



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

**LILIAN QUELLE SANTOS DE QUEIROZ**

**CORPO NEGRO EM CACHOEIRA/BA/BRASIL:  
RITOS E PERCURSOS NO ÂMBITO EDUCATIVO DA CIDADE**

SALVADOR  
2013

**LILIAN QUELLE SANTOS DE QUEIROZ**

**CORPO NEGRO EM CACHOEIRA/BA/BRASIL:  
RITOS E PERCURSOS NO ÂMBITO EDUCATIVO DA CIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva

SALVADOR  
2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Queiroz, Lilian Quelle Santos de.

Corpo negro em Cachoeira/BA/Brasil [recurso eletrônico] : ritos e percursos no âmbito educativo da cidade / Lilian Quele Santos de Queiroz. – 2013.

1 CD-ROM : il. ; 4 3/4 pol.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Educação - Cachoeira (BA) – Influências Africanas. 2. Cultura afro-brasileira – Cachoeira (BA). 3. Corpo humano – Aspectos simbólicos. 4. Imaginário. I. Silva, Maria Cecília de Paula. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 306.43 – 23. ed.

## LILIAN QUELLE SANTOS DE QUEIROZ

### O CORPO NEGRO EM CACHOEIRA/BA/BRASIL: RITOS E PERCURSOS NO ÂMBITO EDUCATIVO DA CIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Linha de Pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

#### PARECER:

1. Trabalho aprovado sem alteração. (    )
2. Trabalho aprovado com sugestão. ( x )
3. Trabalho não aprovado.                    (    )                    Data da aprovação    19 /12 /2013

#### BANCA EXAMINADORA:

---

Professor Dr. Admilson Santos  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

---

Professora Dra. Amélia Vitória de Souza Conrado  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Professor Dr. Cleverton Suzart Silva  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Professor Dr. Kabengelê Munanga  
Doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo  
Universidade de São Paulo (USP)

---

Professor Dr. Lance Allen Arney  
Doutor em Antropologia Aplicada pela Universidade da Flórida do Sul  
University of South Florida (USF)

---

Professora Dra. Maria Cecília de Paula Silva (orientadora)  
Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Professor Dr. Miguel Angel Garcia Bordas  
Doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madrid  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

## DEDICATÓRIA

A todos que acreditam na educação como oportunidade de libertação e emancipação humana.

À cidade da Cachoeira pela valorosa acolhida.

À família, base de educação constante e permanente.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo incomparável dom da vida, pela força, fé e perseverança que me concede todos os dias.

A meus pais, Ligia e Airton Queiroz, pelo incentivo terno para cumprimento da jornada que escolhi para minha carreira pessoal e profissional.

À minha orientadora, Professora Dra. Maria Cecília de Paula e Silva, amiga de longa data, pela verve de educadora que sempre incentivou em mim e pela companhia nas horas de angústia, por acreditar que seria possível a realização desse trabalho, antes mesmo de mim.

Aos integrantes da Banca de Qualificação, Professora Dra. Amélia Vitória de Souza Conrado e Professor Dr. Cleverson Suzart, pelas valiosas e precisas contribuições, pelo acompanhamento sempre que necessário e a todos os membros da banca examinadora, os professores Doutores Admilson Santos, Kabengelê Munanga, Lance Alen Arney e Miguel Angel Garcia Bordas, pela atenção dedicada.

Às companheiras de caminhada no doutoramento, Mailane Vinhas e Cida Pires, pelas longas discussões e pelo apoio de sempre.

Ao querido Vlad, amigo-irmão, pelo apoio incondicional e pelo acompanhamento de toda essa jornada, desde a descoberta da pesquisa na graduação até a conclusão do trabalho, companheiro de vida.

Aos membros do Grupo Hcel/Faced/UFBA pelas discussões e reuniões acaloradas.

Aos (às) amigos (as) mais próximos (as), pela compreensão da ausência física em muitos momentos e pela torcida.

Aos educandos, moradores, professores, sambadores (as), capoeiristas, cantadores, senhores, senhoras, às irmãs da Boa Morte e aos pesquisadores cachoeiranos, pela troca e acolhida em seu território ao qual agora também me incluo e me sinto pertencente.

A todos os professores, colegas das turmas que cursei e funcionários, em especial os da Pós-graduação da Faculdade de Educação, pelas contribuições.

A todos os autores e histórias de vida com as quais dialoguei para construção desse projeto.

À CAPES, pelo financiamento tão necessário ao longo deste processo.

Agradecida!

“A finalidade de qualquer ação educativa deve ser a produção de conhecimentos que aumenta a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos.”

*Paulo Freire*

## RESUMO

Este estudo aborda relações entre cultura e imaginário do corpo culturalmente constituído no contexto da educação formal da cidade da Cachoeira, Bahia, Brasil. A cultura afro-brasileira, de modo geral, tem sua herança perpassada e ressignificada a partir do imaginário construído com base no corpo negro, segundo apontou essa investigação e conforme situam as leis 10.639/03 e 11.645/08. Dessa maneira, essa pesquisa de natureza qualitativa, situada no tempo presente, objetivou desvendar o(s) caminho(s) pelo(s) qual (is) tem se formado concepções acerca do corpo negro afro-brasileiro no contexto educativo no município de Cachoeira/BA/Brasil. A questão norteadora seguiu o percurso da apreensão destas concepções no contexto educativo cachoeirano por meio da pesquisa histórica e bibliográfica, bem como aproximações com elementos da pesquisa etnográfica, documentação indireta, entrevistas e questionários semiestruturados. Consideramos e defendemos, como fundamental, destacar as manifestações culturais locais como elementos necessários ao contexto educativo formal, apontando essa questão como fundante no entendimento de identidade e pertença para cultura afrobrasileira, conforme nos demonstraram os educandos estudados. Faz-se necessário debruçar os olhos sobre este objeto de estudo no sentido de buscar caminhos de possibilitar maior visibilidade ao legado afrodescendente do Recôncavo Baiano que não somente sustentaram economicamente o estado durante muitas décadas do período colonial como lutaram pela causa da independência de nosso país.

**Palavras chaves:** cultura local, educação étnico-racial, corpo, imaginário.

## ABSTRACT

This study comments the relationship between culture and imaginary of body constituted culturally in the context of formal education of Cachoeira city, Bahia, Brazil. Afro-brazilian culture, in general, has spread and re-signified its inheritance from imaginary constructed, based on the black body, according to this research and as both laws 10.639/03 and 11.645/08 points out. Thus, this qualitative research, located at the present time, aimed to reveal the way or ways by which conceptions have been formed about black afro-brazilian body in the educational context of the city of Cachoeira, Bahia, in Brasil. The guiding question followed the route of understanding of these conceptions in *cachoeirano* educational context, through history and literature as well as approaches to elements of ethnographic research, indirect documentation, semi-structured interviews and questionnaires. We have considered and defended as essential to highlight local cultural events as necessary elements to the formal educational context, pointing such question as foundational in understanding both identity and belonging to afro-brazilian culture, as it was demonstrated in the students studied. It is necessary to focus the eyes on the object of study in order to find ways to provide greater visibility to the legacy of afro-descendant from Reconcavo Baiano that not only has sustained economic *status* for many decades of the colonial period as fought for the cause of independence of our country.

**Keywords:** local culture, body, ethnic-racial education, imaginary

## RESUMEN

Este estudio aborda la relación entre la cultura y el imaginario del cuerpo constituido culturalmente en el contexto de la educación formal de la ciudad de Cachoeira, Bahia, Brasil. La cultura afro-brasileña en general, ha impregnado y re-significada su herencia a través del imaginario construido sobre la base del cuerpo negro, de acuerdo con esta investigación y cómo señala las leyes 10.639/03 e 11.645/08. Así, esta investigación cualitativa se encuentra en la actualidad dirigido a desentrañar ruta o rutas por las cuales se han formado concepciones del cuerpo negro afro-brasileño en el contexto educativo de la ciudad de Cachoeira, Bahia, Brasil. La pregunta-guía siguió la ruta de comprensión de estas concepciones en el contexto educativo da la ciudad, a través de la historia y de la literatura, así como enfoques de los elementos de la investigación etnográfica, documentación indirecta, entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios. Considerar y defender como esenciales para destacar eventos culturales locales como elementos necesarios en el contexto educativo formal, señalando esta cuestión tan fundamental en la comprensión de la identidad y de la pertenencia a la cultura afro-brasileña, como se demuestra en los alumnos estudiados. És necesario hacer frente al objeto de estudio con el fin de encontrar formas de proporcionar una mayor visibilidad a la herencia afrodescendiente del llamado Reconcavo Baiano, que no sólo sufrió la situación económica de muchas décadas de la época colonial, pero que había luchado por la causa de la independencia de nuestro país.

**Palabras clave:** cultura local, educación étnico-racial, cuerpo, imaginario.

## LISTA DE SIGLAS

DIREC	-	Diretoria Regional de Educação
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPAC	-	Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural
IPHAN	-	Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural Nacional
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases Para a Educação
UFRB	-	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPB	-	União dos Municípios da Bahia
TEN	-	Teatro Experimental do Negro

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Localização geográfica do município da Cachoeira no Recôncavo Baiano	26
<b>Figura 2</b> - Imagem da cidade da Cachoeira vista da cidade vizinha de São Felix	28
<b>Figura 3</b> - Fachadas da capela e da sede da Irmandade na Cachoeira	59
<b>Figura 4</b> - A Irmandade da Boa Morte no segundo dia de procissão	61
<b>Figura 5</b> - Festa D'Ajuda – As cabeçorras	65
<b>Figura 6</b> - Cartaz de divulgação da festa D'Ajuda, 2012	68
<b>Figura 7</b> - Apresentação do grupo Esmola Cantada	72

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Declaração de cor ou raça pelas pessoas entrevistadas em Cachoeira	79
<b>Quadro 2</b> - Turmas e participantes em quantitativo	81
<b>Quadro 3</b> - Síntese das concepções apreendidas através das falas dos educandos cachoeiranos	85

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>ESTUDOS DO CORPO E SEUS PILARES .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1</b>	<b>A história na cidade: breve contexto .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>Cultura, corpo e educação: tecendo caminhos .....</b>	<b>30</b>
<b>2.3</b>	<b>Corpo negro e estrutura social .....</b>	<b>37</b>
<b>2.4</b>	<b>Imaginário, memória e história no corpo .....</b>	<b>47</b>
<b>3</b>	<b>POSSIBILIDADES E SABERES EDUCATIVOS NA CIDADE DA CACHOEIRA .....</b>	<b>56</b>
<b>3.1</b>	<b>A Confraria da Boa Morte e seus caminhos .....</b>	<b>58</b>
<b>3.2</b>	<b>A festa de Nossa Senhora D’Ajuda .....</b>	<b>64</b>
<b>3.3</b>	<b>A roda que montou o samba .....</b>	<b>69</b>
<b>3.4</b>	<b>Capoeira: os saberes postos na roda .....</b>	<b>73</b>
<b>4</b>	<b>VOZES DA PESQUISA: O QUE NOS DIZEM OS EDUCANDOS .....</b>	<b>77</b>
<b>4.1</b>	<b>Percorrendo caminhos por onde passavam os sonhos: concepções dos educandos cachoeiranos .....</b>	<b>84</b>
<b>4.2</b>	<b>Afirmção e pertença: necessidade <i>versus</i> realidade .....</b>	<b>93</b>

<b>5</b>	<b>TECENDO UM CAMINHO: CORPO, IMAGINÁRIO E PRÁTICA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>97</b>
<b>5.1</b>	<b>Educação patrimonial como aliado à cultura corporal .....</b>	<b>102</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>120</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>127</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Início este trabalho falando das etapas e processos que me trouxeram até aqui. Desse modo, trago à tona o porquê das escolhas, o contexto e os caminhos que me conduziram, me estimularam e me estimulam a realizar a pesquisa que desenvolvo neste momento e aos resultados que por hora aqui se apresentam.

Falo primeiramente do lugar da pesquisa e da motivação deste assento epistemológico. Cachoeira sempre foi uma cidade que fez parte de meu imaginário, desde cedo, quando na infância era o lugar que mais me chamava atenção em meu trajeto de passagem para a casa de meus avós paternos, localizada a algumas cidades mais a adiante, Muritiba mais especificamente falando.

Quando falo de imaginário aqui, refiro-me àquele imaginário de infância, obviamente despreendido de elaboração teórica e a todas as conjecturas que vislumbravam, caso tivesse oportunidade de descer ali, naquele espaço, para conhecer mais de perto e pisar no chão, que só me era conhecido através da imensa janela do ônibus, naquela passagem de poucos minutos, mas que para mim, era um tempo precioso e bem apreciado.

É certo que da maneira como vejo e percebo essa realidade agora, podem existir diferenças da impressão que tinha daquela passagem por uma cidade desconhecida num primeiro momento, depois conhecida como referência de proximidade da chegada ao destino e, mais à frente, como a misteriosa cidade na qual nunca se para, mas que a curiosidade para tal parada era grande. Mas é certo também que as formulações imaginadas por mim, na ocasião, serviram de referência e alimentaram minha vontade de conhecer mais ainda a cidade “da Cachoeira”, como dizem os próprios filhos da terra e, essa vontade, posso afirmar categoricamente, não se modificou.

Anos mais tarde, já adolescente, quando as visitas à casa dos avós paternos já não eram tão frequentes, visitei a cidade, agora com a autonomia de quem pode descer e andejar, percorrer as ruas de paralelepípedos irregulares, bastante compridas e respirar o ar quente e úmido do Recôncavo, ouvindo dos mais antigos as histórias

sobre os entraves e lutas pelas quais os cachoeiranos resistiram e venceram, para que pudéssemos hoje ter a famigerada liberdade que ostentamos.

Dando um salto considerável em minha formação, da infância e adolescência para a minha formação acadêmica, reencontro a cidade da Cachoeira, enquanto objeto de estudo e pesquisa, na fase de Iniciação Científica, durante a graduação. Naquele momento pesquisávamos, enquanto grupo, manifestações da cultura popular, pelo olhar da estética e do corpo, e de que maneira essas manifestações mantinham-se e resignificavam-se ao longo da história, com o passar do tempo.

Dentro das manifestações culturais pesquisadas, vejo desvelar-se, mais claramente, a possibilidade de estudo na Cachoeira, através da Irmandade da Boa Morte, o que configurou, mais tarde, meu foco de estudo durante o mestrado. Na ocasião, um dos pesquisadores do grupo, integrante da Iniciação Científica Júnior, compartilhava as várias versões de constituição e deslocamento da confraria religiosa e secular, de Salvador para Cachoeira e de como conseguiu manter-se até hoje, fato que me chamou bastante atenção e motivou-me a pesquisar.

Diante das manifestações culturais elencadas e apontadas pela pesquisa, apontou a necessidade de aprofundamento e de questionar como o corpo negro e, portanto, afro-brasileiro, das mulheres baianas descendentes de negros escravizados tomou o *CORPO*<sup>1</sup> que as permitiu resistir ao longo da história, e se esse processo era percebido pelo saber escolar. Essas questões suscitaram as perguntas-chave que alavancam esse o estudo no mestrado.

Surgiram ainda outras questões sobre as quais não pude me debruçar na ocasião, mas que deram fôlego para prosseguir pesquisando na Cachoeira. As pesquisas em Educação na cidade carecem de maiores referências, pois as que encontramos na pesquisa se debruçam sobre a contextualização da história e da religiosidade: elementos notadamente importantes, mas que carecem ainda de mais aprofundamento e difusão, bem como o contexto educacional. Percebe-se ainda a relação das manifestações culturais com o espaço urbano, como a Capoeira, o

---

1 Entendendo o Corpo enquanto Área do Conhecimento e estrutura pulsante de constante aprendizagem

Samba de Roda, a Irmandade da Boa Morte, a Festa D'Ajuda, dentre tantas outras, todas com uma ligação direta com passagem pelas ruas da Cachoeira, seus rituais e interação com as pessoas que observam. Temos também a concentração da população negra na cidade, descendente de negros escravizados, chamando atenção por Cachoeira ter sido palco de grandes casas de engenhos e exportação de cana de açúcar<sup>2</sup>, logo, favorecendo essa concentração.

Interrogava-me, ainda, tendo em vista a diversidade de manifestações culturais que coabitam no território cachoeirano e a dinâmica que articulam no imaginário dos jovens locais e como esse contexto converte-se em processos de aprendizado e, portanto, em processos educativos, quais estruturas sócio culturais, sejam elas comunidade, religião e ambiente escolar (formal e/ou não formal), considerando o entorno onde se encontram os educandos, de que maneira estes contribuem para a construção do entendimento do corpo afrodescendente no contexto educativo local? Seguimos na busca incessante pelas respostas às essas questões.

Na Cachoeira, portanto, tem-se percebido que as manifestações culturais da cidade ocupam um espaço privilegiado no que tange à constituição simbólica dos sujeitos apreendentes do local. Não é raro localizar estudantes que tenham envolvimento com as rodas de Capoeira, os grupos de Samba de Roda ou que tenham, na família, alguma ligação com integrantes da Irmandade da Boa Morte. Destacamos então o corpo de uma maneira presente e atuante nessa formação social que se mostra em diferentes imagens em diferentes manifestações culturais na cidade.

Retomo a palavra “imaginário”, quando no início do texto me referia às lembranças que possuía da cidade da Cachoeira, pela qual eu tinha, de forma recorrente, uma breve passagem, mas que muito me estimulava a pensar e construir imagens sobre ela. Imagens que se formavam em minha memória e me levavam a criar as representações que eu acreditava formular sobre aquele espaço de passagem. Não é diferente com o princípio educativo. Na sociedade as imagens e representações sociais que formulamos nos levam a desenvolver a educação no espaço onde convivemos. É natural que, quando se fala em imaginário, a primeira ideia remeta-

---

<sup>2</sup> Cachoeira III Séculos de História e Tradição de Jadson Santos.

nos à imaginação desconecta de aprendizado, á fuga de realidade ou meramente a algo que não tem seriedade nem rigor científico ou epistemológico.

Refletir o conceito e a significação do imaginário tem assumido um papel notável na ação de investigar as práticas culturais e como estas práticas podem se converter em fontes e processos de aprendizado, sobretudo no tocante aos estudos culturais. Muito embora esta dimensão tenha tido sua importância afastada do contexto escolar, fato constatado pela ausência de conteúdos que abordem os assuntos dentro do currículo escolar, surge a necessidade de compreender uma realidade tangível da dimensão cultural, constituída em nós, mas não somente nossa, em que os estudos que possuem essa lacuna necessitam atentar.

Deste modo, pretendemos traçar um caminho de investigação que permita compreender como a concepção do corpo negro, portanto cultural e afrodescendente, tem se constituído no imaginário educativo dos jovens cachoeiranos. Compreendendo imaginário numa perspectiva filosófica materialista que abarca um conjunto de práticas culturais e educativas adquiridas num contexto social específico.

Pontuando o termo “ritos”, comumente atrelados a práticas religiosas. Entende-se, nesse estudo, o repertório constituído por gestos, símbolos, linguagem e comportamento não mecanizados dos indivíduos, uma vez que a experiência corporal reflete os costumes, comportamento e cultura materializados através do corpo.

Compreender como os elementos culturais se articulam no repertório de cada indivíduo, bem como os processos educativos que permeiam essa dinâmica, requer métodos que possibilitem ouvir as vozes dos sujeitos investigados à luz das teorias científicas e, portanto, acadêmicas.

Dentro dessa perspectiva, numa abordagem qualitativa concernente às ciências sociais, entende-se que devemos utilizar elementos etnográficos, pela presença da cultura e educação, aliados a elementos dialéticos a fim de refletir o social, o papel da escola e a rede de relações entre a produção simbólica materializada através do

corpo e as manifestações culturais. Advoga-se também a necessidade de se trabalhar a complexidade com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou objetos sociais apresentam. (MINAYO, 1994, p.25).

A constituição do imaginário no contexto cachoeirano, estruturado a partir de determinadas práticas culturais vivas e dinâmicas, presentes na região, a exemplo da Irmandade da Boa Morte, do Samba de Roda, da Capoeira e da Festa D'Ájuda reúnem elementos significativos que contribuem para formação e afirmação de uma identidade afrodescendente, expressa através do corpo negro. Sendo assim, toda sociedade é capaz de produzir sua simbologia e suas representações próprias, construídas no âmbito do imaginário e, através desses símbolos, imagens e representações, os indivíduos idealizam e constroem a Educação.

Ainda segundo MINAYO (1994, p. 21) “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações crenças, valores e atitudes [...]” – processos esses que não devem ser traduzidos somente em operações e variáveis quantitativas.

Tendo em vista a complexidade do objeto de investigação e as articulações por ele engendradas, bem como a tentativa de melhor compreendê-lo, foram utilizadas diferentes estratégias de coleta de dados no sentido de potencializar a análise do material, levantado a análise documental na busca por localizar teses, dissertações, documentos da cidade que de alguma maneira contribuam para embasar o conhecimento da realidade local (cidade de Cachoeira) em seus aspectos histórico e cultural.

As entrevistas que consistem numa forma de registrar e ouvir os relatos dos sujeitos investigados acerca das suas impressões sobre a realidade(s) por eles vivenciada(s) através de uma proposta de semi-estruturação e o diário de campo, “[...] como o próprio nome já diz, esse diário é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando.” (MINAYO, 1994, p. 63). Nele registramos todas as impressões, questionamentos, dúvidas, rotina e projeções

acerca do trabalho de campo e dos sujeitos investigados, consultando-o sempre que necessário.

Tendo em vista essa explanação realizada, apresentamos o trabalho intitulado **O corpo negro em Cachoeira/Ba/Brasil: Ritos e percursos no âmbito educativo da cidade**, que busca não somente ampliar o conhecimento acerca da cidade da Cachoeira, como suas manifestações culturais, seu contexto apreendente, destacar os ritos que envolvem as práticas culturais, partindo das relações estabelecidas entre o contexto formal de educação e demais processos de aprendizagem apontados pelas vozes dos sujeitos de pesquisa, realizando uma correspondência com o corpo, o imaginário e as relações étnicos raciais na cidade.

O caminho da escrita configurou-se a partir das atividades empíricas, e o desenho do trabalho foi acontecendo na medida em que os educandos participavam das entrevistas e, de modo espontâneo, lançavam mão dos indicativos que utilizamos para compor este estudo, bem como a observação das práticas culturais da cidade apontada. Começamos com uma concepção teórica em que as categorias foram emergindo da pesquisa. Posteriormente, apontamos as manifestações culturais mais pontuadas por essas falas. Garantimos um espaço no qual as falas tenham corpo e, mais adiante, propusemos uma reflexão no modo de pensar a educação na cidade da Cachoeira.

Educadores, moradores da cidade, historiadores, muitos foram os sujeitos ouvidos ao longo desse estudo, e mostrou-se cada vez mais oportuna e cheias de nuances, as falas dos estudantes cachoeiranos, bem como suas impressões do lugar onde vivem e constroem suas posições em relação a ver o mundo.

Estruturou-se, então, o primeiro capítulo intitulado “Estudo do Corpo e seus pilares” pela necessidade de apresentar e contextualizar os referentes teóricos que foram alicerces para a construção da pesquisa, juntamente com as vivências e os depoimentos dos moradores cachoeiranos e minhas inquietações pessoais. Traz-se as categorias que apareceram no decorrer do trabalho como o corpo e o imaginário e os autores que discutem a estrutura social e as articulações que essas categorias engendram.

