

O samba não se aprende na escola: considerações sobre a invisibilidade das artes afrobrasileiras nas instituições educacionais

Fátima Lima

Resumo

Este trabalho expõe considerações sobre o não reconhecimento, pelas instituições educacionais brasileiras, da cultura negra como suporte para uma experiência pedagógica no campo das artes. A cultura brasileira de origem européia se concede o direito de duvidar da possibilidade didática e formativa destes saberes originários no continente africano e que são ensinados e aprendidos fora destas instituições. A política educacional contribui decisivamente para este fenômeno cultural, e a escola é o seu principal agente: a partir dos sete anos, a criança afrodescendente praticamente se *deseduca*. No caso de Santa Catarina, a Proposta Curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e Médio, na área do Ensino das Artes, datada de 1998, é mais um instrumento que concorre para o fracasso escolar do aluno afrodescendente, alienando este aluno das condições mínimas para o exercício pleno da cidadania.

Palavras chave

Artes Afrobrasileiras. Educação. Cultura. Exclusão

Professora do Departamento de Artes Cênicas da UDESC, pesquisa as artes afrobrasileiras e o espaço cênico; Especialista em Teatro Educação pelo CEART-UDESC (Florianópolis, SC); Mestranda pelo Programa de Mestrado em Educação e Cultura da FAED-UDESC; criadora e coordenadora do Projeto Africatarina, que oferece oficinas gratuitas de artes para crianças e adolescentes em situação de exclusão social.

Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 087-102, 2002

Samba is not taught in school: considerations about the invisibility of the AfroBrazilian arts in educational institutions

Abstract

This work presents considerations about the non-recognition, by Brazilian educational institutions, of black culture as a support for a pedagogical experience in the arts. Brazilian culture of European origin concedes the right to doubt the didactic and formative possibilities of this knowledge that originates from the African continent and that is taught and learned outside of these institutions. Educational policy contributes decisively to this cultural phenomenon and the school is its principal agent. After seven years of age, the child of African descent is *de-educated*. In the case of Santa Catarina State, the curriculum proposed for pre-school education and for elementary and high schools, in the field of the arts, dated from 1998, is one more instrument that contributes to the educational failure of the student of African descent, because it alienates the student from the minimum conditions needed to exercise complete citizenship.

Keywords

AfroBrazilian Arts. Education. Culture. Exclusion

O universo que contextualiza minha pesquisa é o das artes, em especial das afrobrasileiras³. Como professora especializada em Artes Cênicas tenho percebido, a partir da observação dentro do meu ambiente de ensino e de uma série de leituras feitas sobre a cultura afrobrasileira e sua arte, o não reconhecimento pelas instituições educacionais, tanto de ensino quanto de pesquisa, da cultura afrobrasileira como suporte para uma experiência pedagógica nas artes. Em outras palavras, pretendo expor elementos da enorme lacuna que é suporte da atitude discriminatória intelectual para com as artes envolvidas no carnaval, no candomblé, nas rodas de capoeira, nas aulas de dança afro, e em outras manifestações culturais dos afrodescendentes no Brasil.

O diálogo com esta questão não tem o objetivo de respondê-la, senão estabelecer a legitimidade de tal colocação. Não é minha intenção, tampouco, esgotar a questão mas analisá-la, neste ensaio, sob o aspecto da visibilidade da cultura negra brasileira. Pretendo discutir como, mesmo existindo como representação, ela é sistemática e conscientemente ignorada por uma parte significativa das instituições de ensino. Sendo ignorada, não se configura como objeto de estudo, tanto por quem a pratica quanto por quem a pesquisaria.

Aqui surgem dois aspectos intrigantes: a falta de espaço delegado a esta cultura no contexto em que se insere a pesquisa teórica e acadêmica; e a invisibilidade do aspecto educativo na produção dos eventos artísticos afrobrasileiros. Embora sendo interligados, entendo que ambos apresentam suas especificidades, como dois lados da mesma moeda. O que *não se vê* não é passível de aprendizagem. A questão da invisibilidade do negro brasileiro se encontra bem explorada em suas perspectivas históricas e conceituais pela antropóloga Ilka Boaventura Leite, ao afirmar que “na literatura científica, o negro é invisibilizado, seja porque não intencionam revelar a efetiva contribuição destes, seja porque os textos vão se deter na sua ausência, na reafirmação de uma suposta inexpressividade.” (LEITE,1996, p.40)

