

EDUCAÇÃO E CULTURAS: TRABALHO DOCENTE COM OS PCN E A LEI 10639/2003

EDUCATION AND CULTURES: WORK WITH THE TEACHER AND LAW PCN 10639/2003

Marise de Santana¹

Recebido para publicação em 17/11/2007

Aceito para publicação em 25/02/2008

RESUMO

Tomando como ponto de partida os depoimentos de professoras do ensino fundamental da cidade de Jequié-Ba e levando em consideração a discussão sobre trabalho e formação docente, bem como sobre a educação numa perspectiva histórico-cultural; fazemos uma discussão sobre a maneira pela qual essas docentes foram formadas, pautadas quase sempre na tradição monoculturalista, buscando entender como elas desenvolvem seus trabalhos; o que entendem por educação multicultural e quais os possíveis impedimentos para um trabalho docente nesse contexto. Objetivamos assim fornecer aportes teóricos para a discussão sobre os limites e possibilidades de atuação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a lei 10639/2003.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Trabalho Docente.

ABSTRACT

Taking as a starting point the testimony of teachers of elementary school in the city of Jequié/BA and taking into account the discussion on job training and teaching, as well as about education in a historical and cultural perspective, we have a discussion about the way these teachers were trained, guided almost always in the tradition monoculturalista, seeking to understand them, develop their work, what they mean by multicultural education and what the possible impediments to a teaching job in that context. Aim thus provide theoretical contributions to the discussion of the limits and possibilities of action with the National Curricular Parameters (PCNs) and 10639/2003 law.

Key words: Education. Culture. Work Teacher.

¹ Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Departamento de Ciências Humanas e Letras – DCHL/Campus de Jequié. Doutora em Ciências Sociais – Antropologia. Coordenadora do Órgão de Educação em Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras. Coordenadora do Curso de pós Graduação em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras da UESB. Docente do programa de Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS. nabaia@ig.com.br

Esse texto é fruto de dados colhidos através dos depoimentos de professoras² do ensino fundamental da cidade de Jequié-Ba; dados esses que contribuíram fornecendo elementos para elaboração da Dissertação de mestrado que defendi em 1999 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada **Formação e Trabalho Docente Multicultural: “Novos e Velhos Desafios”**.

Essa pesquisa embora não trilhando o caminho metodológico de observação direta em um determinado contexto escolar, se faz contextualizada à luz da discussão do trabalho e da formação do docente, bem como, da educação numa perspectiva histórico-cultural; sendo assim, fizemos uma discussão que toma a tradição em que essas docentes foram formadas - monoculturalismo - buscando entender como elas, desenvolvem seus trabalhos; e o que entendem por educação multicultural, e quais os possíveis impedimentos para um trabalho docente nesse contexto, por conta: da discriminação dos elementos da cultura do outro, especialmente da dimensão religiosa; da visibilidade da cultura nacional e invisibilidade da cultura local; do entendimento de cultura como bem institucionalizado.

A escolha das categorias Formação e Trabalho Docente pressupõe que esse trabalho seja construído com profundos vínculos com a cultura e a tradição presentes na formação dessas docentes; uma vez que os depoimentos são fontes de significados que expressam valores e crenças; ficando evidente os pressupostos que referencializam uma proposta de educação monocultural, para sua orientação pessoal e profissional, se distanciando do que propõe os Parâmetros Curriculares Nacional - PCN, uma atuação docente voltada para as muitas culturas presente no espaço escolar. Dessa forma nos debruçamos para estudar sobre a formação e o trabalho docente face aos desafios propostos pelos PCNs, especialmente pelos temas Ética e Pluralidade Cultural.

Para captar a subjetividade das docentes e podermos objetivar esse trabalho, trilhamos um caminho metodológico ciente que um tema pode ser tomado numa visão reducionista ou numa visão dialética e escolhemos a dialética, sabendo que o observador não pode deixar de levar em consideração suas próprias

limitações; daí nos utilizarmos da Hermenêutica e da Dialética fundamentada em Minayo (1998). Ancorada em Habermas ela afirma que ambas (a hermenêutica e a dialética) trazem em seu núcleo a idéia fecunda das condições históricas de qualquer manifestação simbólica da linguagem, e de qualquer trabalho do pensamento; que elas partem do pressuposto de que não há observador imparcial nem há ponto de vista fora do homem e fora da história; elas ultrapassam a simples tarefa de serem ferramentas do pensamento; tanto uma como outra questionam o tecnicismo presente nos métodos das Ciências sociais, para descobrir o fundo filosófico que as diversas técnicas metodológicas tendem a negar. Destroem dessa forma, a auto-suficiência objetivista das ciências com base no positivismo; ambas estão referidas à práxis e mostram, no campo das ciências, que seu domínio objetivo está pré-estruturado pela tradição e pelos percalços da história (1987: 110).

Em Minayo (1998) vamos ter que:

Habermas reconhece a possibilidade de um encontro fecundo entre a hermenêutica e a dialética, em primeiro lugar no seu ponto de partida: O Homem. Em ambos, o objeto de análise é a práxis social e o sentido que buscam é a afirmação ético-política do pensamento [...]. Reconhece também a importância da reflexão hermenêutica e do valor da tradição, mas submete-os à crítica. (p. 226).