No segundo capítulo, “Possibilidades e saberes educativos na cidade da Cachoeira”, traçamos uma síntese sobre as manifestações culturais que mais foram apontadas pelos grupos pesquisados, compostos por estudantes pertencentes ao ensino fundamental (6º ao 9º ano) que configuram a maioria do percentual dos alunos matriculados na escola pesquisada – Colégio Estadual da Cachoeira – segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Destacamos ainda o caráter pedagógico percebido nessas formas de expressão bem como a interação destas com o espaço urbano da cidade.

O Capítulo três traz aspectos singulares da pesquisa empírica e intitula-se “Vozes da pesquisa: o que dizem os educandos”, refletindo as impressões que os educandos demonstram sobre os aspectos a eles questionados acerca da cidade e da escola, o que foi coletado e apurado à luz das referências elencadas, o conteúdo das entrevistas e o contexto educativo local.

Propomos ainda um ensaio de teoria no capítulo quatro “Tecendo um caminho: corpo, imaginário e práxis pedagógica”, tendo a educação patrimonial como aliada à compreensão e apreensão da cultura de uma dada localidade, uma vez que a realidade da pesquisa nos mostrou esse como um caminho para o fortalecimento do entendimento de cultura local e seus aspectos educativos para o ensino formal.

Nas “Considerações finais”, que poderiam ainda ser nomeadas de “Considerações intermediárias”, tendo em vista o longo caminho pelo qual precisamos avançar na educação brasileira, buscou-se não esgotar a discussão, mas sim, ampliar as frentes de diálogo e propostas educativas para uma educação étnico-racial com formação de consciência crítica que se concretize, sobretudo, dentro dos espaços formais da educação.

No esforço de propor, com os resultados apreendidos nessa pesquisa, um pensamento acerca de uma teoria do corpo que caminhe num espaço-tempo para além de uma área do conhecimento específica – a exemplo da Antropologia, Educação Física, Sociologia e Artes Visuais – para além de uma concepção de pertencimento ou recipiente teórico identitário, de gênero ou etnia, pensamos em estimular uma teoria que abarque o corpo como engrenagem pulsante da sociedade,

da cultura, da comunidade, do “entorno apreendente” e, por que não dizer, do próprio corpo? Uma teoria-práxis que proponha a discussão e coloque em movimento esse processo no qual se questiona, se ensina, se aprende, se estuda no intuito de ampliar as concepções sobre as relações entre Educação, Cultura e Corpo Negro.

## 2. ESTUDOS DO CORPO E SEUS PILARES

Sem o corpo que lhe dá rosto, o homem não existiria. Viver consiste em reduzir continuamente o mundo a seu corpo, através do simbólico que ele encarna.  
David Le Breton, 2011<sup>3</sup>

No corpo deste capítulo abordar-se-á um panorama conceitual acerca das bases teóricas que o trabalho permeia. Iniciando pelo *corpo lugar* de onde parte a pesquisa, situando a Cachoeira em seus aspectos histórico-geográficos predominantes, destacados pelos moradores mais antigos e pela bibliografia encontrada que trata dos temas relacionados à cidade.

Em um segundo momento, será relacionado o contexto da cultura corporal junto ao contexto educativo da cidade da Cachoeira, apontando perspectivas elaboradas a partir dos resultados obtidos nas entrevistas preliminares junto aos educandos da cidade. Abordam-se ainda fatores no tocante à identidade negra e sua constituição através do imaginário na cidade.

As categorias teóricas aqui abordadas foram se constituindo primeiramente com a formação conceitual, teórico bibliográfica, e posteriormente complementadas pela pesquisa realizadas em campo, com as entrevistas e observação da atuação dos professores na escola pesquisada.

O trabalho conceitual oportunizou ainda problematizar questões referentes a formação do entendimento relativo a construção da identidade negra na cidade de notável expressão histórica dentro do contexto histórico nacional de luta pela afirmação da liderança e contra opressão dentro do seu próprio território.

---

<sup>3</sup> David Le Breton, *Antropologia do corpo e modernidade*, 2011.

## 2.1 A história na cidade: breve contexto

A região do Recôncavo<sup>4</sup> Baiano compreende um contexto histórico de resistência ao escravismo, de formação identitária do povo baiano e, por que não dizer, brasileiro? Especificamente falando da cidade da Cachoeira, esta foi durante muitas décadas do período colonial até o final do século XIX a segunda cidade mais importante “cidade da Bahia”, graças aos tempos áureos do lucrativo cultivo da cana de açúcar e fumo no solo fértil de massapê. Cidade tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) em 1971, conhecida pelas ruas calçadas de pedras e pelos casarios coloniais, tem um patrimônio imaterial tão importante quanto pouco conhecido, nacionalmente falando.

Conhecida pelas representativas Samba de Roda e Capoeira, Cachoeira está situada há 110 km da capital baiana, com 403 Km<sup>2</sup> de território, possui limites com outras cidades do Recôncavo: ao Norte com Conceição de Feira; a leste, com Santo Amaro e Saubara, e a oeste, com Muritiba, São Felix, Governador Mangabeira e Maragojipe. Mas a cidade da Cachoeira não nasceu com esse nome desde o início do seu povoamento.

Inicialmente habitado por Índios, o local ficou conhecido como Porto da Cachoeira, devido às primeiras pessoas que começaram a povoar o entorno da igreja de Nossa Senhora do Rosário, por volta de 1612 a 1621. Duas famílias portuguesas também contribuíram para o povoamento: os Dias Adorno e os Rodrigues Martins. Posteriormente, em 1674 foi criada a Freguesia de Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira, com a contribuição dos Rodrigues Adorno, descendentes de Diogo Álvares Correa (conhecido também como Caramuru). Anos mais tarde, através da Carta Régia em 1693, o desembargador Estevam Ferraz de Campos nomeou-a como Vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira do Paraguaçu, o que nos dá uma ideia da importância econômica que a região começara a representar.

---

<sup>4</sup> Recôncavo corresponde a um termo utilizado pela Geografia e significa *fundo da baía*. Nesse caso, a referência é à Baía de Todos os Santos.

Outro fator que alavancou o povoamento da Cachoeira foi à localização que favorecia o desdobramento econômico que despontava na época entre a estrada para o Sertão e o Recôncavo às margens do Paraguaçu com forte trânsito fluvial, tanto para mercadorias agrícolas, quanto para escravos<sup>5</sup>.

**Figura 1** - Localização geográfica do município da Cachoeira no Recôncavo Baiano



Cachoeira teve um papel decisivo no episódio que culminou com a independência do Brasil. Como nos conta Jadson Luiz:

Aqui reuniram-se os senhores de engenho do recôncavo que, foram hostilizados pelo general Madeira de Melo e daqui partiu o primeiro brado de liberdade. Cabe ressaltar que pelo seu valor e importância nas lutas pela independência Cachoeira recebeu o epíteto de “Cidade Heróica”. O descontentamento causado na população baiana face a posse do brigadeiro Ignácio Luiz Madeira de Melo como governador da Armas da Bahia foi sem dúvida, uma das razões que apressou o movimento contra o domínio português. (SANTOS, 2001, p.27).

<sup>5</sup> MILTON, Aristides A. *Ephemerides Cachoeiranas*. Coleção Cachoeira, vol. I. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1979.

Podemos afirmar que o dia 25 de junho de 1822, data magna para a cidade, tem uma relevância e que sua luta reverberou e desembocou no dia 2 de julho de 1823 em Salvador. Com a insatisfação gerada pelos senhores de engenho e com a revolta pelos desmandos do governo português, e finalmente expulsando Madeira de Melo e seu exército para a colônia. Atualmente, todos os anos a sede do governo é transferida para a cidade no dia 25 de junho, como um ato de reconhecimento ao mérito da luta travada na cidade de importância para o contexto nacional.

A cidade da Cachoeira, ou a “Heroica Cidade da Cachoeira”, como os moradores mais antigos costumam se reportar, tem, hoje, um dos mais extensos complexos de edificações coloniais e expressões culturais, indissociável da forte representação afrodescendente formadora da sua população. Representação que reside no imaginário de quem vivencia a cidade, sendo ou não morador e que não se encerra no campo do simbólico, antes, tem nisto, um ponto de partida para potencializar a construção do imaginário material.

No que diz respeito ao patrimônio imaterial, a cidade da Cachoeira apresenta uma grande diversidade de feiras populares, festas populares, grupos de Capoeira e Samba de Roda, associações culturais como as centenárias Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana (1878), Sociedade Orfeica Lira Ceciliana (1870) e o Rotary Club Cachoeira, dentre outras.

Outros episódios marcantes ressaltam-se na história da cidade. Após a independência a, então, Vila da Cachoeira recebeu a visita de Dom Pedro I (em abril de 1826); como Cachoeira está situada às margens do rio Paraguaçu (Rio grande) sofreu com suas cheias, fato que dificulta o acesso à história do lugar, pois muito do acervo documental foi perdido com essas cheias; uma epidemia de cólera dizimou muitas pessoas em 1855; a construção da estrada de ferro para Feira de Santana; a visita de Dom Pedro II e a construção da ponte homônima entre Cachoeira e São Felix sobre o Rio Paraguaçu em 1885 (SANTOS, 2001).

**Figura 2** - Imagem da cidade da Cachoeira vista da cidade vizinha de São Felix



Foto: Acervo pessoal Lilian Queiroz, 2011

A Heróica Cidade da Cachoeira, *lócus* desta pesquisa, é antes de tudo uma cidade com passado, de reverberação nacional, que é vivido no tempo presente: na cantiga de um Samba de Roda, no jogo da Capoeira, nas festividades religiosas e cívicas que compõem o repertório plural desse lugar, de contexto, de luta e resistência e, ao mesmo tempo, de alegria e celebração da vida, no corpo, na cultura e na história de seus moradores e de quem se interessa por desvelar esse contexto.

Ao buscar a aproximação junto a um grupo cultural específico, buscou-se considerar nesse estudo, uma concepção de lugar. O lugar além de ser um fator identitário notável, é um aspecto relevante no entendimento dos códigos simbólicos expressos e passíveis de interpretação das paisagens culturais (QUEIROZ, 2010).

Falamos aqui de uma realidade local extraída dentro de um contexto macro que seria, se considerarmos o território brasileiro. Trazendo Cachoeira dentro de suas especificidades, levantamos a discussão de suas práticas culturais e educativas para serem ventiladas e experienciadas dentro do espaço escolar formal como prática recorrente e, quiçá, matriz curricular, atrelando o corpo e o repertório simbólico mediatizado pelo imaginário social constituído no cotidiano dos educandos.

Poderíamos entender então que “[...] o homem, como resultado de sua experiência íntima com seu corpo e com outras pessoas, organiza o espaço a fim de conformá-lo a suas necessidades biológicas e relações sociais.” (TUAN, 1983).

Destacamos ainda a importância do cotidiano como sendo aquilo que nos é dado a cada dia, conforme Certeau (1994), estabelecidas nas relações que temos e desenvolvemos com o espaço em que se vive. Esse é o lugar que identificamos na Cachoeira, o espaço praticado e vivenciado por seus moradores, como nos sugere Certeau, bem como aqueles que vivenciam as práticas culturais engendradas nesse lugar.

Portanto, o conceito de lugar amplia-se profundamente diante das novas visões desenvolvidas por aqueles que se debruçaram sobre ele mediante as perspectivas marxistas e humanísticas da geografia recente (ROSENDHAL, 2003). Expressando singularidade e globalidade, materializando também a construção de identidades individuais e coletivas, o lugar passa a representar muito mais do que um espaço que circunda o corpo. É antes de tudo a significação e a vivência necessárias à compreensão do mesmo.

O que se pode relatar com propriedade é que a cidade da Cachoeira respira e transpira história em todas as esquinas. O patrimônio colonial da cidade, só perde para o que se encontra na capital Salvador, segundo informações do IPHAN, está revelado nas praças, ruas, becos, ladeiras, casas e monumentos, onde se destaca a arquitetura típica do Brasil Império e Colônia. Os coloridos sobrados mostram toda a riqueza da época da nobreza e justificam o merecido título de "Cidade Monumento Nacional" que Cachoeira ostenta.

## 2.2 Cultura, corpo e educação: tecendo caminhos

O Corpo aprende, e é em cada sociedade específica, em diferentes momentos históricos e com sua experiência acumulada, que o ensina. E, ao ensiná-lo, nele se expressa: no olhar, no andar, no dormir, nos gestos, nas posturas e nas sanções. Diz mais: mesmo tratando-se da mesma sociedade, o corpo se expressa de acordo com sua historicidade. (SILVA, 2009)

A tarefa à qual nos sugere a citação preza por uma proposta de educação no mínimo emancipatória. Ao mesmo tempo nos leva a refletir sobre o sentido de se pensar a educação e principalmente o que move e a que se destinam os princípios educativos, e quais processos esses princípios objetivam e permeiam. Perguntamos então, diante dessa afirmação: Para que educar? Com que (quais conteúdos) educar? Enfim, mas não menos importante, o que afinal seria educação pensando direcionadamente no que tange à Educação Básica?

Mas há que se pensar também nas formas como a educação se processa e como ela se dá de fato. Sabemos que existem muitas formas do processo educativo acontecer. Sem negar, em nenhum momento, a importância do espaço escolar na formação humana, mas não se pode evitar que as ligações que se estabelecem nas relações de ensino e aprendizagem se dão em qualquer dimensão do humano, independentemente do lugar em que se encontre ou mesmo de uma ciência própria que a defina, portanto basta ter atividade corporal para ter educação.

Carlos Rodrigues Brandão nos traz um exemplo da amplitude do processo educativo ao dizer que:

A educação é o território mais motivado desse mapa. Ela existe quando a mãe corrige o filho para que ele fale direito a língua do grupo, ou quando fala a filha sobre as normas sociais de “ser mulher” ali. Existe também quando o pai ensina a polir a ponta da flecha, ou quando os guerreiros saem com os jovens para ensiná-los a caçar. A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. (BRANDÃO, 2002, p. 26).

Pensando a educação como um grande mapa a percorrer-se, a caminho da mobilidade e compreensão social, percebemos dessa maneira que ela (a educação) está em todos os lugares, em vários momentos da vida e nas mais variadas relações entre as pessoas, o que nos traz a seguinte concepção:

Assim sendo, podemos dizer que toda forma de educação é uma caminhada ascendente de um indivíduo, num processo de individuação, resignificação, de estações que conduzem para os entendimentos da experiência que a humanidade, a sua espécie, realizou durante épocas anteriores. É uma caminhada histórica para conhecer a saga, a aventura da humanidade, da ciência, e dos homens que antecederam seus produtos, sua cultura, seus desafios e atributos e qualidades. (BORDAS, M; SILVA, M., 2008, p.47).

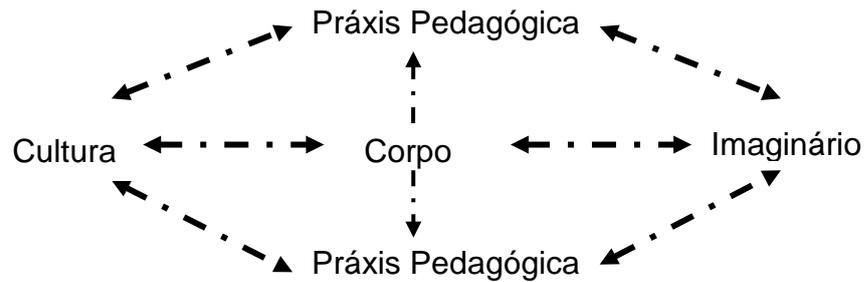
Diante do exposto, retomamos mais uma questão ligada à educação que tange o percurso histórico e a cultura apreendidas pelos indivíduos e desemboca nos termos do que se ensina (e do que não se ensina) e de qual é afinal a grande questão a que compete à educação. Se a educação é em si um percurso, uma tomada constante de decisões, um estar no mundo ligado a transmitir algo a alguém, portanto, interagir mediante atuação do corpo, logo, “[...] a tarefa da educação pode consistir em proporcionar aos indivíduos os caminhos para chegar ao conhecimento histórico da experiência que outros indivíduos realizaram. É uma exigência histórica, antropológica e humana.” (BORDAS, M; SILVA, M., 2008, p.48). Uma experiência histórica iluminada de sentido, dentro de uma concepção própria de cultura e experiência cultural.

A concepção de cultura aqui apreendida baseia-se na produção humana, material e simbólica, bem como no arcabouço de práticas resultantes desse processo, corpóreas bem como subjetivas, na tentativa de compreender as relações humanas e tecer significantes destes, com o lugar onde se encontram. A cultura foi à própria condição de existência do homem, portanto é da natureza do homem ser um ser cultural (GEERTZ, 1989).

Nesse sentido, a cultura pode ser entendida ainda como uma trajetória do ser humano passível de ser compartilhada e legada a gerações posteriores com produção de sentido para cada geração. É por meio da cultura que os grupos sociais expressam suas concepções de mundo, construindo e preservando ritos, costumes e hábitos sociais. Como nos diz ainda BRANDÃO (2002, p.99) “[...] cultura será entendida como aquela dimensão da realidade que dá conta das práticas institucionais que, de uma maneira ou de outra maneira, contribuem

para a produção, a administração, renovação e reestruturação do sentido das ações sociais.”

Pensamos, então, nessa trama de conceitos engendrada pelas categorias teóricas aqui apresentadas, na qual obtemos o seguinte diagrama conceitual-relacional:



Refletindo sobre a proposta a figura busca demonstrar que as categorias conceituais se relacionam com um movimento de ida e vinda constantes, assim como as manifestações culturais na cidade que se alternam e que pode ser perpassado por outras tantas categorias, a saber: a memória, a história, a religiosidade, a família, como nos sugere o alinhamento vazado, bem como podem ser percorridas por elas próprias, como nos sugere as setas em caminho de dupla direção.

A práxis pedagógica relacionada no diagrama acima sugere uma reflexão baseada no circuito que revela as relações de ensino e aprendizagem desde a relação com família, os grupos sociais, a escola e a religião. Por práxis pedagógica revelamos mais do que uma filosofia do agir pedagógico de interpretação da realidade, VÁZQUEZ (2011). Entende-se aqui uma prática mediatizada pelo corpo e reconhecida pelos espaços de aprendizagem e formação, sobretudo com os diálogos realizados dentro da escola.

Se for para utilizar uma definição que concatene o significado de práxis pedagógica nesse estudo com as propriedades que lhe são inerentes “[...] chamamos de práxis este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua autonomia.” (CASTORIADIS, 2010, p. 94).

Pensar nessa práxis também deve contribuir para a escolha do repertório que será legado aos educandos, um repertório que lhe seja dado a oportunidade de construir suas próprias referências, a partir de cada cultura local aliado a conhecer e compreender a cultura do outro, enquanto espaço de diálogo e não como espaço de estranheza e rivalidade, seja para qualquer nível de educação, sendo ela infantil, fundamental ou ensino médio, repensando dessa forma uma outra possibilidade de escola. Valeska Oliveira nos sugere que

Reescrever o significado da palavra escola no nosso tempo, um tempo vivido em redes, em “fios”, coloca outras exigências para o sujeito histórico e para a sociedade, é uma tarefa possível e será tanto mais significativa se realizada a partir da aproximação do que está instituído e das perspectivas trazidas pelo instituinte. (OLIVEIRA, 2005, p. 66)

Existe uma demanda coerente de reformulação dos currículos escolares formais que tem sido, até então, protelada, mas que a dinâmica dos processos educativos atuais urgem por novas diretrizes e propostas que contemplem o ato educativo de maneira motivadora para os espaços de aprendizagem, os conteúdos e o modo de apreensão destes.

É como sinaliza Nyrma Azevedo (2009, p.9.) “[...] o ensino brasileiro não corresponde às necessidades do mundo contemporâneo.” A lacuna existente entre a maneira de pensar a escola que não tem contemplado as relações de ensino aprendizagem que circulam, bem como circundam o espaço escolar. O repertório cultural constituído no imaginário dos educandos através de suas vivências necessita ter um olhar mais atencioso por parte dos educadores.

Tentamos compreender aqui o movimento que percorre o princípio educativo na Cachoeira, através do que a pesquisa tem nos demonstrado até então. Esse movimento passa pela representação cultural materializada através do corpo. E estudar o corpo consiste em um grande desafio. Estudar o corpo no contexto educativo é um desafio ainda maior. Múltiplos olhares tecem uma teoria complexa, porém, necessária ao entendimento de cultura, de sociedade e de educação.

Lançamos mão sobre as reflexões contempladas pelas áreas da Antropologia, Sociologia e Educação Física e tentamos aqui assentar as bases das concepções elaboradas sobre o corpo, sucintamente sobre três pilares: o *corpo imagem*, o *corpo memória* e o *corpo história*.

Essas premissas se apresentaram à pesquisa numa síntese ao entendimento que os educandos cachoeiranos apresentavam sobre o corpo, nesse primeiro momento de abordagem, e que nos levou a “separar” o entendimento de corpo sob essas três óticas.

*Corpo imagem*, por referenciar sempre que a ideia imagética de corpo está ligada a uma manifestação cultural, como um recorte no tempo, assim como o corpo que joga Capoeira ou que toca e participa do Samba de Roda. O corpo que se caracteriza na Festa D’Ajuda, ou seja, o corpo que atua, pratica uma atividade, movimenta-se e alimenta o imaginário dos educandos e que por eles é reconhecido. Entendemos a imagem aqui na perspectiva do “adensamento de sentidos” (BENJAMIM, 1897), da concretude do fato no momento em que ocorre, condensando as sensações nele contidas.

*Corpo memória*, por conta de apresentar os entes e moradores mais antigos da cidade como referência de concretude e história da cidade no tempo presente. Por evidenciar que para a compreensão e apreensão dos saberes existentes em uma dada cultura, é necessário valorizar a memória da cidade no tempo presente (BOSI, 2003).

*Corpo história*, pelo fato de que muitos moradores da cidade se orgulham em ter ciência de seus antepassados terem participado da história de luta pela independência do país. Reverberam esse contexto entre seus familiares, bem como as festas que percorrem gerações e, através das quais, a cultura pode ser perpassada às gerações que se seguem, construindo assim uma ideia que chamaríamos aqui de história cultural da percepção (BURKE, 2005) do seu próprio contexto.

Diferençar os limites entre *imagem*, *memória* e *história* nesse contexto, partindo da reflexão de que todos esses aspectos são inter-relacionados entre si através do corpo e pelo corpo, constitui tecer uma trama de conceitos que tem como pano de fundo a cultura e a educação do lugar, com suas manifestações e nuances peculiares que a definem tal como é e que distinguem de outras tantas, ou seja, a cultura o corpo e a educação na Cachoeira no tempo presente.

Quando mencionamos aqui a expressão “tempo presente”, Sarlo (2005), nesse estudo, estamos compreendendo esse espaço como momento de reestruturação da história vivida, por determinados corpos culturais em um dado espaço-tempo definido, revisitando a história em sua composição matricial sem perder o vínculo com o momento no qual se está vivendo.

Essa dinâmica de visitar o passado através da história e da memória viva do povo cachoeirano que apresenta um movimento reinventado no tempo atual é o que temos nesse estudo como tempo presente, um momento no qual as significações culturais acontecem.