Ou seja, ser invisibilizado significa o não reconhecimento do negro como produtor de ciência, mantendo suas atividades desconhecidas pela pesquisa oficial, que é a representação mesma desta ciência. E, como tal, sua cultura não se configura como objeto de estudo científico. Por outro lado, Leite aponta para uma espécie de expediente perverso em que a ausência de textos científicos sobre a cultura afrodescendente justifica a não realização de futuras investigações científicas sobre o tema. Trata-se obviamente de um mecanismo tautológico, não passando portanto de uma falácia com uma lógica interna reconhecível, mas que não resiste a um olhar, mesmo que superficial, sobre a sua verossimilhança.

Se *não existir* justifica o *não existirá*, cai-se em um poço profundo do qual só escaparão ilesos os estudos que se alicerçam no que se convencionou denominar de cultura européia, da qual a universidade brasileira, particularmente no contexto do sul do país, pretende-se legítima herdeira. Aqui, em correspondência à sua auto-imagem de supra-sumo do Brasil europeu, a presença do imigrante é mitificada em detrimento do que representou e representa a contribuição dos negros na formação cultural deste pedaço do Brasil. A este respeito, Leite observa que “este quadro assegurou para Santa Catarina, no cenário nacional, a imagem não apenas de ‘Estado branco’, mas de uma ‘Europa incrustada no Brasil’, de ‘superioridade racial’, de ‘desenvolvimento e progresso’”. (LEITE, 1996, p.38)

O que significa, pois, ser invisibilizado? Como articula a autora, citando o teórico americano Ralph Ellison, “não é que o negro não seja visto, ele é visto como não existente” (ELLISON apud LEITE, 1996, p. 41). O fato de existir enquanto ser biológico, não outorga ao afrodescendente o direito de existir enquanto ser cultural e, mais amplamente, enquanto cidadão, de forma íntegra, na sociedade brasileira. Leite esclarece que “a invisibilidade pode ocorrer no âmbito individual, coletivo, nas ações institucionais, oficiais e nos textos científicos”.

É particularmente interessante observar mais de perto o papel desempenhado pelas ações institucionais, oficiais e a produção de textos científicos neste processo de exclusão das chamadas minorias, pela inadequação estrutural do ensino brasileiro oferecido a uma grande parte da população. Partindo de problemas crônicos no ensino básico, o caminho que trilha o indivíduo afrodescendente na formação do seu conhecimento é inviabilizado socialmente por uma mentalidade hegemônica que se permite duvidar sobre a possibilidade didática e formativa na transmissão de conhecimento por e para pessoas que ensinam e aprendem arte fora das instituições oficiais. Para quem aprende a tocar um tambor no carnaval, a sala de aula é, freqüentemente, a rua.

Estudar a alfabetização, particularmente, auxiliou-me a entender porque, em dez anos de carreira acadêmica, não tive sequer dez alunos negros. E, em alguns deles, era visível o prejuízo causado por um ensino básico mal cursado. Se fossem melhoradas as condições que geram este quadro, no mínimo injusto, em um país dito multirracial, estes alunos considerados ausentes ou incompetentes poderiam tornar-se potenciais agentes científicos. Seriam eles, provavelmente, os principais interessados em trazer para dentro das universidades (onde tradicionalmente se realizam as pesquisas científicas), suas contribuições oriundas de uma matriz cultural rica e resistente que sobrevive forte e com vivacidade fora do âmbito universitário.

É no ensino básico que começa a estruturar-se o corpo de conhecimento de um indivíduo. Ao definir conhecimento como auto-conhecimento, Boaventura de Sousa Santos refere-se à distância social inferida pela ciência que, nos últimos quatrocentos anos, postulou como exigência a separação sujeito-objeto. Historicamente, Santos localiza no pós-guerra a adoção de posturas metodológicas nas áreas da Antropologia e da Sociologia que questionaram este *status* científico, hegemônico até então, principalmente pela adoção da observação participante. As ciências exatas, principalmente a partir de investigações na área da física quântica, demonstraram que “o ato de conhecimento e o produto do conhecimento eram inseparáveis” (SANTOS, 1997, p. 50). Assim, o sujeito presente no ato de conhecimento tampouco pode separar-se do que conhece, o cientista emite juízos de valor e “o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido” (SANTOS, 1997, p. 53).

