo, como a que trata dos temas do Recôncavo pós-colonial, que era açucareiro e do tabaco, depois cafezeiro. Como esses cultivos perderam ou ganharam proeminência econômica, por que não eram mais suficientes, por que não alcançaram o rumo do capitalismo industrial? Quais os novos nexos, internos ou externos? Cabe registrar que vale sempre a pena estudar as obras de Milton Santos sobre a formação da rede urbana do Recôncavo e da Bahia. Vale a pena reler, pois é a rede mais antiga do Brasil e foi fruto de um laboratório lento e disperso. Ele fez um estudo sobre os problemas de Amargosa em meados do século XX.

Outro tema importante é o da articulação e da competição dentro da rede de cidades, em que entra a economia e os transportes. Dentro desse tópico, um ponto correlato importante é o da formação do território, sua constituição e sua desterritorialização. Aqui vale citar um objeto de estudo interessante, como aponta a pesquisa de Charles de Almeida Santana⁴ sobre a rede urbana do Recôncavo: a produção musical, das liras e filarmônicas, que circularam pela ferrovia e que deve se vista como uma força de urbanidade local muito delicada. A ferrovia é agenciamento do desejo coletivo, de acordo com a duração de um processo, de umas trocas culturais, de encontros sociais, de uma qualidade às vezes invisível nos documentos impressos.

2. A ESTRADA DE FERRO DE NAZARÉ E AMARGOSA

Fazendo-se um recorte específico no estudo da relação entre ferrovia e cidade no contexto da zona de Amargosa, pode-se chegar a algumas informações relevantes. No quadro abaixo, constam as datas da inauguração das estações da EFN colocados em relação à emancipação municipal das cidades servidas pela ferrovia. É um dado importante que remete à questão da articulação política interna ao Recôncavo Sul. A emergência da urbanização de Amargosa nas últimas décadas do século XIX, tem a ver com a expansão do comércio regional e com os transportes ferroviários. Vejam-se, logo a seguir, os dados do número de comerciantes com registro comercial que foram compulsados no Arquivo Público do Estado da Bahia - APEB.

Tabela 1 - Dados Cronológicos e Populacionais Relativos à Implantação da Estrada de Ferro de Nazaré e à Formação da Rede Urbana

Cidade	Data da Chegada da Ferrovia	Data de Formação do Município	População em 1920	População em 1940
1. Nazaré	1871-1873	1831	18.145	24.332
2. S. Antônio	1880	1881	19.250	26.466
3. S. Miguel	1891	1891	10.315	11.573
4. Amargosa	1892	1891*	36.138	28.566
5. Laje	1901	1905	13.511	11.565
6. Mutuípe	1905	1926	-	11.128
7. Jequiricá	1906	1891	22.297	7.713
8. Areia-Ubaíra	1908	1832	70.598	20.264
9. Santa Inês	1908	1924	-	17.983
10. Itaquara	1913	1926	-	8.940
11. Jaguaquara	1914	1921	-	19.925
12. Jequié	1927	1897	34.751	84.237

Fontes: 1. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro. Vol. XX. 1958.* 2. IBGE. *Recenseamento Geral Brasil - 1940. Rio de Janeiro. Série Regional. Parte XII. 1950.* 3. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. *Recenseamento Geral do Brasil - 1920. Rio de Janeiro. 1929.*

Nota: * Amargosa foi vila criada em 1877 e instalada em 1878, sendo elevada à categoria de cidade em 1891.

A tabela acima indica que vários municípios da rede formaram-se após o começo das obras da EFN, que ocorreram entre 1871 e 1873. Amargosa foi elevada à vila em 1877. A inauguração do Ramal e da estação de final de ponta de linha em Amargosa se deu em 1892. Havia um movimento político regional que se associava à implantação da ferrovia. Santo Antônio de Jesus emancipou-se logo após a chegada da ferrovia e inauguração da estação de trem. Havia um passo-a-passo entre ferrovia e rede urbana em organização, que conjuga efeitos territoriais importantes nos três vales que foram cruzados pela EFN, Jaguaripe, Jequiricá e de Contas.

Por outro lado, é instrutivo ver o movimento comercial. Em um total de 700 registros encontrados nas três caixas disponíveis no Arquivo Público do Estado da Bahia para o ano de 1899, foram computados 378 registros de firmas fora de Salvador, ou seja, no interior da Bahia, dentre os quais 80 registros nas cidades da rede servida pela Estrada de Ferro de Nazaré.⁵ Portanto, cerca de 20% dos registros do interior da Bahia eram de comerciantes situados nas localidades servidas pela ferrovia, o que indica o grau de dinamismo comercial da região em estudo numa área muito pequena da Bahia, que ocupava menos de 2 % da área do estado.

Dos 80 registros relativos aos municípios da região em estudo, Nazaré contou com 9 registros, Santo Antônio de Jesus com 16, S. Miguel com 6, Amargosa com 39, Laje com 1, Jequiриçá (então N. Senhora do Jequiриçá) com 6 e Areia com 2 registros. Em 1899, Amargosa e Santo Antônio de Jesus, surpreendentemente eram, das novas praças da Bahia e, dentro da rede urbana em estudos, as de maior desenvolvimento comercial com mais da metade dos registros respectivos às localidades da rede. Curiosamente, Corta Mão, dentro do município de Amargosa, localidade recém-possuidora de estação da Tram Road de Nazaré, consta com 5 registros de empresas comerciais, um número fora do comum para um ponto então diminuto dentro do Estado da Bahia.

Isso vem provar o efeito de ativação da urbanização na ponta da ferrovia, pois os municípios que iam se formando na zona do Sul do Recôncavo, ou seja, a emancipação política das localidades vinha, em grande parte, após o crescimento da produção regional e do desenvolvimento comercial. Nesse sentido, de observar o avanço do comércio, vale citar alguns casos notórios. Das empresas comerciais que atuavam na região do Sul do Recôncavo e Sudoeste da Bahia, ligadas à região atendida pela EFN, merece destaque a firma Tude, Irmão e Cia., que foi fundada em Amargosa em 1893 e que instalou lojas em Salvador, Nazaré, S. Inês, Jaguaquara, Jequié e em outros lugares. Chegou a possuir representação em Paris e contou com um quadro de mais de uma centena de empregados.⁶

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No século XIX, a grande expansão das relações de intercâmbio e o comércio global atuaram como um grande agenciamento de novas territorialidades para a extração dos recursos econômicos. A ferrovia entrou nesse fluxo como veículo e via de comunicações, mas, além disso, formou um novo elemento composicional de vales e zonas produtivas que até então se mantinham separados geograficamente. No caso em estudo, da região do Sul do Recôncavo e do Sudoeste da Bahia, as cidades ligadas pela EFN foram atingidas por umas tendências exteriores, que as recolheram em intensidades distintas. Por isso a

ferrovia beneficiou de modo bastante diferenciado determinadas regiões, conforme as localidades conectadas atendessem a certos interesses ou critérios, por exemplo, conforme fossem de localização facilitada, no litoral ou no interior da Bahia, ou ainda conforme o nível de capitalização do comércio nestas localidades. Tais fatores do ponto de vista econômico traduzem-se pela inserção das localidades dentro do mercado cuja articulação foi ampliada pela ferrovia.

A ferrovia foi, no período, a grande linha de penetração mercantil, a linha de força predominante de extração de recursos do sistema capitalista na periferia, que soube encontrar aliados comerciais para se fixar e formar um ampliado mercado. Mas quais foram as condições de infraestruturação urbana? No caso em estudo, verifica-se que houve a instalação de um ferroviarismo periférico apressado, dependente de determinações externas, com soluções urbanas improvisadas que, de modo limitado, fixaram-se de modo permanente. Em linguagem marxista, dir-se-ia que a ferrovia veio favorecer muito mais a circulação do capital que a reprodução da força de trabalho.

Esse aspecto da implantação da ferrovia e da urbanização urgente, de descompromisso das determinações externas com soluções locais urbanas bem cuidadas e com a reforma agrária, promoveu uma neocolonização predadora, dirigida em detrimento da adequada melhoria das condições de vida naquela periferia. Em troca, do outro lado dos fatos, ou seja, do ponto de vista das forças locais, verifica-se que os movimentos foram também muito oportunistas. As forças do comércio local vigente, e aqui se inclui a da população urbana atrelada, buscaram novas formas de intercâmbio para ampliar rapidamente os seus benefícios.

O processo territorializante, portanto, deve ser diferenciado no que se relaciona ao tempo, e em função das condições culturais e políticas encontradas no momento da instalação da ferrovia em cada cidade. Se foram cidades que receberam a ferrovia durante o Império ou durante a República, foram impactadas de modo distinto no correr do evento. Portanto, o impacto da ferrovia no município, na cidade e no comércio dependeu de como o território estava politicamente consolidado. Se uma cidade já era desenvolvida com município autônomo antes do aparecimento da ferrovia e da modernização da circulação mercantil, ou se a cidade se formava após o aparecimento dos mesmos, esse passou a ser um elemento distintivo importante. O impacto da ferrovia e a dependência da cidade ao meio de transporte foi muito diferente em cada cidade da rede interligada. Amargosa ficou fortemente dependente da via férrea.

Recapitulando o percurso da ferrovia na história regional, entre o início das obras em 1871, a inauguração da conexão com Amargosa em 1892 e o período

posterior, pode-se relacionar o traçado da linha com o crescimento da rede urbana. Inicialmente, o traçado da linha férrea de Nazaré foi conduzido pela borda sul do Recôncavo, na direção Leste-Oeste, seguindo o vale do Jaguaripe até vencê-lo e atingir Amargosa em 1892. Esta cidade era, singularmente, pertencente ao vale do Jequiriçá e ao mesmo tempo do Recôncavo. Depois de atingir Amargosa, o traçado foi dirigido ao Sul e Sudoeste, percorrendo quase todo o vale hidrográfico do Jequiriçá e chegando a Jaguaquara em 1914. Na década de 1920, venceu a Serra do Pelado e chegou ao vale do rio de Contas, entrando em Jequié no ano de 1927.

O caso de Amargosa é esclarecedor dos efeitos da modernização regional que se alcançou com o episódio ferroviário e com o incremento do comércio de exportação. O município tornou-se um centro regional, conquistando esse papel no final do século XIX. Mas a meados do século XX sofreu um desinvestimento econômico, vindo a ser chamada de “uma ilha de arcaísmo”.⁷ A explicação da decadência se encontra, por um lado, na comercialização defeituosa e especulativa e, por outro, no cultivo espoliador dos solos que foi engendrado na apressada colonização. O café, por exemplo, que havia sido o grande produto comercial de Amargosa, perdeu valor no mercado internacional pois era produzido com técnicas antigas, “de terreiro”, seco ao sol e com imperfeição de preparo. O café do tipo despulpado e torrado, produzido no Sul do país, recebia melhor acolhida que o café baiano. Os solos das plantações perderam a fertilidade em poucas décadas e, ao serem mal manejados, sofreram séria erosão, exibindo as intermináveis “voçorocas”.

As comunicações ferroviárias vieram trazer e fortalecer teias sociais e econômicas entre as localidades do Recôncavo Sul. A virtualidade das relações produtivas aumentou com a ferrovia no final século XIX. Enquanto agenciamento da produção, a ligação dos transportes e comunicações liberou de imediato novas promessas, contatos e energias construtivas, mas também gerou custos e danos ambientais. Com a ferrovia houve circulação de interesses e de afetos, de modo que Amargosa constitui um caso paradigmático dentro dessa problemática de estudo.

¹ Esse estudo sobre a história do impacto ambiental da ferrovia no interior da Bahia foi motivo de nossa comunicação no Encontro Estadual de História da ANPUH em Caetitê, 2005, sob o nome de “História de um Impacto Ambiental (1935-1949): O caso da Empresa Ferroviária Leste Brasileiro e do Corte de Madeira para Combustível na Tração à Vapor”.

² Ver Zorzo, Francisco Antônio. *Ferrovia e Rede Urbana na Bahia. Feira de Santana: UEFS. 2001. Capítulo “Território Ferroviário e Empresa de Estrada de Ferro”.*

³ Ver o famoso texto de Milton Santos do final dos anos 1950 sobre a Rede Urbana do Recôncavo da Bahia.

⁴ Charles de Almeida Santana é professor da UNEB e da UEFS, desenvolve pesquisa sobre cultura popular da Bahia e participa deste I Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul.

⁵ Para mapear esta penetração comercial, o estudo se serviu de fontes diretas, como é o caso dos registros de firmas comerciais do Estado da Bahia, que são encontradas no arquivo histórico da APEB. As fichas anexavam os seguintes dados: nome da firma, local, a data do início do funcionamento, gênero do comércio, existência de filial, modo de firmar (assinaturas dos sócios) e data do arquivamento do contrato social. Os registros de Firms Comerciais, de vários anos após 1899, estão nas caixas 16 e 17 e 18 do Arquivo Público do Estado da Bahia/ Seção Republicana.

⁶ A história da firma da família Tude corresponde à da expansão do comércio regional durante o “boom” ferroviário. Foi fundada em 1893 em uma localidade pequena do Sul do Recôncavo, Amargosa, transferiu a matriz em 1906 para Nazaré e, anos depois, para Salvador. Operava com importação e exportação, o que indica que os comerciantes locais descobriram o truque com os negociantes estrangeiros para atingir o “alto comércio”. Alcançou forte concentração de capital, chegando a atingir, em 1919, 3.000 contos de capital aplicado e 600 contos de fundo de reserva. Com o crescimento da rede comercial, engendrou uma feroz inserção nos mercados baiano, nacional e estrangeiro, montando sucursal em Paris, no Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre e outros centros importantes.

⁷ Santos, Milton. *A Região de Amargosa*. Salvador: CPE. 1963. 40 p. mimeo. Este texto foi escrito justamente no momento de crise daquela região e torna-se um documento expressivo pois capta a decepção sofrida pela população de uma cidade nova que poucas décadas antes passara por um apogeu inalcançável.

II. LITERATURA E MITOLOGIA AFRO-BAIANA: ENCANTOS E PERCALÇOS

*Prof. Ms. Gildeci de Oliveira Leite¹
Universidade do Estado da Bahia*

PALAVRAS-CHAVE: Mitologia afro-baiana — Literatura — Lei 10.639/2003 — Alteridade — Etnocentrismo

INTRODUÇÃO

Durante a organização do I Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul na UFRB², o qual teve como subtítulo “Educação, Cultura e Sociedade” o professor Luís Flávio Reis Godinho propôs a temática Literatura e Recôncavo para um mini-curso de três dias. Eu, Gildeci de Oliveira Leite (UNEB), a professora Carla Patrícia Santana (UNEB) e o professor Marco Aurélio Souza (UESB)³ aceitamos a proposta e elaboramos nossos vieses do mini-curso. Imediatamente decidi trabalhar com Jorge Amado e Carlos Vasconcelos Maia, focalizando representações da mitologia afro-baiana em obras desses autores baianos.

Parecia-me e ainda parece-me uma boa proposta, principalmente agora com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras, instituída através da Lei 10.639/2003. O mini-curso também serviria como um despertar de trabalho em sala de aula.

Tivemos um público, em sua extrema maioria, atento e encantado com as descobertas de tantas narrativas negras em obras literárias, também em letras de músicas populares e carnavalescas e em diversas práticas sociais. A todos um muito obrigado, principalmente aos que foram encantados e também aos que mesmo sem o encantamento interagiram e lançaram encantamento sobre mim.

Entretanto, a perspectiva desse texto é justamente com a mira voltada para os desencantados, não me refiro aos cursistas, e sim àqueles que, conforme Nietzsche denuncia, preferem a tristeza e as lições do sacerdote do ideal ascético ao invés da demolidora alegria dionisíaca. Essas preocupações sempre estiveram despertadas em mim, mas, durante o curso fui perguntado se enfrentava problemas de intolerância ao tratar dessas questões referentes à mitologia afro e como agir: dei respostas, discuti outras e o texto a seguir problematiza a questão.

Ao invés de fazer análises de aspectos mitológicos em obras de Carlos Vasconcelos Maia e Jorge Amado, faz-se necessário esclarecer alguns conceitos. Inicialmente serão elucidados os conceitos de mito, incorporado nesta proposta, e aquele não aproveitado. No lugar comum, mito é sinônimo de mentira. Costumeiramente ouviu-se dizer coisas como “o mito da educação perfeita”; o mito disso ou daquilo sempre em tom irônico, sarcástico, ácido.

Não de maneira despropositada, posicionamentos adversos são desqualificados com a palavra mito e aí então alguns podem dizer: “mas isso é mito, você acredita nisso”? Ou, continuando fora do plano das crenças religiosas, estabelecer que tal propósito e /ou narrativa são uma grande mentira, um mito.

Tudo isso foi dito só para esclarecer que não é esse o entendimento de mito, aqui admitido para atribuir à mitologia afro-baiana. Mito é uma narrativa primordial; uma narrativa que explica comportamentos, crenças, algo com força de lei, vide Chauí (1993) e Massaud Moisés (1995). Por exemplo, a bíblia é o grande livro mitológico do cristianismo, será que os cristãos gostariam de tê-la, a bíblia, chamada de livro das grandes mentiras? Seria ético e justo atribuir mentiras à bíblia? Não seria, com certeza, mas não porque a bíblia é a única e inquestionável verdade, como querem etnocêntricos, e sim uma verdade entre tantas que deve ser respeitada, tais como as verdades mulçumanas; afro-baianas e outras.

Portanto, o conceito de mito aqui utilizado é de verdade, narrativa verdadeira, pois se há alguém que acredita na narrativa e ela serve como modelo para determinada ou determinadas sociedades, grupos, comunidades, não cabe chamá-la de mentira. É claro que tudo isso depende do grau de alteridade positiva e/ou negativa de cada pessoa para levar à frente essa definição de mito.

Todos sabem que alteridade é o direito à diferença, logo, todos teriam o direito de serem o que são sem sofrerem discriminações de quaisquer naturezas. Contudo, numa tentativa de segregar as diferenças e evidentemente de exercer uma alteridade negativa, setores reacionários da sociedade, conforme Marilena Chauí (1993), exerceram e incentivaram a alteridade negativa. O exercício da alteridade negativa diz que o outro pode exercer a alteridade, desde que não se misture com o eu. Então haveria, por exemplo, pessoas que criam em mitos afro-baianos e pessoas de denominações e correntes cristãs, com comportamentos reacionários, isoladas sem se comunicarem ou estabelecendo uma comunicação precária e muitas vezes arredia por parte daqueles que possuem um discurso com menor poder de persuasão. Discurso subjugado por contingências históricas e ideológicas tais como a escravidão e o inculcamento de complexos de inferioridade e de atribuição do elemento não divino da dicotomia maniqueísta bem *versus* mal,

no caso o mal, aos de cultura afro-baiana. Felizmente essa realidade vem sendo modificada.

A prática da alteridade negativa é irmã do etnocentrismo; da xenofobia e da xenofilia. Irmana-se com o etnocentrismo por estabelecer seus costumes, sua etnia, sua cultura como centro e julgar todos a partir de seus conceitos, seria como se julgassem todos os outros conceitos mitológicos a partir de um único conceito, o de quem julga, o julgador onipotente e dono da verdade. Muito prático, se se julga, por exemplo, práticas e comportamentos do candomblé a partir de conceitos bíblicos, quem sempre estaria certo e quem sempre estaria errado? Acho que todos têm as respostas.

Então muito fácil deduzir como estaria o etnocentrismo irmanado à xenofobia, aversão ao que é estrangeiro, e à xenofilia, aversão ao que é nacional. O etnocentrismo pode exercer no sujeito paciente, aquele que recebe a ação etnocêntrica, a aversão ao que é nacional e no sujeito agente, aquele que pratica a ação etnocêntrica, aversão ao que lhe é estrangeiro. Para melhor ampliar a compreensão da cadeia alimentar dos preconceitos, deve-se entender como estrangeiro não só aquele que pertence ou aquela nascido ou nascida em outro país, também aquele ou aquela que pertence a um pensamento ou a uma identidade cultural diferente, independente do local de nascimento.

Provavelmente, o leitor deve se perguntar onde estariam as análises de aspectos mitológicos afro-baianos em obras de Carlos Vasconcelos Maia e Jorge Amado. Qual o intuito de ocupar-se de boa parte de um pequeno texto que poderia discutir literatura, com conceitos de mito e outros ligados à cultura?

Perguntas e olhares iguais a estes são recorrentes quando se trata do tema em questão. Não raro ouve-se dizer: o que isso tem a ver com literatura ou como pode alguém querer falar de tema tão antagônico ao meu modo religioso de entender a vida, a minha religião.

Primeiro deve-se esclarecer que apesar de entender toda a narrativa mitológica como verdade, não se pensa que há uma única verdade — isso já foi dito — nem tampouco que o trabalho com a mitologia afro-baiana é um trabalho de catequese. Contudo, é necessário conhecer essas representações, principalmente na literatura, e ainda mais agora com o advento da Lei Federal 10.639 de 09 de janeiro de 2003, sancionada pelo presidente Lula.

Sendo assim, buscar essas representações na literatura é uma oportunidade de cumprimento da citada Lei, um espaço para dizer não ao etnocentrismo; à xenofobia, à xenofilia, e à alteridade negativa. A maior resistência para ler os mitos afro-descendentes, como um todo, naquela que é território de representações possíveis de todas as disciplinas, a literatura, são as opções religiosas adversas. Caras e bocas, por vezes, ficam retorcidas e autorizam ao

locutor central de uma palestra com a temática mitologia afro ou afro-baiana perguntas referentes à insegurança religiosa dos ouvintes. Estariam eles tão inseguros a ponto de não se permitirem conhecer e estudar uma mitologia diversa da deles; gozam de elevados e diferentes graus de preconceitos ou os dois ao mesmo tempo?

Como negar o belo, o histórico, o antropológico e o teor pedagógico nos mitos afro e simplesmente descartá-los nas senzalas e levá-los aos pelourinhos da contemporânea inquisição cristã? Ninguém será convertido ao Candomblé, ao Jarê⁴ ou à Umbanda⁵, ao Xangô⁶ ou ao Tambor da Mina⁷ se estudar suas mitologias. As religiões negras no Brasil, em especial o candomblé, não são doutrinárias. Com todo respeito a quem assim faz, não há no candomblé campanhas de obtenção de novas almas, os meios de entrada são por outras formas de magia, sem imposição de agentes carnis. As escolhas são feitas anteriormente ao colo do útero, existe uma relação direta com ancestralidade, nem sempre visível aos olhos da matéria, o que explicaria a existência de brancos estrangeiros no candomblé. Além do mais, os segredos devem ser preservados e somente aos iniciados, em seus diversos graus de iniciação, é permitido o aprendizado parcimonioso do aô, o segredo, da liturgia negra. Portanto, seria pretensão de alguns ouvintes acharem que estão penetrando nos recônditos do candomblé ao perceberem mitos afro-baianos em quaisquer narrativas. A obrigatoriedade da preservação do segredo garante que não há nessa proposta o ensino de práticas religiosas e a tentativa de obtenção de mais um adepto.

Mesmo as narrativas sendo elementos de vital importância para as religiões afro, o que existe narrado nos textos literários não constituem rituais propriamente ditos, pois a narrativa deveria ser combinada a outros elementos para então existir o ritual. Então qual mesmo o motivo de tanta rejeição? Repete-se a pergunta: “qual o intuito de ocupar-se de boa parte de pequeno texto, que poderia discutir literatura, com conceitos de mitos e outros elementos ligados à cultura?” Respostas: tocar o eu preconceituoso; fazer o eu, que não se compreende também um pouco como o outro, perceber que o eu e o outro se misturam e devem se respeitar; promover a aceitação mútua, o tão falado amor ao próximo, ao invés de segregações e intolerâncias.

Em uma outra possibilidade de resposta, pode-se recorrer às lembranças da aula inaugural do semestre 2006.2 do campus XVI da UNEB em Irecê. Lá, o auditório, lotado de estudantes de Pedagogia, ouvia atentamente a uma proposta de trabalho com narrativas e mitologia afro-baiana, como possibilidade de cumprimento da lei 10.639/2003. Ao final, uma professora do curso, que no semestre anterior havia lecionado história e cultura afro, fez uma intervenção. A professora se dirigiu ao palestrante e autor deste texto, dizendo sobre o

quanto tempo perde-se para trabalhar a conscientização e quebra de preconceitos, para só então chegar a outras análises mais específicas. O significado da expressão “perda de tempo” quer dizer “não deveria ser preciso” tal ação e não perda de tempo propriamente dita. Trata-se de um sonho com uma sociedade menos preconceituosa.