Isso posto, evidenciamos as relações que coexistem entre as categorias abordadas. Por exemplo, o *corpo histórico* é essencialmente cultural, uma vez que expõe peculiaridades indeléveis do lugar, comportamentos e expressões culturais existentes na Cachoeira. Bem como o *corpo imagem* também é memória, uma vez que alimenta a imaginação, por elas constituídas e faz com que a história seja conhecida e perpassada pelas gerações por conta das “imagens contadas” pelos moradores, estudiosos, pesquisadores e interessados na cultura local. Desta maneira entendemos que

A forma pela qual são organizados socialmente os conjuntos de significação na escola, em seus variados componentes, como eles agem e influenciam o processo educativo, são olhares profundos no/do cotidiano que não podem deixar de existir em práticas comprometidas com a transformação dos sujeitos. (SOUZA, 2009, p.143).

Destacamos aqui a relevância de se pensar a utilização do imaginário empreendido pelos educandos, através do repertório por eles instituídos como forma de autoconhecimento, dentro do conteúdo escolar formal, uma vez que imaginário e

instituição cultural estão diretamente ligados no *corpo lugar* onde se encontram os indivíduos; contam sua história e seu legado perpassando gerações. Logo, se esse conhecimento não tivesse reflexão na conservação cultural da humanidade não se debruçaria na tentativa de se institucionalizá-lo enquanto conhecimento pertinente ao saber escolar formal.

Outro aspecto a se destacar, refere-se à questão dos limites impostos pela educação formal. Na sociedade contemporânea, dentro das escolas, a criatividade tem sido minimizada, para não dizer esterilizada. Isto tem acontecido, devido à construção do conhecimento condicionada por interesses econômicos e de pequenos grupos preocupados unicamente com o poder de consumo alimentado pelo sistema neoliberal. Nas escolas, a potência criadora do imaginário tem sido sufocada pela reprodução de conhecimentos, de mecanicismo e de formação de indivíduos compartimentados. A escola passa por uma “crise de sentidos”, na medida em que negligencia os sentidos humanos que podem ser desenvolvidos pelo ato criador.

A criatividade dentro do espaço escolar não necessariamente se aplica no sentido restritivo nas aulas de artes, mas abrange atividades que vão desde a escolha dos conteúdos que serão trabalhados nas disciplinas até às formas de avaliação, da organização do espaço físico da escola etc. O exercício das artes representa um dos níveis de liberação da criatividade humana, pois também indica um ato criador que busca se concretizar através de formas, que guardam sentidos e saberes particulares. Estamos falando do papel social da arte na humanidade, o que significa a atuação do homem ao longo do seu processo histórico.

### 2.3 Corpo negro e estrutura social

Discorrer sobre o corpo negro no Brasil e os seus aspectos constitutivos é antes de tudo pensar em uma cultura de origem africana ressignificada e reconfigurada em território brasileiro, bem como problematizar de que modo vem desenhando-se essa história marcada pela necessidade de afirmação, identidade e pertença no contexto nacional Hall (2006). Portanto, falar do corpo negro nesse estudo é refletir sobre uma existência afro-brasileira dentro de uma estrutura social específica que é a cidade da Cachoeira e seu âmbito educativo.

Durante muitos e muitos anos, repetimos a máxima de que os negros que foram trazidos da África eram “escravos”, como se já em seu território de origem assim o fossem. Essa máxima instituída fez com que o preconceito e, conseqüentemente o racismo étnico fosse enraizando em nosso território e no imaginário da população brasileira. Chamamos de grupo étnico, aqui, os grupos com culturas fundamentais e organizações sociais previamente definidos (POUTIGNAT, 1998).

Partindo dessa reflexão, constatamos que mais de quinhentos anos passaram-se para que uma iniciativa, banhada pela consequência de inúmeras lutas, buscando a reparação e igualdade dos direitos dos negros na sociedade viesse a reconhecer e estabelecer leis que visem trazer ao conhecimento da população brasileira a história das suas matrizes constituintes reconhecidas como a cultura afro-brasileira. Eis a Lei 10.639/03 e a Indígena 11.645/08 e sua relevância na história nacional. Atualmente, mais de dez anos após a implementação da primeira Lei ainda encontramos dificuldades para abordar e discutir tal temática.

Percebemos, então, que a abrupta vinda dos africanos para o Brasil, com as desigualdades impostas junto à estrutura, até então estabelecida, para a relação brancos-negros e negros-brancos, fez emergir a falta de “trato” social para com a população negra. Vieram para trabalho forçado, ou seja, para ocupar uma condição específica na sociedade, sendo a subserviência incontestável seu lugar de descanso. A sociedade parecia organizada, até que em 1888, aboliu-se pseudamente a escravatura negra. E agora? O que fazer com essa parcela da

população “legalmente livre”? Que lugar “esse povo” irá ocupar a partir de então? Para “agravar” a problemática da situação, no ano seguinte, 1889, decreta-se a Proclamação da República do Brasil. Restaria apenas a essa parcela da população viver à margem da sociedade brasileira, ou ainda, ocupar espaços à base do “branqueamento” da consciência crítica da população negra. Observa-se que emerge, a partir daí, uma nova ordem social que não houve de pronto. Não somente os negros ocuparam os quilombos como pouco a pouco e à base de muita luta política e simbólica, foram ocupando espaços antes dedicados unicamente à população branca da sociedade (BARROS, 2009). Como nos diz Florestan:

O negro permaneceu sempre condenado a um mundo que não se organizou para tratá-lo como ser humano e como “igual”. [...] Ao contrário, para participar desse mundo, o negro e o mulato se viram compelidos a se identificar com o branqueamento psicossocial e moral. Tiveram de sair da sua pele, simulando a condição humano-padrão do mundo dos brancos. (FERNANDES, 2007, p. 33).

A questão racial no Brasil está, pois alicerçada no mito da *Democracia racial* que se enraizou nas lacunas oportunizadas pelo sistema político brasileiro *versus* a *Democracia racial* como fonte causadora de todas as demandas emergentes do povo negro afro-brasileiro, inclusive a manutenção do racismo no país. Pensar na *Democracia racial* como fato verídico e incontestável no qual todos respeitam e conhecem os valores da cultura negra brasileira, e que a educação contribui para esse processo é entender que o Brasil não tem mais nada a resolver nesse quesito reparação, o que está longe de se constituir uma realidade. Por outro lado pensar a democracia racial como fonte mantenedora do racismo institucionalizado, o chamado crime perfeito (MUNANGA, 2008) é não levar em consideração a maneira precária e improvisada com a qual o negro foi “acomodado” na sociedade brasileira e a luta de classes que se estabelece desde que os africanos em território brasileiro chegaram.

O fato é que o povo brasileiro se constituiu historicamente de maneira preconceituosa contra si próprio, de maneira velada por vezes; outras vezes nem tanto assim, possibilita que a engrenagem da desigualdade e das experiências vexatórias continuem a ocorrer nos mais variados espaços de convivência social, quer sejam de família, de religião ou de escola.

Outro aspecto a se destacar refere-se à questão dos limites impostos pela educação formal. Na sociedade contemporânea, dentro das escolas, a criatividade tem sido minimizada, para não dizer, esterilizada. Isto tem acontecido, devido à construção do conhecimento condicionada por interesses econômicos e de pequenos grupos preocupados unicamente com o poder de consumo alimentado pelo sistema neoliberal. Nas escolas, a potência criadora do imaginário tem sido sufocada pela reprodução de conhecimentos, o mecanicismo, e a formação de indivíduos compartimentados.

A escola passa por uma “crise de sentidos”, na medida em que negligencia os sentidos humanos que podem ser desenvolvidos pelo ato criador. A criatividade dentro do espaço escolar não necessariamente se aplica ou se limita nas aulas de artes, mas abrange atividades que vão desde a escolha dos conteúdos que serão trabalhados nas disciplinas, até as formas de avaliação, a organização do espaço físico da escola, etc. O exercício das artes representa um dos níveis de liberação da criatividade humana, pois também indica um ato criador que busca se concretizar através de formas, que guardam sentidos e saberes particulares. Estamos falando do papel social da arte na humanidade, o que significa a atuação do homem ao longo do seu processo histórico.

Essas lacunas historicamente constituídas trazem à tona a necessidade de se discutir conceitos-chave para desvelar essa constituição da afirmação negra no Brasil. Seriam eles: raça, identidade, etnia e consciência negra uma vez que a estrutura conceitual acerca da matriz africana no Brasil sempre esteve renegada a último plano pelo mundo embranquecido do preconceito histórico.

O conceito de raça, aqui pensado para além do cientificismo genético e/ou biológico foi, durante décadas, um crivo equivocadamente utilizado para tratar a separação entre os indivíduos de etnias distintas. Atualmente, depois das exposições das instituições que buscam salvaguardar os direitos humanos, buscando desmitificar a utilização do termo para esse fim, o conceito tem sido diluído, partindo da premissa da raça única como raça humana que distingue os homens dos animais (BARROS, 2009).

Discutir identidade e etnia na cultura afro-brasileira aponta caminhos comuns. Pensamos em identidades (HALL, 2006) pessoais e coletivas com as quais os sujeitos se percebem integrantes, a partir da necessidade da pertença, aponta Hall, dentro da estrutura social organizada. Para etnia, reportamos a composição de grupos étnicos como sendo os “[...] grupos que compartilham valores culturais fundamentais.” (POUTIGNAT, 1988, p.189).

Falando do fator consciência negra, destacamos a dinâmica organizada pelos movimentos negros organizados no país, desde as primeiras manifestações após abolição, passando pelo Teatro Experimental do Negro (FERNANDES, 2007), até os movimentos de afirmação da religiosidade afro-brasileira e as pesquisas sociais que contribuem para a elaboração das políticas públicas e ações afirmativas. Estes elementos consolidaram as bases para difusão e conhecimento da história dos africanos vindos para o Brasil como atualmente costumam tratar a historiografia africana discutida no país a partir de escritores e pesquisadores africanos, no lugar de europeus. Segundo Moreira (2012, p. 114)

Quando o Teatro Experimental do Negro, TEN surgiu, no dia 13 de outubro de 1944, o cenário artístico nacional já rejeitava o corpo negro ostensivamente em várias áreas, a exemplo da TV, do Rádio e do Cinema. No Teatro, as personagens negras apareciam como deboche em sua condição social ou marginalizada. O TEN mudou a cena, colocando peles negras e ideários negros em seus trabalhos. O grande idealizador do TEN, Abdias do Nascimento enxergava um teatro onde os corpos negros pudessem mostrar-se além da cena, em suas nuances psicológicas e emocionais, além da probabilidade da aceitação do público em geral.

A partir de então, as biografias e pesquisas que tratam das questões étnico-raciais foram ampliando seu alcance e se aliando às existentes para irem compondo esse repertório, o mais representativo modelo o Teatro Experimental do Negro, que surgiu com uma finalidade artística e estética; configurou o movimento social de afirmação da identidade negra, até então, carente de socialização e pode-se apreender que a sociedade é descrita pelos corpos que a integram e pelos espaços que são por eles ocupados em um espaço e tempo definidos. O corpo negro, agora, tinha vez, voz e expressão, através desse movimento que pouco a pouco ganhou espaço na sociedade brasileira.

O corpo negro foi historicamente subjulgado e tido como inferior diante da realidade eurocêntrica colonizadora que nos foi imposta, entretanto, buscamos propor ações

no intuito de atenuar essas desigualdades. Essas ações afirmativas pretendem minorar os efeitos desse passado não tão distante. Sobre a instituição do negro como ser inferior. André (2008, p. 36-37) afirma que:

Os argumentos em defesa dessas afirmações provêm da teoria evolucionista, que fomentou os estudos concretos de diferentes espécies com fins comparativos, apresentando uma tendência a associar comportamento dos animais a comportamentos de seres humanos. Outro efeito foi a ênfase dada às fontes inatas ou construtivas de motivações. E, ainda outro efeito foi o destaque dado à natureza inconsciente ou irracional – animalesco- do comportamento humano, indicando que os processos psicológicos passariam a ser vistos como tendo um papel a desempenhar na adaptação ao meio marcando as pessoas como adaptadas ou não de acordo com as suas capacidades psicológicas.

Destituir essa imagem depreciativa enraizada na concepção brasileira de povo negro, de inferioridade e incapacidade intelectual é o primeiro passo para a construção da identidade cultural negra que busque fortalecer o povo negro no Brasil, afim de desconstruir teorias positivistas, evolucionistas e/ou biológicas, como as que se embasaram Darwin, Raimundo Nina Rodrigues, Afrânio Peixoto e Artur Ramos<sup>6</sup>; uma concepção de educação para uma concepção étnico racial configura a via primordial para instituição dessa mudança.

Há de se destacar ainda que um dos aspectos da motivação de minorar a posição do negro na sociedade brasileira está em levar em conta os aspectos econômicos que inundaram os mercados escravistas de todo mundo de capital; mutilaram a organização da população africana em sua constituição natural e forçaram a de uma diáspora do povo da África para todo o mundo.

Nesse sentido, como falar sobre a constituição de uma cultura negra e, mais ainda, como é pensar na constituição dos grupos étnicos que definem as identidades que o povo afro-brasileiro possui nos dias atuais? Stuart Hall nos diz que

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a

---

<sup>6</sup> A escola Nina Rodrigues teve como maiores discípulos e divulgadores de suas ideias Afrânio Peixoto e Artur Ramos. Essas ideias estavam inseridas na medicina legal, psicopatologia forense e na higienização, na antropologia criminal, na psicologia coletiva e étnica, desdobrando-se em aplicações imprevistas e múltiplas problemáticas de ordem nacional, sobretudo para o povo de origem negra. (ANDRE, 2008, p. 43)

partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2006, p.39)

A constituição identitária na cultura negra perpassa por toda uma simbologia materializada pelo corpo e pela sociedade a qual está inserido. Os ritos religiosos e culturais que integram o legado afro-brasileiro caminham lado a lado com a constituição imaginária da cultura negra no Brasil, representada através do imaginário socialmente elaborado. O imaginário coletivo do povo negro e todo repertório simbólico que esse acervo conjunto pode representar foi historicamente preenchido por valores que iniciam com a negação da diversidade do continente africano

O imaginário constituído entre culturas e sociedades da diáspora africana, principalmente nas Américas, lugar de onde partimos nesta reflexão, é profundamente marcado pela negação dessa origem africana substituída ao longo do processo colonial – escravista por um imaginário colonial, etnocêntrico, cartesiano, cujo objetivo maior é a construção de uma hegemonia europeia de civilização, culturas, tradições, costumes e sobretudo conhecimento. (SIQUEIRA, 2004, p.159).

E podemos dizer que a necessidade de “preenchimento” do povo negro no Brasil é imensa. Necessidade de reconhecimento, necessidade de valorização do seu espaço de luta por direitos e, por tal motivo, esse estudo optar por uma abordagem de afirmação e pertença (HALL, 2006) no sentido de consolidar um pensamento étnico racial para o desenvolvimento do senso de afirmação da população afro-brasileira.

Quando pensamos na relação corpo e estrutura social, pensamos em todos os entes que constituem e dialogam com esta relação, sejam aspectos culturais, sociais, políticos e educacionais se é que podemos, dentro desta trama de conceitos, separar esses aspectos com isenção e em sua totalidade, ou seja, o que é somente social e não é cultural, o que é somente educacional que não seria político e assim por diante.

Tendo em vista essa organização acreditamos que

Uma sociedade não se sustenta apenas por suas instituições, mas, principalmente, por sua capacidade de gerar expectativas de tempo. O Corpo e o tempo estão ligados: uma vida é um corpo no tempo. A dívida é também uma dívida de tempo porque, quando se torna abstrato,

inapreensível pela experiência: um corpo que sofre sai do tempo da história, perde a possibilidade de projetar-se adiante, apaga os sinais de suas recordações. (SARLO, 2005, p.15)

A partir dessa reflexão entendemos que uma estrutura social passa ainda pela necessidade de construção e entendimento de uma identidade local, regional e nacional disposta a consolidar uma relação de fortalecimento do reconhecimento de si partindo de suas matrizes constituintes, ainda que utilizemos diferentes elementos nessa constituição.

Entender a identidade nacional que tem como base característica a diversidade não tem sido tarefa das mais fáceis. Um povo formado por diferentes matrizes não pode simplesmente deixar de lado essa informação como se tal fato nunca tivesse existido. “A diversidade cultural, [...] tem sido apontada, de longa data, como elemento caracterizador de nossa identidade.” (MAIA, 2005, p. 44). Esse aspecto tem se mantido também pelo viés da escola que vem perpetuando o discurso das classes dominantes. Pois é certo que “[...] a questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade.” (SILVA, 2005, p. 102). Portanto, não ter a compreensão da diferença e da diversidade cultural é permitir que uma hegemonia dominante continue prevalecendo.

A escola tem contribuído para manutenção do sistema dominante na medida em que não tem utilizado outros meios de transmissão de conhecimento para aproximar a realidade dos alunos e para que estes possam reconhecê-la como sua e se reconheçam enquanto parte integrante. No caso da manutenção da cultura popular, outros elementos que não a escrita, fazem com que seja transmitida:

No âmbito da cultura popular, a memória é um outro conceito que tem lugar fundamental. A memória, enquanto patrimônio de saberes e conhecimentos, cuidadosamente armazenados e organizados através de um processo ativo de seleção de fatos considerados importantes para a história social de um coletivo (...) Dentro deste contexto a oralidade também exerce um papel importante, mesmo convivendo com as inovações tecnológicas que a modernidade oferece [...] (ABIB, 2005, p. 24).

De acordo com o autor e, entendendo a educação como um processo pelo qual se constitui a personalidade cultural dos indivíduos e que deve se dá por meio de

múltiplos códigos, permitir a escrita (“livro didático”) preponderar como única fonte de transmissão de conhecimento em detrimento de outras possibilidades como a memória, oralidade ou mesmo a imagem é privar os indivíduos de uma educação para emancipação e construção do pensamento crítico acerca da própria realidade.

Mesmo diante das adversidades em afirmar a história da cultura afro-brasileira, no Brasil, como sendo de valor expressivo para a constituição da identidade nacional, apontamos uma visão otimista pautada na luta ininterrupta de caráter teórico, uma vez que

É possível sonhar que um dia, em uma talvez remota sociedade no futuro, as diferenças de cor de pele produzirão formas de perceber os seres humanos tão simples como hoje se percebem as diferenças de altura, de espessura do corpo, de cor de olhos, e tantos outros índices. Estas formas de perceber não corresponderão a uma dimensão social, porque nesta época possível ou imaginária não existirão preconceitos ou discriminações. De igual maneira, pode-se imaginar um tempo imaginário em que a identidade negra continue associada basicamente a aspectos culturais extremamente significativos e relevantes, mas sem que se mostre associada a leituras sociais demarcadoras. (BARROS, 2009, p. 217-218).

Para tal intento, necessita-se empreender um princípio educativo no qual a consciência negra seja estimulada criticamente, mesmo entendendo que consciência negra é uma construção sociocultural (BARROS, 2009). A fim de resolver problemas sociais, pesquisas científicas que apontam posições no sentido de aclarar e ampliar as discussões dessas problemáticas são amplamente divulgadas na educação brasileira.

Numa perspectiva de abertura das possibilidades para a educação, temos o corpo como potencializador e emancipador da cultura, portanto dos indivíduos. Mas não um corpo mecanizado e condicionado, e sim um corpo que fala, um corpo que pensa e traduz simbologias para além de si. Transmitir cultura e pensamento ao longo dos tempos é o aspecto que melhor representa a cultura afro-brasileira. Quer seja nos congados, na Capoeira, nos reisados, no Samba de Roda, dentre outras tantas expressões da cultura popular, o corpo é a linguagem de alcance universal.

Entender as questões inerentes à educação para as relações étnico-raciais no Brasil, não deve se restringir aos afro-brasileiros negros do país, mas a todo o povo

brasileiro que tem direito a uma educação ampla e consciente das matrizes constituintes da população brasileira, pois assim

Entendo que educar, além do fazer educativo proporcionado pela vida dos indivíduos em busca de descobertas e conceitos, requer outra procura: pelo ser social, histórico, criador. Assim, crédito ao corpo a tarefa de mostrar essa dimensão individual e coletiva conflitante, cabendo à educação como processo real, politizar essas transparências. Compreendo, portanto, que por via da expressão e da linguagem, o corpo exprime poder e esse poder se faz por meio das linguagens que atravessam a altivez existencial, em rede do saber e do fazer. (MOREIRA, 2013, p. 118).

Portanto buscamos ampliar a compreensão de uma modalidade de educação fundada no corpo bem como no repertório cultural que lhe é peculiar, para unir o espaço educativo formal e sua estrutura que urge uma reelaboração para atender às necessidades do mundo contemporâneo e às demandas da ordem do imaterial, histórico e simbólico que por ela não têm sido contempladas.

O que percebemos a partir das reflexões supracitadas é que dois aspectos historicamente constituídos fazem com que a desigualdade social persista em nosso país: o mito da democracia racial e o preconceito, por vezes velado, que circunda a nossa sociedade. Quando inquerimos as pessoas nas ruas ou mesmo nas escolas quanto à cor da pele não é comum uma sucessão de nomes que buscam atenuar a real cor da pele, muitas vezes negra. “Pardinho”, “pardo claro”, “morena jambo”, “cor de formiga”, “marron bombom”, são exemplos das respostas que podemos ouvir nas ruas, sobretudo de Salvador. Já fizemos uma pesquisa informal que constatou tal fato. O que se esconde por trás dessa suposta criatividade da população baiana é o mito da igualdade racial no qual todos desejam ter a cor “certa” para serem “aceitos” dentro dos espaços sociais. Em consequência desse fato, o preconceito racial se estabelece impunemente sob o manto da superação, e nós assistimos a esse “ciclo vicioso” da desigualdade muitas vezes de forma passiva.

O que tem sido feito para mudar essa realidade? Falamos aqui de algumas ações, desde a organização do Movimento Negro, em diferentes vertentes, quer sejam relativas às questões de gênero ou etnia, as ações afirmativas e as Leis que tratam diretamente essas questões, a saber: a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08. Destacamos aqui as ações afirmativas, que estão distante se se constituir a solução

para os efeitos da desigualdade racial no Brasil, entretanto, ainda constituem uma tentativa de minimizar os efeitos causados pela história de discriminação que se implantou em nossa sociedade.

O que precisamos para superar a desigualdade em nosso país? Discutir e discutir incansavelmente, sem achar que a questão está superada ou menos ainda defasada. Discutir para propor e organizar cada vez mais ações que venham no sentido de conscientizar a população brasileira a encerrar que o país que não se admite preconceituoso corrobora para que essa realidade ainda seja uma questão de tão difícil trato e solução.

Uma proposta educativa que reserve uma preocupação em difundir o pensamento cultural através da materialização corporal deve ocupar-se, pois, em pensar a cultura como matéria obrigatória para o entendimento da existência humana em sua totalidade, de discussão constante com seus aspectos constituintes, suas crenças, suas identidades, seus ritos, bem como assumir a relevância do papel das diferenças culturais que nos completam e nos distinguem e aproximam dentro da sociedade, bem como, é o que o projeto educacional brasileiro necessita a fim de tentar minorar as dificuldades de entendimento acerca do que é diferente e do que é identitário para cada indivíduo, enquanto sujeito e enquanto ser integrante da sociedade.

O sistema de ensino formal brasileiro urge atualizar-se junto as demandas sobre estudos culturais e patrimoniais que estão em crescente atualização para valorização da identidade negra e da importância que o povo escravizado vindo da África teve e tem na formação e desenvolvimento do nosso país, corroborando para uma compreensão ampla acerca dos efeitos e contribuições da diáspora africana no Brasil.