Segundo Minayo o método dialético opera como pressuposto do método hermenêutico, porém “enquanto a hermenêutica penetra no seu tempo e através da compreensão procura atingir o sentido do texto”, a crítica dialética se dirige contra seu tempo; enquanto a hermenêutica trabalha com a mediação, o acordo e a unidade de sentido a crítica dialética enxerga a diferença, o contraste, o dissenso e a ruptura de sentido. Por tudo isso, ao escolhermos esse caminho metodológico, enxerga a necessidade de perceber as contradições expressas na formação e no trabalho das docentes; claro que avançando para uma afirmação ético-político não apenas do pensamento, mas do vivido material.

Tomar os pressupostos das categorias de análise descritas pela ótica histórico-cultural nos forneceu

² O universo da pesquisa é composto por mulheres.

dados para pensar nos paradigmas que nortearam a educação ao longo da história do Brasil. Segundo Brandão (1995) são três os paradigmas: Educação como evangelizadora; Educação como direito de todos; Educação como recurso humano.

Para clarificar esses paradigmas vamos pontuar os pressupostos de cada um deles buscando elucidar como especialmente o primeiro e o segundo ficaram impregnados na formação e no trabalho do docente conforme demonstra as argumentações sobre cultura e educação multicultural tomadas nos depoimentos das professoras, e como essas falas, enunciam claramente os saberes hegemônicos argumentando sobre as diversidades.

A educação como evangelização pressupõe valores, especialmente o religioso, como bens universais; pressupõe ainda uma cultura universalizadora pensada como conhecimento das humanidades. O segundo paradigma que é o da Educação como direito de todos: parte do princípio que a educação seria um meio de democratização da vida social ao estabelecer a universalidade de oportunidades de acesso ao trabalho profissional qualificado; referencializa uma cultura universalizadora pensada como conhecimento das humanidades; pensa a cultura como composta de estruturas psicológicas por meio das quais os indivíduos guiam seus comportamentos; sua essência, está em pensar que o homem é produto do meio e a cultura é aprendida.

O terceiro paradigma que se baseia na educação como recurso humano, pressupõe um trabalho com sujeitos das comunidades populares; a educação deixa de ser pensada como prática pedagógica escolar, seriada e passa a ser compreendida como prática de ação comunitária; pressupõe uma diversidade de cultura; sua essência é pensar no homem como produto histórico, ser multireferencializado.

Entender o significado e o caráter histórico-cultural do conceito de cultura, indagando sobre sua importância para o trabalho docente que já é desenvolvido e para o trabalho docente proposto pelos PCNs, nos foi de grande valia, para nos fornecer dados sobre as possibilidades e limites de atuação do que propõe os Parâmetros Curriculares e de como as professoras entrevistadas vêem estas propostas. A forma de pensar o que é cultura fica evidenciada nas suas falas, a

cultura é aprendida, é um sistema de normas que universaliza os valores distanciando a cultura da estruturação específica do pensamento de acordo com o tempo e o espaço em que se situam os indivíduos. Sobre a forma como as docentes argumentam a cultura como ciência universalizadora e a cultura como bem institucionalizado, ficou claro que é fruto da mentalidade impregnada nos paradigmas educação como evangelização e educação como direito de todos; essas professoras entendem o trabalho multicultural como aquele desenvolvido por muitas técnicas; portanto se faz necessário elucidar os riscos desse pensar para nos possibilitar entender os limites de atuação desses docentes com os PCNs.

A ciência como saber científico esvazia a argumentação de uma epistemologia multicultural; teoria do conhecimento que busca no saber local a fonte de entendimento do saber científico; daí com essa argumentação existe o risco do professor assumir um discurso científico excluindo a política do cotidiano do aluno passando a desprezar o conhecimento produzido a partir da experiência cotidiana desses alunos, segregando professores de um lado e os alunos do outro. Dessa forma a preocupação com o saber que fundamentava as atividades folclóricas, valorizadas por um saber livresco possam vir a ser o saber científico credenciado pelo grupo dominante instrumentalizando o saber e o fazer dos professores de acordo com o que se julga limite desses saberes. Embora pela análise do material coletado, tenhamos verificado que as professoras não estão numa camisa de força da qual não podem se libertar, porque acreditam ter autonomia no desenvolvimento de suas atividades, o que nos preocupa é que sua formação limita suas experiências de trabalho para contribuir com o direito à diferença e o respeito a cultura do “outro”, portanto a cultura como ciência universalizadora é incompatível com as idéias de democracia, cidadania, igualdade, respeito à diversidade cultural, impossibilitando que os docentes recebam as camadas populares com a qualidade requerida pela heterogeneidade presente no espaço escolar.