Carinhosamente, a resposta dizia que não era perder tempo e que o momento histórico era de construção de sujeitos agentes que exercessem alteridade positiva para só então depois agir, sem as preliminares nomeadas de maneira metafórica como “perda de tempo”, em assuntos como mitologia afro e correlatos. Por isso, não pode ser considerada “perda de tempo” a utilização do espaço aqui dado para tentar tocar o outro e talvez contribuir para outras argumentações contra atitudes intolerantes.

¹ Professor de Literatura Brasileira da Universidade do Estado da Bahia com concentração de pesquisas em Literatura Baiana. Contatos: gleite@uneb.br; gildecileite@hotmail.com; www.seara.uneb.br.

² Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

³ Universidade Estadual do Sudoeste Baiano.

⁴ Religião afro-brasileira da Chapada Diamantina – Bahia.

⁵ Religião afro-brasileira dita por Jorge Amado “a mais brasileira de todas” (RAILLARD, 1992, p.91).

⁶ Além de ser um orixá é a religião afro-brasileira do Recife. Aqui está sendo mencionada como religião.

⁷ Religião afro-brasileira do Maranhão.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 7ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

BHABHA, Homi K. A outra questão. In: ____ **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998, p.105-128.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de janeiro de 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e racismo: aula inaugural na FFLCH – USP em 10.03.1993**. *Revista Princípios*, São Paulo, nº 29, p. 10-16, junho-julho de 1993.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio de Janeiro, 1975.

DERRIDA, Jacques. **O outro cabo**. Coimbra: Reitoria da Universidade: Ed. A Mar Arte, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: Aula Inaugural do Collège de France Pronunciada em 2 de Dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

LEITE, Gildecide Oliveira. **A representação dos Orixás e da ancestralidade em Dona Flor de Seus Dois Maridos**. Dissertação de Mestrado 2003, PPGLL-UFBA, 131p.

_____. Ilê Ojuobá, casa de Pedro Archanjo. In: LEITE, Gildecide Oliveira. **Vertentes Culturais da Literatura na Bahia**. Salvador: Quarteto Editora, 2006, p.117 a 130.

MAIA, Carlos Vasconcelos. **O Leque de Oxum e algumas crônicas de candomblé**. Salvador: Assembléia Legislativa do Estado da Bahia, 2006.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral: uma Polêmica**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Assim Falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

SANTOS, Deoscoredes Maximiliano dos (Mestre Didi). **Contos de Mestre Didi**. Rio de Janeiro: Codecri, 1981.

SANTOS, Juana Elbein. **Os Nago e a Morte**. Petrópolis: Vozes, 1986.

12. ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E MASCULINIDADE: UMA LEITURA SOBRE PROFESSORES DO RECÔNCAVO BAIANO-1870/1890.

Prof.^a Dra. Ione Celeste de Sousa *
Universidade Estadual de Feira de Santana

Apesar dos baixos salários e precárias condições de trabalho impostos à maioria dos professores da rede pública, ensinar é mesmo um sacerdócio” (A Tarde: 15/03/2007; 10). Será?

Pode-se afirmar que até 1880 a Instrução Pública na Bahia era coisa de homens: os diretores de instrução pública; os alunos-mestres e a maioria dos alunos nas escolas eram todos do sexo masculino, assim como o objetivo de formar pela instrução escolarizada um cidadão - o homem, adulto, alfabetizado, trabalhador e eleitor. Porém, dados dos relatórios dos *Directores da Instrução Publica* indicam um aumento das escolas para meninas e mistas e, por conseguinte, um maior número de professoras, assim como um aumento de alunas na Escola Normal de Senhoras em contraposição a crescente diminuição de matriculados e concluintes no Externato Normal Masculino. As tabelas abaixo permitem visualizar esta tendência com um exponencial positivo entre 1870 e 1889 e acompanhar a inversão da presença majoritária masculina pela feminina – a **feminização** do magistério - que se consolidará nos primeiros anos da República na Bahia e no Brasil, hegemônica no XX, tendo como sujeito a professora primária, conforme DEMARTINI (1993; 2002) e VILLELA (2000)¹.

Tabela 1: ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS

Ano	Escolas	Alunos	Escolas por Sexo		
			Masculino	Feminino	Mistas
1881	616	20.364	362 escolas (12.883 alunos)	233 escolas (7.463 alunas)	
1882	616		362	233	21
1884	645		385	236	
1888	635	19.135	359 (11.829 alunos) com 263 profes- sores	240 (7.306 alu- nas) com 217 professoras	36

TABELA 2-Internato e Externato Normal

Ano	Aspirantes		Aprovação		Matri-cula		Assis-tente/ Ouvinte		Conclu-intes		Solici-tou carta		Rece-beu carta	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
1870	-	-	-	-	-	-	-	-	27	10	-	-	-	-
1884	41	-	31		119	58		12						
1888	18	13	14	13	73	-	-	17	-	-	-	11	26	05

Tabela 1 e 2 : Base: Relatórios de Diretores de Instrução Pública e Fallas dos Presidentes da Província da Bahia, referentes aos anos de reforma e promulgação dos Regulamentos de Instrução Pública- 1870, 1873, 1881, e 1888.

Na década de 1870 com a retomada do interesse em ampliar a dotação de cadeiras, especialmente no interior da Província, a presença feminina passou a ser defendida no ensino de primeiras letras, especialmente para implantar as escolas mistas e nos municípios. Evidencia este processo as redefinições no Internato Normal, ao garantir que *São dispensadas do concurso as normalistas enviadas ao Internato por conta das câmaras municipais, e somente para as cadeiras vagas do município*². Muitas podem ter sido das camadas baixas, pois também delimitou as gratuitas a apenas doze alunas ao ano, antes eram todas, usando três argumentos:

*Também a necessidade, de mestras não é tão sensível como de mestres, porque-1º o numero de cadeiras das primeiras é muito inferior por ora, e será por muito tempo; 2º porque a concurrencia para o internato das mulheres tem sido triplicada; 3º porque as habilitadas não tem os desvios e arranjos que encontram os homens nas diferentes profissões da sociedade. O que é exacto é que das habilitadas com titulo muitas estão ainda sem cadeira*³

Destes argumentos, nos interessam as referências ao fato de que a *concurrencia* para o Internato Normal de Senhoras era maior, e que as mulheres eram mais constantes no seguir o magistério que os homens, por terem menos *arranjos e desvios*. Estes podiam atuar *nas diferentes profissões da sociedade*. Neste artigo discutimos quais eram estas práticas e o processo de disputa que enfrentaram os homens do magistério primário entre o exercer as diversas atividades e práticas laboriais costumeiras do masculino e as restrições ao exercício concomitante do magistério, a partir dos regulamentos de 1870. Argumentamos que estes regulamentos acirraram as tensões entre inspetores e professores, e foram um dos fatores do desaparecimento do sujeito *aluno-mestre* das salas de aula de primeiras letras, substituído pelo professor primário, formado pedagogicamente pela Escola Normal, moralizado e morigerado, *sacerdote da instrução*, e pela professora, enquanto mulher e tomada como naturalmente

afeita aos cuidados com crianças, e o magistério como uma das adequadas expressões da profissionalização do “*caress*” (CARVALHO: 1994 e 1998).

Porém, se estas profissões do *caress* -magistério, enfermagem, pediatria-caracterizadas pelo cuidar, não são uma essencialidade genética feminina de dedicação e afetuosidade ao “*trato com as crianças*”, quanto ao magistério, deve ser também ponderado que: **primeiro**, a escolarização como processo histórico-educativo nem sempre foi uma prática ou *lôcus* onde cuidado com paciência, amor e alegria foi essencial; **segundo**, a escolarização se constituiu em um conjunto de disputas, fracionamentos e tensões, e a mulher durante muito tempo foi representada como inadequada e afastada das práticas escolarizadas; **terceiro**, das fontes o que emergiu como marca, mais que a figura da aluna mestra foi a sombra do aluno-mestre, do *professor público primário*, homem encarregado de ensinar aos meninos as habilidades básicas do letramento: *o ler, escrever e contar*.

Tal afirmação não significa diminuir a importância da mulher na escolarização, mas iluminar as experiências que possibilitaram sua presença nas salas de aula, na “*feminização*” do Magistério, só possível se ocorreu uma *desmasculinização*⁴ deste. Acompanhá-lo não como uma evolução linear, mas apontar suas micro-expressões privilegiando um tipo de vestígio: as denominadas representações contra professores.

Estas representações são reclamações contra professores enviadas por diversos sujeitos - Inspectores Literários e Parochiais, Juizes de Paz e de Órfãos e demais membros dos Conselhos Municipais de Instrução; delegados e subdelegados de polícia, outros professores; pais de alunos, alunos, imprensa escrita e demais membros da sociedade. As refletimos como representações da sociedade baiana sobre o professor de primeiras letras público, um dos sujeitos que ocupa (...) *o lugar central na construção desse novo protagonista das sociedades capitalistas modernas: o homem urbano e letrado. Há, portanto, toda uma condição de classe e de lugar social que informa o lócus de enunciação da (...)*⁵ sua masculinidade, pois até 1880 a escola era uma experiência masculina.

Uma característica deste aluno-mestre ou professor público era a autonomia das práticas educativas, apesar do método oficial - o mútuo. Na prática, tinha liberdade de ação, tanto na escolha do conteúdo como na avaliação no processo de preparar o aluno pronto. As reformas da Instrução Pública, a partir de 1862, extintas as aulas régias, buscaram redimensionar o controle e a disciplina do próprio *ser/fazer* a partir da fiscalização do cotidiano pela ação de um corpo de encarregados.

O Diretor Geral de Instrução, monsenhor D. Romualdo Maria de Seixas Barroso, no item “*Escolas Normas*”, em 1883, argumentou.

Todo o mundo, diz Francis Adams, começa a compreender que a preparação de um mestre exige muito mais vigilância pública e sábia legislação do que a educação de um soldado ou de um marinheiro. Segundo Channing, é preciso mais prudência para educar um menino do que para governar um Estado. As escolas normaes são tão necessárias quanto as escolas de medicina⁶

Moralizar os costumes incluía várias frentes de batalha: a imposição de novas formas de ensino, a delimitação de horários, dos tipos de atividade, até a aceção mais comum de moralizar os costumes como intromissão nas práticas sexo-afetivas e de diversão. Nos relatórios ficaram registrados os conhecimentos e métodos que um bom preceptor da infância deveria apresentar. As reformas do Ensino Normal tiveram este intuito, que deveria basear-se na **Pedagogia**.

-Para que tanta pedagogia?

*Esta vasta sciencia, anthropologia, psychologia, philosophia, tudo ao mesmo tempo, a qual exige uma vida inteira de estudo e de experiência, deve ser ensinada nas escolas normaes, ainda que não se ensinem senão os primeiros, os mais simples lineamentos. A sua história deve ser estudada, os seus diversos systemas expostos. Só assim comprehenderão os alumnos a importância immensa d'esta **sciencia dos mestres**. Só assim abrir-se-hão os seus olhos á exactidão, e ao serio com que se deve o mestre desempenhar a sua missão, a educação na escola. Entao comprehederão a Influencia, que podem exercer, tanto para o bem, quanto para o mal. Assim exprime-se A. Moesn, no seu relatório apresentado á Liga Belga do Ensino⁷*

Uma das estratégias foi a exigência de dedicação exclusiva ao magistério⁸, que proibiu aos professores públicos das aulas elementares exercer quaisquer outras atividades que não o magistério, buscando evitar uma prática muito comum: professores que eram ao mesmo tempo negociantes, roceiros, vendeiros e professores. Esta proibição provocou insatisfação e prejuízos aos professores, que tinham vencimentos baixos. Nas cadeiras do centro da Capital o valor máximo era de mil e quatrocentos reis. Os próprios Diretores de Instrução o reconheciam. Emilio Lobo considerou:

*Sendo, na minha humilde opinião, os bons professores os legítimos e verdadeiros servidores do Estado, é por outra parte a classe incontestavelmente menos favorecida entre nós.(...)
Complanado da mesma argilla que os demais homens, elle tem necessidades quotidianas, imprescindiveis, fataes, a que prover e*

acautelar, máxime, se é pae de família; e a lei que o repelle do commercio, do foro e da lavoura apenas consigna-lhe no seu orçamento uma pequena esmol...digo, retribuição?

Sobre as tensões que provocou entre professores, inspetores e pais de alunos, os vestígios são representações contra o exercício simultâneo do magistério com outras atividades, especialmente o negociar. Estes professores experimentaram a tensão entre ser um “*Complanado da mesma argilla que os demais homens*” e o pretendido preceptor representado como “*beneméritos educadores da infância*”, processo de disputas sobre costumes no sentido de THOMPSON (1998:22) de *associados e arraigados às realidades materiais e sociais da vida e do trabalho (...)* enquanto horários e percepções de tempo; locais e práticas de ensinar, formas de instruir, constituídas como práticas do *que, como, e quando* ensinar, por alunos-mestres e alunas-mestras, *versus* as novas orientações da gestão da instrução.

Os protagonistas foram professores acusados de negociantes em povoados, arraiais e vilas do Recôncavo, caminhos de negociar e as relações com o seu *magistério*. Este de duas sessões, manhã e tarde, inviabilizava outras atividades laborais, como o negociar. Os professores concentravam as aulas em um único turno e empregavam o tempo restante em outras atividades rendosas, e não exerciam o magistério aos sábados, dia de grande movimento nas cidades, vilas, arraiais e povoados; dia de feira local, com produtos excedentes das roças familiares, guloseimas e artigos como carvão, aguardente, querosene e demais artigos manufaturados, indispensáveis à vida cotidiana. Dia de sociabilidades, de ver e ouvir; comprar e vender. As aulas eram uma intromissão em costumes e interferência nos *negócios*.

Um inspetor denunciou em ofício um professor que não abria a aula no sábado, no povoado de Olhos d’ Água, distrito de Feira de Santana, a principal feira do gado do Nordeste. Professores denunciados negociantes foram Hygino Coelho dos Reis, de Caboto, povoado da Freguesia de Nossa Senhora da Piedade de Matoim, e Evencio Bahia, de Acupe, Freguesia de São Domingos de Saubara. O primeiro foi acusado de não cumprir com o seu magistério, por faltar ou deixar de dar as sessões de aulas e por usar o tempo em seus *negócios*.

Os [abaixo assignados confiando] na paternal [] vem respeitosa[m] [te] [] de remover da Ca[] [primaria] d’esta Villa ao referido Professor que tendo-a abandonado completamente , vive occupado na pescaria, [] em uma rocinha, nos fundos da casa em que reside, achando-se a escolla reduzida a seis ou oito meninos, os quaes alguns são empregados[n’ esta] rocinha (...)

A representação afirmava que tinha uma roça, para qual “sahe de sua casa constantemente pela manhã, em demanda de sua roça, que fica arredada da povoação (...) e quando volta são 10 e 11 horas do dia. Tinha uma (...) venda, embora em nome de um seo cunhado, que só esteve aqui um dia, **mas é elle o gerente tanto nas compras como nas vendas**, não se importando ser ou não em horas da sessão. Também mata porco, abate rês, sendo a ultima no dia 18 do mez pp, e as vezes também faz da eschola açougue”. Sua aula, a casa ou sala da escola, é descrita como “sendo sua eschola **um montão de cousas que parece uma quitanda**”. E que teria.

(...) lançado mão de meninos em occasião da sessão, para apanhar quiabos, cavar batatas, aipim etc na referida roça, bem como, para pegar seo cavallo no pasto, dar banho, e por vezes quando voltam, já tem passado as horas da sessão: tem também mandado meninos procurar limão nos limoeiros do pasto, afim de vendel-os na Cidade”.

Imaginemos então quão complicadas eram aulas nas manhãs de sábado, dia costumeiro de feiras nesta região, para um professor que negociava, pois acusado de “Vende[r] carvão, **elle próprio, no caes da cidade**”. Sua prática de sair a negociar era uma labuta disputada como descrito na representação.

(...) deixa os meninos na aula e vem para o pôrto negociar em peixe com os pescadores; e mais tarde já elle passa, pelo meio da povoação com cordas de sardinhas enfiadas no braço em procura da venda, que lhe fica um pouco distante de casa. Faz questão com diversos que compram aracas, batatas, e outras fructas, allegando que lhe tiram a freguezia, e não lhe deixam fazer nada. Tem insultado diversas pessoas, desafiando para brigar.

O outro professor, Evencio Bahia, foi acusado de enviar os alunos para vender doces e pamonhas que sua mulher fabricava, pelas ruas do arraial. Na resposta assumiu as atividades da “mulher do professor”, argumentando que os alunos realmente o faziam, mas em horários fora das aulas, e por razão de serem paupérrimos, o que não interferia no andamento das aulas, pois *que bolos, pamonhas, e inhames que diz o representante mandar eu vender pelos alumnos, quando assim fosse, são massas que só se vendem para o almoço ou para ceia*. Era uma ajuda que dava a pedido dos pais, o que aponta para a continuidade de costumes entre professor e povo, estratégias de sobrevivência estruturadas na produção doméstica.

Práticas que a Diretoria de Instrução queria extirpar, condenadas tanto por explicitar os baixos salários pagos; como por realmente diminuir o tempo das aulas; como por ser uma continuidade de costumes que era desejável erradicar, pois um professor deveria constituir-se em um *preceptor da infância*.

Insultuosos comportamentos, barreiras aos esforços da Diretoria de Instrução no sentido de constituir o sujeito professor como ilibado, moralizado, morigerado, através da intolerância com os costumes anteriores, e no intuito de formar um novo homem: o professor primário, sacerdote da instrução.

* Doutora em História Social, pela PUC/SP, com a tese *Escolas ao Povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia - 1870 a 1890*. (2006). É professora de Antropologia Educacional, UEFS, e de Historiografia Geral e História da Educação, UCSAL.

¹ Ver DEMARTINI (2ª edição; 2002), assim como VILLELA (2000).

² *Reforma da Instrução Pública de 1870*, artigo 27.

³ *Relatório do Barão de São Lourenço. 06 de março de 1870. Escola Normal das Mulheres.*

⁴ Uma das interpretações é a queda do valor dos salários e a conseqüente desvalorização simbólica. Neste período os vencimentos eram iguais em cada “classe” de aula, porém a professora tinha o seu reduzido por não existir no currículo das meninas trigonometria e geometria. Atentar que o prestígio, inclusive dos professores das aulas elementares, é um conjunto de representações em constituição. SCHUELER.(2006) sobre o Rio de Janeiro.

⁵ *Inspiro-me na discussão de FERREIRA FILHO para refletir sobre os rapazes estudantes das escolas superiores baianas. “O que é um rapaz?”* Texto inédito gentilmente cedido pelo autor.

⁶ *Relatório da Directoria de Instrução Publica. Pp. 20. Anexo a Falla de Pedro L.P. de Souza. 03 /04/ 1883.*

⁷ *Idem. P. 22.*

⁸ *Regulamento de Instrução Pública de 1873. Anexo ao Relatório do presidente da Província Eduardo Freire de Carvalho,*

⁹ *Relatório da Instrução Pública. Anexo ao de Antonio de Araújo Bulcão. 1879. p 8/9.*

REFERÊNCIAS:

DEMARTINI, Zélia e ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, Ma. Christina (Org) **Feminização do magistério**. Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF; 2002 (1993)

SCHULLER, Alessandra. **Culturas escolares e experiências docentes na cidade do Rio de Janeiro (1854-1889): notas de pesquisa**. www.google.com Acesso: 13 de março de 2006.

THOMPSON, Edward. Tempo, disciplina de Trabalho e Capitalismo Industrial. In: _____. **Costumes em Comum**. São Paulo: Cia das Letras; 1997.

VILLELA, Heloísa. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta et alli (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica; 2000.

13. MODELOS DE CRESCIMENTO POPULACIONAL

*Prof. Ms. Júlio César do Espírito Santo**
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Faremos uma apresentação da Modelagem Matemática enfatizando sua utilização no ensino e na pesquisa através do estudo de alguns modelos matemáticos populacionais clássicos que utilizarão equações variacionais (diferenciais e de diferenças).

INTRODUÇÃO

Este trabalho desenvolveu-se a partir de um mini-curso realizado no I Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul, versa sobre Modelagem Matemática aplicada a crescimentos populacionais e, de uma maneira mais geral, evidencia a questão da utilidade (no sentido mais ordinário da palavra, mas nem por isso pejorativo) da Matemática em outras áreas.

A Modelagem Matemática pode ser entendida como a arte de expressar situações-problema da realidade através da linguagem, da simbologia e do uso de formulações Matemáticas. Também pode ser vista como um processo utilizado para resolver tais problemas no âmbito da Matemática, interpretando suas soluções na linguagem do mundo real.

A Modelagem data de tempos bem remotos, é tão antiga quanto a própria Matemática, o termo surgiu durante o renascimento, quando problemas físicos eram tratados segundo a linguagem matemática.

Mais recentemente, a Modelagem Matemática tem sido pensada e usada como uma estratégia heurística de ensino-aprendizagem de Matemática em seus diversos níveis enfatizando as aplicações como processo para desenvolver habilidades, capacidades e atitudes nos estudantes preparando-os e destacando-os como membros-atuantes da sociedade.

A Modelagem destaca-se por ser um meio de mostrar como a Matemática também pode ser utilizada como ferramenta para resolver problemas em diferentes situações e de diferentes áreas. Também a Modelagem é uma maneira de entender e interpretar a própria Matemática, mostra-se capaz de envolver e motivar o estudante e o fazer compreender melhor argumentos matemáticos e sendo perfeitamente adaptável ao programa de Etnomatemática e de valorização de culturas locais.

No que se refere à pesquisa, a depender da área e objeto pesquisado, as contribuições e o uso da Modelagem podem variar, sendo encontradas em áreas como Física Teórica, Química Teórica, Biologia, Engenharias, Ciência da Computação, Ciências Sociais (Economia, por exemplo), Geografia, História, Sociologia, Política, Psicologia, Antropologia, Arqueologia, Arquitetura, Linguística entre outras. [1]

MODELOS E “EVOLUÇÃO” DE MODELOS DE DINÂMICA POPULACIONAL

Um modelo é um conjunto de relações, fórmulas e objetos matemáticos que representam um fenômeno da realidade a ser modelado. É claro que, no processo de construção do modelo, as necessárias simplificações, dada a complexidade de qualquer experiência da realidade, podem vir a comprometer os resultados interpretados fornecidos pelo modelo, por isso, um processo de validação e reformulação do modelo por vezes se faz necessário até que o mesmo se torne satisfatório para os objetivos preestabelecidos para o ato de modelar.

Nesta seção, pretendemos abordar o problema de construir um modelo para a dinâmica de uma população isolada sob certas condições que consideraremos ideais para o processo de modelagem como ausência de pragas, de doenças que causam mortalidade em massa, vícios, guerras e complicações em geral. Faremos isto estudando os modelos clássicos de dinâmica populacional de maneira gradativa, partindo de modelos mais simples para os modelos mais complexos efetivando o que convencionamos chamar de “evolução” de modelos, uma abordagem didaticamente recomendada.

O MODELO DE MALTHUS (1798)

É bem conhecida a seguinte interpretação dos estudos preliminares demográficos do economista Inglês Thomas R. Malthus: “A população cresce em razão geométrica, enquanto o alimento cresce em razão aritmética”. A seqüência de números abaixo representa um crescimento geométrico (ou exponencial).

1, 3, 9, 27, 81, 243, 729, 2187, 6561, 19683, 59049, 177147, 531441, 1594323, ...

No exemplo acima vemos que o quociente entre dois números consecutivos desta seqüência é constante igual a três. Além disso, a variação desta seqüência (diferença entre dois momentos consecutivos da mesma) é proporcional ao primeiro momento considerado,

$$\frac{3-1}{1} = \frac{9-3}{3} = \frac{27-9}{9} = \frac{81-27}{27} = \dots = 2.$$

Não foi Malthus que propôs o modelo que leva o seu nome, mas devido as suas pioneiras idéias, estudos e resultados em dinâmica populacional, posteriormente convencionou-se chamar de Modelo de Malthus aos modelos nos quais a variação da população é proporcional à própria população em um dado instante, tal como acontece acima.