## 2.4 Imaginário, memória e história no corpo

Quando se fala em imaginário, que aqui se entende enquanto dimensão da imaginação organizadora e criativa do humano, pensa-se também nas imagens que construímos e que rememoramos em nossa vivência com o passar do tempo, portanto, na memória construída por essas imagens e a história que vai se formando com toda essa elaboração de ordem, a princípio material.

O que os estudos sobre educação nas últimas décadas tem mostrado é que essa leitura e fruição de imagens, bem como seus aspectos pedagógicos, não têm sido estimulados dentro do contexto educativo formal, que prima dentro de um currículo mínimo por elencar conteúdos de modo padronizado, sem ter em consideração as peculiaridades de cada localidade onde está situado o ambiente escolar.

Diante dessas questões a escola deveria então, se apresentar nesse contexto, enquanto polo convergente de experiências e práticas de aprendizado, no qual os alunos se encontram, trocam suas vivências e dividem o repertório cultural da cidade em que vivem. O ponto onde culminaria o exercício da construção da autonomia e do pensamento crítico dos educandos. Rodrigues (1999, p. 19) afirma o potencial que possui a educação quando assevera que:

O espírito inventivo e criativo da humanidade e os seus produtos mantêm um relacionamento primicial com uma fonte permanente e indelével e que tem sido deixada de lado em todos esses gestos encantadores: a Educação. A ela deve a humanidade moderna o espírito de que se nutre. E por isso deveria merecer o canto mais primevo, o mais original e o mais dignificante.

A valorização da produção simbólica viria então para minorar essa dificuldade que as escolas têm apresentado de distanciar a realidade dos educandos dos conteúdos escolares. Durand (2002, p. 432) diz que “[...] o imaginário não só se manifestou como atividade que transforma o mundo, como imaginação criadora, mas, sobretudo, como transformação eufêmica do mundo.” Logo, o imaginário entendido e estimulado enquanto produção humana é capaz de estimular o desenvolvimento da visão crítica da realidade, dentro do ambiente escolar, uma possibilidade educadora de valia a ser considerada.

Talvez pelo entendimento do que seja realmente designado como um “conteúdo escolar”. O que Rodrigues nos diz reflete a condição da educação no país:

O que ocorre nos dias atuais com o tema da Educação é uma enorme restrição em seu conceito e, como consequência em seu alcance. Os fins que lhe são atribuídos tendem a um contínuo empobrecimento conceitual, no mesmo recorte discursivo em que se anuncia seu valor [...] estratégico. Aos indivíduos, tenta-se impor uma clara dissolução da sua individualidade, atribuindo-lhes atividades que nada têm a ver com sua vontade, já o determinante a respeito do que cada um vai fazer da sua vida nada tem a ver com suas preferências, e sim com as escolhas que lhe são impostas de fora para dentro, como aquelas que são determinadas pelo mercado. Impõe-se ainda a todos um férreo individualismo competitivo que dissolve a vida social, a cooperatividade, a solidariedade, o companheirismo. (RODRIGUES, 2006, p.14).

Toda essa produção simbólica é materializada corporalmente, uma vez que o corpo conta história, descreve fatos, materializa a cultura na qual se encontra, ou seja, a existência humana é, portanto, corporal. O corpo traz denominação ao ser, dá presença ao ser no mundo e deve ter uma atenção por conta de sua relevância cultural. Le Breton (2007) na “Sociologia do corpo” consegue oportunamente traçar um caminho de entendimento das expressões corporais, enquanto leitura cultural da sociedade. Fala-nos sobre a gestualidade, sobre a expressão dos sentimentos e todos os códigos que regem a organização do convívio mediatizado pelo corpo, rememorando ainda as “técnicas do corpo”, pensamento inaugurado por Marcel Mauss (2003) desde Antropologia e Sociologia. O autor chama atenção principalmente ao comportamento que o corpo apresenta em cada segmento social, considerando o seu entorno. Breton nos fala que

A pesquisa sociológica aplicada ao corpo não pode limitar-se somente às ações do corpo, é preciso também considerar as corporificações do funcionamento regular no mundo. [...] Essa é a dimensão mais enraizada na intimidade do sujeito, a mais intocável; é aquela do claro-escuro, uma vez que drena um imenso campo sensório. De uma área cultural para outra e mais frequentemente de uma classe social para outra os atores decifram sensorialmente o mundo de maneira diferenciada. (LE BRETON, 2007, p. 56).

Pode-se compreender que, segundo o autor, as atitudes sociais, ainda que “corporificadas”, ou seja, empreendidas através das práticas corporais, seguem uma normatização sócio-cultural que, como em uma técnica de luz e sombra, relacionam-

se, sobrepõe-se e opõe-se no sentido de regular a existência social corpórea. O que nos leva a entender que mesmo que o corpo seja, em certa medida, protagonista na existência humana, não é por si só o regente dessa existência. O que não o torna menos importante, ao contrário, o coloca antes no centro do entendimento da convivência sócio-cultural entre os sujeitos.

A constituição imaginária descrita em cada sociedade traça “cartografias culturais” definidas pelas vivências apreendidas corporalmente de forma inteligível e historicamente socializadas. Tem-se então o imaginário social para ser instituído; enquanto elemento de concepção educativa, deve estar atrelado às práticas sociais coletivas de seu lugar de referência.

Refletir o conceito e a significação do imaginário tem assumido um papel notável na ação de investigar as práticas culturais e como estas práticas podem se converter em fontes e processos de aprendizado. Muito embora esta dimensão tenha sido afastada do contexto escolar, urge a necessidade de compreender uma realidade tangível da dimensão cultural, constituída em nós, mas não somente nossa, onde os estudos que possuem essa lacuna necessitam atentar. Para Valeska Oliveira (2005, p. 9), o imaginário

[...] refere-se a um sistema de significações que toda sociedade possui, cujos sentidos traduzem uma rede de sentidos que possibilitam a coesão em torno de uma ordem vigente. Refere-se às manifestações da dimensão simbólica, pois o Imaginário, para se manifestar, se utiliza do simbólico, reflete práticas sociais que materializam, crenças, ritos e mitos.

Aponto aqui a potencialidade do imaginário no campo educativo, pois como nos diz Gaston Bachelard<sup>7</sup>, “[...] imaginar sempre será mais que viver [...]” por trazer

---

<sup>7</sup> Gaston Bachelard (1844-1962), filósofo francês de concepção inovadora, autor de livros como *O Novo Espírito Científico* (1934), *o Materialismo Racional* (1953) e *A poética do espaço* (1957), tem, dentre outros conceitos a autoria de “imaginário material” onde procura romper com o pensamento cartesiano de imaginação, trazendo o pensamento de que para significar o ato de imaginar é necessário romper com as barreiras das aparências primárias a fim de “materializar” o imaginário, partindo de construções simbólicas materializadas pela memória

diferentes possibilidades: de inventar, de vivenciar mais de uma experiência por vez, por partir de nós mesmos e constituir-se assim uma vivência plural, fruto de um pensamento dinâmico onde imaginar e racionalizar convertem-se em modos de aprendizagem e formação humana a partir de uma abordagem filosófico-educacional que permita possibilidades de transformar-se a si mesmo, o entorno e transformar o mundo para inventá-lo e inventar-se por meio dos ritos que constituem cada cultura.

Todo o repertório ritualístico que o corpo é capaz de materializar, partindo do imaginário construído a partir de sua vivência, ou como diria Sartre (1978), da sua existência, reverbera no conjunto de símbolos e atributos de um povo ou de um determinado grupo social, que reflete sobre a existência das coisas, das imagens com as quais entramos em contato e construímos. É um ato emitido via consciência (que é corporal, pois se dá na dimensão do corpo) e, portanto, não devemos confundir imaginário com o irreal, muito menos com o individual. É a partir do imaginário que a materialidade do conhecimento se processa, não só para o indivíduo, mas também para o coletivo, como afirma Maffesoli (2001), ao relacionar cultura e imaginário, dizendo que:

O imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de um Estado-nação, de uma comunidade etc. O imaginário estabelece vínculo. É cimento social. Logo, se o imaginário liga, une numa mesma atmosfera, não pode ser individual. Imaginário é a cultura de um grupo [...] Nesse sentido, pode-se dizer que o imaginário é a cultura de um grupo. Contudo, se voltamos ao que foi dito, veremos que o imaginário é, ao mesmo tempo, mais do que essa cultura: é a aura que a ultrapassa e alimenta. (MAFFESOLI, 2001, p. 76).

Para Maffesoli (2011), o imaginário coletivo contribui para a constituição do repertório cultural legado aos indivíduos. Este “artefato cultural”, como nos diria Marcel Mauss (1989), do imaginário materializado pelo corpo, como sugere o antropólogo, é uma estrutura complexa constituída por meio de variados processos educativos que cada sociedade lhe impõe. Estes processos começam a se constituir no campo do simbólico, e tem sua materialidade mediatizada pela experiência corporal, pelos gestos, vestes, valores e pela relação com a realidade na qual se está inserido e com o coletivo que nos cerca. Há de se refletir ainda sobre o que nos

dizem Wuneburger e Araújo, apontando para a problemática da epistemologia do termo imaginário

O imaginário não é apenas um termo que designa um conglomerado de imagens heteróclitas, mas remete para uma esfera psíquica onde as imagens adquirem forma e sentido devido a sua natureza simbólica. [...] o imaginário educacional só pode ser compreendido à luz de uma concepção de imaginário que olha as imagens como metáforas, símbolos e mitos enquanto modelos valorativos do pensamento e da práxis do humano. (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006. p. 11-12).

Para refletir sobre o imaginário, como sugerido acima, em uma perspectiva amplamente filosófica, propondo, inclusive, uma Filosofia do Imaginário Educacional, é preciso reconhecer a potencialidade educativa da produção simbólica dentro do espaço escolar como uma alternativa aos moldes lógico-rationais vigentes em questão.

Se pensarmos em fazer uma espécie de genealogia da constituição imaginária no Brasil, pode-se perceber que a miscigenação acompanha-nos há muito tempo, não somente na composição do povo brasileiro, mas também na constituição do pensamento simbólico, como nos sugere Josias Pires

Os cruzamentos de imaginários que se verificam no Brasil são favorecidos tanto pela força corporal/expressiva das culturas africanas e pelos modos de exclusão/inserção das culturas indígenas no processo aqui iniciados no século XVI, quanto pelas peculiaridades do catolicismo ibérico. (PIRES NETO, 2005, p. 39).

Como nos sugere o autor, o corpo afro-brasileiro e indígena, matrizes da constituição do povo brasileiro, bem como a religiosidade, predominante ou não, seus hábitos e peculiaridades, vêm formando o imaginário brasileiro desde o início do século XVI. É curioso que os estudos nesse sentido ainda sejam vistos de maneira desacreditada, sobretudo para serem utilizados dentro das escolas e pelas entidades responsáveis por determinar os conteúdos a serem discutidos em sala de aula.

Uma maneira de compreender a importância do imaginário para o contexto educativo é pensarmos na Lei que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Segundo a Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que altera as anteriores de 1989, 1985 e 2003, o Estatuto da Igualdade Racial, é destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnico-individuais,

coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

O que notamos é uma sucessão de políticas afirmativas que tentam minorar as diferenças enraizadas no imaginário brasileiro, onde os afro-brasileiros têm notadamente, menos oportunidades de acesso a educação, emprego e renda.

O imaginário coletivo que se tem a respeito do afrodescendente tange a perspectiva do incapaz, do oportunismo por direitos que, na verdade, dever-lhes-iam estar completamente assegurados. Não é o que temos como realidade nos dias atuais. Isso deve ser substituído diante da história de resistência e luta que lhes é legado desde o contexto africano escravista.

Precisamos fornecer elementos imaginativos que fomentem cada vez menos as intolerâncias, quer sejam de caráter étnico, religioso, de gênero ou de sexo, a fim de amenizar o cenário caótico de violência banal, o qual somos “obrigados” a compartilhar na grande maioria dos noticiários jornalísticos e televisivos.

A educação seria importante aqui? Mais do que nunca. No entanto é preciso refletir sobre o princípio educativo que necessita de reformulação e de medidas diferenciadas que busquem apropriar-se da realidade dos educandos no intuito de formar corpos autônomos e emancipados de pensamento.

E por que pensar o imaginário nesse contexto? Quando falamos de estudos, a noção de imaginário é relevante, pois como nos assegura Durand, o imaginário é o “[...] conjunto das imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens*, o grande e fundamental denominador onde se encaixam todos os procedimentos do pensamento humano.” (DURAND, 2002, p. 14). Não como uma tábua de salvação, mas antes como uma possibilidade criadora, o imaginário representa aqui a convergência do repertório apreendente entre educadores e educandos, entre a educação que se tem e a educação que se precisa ter.

A construção imaginativa é um processo de constante movimento, portanto, um processo educativo de via dupla, ou seja, tanto o imaginário constrói repertório de aprendizado, quanto este último pode fornecer elementos constituintes para o primeiro.

Talvez o que nos falte, diante do supracitado, seja uma injeção de ânimo junto ao nosso senso de coletividade, e aí o papel da escola oferece a lacuna, enquanto nação mista e diversa, enquanto uma cultura que só existe por ser derivada de tantas outras e pela necessidade de afirmar um lugar de pertença onde

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossa ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são constituídas. (HALL, 2006, p.50-51).

Fortalecer a base do conhecimento de si e da história de seu povo, ou mesmo das matrizes constituintes do país, constitui o primeiro passo para o desenvolvimento de uma mentalidade emancipatória, bloqueada muitas vezes pela “falta de memória” do povo brasileiro, título incômodo que os governantes deste país costumam ostentar. Partindo da constituição histórica da memória e do imaginário, buscamos fomentar a construção de uma proposta pedagógica para disseminação da cultura afro-brasileira, partindo das matrizes africanas. Na atualidade muitos intelectuais negros, a exemplo de Kabenguelê Munanga, Ubiratan Castro, Abdias do Nascimento, Ana Célia da Silva, Amélia Conrado, têm buscado refletir e produzir pesquisas a cerca de como tem se formado a história das tradições afro-brasileiras na Bahia por meio de suas práticas culturais, a exemplo da dança afro e da Capoeira e de como essas formas foram e são recriadas no tempo presente mas que, ainda assim, têm como base comum a linguagem corporal (CONRADO, 2006), bem como de que maneira a constituição social (mídia, religião, escola, família) intervém nesse processo.

Ainda assim, dada a relevância da constituição simbólica, temos uma memória que tem sido renegada a um lugar menos importante diante das necessidades de um

mercado de trabalho ou de uma posição social alavancada pelo princípio do acúmulo de capital em detrimento do desenvolvimento da autonomia dos indivíduos e de uma educação de base que busque oportunizar aos indivíduos afro-brasileiros e aponte a necessidade de compreender questões como a pertença negra na sociedade brasileira bem como a consciência de si, necessária à emancipação humana através do repertório simbólico e do corpo teórico, histórico e cultural que o constitui.

Apontamos a necessidade de construir uma teoria acerca da dimensão histórica, enquanto área do conhecimento humano, a fim de ampliar essa discussão e detectar uma organização de elementos que contenham, como princípio, a África e a sua historiografia, incluindo aí, sua diáspora pelo mundo. Justifica-se pela importância de compreendermos melhor ruptura e/ ou continuidade do processo histórico de constituição e de consolidação do campo da cultura, da construção simbólica e do corpo negro, além do comprometimento da/na pesquisa científica com a identidade afro-brasileira, especialmente a partir dos efeitos sócio políticos oportunizados pela Lei 10.629/03, que trouxe ainda para os afro-brasileiros novos desafios como necessidade de afirmação social e condições de concorrência equilibrada com os “brancos”, quer em contexto de trabalho, quer em contexto de estudo.

Nesse sentido, este estudo contribui para ampliar essas fronteiras de entendimento entre o corpo historicamente constituído e a cultura imaterial mediatizada através do corpo negro na cidade da Cachoeira, na medida em que propõe uma teoria baseada na construção de afirmação do corpo e onde os elementos sobre o contexto educativo carecem de uma discussão mais aprofundada. Um corpo que chegou forçosamente para ser subserviente, mas que lutou para modificar a condição que lhe foi imposta.

Hoje, pode-se perceber que se sentir pertencente à cultura afro-brasileira na cidade da Cachoeira é antes de tudo se reconhecer enquanto parte integrante da cultura imaterial percebida através de suas manifestações culturais de notável representação na cidade e fora dela, que se mantêm, sobretudo pelo viés do imaginário coletivo e da memória ao longo dos tempos.

O Corpo que tomamos aqui neste estudo é a materialização do legado cultural do povo brasileiro e suas expressões. É portanto, além de um mero suporte existencial, antes disso é um mecanismo historicamente estruturado sobre o alicerce da cultura a qual pertence, é o encontro do simbólico com o material no mesmo espaço cultural. O corpo é a existência do homem, de suas memórias, de seu imaginário e de suas ações no mundo.

Destacamos que o corpo negro historicamente construído na Cachoeira é um corpo marcado pela luta e resistência à dominação de uma colônia, que depois se converteu um corpo subjulgado por uma herança de dominação política perversa que criou e que alimenta a discriminação pela cor da pele em nome de uma supremacia branca. Depois, por uma sociedade que até os dias atuais necessita se redimir em relação a seu próprio contexto histórico, queira pelo viés da cultura ou da construção simbólica (identidade e pertença), ou pelo viés da reparação e das políticas públicas, por tanta desigualdade que foi atribuída ao povo afrobrasileiro.

### 3. POSSIBILIDADES E SABERES EDUCATIVOS NA CIDADE DA CACHOEIRA

Talvez seja preciso que a escola ressignifique sua prática para atender às demandas atuais. Talvez seja preciso, como coloca Castoriadis, que os professores, os profissionais da área da educação – responsáveis não somente por propagar as significações instituídas, mas também criar situações para que o indivíduo as reformule – propiciem aos pais mais espaço para vivenciarem as significações instituintes. Que o equilíbrio, entre o vivido por eles (seus sentimentos em geral) e o exigido em seu meio social seja encontrado [...] (AZEVEDO, 2006, p.182)

A responsabilidade de oportunizar formas de aprendizagem para os indivíduos, das mais diferentes origens, crenças e etnias, passa pelo contexto da educação formal, não unicamente no sentido de estimular a manutenção da ordem posta, mas sim no sentido de ampliar as frentes de questionamentos e desenvolvimento de senso crítico e das identidades, individuais e coletivas. Por isso entendemos que

Todo processo de educação que não visa desenvolver ao máximo a atividade própria dos alunos é um mau processo;... todo sistema educativo incapaz de fornecer uma resposta racional (razoável à pergunta dos alunos a razão de estudar a cada conteúdo) é um sistema defeituoso (CÓRDOVA, 1994, p.43)

Notamos que os sistemas formais de ensino no país que persistem em não se reformular junto à realidade dos educandos aos quais integram seu contexto, reproduzem uma realidade infértil e distante do vivido pelos alunos e assim sendo tornam-se desconhecidos e alheios a estes.

Podemos observar que a cidade da Cachoeira é um lugar pleno de cultura material e imaterial instituída que se mantém em um diálogo constante. O patrimônio tombado pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural Nacional – IPHAN destaca a relevância que a cidade tem não somente para o contexto baiano como também para o contexto nacional. Patrimônio que abarca não somente o conjunto de casarios coloniais quanto práticas de culturais que circulam na cidade em exposições esporádicas e recorrentes a depender do período do ano.

Observamos ainda que essa dialética entre a materialidade e imaterialidade da cultura cachoeirana tem sua base na relação de vivência entre as manifestações culturais e seu povo formador com o espaço urbano da cidade. Geograficamente a cidade tem sua sede (Cachoeira) e seus distritos (Belém, Santiago do Iguape) que

estão situados na zona que circunda a cidade o que oportuniza um fruir diferenciado do local por quem circula por esses distintos espaços.

A reflexão que propomos a partir das expressões culturais cachoeiranas é, na verdade, uma grande questão: por que esse contexto não configura um conteúdo recorrente e afixado nos currículos das escolas locais? Uma vez que as manifestações citadas a seguir foram apontadas pelos educandos entrevistados, dentro do espaço de educação formal quantitativamente mais representativo no local, o Colégio Estadual da Cachoeira, e que de alguma forma participam em algumas delas, parece uma incongruência de resposta até então inacessível.

Cada representação cultural elencada pelos educandos demonstra características de caráter pedagógico, dentro da percepção das relações de ensino e aprendizagem que deveriam ser utilizados para a formação dos educandos, sobretudo, por constituir em seu imaginário uma representação densa do lugar onde vivem suas práticas culturais. E o que seria a educação senão a cultura pela qual nos mantemos no mundo e dialogamos com ele (BRANDÃO, 2002)? Essa lacuna talvez se deva ao fato de que

A educação identificada com a Educação escolar, nos últimos tempos converteu-se em simples instrumento do pragmatismo, imediatismo e utilitarismo do mundo capitalista moderno. E por isso, aprofunda-se e alarga-se o fosso entre o que deveria se constituir como essência do ato educativo e as práticas colocadas em andamento nos tempos modernos. (RODRIGUES, 1999, p.15).

E essa concepção estabeleceria uma resposta ainda que insatisfatória para a ausência de aspectos da cultura local dentro das escolas cachoeiranas, apontando para a necessidade de revisão dessa realidade no sentido de modificá-la criticamente.

A educação mais uma vez deve ser compreendida como o resultado das práticas culturais dos grupos sociais, em que o processo de ensinar e aprender revelam essas práticas; lida com métodos pedagógicos direcionados pelo fundo cultural e pela comunidade a qual integram.

Esta ótica de cultura atrelada aos processos educativos nutre um caráter transformador na educação, que não se encerra no fato de transmitir valores e significados de uma cultura já existente, mas abrange a assimilação, construção e transformação das próprias significações por parte dos educandos.

O Brasil, país plural, formado por muitas culturas, resultado de múltiplas interações e oposições, constitui-se rico em manifestações artístico-culturais, que proporcionam, além da apreciação estética, um entendimento da sua própria história e sociedade. Essas manifestações mantêm vivas tradições, costumes; contam a história de lutas, resistências e aquisições do país e devem ser integradas ao contexto educativo formal para melhor serem abordadas.

### **3.1 A Confraria da Boa Morte e seus caminhos**

A cidade da Cachoeira tem um repertório variado de manifestações culturais que reverberam a identidade e a resistência do povo baiano perante as dificuldades enfrentadas desde o período da colonização, com o escravismo e a exploração dos engenhos de açúcar até os dias atuais para preservar e difundir a cultura local.

As manifestações aqui abordadas foram reveladas como mais representativas na cidade pelas vozes dos educandos entrevistados que possuíam vínculos com as expressões, sendo de maneira direta, como nas rodas de Capoeira e festa em homenagem a Nossa Senhora D'Ajuda ou de maneira indireta como apontando parentesco ou ligação com a religiosidade junto às integrantes da Irmandade da Boa morte.

Em todas as manifestações sediadas na cidade da Cachoeira, chamamos atenção para os aspectos formativos e pedagógicos presentes nestas que fazem com que perpassem as gerações sem deixar de lado sua essência histórica.

**Figura 3** - Fachadas da capela e da sede da Irmandade na Cachoeira



Foto: Acervo pessoal Lílian Queiroz, 2001

Há uma grande dificuldade em estabelecer uma linha temporal no tocante à distribuição das irmandades negras na Bahia. Talvez pela falta de preservação documental que legitimassem as irmandades enquanto instituições católicas, documentos ou regimentos internos contendo sua estrutura de funcionamento, sendo a memória das integrantes o aspecto que faz com que se tenha conhecimento da existência da confraria nos dias atuais juntamente com os estudos de caráter antropológico e sociológico que se têm desenvolvidos.