Quanto ao risco de ver a cultura como bem institucionalizado não podemos perder de vista que para o nosso entendimento, de um lado, existe a cultura oral chamada por Bosi (1992), Brandão (1995) e outros

de cultura popular; e do outro lado, existe a cultura escrita que estamos colocando como a cultura do sistema escolar e da cultura de massa, especialmente de revistas, jornais, livros de bolso e outros; portanto, estamos entendendo que a construção da alteridade passa pela questão da cultura oral e da cultura escrita quando quem descreve fatos ou escreve sobre os mesmos pode conservar valores do “si mesmo”. Daí Mazzoleni afirmar:

Ora o intento da transmissão de dados nunca é constantemente homogênea e igual a si mesmo (no sentido de que cada cultura escolhe os dados a serem lembrados e enfatizados de acordo com o próprio código). Mas, seguramente, há maior homogeneidade de intentos entre as culturas que se colocam nas mãos da oralidade (ou da memória), do que entre estas e aquela que – como a ocidental – utiliza escrita como meio proeminente de transmissão. Decorre disso a legitimidade de uma contraposição entre culturas da oralidade (ou da memória) e cultura da escrita (ou lateralidade). (1992; p. 154).

A diferença entre cultura oral e cultura escrita pode ser assim pensada:

Na cultura oral [escreve Giorgio Cardona] tudo está na memória, e só é possível dizer que se sabe aquilo que efetivamente se recorda... E permanece sempre mais ou menos entre dimensões possíveis, um ingresso de novas noções deverá comportar de algum modo o esquecimento de noções que não são mais úteis. Na cultura escrita, ao contrário, a memória perde quase todo seu valor; toda noção que não seja mais de uso imediato, cotidiano, transforma-se em algum documento. Não há limite para o acúmulo dos documentos, aliás em uma sociedade letrada este acúmulo é um bem precioso, pois o saber escrito é também o saber por excelência. Mas com o crescer do saber entregue à escritura diminui cada vez mais a possibilidade de se conhecer as coisas também por elas próprias, sem ter que recorrer aos documentos. Mas a impressão é a de saber as coisas; no fundo hoje as bibliotecas com seus milhares, milhões de volumes, são de todos nós e de alguma forma o que está fechado lá dentro nos pertence... (G. R. CORDONA em MAZZOLENI, p.158).

Iniciar a discussão da cultura institucionalizada pelo viés da temática que envolve cultura oral e cultura escrita, nos fornece uma ampla possibilidade, inclusive, de pensar os marginalismos estabelecidos pelas instituições escolares que se traduzem pela supervalo-

rização da escrita em detrimento da cultura oral; supervalorização da cultura teórica. Esses marginalismos constituem-se, justamente, em negação do saber de uma comunidade, supervalorizando as técnicas em detrimento das práticas sócio-culturais. Uma professora falando sobre o que entende por multicultural afirma que;

[...] você conhecer outras culturas [...] é como a globalização você conhece outras culturas, outros povos, outros países; por exemplo tradições folclóricas e tudo mais, [...] mesmo sem ter ido lá [...] você pode nunca ter ido ao japão, mas a cultura está através dos livros, através da televisão, através da mídia [...] então a gente conhece outras culturas, outros povos, outras tradições, seus folclores [...].

É interessante perceber a virtualização do saber com a globalização, é como se não precisasse ir à Bahia para comer seus produtos, sua comida típica. Contudo, não podemos deixar de colocar, o quanto é perigosa essa uniformização, porque a Bahia não come acarajé, vatapá e caruru de uma ponta a outra de sua extensão, a cidade vizinha a Jequié - Vitória da Conquista - por exemplo tem hábitos alimentares que não incluem as comidas que citamos acima, assim como cidades da Bahia como Macururé, Chorrochó, Abaré, Cabrobó e outras que não comungam os mesmos hábitos alimentares ditos como baianos. Assim sendo, o conhecer fica comprometido na sua essência pelo “saber que existe”. Esse “saber que existe” imposto pela identidade nacional fazendo com que as professoras não se enxerguem portadoras de uma cultura que vai além da institucionalizada; esse entendimento dificulta as professoras de falarem sobre as especificidades culturais da cidade, do aluno, ao mesmo tempo que, lhes impossibilita, perceber criticamente o esvaziamento do significado particular que uma atividade cultural pode sofrer se ela não parte das manifestações que emanam dos indivíduos da comunidade, com especificidades culturais próprias de cada grupo étnico, família, bairro e outras que dão o teor específico dos eventos, independentemente deles serem representados em outros espaços.

Se entendermos o folclore como cultura viva, poderemos pensar que, por exemplo, as festas de Santo Antonio comemoradas em Jequié ou o Candomblé, como atividade de ensino, perdem o perfil de manifes-

tações culturais que nascem de práticas concretas e passam a ser iguais a qualquer outra atividade de ensino elaborada por um autor qualquer, tirada das páginas de um livro qualquer. E se ainda nos restringirmos a uma festa de Santo Antonio organizada e limitada pela igreja, certamente que essa festa será como outra qualquer de qualquer outra cidade que tenha a instituição igreja limitando os papéis da comunidade. É possível que esse esvaziamento cultural se dê justamente porque se busca o controle social das atividades do povo através da institucionalização da cultura oral, cavando um fosso entre instituição e povo; a exemplo, a festa da lavagem do Bonfim em Salvador-Bahia; onde Igreja-Estado-Turismo se juntam para se distanciar das manifestações populares e se associam fabricando uma atividade folclórica, dessa forma já não é a população que expressa quais atividades devem estar presentes neste espaço, é a Igreja-Estado-Turismo que mapeia quais atividades devem se fazer contemplar. O mesmo ocorre em relação às atividades de Carnaval e Micareta. A indústria do Carnaval não se contentou em retirar o Carnaval das cidades do interior da Bahia e centraliza-lo na capital, ela também se encarrega de fomentar o espetáculo ao gosto de seus lucros, o Carnaval deixa de ser manifestação popular para ser um espetáculo para turista ver e levar para seu “habitat” uma imagem “bonita”. Isso inclui afastar do cenário carnavalesco os blocos de resistência que não tem dinheiro para engendrar esse espetáculo.