Via equações de diferenças o Modelo de Malthus apresenta-se da seguinte maneira

$$\begin{cases} P_{t+1} - P_t = \alpha P_t \\ P(0) = P_0, \end{cases}$$

onde o tempo é considerado discreto (de mês em mês, de ano em ano, etc.), a variável t representa certo instante, P_t a população no instante t , α é uma constante chamada de taxa decrescimento específico da população (a diferença entre a taxa de natalidade n pela de mortalidade m da população em estudo) e P_0 um censo inicial (contagem populacional).

A solução de (2.1), obtida por recorrência, é

$$P_t = P_0 (\alpha + 1)^t .$$

Assim, dados dois censos P_0 e P_t , a taxa de crescimento demográfico pode ser obtida por

$$\alpha = \sqrt[t]{\frac{P_t}{P_0}} - 1 .$$

Se $P(t)$ é a população em um determinado instante de tempo t , e $\frac{dP}{dt}$ é a taxa de variação instantânea, o Modelo de Malthus contínuo (com taxa $\hat{\alpha}$) é dado por

$$\begin{cases} \frac{dP}{dt} = \beta P, \\ P(0) = P_0, \end{cases}$$

cuja solução, encontrada pelo método de separação de variáveis, é

$$P(t) = P_0 e^{\beta t} .$$

Usando que $(\alpha + 1)^t = P_t / P_0$ e a solução acima, podemos escrever que $\beta = \ln(\alpha + 1)$.

Para exemplificar, se considerarmos os dados na Tabela I (Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), podemos dizer que as taxas de crescimento demográfico da população brasileira, respectivamente, segundo os modelos discreto e contínuo, entre 1872 e 2000 foram $\alpha = 2,24177343\%$ e $\beta = 2,21701502458\%$.

X	1872	2000
Brasil	9.930.478	169.590.693
Bahia	1.379.616	13.066.910

Tabela I

Assim, a solução do Modelo de Malthus contínuo para a população brasileira com os dados fornecidos pela Tabela I é a expressão

$$P(t) = 9.930.478e^{0,0221701502458(t-1872)}$$

que fornece a quantidade de brasileiros em cada ano t . (É no caso da Bahia? Como se apresentaria uma expressão análoga à acima?). Tais fórmulas nos permitem fazer previsões populacionais, mas apresentam uma desvantagem deste modelo: o crescimento ilimitado da população quando $t \rightarrow +\infty$ devido a hipótese simplificadora de que a taxa de crescimento populacional é constante.

O próximo modelo estudado considera a capacidade suporte do meio de abrigar a esta população, dando certa liberdade a taxa de decréscimo populacional, cobrindo a falha acima descrita.

MODELO DE VERHURST (1837)

O Modelo do Verhurst (matemático belga) considera que a população tende a estabilizar-se. O modelo é essencialmente o Modelo de Malthus modificado.

$$\begin{cases} \frac{dP}{dt} = \beta(P)P, \\ P(0) = P_0, \end{cases}$$

onde $\beta(P) = r \left(\frac{P_\infty - P}{P_\infty} \right)$ a constante $r > 0$ e P_∞ é a capacidade limite do meio. Observe que $\lim_{P \rightarrow P_\infty} \beta(P) = 0$. A solução deste Modelo pode ser obtida pelo método de separação de variáveis da equação diferencial seguido de e integração por partes. Levando a

$$P(t) = \frac{P_0 P_\infty}{(P_\infty - P_0)e^{-rt} + P_0}.$$

A curva $P(t)$ é chamada logística.

Para fixarmos as idéias, e registrar uma homenagem aos estudantes das cidades de Rafael Jambeiro - BA e Amargosa que participaram do minicurso que deu fôlego a este trabalho, deixo, a seguir, um pequeno problema. (Mas atenção, este exercício não se trata de modelagem por não considerar todos os dados de um problema real e, principalmente, por não envolvê-lo no processo de obtenção das constantes r e P_∞ mas a fim de ilustrar a utilidade e a capacidade preditiva de um modelo matemático como este vale a pena fazê-lo).

O website IBGE Cid@des, acessado em 5.6.2007 diz que a população da cidade de Rafael Jambeiro em 2006 foi 22.621 habitantes. Supondo que a constante $r = 0,03$, e que $P_\infty = 100.000$, use o Modelo Logístico (Verhurst) para encontrar a população de Rafael Jambeiro em 2050. Diga em que ano a população de Rafael Jambeiro ultrapassaria os 70.000 habitantes, em que ano a população teve um crescimento mais elevado e em que ano a cidade teve 10.000 habitantes. Faça o mesmo para a cidade de Amargosa-BA cuja população em 2006 era, segundo o IBGE Cid@des, de 33.378.

MODELO DE GOMPERTZ (1825)

Vemos abaixo o problema de valor inicial (equação diferencial com dados iniciais) conhecido como Modelo de Gompertz. Este modelo considera a taxa de crescimento populacional alta no início do processo, mas rapidamente decrescente.

$$\begin{cases} \frac{dx}{dt} = x(a - b \ln x), \\ x(0) = x_0, \end{cases} \quad \text{com } a > 0 \text{ e } b > 0.$$

A taxa de crescimento $r(x) = a - b \ln x > 0$ decresce com x e a solução do modelo de Gompertz é

$$x(t) = e^{\frac{a}{b}} \exp \left[- \left(\frac{a}{b} - \ln x_0 \right) e^{-bt} \right].$$

Devido a esse decaimento da taxa de crescimento populacional, o Modelo de Gompertz é bastante adequado para traduzir crescimento celular (plantas, bactérias, tumores, etc.) [1]

O MODELO DE LOTKA-VOLTERRA

Conhecido como modelo presa-predador, o clássico Modelo de Lotka-Volterra é uma combinação do Modelo de Malthus e da lei de ação de massas (interação entre as espécies). Tal modelo trata da interação entre duas espécies onde uma delas é predada pela outra. As variações são dadas pelas seguintes equações:

- A variação do número de presas $x(t)$ é o aumento natural menos a destruição por predadores.
- A variação do número de predadores $y(t)$ é dada pelo aumento causado pelo alimento disponível (presas) descontadas as mortes pela ausência de presas.

Considerando que as predações ocorrem proporcionalmente ao número de encontros entre as espécies e que este número é modelado pelo termo xy (quanto mais presas e predadores, maiores são as chances de encontros), obtemos a formulação do Modelo de Lotka-Volterra

$$\begin{cases} \frac{dx}{dt} = ax - bxy, \\ \frac{dy}{dt} = \alpha xy - \beta y, \end{cases}$$

Atualmente este modelo tem sido ponto de partida para o desenvolvimento de novas técnicas e teorias matemáticas.

O convite que fazemos aos leitores deste trabalho é que experimentem fazer modelagem, sob os mais diversos fins, estudem e interpretem os modelos dados anteriormente, suas soluções, a interessante teoria que os envolvem, além dos conhecimentos e valores que podem ser aproveitados de seu estudo, como consciência ecológica, crescimento populacional, desigualdade social, controle político-sociológico, ética, cidadania entre outros.

* Docente do Colegiado do Curso de Matemática do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

REFERÊNCIAS:

- [1] BASSANESI, R. C., **Ensino-Aprendizagem com Modelagem Matemática**, Editora Modelo. 2004.
- [2] BOYCE, W. E.; DiPRIMA, R. C., **Equações Diferenciais Elementares e Problemas de Valores de Contorno**, 7.ed. Rio de Janeiro: LTC. 2002.
- [3] BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N., **Modelagem Matemática no Ensino**, 4a ed, Contexto. 2005.
- [4] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default_censo_2000.shtm – Acesso em: 05.06.2007.
- [5] IBGE Cid@des. Disponível: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/>. Acesso em: 05.06.2007.



14. NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: MEMÓRIAS DA DITADURA MILITAR (BRASIL: 1964-1985)

*Prof.ª Dra. Lucileide Costa Cardoso
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*

O movimento militar que depôs o Presidente da República João Goulart em 1964 deflagrou uma intensa repressão em todos os setores da sociedade, procurando eliminar qualquer tipo de contestação ao regime por meio da tortura, das prisões, das cassações, da triagem ideológica e da intervenção nos sindicatos. Outras medidas de privação das liberdades individuais e coletivas foram tomadas, alcançando ainda outro nível que foi o emprego da censura, tentando ocultar da sociedade a natureza do regime, bem como os focos de oposição ao estado de coisas implantadas no país. Ao mesmo tempo em que vigorava a censura, a sociedade foi bombardeada com uma avalanche de propagandas sobre os feitos do regime, tendo como suporte um discurso oficial que pretendia ser a verdadeira “leitura” da realidade.

A necessidade de uma reflexão crítica sobre essa experiência traumática para muitos brasileiros, concretiza-se na produção de vasta literatura que procurou satisfazer o interesse cada vez mais crescente pelos diversos acontecimentos da época. A historiografia acerca desse período, além de compreender livros com enfoques mais analíticos, se sustenta numa proliferação constante de memórias e depoimentos de militares e militantes que são expressões “vivas” dos problemas enfrentados nos anos difíceis da ditadura. Nos seus mais variados matizes - dossiês, diários, entrevistas, confissões, biografias, autobiografias e romance político – esta produção remete aos diversos conflitos vivenciados na época.

Contando com publicações que cada vez mais se acumulam no mercado editorial, os livros de memórias sobre a ditadura militar proliferaram no país a partir da opção dos militares pela Abertura Política (1980), surgindo neste momento, uma espécie de “surto memorialístico”, revelador do afrouxamento do permanente sistema de controle e homogeneização da memória histórica tão característica dos anos anteriores. Sem dúvida, que temos no abrandamento da censura e, posteriormente, na anistia que possibilitou aos exilados o retorno ao país, os fatores que caracterizam o memorialismo como a produção mais abundante e de maior êxito de venda. Em alguns casos, essa forma de narrativa baseada na recordação dos fatos em que a personagem-narradora se viu envolvida ultrapassou o mero depoimento de época e alcançou um nível literário aproximando-se de um relato romanesco. Nessa perspectiva, construíram uma crônica dos anos do

regime autoritário com pretensões historicista, documental, analítica e interpretativa.

Esta produção de memórias acompanha alguns comportamentos da produção ficcional dos anos 70 que se voltou para uma representação mimética da realidade histórica que temos vivido. David Arrigucci, Fábio Lucas, Heloísa Buarque de Holanda e Antonio Cândido analisam a política e a literatura nos anos 70 preocupados em definir o papel do escritor, analisar a dinâmica do mercado editorial e a própria qualidade desta produção. Algumas reflexões sobre o memorialismo aparecem no bojo das análises que fazem sobre a produção ficcional da década. O intelectual durante o período militar passou por um processo de “migração interior”, no dizer de Antonio Cândido, voltado para dentro de si mesmo, para o silêncio e a auto-repressão. Dessa forma, a atividade intelectual e criativa esteve limitada sob o jugo da censura.

A vitalidade da literatura na década de 70 é observada através do crescimento do mercado editorial, do avanço da crítica literária e, em meados da década, com o aparecimento de um número significativo de autores estreados – o “boom de 75” como define Heloísa B. De Hollanda -, que se dividem entre contistas, romancistas e poetas. Todos eles produzindo uma ficção voltada para o real imediato. A intenção era de “contar a história, testemunhar, colar-se ao real imediato” (1979:13)

Outro fenômeno no campo literário é a relação entre o jornalismo e a literatura. No momento em que o jornal sob o jugo da censura apresenta dificuldades de informar, cresce por toda parte o desejo do testemunho, do documento que reflita a realidade brasileira, ocorrendo uma insatisfação com as formas literárias tradicionais. A saída para a literatura foi, enquanto técnica, se servir do discurso jornalístico para oferecer ao leitor a realidade imediata do país.

Deste modo, ligado às formas de representação do jornal, o romance-reportagem é um gênero intermediário entre a “notícia” e a invenção literária – nas palavras de Fábio Lucas:“(…) destinado a recolher e divulgar episódios que traumatizaram a opinião pública” (1985:106). Tais características são próprias também dos livros de memórias aqui analisados, em que o escritor sente-se compromissado entre o levantamento documental e a construção de uma narrativa geradora de emoções.

David Arriguci afirma que a ficção de 70 esteve voltada para a literatura mimética próxima do realismo, tendo como forte traço o documento. A sua análise também constata que a intenção realista desses escritores não foi acompanhada pelo uso de procedimentos também realistas; verifica-se, assim, que parte significativa desta produção fez uso de procedimentos alegóricos. O romance alegórico é elaborado a partir de fragmentos: as suas várias seqüências se articulam de modo direto e descontínuo. Não há um único eu, portador de identidade, que descreve os

acontecimentos: existem fragmentos de ações. É neste aspecto que os livros de memórias não constroem representações alegóricas dos acontecimentos vividos, pois o teor autobiográfico próprio do texto memorialístico torna evidente a preocupação do escritor pela busca da sua identidade individual e coletiva. No romance alegórico, o escritor tenta através da representação de um fato singular, aludir a uma situação geral, nos livros de memórias isso não acontece. É através do seu pertencimento a um grupo social particular que cada memorialista vincula o singular ao universal, produzindo uma narrativa particularizada. A reconstrução da experiência vivida ultrapassa o singular e adquire uma dimensão coletiva.

O sucesso da produção memorialística no final da década de 70 é, em parte, de responsabilidade do mercado editorial que se dinamiza nos esquemas de distribuição, técnicas de marketing e divulgação das obras. Para Heloísa B. de Holanda não é por mero acaso que as editoras dão oportunidade para a publicação de “obras de esquerda”, mas porque a literatura política, no início do processo de “abertura” tornou-se um negócio lucrativo. Assim, “(...) literatura, depoimento e memória – de liberais, militares e militantes – esquentam as bancas e livrarias”. (1979:77)

Estamos definindo memórias, quando o narrador, em assumida primeira pessoa, volta-se para reconstrução de sua história particular. A experiência vivida é valorizada em relação à racionalidade do romance de tese, reveladores de uma real necessidade de contar o que se passou no momento político coercitivo brasileiro. Consideramos que os livros de memórias sobre a ditadura militar, especialmente os que se referem ao tema da repressão política possuem um forte caráter de denúncia do que de fato se passou nos “porões”, bem como de autocrítica com relação aos diversos projetos de revolução presentes naquele contexto. A autobiografia representa uma espécie particular de Memória: aquela em que o autor, narrando as recordações de sua própria vida, procura compreendê-la como um todo significativo. Apresentamos as diferentes visões dos memorialistas em torno das características da autocrítica que realizam do período da luta armada, fazendo um contraponto com outros escritos que se aproximam na perspectiva da resistência heróica de alguns militantes dos grupos de esquerda que entregaram a sua vida pela causa dos oprimidos.

Fernando Gabeira e Alfred Sirkis, consagrados pela crítica literária como os maiores expoentes do memorialismo do período, não se restringem apenas ao ato de rememorar o passado. Seus textos memorialísticos mesclam real e imaginário aproximando-se da ficção de 70. A releitura do passado ganha significado na narrativa através do processo de autocrítica que estabelecem com a experiência vivida. Nesta autocrítica, busca-se o sentido para o presente que envolve novos projetos políticos para realização das suas utopias “libertárias”, exigindo uma mediação entre a identidade individual e social situadas historicamente.

Outra perspectiva orienta os relatos de Frei Betto e Alípio de Freitas que se voltam para a auto-afirmação dos ideais revolucionários do seu tempo, notadamente a defesa incondicional da revolução socialista. Ao relatarem as agruras da nossa história recente, enfatizam a resistência política e cultural de alguns revolucionários, militantes da esquerda armada, que lutaram pelos ideais de justiça contra as atrocidades praticadas durante a atuação do regime militar.

O significado dessas memórias só pode ser apreendido através da trajetória política dos seus autores, o que se configura na crítica à esquerda e na adesão aos “movimentos libertários” (Fernando Gabeira e A. Syrakis) ou na defesa do heroísmo revolucionário (Frei Betto e Alípio de Freitas). Reconhecer a existência de diversas organizações da esquerda armada significa mostrar as possíveis influências de suas rememorações individuais na representação da memória histórica desses grupos. Seus textos memorilísticos realizam uma mediação entre o singular e o universal para explicar o passado, a partir de uma leitura particularizada das experiências vividas concretamente.

A rememoração do passado por esses autores está de acordo com as novas concepções de política e cultura introduzidas pelas novas formas de lutas dos movimentos sociais no Brasil nas décadas de 70 e 80. No caso de Gabeira e Syrakis, a adesão a “postura libertária” explica a autocrítica que fazem aos acontecimentos da luta armada. Contrariamente, Frei Betto e Alípio de Freitas continuam apostando nos movimentos populares como catalisadores do processo de transformação. Para entender o ato rememorativo empreendido por eles, é importante situar o significado histórico desses movimentos.

Os “movimentos libertários” recorreram às formas de lutas que extrapolam o conflito de classes. A situação de opressão não é entendida apenas como consequência das relações capital/trabalho, mas atinge relações raciais e sexuais. Os grupos sociais que sofrem esta discriminação são os negros, as mulheres e os homossexuais. Participam destas lutas sociais antidiscriminação setores de “classe média”, o que é consenso entre os pesquisadores da realidade sócio-político brasileira nos últimos anos.

Assim, a “proposta libertária” no qual vinculamos Fernando Gabeira e Alfred Syrakis procurava também ser uma alternativa às concepções da esquerda. Esta direcionava a sua luta em função da dinâmica no plano institucional dos partidos, parlamento e aparelho de estado que, pretendendo combater o regime ditatorial e promover uma transformação social, negavam a politização da vida cotidiana. Os “movimentos libertários” descentralizaram as análises tradicionais da esquerda que enfatizava o conflito entre as classes sociais em torno do aparelho do estado. As relações interpessoais vividas no cotidiano, ao assumirem um estatuto político contribuíram para uma politização do indivíduo.

A ampliação do conceito de política é seguida pelo de cultura. A esquerda pensava a cultura como reflexo da realidade material e do conflito social por ela gerado. Acreditando na existência de uma identidade cultural nacional, privilegiava a análise da cultura como reflexo da realidade material e do conflito social por ela gerado. Deste modo, a cultura era vista sob o prisma do conflito social evidente na oposição entre os interesses materiais nacionais e as do “imperialismo”. Em contrapartida, a reflexão dos “libertários” sobre cultura quebrava a relação de anterioridade material – infra-estrutura – frente ao cultural – superestrutura –, própria da esquerda.

A cultura é vista como constitutiva das relações sociais e não o seu reflexo. A nova cultura dos grupos sociais oprimidos pelas relações sociais e sexuais pressupõe uma realidade material discriminatória – ao nível de mercado de trabalho – interagindo simultaneamente com a dificuldade destes grupos sociais de constituírem uma identidade própria, visto que não são reconhecidos socialmente. Os variados matizes deste movimento são retratadas e enfatizadas nos livros de Fernando Gabeira e Alfred Syrkis, utilizando com principal marco o ano de 1968, símbolo da luta dos “libertários” em todo o mundo. No Brasil o ano é rememorado a partir do conhecido “episódio do calabouço” – morte do estudante Edson Luís, Rio de Janeiro -, servindo de fonte de inspiração na maioria dos relatos que procuram, ao narrar este fato, sensibilizar o leitor da gravidade da situação naquele momento.

Diferenciando-se de Gabeira e Syrkis que empreenderam rupturas significativas com o passado da luta armada, observamos que para Alípio de Freitas e Frei Betto a relação com o passado é de continuidade com o presente em que praticam o exercício de rememoração. Ao narrar a sua trajetória pessoal, nela está incluída a experiência do outro que se configuram nos demais presos políticos que viveram as agruras do regime autoritário. Muitos dos presos - incluindo eles próprios - foram militantes históricos dos movimentos sociais que tomaram a cena brasileira a partir da década de 70.

Tais movimentos inovaram no campo político e contribuíram para transformar instituições em crise: a Igreja Católica, tendo como matriz discursiva a Teologia da Libertação, se reestrutura através das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) que se beneficiam do reconhecimento imediato das suas propostas através da religiosidade popular. Os grupos de esquerda, por sua vez, inauguram novas formas de integração com os trabalhadores e têm, como auxílio, um corpo teórico sólido para explicar temas da exploração e luta sob e contra o capitalismo. A estrutura sindical inaugura um “novo sindicalismo”, passando a lutar pelo desatrelamento do sindicato das amarras do Estado autoritário, extraindo sua força do lugar institucional que ocupa, lugar este de agenciamento dos conflitos trabalhistas.

A novidade presente nesses movimentos sociais é a aparição no cenário social brasileiro de um sujeito coletivo; de um espaço político novo – a experiência do

cotidiano – numa práxis também renovada com a criação de direitos a partir da consciência de interesses e vontades próprias. A particularidade da identidade de cada grupo, apesar de uma experiência permutável, gerou influências mútuas de grupos sobre outros grupos.

Nos livros de Frei Betto e Alípio de Freitas o vínculo com essas novas formas de lutas sociais no Brasil é dada pela defesa incondicional da causa dos oprimidos. No entanto, não é a manifestação de derrota da esquerda armada que buscam compreender. Analisam a dinâmica dessa resistência à ditadura militar, em especial sua capacidade de não silenciar, mesmo confinada nos cárceres. O ponto crucial em que apoiam a reflexão sobre a experiência guerrilheira no período da luta armada é dada pela existência de distintos projetos de revolução e não simplesmente pelo enfoque da resistência democrática.

Em suma, o memorialismo dos anos de repressão se caracteriza pela diversidade. Múltiplas leituras (e releituras) de um real social são focalizadas, especialmente a experiência nas inúmeras organizações que aspiravam à tomada do poder durante a atuação do regime militar no Brasil. Fernando Gabeira e Alfred Syrkis escrevem as suas memórias sob o símbolo da derrota e da autocrítica a sua participação na esquerda armada, o que denota uma ruptura com o grupo político dos guerrilheiros e a adesão aos “movimentos libertários”. Alípio de Freitas e Frei Betto escrevem sob o símbolo da resistência revolucionária, buscando encontrar elementos nesse passado que permitam o engajamento político na atualidade.

Através de seus escritos os autores reiteram no presente a adesão às idéias que marcaram a sua trajetória política no passado: a luta pelos oprimidos. O pano de fundo da narrativa perpassa o mundo subterrâneo dos presos, a vida na clandestinidade e a dolorosa experiência do exílio. Delineamos traços comuns de inserção dessas memórias como mecanismos de luta contra o esquecimento.

REFERÊNCIAS:

- ARRIGUCCI, David A. Recompôr um Rosto. In: _____. **Discurso n. 12**, São Paulo, Livraria e Ed. Ciências Humanas, 1981, p. 69-83.
- _____. **Achados e Perdidos**. Ensaios de Crítica. São Paulo: Polis, 1979, p. 171. (Coleção Estética n.5).
- _____. As Viagens de Gabeira. **Folhetim n. 242** (Suplemento do Jornal *Folha de São Paulo*, 06/09/81 b, p. 6-7).
- BETTO, Frei. **Batismo de Sangue: os Dominicanos e a Morte de Carlos Marighella**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- _____. **O Canto na Fogueira**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- _____. **Cartas da Prisão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- _____. **Catacumbas. Cenas de Prisão, 1969-1971**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

FREITAS, Alípio de. **Resistir é Preciso. Memória do Tempo da Morte Civil no Brasil**. Debates, 1980. Rio de Janeiro:Record, 1981.

CÂNDIDO, Antonio, A literatura brasileira em 1972. **Arte em Revista: Anos 60** Ed. Kairós, 2.ed. Ano I, Maio/1981.

GABEIRA, Fernando. Alternativos de Todo Mundo, UNI-VOS **Folhetim n. 438** (Suplemento do Jornal Folha de São Paulo, 16/06/1985 p. 4-5).