Negligenciado como sujeito de ciência, o afrobrasileiro contemporâneo contempla o estudo básico como o ponto de partida do seu corpo de desconhecimento, tendo sido excluído da possibilidade de contribuir para a formação do conhecimento que a escola se propõe a ensinar. Antonio Viñao Frago, analisando a alfabetização na sociedade e na história, define minoria como o grupo de indivíduos que, mais do que outros de sua mesma classe social, devem transpor obstáculos para obter, entre outras coisas, acesso à educação. Dentre as muitas espécies de minorias que podem ser detectadas nas sociedades, as

minorias subordinadas foram incorporadas a uma sociedade dada de uma forma não voluntária e permanente, sendo ademais, relegadas e mantidas em um status inferior, como, por exemplo, os negros [...] Sua posição perante a alfabetização e a escola é, em muitos casos, negativa e, em geral, contraditória, quando não conflitiva. (FRAGO, 1993, p. 106)

Esta posição negativa, contraditória e conflitiva, no caso da criança negra brasileira e muito provavelmente em outros países da sociedade dita ocidental, extrapola o ambiente escolar e localiza-se na ampla categoria de problema social. Em suas pesquisas sobre analfabetismo e subescolarização, Rose Silva e Yara Esposito identificam uma “crescente distância entre o mundo desenvolvido e subdesenvolvido no que diz respeito ao acesso à educação” (SILVA, 1990). Segundo elas, a história da educação brasileira (bem como a latino-americana), a partir do final do século XIX, aponta para a recorrência do ensino de má quali-

Fátima Lima

dade e de soluções estereis indicadas para isto, a despeito de uma consciência social do problema e de leis que garantem juridicamente os direitos do aluno.

No Brasil existe o agravante de que, paralelo a um número significativo de cidadãos que não sabem ler nem escrever – portanto, totalmente analfabetos –, houve um crescimento espetacular no ensino superior. Este fato tem ampliado a distância citada anteriormente, e torna-se hediondo por promover a separação entre o mundo desenvolvido e o mundo subdesenvolvido dentro de um mesmo país. A política educacional é um dos elementos que contribuem para este fato que, antes de tudo, pode ser considerado um fenômeno cultural. A partir de fatores históricos e geográficos, e de uma opção política na área da educação, provocou-se uma diferenciação entre as possibilidades dos indivíduos de uma população.

De acordo com a moderna antropologia, a cultura age por seleção, e não casualmente.

As diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações [...] difere dos outros animais por ser o único que possui cultura. (LARAIA,1995, p. 24)

Este antropólogo brasileiro, discutindo a evolução do conceito de cultura, cita a definição de Edward Tylor para a acentuar o aprendizado da cultura e rebater a noção de que poderia ela ser inata. Segundo Tylor, o termo cultura

tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (TYLOR apud LARAIA,1995, p. 25)

Neste contexto, a escola é um dos principais agentes da cultura, devendo atuar como um instrumento de inserção do indivíduo na sociedade. Porém, neste episódio em particular, a escola funcionará exatamente da maneira oposta, como marginalizadora do indivíduo na mesma sociedade. Resta saber como são escolhidos os que terão ou não um bom ensino. Se estivéssemos falando sobre o ensino superior catarinense de artes, eu poderia testemunhar que, em sua quase totalidade, não são alunos afrodescendentes⁴.

Este caminho a ser percorrido por um indivíduo para fazer-se merecedor de tal privilégio, ou o seu antagônico descaminho, começa na alfabetização. A educadora Ana Maria Poppovic classifica o analfabetismo como antidemocrático, pois incide sobremaneira na população pobre; elitista, porque nega escola aos que dela mais necessitam para sublimar sua situação de miséria; e cruel e humilhante, pois afasta definitivamente do indivíduo a possibilidade de inserir-se no contexto tecnológico e urbano do mundo contemporâneo (POPPOVIC apud SILVA, 1990, p. 40).