O trabalho docente com atividades folclóricas esvazia o significado de cultura que emana das atividades de manifestação cultural. Assim, as professoras que se referiram ao patrimônio cultural da cidade esvaziaram seu significado, entendendo-o como algo relacionado apenas com o sistema escolar conforme veremos abaixo:

[...] considero como patrimônio cultural de Jequié a educação [...] nós que terminamos de fazer o 2º grau vamos para a universidade e aí a universidade não oferece para a gente, muitas áreas [...] graças a Deus está chegando mais áreas, assim é um patrimônio cultural que ainda deixa a desejar [...] Jequié tem outros patrimônios no momento a casa da cultura, o teatro municipal [...], porém cabe a nós mobilizarmos para realizar mais cursos e seminários [...].

Quando a professora se referiu ao patrimônio

cultural jequieense como sendo a educação, os cursos e seminários, a casa de cultura e o teatro nos pareceu que ela pensava patrimônio como espaço físico e como bem institucionalizado e, para nos certificarmos de tal assertiva, tomamos sua fala quando ela se referiu a cultura de seus pais: “ [...] eram pessoas maravilhosas [...] apesar de não terem ainda uma boa cultura, cultura que eu digo aquela de educação [...]”. Portanto, podemos dizer que quando a cultura não é entendida como atividade concreta, sofre um processo de reificação; deixa de ser patrimônio cultural de um povo e passa a ser bem institucionalizado ou físico. Assim, a partir do depoimento acima podemos entender os vários tipos de patrimônio cultural que fundam o imaginário de um povo e pelos quais esses povos passam a pensar a si próprios. Tomemos três tipos de patrimônio - físico, institucionalizado e manifestação do povo - para perceber como a cultura escrita distancia-se da cultura oral; assim, o folclore distancia-se do imaginário do povo, esse imaginário manifestado pelos modos diversos de conduta humana, que abrange desde os rituais do culto indígena aos do Candomblé e do Catolicismo, bem como, aos rituais da Umbanda e dos Pentecostais.

Se a cultura de Jequié é seu patrimônio cultural e este pode ser visto como espaço físico, instituições e manifestações do povo, então a cultura não pode ser pensada apenas como institucionalizada. A cultura, enquanto espaço físico pode se constituir como construção humana ou natural. Exemplo de construção humana seriam os prédios do teatro, das escolas, dos hospitais, dos cinemas, dos cemitérios que na verdade são corporificados pelo trabalho humano; porém a chamada “panela” de pedra onde a cidade está imersa e algumas pedras que encontramos ao longo da Br 116 onde Glauber Rocha cineasta baiano gravou “Deus e o Diabo na Terra do Sol”, essas pedras chamadas de “a boca”, “a freira”, “o macaco”; são elementos naturais que ganharam significado a partir do olhar humano.

Analisando, ainda, a cultura como estruturação dialética, os espaços ocupados pela universidade da cidade, poderiam continuar sendo espaços naturais se o homem não o houvesse projetado, construído e institucionalizado. Bosi, pensando nas práticas da cultura popular que aqui estamos chamando de cultura

oral, sugere que se um dia existir uma teoria da cultura brasileira esta terá:

[...] como sua matéria-prima o cotidiano físico, simbólico e imaginário dos homens que vivem no Brasil. Nele sondará teores e valores. No caso da cultura popular, não há uma separação entre uma esfera puramente material da existência e uma esfera espiritual ou simbólica. Cultura popular implica modos de viver: o alimento, o vestuário, a relação homem-mulher, a habitação, os hábitos de limpeza, as práticas de cura, as relações de parentesco, a divisão das tarefas durante a jornada e, simultaneamente, as crenças, os cantos, as danças, os jogos, a caça, a pesca, o fumo, a bebida, os provérbios, os modos de cumprimentar, as palavras, tabus, os eufemismos, o modo de olhar, o modo de sentar, o modo de andar, o modo de visitar e ser visitado, as romarias, as promessas, as festas de padroeiro, o modo de criar galinha e porco, os modos de plantar feijão e milho e mandioca, o conhecimento do tempo, o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar... (1992; p. 324).

A cultura letrada por sua vez, pesquisa um povo buscando ou o sentido material de sua existência ou o seu sentido simbólico. Assim, o homem é dicotomizado em seu cotidiano e em suas crenças religiosas, enfim, em sua existência. Essa dicotomização desagrega seu sentido cultural, fazendo o mesmo acreditar-se como pertencente a um cotidiano institucionalizado e não também construtor e integrante do patrimônio cultural.