_____. Com a Palavra o Companheiro Gabeira **Revista Presença** n. 5. ed. Cortés, 1985. p. 47-48.

_____. **Entradas e Bandeiras**. Depoimento Rio de Janeiro:Codecri, 1981. (Col. Edições Pasquim, v. 94).

_____. **Nós que Amávamos tanto a Revolução** (Diálogo Gabeira-Cohn Bendiet). Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

_____. O Crepúsculo do Macho. Depoimento: Rio de Janeiro:Codecri, 1980 (Col. Edições Pasquim, v. 82).

_____. **O que é Isto Companheiro?** Depoimento Rio de Janeiro.:Codecri, 1979 (Col. Edições do Pasquim, v. 66).

HOLLANDA, Heloisa Buarque de; PEREIRA, Carlos Alberto M. **Patrulhas Ideológicas**, marcas registradas? arte e engajamento em debate. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____; GONÇALVES, Marcos A. **Cultura e Participação nos anos 60**. 4. ed. São Paulo:Brasiliense, 1985.

_____. **Impressões de Viagem**. CPC.Vanguarda e Desbunde: 1960-1970. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____; & M.^a Gonçalves. **Política e Literatura: A Ficção da Realidade Brasileira** IN Anos 70. Vol. 2 – Literatura. Rio de Janeiro: Europa Gráfica e Editora, 1979.

LUCAS, Fábio. **Vanguarda, História e Ideologia da Literatura**. São Paulo:Ícone, 1985.

_____. O Livro a Procura do Leitor. Artigo, D.O. Leitura. São Paulo, no.8. Outubro/1989.

SYRKIS, Alfred. **Os Carbonários: Memórias da Guerrilha Perdida**. São Paulo: Global, 1989.



15. ESTIGMA, RACISMO E EDUCAÇÃO

Prof. Ms. Luis Flavio Reis Godinho - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia¹
Prof. Ms. Sandro Augusto Silva Ferreira - Universidade Estadual de Feira de Santana²

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta reflexões que foram desenvolvidas no Mini-Curso intitulado Estigma e Educação. Este curso foi proposto no Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul, ocorrido no Centro de Formação de Professores da UFRB³. A atividade possibilitou um debate entre os autores e cerca de 12 cursistas sobre a relação entre estigma e educação. Para cumprirmos este objetivo, discutimos textos teóricos e pesquisas empíricas relacionadas ao assunto.

O objetivo deste artigo é analisar a relação entre processos de estigmatização e educação. Para cumprir esse objetivo, apresentaremos a discussão teórica referente ao tema, presente na obra de E. Goffman. Em seguida, analisaremos alguns estudos (Cavalleiro, 2000; Amaral, 2003) realizados no Brasil que evidenciaram um problema relevante no cotidiano das Escolas brasileiras, qual seja: a produção e reprodução cotidiana de preconceitos raciais e de todas as matizes no ambiente escolar. Delimitamos, neste estudo, a análise da relação entre os processos de estigmatização e estudos sobre o negro na escola.

ESTIGMA: A CONTRIBUIÇÃO DE GOFFMAN

A discussão sobre a produção e reprodução social do estigma requer uma análise sociológica do fenômeno. Goffman produziu sobre essa questão uma obra de referência: o Livro *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, 1988. Este proporciona ao leitor uma ampla visão sobre a questão da rotulação negativa nas relações sociais, da relação entre estigma e normalidade, entre expectativas normativas e atributos/estereótipos, da legitimação do estigma⁴ e da relação entre estigma e reprodução social de identidades deterioradas. Estas “identidades deterioradas” acabam, segundo análise do autor, por precarizar as relações do indivíduo portador de estigma com seu meio social.

Para compreender o problema, Goffman (1988) discute inicialmente como o termo estigma foi incorporando novas representações/configurações da Grécia Antiga até os dias atuais. Segundo o autor, na Grécia Antiga a estigmatização

era estabelecida a partir da inscrição, a ferro e fogo, de três cortes no corpo dos sujeitos considerados imorais. Estes, em geral, eram escravos, prostitutas ou criminosos.

Desta forma, o estigmatizado apresentava-se na cena social com uma marca física que acabava por cumprir a função de sinalizar aos outros membros da sociedade a impureza social de seu portador⁵.

No contexto medieval, associou-se um outro significado ao estigma. Neste período, se o indivíduo fosse portador de uma erupção em forma de flor na pele, atribuíam-se a esta marca dois significados distintos: ou a pessoa, pelo discurso médico, era portadora de um distúrbio mental, ou pelo discurso teológico, era portadora de uma certa áurea cercada de poderes divinos.

Goffman (1988), ao analisar a questão de como cada época ou sociedade produzia a rotulação negativa, pretendia, na verdade, apontar que na era moderna se associou outra perspectiva, a da estigmatização em relação à trajetória de indivíduos e grupos sociais.

Nesta acepção, a um conjunto de características morais ou identitárias coletivas:

(...) Atualmente, o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal. (Goffman, 1988, p. 11)

Assim, o autor faz uma tipologia sobre os sujeitos potencialmente estigmatizados definindo e distinguindo, o que tipifica ser o desacreditado e o desacreditável:

(...) Assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles? No primeiro caso, está-se lidando com a condição do desacreditado, no segundo com a do desacreditável. (Goffman, 1988, p. 14)

Neste sentido, o desacreditado⁶ é aquele que possui uma marca física explícita, congênita ou adquirida, e que é percebida socialmente como um sinal negativo⁷.

Em outra perspectiva, o desacreditável⁸ é o sujeito que possui uma característica moral ou identitária não aprovada socialmente.

Desta forma, o que o torna diferente do desacreditado é a ausência de uma marca explícita que leve ao preconceito imediato dos outros. Geralmente, o

desacreditável passa a ser discriminado, na medida em que informações sobre aspectos de sua trajetória são conhecidos socialmente⁹. Tornando-se, então, sujeitos submetidos ao preconceito social.

Goffman (1988), além de apresentar e diferenciar os tipos de estigma existentes na atualidade, demonstra, em seu estudo, que na sociedade moderna prevalecem estereótipos em relação à origem nacional, tribal ou étnica. Nestes casos, a “contaminação¹⁰” é coletivamente construída e atribuída¹¹, conforme o autor:

Podem se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferentes. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo: as várias deformidades físicas. Em segundo lugar, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos de conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio, e comportamento político radical. Finalmente há os estigmas tribais, de raça, nação e religião que podem contaminar por igual todos os membros de uma família (Goffman, 1988, p. 14).

O autor enfatiza nesta passagem que os estigmas são construídos relacionalmente. A interação se dá entre o que se considera atributo e identidade normal e estereótipo e identidade deteriorada em uma dada realidade social. Revelando, desta forma, o componente sociológico do fenômeno. É o que Goffman chama de “expectativas normativas:”

(...) Quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua ‘identidade social’ (...) Baseando-nos nessas preconceções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso. (Goffman, 1988, p.12).

Em seguida, Goffman (1988) reflete sobre as expectativas normativas e como desconhecemos que, na maioria das vezes, elas estavam presentes em nosso relacionamento social:

Caracteristicamente, ignoramos que fizemos tais exigências ou o que elas significam até que surge uma questão efetiva. Essas exigências são preenchidas? É nesse ponto, provavelmente, que percebemos que durante todo o tempo estivemos fazendo algumas afirmativas em relação àquilo que

o indivíduo que está à nossa frente deveria ser. (Goffman, 1988, p.12).

Definido os tipos de estigma e seus portadores, o autor afirma que se faz necessário um olhar sociológico sobre a produção do mesmo. Para cumprir tal intento, este avalia que uma pessoa estigmatizada é percebida nas relações sociais como tendo um atributo que afasta as pessoas “ditas/consideradas normais” de seu convívio social. Assim, todas as outras características desta pessoa são anuladas devido à própria rotulação negativa da qual ela é vítima.

As relações sociais entre portadores de estigmas e não portadores de estigmas acabam por contribuir para a construção de “carreiras morais”, no caso dos estigmatizados, com precários vínculos sociais e com estímulo à baixa estima social e identitária¹².

Todavia, é necessário destacar que para Goffman existe um tipo ideal de membro da sociedade norte-americana¹³ que estaria isento de algum atributo negativo e/ou estereótipo:

(...) Num sentido importante há **só um tipo de homem que não tem nada do que se envergonhar**: um homem jovem, casado, pai de família, branco, urbano, do Norte, heterossexual, protestante, de educação universitária, bem empregado, de bom aspecto, bom peso, boa altura e com um sucesso recente nos esportes. Todo homem americano tende a encarar o mundo sob essa perspectiva, constituindo-se isso, num certo sentido, em que se pode falar de um sistema de valores comuns na América. (Goffman, 1988, p.139) (Grifos Nossos).

Podemos, então, perceber que o ideal de homem aceito socialmente é nitidamente focado em identidades sociais tomadas como normais numa determinada “instituição imaginária da sociedade”¹⁴. Neste sentido, a sociedade estudada por Goffman é grande produtora de estigmas de toda ordem: estéticos, sociais e morais. É possível estender esta tipificação, com poucas exceções, a representações sobre o homem brasileiro atual.

Ademais, fabrica-se socialmente uma lista ideal de atributos sociais ditos normais. E quase todos acabam por viver em um cotidiano de identidades deterioradas e fora do padrão, mais precisamente, identidades *outsiders*¹⁵.

Em suma, estes atributos e normas são legitimados por todos os membros da sociedade citada, incluindo os que não podem alcançá-la¹⁶. Persistindo nessa consideração o caráter sociológico do fenômeno: O “anormal” é construído pelo dito “normal”.

Desta forma, compreendemos a relação estreita e íntima entre preconceito, estigma e racismo, visto que as expectativas normativas, socialmente dominantes, excluem todos os indivíduos que não se encaixam nesta regra social, conseqüentemente, produzindo pessoas que se auto-representam e são representadas como “anormais”.

ESTIGMA E EDUCAÇÃO

Assim, para entendermos a ocorrência deste fenômeno nas instituições escolares, nos reportaremos aos importantes estudos brasileiros que apontam para estas questões da relação entre estigma e a educação. Estudos e pesquisas feitas em escolas e/ou junto a grupos familiares (Cunha Jr., 1987; Cavalleiro, 2000; Amaral, 2001; Romão, 2001; Gomes, 2001; Fazzi¹⁷, 2004) têm demonstrado que estas duas instituições têm contribuído para o fortalecimento de práticas discriminatórias nas escolas em relação a indivíduos negros. Estas situações ocorrem tanto pelo silêncio, quanto pela ausência de debate sobre a diversidade cultural e valorização positiva do educando negro.

Cavalleiro (2000), ao investigar a questão da relação entre alunos negros e não-negros de uma Creche Infantil, em São Paulo, aponta para a prevalência de preconceito racial entre crianças de 3 a 7 anos¹⁸. Descobre também que o silêncio docente sobre o preconceito infantil, inclusive entre professoras negras, reforça as relações discriminatórias entre estes educandos.

Entre as principais conclusões da autora podemos citar: as crianças brancas desenvolvem relações de preconceito em relação às negras, e estas interações preconceituosas se expressam, principalmente, na formação e escolha de par para as festas juninas escolares, nos momentos agudos de competição quando as crianças brancas ficam em desvantagem competitiva.

No caso das docentes, os principais vetores do preconceito se dão no tratamento afetivo diferenciado entre crianças brancas e não brancas, no preconceito estético, principalmente em relação ao cabelo das crianças negras, e no próprio silêncio institucional no que se refere às relações discriminatórias entre as crianças.

Em pesquisas realizadas, sob nossa supervisão, em escolas da Educação Básica da Região de Jequié e Bom Jesus da Lapa, na Bahia, estes preconceitos contra crianças negras também apareciam, nos Concursos Escolares, na escolha das rainhas da primavera, da rainha do milho, do papel de anjo nas peças teatrais¹⁹ etc. Pois sempre era cercada de questionamentos a presença de crianças negras em papéis de anjos e em outros papéis naturalizados como sendo moldados para brancos.

Rita Amaral (2001) aborda, entre outras importantes questões, a percepção das famílias negras sobre a condição do negro no Brasil, acerca da negritude, do valor racial e das queixas de seus filhos aos problema do preconceito na escola²⁰.

Para cumprir tal intento a autora realizou entrevistas com famílias negras de diversas classes. Nesta pesquisa conclui que a desvalorização e desconhecimento sobre aspectos positivos da identidade negra são, na maioria das vezes, contribuintes para a baixa auto-estima identitária do educando negro. Percebe-se um desconhecimento razoável, entre as famílias negras com menor capital escolar²¹, sobre a presença de negros em postos de prestígio social e/ou em profissões de alto poder simbólico na sociedade brasileira. (Cf. Amaral, 2003)

Em pesquisas realizadas sob nossa orientação²², foi possível perceber que um número considerável de crianças afro descendentes desconhecia o termo racismo, não se consideravam negras e ignoravam amplamente a história do negro na sociedade brasileira. Neste sentido, há uma quase ausência de uma pedagogia e de um ensino que valorize o multiculturalismo em nossas escolas. O Direito à diferença ainda é uma utopia no ambiente escolar.

As pesquisas realizadas nos livros didáticos de História, Geografia e Estudos Sociais dos anos 70 do século passado²³ até os dias atuais, revelam que a contribuição do negro à formação da sociedade brasileira é majoritariamente ligada ao, agora considerado, sofrido trabalho escravo, às danças, à música e culinária. Sendo que as imagens negras nos livros didáticos são na maioria das vezes ligadas ao sofrimento e a dor e percebe-se uma completa ausência de figuras e rostos quando se aborda, raramente, os heróis negros²⁴.

Retomamos aqui uma reflexão constante das nossas aulas de sociologia da educação: temos todos os razoáveis conhecimentos sobre as revoluções européias do século XVIII e XIX em nossos currículos, mas as transformações sociais mais profundas de nosso entorno social são profundamente esquecidas em nossas práticas curriculares e em nossos conteúdos programáticos. Carecemos ainda mais, em nossas escolas, de um estudo aprofundado, fora do senso comum, das contribuições dos negros para nossa complexa sociedade nacional.

Assim, o estigma sobre o negro ganhará um importante reforço nos espaços escolares. Até então, os conhecimentos sobre a trajetória dessa população são apresentados de forma estereotipada nos livros e até mesmo nos famosos dias da consciência negra das escolas, no que acabam por contribuir para tornar esta participação negra nitidamente folclorizada nestes ambientes²⁵.

É necessário também identificar as diversas expressões dos estigmas raciais, que em algumas situações se articulam com outros fenômenos regionais, levando a disfarçar, ou até mesmo sancionar positivamente, o estigma no olhar do próprio estigmatizado. A ampliação desta análise para outras perspectivas, nos ajuda a identificar a relação entre reprodução de identidades estigmatizadas e meio social.

OUTRAS EXPRESSÕES DO ESTIGMA RACIAL NA EDUCAÇÃO

A construção do Estigma racial nos espaços educativos deve ser analisada também a partir de uma multiplicidade de fatores que vão mais além do que a intolerância contra negros. Na verdade, na maioria das escolas públicas, diversos estereótipos convergem para a formação de uma negação do jovem negro e das suas potencialidades enquanto educando.

É óbvio que as construções pseudocientíficas que atestavam a inferioridade do negro cumprem importante papel nesta negação, mas é preciso ressaltar que outras construções, em especial do senso comum, são relevantes e precisam ser analisadas em conjunto com o racismo.

Referimo-nos, por exemplo, ao forte estereótipo sobre o nordestino, que visto como preguiçoso²⁶, colabora decisivamente na negação dos jovens de periferia, a sua grande maioria negra, dado que reforça uma suposta incapacidade, ou desinteresse congênito pelo estudo.

O sistema escravagista construiu a imagem do baiano preguiçoso, indolente e vadio. Condições históricas específicas perpetuaram a representação da preguiça associada à Bahia, com sua população majoritariamente afro-descendente. Essa imagem do baiano preguiçoso, festeiro, “corpo mole” foi delineada ao longo de várias décadas, com conotações pejorativas e elogiosas. (ZANLORENZI, 1998).



Normalmente não tendemos a ver esse rótulo sobre o nordestino como algo negativo, muitos inclusive se orgulham dele. Articulam essa idéia de preguiça com a idéia de esperteza ou “malandragem”²⁷, que seriam sancionadas positivamente. Outro limite é não perceber que essa noção não é só fundamentada em determinismos geográficos²⁸, considerando aí o clima quente e a localização litorânea do nosso estado, mas também em um forte determinismo biológico²⁹, que acredita ser a forte presença negra, e em especial a forte presença da mestiçagem, os responsáveis por essa “formação cultural”.

Mais uma vez o senso comum prefere ressaltar, orgulhosamente, a herança negra na música, nas artes, na culinária, que seriam exaltadas pelos “estrangeiros”³⁰ e, portanto, elemento lucrativo para a nossa região.

O reforço desta noção de preguiça baiana é feito cotidianamente em programas televisivos, com destaque para o semanal “Casseta e Planeta Urgente” da Rede Globo, e também através de piadas ou charges que circulam pela internet, como essa que reproduzimos aqui.

O fato é que o preconceito contra nordestinos esconde um forte componente racial e se insere em mais uma das estratégias de “suavização” da violência racial, própria daquilo que Roberto DaMatta (1986) chama de “racismo à brasileira”.

Os principais teóricos do racismo científico, em especial Artur de Gobineau (1816-1882) ao buscar classificar as raças, apresentavam os negros como a pior raça, a “variedade mais modesta que jaz no fundo da escala” e aquela que atrasaria o desenvolvimento tecnológico e intelectual de uma nação.

Não existe verdadeira civilização nas nações européias enquanto nelas os ramos arianos não forem os dominantes.
(Artur de Gobineau)

Outro forte componente desta “identidade nordestina” que teria sua origem na nossa formação “racial” é o ímpeto sexual, de homens e mulheres, em especial os negros. Esse estereótipo é extremamente reforçado em Salvador, e é utilizado como moeda de troca de jovens negros baianos na busca por relacionamentos afetivos principalmente com turistas.

O fato é que a conjunção desses fatores, que na sua grande maioria nascem na noção de “raça” negra, biologicamente falando, e de seus atributos inatos, colabora decisivamente para a construção negativa do jovem negro na sala de aula. O professor tende a reproduzir estas idéias e estigmatizar o aluno negro como incapaz, preguiçoso, “burro”, entre outras definições que ora são aplicadas abertamente, ora se escondem em diagnósticos de dislexia ou hiperatividade.

O combate a este fenômeno é complexo e exige profunda reflexão sobre nossa formação social, nossa desigual estrutura socioeconômica e em relação a construção disto que chamamos cultura brasileira, produto do nosso tão exaltado “caldeirão de raças”.(DaMatta,1981)

A partir dessa reflexão poderemos combater o racismo e os estigmas direcionados aos alunos, na maioria negros, que, objetivamente e subjetivamente, interferem no “olhar” docente sobre os educandos das escolas públicas do nosso estado. Combater o racismo e o estigma nas escolas são políticas públicas emergenciais. Este artigo pretendeu trazer à tona reflexões cotidianas de educadores que desejam colaborar com a superação de todas as formas de violência simbolicamente construídas e reproduzidas no ambiente escolar que tendem a gerar “identidades sociais deterioradas”. Esperamos ter conseguido chamar atenção para este fenômeno.

¹ Professor de Sociologia da Educação do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Membro da Comissão Organizadora do Congresso.

² Professor de Sociologia da Educação da UEFS.

³ Aconteceu na cidade de Amargosa entre 8 e 11 de maio de 2007.

⁴ Uma importante contribuição sobre a discussão referente ao estigma e o preconceito está presente no primeiro capítulo da obra *Estabelecidos e Outsiders* de Norbert Elias e Scotson (2000).

⁵ Para aprofundar a discussão sobre pureza, impureza ritual e perigo ver DOUGLAS, 1980.

⁶ Como dizia uma aluna do Curso sobre estigma e educação: *perdi a conta de quantas vezes, ao usar blusa de alças, tive que explicar que a cicatriz que tenho no braço foi fruto de uma operação na infância para retirar uma deformidade congênita, pois, as pessoas sempre me perguntavam se fui vítima de alguma violência física, o que me irritava profundamente!*”. Goffman reflete sobre isso apontando que as pessoas portadoras de “deficiências físicas” desenvolvem estratégias de defesa contra a curiosidade coletiva. Em geral um dos mecanismos de defesa é a própria ironia agressiva

⁷ Pessoas portadoras de “deficiências físicas”, portadoras de síndromes de down e de outras doenças mentais, negros, ciganos etc. se encaixariam no perfil dos desacreditados em alguns contextos sociais

⁸ Ex-Presidiários, Ex-drogados, Alcoólatras, Portadores de Aids sem sintomas, prostitutas etc. se encaixariam no perfil dos desacreditáveis.

⁹ Um importante capítulo desta obra de Goffman é sobre Controle de informação e identidade pessoal, onde o ator aprofunda uma análise sociológica sobre os desacreditáveis.

¹⁰ Ver sobre isso: (Douglas, M. 1976)

¹¹ Há pouco tempo, em 2006, um Jornal Dinamarquês publicou uma charge que associava a imagem de muçulmano com turbante a uma bomba. Este estigma gerou protestos e manifestações de muçulmanos em todas as partes do mundo, inclusive ocorrendo, em alguns desses protestos, a queima da bandeira da Dinamarca.

¹² Em torno da Unidade Universitária, na qual, um dos autores do artigo trabalha, vive uma Comunidade de Ciganos. Estes Ciganos sempre recusaram maior convívio com docentes ou estudantes, restringindo seu convívio a conversas com os vigilantes do referido Campus Universitário. Toda vez que, imbuído pelo

interesse de pesquisa, tentou se aproximar destes percebeu que eles se retiraram, delicadamente, do espaço.

¹³ Lócus empírico de suas pesquisas sobre estigma social

¹⁴ Cf. referência ao título do livro de Castoriadis (1982).

¹⁵ Ler “ Elias; Scotson. Estabelecidos e Outsiders”, , 2000)

¹⁶ Lembramos vivamente dos dados de uma pesquisa de monografia orientado por nós em que, ao responder questões sobre representações sócio-raciais sobre a negritude, a informante negra dizia que não tomava sol na praia para não ficar mais preta.

¹⁷ Esta autora, em nosso entendimento, faz a mais completa revisão e pesquisa bibliográfica sobre a questão do racismo e infância, notadamente no capítulo três de seu livro

¹⁸ Cavaleiro (2000) contribui para a desconstrução do mito de que o preconceito racial é fenômeno de fases mais avançadas de nossa socialização.

¹⁹ Pesquisas apresentadas no Grupo de Estudo “A Auto-Estima da Criança Negra na Escola” DCHT. Campus XVII. UNEB.

²⁰ Neste artigo a autora reflete sobre a associação, feita pelas famílias, entre as queixas de discriminação feitas pelos filhos como justificativa das crianças para o fracasso escolar. Alimentando, neste sentido, em nossa opinião, no imaginário da criança: uma cultura da conformidade e da invisibilidade da queixa racial. Necessitamos de estudos mais aprofundados sobre a queixa racial de crianças negras e o comportamento familiar frente a estas questões.

²¹ Ver (Bourdieu, 1989)

²² Pesquisas feitas para o Componente Curricular Sociologia da Educação II realizadas por estudantes de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em Escolas da Educação Básica do Município de Amargosa

²³ Ver, (Silva, Ana. C., 2001.: Rosenberg, F. 2003)]

²⁴ Ritual de Iniciação em Pesquisa Estudantil: As representações do Negro no Livro Didático: 1970-2006. 14 de Fevereiro de 2007. CFP-UFRB

²⁵ O negro é da capoeira, do samba, da culinária, das religiões exóticas, das músicas; entretanto, há um completo esquecimento em relação aos negros engenheiros, literatos, advogados etc. de nossa sociedade presente e passada.

²⁶ Esta discussão é aprofundada por Elisete Zanlorenzi (1998).

²⁷ Ver a discussão sobre o “jeitinho brasileiro” feita por Lívia Barbosa (1992).

²⁸ Esta corrente é caracterizada pelas teses que procuram identificar as diferenças culturais como elementos determinados por diferenças dos ambientes físicos (em especial climáticos).

²⁹ Esta corrente é caracterizada por teorias que atribuem as capacidades humanas à distinção de raça ou outros grupos humanos.