O analfabeto, por sua vez, é descrito como nascido em local pobre e de classe social baixa, em família carente em termos econômicos e culturais. Esta criança trabalha para ajudar em casa, e não possui (ou possui poucas) condições de educação, saúde, nutrição e habitação. Com o evidente crescimento da pobreza na década de 90, 85% das crianças brasileiras estão no 1º grau, sendo que “50% da nossa população com mais de 7 anos é praticamente deseducada” (SILVA, 1990, p. 59). Ou seja, a partir dos sete anos, mais da metade da população brasileira se deseduca, e a criança afrodescendente tem seu lugar reservado neste contingente.

Ao relatarem a evolução do conceito de alfabetização, as autoras definem que alfabetizar

deve significar condição para a obtenção de informações sobre as conquistas das gerações precedentes e para a aquisição de um conjunto de dados de natureza física e social sobre a realidade em que se vive e que se enfrenta.” (SILVA, 1990, p. 99)

Quais as possibilidades reais de obtenção de informações sobre as conquistas das gerações precedentes, pelo aluno afrodescendente? Dirijamos nosso olhar, por exemplo, à Proposta Curricular de Santa Catarina para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e Médio, na área do Ensino das Artes, datada de 1998. O texto que referencia teoricamente as disciplinas de arte nos currículos das escolas estaduais do ensino básico, intitulado *Arte*, começa com uma breve “história do ensino da arte no Brasil” (SANTA CATARINA, 1998, p.191). Não é possível encontrar ali nenhuma citação à arte afrobrasileira, por mais que já exista uma razoável bibliografia sobre a mesma.

Ao apresentar o “pressuposto filosófico metodológico da proposta”⁵, o texto, à diferença de alguns textos equivalentes para outras disciplinas, pouco refere-se à função social, tanto do indivíduo a ser formado quanto da arte que será ensinada. De uma maneira geral, tem como objetivo ensinar o aluno a avaliar dentro de padrões intrínsecos ao objeto artístico o próprio objeto e não, por

exemplo, a “ensejar discussões a respeito da função da Literatura no corpo social” (SANTA CATARINA, 1998, p.42), como está registrado na Proposta Curricular da disciplina homônima.

Quando aborda o Teatro, lê-se que o aluno deve articular os conteúdos apresentados de forma a que seja “o estudo da história do espetáculo teatral uma forma de compreender o nosso universo de representação cênica” (SANTA CATARINA, 1998, 199). Quando refere-se à educação infantil, o conteúdo define como “*noção*” a ser trabalhada “o corpo no espaço criando potencial de teatralidade” (SANTA CATARINA, 1998, 205). Um olhar extremamente formal e técnico, onde o aluno mais se assemelha a um instrumento intermediador para a realização da grande arte contracenando consigo mesma. Receitas sobre como se chegar a um espetáculo teatral, tópicos sobre a análise da linguagem cênica, listas de instrumentos teóricos que mostram a “articulação e funcionamento das diferentes linguagens teatrais” (SANTA CATARINA, 1998, 213), e nenhuma discussão sobre a função social do Teatro: é este o seu conteúdo. Parece que estamos falando de novo, após quase um século de avanço teórico em oposição a esta postura, da arte pela arte.

Algo sobre o negro? Até quando estamos na lista dos “*tópicos sobre o Teatro Brasileiro*”, há um salto do teatro jesuítico para o teatro de revista, e nenhuma referência, por exemplo, ao rituais religiosos de origem africana, de suficiente importância para atrair pesquisadores e encenadores importantes do planeta, como Eugenio Barba e Peter Brook. Estes rituais começaram a ser praticados no Brasil, e a ganhar mesmo suas feições brasileiras, no período intermediário entre os citados teatro jesuítico e de revista.

Não há nada que levará o aluno, por exemplo, a aprender que escravos atores subiam aos palcos brasileiros para encenar para brancos no século passado, pois a cultura portuguesa considerava o teatro uma atividade para seres humanos inferiores (e seus parentes eram estes seres inferiores!). Ou sobre os grupos negros de teatro do século XX (como o Teatro Experimental do Negro, no pós-guerra, e o Bando de Teatro Olodum, de Salvador). Seria o teatro realizado por eles tão inexpressivo assim, se comparados, por exemplo, ao tópico enunciado como “o teatro e o gênero televisivo”? Se o aluno afrodescendente, e com toda certeza haverá pelo menos um deles na grande maioria das salas de aula do Estado de Santa Catarina, quiser obter informações sobre as conquistas das gerações precedentes à sua, de um professor de artes da rede de ensino estadual, deverá considerar um triunfo conseguí-las. E este professor não poderá usar como base teórica, para dar esta informação, a Proposta Curricular de Santa Catarina, pelo menos no que diz respeito ao Ensino das Artes.