Dessa maneira, não se pode afirmar categoricamente que a mesma confraria instalada na igreja da Barroquinha, em Salvador, seja da mesma dissidência que chegou e assentou no território cachoeirano (SILVEIRA, 2006).

Todos os anos durante cinco dias da segunda quinzena do mês de agosto a cidade da Cachoeira mostra-se como sede de uma das mais representativas festividades populares da Bahia, de repercussão nacional e internacional, consolidando-se como a festividade que mais representa a cidade, sobretudo para quem se encontra fora dela como nos revela os moradores locais.

A confraria de mulheres negras constituída em sua maioria por descendentes de negros escravizados que começou a se reunir no início do século XIX com objetivo de acolher os negros alforriados, bem como angariar mais alforrias, como nos revela em entrevistas as integrantes da Irmandade, segue em sua tradição secular,

enfrentando dificuldades como uma sede para realização da cerimônia, mudança de religião por parte de algumas integrantes e falecimento das irmãs.

Durante a Idade Média as confrarias católicas leigas se espalharam pela Europa. Divididas entre as irmandades e ordens terceiras, tinham por principal atividade servir aos desvalidos através da caridade. Riolando Azzi<sup>8</sup> as diferencia a partir dos seus dirigentes. As primeiras formadas tanto por religiosos quanto por leigos, sendo uma extensão das corporações de artes e ofícios. Já as segundas obtinham maior prestígio por agrupar as ordens conventuais medievais, franciscanas, carmelitas e dominicanas. (SILVEIRA, 2006, p.133).

Retomando os aspectos de dificuldade enfrentados pela irmandade para prosseguir com a manifestação ao longo do tempo, destacamos a mais recente das perdas que se deu no dia 5 de agosto de 2012, quando foi enterrado no município o corpo de dona Estelita Souza Santana, que ocupou o cargo de Juíza Perpétua na Irmandade. Foi enterrado aos cento e cinco anos de idade depois de passar por complicações causadas pela idade, conforme divulgado pela assessoria da Irmandade. O cargo de Juíza Perpétua representa a mais alta função dentro da confraria, onde o respeito e a atenção são dedicados com afinco à ocupante desse cargo.

Ser Juíza Perpétua na Irmandade significa que a Irmã é a que possui o maior tempo integrando a confraria, que no caso da Irmã Estelita coincidia com o fato de ser a mais idosa. Todas as irmãs podem ocupar os cargos que compõem a Irmandade, sendo que por votação realizada entre elas, começam a ser definidos os cargos um ano antes das festividades, vota-se pela manutenção ou substituição das integrantes a depender da demanda da situação. O cargo inicial é o de irmã da bolsa, que ajuda na preparação da celebração, preparação dos alimentos e arrecadação das contribuições. Existem ainda as posições de tesoureira, provedora e escritã. Para integrar a Irmandade, é necessário ter mais de quarenta anos e compromisso com os passos que a celebração requer para se manter ao longo dos anos.

Preservando os ritos que fizeram da Irmandade da Boa Morte resistir e perpassar o tempo desde as senzalas, angariando alforrias para “ex-escravos” até às procissões em devoção a Nossa Senhora da Glória, que dormindo foi ter-se ao lado do Senhor

---

<sup>8</sup> Riolando Azzi, citado por Silveira, considerado um estudioso em filosofia das religiões, nascido no início da década de trinta, dentre suas principais obras podemos destacar: A Igreja Católica na Formação da sociedade Brasileira, pela Editora Santuário 2009.

e, como afirmam as irmãs de fé, ela teve uma Boa Morte, e que zelava pelos salvos e pelos que morreram na luta contra a escravidão, a confraria segue etapas bem definidas para cumprir a promessa feita pelos ancestrais em louvor a Virgem Maria.

**Figura 4** - A Irmandade da Boa Morte no segundo dia de procissão



Foto: Acervo pessoal Lilian Queiroz, 2011.

As comemorações têm início uma semana antes da quinzena de agosto. Aguardada, quando as irmãs vestidas de baianas, buscam recolher donativos na cidade para contribuir com o ritual. Essa etapa é chamada de Esmola Geral.

Na semana seguinte dando início à celebração as irmãs vestidas de branco ingressam numa procissão pelas ruas da Cachoeira em um cortejo que termina na igreja com uma missa em memória das irmãs falecidas. Mas tarde, na sede da Irmandade, com as irmãs ainda de branco, é partilhada a chamada Ceia Branca onde pão, vinho peixe e frutos do mar são distribuídos entre os presentes.

No dia seguinte uma missa na qual o corpo simbólico de Nossa Senhora esta presente e é contemplado pelas irmãs, distribuídas em ordem compatível com os cargos por elas ocupados na confraria em volta da imagem, com vestes simples e sem joias e adereços, elas vestem sua roupa principal: saia rodada preta, blusa branca e o pano da costa preto e vermelho.

Após esse processo de procissão e luto, chega a hora de celebrar a Assunção da Virgem com uma alvorada de fogos que acorda toda a cidade. As irmãs com sua melhor vestimenta e todos os adereços e joias que lhes são pertinentes saem às ruas da Cachoeira acompanhadas pelas filarmônicas e, no retorno do trajeto, é oferecido um almoço a todos os participantes. À tarde, tem início o Samba de Roda no Largo D’Ajuda onde as irmãs se despedem de todos para encerrar a celebração, de modo que só a elas interessam, enquanto que os demais participantes se envolvem pelos embalos do Samba de Roda (QUEIROZ, 2010).

Durante a pesquisa, a Irmandade da Boa Morte foi acompanhada nos anos de 2011 e 2012, através de pesquisa bibliográfica, na busca por uma contextualização histórica, registros fotográficos e coleta de relatos de observadores da festa e moradores locais, na tentativa de apreender de que maneira essa história viva da cultura baiana poderia ser apreendida por aqueles que se encontravam compartilhando a vivência da manifestação cultural, maneira pela qual foram compiladas as informações supracitadas.

Pode-se observar que por meio da hierarquia que rege a distribuição dos cargos ocupados pelas integrantes da confraria, os elementos que compõem o ritual, a coleta de donativos, o preparo do alimento, a utilização das vestes, que um princípio educativo se revela latente: a transmissão do conhecimento inerente a organização e manutenção ocupado é transmitida de geração em geração. Desde a confecção das bolsas para arrecadação de contribuições, ao bordado dos “panos da costa” (vestimenta que integra o simbolismo corporal da Irmandade) e a preparação dos alimentos (distribuição do cozido e do caruru na sede da Irmandade) e o Samba de Roda que encerra a celebração.

Essa integração entre as celebrações da Irmandade da Boa Morte e o Samba de Roda fazem com que percebamos que as origens comuns entre essas manifestações – reportando-se à matriz afro-brasileira desenvolvida em consequência da diáspora africana (HALL, 2003) – proporcionem um passeio entre as práticas culturais na Cachoeira, entrelaçado por uma cultura em comum

constituída e materializada em território brasileiro, sem deixar suas raízes constituintes em segundo plano.

A Festa da Boa Morte foi oficializada como Patrimônio Imaterial da Bahia no ano de 2010. O decreto foi assinado pelo então governador da Bahia durante uma sessão especial na Câmara de Vereadores da cidade da Cachoeira. A cerimônia fez parte das comemorações pela transferência do Governo do Estado para a cidade da Cachoeira. Isso acontece desde 2007, no dia 25 de junho. A Festa foi incluída no Livro de Registro Especial de Eventos e Celebrações. O reconhecimento é uma salvaguarda à manifestação cultural, que passa a ter a proteção e o incentivo do Estado e da sociedade civil organizada oficialmente.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define como Patrimônio Cultural Imaterial

"[...] as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural."

Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o Patrimônio Imaterial é transmitido de geração em geração e constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua integração com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.

Além da Festa da Irmandade da Boa Morte, são considerados patrimônios imateriais da Bahia o ofício da baiana de acarajé, a roda de Capoeira, o ofício dos mestres de Capoeira, o Samba de Roda do Recôncavo, o carnaval de Maragogipe e a festa de Santa Bárbara<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Informações complementadas a partir da matéria do Jornal A Tarde, da capital soteropolitana de circulação em todo estado baiano, do dia 25 de junho de 2010 intitulada "Festa da Boa Morte é oficializada como Patrimônio Imaterial da Bahia, disponível ainda pelo endereço eletrônico <http://atarde.uol.com.br/noticias/4710889>.

O portal Eletrônico do IPHAN, possibilita o acesso a informações relativas aos bens imateriais registrados no Brasil e a todo patrimônio cultural por ele reconhecido, bem como às informações referentes aos princípios que regem a educação patrimonial.

Com esse relato sobre as Festividades da Boa Morte, a pesquisa pretende destacar os aspectos pedagógicos e as relações de ensino e aprendizagem que se estabelecem nessas relações, do ponto de vista religioso, étnico e de gênero dentro da confraria. Tais aspectos podem ser potencializados dentro do contexto da educação formal na cidade da Cachoeira, uma vez que a cidade todos os anos assiste e participa da festa.

Para que persistam durante tantos séculos, os conhecimentos são perpassados através das gerações. O respeito pelas diferenças, o conhecimento da própria história, o convívio com as tradições e a ressignificação cultural pela qual as manifestações culturais passam com a saída de membros e entrada de outros participantes.

Nas escolas os aspectos como tolerância religiosa, a preservação e conservação do patrimônio cultural poderiam ser abordados a partir das Festividades da Boa Morte, por exemplo, com proposição de atividades que envolvessem a história da Cidade e o contexto formal de educação.

### **3.2 A Festa de Nossa Senhora D'Ajuda**

A comemoração a Nossa Senhora D'Ajuda é uma festividade de grande repercussão e mobilidade na cidade da Cachoeira. Com muito mais moradores do que turistas integrando a manifestação, as ruas são invadidas por cabeçorras, mascarados e travestidos acompanhados pelos grupos de charangas, carros de som, na qual os moradores da Cachoeira e o público dos arredores em geral enfeitam a cidade e despertam cedo para receber a celebração. Um espetáculo colorido que vivencia o espaço urbano enquanto segue em sua procissão.

**Figura 5** - Festa D’Ajuda – As cabeçorras



Foto: Jomar Lima, 2011.

A data de início das comemorações é imprecisa, entretanto, esbarra na construção da igreja D’ Ajuda, a época construída para celebrar Nossa Senhora do Rosário, padroeira da Vila do Rosário do Porto da Cachoeira do Paraguaçu, nome pelo qual atendia, até então, a cidade naquele momento. Lá se vão mais de quatrocentos anos desde seu início no Século XVII. Com o promissor mercado açucareiro em evidência, os senhores de engenho começaram a dedicar sua fé em agradecimento a Nossa Senhora D’Ajuda e a celebrar pela santa um agradecimento ao lucro alcançado através das plantações e do comércio do açúcar.

Contam os moradores mais antigos da cidade, os que detêm a sabedoria e o conhecimento popular, que Nossa Senhora D’Ajuda era protetora dos engenhos de açúcar e que os negros em condição de escravos eram impedidos de estabelecer qualquer contato de adoração nas capelas católicas dos senhores de engenho da época. O fato é que as mulheres negras começaram a elaborar ideias a fim de estabelecer sua fé e devoção à Santa que tanto as “acudia” nos momentos de aflição. Começaram assim a celebrar Nossa Senhora D’Ajuda no entorno da capela, que era pequena e ainda é e foram ganhando adeptos. Depois começaram a fantasiar os homens negros para que estes não fossem notados pelos senhores de engenho e nem pelos padres e pudessem assim participar. Com o passar do tempo, a celebração foi se espalhando ganhando corpo e ultrapassou a escravidão e perdura nos tempos atuais graças à participação popular.

Dentro dos espaços escolares formais, alguns professores, ainda em quantidade reduzida, estimulam os educandos a participar, travestindo-se de personagens do cenário político, conhecidos da região, personagens de filmes que eles tenham apreço, iniciando nas aulas uma espécie de discussão acerca da manifestação popular, a partir de uma abordagem transdisciplinar. Já outros docentes preferem não fazer uma abordagem sobre o tema, por entender que já está posto por acontecer na cidade, os alunos sabem o que é e que não há pertinência entre os conteúdos que precisam ser passados e a festa em si. É o que nos reportam os educandos cachoeiranos.

As cabeçorras, contam eles ainda, constituem uma espécie de sátira aos colonizadores portugueses que aqui se instalaram e os travestidos e irreverentes mandus são fantasias que buscam levantar questões em tom de ironia e crítica sobre a realidade social. Por esse motivo, não é raro ouvir pelas ruas, na época da Festa D’Ajuda “Sai daqui, seu mandu!” para se referir a algo incômodo que não se deseja estar perto – dito popular que se mantém para além das festividades e tornou-se marca de expressão advinda da cultura popular.

A festa D’Ajuda por todo o caráter popular que demonstra, pelo contexto histórico cultural que sustenta, por si só, já configura elementos de aprendizagem significativa da cidade da Cachoeira. É incongruente notar que esse repertório no qual os educandos da cidade estão envolvidos e que faz parte da realidade local que os cerca não conste como aliado no processo educativo formal cachoeirano. Se a educação é o caminho pelo qual os indivíduos se constituem, e assim o é, seria relevante que essa constituição fincasse bases dentro dos espaços de legitimação, aqui entendidos como escola – espaço de educação formal – uma educação para emancipação do indivíduo que conhece a si mesmo através de sua história e sua cultura.

Inegavelmente, os festejos em celebração a Nossa Senhora D’Ajuda constituem-se num patrimônio cultural imaterial da comunidade, com organização própria, um alegre e colorido desfile de máscaras, fantasias, mandús e cabeçorras pelas ruas históricas da cidade, sendo uma das mais autênticas manifestações populares da Cachoeira e do Recôncavo.

A programação completa para o ano de 2012<sup>10</sup> ficou definida da seguinte maneira:

04/11 - Domingo, às 10:00 h – Pregão Bando Anunciador.

10/11 - Sábado, à 00:00 h – Terno do Silêncio.

11/11 - Domingo, às 10:00 h – Lavagem da igreja de Nossa Senhora D' Ajuda.

12/11 - Segunda-feira, às 17:00 h – Terno

13/11 - Terça-feira, às 17:00 h – Terno do Acarajé.

14/11 - Quarta-feira, às 17:00 h – Terno das Cozinheiras; às 19:00 h – Início do tríduo em louvor a Nossa Senhora D' Ajuda “A vocação de Maria na História da Salvação”.

15/11 - Quinta-feira, às 10:00 h – Terno das Crianças; às 19:00 h – Continuação do tríduo em louvor a Nossa Senhora D' Ajuda “ A Colaboração de Maria na Redenção”.

16/11 - Sexta-feira, às 17:00 h – Terno das Malandrinhas; às 19:00 h – Encerramento do tríduo em louvor a Nossa Senhora D' Ajuda “O Testemunho de Maria, Mãe e Mestra dos Cristãos”.

17/11 - Sábado, às 19:30 h – Missa festiva em louvor a Nossa Senhora D' Ajuda e procissão pelo centro histórico; às 22:00 h – Apresentações de atrações locais e regionais.

18/11 - Domingo, às 05:00 h – Terno da Alvorada.

20/11 - Terça-feira, às 17:00 h – Encerramento da festa com o Terno da Saudade.

---

<sup>10</sup> Informações extraídas do cartaz promovido e divulgado na cidade pela Secretaria de Turismo da Bahia - Bahiatursa e Prefeitura Municipal da Cachoeira ocorrido no período de 4 a 20 de novembro no ano de 2012

**Figura 6** - Festa D'Ajuda; Imagem: Cartaz de divulgação da festa distribuído pela Secretaria de Turismo do Estado, 2012

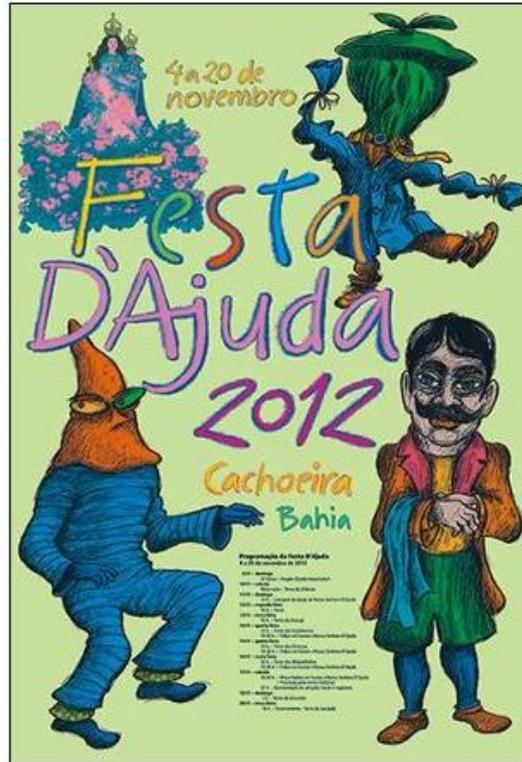


Foto: Acervo pessoal Lilian Queiroz, 2012

Ao se reportar a essa Festividade os educandos cachoeiranos demonstraram um entusiasmo notável por fazer parte da preparação para a procissão em homenagem à Nossa Senhora D'Ajuda, o que evidencia mais uma vez o caráter popular da manifestação. Os mesmos educandos demonstraram uma relação pessoal com o processo que envolve a comemoração de maneira mais emotiva do que a ligação em comparação com a Irmandade da Boa Morte.

Com seu caráter religioso e um tanto quanto carnavalesco e lúdico, ganhando as ruas da cidade, a Festa D'Ajuda também percorre de geração a geração, angariando cada vez mais adeptos para participar de sua composição. É considerada a festa mais popular e democrática da cidade na qual os mais novos ajudam a elaborar as fantasias e ornar a cidade para a celebração. O que torna ainda mais a festa bastante popular é o fato de distribuição de vários ternos ao longo da programação. Desde o Bando Anunciador, o Terno da Meia Noite, o Terno das Crianças que

também se fantasiam, evidenciam o caráter popular apontado pelos educandos envolvidos na pesquisa, mas até que a celebração realizada na Irmandade da Boa Morte, onde não somente os participantes se enfeitam, mas também as ruas da cidade são preparadas para celebrar a festa em conjunto com seus participantes.

A interação entre os participantes, o clima contagiante e alegre que a festa evoca, bem como a democracia na participação da festa fazem com que essa manifestação cultural seja cada vez mais reconhecida não somente entre os cachoeiranos e a comunidade local, como também chega ao conhecimento daqueles que ainda não têm aproximação com essa festividade tão representativa e marcante realizada na cidade da Cachoeira.

### **3.3 A roda que montou o samba**

O Samba de Roda é uma expressão cultural desenvolvida e ressignificada pela diáspora africana, por volta do século XVIII, constituindo assim uma das mais representativas manifestações da cultura afro-brasileira, sobretudo na região do Recôncavo Baiano. O trajeto que trouxe os africanos em condição de escravos até o Brasil, bem como sua forma de resistência, montou a roda que recebeu e ressignificou o samba em todo país.

Os africanos, como não poderiam deixar de ser, trouxeram consigo suas práticas e hábitos culturais que foram se modificando e incorporando elementos locais através da adaptação que foram obrigados a elaborar quando aqui chegaram. Na condição de escravos, como é característico nas expressões culturais de matriz africana, essa manifestação cultural tem no corpo a materialidade da memória, história e cultura afro-brasileira propriamente dita.

Na região do Recôncavo baiano, o samba se faz notadamente presente enquanto manifestação cultural. Geralmente formados por integrantes de origem afro-brasileira, que possuem trabalhos independentes dos grupos aos quais integram. Assim, mantêm viva a celebração reunindo-se para proclamar o Samba de Roda.

Cabe aqui uma diferenciação do que seria o samba celebrado nas demais regiões do Brasil, sobretudo no Rio de Janeiro, conhecido por seus “samba enredo” e o Samba de Roda do Recôncavo Baiano. A disposição e o modo como são entoados os cânticos, por si, já sinalizam as diferenças entre as modalidades de práticas culturais. No Samba de Roda um cantor entoa e os demais acompanham ou mesmo respondem, enquanto que nas rodas de samba popular uma figura é responsável pelo solo ou mais de uma voz é utilizada para compor as melodias (SANDRONI, 2010). Contam ainda que Tia Ciata, baiana, mãe-de-santo, nascida em Santo Amaro da Purificação, região que também integra o Recôncavo Baiano, fugida por conta da perseguição policial a seu culto religioso, que levou o samba da Bahia para o Rio de Janeiro, segundo as irmãs integrantes da Boa Morte nos reportam. Daí o fato das comparações entre o samba carioca e o Samba de Roda do Recôncavo Baiano estarem estabelecidas.

A coletividade, o respeito à hierarquia (ouvir os mais antigos para entender e apreender com eles) e o compromisso com o samba bem como a compreensão de sua matriz africana são características perceptíveis quando se acompanha esse movimento presente na Cachoeira. Nas letras estão representadas as dificuldades do cotidiano e as relações de gênero (homem-mulher e amor romântico) de forma sempre descontraída, mas, ao mesmo tempo, comprometida com sua arte.

Para acompanhar as cantigas, usam-se instrumentos como a viola, o pandeiro, o triângulo, o cavaquinho, o timbal e as tabuinhas – pedaços de madeira que auxiliam a dar sonoridade às cantigas. O que percebemos é que não há, na maioria dos grupos de Samba de Roda, uma formação técnica em música, com leitura e composição de partituras, ou seja, os tocadores, homens quase sempre, aprendem a tocar pelo ouvido. Os mais jovens vão ouvindo os mais velhos tocar e, por consequência, vão apreendendo esse ofício de tocar os instrumentos musicais e cantar o Samba de Roda.

O Samba de Roda na Cachoeira tem um espaço de divulgação intensificada na época das festas juninas, quando os grupos se reúnem e se apresentam em uma espécie de competição na qual as letras, as vestes e a irreverência das apresentações ditam quem representa melhor o São João da cidade, no entanto,

estão presentes o ano todo, seja em ensaios ou mesmo pela reunião dos integrantes de um determinado grupo.

Alguns estudiosos apontam o fato de que as mulheres não tocam os instrumentos musicais no Samba de Roda e atrelam esse fato à relação estabelecida pelo candomblé em que, nos terreiros, as mulheres também não tocam os instrumentos, o que não evidencia nenhuma espécie de disputa de poderes nem sobreposição de cargos dentro da manifestação cultural.

O Samba de Roda integra ainda as celebrações da Boa Morte, o caruru no mês de setembro em homenagem a São Cosme e São Damião, presente nas associações de comunidades locais, no centro urbano e na zona rural da cidade, constituindo um espaço democrático de circulação de todos que integram e apreciam o Samba de Roda do Recôncavo.

Os grupos conhecidos como Samba de Roda Suerdieck , Samba de Roda Filhos de Ogum o Samba Chula de São Braz, Filhos do Caquende, Filhos de Nagô e Filhas de Yasmim foram os mais apontados pelos sujeitos pesquisados.

O Samba de Roda pode ser entendido como uma prática cultural, na qual são apreendidos e transmitidos valores necessários à convivência no âmbito social como a solidariedade, a fraternidade e o pertencimento – valores elencados pelos educandos e que vão contribuir para a construção e compreensão das identidades dos afrodescentes da Cachoeira, prática essa que só veio a ser reconhecida através de um processo complexo onde

Em 2005, o samba de roda, forma musical-coreográfica da região do Recôncavo, na Bahia, foi incluída pela Unesco na sua III Declaração de Obras-Primas do Patrimônio Imaterial da Humanidade. Essa candidatura vitoriosa foi construída num processo complexo, que envolveu agentes de políticas públicas, antropólogos, 388 estudos avançados 24 (69), 2010 etnomusicólogos e, especialmente, sambadores e sambadoras do Recôncavo. A candidatura envolveu a elaboração de um Plano de Ação, previsto para cinco anos, para a salvaguarda do samba de roda no Recôncavo. (SANDRONI, 2010, p. 387-388).