³⁰ Incluo nessa categoria não só os turistas internacionais, mas também os sulistas brasileiros que reforçam cotidianamente estes preconceitos contra nordestinos imigrantes, vistos em seus estados como responsáveis pela violência e desemprego.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Rita. Educar para a igualdade ou para a diversidade? A socialização e valorização da negritude em famílias negras. **REVISTA DIGITAL DE ANTROPOLOGIA URBANA**, 2003. Disponível em <<http://www.aguaforte.com/antropologia/osurbanitas/revista/Educarparaque.html>>.

BARBOSA, Livia. **O jeitinho brasileiro**. A arte de ser mais igual que os outros. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa : Difel, 1989

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. Educação e Poder - racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2000.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CUNHA JR. Henrique. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (63), nov. 1987.

DAMATTA, ROBERTO. Digressão: A Fábula das Três Raças, ou o Problema do Racismo a Brasileira. In: _____. **Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social**. Petrópolis: Vozes, 1981.

_____. A ilusão das relações raciais. In: **O quer faz o brasil, Brasil?**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1986.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOFFMAN, Erving. **Estigma** – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

RAEDERS, Georges. **O Inimigo Cordial do Brasil**. O Conde de Gobineau no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

ROSEMBERG, F. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador:EDUFBA, 2001.

ZALUAR, A; LEAL, M.C. Violência Extra e Intramuros. **RBCS** Vol. 16 n. 45 fevereiro/2001

ZANLORENZI, Elisete. **O mito da preguiça baiana**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós Graduação em Antropologia, USP, São Paulo, 1998. (Orientador: Kabengele Munanga)

Relatórios de Pesquisa

Orientador Prof. Luis Flávio Godinho. UFRB

Orientandos: Estudantes de Pedagogia da UFRB

Ritual de Iniciação em Pesquisa Estudantil: As representações do Negro no Livro Didático: 1970-2006. 14 de Fevereiro de 2007. CFP-UFRB

I Colóquio de Educação do CFP-UFRB - Pesquisas feitas para o Componente Curricular Sociologia da Educação II realizadas por estudantes de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em Escolas da Educação Básica do Município de Amargosa

Grupos de Estudo

Grupo de Estudo “A Auto-Estima da Criança Negra na Escola” DCHT. *Campus XVII*. UNEB- Bom Jesus da Lapa - Bahia

16. PATRIMÔNIO CULTURAL E IDENTIDADE

Prof.^o Ms. Maria da Graça Andrade Dias
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

A conscientização de um povo sobre os seus bens patrimoniais promove a identidade com a sua cultura e para este fim deve constituir-se num processo de aprendizado básico a ser aplicado nas escolas. A disseminação do interesse pelos valores culturais permite que a comunidade preserve seus bens patrimoniais, fortalecendo os sentimentos de identidade e cidadania.

A história de cada indivíduo é decorrente de suas vivências e experiências das quais são acrescentados diferentes valores e significados. Em decorrência disto são criadas relações de estima, simbólicas, míticas, bibliográficas, com os mais diferentes objetos, atividades e situações, sejam eles um álbum de fotografias, uma música, uma praça, etc. As relações que os indivíduos possuem com sua história de vida misturam-se com sua própria identidade, são referências à sua história pessoal. Esses elementos que os representam são chamados de bens. Alguns desses bens são tão representativos de seus donos que sua simples visualização é uma forma de identificá-lo. O conjunto dos bens reunidos por cada pessoa constitui o patrimônio individual e o conjunto de bens reunidos por uma comunidade, ou que os recebeu de gerações anteriores, representa o patrimônio coletivo. Os bens que um grupo social produziu ou adquiriu e elegeu como testemunho de sua cultura se constitui no patrimônio cultural.

Derivado do latim *patrimonium*, o termo patrimônio significa os bens herdados do pai (*pater*), tudo o que tem valor, que se herda ou que se lega. A utilização do termo como herança social se expandiu na França pós-Revolucionária após o Estado decidir tutelar e proteger as antiguidades que possuíam significado para a história da nação. Inicialmente, a categoria do patrimônio que mereceu a atenção foi a que se relacionava mais diretamente com a vida de todos: o patrimônio histórico representado pelas edificações e objetos de arte. Paulatinamente, ocorre a passagem da noção de patrimônio histórico para a de patrimônio cultural, de tal modo que uma visão inicial reducionista que enfatizava a noção do patrimônio nos aspectos históricos consagrados por uma historiografia oficial foi-se projetando até uma nova perspectiva mais ampla que incluiu o “cultural”, incorporando ao “histórico” as dimensões testemunhais do cotidiano e os feitos não-tangíveis.

A abrangência conceitual na abordagem do patrimônio cultural está relacionada, pois, com a retomada da própria definição antropológica da cultura como “tudo

o que caracteriza uma população humana” ou como “o conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social” (Santos, 2001), ou ainda, como “todo conhecimento que uma sociedade tem de si mesma, sobre outras sociedades, sobre o meio material em que vive e sobre sua própria existência” (Santos, 2001), inclusive as formas de expressão simbólica desse conhecimento através de idéias, da construção de objetos e das práticas rituais e artísticas.

Durante as últimas décadas delinear-se uma série de instrumentos jurídicos, convenções, declarações, resoluções e recomendações relativas à proteção do patrimônio cultural, aprovadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), assegurando o direito internacional da cultura e os direitos internos, através da elaboração de leis próprias embasadas nessas recomendações.

Em 1982, a UNESCO conseguiu definir cultura de uma forma mais abrangente, que passa desde então a ser referência:

Conjunto de características distintas, espirituais e materiais, intelectuais e afetivas, que caracterizam uma sociedade ou um grupo social (...) engloba, além das artes e letras, os modos de viver, os direitos fundamentais dos seres humanos, os sistema de valor, as tradições e as crenças. (GAMARRA, 1998, p. 71)

Esse sistema de atividades por meio do qual o homem se adapta às diferentes e dinâmicas condições de existência, transformando a realidade é o que se chama cultura, um rico e diversificado processo, em permanente evolução. A Constituição Federal define o que constitui o patrimônio cultural brasileiro e indica, para proteger os bens culturais, as formas de proteção que o poder público deverá adotar como inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação. A proteção efetiva exige a ação fiscalizadora dos órgãos culturais. Em nível federal, o órgão responsável pelo patrimônio cultural brasileiro é o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), criado em 1937 e que serviu de modelo para a criação dos órgãos estaduais e municipais. No nível estadual, na Bahia, a preservação é dada pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural (IPAC), no nível municipal a responsabilidade é da Secretaria Municipal de Cultura.

A proteção legal dos bens patrimoniais se dá através do tombamento. O tombamento é o reconhecimento do valor social do bem, com preponderância sobre outros valores, inclusive sobre o direito de propriedade. O proprietário de um bem tombado, ainda que não perca seu direito à propriedade, sofrerá restrições a esse direito, quando pretender efetuar uma atividade ou intervenção que possa ameaçar o bem.

O patrimônio cultural classifica-se em MATERIAL E IMATERIAL. Constituem-se como PATRIMÔNIO CULTURAL MATERIAL: as obras, objetos, documentos, cidades, edificações, espaços utilizados para manifestações culturais, etc. O patrimônio cultural registra e proporciona conhecimento, consciência e integração

do homem em si mesmo, no ambiente em que vive, em sua história e memória, no passado e em direção ao futuro. Seu valor relaciona-se com a capacidade de estimular a memória e a imaginação, contribuindo para garantir a identidade cultural e melhorar a qualidade de vida.

O IPHAN agrupa os bens patrimoniais de acordo com a sua natureza e os registra em livros de Tombo. A natureza desses bens, de acordo com o IPAC-BA, obedece às seguintes definições:

1. Patrimônio natural: paisagens e formações geomorfológicas notáveis, rios, cavernas, flora, fauna de uma região;
2. Patrimônio edificado: formado pelos bens imóveis, como casas, igrejas, museus, edifícios representativos da evolução histórica ou exemplares de um determinado período ou manifestação cultural;
3. Patrimônio urbanístico: formado pelas estruturas ou conjuntos urbanos de especial importância, isto é, sejam referenciais formadores da personalidade única do lugar: praças, bairros, cidades, incluindo sua paisagem.
4. Bens móveis: são aqueles que por suas características manuais podem ser removidos sem dificuldades; são formados por conjuntos de elementos artísticos, artefatos culturais e objetos significativos para a memória, abrangendo não somente as obras de arte como também os materiais de arquivo e objetos que possuam um valor especial para a comunidade, sejam de ordem afetiva, simbólica ou histórica;
5. Patrimônio documental são bens móveis que constituem o acervo histórico e fontes de comprovação de fatos históricos e memoráveis, constitui muitas vezes o acervo dos arquivos públicos e bibliotecas;
6. Bens integrados: também chamados elementos artísticos ou artes aplicadas, constituem-se na ornamentação que compõem a ambiência arquitetônica das edificações; de natureza escultórica e/ou pictural.

O PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL foi instituído no Brasil no ano 2000 e representa as formas de expressão de um povo, seus modos de criar, de fazer, de viver, de agir, seu conhecimento, costumes e instruções. Nosso país se caracteriza pelos riquíssimos níveis de diversidade e pela pluralidade de formas de sua cultura, gerando padrões muito peculiares nas relações entre o homem e a natureza. O registro desses bens é feito em livros:

1. Dos saberes: em que são inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades;
2. Das celebrações: para os rituais e festas que marcam a vivência coletiva, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social;
3. Das formas de expressão: para as manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas;

4. Dos lugares: para os mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas.

O patrimônio cultural deverá ser preservado para que possa ser transmitido para futuras gerações, ser objeto de estudo e fonte de experiências. Compete à sociedade e ao poder público cuidar para que o patrimônio seja preservado e valorizado. A cada momento novos bens estarão se revelando e os já reconhecidos estarão se reconfigurando e apresentando novos valores.

Os significados que a memória vai conferindo a um bem ao longo do tempo, acabam por dar-lhe uma identidade própria, tornando-o capaz de substituir e representar um povo, um lugar. Dessa forma, o patrimônio cultural diz respeito à identidade cultural de um povo, de uma região, de um país, e por isso deve ser preservado e valorizado o máximo possível. Ele é o testemunho de uma cultura, a marca de uma civilização.

A fonte primária de atuação que vem enriquecer e fortalecer o conhecimento individual e coletivo de uma nação sobre sua cultura, memória e identidade constitui-se num componente da educação patrimonial que é um veículo de aproximação, conhecimento, integração e aprendizagem do cidadão, permitindo-lhes que reconheçam, valorizem e se apropriem de toda uma herança cultural a eles pertencente, proporcionando-lhes uma postura crítica e atuante na proteção e defesa de seus bens culturais.

O conhecimento crítico e a apropriação consciente por parte das comunidades e indivíduos do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. Segundo Custódio (2002) “a valorização do patrimônio cultural brasileiro depende, necessariamente, de seu conhecimento. E sua preservação, do orgulho que possuímos de nossa própria identidade”.

REFERÊNCIAS:

BAHIA, Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da. **Política e Programa de Preservação do Patrimônio histórico, artístico, arqueológico e natural do Estado da Bahia**. Salvador, 1886.

CUSTÓDIO, Luis Antônio Bolcato. Patrimônio mundial: trajetória, práticas e desafios. **Ciências & Letras**. Revista da Faculdade Porto Alegre – RS.V. 31, p. 219-229, 2002.

GAMARRA, Yolanda. **La Cooperación Internacional em su Dimensión Cultural y el Progreso Del Derecho Internacional**. Madri: MÃE, 1998.

SANTOS, Cecília R. Novas Fronteiras e Novos Pactos para o Patrimônio Cultural. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, 2001. abr/jun. 15.

17. HISTÓRIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO: UM DEBATE TEÓRICO SOBRE OBJETOS DE ESTUDO

Prof. Ms. Marivaldo Cruz do Amaral¹ - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof.^a Dra. Márcia M^a da Silva Barreiros Leite² - Universidade Estadual de Feira de Santana

Este artigo visa apresentar um panorama sobre a constituição do campo da História Social da Educação, em particular da dimensão teórica que envolve os seus objetos de estudo. Tomamos como base deste trabalho o mini-curso *História Social da Educação: Um Debate Teórico Sobre Objetos de Estudo*, ocorrido no Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul: Educação, Cultura e Sociedade e organizado pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A imprensa enquanto objeto de estudo da História Social da Educação, constituiu-se como elemento norteador do debate estabelecido no mini-curso. A perspectiva deste trabalho é de levantar questões e não propor conclusões, além de pretender contribuir com esta problematização que tem ganhado força na produção historiográfica. O campo de pesquisa da História Social da Educação apresenta-se na atualidade como *locus* privilegiado para o debate sobre a produção do conhecimento histórico.

INTRODUÇÃO:

O mini-curso “*História Social da Educação: um debate teórico sobre objetos de estudo*” contou com a inscrição de dezenove mini-cursistas e teve carga horária de nove horas, distribuídas em três dias. No primeiro dia iniciamos com uma discussão teórica sobre as mudanças dos paradigmas na produção historiográfica, seus campos, definições, impasses e perspectivas. No segundo e terceiro dias apresentamos uma discussão sobre os jornais e periódicos publicados na Salvador do início do século XX, como possibilidade de fonte histórica e, ao mesmo tempo, objeto de investigação para a História Social da Educação.

I. Por uma História Social da Educação:

Na contemporaneidade, a *História Social da Educação*, rompendo fronteiras disciplinares, destina-se a perceber a educação historicamente constituída no conjunto das relações de gênero, raça, geração, nacionalidade e classe social, privilegiando os protagonistas anônimos da História.³ As novas abordagens têm apontado caminhos e perspectivas teóricas e metodológicas, deslocando o foco das “lentes” investigadoras dos historiadores para temáticas até então pouco exploradas. A crise dos estruturalismos (braudeliano, marxista, funcionalista) a

partir dos de 1970, trouxe para as investigações históricas as massas sociais que ao longo do tempo haviam sido excluídas.⁴

Este movimento, que estabeleceu a compreensão da dinâmica das sociedades a partir da valorização dos mais variados sujeitos nos seus processos de sociabilidades, é fruto das mudanças operadas na produção historiográfica a partir da *Nova História*, no início do século XX.⁵ As contribuições da historiografia francesa dos *Annales* permanecem no contexto atual, promovendo a ampliação do foco de investigação que deixa de priorizar a abordagem dos “grandes temas” e das “grandes narrativas” para analisar a formação histórica das sociedades a partir das experiências dos indivíduos nas suas múltiplas relações sócio-culturais, políticas e econômicas.

Ao referir-se ao momento que vive a produção historiográfica sobre a educação no Brasil, Antonio Nóvoa afirma que “*estamos perante mudanças de escala muito significativas, mas que não são mudanças de natureza*”, mas que se destinam a redimensionar o campo de produção da história da educação, ampliando a concepção de objetos de estudo, bem como das fontes.⁶

Enquanto campo de saber relativamente novo, a chamada História Social da Educação está articulada à renovação teórico-metodológica das Ciências Humanas e da Educação. É, ao mesmo tempo, campo de saber e objeto de pesquisa que procura identificar as idéias e os modelos pedagógicos construídos ao longo da história nas diferentes sociedades passadas, bem como as experiências educativas dos sujeitos envolvidos. É um campo que aborda fundamentalmente a educação enquanto uma prática social. Numa perspectiva de volta ao passado estuda o significado da educação para as diversas culturas, interessando-se pelas idéias, práticas e projetos pedagógicos construídos na *longa duração* e em contextos diferentes. Para Antonio Nóvoa, “*o mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através das ferramentas próprias do seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia.*”⁷

Enquanto um ato pedagógico vinculado a nossa realidade, a educação é uma experiência e prática social histórica, bem como uma resposta que os indivíduos formulam a respeito das suas necessidades e demandas no tempo. Desse modo, ela está inserida nos processos de historicidades e representa “*uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.*”⁸

Neste sentido, a História da Educação -na concepção atual- vai aos poucos se formando teoricamente e sendo autorizada como um campo disciplinar, de reflexão específica, cujo objetivo é reconstruir a historicidade dos processos educativos numa dimensão de interdisciplinaridade. No diálogo com as outras ciências ela se

afirma teórica e metodologicamente. Ela também faz parte da história geral da humanidade. Alguns estudiosos chegam a defender a idéia de que ela seria um ramo ou uma especialização da História propriamente dita. Esta interpretação repousa na compreensão de que toda e qualquer prática educativa é produzida a partir das relações que os homens e as mulheres estabelecem entre si para produzirem a sua cultura e a sua existência, não sendo, portanto, um fenômeno neutro, a-histórico ou desprovido de política. A educação se constrói sob o signo da ideologia e da história.

No limiar deste XX, esta nova disciplina é definitivamente incorporada à História Cultural, abordagem produzida pela escola francesa dos *Annales* que renovou substancialmente os conhecimentos e o entendimento acerca dos *saberes* e *fazer*es educativos. Na interface com a História, que estabeleceu outros olhares para a disciplina, a História da Educação saiu fortalecida. No caminho das novas abordagens e com outras fontes documentais, ela deixa de ser apenas uma tradicional narrativa das instituições escolares e das correntes pedagógicas e se volta para temas até então esquecidos. Entre as novas temáticas temos: história e memória educacional, história reflexiva das idéias pedagógicas, imprensa e educação, história das instituições escolares, história das disciplinas, história das representações, da educação feminina, da infância escolar, das práticas de letramento, da alfabetização. Seguindo as lições do pedagogo italiano Franco Cambi, a História da Educação deve ser justificada como História e deve procurar restituir o passado em si mesmo, isto é, nas suas diferenças com o presente. O historiador Marc Bloch também afirma a importância da relação passado-presente: *“conscientemente ou não, é sempre às nossas experiências cotidianas que, em última análise, vamos buscar, dando-lhes, onde for necessário, os matizes de novas tintas, os elementos que nos servem para a reconstrução do passado.”*⁹

Não passando incólume à renovação historiográfica processada em relação às fontes, aos métodos e às teorias da História, a História da Educação, num diálogo interdisciplinar, soube incorporar objetos, fontes documentais, problemas e metodologias do campo do saber histórico, diluindo as fronteiras que separavam rigidamente as duas disciplinas. Como avaliamos, a História da Educação é mais do que um prolongamento da História, ela é a própria História, porque a educação é uma construção social. O estudioso Antonio Nóvoa, ainda nos lembra que *“a reflexão histórica, mormente no campo educativo, não serve para descrever o passado, mas sim para nos colocar perante um patrimônio de idéias, de projetos e de experiências. A incursão do nosso percurso pessoal e profissional neste retrato histórico permite uma compreensão crítica de ‘quem fomos’ e de ‘como somos.’”*¹⁰

II. Uma possibilidade de fonte histórica: a Imprensa

O alargamento dos domínios da História Social da Educação trouxe para a *ordem do dia* velhos objetos que agora *“tornam-se novos, porque são apanhados numa*

perspectiva que realça sua materialidade de dispositivos, através dos quais bens culturais são produzidos, postos a circular e apropriados.”¹¹ Neste movimento, a imprensa apresenta-se tanto como fonte quanto como objeto de pesquisa histórica sobre a educação. Uma educação entendida para além da escolar.

Desta forma, a escola é apenas uma das instituições que tem o papel de educar na sociedade. A educação presente na instituição escolar contribui para a formação da sociedade, entretanto, a mesma é compartilhada com outras instituições que colaboram para o processo de ordenamento de práticas culturais, como é o caso da igreja, da família, entre outras.¹²

Historicamente, a Imprensa constituiu-se como “importante estratégia de construção de consensos, de propaganda política e religiosa, de produção de novas sensibilidades, maneiras e costumes”, legitimando-se como aparelho ideológico educacional e valioso objeto de análise na pesquisa histórica.¹³ Ao longo da produção historiográfica brasileira, a Imprensa foi utilizada como um recurso complementar. Entretanto, nos últimos anos vem consolidando-se como um *corpus documental* que possibilita a compreensão das várias dimensões que caracterizam o processo histórico, revelando-nos, entre outros elementos, a ressonância que determinadas campanhas educativas poderiam ter no contexto social em que foram engendradas.¹⁴

Como veículo educativo, a Imprensa desenvolveu, entre outras funções, a tentativa de padronizar comportamentos, formar opiniões e legitimar instituições no conjunto da sociedade. Evidenciando a importância da imprensa enquanto fonte/objeto de estudo, Wenceslau Gonçalves Neto afirma que “é principalmente através da imprensa que se divulgam e se consolidam as principais representações sociais”¹⁵. Argumentando sobre a capacidade formativa da Imprensa, Gonçalves Neto ainda afirma que a insistência da mesma, ao repetir publicações, “acaba por criar a adesão do que é proposto.”¹⁶

Como porta-voz dos anseios da elite brasileira, por muitas vezes “a imprensa procurou engendrar uma mentalidade”¹⁷. Através da análise de matérias de jornais publicados no início do século XX, norteamos uma discussão teórica sobre a importância da imprensa nos processos de disciplinarização e educação dos corpos na Bahia republicana.

¹ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *O Jornal e Outras Fontes para História da Educação Mineira do Século XIX – Uma Introdução* In ARAUJO, José Carlos de Souza & GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs). *Novos Temas em História da Educação Brasileira – Instituições Escolares e Educação na Imprensa*. Campinas, Sp: Autores Associados; Uberlândia, MG: EUDFU, 2002. p. 134

Uma das campanhas educativas que analisamos neste mini-curso foi a organizada pela imprensa baiana no início do século XX, na qual a sociedade foi mobilizada com o intuito de garantir a medicalização do parto na Bahia, através da Maternidade Climério de Oliveira. Pela campanha pretendia-se estabelecer padrões de comportamento ditos civilizados, principalmente para as mulheres. Uma educação não escolar, que visava reconfigurar a vida social. Os jornais publicados neste período configuram-se como valiosos documentos para compreendermos a referida campanha educativa desenvolvida pelos médicos da Faculdade de Medicina da Bahia. A Imprensa baiana não mediu esforços para apoiar os preceitos da nova agenda higienista do Brasil República.

¹ Mestre em História Social pela UFBA e Professor Assistente da UFRB.

² Doutora em História Social pela PUC-SP e professora Adjunta da UEFS / Assistente da UCSAL

³ Ver VAINFAS, Ronaldo. *Os protagonistas anônimos da História: micro-história*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

⁴ CASTRO, Hebe. *História Social*. In CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (Orgs). *Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997. 18ª Reimpressão. p. 49-50.

⁵ BURKE, Peter. *Abertura: A nova história, seu passado e seu futuro* In BURKE, Peter (Org). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. p. 8 -18.

⁶ NÓVOA, Antonio. Prefácio. In MONARCHA, Carlos. *História da Educação Brasileira: a formação do campo*. 2ª ed. ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 17.

⁷ Ver NÓVOA, Antonio. *Apresentação* In: Cambi, Franco. *Historia da Pedagogia*. São Paulo, UNESP, 1999, p. 11-15 e NÓVOA, Antonio. *Por que a História da Educação?* In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. I, Petrópolis/ RJ, Vozes, 2005, p. 9-13.

⁸ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação*. São Paulo, Brasiliense, 1995, p. 10.

⁹ BLOCH, Marc. *Introdução À História*. Lisboa, Publicações Europa América, 1974.

¹⁰ (Nóvoa: 2004).

¹¹ NUNES, Clarice & CARVALHO, Marta Mª Chagas de. *Historiografia da Educação e Fontes* In GONDRA (Org.), José Gonçalves. *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 46.

¹² FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *O Jornal e Outras Fontes para História da Educação Mineira do Século XIX – Uma Introdução* In ARAUJO, José Carlos de Souza & GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs). *Novos Temas em Historia da Educação Brasileira – Instituições Escolares e Educação na Imprensa*. Campinas, Sp: Autores Associados; Uberlândia, MG: EUDFU, 2002. p. 145.

¹³ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *O Jornal e Outras Fontes para História da Educação Mineira do Século XIX – Uma Introdução* In ARAUJO, José Carlos de Souza & GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs). *Novos Temas em Historia da Educação Brasileira – Instituições Escolares e Educação na Imprensa*. Campinas, Sp: Autores Associados; Uberlândia, MG: EUDFU, 2002. p. 134.