Retornando ao conceito de alfabetização, é detectável que o avanço do pensamento sobre esta não acompanhou, nos anos de 1990, a transformação efetiva da escola, provocando, entre outras coisas, o fracasso escolar. Para o aluno afrodescendente, a realidade escolar corrobora a realidade fora da escola: mais se enfrenta do que se vive.

Ainda segundo Silva e Esposito, alfabetizar

deve ser condição de desenvolvimento de funções cognitivas que permitam agir e pensar sobre o mundo de maneira independente, crítica e criativa. Alfabetizar deve significar, em síntese, condição para o exercício pleno da cidadania. (SILVA; ESPOSITO, 1990, p.99)

Desde o momento em que não encontra em sala de aula um contexto favorável a torná-lo *independente* (para isto, necessitar-se-ia um conteúdo mais significativo de sua cultura, e muitas vezes ele não só é insignificante como mesmo inexistente), o aluno afrodescendente torna-se um dependente do conhecimento de uma outra cultura, que não é a sua mas é a única reconhecida oficialmente. Torna-se *crítico* sim, mas talvez de uma maneira equivocada, ao não lhe serem dados elementos para poder avaliar a cultura ocidental branca como simplesmente a cultura do outro. Para ele, ela torna-se a outra cultura que sistematicamente e por quatro séculos desconheceu ou subjugou a sua, e assim continua até hoje, dentro da sua sala de aula.

Eu me pergunto sobre as escolas de samba, apresentadas anualmente em um dos eventos artísticos de maior expressividade no mundo, o desfile de Carnaval. Esta arte, oriunda de grandes agremiações urbanas negras, poderia ser considerada uma das únicas formas de arte de origem brasileira, e com certeza a que envolve o maior número de pessoas tanto produzindo-a (os artistas) quanto assistindo-a (os espectadores). Entretanto, não é sequer mencionada no Programa Curricular de Santa Catarina.

Enfim, a única *criatividade* de que o aluno afrodescendente necessita (e criatividade somente se desenvolve em um ambiente de necessidade e de formação cultural) é aquela que lhe faça apto a tolerar e a conviver por anos, e quase sem exceção, com a cultura alheia. Este quadro negativo colabora certamente para o questionamento dos males endêmicos do fracasso escolar na América Latina, pelas pesquisadoras argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Estes males seriam o absenteísmo, a repetência e a deserção. Sobre isso, elas declaram que

Em lugar de “males endêmicos” deveria se falar em *seleção social* do sistema educativo; em lugar de se chamar “deserção” ao abandono da escola, teríamos de chamá-lo de *expulsão encoberta*. E não se trata de uma mudança de terminologia, mas de um outro referencial interpretativo, porque a desigualdade social e econômica se manifestam, também, na distribuição desigual de oportunidades educacionais. (FERREIRO,1991, p.18)

Trata-se enfim, do papel social do sistema educativo. Falando mais especificamente da situação do aluno negro brasileiro, o psicólogo escolar Leandro Castro Oltramari e a psicoterapeuta infantil Edelu Kawahala espelham, de certa maneira, as afirmações de Ferreiro e Teberosky. Ambos identificam a visão oficial, em que as crianças que não aprendem são consideradas fruto de

uma deficiência cultural, derivada de sua situação econômica e social que justifica sua “incapacidade” para aprender. Dentro deste contexto da educação brasileira, a população negra tem tido pouco acesso aos meios produtivos educacionais no Brasil, sendo desta forma a principal vítima destas situações de determinismo e desigualdades étnicas. Até hoje as concepções sobre as desigualdades étnicas se fazem presentes na educação brasileira tendo como conseqüências concretas o fracasso e a evasão escolar do povo negro. (OLTRAMARI; KAWAHALA apud LIMA,1998, p.15)