Após passar por um longo processo de reconhecimento para fazer ecoar o nome do Recôncavo Baiano integrando a lista dos bens imateriais reconhecidos pela

UNESCO, a visibilidade da expressão elevou-se. O que antes era uma prática legada às gerações sem uma preocupação formal em dar continuidade ao processo de aprendizagem do Samba de Roda por parte dos mais novos atraiu os olhares para a relevância dessa manifestação e seu caráter educativo que lhe é inerente. Explorando as diversas linguagens que o samba pode oferecer, pelo corpo que canta, se expressa, ensina o outro a tocar e cantar, toca e se relaciona com o espectador através das melodias e dos cânticos. Podemos reforçar o que os participantes asseguram: que os grupos de Samba de Roda constituem uma verdadeira família entre seus integrantes.

Destacamos ainda um grupo estabelecido nos anos cinquenta que sai pelas ruas da Cachoeira fundado na rua da Ladeira da Cadeia. É o Esmola Cantada que busca angariar fundos para a festa da padroeira da comunidade. Esse grupo solicita donativos aos moradores, entoando cânticos religiosos. Ao receber as doações, trocam as ladainhas pelo Samba de Roda em agradecimento pela contribuição recebida. A população, então, interage com os integrantes e vão embalando seus corpos ao som das melodias por eles entoadas. Utilizam basicamente os mesmos instrumentos do Samba de Roda. Os homens vestidos com roupas semelhantes e chapéus tocam; as mulheres usando vestes características recolhem as doações. Tal grupo também apresenta-se no São João local desde a década de 1990.

**Figura 7** - Apresentação do grupo Esmola Cantada



Foto: Acervo pessoal Lilian Queiroz, 2011

*Da ladeira da cadeia eu cheguei pra vadiar,  
 Pra vadiar, eu cheguei para vadiar,  
 Da ladeira da cadeia eu cheguei pra vadiar,  
 Pra vadiar, eu cheguei para vadiar.  
 É beira do rio camarada, quem te ensinou vadiar?  
 Quem te ensinou? Quem te ensinou vadiar?  
 É beira do rio camarada, quem te ensinou vadiar?  
 Quem te ensinou? Quem te ensinou vadiar?  
 Cachoeira, eu moro em Cachoeira,  
 Eu moro em Cachoeira, na Ladeira da Cadeia.  
 Cachoeira, eu moro em Cachoeira,  
 Eu moro em Cachoeira, na Ladeira da Cadeia.  
 (Informação verbal)*

O levantamento feito até então, aponta que na Cachoeira, há uma carência, no que diz respeito ao estudo histórico, sistematizado e catalogado das manifestações da cultura popular para elaboração de material didático a ser aproveitamento dentro das escolas, o que reitera a necessidade de interpretar a sua trajetória nesta cidade: seus contrastes, e suas relações estabelecidas com a cultura local dentro da própria escola. Isto aponta caminhos para que esses conteúdos possam receber melhor trato na prática pedagógica, visto que o conhecimento advindo dessas expressões culturais não vem sendo contemplado como conteúdo significativo dentro do espaço escolar.

Tendo em vista essas constatações, este estudo contribui para o acúmulo de futuras fontes de pesquisa sobre o tema e aponta a necessidade de apreensão deste conhecimento como saber escolar na perspectiva da educação, enquanto um processo centrado no sujeito, que deve abranger todas as dimensões da vida, inclusive a estética, possibilitando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

### **3.4 Capoeira: os saberes postos na roda**

A Capoeira, expressão da cultura popular amplamente divulgada nacional e internacionalmente, tem uma trajetória histórica marcada por contradições e falta de consenso entre muitos dos estudiosos e adeptos que dela se ocupam. Isso pode ser entendido pelo fato de sua manutenção e reconstrução se dá pelo viés da memória, por meio da oralidade e ritualidade e de possuir escassos registros documentais, da época em que teve início, só constando documentação, a partir do início do século XIX, quando muito de seu contexto histórico já tinha se desenvolvido.

Os “Capoeiras”, como eram conhecidos os praticantes dessa cultura no final do século XVIII e início do Século XIX, eram perseguidos e tidos como marginais e perigosos, nocivos ao convívio social daquela época, reforçados pelo apoio de matérias veiculadas pela imprensa nacional (REIS, 2000).

Para agravar a situação dos praticantes capoeiristas em 1934, Getúlio Vargas, em ato presidencial, retira a Capoeira e outras manifestações como o candomblé, do Código Penal brasileiro. Contudo, este ato mostra-se como um recurso político para aumentar o controle governamental sobre esses cultos, na medida em que determina que sejam realizados fora da rua, em recinto fechado e somente com alvará de instalação. Em 1937, Manoel dos Reis Machado, o Mestre Bimba, consegue a autorização para sua academia de "Luta Regional Baiana", depois conhecida como Capoeira Regional, mas a sua aceitação não se deu de forma consensual entre os capoeiras, mais uma vez (REIS, 2000).

Neste contexto, indo de encontro ao movimento proposto pelo Mestre Bimba, por estar em desacordo com sua concepção, destaca-se o movimento liderado por Vicente Ferreira Pastinha, o "Mestre Pastinha", defendendo o resgate da ancestralidade africana da Capoeira, que por sua vez recebeu o nome de Capoeira Angola. Ao contrário do discurso esportista do Mestre Bimba, Pastinha defende uma nova filosofia para a prática da Capoeira, baseada numa estética de jogo mais simbólica e subjetiva que continha certo misticismo, lealdade para com os companheiros de jogo e obediência absoluta às regras que o presidem.

Vale ressaltar que essas duas posições políticas distintas, angola e regional, persistem ainda hoje no ambiente da Capoeira, demarcando espaços e ações bem definidas por seus praticantes e defensores. Ambas tiveram seu papel na manutenção da Capoeira no processo histórico do Brasil.

Hoje, entendida a Capoeira enquanto Patrimônio Imaterial, Abib nos diz que

Quando, numa roda de capoeira angola, os jogadores, antes do jogo agacham-se em reverência, e no cantar de uma ladainha, invocam todo um passado de luta e sofrimento; quando se busca nesse momento de celebração, toda a memória e a tradição espiritual de um povo que segue resistindo há séculos de dominação; quando esse diálogo corporal se inicia expressando uma estética que remete a toda ancestralidade que incorpora referências rituais de um passado que continua vivo, tatuado no corpo de cada capoeira, talvez possamos compreender um pouco melhor a noção de circularidade do tempo. (ABIB, 2005, p.109).

O autor nos chama à atenção, não somente para os valores culturais que a Capoeira carrega em seu bojo, relativos à constituição atrelada às questões de matriz geradora do processo cultural, quando evoca a ancestralidade, como os princípios educativos inerentes a essa prática, bem como a história por ela descrita.

É a partir dessa percepção que a Capoeira apresenta-nos ser ao mesmo tempo símbolo de resistência do povo afro-brasileiro; ser essa singularidade cultural forjada na luta pela preservação das raízes e evidência do corpo negro, reconhecido no espaço da cultura a qual se dedica essa prática, bem como a maneira como tem se mantido e ressignificado com o passar dos séculos. Isso só reforça as características de uma manifestação cultural expressiva e relevante ao contexto da educação formal. Nesse sentido, cabe desconstruir a concepção de que a escola foi criada para manutenção do estado burguês. Hoje, a escola que o país precisa deve atender ao desenvolvimento da identidade nacional e ao pertencimento local no contexto que esteja inserida.

Com o passar do tempo, a Capoeira ganhou extensão. Agora pode ser ouvida, discutida, projetada; adentrou nos espaços das instituições formais e não formais de ensino; adentrou nas instituições de ensino superior e, através destes espaços, tem cada vez mais reverberado seu contexto e sua produção ressignificada pelo tempo histórico, materializada pelo corpo no tempo presente. O corpo que joga, não é mais escravizado e perseguido. Agora, o corpo que joga busca ter consciência de si; lança-se em espaços antes impensados, geograficamente deslocados para tal ação. A Capoeira jogada e ensinada na Europa, por exemplo, revela o quanto tem crescido a repercussão de se pensar e compreender as práticas culturais que representam um país.

Entretanto, não podemos perder de vista que o corpo que iniciou a prática da Capoeira foi sem dúvida o corpo negro. Muniz Sodré, ao se reportar ao corpo negro na roda, debruça-se sobre a gestualidade presente na Capoeira e tudo que esse repertório significativo tem a nos dizer além da dicotomia luta-jogo que cerca essa expressão cultural. Segundo o autor

Por mais tentadora que seja, a explicação da permanência da capoeira por uma tendência a rebelião do corpo (motivada por forma ligada a um suposto substrato cultural negro brasileiro) não se apoia no conhecimento que se tem da vivência dos capoeiristas. O que há mesmo na capoeira é um envolvimento emocional, um sentimento de raiz e tradição, ausentes do esporte puro e simples. Isso permite dizer que a capoeira é mais a afirmação de um corpo orgulhoso de sua vitalidade e ciente de seus segredos de sua mandinga. E foi também um caminho de afirmação "individual", de uma catarse corporal, em face das desavenças ou da dança [...] (SODRÉ, 2005. p.161).

Logo, podemos compreender que a Capoeira é muito mais que um espetáculo inteligível ao espectador; é uma síntese cultural, de aprendizado de afirmação de relação de respeito entre pares e, sobretudo, de desafios todo o tempo, quer seja na roda, no jogo, na vida dos capoeiristas, fazendo dessa manifestação cultural uma relevante ferramenta pedagógica no processo das relações de ensino.

Em espaços de ensino superior por todo país tem-se difundido os estudos sobre a Capoeira, seja regional ou angola. O que não ocorre nos espaços de educação básica por exemplo. O que não se pode perder de vista é que a cultura corporal empreendida e abarcada pela Capoeira requer mais do educador e do praticante que a superficial reprodução dos movimentos inerentes a essa prática. Requer antes de tudo uma percepção da realidade social que cerca, exigindo um aprofundamento, uma pesquisa ação que possibilite a percepção crítica da realidade sem perder de vista a essência e os princípios que regem a Capoeira.

Ressaltamos ainda que os educandos cachoeiranos que fazem ou que faziam parte de algum grupo de Capoeira transmitiam em sua fala uma visão diferenciada de mundo através da vivência corporal oportunizada pela prática da Capoeira. Respondiam questões sobre o corpo, sobre a sociedade cachoeirana e sobre a cultura afro-brasileira de modo consciente. Esse dado refletiu-se nas falas dos sujeitos pesquisados.

#### 4. VOZES DA PESQUISA: O QUE NOS DIZEM OS EDUCANDOS

Desde tempos imemoriais do processo civilizatório, tem ela demarcado os limites e as possibilidades da ação humana. Como a nos lembrar, por todo o tempo e a todo instante que, à margem da ação educativa, teriam os homens um destino não muito diferente dos seres brutos. É ela que cria o Seru Humano em primeiro lugar, e em segundo lhe fornece os meios para o exercício de sua liberdade, autonomia e humanidade. (RODRIGUES, 2006, p.19-20)

Conforme informação divulgada no Portal Oficial do Ministério da Educação fica claro que “[...] a educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”<sup>11</sup>

Portanto, pode-se considerar que é nessa fase do processo de desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem que se deve oportunizar aos educandos uma educação fundamentada no seu entorno local; à sua vivência e às suas raízes, pensando em um sentido de formação integral, para que ele possa assim ter elementos que oportunizem adquirir uma visão ampliada da realidade à qual está inserido, bem como perceber e interagir junto à realidade que o circunda.

Faz-se necessário ter a clareza de que existem barreiras no que diz respeito ao trabalho com a diversidade cultural. Em sala de aula, há diferentes formas de discriminação camufladas que invadem todos os espaços de aprendizagem, uma vez que em muitos casos, os próprios educadores não obtiveram formação para romper com tais problemáticas e não se veem imbuídos num processo de emitir resistência ao que está posto.

As questões que norteiam essa reflexão partem de uma aproximação com alunos de escolas do município da Cachoeira. O que é ser negro numa cidade onde a descendência de negros escravizados predomina nas gerações há mais de dois

---

<sup>11</sup> Acesso via internet através do endereço eletrônico <http://portal.mec.gov.br> em 21 de setembro de 2012, constam ainda os documentos que regem os princípios da educação básica são: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, regidos, naturalmente, pela Constituição da República Federativa do Brasil.

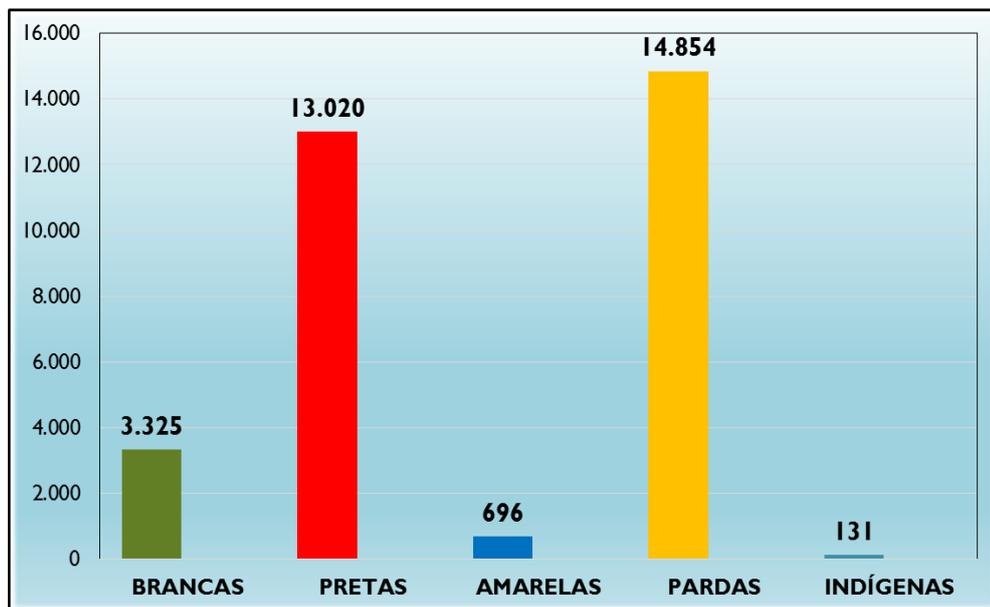
séculos sem alimentar um sentimento de pertença a essa realidade? Ou ainda o que é frequentar a escola e demais espaços culturais sem sentir-se e saber-se negro dentro desses espaços? Ou ainda, simplesmente, o que é ser afro-brasileiro na realidade atual?

No Censo de 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Brasil se declarou negro. Podemos destacar a força e organização dos movimentos negros no país e, por consequência, a valorização da cultura afro-brasileira notadamente patrimônio imaterial da humanidade que fizeram com que a população começasse a se auto declarar negra e afro-brasileira. Foi a primeira vez, em décadas, que o país assumiu sua matriz afro-brasileira e o aspecto fenotípico “cor de pele” por ele abarcado. A Bahia apresenta oito das dez cidades brasileiras com maior população negra. A pesquisa do IBGE, 2010, aponta Antônio Cardoso, São Gonçalo dos Campos, Conceição da Feira, Cachoeira, Salinas da Margarida, São Francisco do Conde, Santo Amaro, Ouriçangas como os municípios baianos com maior população negra do estado, destaca a União dos Municípios da Bahia.

Sobre a cidade da Cachoeira, especificamente, o mesmo Censo, IBGE de 2010<sup>12</sup>, aponta que das 32.026 pessoas entrevistadas, 3.325 declararam-se brancas, 13.020 declararam-se pretas, 696 declaram-se amarelas, 14. 854 declararam-se pardas e 131 declaram-se indígenas. Desse contingente 16.387 estão agrupadas na área urbana e 15.639 estão agrupadas na área rural. Logo destacamos que 40.65% da população da cidade da Cachoeira considera-se negra, enquanto que 46.38% considera-se parda. Talvez se fosse perguntado a esse mesmo contingente quem se considera afro-brasileiro, a maioria seria bem mais representativa. Mas o que vale salientar é que temos uma cidade essencialmente negra que não pode negligenciar esse quantitativo que tende a evidenciar cada vez mais a afro-brasilidade do povo baiano.

---

<sup>12</sup> Dados coletados via endereço eletrônico <<http://informacoesdobrasil.com.br/dados/bahia/cachoeira/censo-demografico-2010/>> cujo acesso foi em 15 de abril de 2013.

**Quadro 1** - Declaração de cor e raça pelas pessoas entrevistadas em Cachoeira

Fonte: censo IBGE 2010

No que diz respeito à educação fundamental na cidade, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2009, foram matriculados 6401 alunos em escolas da rede estadual, municipal e privada no ensino fundamental, o que corresponde a 66,4% do contingente de alunos cachoeiranos, comparados aos 13,2 % de alunos matriculados na pré-escola e aos 20,5% matriculados no ensino médio. Podemos verificar o porquê de concentrar esforços no sentido da formação, uma vez que no ensino médio os ânimos estão voltados para prosseguimento dos estudos, vestibular ou, na grande maioria dos casos, para o mercado de trabalho.

Na pré-escola, os conteúdos não seriam devidamente assimilados. Estes educandos são oriundos da Cachoeira (sede) e seus distritos Belém da Cachoeira e Santiago do Iguape, o que reforça a relevância em debruçar um estudo sobre essa parcela significativa do contexto educativo local.

Alguns questionamentos permanecem vivos sobre o ensino da História e da Cultura Afrobrasileira. Na tentativa de elaborar estratégias de transformar dificuldades em “[...] momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e a nossa

identidade nacional.” (MUNANGA, 2005, p.15), é necessário questionar para conhecer e, sobretudo despertar uma consciência crítica em um momento crucial da formação humana no espaço escolar que é o espaço oportunizado pelo ensino fundamental.

A escola aqui é apontada como lugar de pesquisa, por entendê-la como um dos principais motores para a compreensão e formação identitária, portanto se faz necessário entender como se dá a dinâmica de ensino e apreensão de expressões da cultura local, conteúdos que usualmente não seria contemplado pelo currículo escolar formal, dentro das escolas, a menos que passemos a compreender que a educação tende assumir a estrutura da cultura ao qual pertence e a cultura, portanto, se “prolifera” através do processo educativo.

A pesquisa de campo teve início no primeiro semestre de 2011, junto a Maior escola Estadual que se encontra na área urbana do município, o Colégio Estadual da Cachoeira, segundo a Diretoria Regional de Educação a DIREC – 32 Cruz das Almas, responsável pela lotação da escola. As escolas na Bahia são regidas por diretorias regionais distribuídas em todo o território baiano. As escolas localizadas na Cachoeira estão sob a regência legal da DIREC que se localiza no município de Cruz das Almas. Houve uma interrupção no ano seguinte 2012, por conta da greve de aproximadamente três meses realizada pelos professores da rede estadual, prosseguindo ao estudo no semestre posterior.

Concentramos a pesquisa no ensino fundamental com educandos de quatro turmas locais que se dispuseram a responder as questões a participar das entrevistas, portanto, a amostra se configurou de maneira aleatória. O critério de escolha das turmas foi o turno escolhido na visita a Escola, turno matutino, onde quatro turmas compuseram os sujeitos da pesquisa. Conversamos ainda com o vice diretor e a coordenação pedagógica da escola, bem com os professores responsáveis pelas disciplinas nos horários visitados. As vozes dos sujeitos evidenciaram o corpo da pesquisa. A distribuição ocorreu da seguinte forma:

**Quadro 2** - Turmas e participantes em quantitativo

TURMAS	PARTICIPANTES
7 <sup>a</sup> A	20
7 <sup>a</sup> B	25
8 <sup>a</sup> A	27
8 <sup>a</sup> B	24
Total de participantes	96

Em contraste com a pesquisa apontada pelo IBGE em 2010, dentro da amostra apresentada pela pesquisa realizada durante esse trabalho, 57% dos educandos se disseram negros e afro-brasileiros em 2011, ou seja, mais da metade dos educandos entrevistados. A maioria das estudantes eram meninas entre 16 e 23 anos de idade, residentes em sua maioria na zona urbana da cidade, totalizando 75 estudantes, houve exceções de duas meninas com idades entre 26 e 34 que também participaram. Enquanto que os 21 meninos tinham idades semelhantes entre 16 e 22 anos, dentre os que se dispuseram a participar e responder as perguntas relativas às entrevistas.

Início a dinâmica das entrevistas perguntando o que eles querem saber de mim e da pesquisa que estou realizando, a fim de estabelecer um diálogo sem influenciá-los na disposição da entrevista, bem como em suas respostas. Assim que cada aluno sai da sala, outro é convidado espontaneamente a participar e assim sucessivamente, a depender da dinâmica dos professores em sala e das atividades previstas para o dia, interferindo o mínimo possível nas atividades da turma.

Depois que as relações estão estabelecidas previamente pela professora ou professor responsável pela turma, apresento-me e peço para que eles apontem o que mais gostam na escola: as disciplinas e professores que julgam mais interessantes, para que se sintam à vontade em falar o que pensam o mais livre possível até entrar no assunto da pesquisa propriamente dita.

No início do contato com o grupo que iria compor a realidade da pesquisa, depois que eles eram estimulados a questionar o que fosse de interesse deles, os assuntos abordados eram mais direcionados as atividades por eles apreciadas, dentro e fora do ambiente escolar.

Com o passar das semanas e com o contato estabelecido, os estudantes foram se familiarizando com o processo e despertaram, inclusive, para questionamentos em relação à pesquisa em si, tais como: do que se tratava a pesquisa, para que se fazia pesquisa em pós-graduação, se era difícil entrar numa universidade pública etc. Indagações dessa natureza possibilitaram um diálogo espontâneo e a descoberta por parte de alguns educandos de que existem outras possibilidades de trabalho dentro da carreira acadêmica, até então, desconhecida e distanciada do contexto deles.

Vale ressaltar que com a implementação da Universidade Federal do Recôncavo Baiano- UFRB, com a sede do campus dedicado às artes, humanidade e às letras, em 2006, o território educacional cachoeirano ampliou fronteiras; sediado desde 2009 num casarão reformado, conhecido como Quarteirão Leite Alves, antiga fábrica de charutos que levava o mesmo nome.

O que podemos perceber é que a educação na Cachoeira, no tocante a abordagem dos elementos culturais em sala de aula, tem conquistado cada vez mais espaço na cidade, no sentido de novos postos de atuação, devendo ainda ampliar esses horizontes em diálogo com outras instituições de ensino formais, a saber: Colégio Estadual Edivaldo Brandão Correia, Escola Ministro José Rabelo, Escola Augusto Púlio e Escola Antônio Monteiro, localizadas no espaço identificado como zona Urbana da cidade; Colégio Estadual Eraldo Tinoco, Colégio Estadual Antônio Joaquim Correia, Escola Padre Alexandre Gusmão, situadas no espaço rural da cidade, conforme designação estabelecida pelo IBGE. Informações concedidas através da Diretoria Regional de Educação (DIREC 32 - Cruz das Almas) a qual responde por essas instituições elencadas.