¹⁴ CARVALHO, Carlos Henrique de; ARAUJO, José Carlos Souza & GONÇALVES NETO, Wenceslau. *Discutindo a História da Educação – A Imprensa Enquanto Objeto de Análise (Uberlândia-MG, 1930-1950)* In ARAUJO, José Carlos de Souza & GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs). *Novos Temas em Historia da Educação Brasileira – Instituições Escolares e Educação na Imprensa*. Campinas, Sp: Autores Associados; Uberlândia, MG: EUDFU, 2002. p. 72.

¹⁵ GONÇALVES NETO, Wenceslau. *Imprensa, Civilização e Educação: Uberabinha (MG) no início do século XX* In ARAUJO, José Carlos de Souza & GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs). *Novos Temas em Historia da Educação Brasileira – Instituições Escolares e Educação na Imprensa*. Campinas, Sp: Autores Associados; Uberlândia, MG: EUDFU, 2002. p. 204.

¹⁶ GONÇALVES NETO, Wenceslau. *Imprensa, Civilização e Educação: Uberabinha (MG) no início do século XX*) In ARAUJO, José Carlos de Souza & GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs). *Novos Temas em História da Educação Brasileira – Instituições Escolares e Educação na Imprensa*. Campinas, Sp: Autores Associados; Uberlândia, MG: EUDFU, 2002. p. 206.

¹⁷ BASTOS, Maria Helena Camara. *Espelho de Papel – A Imprensa e a História da Educação* In ARAUJO, José Carlos de Souza & GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs). *Novos Temas em História da Educação Brasileira – Instituições Escolares e Educação na Imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EUDFU, 2002. p.151-152.

REFERÊNCIAS:

ARAUJO, Carlos Souza e GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Novos Temas em História da Educação Brasileira – Instituições Escolares e Educação na Imprensa**. Uberlândia /MG / Campinas – SP: Edufu /Autores Associados - Coleção Memória da Educação, 2002.

BLOCH, Marc. “A história, os homens e o tempo”. In: **Introdução à história**. Lisboa:Publicações Europa-América, 1974.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo:UNESP, 1999.

BOUTIER, Jean & JULIA, Dominique. **Passados Recompuestos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro/ Editora UFRJ; Editora FGV, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BURKE, Peter. Abertura: A nova história, seu passado e seu futuro In BURKE, Peter (Org). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “A Configuração da Historiografia Educacional Brasileira”. In: Freitas, Marcos Cezar de. **Historiografia Brasileira Em Perspectiva**. São Paulo:Contexto, 2002.

CASTRO, Hebe. História Social. In CARDOSO, Ciro Flamarion VAINFAS; Ronaldo (Orgs). **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997. 18ª Reimpressão.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves (org). **As Lentes da História**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2005.

GONDRA (Org.), José Gonçalves. **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOBBSBAWM, Eric. “Da História Social à história da sociedade” In: HOBBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo:Companhia das Letras, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. O aprendiz de feiticeiro e o mestre historiador: Quem faz a história. In: STEPHANOU, Maria; CUNHA, Maria Teresa Santos; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis/Rio de Janeiro:Vozes, 2005, v. I

MONARCHA, Carlos (Org). **História da Educação Brasileira: Formação do Campo**. Coleção Fronteiras da Educação. 2ª edição revista e ampliada. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SOUZA, CYNTHIA Pereira de. **História da Educação: processos, Práticas e Saberes**. São Paulo:Escrituras, 1998.

STEPHANOU, Maria; CUNHA, Maria Teresa Santos; BASTOS, Maria Helena Câmara (org). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis/ Rio de Janeiro:Vozes, 2005, 3 vls.

VAINFAS, Ronaldo. **Os Protagonistas Anônimos da História: micro-história**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte:Autêntica, 2003.



18. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UMA DISCUSSÃO DE MATRIZES CURRICULARES

Prof.º Ms. Marta Élid Amorim

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

O presente artigo faz uma breve discussão contrastiva entre matrizes curriculares do curso de licenciatura em matemática. Esta discussão retoma currículos instituídos na década de 30, ainda em vigor nos dias atuais na maioria das instituições formadoras, e a proposta de um novo currículo que, por exigências legais, nos levaram a pesquisar, estudar, refletir sobre o perfil do licenciado em matemática, suas habilidades e competências.

Diante das novas exigências colocadas pela legislação brasileira desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, passando pelas determinações das resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, e pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Licenciatura em Matemática, fez-se necessário uma discussão sobre que profissional docente em matemática tem sido formado até então no Brasil e quais as novas demandas para este profissional.

Essas discussões implicam, necessariamente, numa reestruturação dos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática, mostrando-se de grande relevância estudar os currículos ainda em atividade, observando pontos negativos e positivos para que os novos currículos não contenham repetidos erros do passado e contemplem a nova realidade educacional do país.

A formação do professor de Matemática torna-se importante tendo em vista o seu trabalho intelectual que consiste em lidar com saberes matemáticos de forma reflexiva, multidisciplinar e contextualizada, de modo a possibilitar ao educando a apropriação de tais saberes. Essa formação deste profissional se dá nos cursos de Licenciatura em Matemática que estão sendo foco da discussão desse artigo.

No Brasil, as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, em meados de 1939, com o objetivo de regulamentar o preparo docente para a escola secundária. Elas constituíram-se segundo a concepção “3+1”, que consistia em três anos iniciais de disciplinas de conteúdos específicos de Matemática, seguidos de um ano de disciplinas de complementação pedagógica. Esta proposição vem sendo mantida como padrão pela maioria das instituições

formadoras de professores de matemática até hoje. Mudanças nas Leis que regulam as licenciaturas já foram efetivadas, porém não trouxeram rápidas transformações na formação do professor.

O Licenciado em Matemática, futuro professor, precisa refletir sobre o significado da Matemática e ter clareza dos seus objetivos, exercendo suas atividades de maneira autônoma e crítica, tendo como ferramenta indispensável ao seu crescimento profissional, a pesquisa, que ampliará o seu campo de atuação e atenderá as novas expectativas dos alunos.

Os componentes curriculares ainda em vigência para a formação de professores continuam, salvo poucas restrições, os mesmos da década de 30, onde a oposição entre conteúdo e formação pedagógica é clara. Isto significa que as disciplinas têm sido dadas de forma independente e descontextualizadas, desmotivando assim o licenciando que acaba por considerar de menor importância às disciplinas que compõem a parte pedagógica, em relação às de conteúdo específico da matemática.

Sobre os desafios dos cursos de Licenciatura, muito se discute e hoje as novas diretrizes curriculares estão direcionando tais discussões que visam assegurar aos egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática uma preparação para a carreira do magistério, assim como para um processo contínuo de aprendizagem.

Em 2005, com a desvinculação da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, foi criada a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com *campi* situados em quatro cidades do Recôncavo, a saber: Cruz das Almas, Cachoeira, Santo Antônio de Jesus e, finalmente, Amargosa, onde fica lotado o Curso de Licenciatura em Matemática. É neste curso o *lôcus* da nossa atuação profissional e nele estamos tendo o desafio de construir o Projeto Pedagógico Curricular. Buscando atender às novas exigências legais, estão sendo realizadas alterações na matriz curricular da UFBA, adotada no período de instalação da UFRB que ficou sob a tutela dessa Universidade durante o seu primeiro ano.

É consenso entre os profissionais envolvidos nesse processo que devemos formar um profissional com uma sólida formação na área de Matemática aliada a um conhecimento pedagógico, que o possibilite enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional; tendo visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades, tendo autonomia em relação ao seu processo de aprendizagem, bem como condições de avaliar e utilizar novas tecnologias de ensino.

Reconhecendo a relevância da utilização das novas tecnologias, faz-se necessário a implantação de políticas de inclusão digital para estudantes dos

cursos de licenciaturas, visto que a não utilização das mídias na prática docente é resultado da falta de preparo desses que serão futuros professores.

Para que o egresso do curso de licenciatura em matemática da UFRB tenha o perfil esperado, está sendo organizado um curso cuja matriz curricular possibilita que o aluno esteja em contato durante todo o curso com disciplinas específicas da área de matemática, que entendemos como “instrumentalização” para o ensino e disciplinas pedagógicas direcionadas para o ensino da matemática. De igual modo, o aluno terá a oportunidade de fazer pesquisa durante o curso, tendo disciplinas como Laboratório de Ensino e Pesquisa da Matemática, como também orientação para o seu trabalho monográfico que deverá ser apresentado no final do curso.

Observa-se assim que o novo currículo que se propõe para o curso de Licenciatura em Matemática diminui o relativo desprestígio da formação docente em relação ao bacharelado, já que não faz mais sentido fazer a distinção do licenciado como aquele que atuará no ensino e do bacharel como aquele que fará pesquisa, visto que não há como desvincular o ensino da pesquisa. A nova concepção é que ambos farão pesquisa, ainda que em sub-áreas distintas.

Cabe ainda uma breve reflexão sobre formação continuada. O aluno sairá do curso de licenciatura habilitado a exercer a docência nos ensinos fundamental e médio, mas a formação desse profissional do magistério se dará durante toda a sua vida; o seu principal objeto de estudo será a sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, são os resultados das suas observações reflexivas que vão redirecionar a sua prática. Isto porque se entende que o professor não está “formado”, mas em constante formação, e, portanto, é necessário “reconhecer que o processo aprendizagem-ensino é, na sua essência, apenas aprendizagem” (D’Ambrósio, 1986, p. 42).

Segundo pesquisas realizadas no Estado de São Paulo, apenas 8,6% de 94.281 candidatos inscritos em um concurso para a rede pública estadual de ensino em 1992, que exigia escolaridade mínima de terceiro grau completo, foram aprovados, o que nos leva a questionar a qualidade e a importância da formação do professor. Qualidade para aqueles que de fato passaram por um curso de licenciatura e importância para questionarmos a antiga prática de profissionais das mais diversas áreas que exercem o magistério.

Deve haver uma coerência entre a formação oferecida nos cursos de Licenciatura em Matemática e a prática esperada pelos seus egressos, já que o professor aprende a profissão vivenciando um processo similar àquele que irá atuar. A experiência do licenciando como aluno vai influenciar na sua prática futura, daí a necessidade de que os professores envolvidos nesse processo tenham em sua sala de aula uma postura adequada, utilizando métodos e

modelos que sejam pertinentes à prática que se espera dos futuros professores de matemática.

Dessa forma, vemos a urgente necessidade de mudanças que colaborem de forma significativa na articulação de teoria e prática, na troca de saberes, informações e experiências, que venham a colaborar com o perfil que atualmente é exigido do profissional licenciado em matemática. Essa maneira de conceber a formação docente vem substituir um antigo modelo, onde o professor era visto como um técnico, um especialista detentor de conhecimentos específicos de matemática e pedagógicos que conduziriam a sua ação. Muitas vezes, estes conhecimentos eram vistos nas universidades de forma independente e por professores cuja formação não permitia ministrar tais cursos de maneira contextualizada.

REFERÊNCIAS:

GARNICA, A.V.M. Professor e professor de matemática: das informações que se tem acerca da formação que se espera. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, São Paulo, 1997.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. In: Educação & Sociedade, v.20, Campinas, 1999.

SOUZA, A.C.C & CARVALHO, L.M. Da leitura das falas ao discurso do objeto. In: Anais do Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 3, Águas de São Pedro: UNESP, 1994. p.40-57.

19. A “REGIÃO DE AMARGOSA”: OLHARES CONTEMPORÂNEOS

Ms. Raul Lomanto Neto¹

Para discutir a região de Amargosa sob olhares contemporâneos, faz-se necessário conhecer um pouco da história de Amargosa ao longo do tempo: a ocupação deste território, o registro evolutivo, a forma como o poder foi exercido, as lutas populares, as conquistas e derrotas desta região tão pouco estudada, pois assim entenderemos melhor o momento atual e as perspectivas de construção de um novo tempo.

A REGIÃO DE AMARGOSA: UM OLHAR NA EVOLUÇÃO TERRITORIAL

A história da evolução territorial pode ser desenhada a partir de várias combinações: a ocupação das terras mais a oeste de Nazaré e Santo Antonio de Jesus; a busca de minérios e pedras preciosas; o caminho para o sertão; e o plantio do café e fumo na região recém desbravada. Sendo esta última a que mais favoreceu a aglomeração de algumas famílias formando o povoado e o crescimento econômico da região.

Com a formação do povoado, por volta de 1825 a 1830, surgiu a necessidade de um cemitério local, diante da dificuldade do sepultamento dos mortos, que era realizado na freguesia de São Miguel, a mais de 16 km de distância. O local do cemitério foi marcado por um cruzeiro, que aos domingos e dias santos se transformava em um ponto de manifestação das primeiras devoções públicas desse povo eminentemente católico. Por volta de 1840, o cruzeiro foi substituído por uma capela, construída pelas famílias de Gonçalo Correia Caldas e Francisco José da Costa Moreira.

O povoado começou a se desenvolver com o plantio do fumo e do café, e logo passou a se constituir em um ponto de troca comercial com o Sertão (Cerqueira, 1938). Este crescimento propiciou que fosse elevada à categoria de Freguesia de Nossa Senhora do Bom Conselho, em 30 de junho de 1855, pelo então vice-presidente da província da Bahia, Sr. Álvaro Tibério de Moncorvo e Lima, através da resolução nº 574. A Freguesia de Nossa Senhora do Bom Conselho tinha as suas resoluções política resolvidas na Vila de Tapera, atual município de Santa Terezinha, a qual ainda estava submetida. Somente com a Resolução Provincial nº 1726, de 21 de abril de 1877, a freguesia foi desmembrada de Tapera, sendo criada, assim, a Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho de Amargosa. Porém, a instalação oficial da recém criada vila ocorreu em 05 de fevereiro de 1878 (SEI, 2001).

Nesse período, deu-se um crescimento vertiginoso da vila, decorrente do comércio com o sertão e da produção do café e do fumo, boa parte exportada para a Europa. Em 19 de junho de 1891, aconteceu o ato de criação que elevou a Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho de Amargosa à categoria de cidade, passando a se chamar apenas Amargosa. A execução do ato de criação foi solenemente assinada no dia 02 de julho de 1891, pelo então governador do estado da Bahia, Dr. José Gonçalves da Silva. O nome desta cidade teve origem nas pombas de carne amarga que faziam parte da fauna local e que atraía caçadores da região, através do convite: “vamos às amargosas”.

O processo de evolução territorial culmina com a emancipação dos municípios de Brejões e Milagres em 1924 e 1961 respectivamente.

A REGIÃO DE AMARGOSA: UM OLHAR NA HISTÓRIA

O início: 1820 a 1877

A região, onde hoje se localiza o município de Amargosa, era de domínio dos índios Sapuyás e dos Camurus, posteriormente denominados Karirís, ambos pertencentes à família lingüística Kariri. Os Karirís teriam originalmente vivido na aldeia de Pedra Branca (atualmente distrito de Santa Terezinha), ao passo que os Sapuyás viviam na Serra do Caranguejo. Os Karirís tiveram uma trajetória caracterizada pelo estreito relacionamento com a instituição militar, pois, durante o governo colonial, foram muito usados na captura de escravos fugitivos e na repressão a quilombos. Já os Sapuyás tinham reputação de índios resistentes à igreja e aos poderes seculares (CARVALHO, com. pess.).

Segundo Paraíso (1985), durante mais de 40 (quarenta) anos, os índios se envolveram em confrontos, sublevações e motins até finais do século XIX, quando, por volta de 1884, os remanescentes foram massacrados pelos colonizadores, sendo 119 presos e encaminhados à Fazenda Santa Rosa em Jequié. Daí, foram transferidos para Poções e, posteriormente, para Santa Cruz de Cabrália, onde hoje residem os seus descendentes.

Portanto, a ocupação da região pelos colonizadores europeus foi cruel com os povos indígenas que foram dizimados na região e com os negros que aqui chegaram na condição de escravos para executarem os trabalhos na cultura do café.

As primeiras bandeiras chegaram à região por volta de 1670, porém, data do início do século XIX a chegada das primeiras famílias de colonizadores portugueses, onde hoje está localizado o município de Amargosa, sendo seus desbravadores os Correia Caldas e os Costa Moreira. Mas foi no final do século XIX que chegaram levas de famílias de europeus portugueses atraídas

pela próspera economia da região cujos descendentes são os Almeida, Amaro, Andrade, Barros, Britto; Calmon, Gonçalves, Muniz, Oliveira, Pereira, Rebouças, Ribeiro, Santos, Silva, Souza, Vaz Sampaio. As famílias italianas: Bartilotti, Checucci, Contelli, Ferrari, Lomanto, Longo, Maimone, Orrico, Scaldaferrri, Tude, Vinhola, Vita; e os D' Ávila, espanhóis. A maioria destas famílias desenvolveu atividades no comércio com os armazéns de secos e molhados – empórios, na exportação e importação e na área rural, com plantio de café e fumo. Alguns desses migraram para Salvador na metade do século XX, por ocasião da crise da cultura do café, mas deixaram marcas presentes na cultura de Amargosa e nas construções ainda existentes.

Merece ressaltar a importância dos afrodescendentes, pois suas marcas estão em toda parte, seja na religiosidade, ritmos musicais, folclore, na forma de produção das culturas de subsistência, principalmente, na cultura da mandioca.

O período de maior prosperidade econômica: 1877 a 1940

As fazendas de café, fumo, prosperavam rapidamente e no final do século XIX produziam-se por ano 200.000 sacas de café e 150.000@ de fumo. O município de Amargosa tornou-se o centro de uma região de economia basicamente cafeeira e fumageira, aparecendo em menor escala o cacau, a cana-de-açúcar. Dentre os produtos de subsistência a mandioca, feijão, milho e banana propiciaram o surgimento da feira livre, que logo passou a ser um local de referência de comercialização de toda a região.

A relevância da região ficou patente em 1892 com a construção do Ramal da Estrada de Ferro de Nazaré, interligando Amargosa ao porto de Nazaré, com objetivo de dar saída aos produtos de exportação – o café e fumo. O ramal da estrada de ferro provocou um grande crescimento da atividade econômica e facilitou o comércio direto com os grandes centros no Brasil e na Europa. Sugiram vários armazéns de compra de café e fumo, assim como de escolha, enfiamento, exportação e importação. Muitos desses armazéns possuíam filiais na Europa, a exemplo da Casa Paris na América, do Sr. Pedro Calmon Freire Bittencourt, e que, em fins do século XIX, no contexto da “política de encilhamento” chegou a emitir duplicatas (vales) que servia como moeda de troca em toda a região e era conhecida como o “dinheiro de seu Piroca”.

No início do século XX, o município remodelou seu quadro urbano, foram instaladas diversas indústrias, hotéis, teatros, passando a ser considerada durante vários anos como a “pequena São Paulo”. A cidade mantinha diversas instituições sobressaindo a Santa Casa de Misericórdia, Hospital filantrópico mantido pela irmandade. As marcas desse apogeu estão presentes ainda hoje, na arquitetura de Amargosa, apesar de bastante modificada.

A década de 30 do século passado foi marcada pelas construções de grandes obras, marcas do passado onde a riqueza da região era ostentada junto com os grandes casarões. Em 1934, Dr. Lourival Monte, Interventor em Amargosa, inaugura o Jardim que leva o seu nome, até hoje um ponto de contemplação na cidade. A construção da Catedral é concluída em 1936, e logo após a demolição da antiga igrejinha, no local é construído um Cristo Redentor pelo escultor Pedro Ferreira.

Nessa época já existiam em Amargosa 18 escolas públicas, dentre estas o Educandário Sagrado Coração de Jesus e o Ateneu Amargoense, escola dirigida pelo Pe. Leonel Guimarães.

A decadência econômica: 1940 a 1960

Segundo Santos (1963), o período de pujança econômica decorrente do modelo implantado no século XIX perdurou até e final década de 30 do século passado, quando se observa uma queda na produção de café, associado ao fato do Instituto Brasileiro do Café - IBC começar a exigir que o café para exportação fosse despulpado. Amargosa sofreu com isso grandes prejuízos, pois não dispunha de tecnologia para a realização dessa atividade.

Amargosa ainda exercia grande influência regional, pois era uma cidade ponta de trilho, ou seja, ponto final de linha ferroviária, portanto um importante centro de escoamento de produção para o litoral.

Em 1941, é criada a Diocese de Amargosa sendo empossado como primeiro Bispo Diocesano D. Florêncio Sizinio Vieira. O território da recém criada Diocese abrangia vasta extensão de terras, que compreendia do Recôncavo Baiano até o norte do estado de Minas Gerais. Esse grande território de influência religiosa perdurou até 1957 quando foi criada, a partir do desmembramento da Diocese de Amargosa, a Diocese de Vitória da Conquista, e em 1978, a partir de Amargosa e Vitória da Conquista a Diocese de Jequié. Destacamos a forte influência da Diocese de Amargosa no processo de Educação em todo território, fruto da ação do Bispo D. Florêncio que teve um papel muito importante na criação de escolas religiosas destacando o Seminário Menor de Amargosa e culminando, em 1946, com a criação do Ginásio Santa Bernadete, administrado pelas Irmãs Sacramentinas.

A ilha de inércia: 1960 a 1988

O fim da segunda guerra mundial trouxe severas mudanças na economia mundial, refletindo no comércio internacional e por conseqüência nas exportações da região de Amargosa. Verificou-se nesse momento o avanço na reconfiguração das estruturas do capitalismo mundial, forjando um novo paradigma econômico, impulsionando o processo de globalização da economia.

Tais mudanças influenciariam não somente a dimensão econômica, mas, sobretudo, a dimensão social. Nesse período, o Brasil abraçou um novo programa de reordenação da economia nacional, tendo como base a estruturação de financiamentos, ampliação da matriz energética e exploração e refino do petróleo. No final da década de 1950, Juscelino Kubitschek, empossado como presidente, previa “50 anos em 5”. Era o momento da construção de grandes rodovias, fortalecimento dos grandes grupos de transformação transnacionais; a indústria passa a ser prioridade; consolida-se aí a globalização no seu viés mais perverso, condenando as regiões periféricas a um estado de fragmentação e conseqüente decadência.

Os homens públicos de Amargosa da época não dimensionaram uma saída para a região. Viviam-se o auge da manutenção do poder político familiar, onde duas famílias se alternam no poder por quase 100 anos, com raras interrupções nesse processo de mando. A situação foi agravada pela ausência de uma política nacional e local para enfrentar os problemas que já se avolumavam: era exigido pelo IBC o despulpamento do café pra exportar o produto; surge a doença denominada “ferrugem do café” e, em seguida, é posta em prática uma política da erradicação da lavoura. Amargosa perde o ramal da estrada de ferro, fica a 30 km do entroncamento rodoviário da BR 101 e 116. Nesse mesmo período, o município de Amargosa sofre uma redução territorial com o desmembramento das áreas que passaram a constituir os municípios de Brejões e Milagres, aliado a outros fatores contribuíram para acentuada desarticulação econômico-produtiva.

As alternativas encontradas pelas oligarquias locais encasteladas no poder sinalizavam para atividades econômicas mais concentradoras ainda. Áreas onde era cultivada a cultura do café, erradicadas através indenizadas pagas pelo governo federal, passam ser exploradas com a pecuária leiteira e de corte. As pastagens com as braquiárias tomam lugar da agricultura e das florestas, com fartos crédito financeiros, via bancos oficiais, notadamente o Banco do Brasil.

Nesse período são fechados os grandes armazéns de café e fumo, desempregando grande número de pessoas, que não tem onde serem absorvidas na região. O êxodo ocorre tanto na zona rural com o fim das lavouras de café e fumo erradicadas, como também aos empregados dos armazéns de beneficiamento da cidade. Sem o emprego, a saída é São Paulo, que vivia o *boom* da expansão industrial causado pelo reordenamento da economia nacional. Essas mudanças tiram de Amargosa a condição de entreposto comercial, um grande vetor da atratividade econômica do município, provocando o fechamento de diversas firmas comerciais, hotéis, teatro e cinemas. Santos (1963) classifica muito bem essa época vivida por Amargosa como “uma ilha de inércia e arcaísmo”.

Com a perda de poder aquisitivo da população, as Irmãs Sacramentinas já não conseguem manter o Ginásio Santa Bernadete, culminando com a venda do estabelecimento para o Governo do Estado, em 1974. A falta de uma estratégia política local associada ao modelo de educação implementado por um estado autoritário, somados a outros fatores, propiciou queda na qualidade da educação. Era o fim de um dos maiores orgulhos da região: a qualidade da educação aqui oferecida.