Retomando o viés cultural, um currículo escolar “estranho a sua história e a sua cultura” é oferecido a indivíduos de diferentes etnias. Ou seja, lhe é negado o acesso ao seu próprio conhecimento. Reciprocamente, a escola nega ao aluno de outras etnias a possibilidade de “apropriar-se do currículo escolar”. Continuando, “a escola não percebendo este processo se desresponsabiliza”, depositando todo o ônus do processo no aluno. Pode-se vislumbrar a imensa dificuldade (ou até mesmo a impossibilidade) para o afrodescendente em idade escolar de, sendo dependente do sistema educacional vigente, alcançar a condição para o exercício pleno da cidadania. Esta condição seria, para Silva e Esposito, o objetivo final da alfabetização. Quanto à metodologia educacional, especificamente, Ferreiro e Teberosky sustentam ser a alfabetização algo mais do que um simples ato de imitar o adulto. É, antes de tudo, um processo de seleção de conhecimento, reforçado pelo meio social que cerca a criança. As pesquisadoras apoiam-se nos estudos do epistemólogo suíço Jean Piaget.

Priorizando a transformação processual constante e contínua entre o sujeito (que conhece) e o objeto (a ser conhecido), Piaget usa as operações do pensamento lógico (extraído da matemática) para propor sistemas fechados que operam com dois tipos de reversibilidade (inversão e reciprocidade das relações), em correspondência com o modelo das quatro transformações: identidade, reciprocidade, negação e correlação. O desenvolvimento intelectual em si percorre em três estágios operacionais, a saber: estágio das operações sensório-motoras (do nascimento da criança até completar um ano e meio, aproximadamente); estágio das operações concretas do pensamento (de um ano e meio até 11 anos, mais ou menos); e o estágio das operações formais do pensamento (de 11 até cerca de 15 anos) (INHELDER,1974, p. 43-50). Este processo nem tecnicamente finaliza-se, e ao final do último estágio, as habilidades adquiridas devem possibilitar ao indivíduo a participação na construção do pensamento científico (INHELDER,1974, p. 50). Não se trata, também, de levar a criança a um conhecimento que já existe, mas de fazê-la conscientizar-se de algo que, de alguma forma, já sabia.

O eixo ativo do processo de alfabetização seria, então, o sujeito: a criança.

Entre uma concepção do sujeito da aprendizagem como receptor de um conhecimento recebido de fora para dentro, e a concepção desse mesmo sujeito como um produtor de conhecimento, há um grande abismo. Esta é a diferença que separa as concepções condutistas da concepção piagetiana. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.31)

Piaget não está sozinho. A idéia de construção do conhecimento, segundo Antonio Gomes Penna, caracteriza a necessária interação entre o indivíduo e seu mundo. O que implica na subjetividade, entendida como qualidade intrínseca do sujeito ativo nos processos cognitivos. O Cognitivismo é a corrente teórica que fornece fundamentos a esta seqüência de estudos que inicia-se com Piaget e chega a pesquisadores educacionais contemporâneos, inspirados também em Vigotsky e Wallon⁶. Propõe, desde os seus primórdios (no começo do século XX), a natureza humana como “produto da história e das relações sociais”, assim como recategoriza as Histórias da Ciência e da Psicologia como “setores vivos” (PENNA,1986, p.18, 22).

Confronte-se, porém, os resultados deste magnífico esforço de entendimento do processo de construção do pensamento do ser humano com as condições psicológicas de crianças e adolescentes negros brasileiros, que tem sua história sistematicamente ignorada pelas entidades institucionais: a escola que freqüentam

(se freqüentarem alguma escola), os livros que lêem (se efetivamente souberem ler), os seus professores e, por fim, os teóricos da educação. Estando a sua tradição cultural exposta à condição de não ciência, desde o princípio mesmo do processo cujo desenvolvimento faria este indivíduo adquirir a possibilidade de produzir ciência, a sua capacidade de tornar-se pensante nos padrões acadêmicos é ínfima.