Destacamos ainda que a atuação dos professores e a postura da maioria deles em sala de aula com a abordagem dos assuntos cachoeiranos junto aos alunos é imprescindível para o andamento desse processo. Os professores não constituíam o foco principal da pesquisa mas configuraram um papel relevante junto a condução dos assuntos com os alunos, para além de momentos esporádicos do calendário escolar formal.

Setenta por cento dos professores entrevistados nesta pesquisa demonstraram, tanto em depoimento quanto nas observações realizadas em sala de aula, uma predisposição a trabalhar os conteúdos relativos a cultura local e nacional junto aos alunos. Destes apenas três apontaram que não realizaram os cursos de formação propostos pela implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 nas quais o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Indígena na Educação Formal, entretanto trabalhavam esses conteúdos de modo as suas impressões particulares, sem deixar de abordar as datas folclóricas como 13 de maio, 22 de agosto e 20 de novembro, por exemplo.

As atividades que integram essas ações são as mais variadas possíveis, desde trabalho em grupo como pesquisa valendo media para avaliação, quanto a coleta de depoimentos de moradores antigos de suas ruas, levantando a história do local a partir das memórias relatadas, composição de cartazes a partir do material coletado, recorte de revistas com imagens nas quais eles se sentissem representados e pelo menos uma vez por mês essas atividades eram socializadas entre demais turmas.

O papel do educador é fundamental, no entanto o poder público ainda carece de ser pressionada a fim de oferecer condições de trabalho para que a educação, princípio básico da formação humana, possa transcorrer com fluidez, independentemente do espaço físico onde ela ocorra.

#### **4.1 Percorrendo caminhos por onde passam os sonhos: concepções dos educandos cachoeiranos**

O colégio Estadual da Cachoeira matriculou para 2013 mais de 1.300 alunos, sendo que 808 para o ensino médio, 408 para o ensino fundamental, séries finais, distribuídos em dois turnos e 103 para educação profissional em dois mil e doze.

Por intermédio das professoras e professores locais em explicitar a pesquisa e do que se tratava a abordagem, os educandos que se sentiam interessados em participar eram convidados à sala da direção para falarem das suas percepções, a partir do roteiro semi estruturado de entrevistas. Em nenhum momento barrava as falas quando as perguntas terminavam, ao contrario, tivemos relatos de mais de quarenta minutos, enquanto que outras, em apenas cinco minutos. O importante é que o grupo foi acompanhado durante dois semestres acerca de suas práticas e preferencias em relação à cultura local. A partir de suas falas foi possível constituir este estudo. Vale ressaltar que os nomes verdadeiros dos entrevistados foram preservados, utilizaremos códigos, quando necessário reportarmo-nos às suas falas.

Ratificamos como aspecto relevante para pesquisa que o roteiro estabelecido para as entrevistas constituiu o passo inicial para a abordagem junto aos entrevistados, mas não estancou a fala dos alunos entrevistados nem dos professores que se dispuseram a participar deste estudo.

Organizamos de maneira sucinta, extraindo fragmentos das falas dos entrevistados, algumas das principais percepções que os educandos apontaram sobre as perguntas que lhes foram feitas em relação à pesquisa. Como o contato entre eles durante o período das entrevistas era limitado, não havia tempo hábil para o compartilhamento de respostas e influência do pensamento de um entrevistado para o outro. Ainda assim em alguns momentos as repostas coincidiram, o que demonstra caminhos comuns de interpretação ou ainda de vivências que se cruzam em um dado momento, conforme demonstra o quadro a seguir:

**Quadro 3** - Síntese das concepções apreendidas através das falas dos educandos cachoeiranos

<b>O QUE VOCÊ ENTENDE POR</b>	<b>CONCEPÇÕES MAIS RECORRENTES</b>
Ser negro?	Ter identidade; Ser afro-brasileiro; Ser normal; É ser descendente de escravos.
Corpo?	É o que a gente sente; Não sei dizer; É como eu jogo Capoeira; É a gente no mundo.
Imaginação (imaginário)?	O que a gente tem na memória; O que a gente pode sonhar/imaginar; O que a gente vive; É a lembrança que a gente tem das coisas.
Educação?	É a escola; É como a gente aprende as coisas; É a família que educa a gente; É tratar bem os outros.
Cultura?	É História; É as coisas que a gente faz no dia a dia; É o que se aprende na escola; É o que se passa de pai pra filho.

Falar sobre o ser negro foi a pergunta que causou maior apreensão entre os entrevistados. Embora a maioria tenha se declarado de cor negra, a voz embargava e a resposta custava a sair. Mas o entendimento que eles demonstraram foi perceptivelmente coerente com a realidade que a cidade exhibe. Quando a aluna 7ªA-

3M<sup>13</sup> diz que ser negro é ser afro-brasileiro, a mesma reflete um entendimento latente e uma percepção da condição negra em solo cachoeirano.

Embora este seja um fato positivo levantado na pesquisa, na resposta dessa educanda, não se pode desconsiderar que entender a condição da cor da pele como assunto tabu, o qual não pode ser assumido ou abordado, reflete uma mentalidade que contribui para a perpetuação da cultura do preconceito, da discriminação velada a qual a educação, preocupada com a formação integral dos indivíduos, necessita pautar.

Falar sobre corpo também não se constituiu uma das tarefas mais confortáveis para os educandos. Esse fato está, pois, baseado em um princípio de educação que tem sido perpassada, na qual não há preocupação com as questões relativas ao corpo, à estrutura corporal, à cultura corporal propriamente dita. Após as primeiras respostas, foi possível perceber que os alunos que tinham alguma relação com a Capoeira, com o Samba de Roda ou pertenciam a religião do candomblé demonstravam uma reflexão de maior consistência e argumento, como no caso do educando 8<sup>a</sup>B-6H que diz nitidamente que “Meu corpo é como eu jogo Capoeira.” Ele associa o corpo ao movimento do jogo e sem perceber ou melhor dizendo, sem ter o domínio desta perspectiva, está relacionando o corpo a um elemento da cultura afro-brasileira, ou seja, aos elementos que compõe a cultura corporal. Os relatos demonstra-nos que tais elementos auxiliam no entendimento de si e na formação do pensamento crítico dos indivíduos.

Quando inqueridos sobre as manifestações culturais da cidade e suas afinidades e preferências em relação às mesmas, uma em particular foi a mais citada: a Festa D’Ajuda, seguida pela Capoeira, a Irmandade e o Samba de Roda, manifestações estas que em maior número de vezes chamou a atenção dos alunos, sendo eles meninos ou meninas. A Boa Morte, pode-se observar, teve uma relutância por parte de alguns alunos de religiosidade evangélica. Apontaram ainda como manifestação

---

<sup>13</sup> 7<sup>a</sup> A-3M : Sigla utilizada para definir a participante da turma 7<sup>a</sup> A, como a terceira a participar da entrevista e sendo do sexo feminino(M); 8<sup>a</sup>B-6H significa dizer que um aluno da turma 8<sup>a</sup>B foi o sexto a participar e é do sexo masculino (H).

cultural que lhes chama atenção as filarmônicas Lira Siciliana e Minerva Cachoeirana como atividades paralelas ao tempo escolar.

É necessário esclarecer ainda que não houve nenhum contato teórico prévio por parte da pesquisa para com os entrevistados, nem por parte dos professores que regiam as turmas, o que promoveu uma espontaneidade nas afirmações durante o tempo em que a pesquisa foi realizada, preservando dessa maneira o rigor científico ao trabalho realizado.

Enfatizamos que as categorias teóricas organizadas para realização das questões partiram da observação não participante previamente realizada junto a escola, bem como das manifestações culturais presentes na cidade da Cachoeira. Os professores também contribuíram, como já mencionado, com seus depoimentos, mas a pesquisa centrou-se na voz dos alunos, no entanto, é relevante destacar alguns pontos por eles abordados, entendendo estes como significativos para compreensão da dinâmica educativa local.

Os professores do ensino fundamental das escolas estaduais pesquisadas na cidade da Cachoeira apresentaram dificuldades comuns ao salientar que uma das dificuldades mais representativas em trabalhar os conteúdos relativos ao ensino de História e Cultura afro-brasileira concentrava-se na religião praticada por parte dos educandos, bem como de seus familiares. Destacamos neste ponto que uma proposta educativa na qual se oportunize o conhecimento do patrimônio cultural que nos cerca seria uma possibilidade de entendimento mais ampliado da cultura para além das próprias convicções por um entendimento ampliado da realidade que os cerca.

Falar sobre imaginação foi um momento quando as respostas surgiram espontaneamente em relação às demais questões. Desde questões como “imaginar é viver”, (8ªA-09M); “é sonhar acordado”, (8ªB-12H); “é o que se tem na memória”, (7ªB-15M); “é a vida que a gente viveu e lembra”, (8ªB-09M) foram por eles levantadas. Quando perguntei se a imaginação era importante para eles, um aluno disse-me “Sem imaginar, a gente não vive, é importante sim”, (7ªA-06H). Nessas falas, podemos entender que o trato para com o simbólico carece de um olhar mais

atento por parte das instituições de ensino formais, tendo em vista o potencial de aprendizagem que se pode extrair dessas concepções ligadas ao imaginário e à vivência de cada um.

Cultura foi tema de pergunta que mais rendeu respostas diferentes. Dependendo da referência à época do ano, as respostas sofreram variações. É importante que se diga que pensamos cultura, neste estudo, como produção humana passível de ser transmitida e ressignificada por gerações através do tempo. Para os alunos do Colégio Estadual da Cachoeira, “cultura é a história da gente”, (8ªA-02M). Ressaltamos que entender a cultura como história demonstra uma maturidade de construção conceitual dessa aluna, uma vez em se dizendo que perpassa por gerações, sinaliza que se constituiu historicamente, embora esse diálogo conceitual não tenha sido tecido durante a entrevista. Temos como exemplo esses fragmentos: “Cultura é a história da gente.” – (8ªA-21H).

“Cultura é o que se aprende na escola e no dia a dia do mundo.” – (8ªB-09M).

“É as coisas que a gente faz no dia a dia, a dança a festa a Capoeira.” – (7ªB-23H).

“A cultura é as coisas que a gente passa; as coisas de pai pra filho.” – (7ªA-07H).

Sobre educação, a referência à escola e à família foi quase que unânime entre as respostas dos educandos. Há aí, talvez, a necessidade de se pensar numa inversão de papéis no tocante ao provimento educativo, uma vez que a escola apareceu mais vezes que a família. Quem educa primeiro? A escola ou a família? Ou ainda: quem educa para o quê? A família educa para vida e a escola educa para o mercado de trabalho? Como apareceu em algumas respostas, mas não seria o mercado de trabalho parte da dimensão da vida de todos? Foram reflexões estimuladas a partir das respostas que não foram colocadas para os educandos. O fato é que a instituição escola, no imaginário deles, continua sendo a provedora da educação em seu sentido mais amplo: valores morais, como ter boas maneiras, formação profissional para trabalhar etc.. Mas afinal, de quem é a responsabilidade de educar? O coerente é pensar que ambas estruturas sociais, escola e família, são responsáveis pela formação dos indivíduos. O que ressaltamos é o compromisso que a instituição formal deve assumir no tocante a proporcionar conteúdos de modo a oportunizar uma formação crítica aos educandos ao invés de passiva assimilação

de conteúdos alheios de sua realidade, que é o que ainda ocorre, conforme nos mostra este estudo.

Para alguns educandos, os aspectos (educação e cultura) se fundem em um único aspecto e não deixam de ter coerência em seu pensamento, como nos relatam as falas a seguir:

“Educação é tratar bem os outros; é ter cultura na vida.” – (7ªA-17M).

“Ter cultura pra mim é quando a pessoa tem educação, sabe se comportar nos lugares e não conversa paralelo na escola.” – (8ªA-25M).

“Não falar alto é ter educação, respeitar os mais velhos.” – (8ªB-02H).

Nessas falas, podemos apreender que os valores propostos pela família e ratificados dentro da escola passam a servir de norte para a formação dos educandos. O que propomos é uma ampliação no entendimento de cultura e de educação voltado para a formação identitária e desenvolvimento do senso crítico dos educandos, para que se possa oportunizar uma formação que valorize o material e o imaterial dentro da cultura no nosso país.

Os problemas enfrentados pelos professores na cidade da Cachoeira não diferem muito dos enfrentados pelos professores na capital do estado. A intolerância que cerca a diversidade ainda é um grande tabu no que diz respeito à cultura afro-brasileira, o que configura um grande empecilho na apreensão da mesma. O grande desafio é mostrar aos alunos a importância de apreender a cultura material, bem como a imaterial, que nos foi legada através das gerações; compreender o contexto histórico a fim de se formar uma consciência crítica acerca da realidade que nos cerca e poder, assim, modificá-la quando necessário.

Outro ponto de divergência em sala de aula e de grande repercussão entre os alunos diz respeito à moradia. Muitos educandos têm que se deslocar para as escolas situadas na zona urbana da cidade, uma vez que residem na zona rural e entendem que estão naquele espaço apenas para cumprir suas obrigações letivas e não para se “envolverem”, como muitos colocaram nas questões da cidade. Muitos trabalhavam e somente utilizavam o tempo de permanência na escola para estudar, ou seja, não possuíam nenhum outro momento para se dedicar a entender questões relativas à cultura local. Não possuem mais envolvimento com as questões sociais

da cidade, assim como os professores que também não residem na cidade. Estes, muito menos, procuram envolvimento com as questões relativas à cultura afro-brasileira que, em grande maioria, se fundem em uma coisa apenas, uma vez que a cultura local tem suas raízes embasadas nas referências africanas.

Alguns educandos destacaram outro elemento a se considerar: revelaram que a atuação de professores específicos mostrou-se mais atuante para o entendimento da cultura imaterial dentro da escola, e esse aspecto foi importante para sua formação.

Quando questionamos, nas entrevistas, se os professores falavam sobre as expressões artísticas presentes na cidade, foi representativo ouvir que as disciplinas de História, Geografia e Sociologia sempre propunham atividades que envolviam as expressões da cidade ao longo do ano letivo, e não apenas em datas comemorativas isoladas como é de costume. Alguns alunos como 7ªB-5H, 7ªB-8M, 7ªA-10M e 8ªB-3M destacaram que as atividades oportunizavam uma atividade dentro e fora da escola, o que integrava não só os professores como também os alunos dentro de turmas diferentes como nos relata os fragmentos de fala a seguir:

“Eu não gostava, não; achava que dava mais trabalho.” – (7ªB-5H).

“É bom, porque a gente faz pesquisa também e depois troca com o outro e vê o que ele descobriu.” – (7ªB-8M).

“Ela inventava muita coisa pra fazer pra gente lê também, mas depois foi ficando bom o trabalho.” – (7ªA-10M).

“O quê que essa professora tá inventando, eu me perguntava, não falava a ela não, mas depois eu fui gostando até...” – (8ªB-3M).

Essas falas reportam-nos ao fato de que cada educador tem um papel a cumprir dentro da proposta educativa que está estabelecida e dentro da proposta educativa à qual se propõe: de que maneira poderá despertar no aluno as questões da sociedade a qual pertence. As referidas falas se reportam a uma atividade semestral na qual parte dela consiste em que os alunos têm que perguntar aos moradores mais antigos dos locais em que residem, como o bairro começou e quais as manifestações artísticas que mais chamam atenção na cidade.

Com inúmeras expressões artísticas, saberes, grupos culturais que coabitam na Cachoeira, não se pode negligenciar a influência que estes aspectos tem sobre a formação dos educandos desta cidade. E nesse sentido o papel do educador com atenção ao simbólico e o potencial educativo deste, se faz relevante. Desta maneira

A relação simbólica coloca a questão de que um símbolo não pode nem se colocar como uma necessidade natural, nem como desprovido de toda referência ao real, nem como neutro, nem como totalmente “adequado” ao funcionamento dos processos reais, da mesma forma que um indivíduo ao atribuir um sentido particular e especial a uma palavra não o faz dentro de uma liberdade ilimitada, mas levando em conta a linguagem já constituída, ou seja, sempre apoiando-se em algo que já ai “se encontra”. Assim, todo o simbolismo ergue sua edificação sobre as ruínas dos edifícios simbólicos que o precederam, porém, por possuir ligações específicas e históricas virtualmente ilimitadas, o significante vai sempre ultrapassar uma relação rígida a um significante preciso, podendo levar a lugares insuspeitos e inesperados. (AZEVEDO, 2006, p.67)

O estudo do imaterial constitui elemento complexo para abordagem em sala de aula, sobretudo porque não configura ainda um elemento de recorrência comum em sala de aula. Porém não se deve negar o potencial que um aluno devidamente estimulado a utilizar seu repertório simbólico pode alcançar, tanto no sentido de compreensão do mundo no qual vivemos, quanto no sentido da relação destes com a realidade ao seu redor, a sociedade a qual integra propriamente dita.

Entendemos que as dificuldades e os desafios de trabalhar conteúdos que não estão efetivamente acomodados no currículo escolar, as divergências religiosas e as influências externas (tecnológicas) que podem dispersar a atenção dos alunos junto as demandas de sala de aula, juntamente com todas as disciplinas que fazem parte da realidade da escola, fazem com o que o simbolismo esteja renegado a segundo plano. Entretanto toda iniciativa do educador no sentido de estimular o imaginário como elemento de aprendizagem é válida, por mas que junto a conjuntura local pareça ínfima.

Em suma a escola, e todos os processos educativos de um modo geral, devem se atualizar em relação aos conteúdos que estão sendo abordados junto aos educandos, no sentido de otimizar o processo formativo, sobretudo a partir do que é referente para os educandos.

Quando dizemos por onde passam os sonhos, no título desse capítulo, estamos nos referindo a construção simbólica dos educandos e seus anseios futuros e a construção de suas próprias percepções da realidade, com base no repertório constituído historicamente por estes através das influencias que o cercam, bem como a construção destes a partir de suas próprias impressões sobre o mundo. Ressaltamos ainda que o imaginário dos educandos, e o repertório por ele constituído, deve ser considerado e potencializado enquanto instrumento de aprendizagem dentro do espaço escolar formal.

O que pretendemos demonstrar através desses relatos e sínteses de falas é que o conhecimento inerente aos educandos pode e deve ser estimulado dentro do espaço escolar formal. O material simbólico que eles trazem consigo necessita ser aproveitado e potencializado. É papel da escola e, portanto, dos educadores. Oportunizar aos alunos o saber necessário e compreender a relação entre a cultura local e o conhecimento escolar e que todo assunto, por mais denso e complexo que pareça, pode ser abordado com os educandos a partir de uma linguagem que a eles seja atraente e acessível.

## 4.2 Afirmação e pertença: necessidade *versus* realidade

Para que se possa abordar valores como identidade, afirmação e pertença em sala de aula para educação básica é necessário que os professores tenham tido contato com referências pertinentes ao tema; conheçam a constituição da cultura local e desenvolvam mecanismos de abordagem que permitam aos educandos interagir com os demais, a partir dos conteúdos abordados, sem prejudicar a capacidade de assimilação que eles possam desenvolver.

Essa reflexão deve reverberar numa prática comprometida com a docência e a concepção pedagógica dos educadores. É necessário um conhecimento de si e das matrizes constituintes da origem étnica e, para tal, a formação dos educadores constitui ponto fundamental no processo de construção da identidade étnico-racial dos educandos.

No tocante à formação dos professores, não se pode negar que a Lei 10.639/03<sup>14</sup> consiste num passo importante para a consolidação da cultura afro-brasileira dentro da escola. No entanto, notadamente, a instituição da lei não finda os problemas tão amplamente consolidados. Embora o estado, desde a promulgação da lei, na tentativa de nutrir os professores dessa nova realidade, venha elaborando cursos de formação na História de Cultura Negra, Africana e Indígena, esta última mais estimulada a partir da Lei 11.645/08, pode-se perceber que a efetivação da lei demora a se firmar nas escolas. Esses conteúdos, de maneira integral, ou seja, durante todo período letivo, ao invés de períodos esporádicos como o 13 de maio e 20 de novembro, têm sido assim tratados.

Outro ponto evidenciado na pesquisa versa sobre a questão étnica e a noção de pertença (HALL, 2006) na identidade afro-brasileira. Quando inquiridos sobre com que cor de pele e etnia se identificavam, a predominância das respostas assentou-se na cor parda, ainda que visualmente se perceba uma descrição física diferente.

---

<sup>14</sup> Vale reforçar que a lei 10. 639/08 “Institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira”. (Diretrizes Curriculares Nacionais, p 8, 2004).

Um dos fatores que motivam essa negação pode ser entendida a partir da explicação de que

O “ser” negro é visto, historicamente, como fenômeno negativado e, por isso necessitou ser explicado pela Igreja, e pelas disciplinas acadêmicas: Biologia, Geografia, Etnologia, Antropologia, Direito, dentre outras, pois era presentificado como anormal. De acordo com registro de viajantes à África negra, essa população foi considerada impura. [...] A partir dessas perspectivas, o negro é estudado como um “fenômeno diferente”, ora analisado como “criação divina”, ora como “obra da natureza”, mas sempre interpretado como defeituoso. (ANDRÉ, 2008, p. 35).

Com a exposição da autora, não fica difícil entender porque historicamente habituou-se corresponder a imagem do ser negro como inferior desprovido de inteligência, subjugado e da resistência dos educandos em se assumirem e sentirem pertencentes a uma origem conturbada e depreciada como a africana. A autoestima dos alunos deve ser levada em consideração, no sentido de pensarmos na desconstrução dessa imagem tão oportunamente enraizada pela cultura dominante no imaginário do povo brasileiro como um todo. Deveria sim, alimentar um sentimento de orgulho, uma vez que os negros vindos da África, bem como os seus descendentes, edificaram a nação que conhecemos hoje, e muitas vezes à base de muito sangue.

A noção de pertença que entendemos dá-se pelo viés do conhecimento da história de si. Sem essa consciência se torna difícil trabalhar a autoestima. A identificação dos educandos com a realidade que os cerca dificulta a formação de uma identidade com o lugar e com a cultura a que se reporta a educação escolar.

A construção de identidades culturais se faz necessária e deve partir dos conhecimentos transmitidos dentro da escola, uma vez que a identidade fortalece o entendimento de cultura, de lugar, de corpo e de ser no mundo. A alteridade é importante para a compreensão das diferenças, no sentido de minorar a realidade que temos e que precisamos ter dentro do espaço escolar.

Pensando em identidade como um processo dinâmico de afirmação e representação, tanto de coletividade quanto de individualidade, é necessário compreender a articulação dos movimentos que os constituem, quer estejam eles alicerçados nas relações de poder, como destaca Tomaz Tadeu da Silva (2005),

quer estejam onde as categorias de identificação universal (homens, mulheres, negros) estão. Na modernidade, tais movimentos não são mais suficientes para esgotar o entendimento do termo, como destaca Stuart Hall (2006), uma vez que podemos ter ou mesmo pertencer a “várias identidades” em construção.