Passou-se de uma economia baseada em culturas de exportação para um modelo mais excludente, concentrador e degradador, que é a pecuária. Amargosa entra em decadência e perde a hegemonia econômica para Santo Antônio de Jesus, Jequié e Feira de Santana, cuja localização junto às estradas recém construídas lhes é mais favorável. Estas cidades apresentavam maiores vantagens logísticas e passam a serem um pólo de serviços, deixando Amargosa com um papel secundário na região.

Amargosa: olhares contemporâneos: 1988 a 2007

Apesar do grande declínio econômico sofrido por Amargosa na década de 60 e 70, nas décadas subseqüentes retoma parte da hegemonia econômica regional com investimentos e diversificação da produção e dos bens de serviços. Os produtores intensificaram a pecuária leiteira, cuja produção é beneficiada pelas micro-usinas locais, ampliaram as áreas de cultivo de cacau, caju e café que continuam a ser comercializados por armazéns representantes de grandes empresas do ramo.

No final da década de 80 do século passado, algumas esperanças apontam para a retomada do de Amargosa como cidade pólo regional, isso a partir de uma ação estruturadora do aparelho estatal, com a criação e implantação da 29ª Região Administrativa do Estado da Bahia (Dires, Direc, Ciretran), a implantação da Escola Agrotécnica de Amargosa, e da sede regional do INSS. Amargosa contou nesse momento com o apoio fundamental do Dr. Waldir Pires, filho da terra, Ministro da Previdência (1985-1986) e Governador do Estado da Bahia (1987-1988).

Nesse período, a população de Amargosa consegue romper com as oligarquias e elege a Iraci Silva, a primeira mulher Prefeita de Amargosa. Com ações simples e eficiência nas alocações dos recursos públicos, Iraci Silva soube aproveitar o momento político e colocou o município no cenário estadual. Com seriedade nos gastos e investimentos na infra-estrutura urbana, propiciou à cidade condições para alavancar o turismo de eventos. Ampliaram-se a oferta de leitos com a construção de pousadas e hotel fazenda, para atender à demanda de exposições e do São João, festa que colocou a cidade em posição de destaque no cenário regional e até mesmo nacional.

O Centro de Desenvolvimento Sustentável e Agroecologia Sapucaia – Centro Sapucaia organização não governamental criada em Amargosa em 1997 é um dos pontos positivos do momento atual. O objetivo da ONG é o de desenvolver e apoiar pesquisas e implantação de modelos de usos sustentáveis da terra, visando o uso racional dos recursos naturais e a conservação da biodiversidade e, desta forma, promover o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida das comunidades locais, nos diversos ecossistemas do estado da Bahia. Atualmente o Centro Sapucaia desenvolve projetos importantes para Amargosa e região a exemplo do **Projeto Timbó: conhecimento científico e sabedoria popular preservando a Mata Atlântica no Vale do Jiquiriçá**, que visa a criação de unidade de conservação da Serra do Timbó. O **Projeto Integrar o Recôncavo Sul Baiano para a sustentabilidade**, que tem por objetivo a formação de coletivos de educadores ambientais para territórios sustentáveis, sendo desenvolvido em parceria com Ministério Público e onze Prefeituras do Recôncavo Sul da Bahia.

Em 2005, chega ao poder o Partido dos Trabalhadores (PT) sendo eleito prefeito municipal Valmir Almeida Sampaio. Ciente que os grandes problemas para o desenvolvimento sustentável de Amargosa e região estão na educação e na reestruturação dos sistemas produtivos – que necessitam ser ajustados a novas condições tecnológicas, para que sejam efetivamente sustentável –, busca a população urbana e rural para traçar o modelo de desenvolvimento sustentável desejado. Fruto da mobilização popular e da participação direta da Administração Municipal, Amargosa conquista um *campus* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Como solicitado, foi implantado o Centro de Formação de Professores. Inicialmente foram implantados os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas em Matemática e Física. Espera-se para muito em breve os cursos de Química, Biologia, Geografia e outros, passando este a ser um centro de excelência na formação de professores para toda a Bahia. A conquista desta Universidade foi, certamente, a maior conquista de Amargosa e Recôncavo Baiano. Espera-se que a UFRB, como afirma Boisier (1996) ajude a construir socialmente uma região, potencializando a sua capacidade de auto-organização, transformando uma sociedade inanimada, segmentada por interesses setoriais, pouco perceptiva dos grandes problemas, através de uma educação capaz de mobilizar a sociedade em torno de projetos políticos coletivos, tornando-se assim sujeitos do próprio desenvolvimento.

O exemplo mais concreto desta expectativa é a realização deste I Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul, materializado sete meses após a implantação da UFRB em Amargosa, demonstrando a força da pesquisa e extensão realizada por seus professores pesquisadores.

¹Engenheiro Agrônomo e Mestre em Ciências Agrárias pela antiga Escola de Agronomia de Cruz das Almas-BA, hoje UFRB. É memorialista; técnico da EDBA, lotado no Escritório Local de Amargosa e diretor geral da ONG Centro Sapucaia, em Amargosa. O texto aqui apresentado é uma síntese da exposição apresentada na mesa-redonda homônima realizada durante o Congresso de Pesquisadores do Recôncavo Sul.

REFERÊNCIAS

BOISIER, Sergio E. Em busca do esquivo desenvolvimento regional. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília: Ipea, 1996

CARVALHO, M. R.G. **A presença indígena na porção sul do Recôncavo Baiano no século XIX: breve histórico e possibilidade de ações pedagógicas**. 2002.

LOMANTO NETO, Raul. **Caracterização da degradação e resposta de pastagens com *Brachiaria decumbens* Stapf.; à interação de N:P na região de Amargosa - BA**. 2002. 131f. Dissertação (Mestrado em Uso, Manejo e Conservação do Solo e Água) – Universidade Federal da Bahia, Cruz das Almas, 2002.

PARAISO, M.H.B. **Os Kariri Sapuyá de Pedra Branca**. Centro de Estudos Baianos da UFBA, 1985.

SANTOS, MILTON et al. **A região de Amargosa**. Comissão de Planejamento Econômico, Salvador/BA, 40 pp., (mimeografado) e 4 mapas, 1963.

SUPERINTENDENCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA – SEI. **Evolução territorial e administrativa do Estado da Bahia: um breve histórico**. Salvador: SEI, 2001.

20. COMUNICAÇÃO E CULTURA

Prof.^o Dra. Renata Pitombo

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Inicialmente é preciso compreender o próprio termo cultura para então, em seguida, mapeá-lo no âmbito das teorias da comunicação. Ora, para tanto, vamos recorrer à antropologia social. Sabe-se que no final do século XVIII o termo germânico *Kultur* simbolizava todos os aspectos espirituais de uma comunidade e *civilization* (origem francesa) referia-se as realizações materiais de um povo. Edward Taylor sintetizou as duas expressões criando o vocábulo cultura que corresponderia a “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos ‘adquiridos’ pelo homem como membro de uma sociedade” (TAYLOR apud LARAIA, 2005, p. 10).

Vê-se aqui a ênfase no comportamento apreendido em oposição a idéia de aquisição inata. Entretanto, Taylor não percebe os múltiplos caminhos da cultura, pois para ele a cultura desenvolve-se de maneira uniforme e assim concebia que cada sociedade percorreria as etapas que as sociedades mais avançadas já tinham percorrido. Assim, estabelecia-se uma escala evolutiva em que as sociedades européias, por exemplo, eram classificadas como mais avançadas em relação as demais sociedades humanas.

Entre as correntes mais modernas sobre cultura, a idéia de que cultura são sistemas é explorada criativamente por autores como Marshall Sahlins, e Clifford Geertz, entre outros, que apesar das divergências concordam que: a) “cultura são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimentos, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante” (LARAIA, 2005, p.59); b) “a tecnologia, a economia de subsistência e os elementos de organização social diretamente ligada a produção constituem o domínio mais adaptativo da cultura” (LARAIA, 2005, p.60); e c) “os componentes ideológicos dos sistemas culturais podem ter conseqüências adaptativas no controle da população, da subsistência, etc.” (LARAIA, 2005, p.60).

De todo modo, ainda que situados no registro de cultura como sistemas, pode-se verificar três grandes tendências que enquadram esses sistemas de

formas diferentes. Por um lado, as abordagens que privilegiam a cultura como sistemas cognitivos – estudo dos sistemas de classificação de folk, ou seja, análise de dados e modelos constituídos pelos membros de uma comunidade a respeito de seu próprio universo; de outro, a perspectiva que privilegia a cultura como sistema estrutural – que é uma criação acumulativa da mente humana; e por fim, a idéia de cultura como sistemas simbólicos – compreende categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento. Ai estão incluídos Geertz e Sahlins.

CULTURA E COMUNICAÇÃO

De Geertz, em particular, gostaríamos de destacar a noção de que cultura é um conjunto de símbolos, significados partilhados pelos membros de uma comunidade, passíveis de interpretações e não de uma decifração, como pode parecer sugerir uma leitura apressada de Levi-Strauss. Nesse sentido, Geertz defende que o ser humano nasce com um equipamento disponível para viver mil vidas, mas vive uma só, na medida em que a amplitude de possibilidades será limitada pelo entorno real e específico em que ele nasce, cresce e morre.

Já de Sahlins destacamos a idéia desenvolvida, sobretudo, em **Cultura e Razão Prática** (2003), em que o autor procura estabelecer a relação entre o que denominamos cultura e nossas práticas cotidianas, mas especialmente aquelas que se caracterizam em algo material. Assim ele afirma que todo produto é a materialização de um esquema simbólico. Dai a inferência de que o homem é produtor da cultura. Mas não podemos esquecer que ele também é, ao mesmo tempo, um produto da cultura.

Nos dois autores, embora em proporções distintas, vamos observar um avanço significativo no sentido de pensar a cultura na sua relação interativa com o próprio homem, do homem com os outros homens e com as coisas que o rodeiam e o constituem a um só tempo. Apenas a partir dessa dinâmica interativa há criação e circulação de significados passíveis de interpretações. Outro salto diz respeito ao aspecto comunicacional, a essa partilha de sentidos que ambos evocam. Desse modo, somos forçados a admitir que toda e qualquer experiência só se constitui socialmente com referência a uma rede de significações que é partilhada enquanto tal. Percebe-se, assim, a relação constitutiva entre os processos simbólicos designados cultura e a comunicação.

Por isso mesmo que para Gilberto Velho (2004), o problema da cultura é o seguinte: o que pode ser comunicado? Como as experiências podem ser partilhadas? Como a realidade pode ser negociada e quais são os limites para a manipulação dos símbolos?

Ancorado em Geertz e em Sahlins, o autor observa que a cultura se manifesta em múltiplos planos e níveis de realidade distintos a que podem corresponder

relevâncias e tipificações específicas. O indivíduo, afirma Velho, tem múltiplas visões de mundo e as interpretações e definições de 'realidade(s)', bem como a expressão de sua experiência se darão através de um repertório simbólico diversificado, mas com limites e articulações 'fazendo sentido' de maneira mais ou menos evidente em relação a uma cultura específica. Assim, nas sociedades mais complexas, heterogêneas, existem n sistemas de relevância e tipificações e a cultura é o sistema mais abrangente em que todos os outros cabem através de um campo de comunicação comum apoiado na rede de significados base de todas as possíveis variações.

A partir dessa concepção podemos falar, então, de cultura, subcultura e estilo de vida. Para o autor a maneira de ser e de se comportar, a prática cotidiana de um determinado segmento social é a sua forma de expressar sua participação em um sistema de relações simbólicas e significativas mais abrangentes que pode ser chamado de cultura, da qual participam outros segmentos que podem ser distinguidos de n maneiras em termos de sua inserção na sociedade. "(...) Se pudermos situar essas unidades sociológicas dentro de um campo de comunicação comum, em que existe um conjunto de crenças e valores de algum modo compartilhado, estaremos falando de cultura" (VELHO, 2004, p.84).

De certo modo, cada cultura tem uma dinâmica própria e assim, o modo de perceber o mundo, bem como as apreciações, os julgamentos de ordem moral e valorativa e até mesmo as disposições corporais são orientadas, herdeiras de uma tradição cultural. Cada cultura ordena, a seu modo, o mundo que a circunscreve e esta ordenação dá um sentido e até mesmo a necessária experiência de unidade a aparente confusão da vida...

CULTURA E IDENTIDADE

A sensação de unidade promovida por uma cultura é necessária para a organização da vida humana, na sua dimensão mais vital, no sentido de que dá uma ordenação a este movimento constante que é a vida, mas também atende a necessidade de identificação própria do indivíduo. Na medida em que certas práticas, artefatos, rituais e, sobretudo, a linguagem representam um mundo partilhado, tornamo-nos diante de um espelho e esse espelho é a nossa cultura. Isto é o que nos permite dizer a seguinte frase: "Sou brasileiro!" e ela é suficientemente representativa do ser de cada um de nós, pois pressupõe uma série de adesões que significam a tal da brasilidade e esta brasilidade nos identifica como sujeitos específicos frente a outras culturas. É a chamada identidade cultural tão alardeada nos últimos anos.

Entre os autores que procuraram refletir sobre a questão da identidade cultural frente a acelerada e gigantesca globalização, Stuart Hall tem uma contribuição

significativa por situar historicamente o processo de construção das identidades nacionais na correlação de forças identitárias que servem, ao mesmo tempo, como identificação e distinção entre culturas.

Hall argumenta que em certa medida a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais. “As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’ sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades”, como argumenta Benedict Anderson (1953), a identidade nacional é uma comunidade imaginada” (HALL, 2005, p.51).

Contextualizando historicamente, na modernidade tardia, observamos que existe um deslocamento mais visível das identidades culturais nacionais. A que se deve esse deslocamento, no fim do século XX? Para Hall, a chamada globalização, ou seja, o complexo de processos e forças de mudança que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado, é a resposta. “Pois a globalização implica um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica da ‘sociedade’ como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social esta ordenada ao longo do tempo e do espaço” (GIDDENS apud HALL, 2005, p.68).

O que Hall percebe é que a vida social se torna cada vez mais mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens através de sistemas de comunicação globalmente interligados e esse fato faz com que as identidades se tornem desvinculadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’. “Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de ‘supermercado cultural”, afirma Hall. Esse novo cenário, tem provocado uma tensão entre o local e o global, mas o interessante é que o impacto global tem despertado cada vez mais o interesse pelo local, uma fascinação pela diferença, da alteridade e da etnia.

Se, de fato, é o consumo o grande fator determinante das identidades culturais ou mesmo de uma certa identidade cultural ‘universal’, isso se deve, sobretudo, a uma abordagem oriunda das chamadas Teorias da Comunicação. É no horizonte das preocupações comunicacionais que será forjado o termo Indústria Cultural, circunscrito exatamente num horizonte interpretativo que considera o consumo como o dispositivo que estabelece o equilíbrio entre

uma suposta cultura erudita e uma cultura popular sob a rubrica de uma cultura de massa que visa uma média de gosto ou o gosto médio.

Muitos foram os autores que se debruçaram sobre essa problemática inicialmente desenvolvida por Adorno e Horkheimer, sob um prisma bastante pessimista em relação aos meios de comunicação. Nas suas abordagens há toda uma visão manipulatória da massa e em verdade uma diluição superficial das diferenças. Paralelamente, um autor como Benjamin vai discordar dessa visão e, juntamente com os trabalhos desenvolvidos por Morin e mais tardiamente Lipovetsky a comunicação como elemento difusor de consumo será revista. Comunicação e consumo entrelaçados provocam mudanças comportamentais, práticas e afetam a dinâmica das vidas individuais e coletivas e efetivamente são dispositivos constitutivos das identidades culturais. Identidades estas vistas como fluidas, fragmentárias, voláteis, etc., o que gera, inclusive, uma discussão da própria concepção de identidade.

CULTURA COMO ABERTURA

Com relação a cultura um autor não muito contemporâneo, mas bastante atual em suas reflexões, como Georg Simmel talvez nos traga contribuições significativas. Em seu ensaio “O conceito e a tragédia da cultura”, o Simmel enfatiza a relação da cultura com a vida: cultura é esse movimento de uma alma subjetiva em direção a um produto objetivo, sendo que nenhum deles a contém por si. “Contraposto a vida vibrante e infatigável da alma criadora, que se desenvolve sem limites, está seu produto fixo, idealmente irremovível, que retroativamente fixa, de um modo inquietante, aquela vivacidade e a imobiliza; freqüentemente é como se a mobilidade criadora da alma morresse em seu próprio produto”. Esta é a tragédia da cultura que se constitui nesse e desse movimento que ao fixar, imobilizar tende novamente a mover-se através desse turbilhão da alma, do pensamento, do corpo.

De todo modo, o que nos parece interessante reter é que a cultura é indissociável da aventura humana e que devemos concebê-la como o lugar da experiência do ser-no-mundo. A experiência do ser humano, por sua vez, deve ser compreendida como abertura, possibilidade e transformação, pois esta é a dinâmica própria do homem na sua vitalidade.

Nesse sentido, acreditamos que não dá para conceber cultura como espelho, pois esta visão é reducionista, uma vez que não contempla a transformação e o movimento, do mesmo modo que a concepção de identidade como essência e do homem como uma mônada não corresponde a sua abertura. Logo, o que tentamos esboçar é a idéia de que a cultura não é do âmbito da identidade ou mesmo da realidade, mas da possibilidade.

* *Jornalista, Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas (FACOM/UFBA), professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), autora de Os sentidos da moda (Annablume, 2005)*

REFERÊNCIAS

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**, 18 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 7 ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2004.

GEERTZ, Clifford. O saber local. A interpretação das culturas. Trad. Fanny Wrabel. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1978.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e Razão Prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SIMMEL, Georg. **La Tragedie de la Culture et autres essais**. Traduit par Corneille et Philippe Ivernel. Paris: Edition Rivages, 1998.

SOUZA, Jessé e BERTHOLD, Oelze. **Simmel e a modernidade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005, 2 ed. 2005.

ADORNO e HORKHEIMER, A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massa In LIMA, Costa Luiz. **Teoria da cultura de massa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica** In: LIMA, Costa Luiz. Teoria da cultura de massa. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MORIN, Edgar. **Cultura de massa no século XX: o espírito do tempo**. 7 ed. Vol. I: Neurose. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

21. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: REFLEXÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*Prof^a Dra. Susana Couto Pimentel **
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

A proposição de um sistema educacional inclusivo implica na superação de práticas excludentes embasadas na tentativa de homogeneização dos grupos e classes escolares. Por outro lado, a proposta de educação inclusiva consiste em repensar e reestruturar o sistema escolar vigente de forma que atenda as necessidades de todos os alunos, considerando-se a diversidade existente. Esta proposta assumida oficialmente no Brasil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – tem sido permeada pela idéia de adaptação curricular que pressupõe a modificação do currículo para atender as necessidades educacionais especiais que se apresentam na escola. Tais adaptações objetivam promover a autonomia de todos os sujeitos que estão incluídos no espaço escolar. Diante disso, coloca-se para os educadores dessa chamada escola inclusiva o desafio de construir um currículo funcional que atenda às necessidades do educando. Portanto, este texto pretende discutir o histórico da educação inclusiva no Brasil e suas bases legais; os princípios da inclusão e da educação na diversidade, bem como a proposta de adaptação curricular no atendimento às necessidades educacionais especiais.

As políticas de educação inclusiva, atualmente implementadas no sistema educacional brasileiro, fazem parte de um movimento pró-inclusão iniciado no cenário político internacional. Tais políticas são discutidas a partir de marcos e lutas envolvendo as pessoas com necessidades especiais e a sociedade civil organizada que defende o direito destes cidadãos até então excluídos de programas e serviços.

Historicamente as pessoas com necessidades especiais foram atendidas com base em três enfoques. O primeiro, caracterizado como beneficente-assistencial, enfoca o aspecto assistencial compensatório, pelo qual as pessoas com deficiência deveriam ser assistidas em centros especiais por toda vida. Isto potencializava a segregação e a rotulação da pessoa com deficiência. O segundo enfoque, o médico-terapêutico, trazia consigo a prevalência da natureza clínica, diagnóstico e tratamento da deficiência, enfatizando a reabilitação e o trabalho educativo como terapêutico. O terceiro enfoque é caracterizado como educativo e traz como ênfase o

direito à Educação na escola regular. Nesta última perspectiva, os serviços de reabilitação têm caráter complementar dependendo das necessidades educativas de cada aluno.

A partir de discussões realizadas em seminários, conferências e reuniões internacionais foram elaborados documentos que recomendavam aos países signatários a implantação de políticas voltadas para a inclusão. Dentre os principais documentos internacionais tem-se a Declaração de Cuenca (1981), a Declaração de Sunderberg (1981), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), o Relatório do Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Especiais (1992), a Declaração de Santiago (1993) e a Declaração de Salamanca (1994). Este último documento ratifica o direito à educação de todos os indivíduos e define a proposta de inclusão na escola regular de crianças com deficiência, altas habilidades, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados.

É com base nestas discussões que o Brasil assume em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, a política de inclusão como preferencial no atendimento a pessoas com necessidades especiais. De acordo com esta Lei, no artigo 85º, a educação especial é definida como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino...” (BRASIL, 1996).

Esta proposição traz para a escola regular alguns desafios que se tornam emergentes tendo em vista a necessidade de implementação da legislação e de atendimento a essa nova demanda. Estes desafios envolvem: construir uma escola que atenda a todos; garantir não apenas o acesso à escola, mas a permanência; oferecer uma educação com qualidade, voltada para o atendimento às necessidades do educando. Nessa perspectiva, constitui-se também um desafio o desenvolvimento de uma pedagogia que atenda a todos, inclusive àqueles que têm desvantagens severas. Isto implica num processo de adaptação da escola ao modo de aprender dos alunos e não a adequação destes àquilo que se pensa sobre sua aprendizagem.

Deste modo, a proposta de escola inclusiva requer que o sistema escolar seja repensado e reestruturado de forma que atenda as necessidades de todos os alunos. Portanto, prevê a superação de práticas excludentes; a homogeneização dos grupos e o ensino monológico baseado na transmissão. “O especial da educação traduz-se por meios para atender à diversidade” (EDLER CARVALHO, 1997, p. 59).

De acordo com a Secretaria de Educação Especial do MEC¹, as necessidades educacionais especiais a serem atendidas pela escola regular podem abranger: altas habilidades; autismo; condutas típicas; deficiência auditiva (surdez leve/moderada; surdez severa/profunda); deficiência física; deficiência mental; deficiência múltipla; deficiência visual (cegueira; baixa visão ou visão subnormal); surdocegueira e síndrome de Down.

Diante dessa diversidade na área de necessidades educacionais especiais, outro desafio para a escola inclusiva seria a reforma do sistema escolar de modo que se ofereça uma educação diferenciada a todos em função de suas necessidades, tendo como eixo um currículo comum. É importante considerar que embora se entenda que o currículo deva ser comum, isso não significa dizer que não deve haver adaptações, ao contrário, o currículo deve favorecer uma pedagogia que explore conteúdos significativos e funcionais para as pessoas com necessidades educacionais especiais, mudanças nos objetivos considerando-se as necessidades dos alunos, diversidade nas abordagens metodológicas, utilização de recursos diferenciados e diversificação no processo de avaliação (BRASIL, 1999).

Entretanto, para que tais adaptações sejam efetuadas é necessário rever a proposta de formação inicial docente e elaborar propostas de formação continuada para aperfeiçoamento do professor de modo que este esteja apto para atender às necessidades especiais dos seus alunos. A própria legislação prevê este subsídio à implementação da política de educação inclusiva quando, em seu artigo 86º, coloca que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para corresponder às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não possam atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental; III – professores... capacitados para integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade...” (BRASIL, 1996).

Também se constitui desafio, para uma escola que se pretende inclusiva, a redução de barreiras, não apenas relativas à estrutura arquitetônica, sobretudo à redução de barreiras atitudinais. Tais barreiras promovem efeitos sobre as pessoas com deficiência, como o sentimento de menosvalia resultante da leitura social de suas incapacidades que, por si só, não são impeditivas de auto-realização dos indivíduos com perda de alguma função, quer psicológica, fisiológica ou anatômica.