A psicóloga e psicodramatista Ana Maria Silva⁷ descreve as condições psicológicas de um afrodescendente, resultado de sua exposição ao que podemos chamar de cultura brasileira contemporânea. Embora sua área de pesquisa seja o processo psicoterapêutico em si, me parece ser bastante útil este conceito quando o assunto é a aprendizagem:

A xenofobia e a discriminação de raça, cor, gênero, no processo psicoterapêutico, são questões que estão inseridas, com mais freqüência do que se imagina, no cotidiano das pessoas; na auto imagem, na auto estima que têm de si mesmas e, conseqüentemente, no seu papel de cidadão. (SILVA apud LIMA, 1998, p.30)

A própria autora responde que espécie de atividade humana seria a principal, aquela da qual deveriam partir as primeiras iniciativas para reverter esta situação: a EDUCAÇÃO. Educação que inicia-se na alfabetização e torna-se processo e posicionamento de vida, contínua, permanente. A educação institucional, com exceções advindas de ações isoladas, até hoje não promoveu um planejamento coletivo de ensino, seja ele municipal, estadual ou federal, em terras brasileiras, que levasse seriamente em conta este prejuízo histórico, social e político do aluno afrodescendente.

Como pode-se perceber, tudo isto ultrapassa em muito o simples ato de falar sobre o ensino das artes afrobrasileiras. É impositivamente mais amplo, e localiza-se na construção de um contexto favorável para que o afrodescendente possa usufruir o que outros, mais felizes, já usufruem. Trata-se também da possibilidade da maioria da população brasileira acessar uma cultura rica que também, em última análise, é sua.

Volto agora à minha questão inicial: o não reconhecimento pelas instituições educacionais, tanto de ensino quanto de pesquisa, da cultura afrobrasileira como suporte para uma experiência pedagógica nas artes. Pertence ao âmbito do pensamento educacional acadêmico o conhecimento oriundo do treinamento de uma bateria de percussão com crianças, adolescentes e jovens? Ou quando se coreografa danças de origem africana para a saída de um bloco de carnaval? E quando se abre uma roda de capoeira ao som do berimbau e de cantorias que remontam, muitas vezes, ao período da escravidão?

Um dos grandes críticos da educação nacional, Dermeval Saviani, em Onze Teses sobre Educação e Política, enuncia na última delas, conclusivo, que a “função política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI,1997, p.100). Christovam Buarque, quando discute a apartação social⁸, declara que, na atualidade, os profissionais universitários caem na armadilha da burocracia acadêmica, onde

percebe-se um total retrocesso. A elite intelectual deixa de ser intelectual e prefere ser ‘doutora’, esquece os valores da população do país e opta pelos padrões estrangeiros. Surge uma apartação entre como o povo pensa e como os pensadores falam. (BUARQUE, [199-], p.49)

Referindo-se ao uso da língua portuguesa, o ex Ministro da Educação ressalta que “o idioma português já começa a se diferenciar conforme a classe social” (BUARQUE,[199-], p.50), denunciando que a linguagem das elites educadas usa uma “terminologia que degrada os excluídos”. Quem seriam estes excluídos? Potencialmente, aqueles 50% da população brasileira que de deseduca após o 1º grau.

Alertei anteriormente para o fato de que não apresentaria respostas. Porém, gostaria de registrar aqui, a partir dos escritos de Clóvis Moura, como os escravos brasileiros trabalharam criativamente para criar e desenvolver uma cultura de resistência que, para o período pós-escravocrata, costumou-se denominar afrobrasileira. Moura relata que os negros escravos brasileiros criaram uma língua a partir da junção das línguas originais dos diversos grupos que foram trazidos da África para o Brasil. A diferença cultural foi suplantada pela organização social e política, e o principal ator desta cena foi a linguagem. Segundo ele, o dialeto ou idioma das senzalas correspondeu, pela comunicação, ao mecanismo de defesa dos escravos frente à “desgraça comum” (MOURA,1994, p.178).

Da mesma forma, a arte, através das noitadas de batuque, foi a maneira encontrada pelo negro africano e pelas primeiras gerações de afrodescendentes, para disfarçar perante a casa grande a continuidade de seus rituais religiosos. O batuque, arte negra, foi gerado na religião, e por necessidade política e social. Assim, língua e arte foram essenciais na luta do ancestral escravo do aluno afrodescendente. Da mesma forma que a capoeira teve um papel principal na luta deste povo contra a morte, nos quilombos em guerra contra a oficialidade colonial.