As professoras pesquisadas afirmam “é multicultural quem dispõe de técnicas para serem aplicadas em sala de aula.”. Isso nos mostra que existe um pensar do trabalho docente estruturado em idéias pedagógicas herdadas de John Dewey, formulador da pedagogia da escola nova; não que haja ligação necessária entre Escola Nova e Tecnicismo, porém a preocupação dos educadores da Escola Nova com os meios e as técnicas introduz no cenário educacional Skinner. Certeau vai nos alertar sobre a cultura de técnicas argumentando:

[...] E se os procedimentos científicos não são inocentes, se seus objetivos dependem de uma organização política, o próprio discurso da ciência deve admitir uma função que lhe é concedida por uma sociedade: ocultar o que ele pretende mostrar. Iso quer dizer que em aperfeiçoamento dos métodos ou uma inversão das convicções não mudará o que uma operação científica faz da cultura popular. É preciso uma ação

política (1995: 58).

Portanto a formação das docentes está estruturada por um fazer no qual elas acreditam que, quem tem mais técnicas desempenha melhor seu trabalho; portanto ao evocar uma cultura de técnicas os professores não se dão conta de que essas técnicas passaram a ocultar o verdadeiro sentido da educação, a exemplo, o método Paulo Freire foi esvaziado ao ser colocado como um método sem uma intencionalidade política.

Demonstrar através de depoimentos o impregnamento na formação e no trabalho do docente dos pressupostos enunciados nos três paradigmas elucida a justificativa do caminho metodológico, pois, pelos depoimentos, percebemos que a formação desses docentes está entre o querer e o não saber lidar com uma educação multicultural, a exemplo passaremos a enunciar como a tradição argumenta as diversidades e como toda essa argumentação é fruto de uma formação monocultural, que impregna as consciências com elementos racistas e discriminatórios especialmente no que tange aos elementos da cultura negra especialmente a dimensão religiosa.

Os elementos da cultura negra expressam-se nas falas das docentes como algo do passado e com evidentes discriminações, mas, sobretudo aparece nessas falas o mito da “democracia racial” e a “benignidade do bom senhor” quando minimizam o sentido real de escravidão afirmando que os negros eram parte integrante da família escravizadora e não propriedade privada. O fato de a família escravizada manter relações amistosa com sua propriedade privada - os escravos - não lhes diminui a carga social e cultural de terem sido donos de escravos. Portanto, uma educação multicultural seria um caminho para pensar essas questões desenhadas nesse contexto.

Para o educador McLaren (1997), o multiculturalismo é uma política de resistência à tradição branca cristã e machista, apontada como um caminho mais atual para a educação libertadora; dessa forma, essa proposta educativa busca que professores elejam elementos preocupados com “realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas, religiosas, etc de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes” (p.16). Portanto, se faz necessário que os educadores

tenham claro qual discurso de educação multicultural será tomado: o discurso consentido e legitimado pela tradição? Ou o discurso reivindicado pela sociedade civil, especialmente pelos grupos ditos de minoria?

Nos PCNs, no tema Pluralidade Cultural, vamos encontrar que as escolas pouco têm falado sobre as formas criativas de sobrevivência na sociedade escravocrata e nos quilombos; aqui, vale ressaltar que o “pouco tem falado” deveria ser substituído por não têm falado a não ser como história abstrata. A exemplo, posso afirmar que, no recôncavo baiano, onde o fluxo de escravos foi imenso, especialmente em áreas identificadas como ex-quilombos, não se toma como referencial metodológico prático e teórico no planejamento pedagógico questões que se voltem para a problemática da busca da identidade desses espaços; o diverso, latente nessas sociedades, é encoberto pelo que socialmente ficou estabelecido como “verdadeiro” e “correto”. Portanto, essas sociedades são empobrecidas de pesquisas que reavaliam essa agenda. Dessa forma, entendo a relevância do trabalho com temas culturais, tomando as diversidades de saberes presentes nos sábios que estão no seio da cultura popular.

Nossa discussão de como a tradição argumenta sobre a diversidade não pode deixar de fora o educador Anísio Teixeira e suas preocupações com uma escola democrática, porém buscando a desfrancização do negro através do processo escolar, embora não possamos desmerecer os méritos desse grande educador que junto a outros levantou a bandeira por tornar a educação obrigatória, pública, gratuita e laica – o que para a época foi um grande avanço – não podemos deixar de falar sobre a lógica cultural pensada por ele.

Numa sociedade maniqueísta, onde os homens são avaliados por “bons” ou “maus”, em que os significados das boas maneiras já estabelecidas socialmente indicam como devemos andar, comer à mesa, como nos comportar em determinados locais, quais padrões de beleza e de cultura são tomados como referências, certamente que o educador Anísio Teixeira não tomaria jamais valores de uma cultura considerada inferior; portanto ao solicitar do antropólogo e médico Arthur Ramos que assumisse a direção do serviço de “higiene mental” o educador não se detinha na preservação dos valores culturais que cada indivíduo possui, até porque

a educação escolar liberal assume o papel de estimular as diferenças individuais, mas não esquece da integração social; enfatiza os processos mentais e habilidades cognitivas; organiza-se em torno do diálogo e do consenso, portanto, era consenso que a cultura do colonizador oferecia subsídios para o desenvolvimento de um indivíduo portador de boa educação e de regras de boas maneiras, para conviver em seu grupo.