Isto significa que há deficiências, primárias que englobam as limitações impostas pela própria deficiência, e deficiências secundárias que estão relacionadas à leitura social que se faz da diferença. Porém, numa sociedade

e numa escola inclusiva as incapacidades geradas pela deficiência não podem se transformar em impedimentos socialmente impostos.

Assim, vê-se que a escola inclusiva prevê uma educação de boa qualidade para todos, sendo a educação especial não mais entendida como uma “educação diferente para alunos diferentes”, porém vista como resposta satisfatória às necessidades particulares de todos os alunos. Isso significa um compromisso em garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todos. Deste modo, o princípio fundamental da escola inclusiva é que a aprendizagem deve ser coletiva e cooperativa de modo que todas as crianças aprendam juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças. De acordo com Edler Carvalho (1997, p. 59), a escola inclusiva deve ser oniforme e não uniforme, isto é deve pautar-se numa concepção de escola para todos e não na tentativa de colocar todos em uma única forma/fôrma. Deste modo, a escola inclusiva deve ser um espaço de convivência de diferentes e de diferenças, bem como um espaço de apropriação do saber centrado na necessidade das crianças, buscando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Apesar de a LDB nº 9394/96 já estar em vigor há onze anos, a sua implementação ainda carece acompanhamento. Segundo Pimentel e Paz (2007), em municípios da região do Vale do Jequiriçá, situado no Recôncavo Sul do estado da Bahia, conforme Tabela 1, o maior índice de atendimento de pessoas com necessidades especiais na escola regular circunscreve-se ao Ensino Fundamental. Isso indica uma entrada tardia na escola e uma terminalidade precoce, revelando o distanciamento entre o que está previsto na legislação e as implementações das políticas educacionais no que tange a educação inclusiva, tendo em vista que o parágrafo 3º do artigo 85º da referida lei afirma que “a oferta de Educação Especial... tem início na faixa etária de zero a seis anos...” (BRASIL, 1996).

Pimentel e Paz (2007) ainda revelam que a rede municipal de ensino tem sido a responsável pelo maior número de atendimentos a alunos com necessidades educacionais especiais. De igual modo, em 66% dos municípios pesquisados há maior concentração de alunos com necessidades especiais na zona urbana. Porém, de acordo com dados do IBGE², no Brasil 16,8% da população tem algum tipo de deficiência, onde estão as pessoas com necessidades especiais residentes nas zonas rurais destes municípios? Isto revela o hiato existente entre a proposição de obrigatoriedade de matrículas das pessoas com necessidades especiais na escola regular e o que, de fato, acontece nas escolas.

“Enquanto o acesso à educação for seletivo, tanto para o ingresso quanto para a permanência de milhares de alunos na escola, não poderemos falar em igualdade de oportunidades educacionais, nem em pleno exercício da cidadania” (EDLER CARVALHO, 1997, p. 61).

Tabela 1. Níveis de Ensino segundo Municípios do Vale do Jequiçá, 2006.

Níveis de Ensino	Municípios		
	Brejões	Mutuípe	Amargosa
Educação Infantil	1	2	4
Ensino Fundamental	29	46	100
Ensino Médio	3	-	4
EJA	12	4	45

Fonte: Diretoria Regional de Educação - Direc 29.

Nos municípios pesquisados do Vale do Jequiçá, diferentes necessidades educacionais especiais têm sido atendidas sendo que o Censo Escolar 2006 revela a prevalência das deficiências visual, física e mental, conforme Tabela 2 (PIMENTEL; PAZ, 2007). A realidade de atendimento na escola regular para pessoas com deficiência visual/baixa visão requer a utilização de recursos diferenciados, porém isto não está sendo realidade nestes municípios. Da mesma forma, o atendimento a pessoas com deficiência auditiva/surdez requer a presença do intérprete da língua de sinais de modo que a comunicação se efetive no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, apesar da LDB 9.394/96 prever no artigo 85º parágrafo 1º que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na Escola Regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996), esta não é a realidade das escolas nos referidos municípios.

O atendimento à diversidade de necessidades educacionais especiais na escola inclusiva deve ser feito mediante o conhecimento das necessidades de cada aluno especificamente. “Começai a estudar vossos alunos, pois certamente não os conheceis em nada” (ROUSSEAU apud PIAGET, 1998, p. 143). De posse deste conhecimento, o professor pode traçar medidas de mediação professor-aluno e cooperação entre alunos que favoreçam a superação de limitações e o avanço de todos no processo de aprendizagem.

Tabela 2. Tipos de Necessidades segundo Municípios, 2006.

Tipos de Necessidades	Municípios		
	Brejões	Mutuípe	Amargosa
Baixa Visão	29	8	91
Deficiência Mental	6	19	19
Deficiência Física	5	7	23
Deficiência Múltipla	1	1	1
Surdez Leve / Moderada	2	2	9
Surdez Severa / Profunda	-	5	4
Condutas Típicas	1	9	2
Cegueira	1	-	1
Síndrome de Down	-	1	3

Fonte: Diretoria Regional de Educação - Direc 29.

Diante do exposto, têm-se como necessária a garantia de um suporte pedagógico especializado para que o movimento pela inclusão no Brasil não fique restrito a uma luta pelo acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais e preveja a garantia de permanência desta nova demanda na escola regular. Este suporte especializado deve ser garantido para as crianças desde a educação infantil o que configura o desenvolvimento de um programa de estimulação precoce caracterizado pelo emprego de estratégias de estimulação para o desenvolvimento físico, sensório-perceptivo, motor, sócio-afetivo, cognitivo e da linguagem.

* Doutora em Educação pela UFBA

¹ <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=114> Acesso em 05.06.2007.

² http://www.ibge.gov.br/libgeteen/datas/deffisica_nacional/especial.html Acesso em 22.03.2007.

REFERÊNCIAS

EDLER CARVALHO, Rosita. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

BRASIL (1996). Lei nº 9.394. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIMENTEL, Susana Couto. PAZ, Lívia. **Análise preliminar dos resultados da pesquisa “As Necessidades Educacionais Especiais no Vale do Jequiriçá: perfil e atendimento na perspectiva inclusiva”**. Amargosa, BA, 2007. (Não publicado)



22. INVESTIGANDO A ESCOLA: O LÚDICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA

Rita de Cássia Almeida Souza e Máisa Ribeiro de Santana¹

APRESENTAÇÃO

Este texto insere-se no quadro das discussões sobre a Educação no Recôncavo Sul da Bahia, focando o caso das séries iniciais do Ensino Fundamental. Resulta de um recorte da monografia intitulada “O lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, elaborada pelas autoras durante o Curso de Especialização em Políticas do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação, oferecido pela UNEB, Campus XIII-Itaberaba, na cidade de Amargosa, entre outubro de 2004 e julho de 2006. Julgamos que os achados aqui reunidos possam contribuir para a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Fundamental na região, ainda fortemente marcadas por um currículo “regulatório”, porque é rígido, fixo, fragmentado, instrumental, racional e disciplinador.

INTRODUZINDO A QUESTÃO DE PESQUISA

Vários estudos têm apontado que as atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o desenvolvimento da sua personalidade integral como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais. Estão centradas no prazer, despertam emoções e sensações de bem-estar. Infelizmente, em nossa cultura escolar, percebemos a dicotomia atribuída entre o estudo e a brincadeira: o lúdico é relegado a um segundo plano considerado perda de tempo, enquanto que o estudo está associado ao conceito de seriedade. O brincar e o estudar são considerados atividades opostas. Na escola aprende-se que há um tempo para diverti-se e outro para estudar. Sem dúvida, essa concepção é reflexo da cultura de uma sociedade capitalista. (DUARTE JÚNIOR, 1998).

Neste sentido é que podemos concordar com Santos (1997), para quem a escola tem sido, durante os últimos dois séculos, um local que se identificou com o trabalho, que em nossa sociedade (capitalista) nada tem haver com o prazer, mas sim, com a busca incansável da produtividade e da competitividade. (SANTOS, 1997)

Assim, o lúdico, o colorido, a magia, quase sempre, não fazem parte dessa organização que é, “por natureza” séria e não admite brincadeiras e nenhuma outra manifestação provida de ludicidade.

Em prol de uma lógica da produtividade que impera na sociedade contemporânea, a escola está fundamentada em uma estrutura movida pelo interesse econômico, pela instrumentalização do humano, pela negação do lúdico e pelo controle do mercado, fazendo com que a alegria e a ludicidade passem a ser vistas como “irrelevantes contribuindo para a ausência ou inadequação das atividades lúdicas no âmbito escolar que são trabalhados na maioria das vezes como fins em si mesmos, descontextualizando seu uso dos processos cognitivos e históricos experienciados pelas crianças, transformando-as em atividades dirigidas, desconsiderando a importância que o brincar desempenha na estruturação do pensamento, das emoções e do corpo da criança. No entanto, a escola precisa ser um local de prazer para os alunos, onde eles possam experimentar diferentes formas de conhecimento na relação com seus educadores, através da ludicidade pela simples razão de que a criança não deixa de ser criança pelo fato de inserir-se no ambiente escolar.

A partir de estudos feitos em torno da contribuição do lúdico na aprendizagem (ANTUNES, 2004; BROUGERE, 2004; DUARTE JÚNIOR, 1988; MALUF, 2003; MARCELLINO, 1990; SANTOS, 1997; 2000; 2001; WAJSKOP, 2001), procuramos realizar uma pesquisa de campo para compreender as concepções que norteiam a presença/ausência da ludicidade na escola, Recôncavo Baiano, e como essas atividades tem sido vivenciada no contexto de uma escola pública de ensino fundamental.

O interesse pelo tema surgiu a partir de nossas experiências enquanto professoras do ensino fundamental que nos inquietamos, no nosso dia-a-dia, com uma escola que despreza a importância do lúdico na formação das crianças. Neste sentido, é importante a contribuição de Antunes (2004) quando defende que é no ato de brincar que a criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado e que jamais se brinca sem aprender.

A pesquisa realizada teve por objetivos: compreender como o lúdico é vivenciado no cotidiano escolar; verificar qual o espaço de aplicabilidade que a escola reserva para as práticas lúdicas; perceber quais as concepções que os docentes da instituição tem acerca da ludicidade. Assim, estes objetivos foram perseguidos em campo guiados pela seguinte questão de pesquisa: Qual o papel que o lúdico ocupa nas práticas pedagógicas das séries iniciais do ensino fundamental?

Para a efetivação da pesquisa, foi realizado um estudo de caso exploratório na Escola Municipal da Periferia Urbana de Amargosa, durante o segundo semestre

de 2005. Na época, a escola atendia uma demanda de aproximadamente 320 alunos distribuídos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino.

Durante a realização da pesquisa, procuramos manter contato direto com o campo de investigação, usando como procedimentos metodológicos a observação e a entrevista (com 5 professores e 12 alunos).

Os dados foram sistematizados por meio de análise das entrevistas com professores e alunos, bem como através da análise dos dados levantados durante a fase de observação e o estudo de caso exploratório realizado configura-se, no nosso entender, como uma amostragem de como a ludicidade vem sendo trabalhada nas escolas de Ensino Fundamental do município de Amargosa e na região.

ANÁLISANDO O LÚDICO NA ESCOLA FUNDAMENTAL: O QUE A PESQUISA NOS DIZ?

O estudo realizado nos permitiu constatar que, mesmo com a inquietação dos professores, que afirmam a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem, estas atividades não vem sendo devidamente valorizadas na escola. Raramente, a escola oportuniza situações dentro e fora da sala de aula para que a criança se expresse, invente e jogue. Isto acontece porque a preocupação da escola recai exclusivamente com o desenvolvimento cognitivo da criança e desconsidera o brincar, a brincadeira e as demais formas lúdicas como recursos que contém todas as dimensões do desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e psicomotor.

Os dados de campo nos permitiu perceber que o lúdico não é desenvolvido na escola com muita frequência. Segundo os alunos, de vez em quando a professora faz bingo, canta, realiza brincadeira do jogo da velha etc., mas estas brincadeiras acontecem mais no período que tem estagiários na escola. Quando perguntamos aos alunos qual o momento na escola que eles mais gostam e o porquê, foram unânimes em responder que era na hora do recreio ou quando a professora fazia algum tipo de brincadeira, jogo e nos dias de festa e apresentações.

Analisando as respostas dos alunos e a postura diante do recreio, pode-se afirmar que as brincadeiras têm sentido significativo para as crianças por isso estão sempre em busca de momentos lúdicos e que não sentem a mesma alegria do recreio na sala de aula.

Através das observações no recreio² percebemos que os alunos também brincam sem a intervenção dos professores, que geralmente ficam na “Sala

dos Professores”. A ausência dos docentes neste período acaba comprometendo as possibilidades educativas que esta atividade poderia apresentar. Para Maluf (2003), a participação do adulto nas brincadeiras eleva o nível de interesse da criança pelo enriquecimento que proporciona, podendo contribuir para o esclarecimento de dúvidas referentes às regras das brincadeiras. As crianças sentem-se ao mesmo tempo, prestigiada e desafiada quando o parceiro da brincadeira é um adulto, que deve levar a criança a fazer descobertas e a viver experiências que tornam o brincar mais estimulante e mais rico em aprendizado.

Para Wajskop (2001) os professores quando não participam das brincadeiras juntamente com os alunos, perdem a possibilidade de observar e compreender a riqueza e a troca de experiências dessas crianças quando brincam, através da auto-organização e da definição de regras de participação ou assumindo papéis aprendidos do imenso arsenal cultural com que se defrontam diariamente fora da escola.

Percebemos também na escola a ausência de brinquedos, e através da entrevista ouvimos de um aluno de nove (9) anos que “o recreio é chato porque não tem brinquedo e nem um parque”. Para essa criança, a escola nem mesmo no momento do recreio, dito pelos colegas como o melhor momento na escola, não é prazerosa. Desta forma, percebe-se a necessidade de que a escola dê oportunidade à criança de viver e aprender de forma mais gostosa, alegre, divertida e participativa que deixe aflorar em cada criança o que ela tem de mais importante que é a ludicidade.

A fala acima evidencia ainda a falta também de uma política para o lazer da criança que garanta condições de acesso ao mundo lúdico. Nas escolas do município inexistem parques infantis, ludotecas, etc. A escola também, não promove atividades que possibilitem a confecção de brinquedos pelos próprios alunos, porque muitas vezes, nas escolas percebemos que este trabalho fica restrito somente as aulas de arte, enquanto que deveria ser desenvolvido em outras disciplinas, promovendo a integração de diferentes conhecimentos, além de permiti ao aluno o desenvolvimento da criatividade

Um outro aspecto constatado na pesquisa foi a forte didatização do lúdico, nas poucas vezes que é permitido, bloqueando, dessa forma, a organização independente das crianças para as brincadeiras. As observações na escola permitiram constatar que estas atividades lúdicas, controladas pelo professor, servem como um elemento de sedução em prol de um objetivo escolar. Nesse tipo de atividade as crianças não possuem a iniciativa; apenas o seu interesse pela brincadeira é utilizado para despertar atenção, impor disciplina e facilitar a memorização dos conteúdos curriculares. É preciso que os profissionais da

educação reconheçam o real significado do lúdico para aplicá-lo adequadamente, estabelecendo relações entre o brincar e o aprender a aprender. A postura aqui defendida difere da visão instrumental acima criticada, pois entende que no lúdico já estão presentes inúmeras possibilidades de aprendizagem. Da forma como vem sendo realizada, estas atividades bloqueiam a organização independente das crianças para a brincadeira e infantilizam os alunos como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão de mundo, definida a priori pela escola. O controle da brincadeira pertencendo ao adulto garante apenas que o conteúdo didático seja transmitido.

Ainda percebemos que os professores são unânimes em considerar o papel fundamental que o lúdico desempenha na aprendizagem, mas essa concepção não é suficiente para mudar as práticas e não garante uma postura lúdica pedagógica na sua atuação, postura essa, que não se caracteriza só em promover brincadeira, jogos mas sim, na consideração e respeito de que o aluno é pessoa inteira: corpo, mente, sentimentos, espírito, é um ser na sua totalidade que depende de todos estes fatores para se desenvolver de maneira global.

Verificamos através das entrevistas e também pelas observações feitas que prevalece na escola e nas práticas docentes preocupação exagerada na transmissão de conteúdos, os professores dizem que o lúdico é pouco manifestado devido à ocupação de tempo que requer e reclamam de que precisam ensinar os conteúdos propostos.

Na ansiedade de ensinar os conteúdos os professores pensam não haver tempo para a ludicidade, pois lhes falta conhecimento teórico para embasar sua prática no cotidiano escolar, o que exige profundas mudanças nas atitudes pedagógicas. O lúdico precisa ser aprofundado no sentido de que todos tenham segurança com relação a sua utilização compreendendo-o na sua total dimensão de prazer e produção cultural.

Embora tenhamos notado na escola que a direção e os professores buscam fazer do ambiente um lugar prazeroso e alegre, o lúdico ainda precisa se tornar ainda mais presente, a cultura da criança precisa ser mais levada a sério no processo de aprendizagem de modo geral.

Desta forma, percebemos que é necessário redimensionar o lúdico na escola não como algo que vai preencher o tempo ócio, ou como controlador de disciplina, muito menos como facilitador na transmissão de conteúdos conceituais, mas sim, como manifestação criadora e criativa do ser humano, partindo do pressuposto de que a formação profissional do professor deve considerar a infância e o lúdico como categorias fundamentais a fim de que, a cultura infantil seja valorizada, permitindo que as crianças “sejam crianças e

vivam como crianças” desenvolvendo a imaginação e a criatividade; propõe ainda que se repense a arquitetura escolar e se ofereça mais recurso que facilitem o desenvolvimento da dimensão lúdica dos sujeitos como ser integral.

A presença marginal do lúdico na escola, denunciadas pela literatura lida e por nós constatada na pesquisa de campo realizada revela que este é um problema que vem impedindo os professores de realizarem uma ação docente que contribua para o desenvolvimento de sujeitos mais plenos.

¹ As autoras são licenciadas em Pedagogia (UNEB) e Especialistas em Políticas do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação (UNEB). Respectivamente, são Vice-Diretora da Escola Municipal ACM Jr e Diretora Pedagógica da Educação Infantil da SEC-Amargosa.

² Na escola as aulas iniciam-se às 8:00 no turno matutino e às 13:00 horas no turno vespertino e terminam às 12:00 e 17:00, respectivamente. Neste período de 4 horas, há um intervalo de 15 (das 10:00 às 10:15; das 15:00 às 15:15), denominado de “horário de recreio”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: prioridades imprescindível**. 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DUARTE JÚNIOR, João. **Fundamentos estéticos da Educação**. Campinas: Papyrus, 1998.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. 2. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2003.

MARCELLINO, Nelson. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papyrus, 1990.

SANTOS, Marli Pires. **O lúdico na formação do educador**. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

_____. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

_____. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

23. REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA CULTURA NA SOCIEDADE: UMA EXPERIÊNCIA NO COMPONENTE CURRICULAR INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA¹

Ana Clara Che Pacheco e Francine B. C. Peixoto Pereira²

A Antropologia propõe-se a estudar o homem no contexto cultural em que está inserido, suas relações com o ambiente e com os outros seres humanos e as influências que essas relações têm em sua composição enquanto pessoas. Idéias como o fato de haver ou não um limite entre o que é natural e o que é cultural no homem, o relativismo e universalismo cultural e o próprio conceito de cultura são bastante analisados e discutidos pelos antropólogos.

Levi-Strauss (1974) em seu texto intitulado *Natureza e cultura* traz uma conjectura interessante acerca do tema. Este autor afirma que o homem é constituído tanto por fatores sociais quanto biológicos. Desse modo, as reações humanas podem estar ligadas a qualquer dos dois, ou a ambos, fatores. Não existe uma linha que divida exatamente até que ponto cada um alcança, estando eles, portanto, entrelaçados.

No livro *A Interpretação das culturas* (capítulo dois – *O Impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem*), Geertz (1978) faz uma retomada a respeito das dificuldades em separar o que é natural e cultural e considera o ser humano como convencional, local e variável. Ele vai fazer uma crítica de forma contundente ao universalismo – uma concordância de toda humanidade – afirmando que ele se move para longe dos elementos essenciais da ação humana. Essa censura ao universalismo evidencia-se no tópico II quando o autor supracitado coloca que “a única coisa constante no homem é que ele é um ser variável”.

Geertz (1978), defensor da concepção simbólica de cultura (que estuda o significado e o sentido que os elementos da sociedade têm para cada indivíduo da mesma), tece uma crítica ao relativismo cultural, afirmando este ser um autêntico perigo. É condenada a concepção estratigráfica, a qual diz que o homem é formado de níveis: biológico, psicológico, social e cultural, sendo um superior ao outro. Essa visão de homem, para o autor, deve ser substituída por uma concepção sintética, na qual os níveis da estratigráfica não estariam hierarquizados, mas sim num mesmo patamar.

Há uma inserção no texto de Geertz da noção de que a cultura serve como uma maneira de controlar o comportamento humano e o homem necessita

de tal controle – que é expressado em forma de regras – para ordenar o seu comportamento.

Roberto Damatta (1986) em seu livro *Explorações: Ensaio da Sociologia Interpretativa*, no capítulo *Você tem cultura?*, ao comparar as festas carnavalescas e as religiosas e considerar que ambas são importantes para os seres humanos, dependendo do momento, deixa transparecer a idéia de relativismo cultural (doutrina que não considera nada como absoluto).

Marvin Harris (1978) em sua obra *Vacas, Porcos, Guerras e Bruxas: os enigmas da cultura*, no texto que tem título *A Mãe Vaca*, também retrata claramente a questão do relativismo ao mostrar a importância da figura da vaca na cultura indiana. É perceptível que o significado dado à vaca na Índia, não é igual ao de outras localidades do mundo. Destarte, fica evidenciada a presença do relativismo nesse contexto.

Outro tema bastante relevante para a Antropologia é o estudo da relação entre corpo, saúde e cultura. Baseando-se no texto *O Corpo Sínico* de Jaqueline Ferreira (in Alves e Minayo, 1994), que está contido no livro *Saúde e Doença: um olhar antropológico*, é possível inferir que o corpo sofre bastante influência da sociedade, sendo percebido de maneiras distintas de acordo com o contexto social em que está inserido. O corpo produz sentido – que seria algo individual – e significado – uma construção coletiva. É possível identificar nos conceitos de saúde e doença que estes não passam de uma construção social, isto porque a doença é classificada a partir de normas impostas pela sociedade.

Para o senso comum, doença é considerada como um declínio na qualidade de vida que impede a prática das atividades normais do cotidiano. Já a saúde seria um estado do indivíduo cujas funções orgânicas, físicas e mentais estão em condições normais.

Diante de tudo o que foi explicitado, pode-se afirmar, de acordo com os autores citados, que o homem é visto como um ser bio-psico-socio-cultural, não sendo possível distinguir um limite entre esses fatores. Além disso, é de suma importância considerar a diversidade cultural entre as sociedades, deixando claro que não existem culturas absolutas ou superiores, apenas diferentes.

¹ Este texto foi entregue como avaliação escrita no componente curricular *Introdução à Antropologia* ministrado pelo Prof. Luís Flávio Godinho, no CCS/UFRB. Faz parte da política editorial destes anais valorizar o protagonismo acadêmico estudantil.

² Estudantes do curso de graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Saúde da UFRB

REFERÊNCIAS

DA MATTA, Roberto - **Explorações**: ensaios de Sociologia interpretativa. Rio de Janeiro:Rocco, 1986.

FERREIRA, Jaqueline. O Corpo Signico. In:ALVES, Paulo César; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Orgs). **Saúde e Doença: Um Olhar Antropológico**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1994.

GEERTZ, Clifford: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HARRIS, Marvin - **Vacas, porcos, guerras e bruxas**: os enigmas da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

LÉVI-STRAUSS, Claude: **As Estruturas Elementares do Parentesco**. Petrópolis:Vozes.. 1974.

REALIZAÇÃO:



APOIO FINANCEIRO:

FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
SECTI : Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação



Depósito Legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto nº 1.825 , de 20 de dezembro de 1907

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB)
Loteamento Parque dos Pássaros, S/N, Katyara
45300-000 - Amargosa – BA
E-mail: congreconcavo@gmail.com