Não quero terminar falando em guerra, mas em educação e arte. O povo brasileiro tem consciência da sua multiracialidade embora se perceba, por causa também de um discurso sediado nas instituições educacionais, à mercê

Fátima Lima

de um senhor que ainda os faz dormir, comer, amar e estudar no pior lugar da fazenda. Mas este povo, a despeito de todos estes prejuízos, ainda sobrevive, toca, dança e aprende. Nas ruas.

Notas

- 2 Fragmento da letra do samba enredo da Estação Primeira de Mangueira, do Rio de Janeiro, no Carnaval do ano 2000.
- 3 Considero arte afrobrasileira aquela produzida preferencialmente por afrodescendentes, e que utiliza como linguagem elementos que pertencem à cultura negra brasileira. Esta cultura tem raízes na ancestralidade africana e sofreu, desde as primeiras levas de escravos chegados a este país, maiores ou menores reelaborações, a partir de sua síntese da realidade vivida pelos afrodescendentes no Brasil.
- 4 O Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, onde leciono, é o único curso superior gratuito de graduação universitária em artes do estado. A Universidade Federal de Santa Catarina não possui graduação nesta área.
- 5 Este texto é parte de Arte. Há também, em outro caderno da Proposta Curricular, este destinado à Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais, que apresenta o programa de ensino da disciplina do Curso de Magistério. Esta disciplina, intitulada Fundamento Teórico Filosófico e Metodológico para o Ensino da Arte, apresenta um discurso um pouco mais interessado na formação social e crítica, neste caso, do professor de artes.
- 6 Os escritos de Vigotsky e Wallon constituem, conjuntamente com Piaget, a tríade básica referencial dos estudiosos da educação atual no Brasil.
- 7 Em conjunto com Marilza de Souza Martins e Maria Lúcia da Silva.
- 8 Buarque desenvolve, com a ajuda da História, o conceito de apartação social. Assim refere-se a ele: “Em sintonia com o processo de desenvolvimento dos anos de 1950 e 1960, a Europa e os Estados Unidos repudiam o *racismo* sul-africano mas praticam um *classismo* com as mesmas conseqüência, a mesma segregação, apenas substituindo a diferença racial por uma diferença social e econômica entre os que consomem o luxo e os que vão em busca de sobreviver do lixo. A Europa se *sul-africaniza*. Já não é o apartheid racial, mas um apartheid social. Não se trata do racismo tradicional. (...) O avanço técnico

integrou os países e as pessoas do planeta, mas dividiu-os socialmente, fazendo da Terra um *Mundo Terceiro-Mundo*. O *apartheid* renasceu com outra forma, e em dimensão planetária, mas com o mesmo propósito: garantir, por meio da exclusão das grandes massas, os privilégios que não podem ser distribuídos para todos. A nova ideologia que surge no final do século XX rompe aos poucos o compromisso da solidariedade, da igualdade, da não-discriminação entre seres humanos. (...) Serão habitantes do mesmo planeta, mas partes separadas da humanidade.” Ver Buarque, [199-], p. 24 e s.s.

Referências

- BUARQUE, Cristovam. *Apartação. O apartheid social no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, [199-].
- FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história. Vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- INHELDER, Bärbel. Alguns aspectos da abordagem genética de Piaget à cognição. In: FURTH, Hans G. *Piaget e o conhecimento. Fundamentos teóricos*. Rio de Janeiro: Forense, 1974.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura. Um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- LEITE, Ilka Boaventura. *Negros no sul do Brasil. Invisibilidade e territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.
- LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia Maria. *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1998.
- MOURA, Clóvis. *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo: Anita, 1994.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Deporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais – Disciplinas curriculares – Temas multidisciplinares* (3 volumes). Florianópolis: COGEN, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre a ciência*. Cidade do Porto: Afrontamento, 1987.

Fátima Lima

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1997.
SILVA, Rose Neubauer; ESPOSITO, Yara Lúcia. *Analfabetismo e subescolarização: ainda um desafio*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

Recebido: 23/04/2002

Aprovado: 05/05/2002

Fátima Lima
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Centro de Artes - CEART
Av. Madre Bevenuta - 2037 - Fone: 231-9700
Florianópolis SC
E-mail - fatimalima@uol.com.br

Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 087-102, 2002

102