Essa visão de Anísio Teixeira tinha como pano de fundo a preocupação com a tradição que se esconde ao nosso ver no discurso de identidade nacional. Hall falando sobre o contexto norte-americano argumenta:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura hegemônica e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. (1997: 54).

Assim para um trabalho docente que tome a proposta dos PCNs precisamos entender as formas que são utilizadas para construção da identidade nacional. A primeira é através das instituições e essas se utilizam de materiais e de agentes para contar histórias sobre a nação conectando seu presente com o seu passado; a segunda é utilizando a ritualização para construir uma uniformidade nacional. Sobre essa última questão Hall, fundamentado em Ernest Renan, afirma: “Três coisas constituem o princípio espiritual da unidade de uma nação [...] As memórias do passado; o desejo por viver em conjunto; a perpetuação da herança.” Porém ele alerta que não podemos pensar a cultura nacional desempenhando seu papel unificador, anulando e subordinando as diferenças culturais, pois ele considera que a cultura nacional nunca foi um ponto de união e identificação simbólica, ela é uma estrutura de poder.

Dessa forma, não podemos perder de vista que a cultura nacional é uma estrutura de poder cultural, sendo assim devemos ter cuidado com a ilusão de identidade nacional a qual dissimula as diversidades através de argumentações tradicionais que encobre as diferenças de seus grupos étnicos conforme argumentações explicitados em depoimentos das docentes pesquisadas como veremos a seguir:

Acho que orixás são os espíritos e Buda é uma estatua-zinha gorda que se bota de costas num lugar que chama dinheiro [...] Deus, ele é único, é o único Deus que existe, agora Buda e os outros eu não considero como Deus, de forma nenhuma e não acho que devam ser cultuados como Deus, como Deuses, ou como falsos Deuses.

Todavia Kosik vai nos dizer que:

Os Deuses existem apenas para aqueles que os reconhecem. Além dos confins da terra se transformam em simples pedaços de madeira, assim como um rei se transforma num homem qualquer. Por quê? Porque Deus não é um pedaço de madeira, mas uma relação e um produto social. (1976: 223).

Em um outro depoimento fica bem evidente a relação sincrética, mas não passa despercebida a relação conflituante entre os valores do cristianismo enquanto identidade ocidental e a identidade cultural:

[...] Candomblé é alguma coisa que nós negros trazemos no sangue, na alma, sei lá ... mas acho que isso prende muito para o lado ruim [...] Já sonhei com o preto velho e contei para minha mãe, no dia seguinte ela me levou a uma casa de candomblé, porém ela me pediu mil segredos, ela é católica; porque se a igreja soubesse que ela foi nesse lugar [...].

Perguntando a uma das professoras se ela conhecia pessoas que frequentavam o candomblé, ela respondeu “[...] As pessoas não falam [...] eu acho que as vezes guardam. É uma coisa mais reservada [...] É muito escondido, não sei se é vergonha ou o que é [...]”

É interessante tomar o significado do *candomblé* para o Brasil e o significado de *candomblé* para a realidade de Jequié. Candomblé brasileiro, na atualidade, passa por uma construção folclórica de estética, é contado por novelas, documentários, propagandas; enquanto que, candomblé do cotidiano, especialmente das pequenas cidades de interior, passa por uma construção real que vai do “terreiro” localizado na periferia da cidade, passa pelo despacho nas encruzilhadas, é excluído ou incluído por um grupo de acordo com suas conveniências.

No caso de Jequié que é uma cidade predominante católica e evangélica, prevalece a exclusão como determinação de “bom senso” dessa comunidade. Estou me referindo ao “bom senso” no sentido colocado

por Geertz (1997), o “bom senso” que autoriza ou não os indivíduos de uma comunidade a se declararem do candomblé ou de outra crença religiosa que não seja a tradicional; “bom senso” que autoriza se os membros da comunidade devem ou não dissimular ou discriminar os pertencimentos do “outro”.

Quando dizemos que alguém demonstrou ter bom senso, queremos expressar algo mais que o simples fato de que essa pessoa tem olhos e ouvidos; o que estamos afirmando é que ela manteve seus olhos e ouvidos bem abertos e utilizou ambos - ou pelo menos tentou utilizá-los - com critério, inteligência, discernimento e reflexão prévia, e que esse alguém é capaz de lidar com os problemas do cotidiano, de uma forma cotidiana, e com alguma eficácia. (GEERTZ; 1997: 115).

Dessa forma ele nos diz que aprender a ter “bom senso” é saber coisas que pessoas com “bom senso” sabem; portanto ter “bom senso” é não falar coisas que pessoas com “bom senso” não falam; assim, se a representação mental religiosa de uma comunidade se estrutura no cristianismo, pessoas de “bom senso” devem falar em cultuar o deus cristão e não deuses outros.

Para entender mais um pouquinho o que Geertz considera como “bom senso” e o prejuízo do “bom senso” quando se trata do respeito às diferenças, podemos recorrer ao que uma pesquisada afirma “aqui em Jequié tem os Mormons é um negócio complicado, acho que reza Pai Nosso pelo avesso [...] ouvi dizer que essa religião não é muito boa [...]”.

Tomando uma outra professora que nos disse “fiz catequese, fui batizada, fui crismada e nunca ouvi falar de Buda, sempre ouvi falar no Deus que eu acredito”, vamos ter dois elementos que não fazem parte do “bom senso” dessa comunidade “Mormons” e “Buda” embora estejam presentes no contexto Jequiense. O outro elemento que não faz parte do saber da maioria nessa comunidade é “rezar pai nosso pelo avesso”. Portanto, para os budistas, terem um ser supremo chamado de Buda, faz parte de seu bom senso enquanto que para os Mormons - se é que rezam Pai Nosso pelo avesso - rezar dessa forma faz parte do seu bom senso.

A posição deus e o diabo faz parte da formação ocidental, assim tudo que pertence ao outro é diabo e tudo que me pertence é deus. “Uma professora diz

que “Deus é tudo em nossas vidas, é o início, o meio e o fim” e que Buda “é uma superstição, é uma ilusão das pessoas [...]”. Perguntei o que ela faria se um aluno lhe dissesse que seu deus era Buda e ela respondeu:

Bom eu não iria falar abertamente que não seguisse essas coisas, eu iria procurar mostrar dentro da minha religião, dentro da palavra de Deus que aquilo é errado, mas sem impor nenhuma religião a ele, tanto que nas minhas orações no início da aula, eu respeito qualquer religião que tenha na sala de aula, se o aluno permanece de pé e não faz o sinal da cruz, eu não pergunto o porquê, porque eu sei que ele é de outra religião [...] eu sigo a minha e mostro a minha a eles e mostro minha verdade de maneira sutil [...].

A cruz como símbolo pertencente a uma determinada religião, deve ser entendida por todos porque os livros de educação religiosa, adotados por essas professoras, trazem esse símbolo como referencial na socialização das crianças, sem contar que o “terço” é claramente percebido como um símbolo sagrada nessa comunidade. Numa atividade folclórica que presenciei em uma escola, onde os alunos teriam que representar a moda Jequieense, alegando que não era uma moda diferente de outros lugares, eles mostraram os “modelitos” tomando o cenário da festa de Santo Antônio - padroeiro da cidade - em que as moças vão passear na matriz do mesmo nome do santo, para pedir um companheiro ao santo casamenteiro. Porém, o que não passou despercebido foi justamente o fato de que na mão das moças o acessório não era coisa senão um “terço”; deste modo é interessante entender o que Geertz coloca sobre o símbolo:

Para alguns, ele é usado para qualquer coisa que signifique uma outra coisa para alguém - as nuvens escuras são as percussoras simbólicas de uma chuva que vai cair. Para outros é usado apenas em termos de sinais explicitamente convencionais de um ou outro tipo [...] a concepção é o “significado” do símbolo [...] A cruz também é um símbolo, falado, visualizado, modelado com as mãos quando uma pessoa se benze, dedilhando quando pendurado numa corrente [...] a palavra “realidade” ou até mesmo o morfema “ing”. Todos eles são símbolos, ou pelo menos elementos simbólicos, pois são formulações tangíveis de noções, abstrações da experiência fixada em formas perceptíveis, incorporações concretas de idéias, atitudes, julgamentos, saudades ou crenças [...] (1978: 105).

Portanto “deus”, “orixás”, “buda”, “espíritos” e outros símbolos sagrados fazem parte de uma realidade em que representam ao mesmo tempo força poderosa e perigosa; assim para o cristianismo Deus é ao mesmo tempo poderoso quando o agradamos e perigoso quando o desagradamos e desagradar está na dimensão de uma mentalidade não sincrética, como adorar outro que não é considerado como deus. Todavia:

Se os símbolos sagrados não induzissem as disposições nos seres humanos e ao mesmo tempo não formulassem idéias gerais de ordem, por mais oblíquas, inarticuladas ou não sistemáticas que fossem então não existiria a diferenciação empírica da atividade religiosa ou da experiência religiosa (GEERTZ; 1978:113).

Essas idéias de ordem, a partir de seus símbolos sagrados e a diferença entre os deuses que fazem parte da vida religiosa de cada professora ficam bem colocadas em vários depoimentos; porém não podemos deixar passar algumas concepções formuladas por essas professoras que explícita ou implicitamente, nos fornecem dados para pensar como nossas crenças parecem explicar as crenças dos outros, formulando conceitos a partir de nossas relações com os nossos símbolos sagrados, muitas das vezes folclorizando os símbolos dos outros. Uma idéia que aqui vamos tomar é a de folclore como algo de pertencimento suscitado por professoras. Precisamos repensar esse conceito, localizando onde ele fornece subsídios para entendermos o folclore como integração racionalizada da cultura, na qual passa a se definir como patrimônio que deve ser resguardado como objeto de um museu.

Segundo Geertz, a perspectiva religiosa move-se para além da vida cotidiana e nela o que existe é a aceitação e a fé religiosa. Ela difere da perspectiva científica na qual o folclore pode se basear, se aproxima da vida cotidiana buscando respaldar verdades sem estabelecer hipóteses. Um cientista pode preocupar-se em saber por que pela manhã uma pessoa está na missa e à noite está no candomblé, porém essa pessoa cultuadora/o dos orixás e/ou do deus cristão não se importará com tal fenômeno, porque ele é inerente à sua identidade. Acho importante, ressaltar que ao afirmar tal situação me preocupo com as verdades de que a perspectiva religiosa hegemônica lança mão, já que os elementos da minha religião diferem dos elementos

da sua religião. Portanto, quais elementos da sua religião serão eleitos para folclorizar, como forma de respaldar as verdades da minha religião? Assim:

[...] A perspectiva religiosa repousa justamente nesse sentido do “verdadeiramente real” e as atividades simbólicas da religião como sistema cultural se devotam a produzi-lo, intensificá-lo e, tanto quanto possível, torná-lo inviolável pelas revelações discordantes da experiência secular. Mais uma vez, a essência da ação religiosa constitui, de um ponto de vista analítico, imbuir um certo complexo específico de símbolos - da metafísica que formulam e do estilo de vida que recomendam - de uma autoridade persuasiva (GEERTZ; 1978: 128).

Geertz ainda vai nos colocar uma coisa de suma importância para entendermos a relação com os elementos culturais da religiosidade do outro:

[...] Enquanto para os “visitantes”, pela natureza do caso, as realizações religiosas só podem ser apresentações de uma perspectiva religiosa particular, podendo ser apreciadas esteticamente ou dissecadas cientificamente, para os participantes elas são, além disso, interpretações, materializações, realizações da religião - não apenas modelos daquilo que acreditam, mas também modelos para a crença nela. É nesses dramas plásticos que os homens atingem sua fé, na medida em que retratam. (1978:130).

Se tomarmos, de um lado, um culto no nível da folclorização e, do outro lado, um culto onde a ritualização não parte de atores encenadores, mas, de atores que são em si o ritual, certamente, teremos duas realidades, onde, necessariamente a primeira não precisa ser tratada com o mesmo significado da segunda; portanto entre o folclore e o ritual existe uma distância que pode ser comparada a que se observa entre um indivíduo que visita um culto e a um indivíduo assumindo sua realidade religiosa em um ritual. Geertz ainda nos diz que a falha de compreensão do que seja o indivíduo em seu cotidiano e o que seja o indivíduo em processo de ritualização causou o problema da mentalidade primitiva.

Portanto uma educação que tome as diversidades de saberes, tem de ser pensada a partir do que encontramos em termos de diversidade local, identificando os elementos desse contexto que fazem parte de um acervo de diversidades faladas e não faladas,

outras diversidades percebidas, que se mantêm com um nível latente de discriminações; diversidades encobertas pela dissimulação do folclorizado; assim diante da lei 10639/2003 que propõe que as escolas redimensionem o trabalho docente com conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira se faz necessário alargar esse estudo, identificando os saberes das diversidades histórico-culturais, entre eles o religioso, buscando perceber como esses saberes - por conta das lutas religiosas, especialmente com as religiões afro-brasileira - são negados, contestados e mediados no processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros**. Trad. Francisco da Rocha Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BASTIDE, Roger. **Estudos afro-brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. **Antropologia aplicada**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1979.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre relação do corpo com o espírito. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto escritos sobre a educação e a cultura popular**. São Paulo: Cortez, 1995.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa o sistema totêmico na Austrália**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth; Petrópolis: Vozes, 2000.

ELIADE, Mircea e COULIANO, Ioan P. **Dicionário das religiões**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo, 1999.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Tratado de história das religiões**. Trad. Fernando Tomaz e Natália Nunes. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Imagens e símbolos**: Ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. Trad. Sonia Cristina Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Mito e realidade**. Trad. Pola Civelli. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. **Mito do Eterno Retorno**. Trad. José A. Ceschin. São Paulo: Mercuryo, 1992.

HURBON, Laënnec. **O deus da resistência negra: o vodun haitiano**. Tradução de Valdecy Tenório; São Paulo: Paulinas, 1987.

OLIVEIRA, Roberto Cardosos de e OLIVEIRA, Luís R. Cardoso de. **Ensaaios antropológicos sobre moral e ética**; Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. **Sobre o pensamento antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1991.

_____. **A consciência fragmentada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Cultura brasileira e identidade**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Tradução: Elcio Fernandes; São Paulo: UNESP, 2000.

RICOEUR, Paul. **O conflito das Interpretações**. Tradução de M. F. Sá Correia; Portugal: RÉ S - Editora, 1988.

_____. **Ideologia e utopia**. Trad. Teresa de Louro Perez. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1991.

_____. **As culturas e o tempo**: Estudos reunidos pela Unesco. Tradução de Gentil Tilton, Orlando dos Reis e Ephraim Ferreira Alves; Petrópolis: Vozes, 1975.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ed. Nacional; [Brasília]: Ed. Universidade de Brasília, 1988.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nãgô e a morte**: Pãdê, àsèsè e o Culto Égun na Bahia. 9. ed. Traduzido pela Universidade Federal da Bahia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Agô Agô Lonan**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1998.

SÓDRE, Muniz. **O terreiro e a cidade a forma social negro-brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

_____. **Claros e escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VERGER, Pierre. **Notas sobre o culto aos orixás e voduns**. Tradução: Eugênio Marcondes de Moura; São Paulo: EDUSP.