Que as identidades são fenômenos construídos é consenso entre muitos pesquisadores no âmbito das ciências humanas. Os dilemas se situam em torno de como se dá essa construção, e quais fatores sobre ela atuam, influenciam-na e por ela são influenciados. Para Kabenguelê Munanga, o processo de tomada de consciência das diferenças é o catalisador para o trajeto de formação identitária. Desse modo o autor salienta que

O conceito de identidade evoca sempre os conceitos de diversidade, isto é, de cidadania, raça, etnia, gênero, sexo etc. com os quais ele mantém relações, ora dialéticas, ora excludentes, conceitos esses também envolvidos no processo de construção de uma educação democrática. Todos nós, homens e mulheres, somos feitos de diversidade. Esta, embora esconda também a semelhança, é geralmente traduzida em diferenças de raças, de culturas, de classe, de sexo ou de gênero, de religião, de idade etc. A diferença está na base de diversos fenômenos que atormentam as sociedades humanas. As construções racistas, machistas, classistas e tantas outras não teriam outro embasamento material, a não ser as diferenças e as relações diferenciais entre seres e grupos humanos. As diferenças unem e desunem; são fontes de conflitos e de manipulações sócioeconômicas e político-ideológicas. Quanto mais crescem, as diferenças favorecem a formação dos fenômenos de etnocentrismo que constituem o ponto de partida para a construção de estereótipos e preconceitos diversos. (MUNANGA, 2004, p. 4).

A diversidade só não deve servir de pano de fundo para o aumento das ações discriminatórias e extremistas que massacram a sociedade, a exemplo do racismo e da xenofobia fenômenos muitas vezes velados socialmente que se camuflam sobre o discurso das diferenças. As diferenças existem, e, de fato, conviver com a multiplicidade, que é o outro, não consiste em uma tarefa das mais fáceis, das mais equilibradas. A diversidade, como nos sinaliza Munanga (2004), é matéria prima geradora de todos nós, enquanto sociedade e enquanto indivíduos. É dela e é nela que partimos para o processo de criação das nossas escolhas, das nossas identidades.

Um país como o Brasil, com as dificuldades que apresenta acumuladas ao longo do tempo, podemos citar as desigualdades sociais em virtude da má distribuição de renda; precariedade da educação e corrupção política, sobretudo, deveria, pois buscar alternativas que visassem a transformação da sociedade no seu modelo atual de segregação e discriminação. É preciso uma política de cotas, por exemplo, para assegurar o direito das minorias segregadas. Um desses processos, sem dúvida, está na educação, não como tábua de salvação da humanidade, mas sim como potencializadora do desenvolvimento humano, sem se eximir de seu papel na sociedade, estimulando a compreensão da diferença e a necessidade de estimular a relação pertença, no tocante à cultura afro-brasileira.

O Brasil, sendo essencialmente plural, de matriz constituinte variada, composta por colonizadores europeus, índios, africanos urge ascender na caminhada junto ao respeito e ao diálogo para compreensão das diferenças dentro de sua própria casa, ainda não se consegue entender que a maior identidade do povo brasileiro está, pois, em suas diferenças (SILVA, 2008). Esta talvez seja a principal identidade a qual todos devemos buscar: a valorização das diferenças e o respeito à diversidade do povo brasileiro.

## 5 TECENDO UM CAMINHO: CORPO, IMAGINÁRIO E PRÁXIS PEDAGÓGICA

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Carlos Rodrigues Brandão, O que é Educação?, 1985

Pensamos a educação numa perspectiva de aliar os limites e a extensão da escola, numa articulação junto à família e à comunidade da qual os indivíduos façam parte, diluindo a impressão que se tem de que uma educação pela cultura e pelo corpo só tenha alcance dentro de espaços não formais de educação.

Na cidade da Cachoeira, com seu contexto histórico e cultural de relevância notável, como já foi reportado, as relações entre o saber produzido e transmitido dentro da escola, para ser potencializado no sentido de formação do indivíduo de maneira a estimular o desenvolvimento do senso crítico e da compreensão da realidade que o envolve, deve estar atrelado às manifestações e produções culturais pertencentes à cidade, bem como ao imaginário vivenciado pelos educandos.

Dentro das explanações “conteúdistas” que as salas de aula têm oferecido aparece o distanciamento que os educandos têm em relação ao repertório que lhes é imprimido, sem possibilidade de diálogo ou questionamento na maioria dos casos. É Sempre o assunto da prova, a avaliação, o fato de ganhar ou perder pontos ou o vestibular que tomam o lugar de protagonistas da ação educativa formal.

O que chamamos inicialmente de *entorno aprendente* vem no sentido de aproximar e considerar relevante e pertinente, do ponto de vista educativo, a realidade dos alunos, dos conteúdos em atividades que catalisam a ação de aprender, sem distanciá-los da ação escola - convívio social. Seria o suporte e a matéria prima base para a proposição de uma educação patrimonial na educação formal na Cachoeira. De onde vêm os alunos? O que os cerca? O que eles trazem de repertório? Com que grupos extra espaço escolar eles têm envolvimento? Todas essas possibilidades não têm sido levadas em

consideração como conteúdo e formas de aprendizado na escola. Parece-nos claro que, como nos alerta Monteiro, quando

Acreditamos que o entendimento dos sujeitos educativos pautados em um processo dialógico, estabelecendo novos parâmetros educacionais e lhes valorizando as questões ontológicas, traduzam o ponto máximo da fertilidade do arcabouço teórico e metodológico dessas reflexões para a educação, em especial a escolar. (MONTEIRO, 2010, p. 29).

Pensando dessa forma, onde a dialogicidade entre os sujeitos torna-se um caminho próspero para o aprendizado, sobretudo dentro da escola, a escuta, o estímulo, a produção simbólica de cada indivíduo parecem buscar o entendimento de imaginário atrelado à perspectiva da educação como uma proposta a reavaliar a prática pedagógica dentro da escola.

Retomo a palavra imaginário, quando no início do texto me referia às lembranças que possuía da cidade da Cachoeira pela qual eu tinha, de forma recorrente, uma breve passagem, mas que muito me estimulava a pensar e a construir imagens sobre ela. Imagens que se formavam em minha memória e me levavam a criar as representações que eu acreditava formular sobre aquele espaço de passagem. Não é diferente com o princípio educativo. Na sociedade as imagens e representações sociais que formulamos leva-nos a desenvolver a educação, bem como os princípios educativos, no espaço onde convivemos. É natural que quando se fala em imaginário, a primeira ideia remete-nos à imaginação desconecta de aprendizado, à fuga da realidade ou meramente a algo que não tem seriedade nem rigor científico ou epistemológico. Entretanto, cada vez mais o estudo do imaginário atrelado à concepção de cultura tem ocupado lugar de referência nos estudos, sobretudo nas ciências humanas e sociais. Monteiro em seus estudos recentes nos diz ainda que

Lidar com imagens, fantasias e projeções da alma, a partir da perspectiva imobilizada na dimensão lógico-racional que hoje impregna todas as instâncias da educação escolar implica, por conseguinte, atuar com a finalidade de controlar e reduzir as primeiras, por meio de racionalizações e idealizações que se desdobram infinitamente em explicações, conceitos, julgamentos de valor, ou seja, nos expedientes defensivos do discurso lógico-racional aos quais já me referi. Tal atitude tão somente reafirma a recusa *a priori* da organização escolar em reconhecer o valor dessas imagens, fantasias, projeções e emoções, bem como de sua integração e cultivo no processo da educação formal, postura que, como vimos, está longe de impedir que a alma e seus parâmetros rejeitados continuem a parasitar, pelo avesso, a razão instrumental escolar. (MONTEIRO, 2010, p. 59).

A proposta, então, seria aliar as representações sociais elaboradas pelos sujeitos educativos e educadores aos princípios educativos que norteiam a educação propriamente dita, no sentido de propor uma nova ordem de construção do pensamento, um ato de educar para a autonomia e elaboração do pensamento crítico dos educandos.

Esse ato consiste em formar seres autônomos e sensíveis, capazes de realizar suas escolhas de modo consciente e uma leitura crítica da sociedade. Alavancar o entendimento adquirido pelos educandos e não suprimi-lo no intuito de controlar e manter a organização escolar vigente sem questionamento.

Na Cachoeira, tem-se percebido que as manifestações culturais da cidade ocupam um espaço privilegiado no que tange à constituição simbólica dos sujeitos apreendentes locais. Não é raro localizar estudantes que tenham envolvimento com as rodas de Capoeira, os grupos de Samba de Roda ou que tenha na família alguma ligação com integrantes da Irmandade da Boa Morte ou com a ornamentação da Festa D'Ajuda.

Notamos, a partir de então, o corpo de uma maneira presente e atuante nessa formação social. E então, qual a importância de pensar o corpo neste contexto? Parece-nos muito clara a resposta a essa questão. Sendo o corpo o ponto de partida da existência humana no mundo, entretanto, Le Breton nos alerta para o fato de que

Nada, sem dúvida, é mais misterioso aos olhos do homem do que a espessura do seu próprio corpo. E cada sociedade se esforçou, com seu estilo próprio, em dar uma resposta particular a este estigma primeiro no qual o homem se enraíza. O corpo parece óbvio. Mas a evidência é frequentemente o mais curto caminho do mistério. [...] Cada sociedade, no interior de sua visão de mundo, delineia um saber singular sobre o corpo: seus elementos constitutivos, suas performances, suas correspondências etc. As concepções do corpo são tributárias das concepções da pessoa. (LE BRETON, 2011, p.8).

Dessa maneira, na qual cada sociedade descreve e observa o corpo com seus próprios olhares, estudar um corpo em uma cidade específica, em um contexto específico, num espaço de tempo determinado, carece de olhares múltiplos no sentido de compreender essa realidade, bem como de compreender a espessura a

qual nos remete o autor. Quais são as camadas que constituem este(s) corpo(s) e que outras tantas perpassam por elas?

O que Christine Greiner (2005) nos traz é que “[...] a diferença entre discutir ‘o corpo’ ou ‘as suas corporeidades’ é a tentativa evidente de estudar ‘diferentes estados’ de um corpo vivo em ação no mundo.” Portanto é a articulação do ser social com seu contexto e repertório adquiridos, sobretudo no local onde se relacionam. Para Maffesoli (2001), corporeidade trata-se da análise do corpo no contexto social, uma vez que não se pode dissociar o corpo do ser.

O que se observa nessas relações, nas quais atuam os sujeitos sociais investigados, é que, de fato, a cultura permeia todas as suas atividades e representações sociais; materializada e mediatizada pelo corpo que se expõe a uma enxurrada de informações que recebe voluntária ou involuntariamente a todo o momento, onde a capacidade crítica para fruir e escolher os bens culturais que se deseja apreender deve ser considerado.

Pensando na introdução do conhecimento da cultura popular no sistema educativo, sendo a educação compreendida como o resultado das práticas culturais dos grupos sociais, em que o processo de ensinar e aprender revelam essas práticas, como tratar a educação dissociada da questão cultural? Em sala de aula, experiências, vivências e singularidades estão reunidas.

É o espaço em que alunos e professores trazem suas bagagens e histórias, estabelecendo um convívio em que pulsam sentidos, trocas, negações, e reafirmações de culturas. Por isso é imprescindível propor uma ação educativa que auxilie os educadores a encontrarem alternativas para o estudo aprofundado da cultura do povo dentro do espaço escolar e diálogo com a comunidade local.

Um outro empecilho no tocante ao estudo da cultura no espaço educativo formal recai sobre o fato de que ainda paira a ideia de “cultura popular” como sendo de menor valor e de que a cultura só é cultura se for “Erudita”, descritas nos livros ou ainda “inalcançável” para ser cultura. O entendimento de cultura enquanto produção humana legada as gerações, ou como princípio básico e fundamental para formação humana, apesar do aumento dos estudos culturais nos últimos anos, ainda carece de difusão.

Por esse motivo, está a importância de iniciar um processo de educação para o entendimento de cultura, através do corpo, como uma ferramenta para a formação de indivíduos no sentido que oportunizar e ampliar a feita de escolhas, tanto no âmbito do acesso quanto da produção de sentidos e significados; conscientes da complexa pluralidade humana e de seu sistema vivo de valores e relações, para que sejam capazes de ler o mundo, entender e ressignificar o legado cultural deixado pelas gerações anteriores, construindo assim, sua própria história no tempo presente.

### **5.1 Educação patrimonial como aliado à cultura corporal**

Em sua maioria, os professores do ensino fundamental da escola estadual pesquisada na Cachoeira foram enfáticos em salientar que uma das dificuldades mais representativas em trabalhar os conteúdos relativos ao ensino da História e Cultura Afrobrasileira concentrava-se na religião praticada por parte dos educandos, bem como de seus familiares. Quando questionados a respeito falta de interesse em assuntos vinculados à Cultura Afrobrasileira, cerca de quarenta por cento dos alunos, segundo os professores, manifestavam-se contra o ensino, por praticarem religiões que não têm relação direta com as religiões afrobrasileiras, sobretudo o Candomblé. Nesse ponto, os professores esbarravam em uma questão ética difícil de ser combatida, pois se em casa os alunos são orientados a não se aprofundar em tais questões por causa da religião, como colocar a autoridade dos genitores em cheque nesse momento? Como fazê-los entender que a questão está para além de qualquer religião? É antes de tudo uma questão histórica e nacional, uma vez que as manifestações culturais são consideradas como “Patrimônio Cultural Imaterial” da humanidade.

Motivados por uma educação para valorização das relações etnorraciais dentro da educação formal, buscamos compreender os princípios norteadores da Educação Patrimonial traçados a partir da Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial realizada pela UNESCO em 17 de outubro de 2003. Segundo os princípios da Educação Patrimonial estabelecidos pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; o patrimônio imaterial, que considera este de importância vital para a preservação da diversidade cultural das nações, tendo em vista o quanto é dificultoso preservar o imaterial manifesto através de tradições e expressões orais, práticas sociais, rituais e atos festivos, técnicas artesanais tradicionais. Portanto entende-se a necessidade de ações que os Estados que integram essa convenção busquem assegurar a salvaguarda de seu patrimônio imaterial, sobretudo por meio dos processos educativos.

O que pode auxiliar na obtenção e construção de respostas a tantas indagações está, pois, em desenvolver uma cultura de educação patrimonial dentro das escolas e para tanto, é necessário que se desenvolva um trabalho em parceria escola e a

comunidade (relação *entorno apreendente* – indivíduo) na busca pela afirmação, valorização da produção cultural do lugar. Essa visão oportunizada pela educação patrimonial desperta e motiva para o reconhecimento das identidades locais por ser um processo educacional, formal e não formal, que usa situações e ações que provocam reações, interesse, questionamentos e reflexões sobre o significado e valor dos acervos culturais e sua manutenção e preservação. O desenvolvimento desse senso de pertencimento nas comunidades permite a cumplicidade das ações em defesa, conservação, entendimento e preservação do patrimônio cultural.

Sobre o patrimônio cultural o Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) diz que

A Constituição Federal de 1988, nos artigos 215 e 216, estabeleceu que o patrimônio cultural brasileiro é composto de bens de natureza material e imaterial, incluídos aí os modos de criar, fazer e viver dos grupos formadores da sociedade brasileira. Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas e nos lugares, tais como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas. Essa definição está em consonância com a Convenção da Unesco para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, ratificada pelo Brasil em 1º de março de 2006, que define como patrimônio imaterial "as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural.

Ainda sobre os bens de caráter imaterial, o IPHAN diz que

Enraizado no cotidiano das comunidades e vinculado ao seu território e às suas condições materiais de existência, o patrimônio imaterial é transmitido de geração em geração e constantemente recriado e apropriado por indivíduos e grupos sociais como importantes elementos de sua identidade<sup>15</sup>.

A intolerância que cerca a diversidade ainda é um grande tabu no que diz respeito à cultura afro-brasileira. O que configura um grande empecilho na apreensão da mesma. O grande desafio é mostrar aos alunos a importância de se apreender a cultura material, bem como a imaterial que nos foi legada através das gerações,

---

<sup>15</sup> Informação encontrada no endereço eletrônico do Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional através do <http://www.iphan.gov.br/bcrE/pages/conPatrimonioE.jsf> com acesso em 21 de setembro de 2012.

compreender o contexto histórico a fim de se formar uma consciência crítica a cerca da realidade que nos cerca e poder assim modificá-la quando necessário.

Aliado à educação patrimonial, estaria uma proposta para uma educação mais voltada para compreensão do corpo enquanto constructo social e culturalmente referenciado a partir das manifestações culturais que ocorrem na cidade da Cachoeira como uma possibilidade de aliar o repertório cultural do lugar, no corpo sujeito (cultura corporal) e no corpo histórico (patrimônio imaterial) está, pois em entender o principio que rege a educação patrimonial aliada a educação formal. Poderia começar com propostas em formato de projetos pedagógicos transdisciplinares a serem executados durante todo ano, bem como o acompanhamento das expressões culturais que acontecem na cidade.

Ressaltamos, no entanto, que o ideal seria que o principio da Educação patrimonial fosse incorporado ao contexto formal de maneira integral, saindo do principio da universalidade da educação, o qual deixa de fora as particularidades de cada lugar. Segundo informações divulgadas pelo portal eletrônico do Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional

Toda vez que as pessoas se reúnem para construir e dividir novos conhecimentos, investigam para conhecer melhor, entender e transformar a realidade que nos cerca, estamos falando de uma ação educativa. Quando fazemos tudo isso levando em conta alguma coisa que tenha relação com nosso patrimônio cultural, então estamos falando de Educação Patrimonial! O IPHAN concebe educação patrimonial como todos os processos educativos que primem pela construção coletiva do conhecimento, pela dialogicidade entre os agentes sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras das referências culturais onde convivem noções de patrimônio cultural diversas<sup>16</sup>.

Por se tratar de um processo educacional, uma forma outra de educar que busca integrar conteúdos da cultura local e, portanto abranger tanto as instituições de caráter formal e caráter não formal, pensar a educação patrimonial busca utilizar situações e ações que provocam reações, interesse, questionamentos e reflexões sobre o significado e valor dos acervos culturais e sua manutenção e preservação,

---

<sup>16</sup> Endereço eletrônico: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=15481&retorno=paginaIphan> ultimo acesso em 20 de março de 2013.

bem como a relevância em proporcionar sua ressignificação com o passar do tempo. O desenvolvimento desse senso de pertencimento nas comunidades permite a cumplicidade e legitimidade das ações em defesa, conservação e preservação do patrimônio cultural material e imaterial.

O que propomos seria uma espécie de “pedagogia da cultura” por entender a necessidade de abordar esses conteúdos de maneira veemente dentro dos espaços da educação formal que viria a contribuir não somente para o conhecimento do acervo local como para sua preservação. Para tanto, os educadores devem estar imbuídos desse propósito de educação patrimonial, entendendo que

O educador cujo ofício se dirige aos servos da terra e do capital percebe que ao desvelar o sentido que atribui ao que imagina fazer – o educar, conscientizar, organizar, participar, pesquisar, comprometer-se – na verdade defronta-se com diferentes modalidades de poder que existem tanto sobre, quanto nas suas práticas de ação: a ciência e sua pesquisa, a educação e seu programa de organização e desenvolvimento. (BRANDÃO, 2002, p. 86).

Percebemos que o papel do educador enquanto mediador desse processo é fundamental, e que a preservação do patrimônio, seja ele de que natureza for (material/imaterial), passa pelo processo educativo, salientamos que o compromisso com a educação parte da necessidade de compreendê-la, enquanto aspecto diretamente ligado à manutenção da cultura em seus múltiplos aspectos.

A partir da formação dos educadores sobre quais os princípios que regem a educação patrimonial, sugerimos a criação de espaços de memória e formação para os educandos. Espaços de diálogo para arte-educação, espaços de leitura da produção cultural, partindo do local para o global por onde os educandos possam fruir a produção cultural da cidade em específico, e a composição cultural de maneira geral.

## Uma proposta de Educação patrimonial

Busca desenvolver a percepção e o espírito crítico, através de uma metodologia específica de trabalho, propiciando experiências e contato direto com as manifestações culturais, sejam bens materiais como edifícios, praças, mercados, jardins, fotografias, documentos, esculturas, quadros, instrumentos de trabalho, etc. ou bens imateriais como músicas, danças, festas religiosas, ou populares, comidas, rituais, hábitos e costumes, formas de fazer, saberes e dizeres populares etc. Os bens culturais podem também ser consagrados ou não consagrados, entendendo os primeiros como os reconhecidos pela sociedade e protegidos por legislações (leis e decretos), e os segundos como aqueles que fazem parte de nosso dia a dia, da nossa realidade, revelando os múltiplos aspectos que a cultura viva de uma comunidade pode apresentar. Lembrar que tudo o que o homem produz e faz é cultura, é um conceito que vai ajudar a compreender o mundo que nos rodeia de uma forma mais ampla e com menos preconceitos. (GRUNBERG, 2007, p.4)

Nesse aspecto se estabelece uma educação através da cultura na qual se está inserido e “chamamos de Educação Patrimonial o processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações, sinaliza Evelina Grunberg (2007, p.5)”. Um trabalho no qual pressupõe um estímulo coletivo, que aborde os aspectos do lugar, as práticas culturais, as edificações, as igrejas e demais aspectos que possamos destacar como produção cultural.

Conscientizar os educandos acerca do que constitui o patrimônio do local em que se vive e qual a importância de compreender, estudar, catalogar e difundir o repertório instituído ao qual nem todos dentro da cidade tem acesso, como nos indica a autora. A necessidade está em instituir uma política educacional na cidade que inclua essas práticas de educação patrimonial junto aos educandos cachoeiranos.

Necessitamos divulgar os princípios da Educação Patrimonial para além dos manuais práticos, cartilhas, cartazes, os educandos e aí não somente na cidade de Cachoeira, seriam beneficiados com o acesso a esse tipo de formação e informação acerca da produção cultural de suas cidades.

Pensar na Educação para compreender a cultura no país, é ainda fortalecer a construção da identidade brasileira, mesmo estando em um país vasto culturalmente como o Brasil.

O Brasil é um país pluricultural, isso significa que existem diversas formas e expressões de interpretar e se relacionar com o mundo. Reconhecer que todos os povos produzem cultura e que cada um tem uma forma diferente de se expressar é aceitar a diversidade cultural e reconhecer também que não existem culturas superiores a outras. Assim, a diversidade cultural produz características regionais que fazem com que as pessoas tenham histórias, sotaques, costumes, comidas e vestimentas muito diferentes, sendo, ao mesmo tempo, todos brasileiros. Essa característica do nosso povo faz com que a cultura brasileira seja tão rica, variada e possa ser um recurso para seu desenvolvimento. (GRUNBERG, 2007, p.4)

Propor atividades que incluam processos de observação, registro, exploração e apropriação (Evelina Grunberg, 2007) e envolver os educandos seria uma maneira de inserir ao contexto destes, os princípios básicos da Educação Patrimonial, que envolvam e façam com que os educandos se apropriem do contexto que os cercam.

Chega formular um paradoxo pensar que a cultura, em um país como o Brasil, não seja pedra fundamental do princípio educativo em muitos espaços de educação formal, pelo menos não trazendo uma abordagem que busque aproximar e valorizar os educandos das expressões e práticas sociais que estão ao redor deles. Não que a cultura seja matéria extirpada dos currículos escolares, tendo em vista que a produção humana, já é por si produção cultural, mas se percebe que os educandos nutrem ainda muitas dúvidas em classificar ou discorrer sobre seus conceitos de cultura.

Outro paradoxo se encerra na questão de que o repertório cultural de cada região do país, por si só já garantiria a elaboração de um material didático com potencial suficiente para auxiliar na formação dos indivíduos de maneira continuada. Se houvesse o questionamento quanto ao esgotamento desses temas, haveriam ainda outros aspectos relativos as práticas culturais próximas, em outras localidades, e assim sucessivamente. Constituíra-se desse modo, a proposta de educação pela cultura como nos fala Carlos Rodrigues Brandão.

A realidade investigada reflete que a educação formal brasileira não se relaciona de forma satisfatória com as questões etnoraciais. O que precisamos é objetivar a atuação das pesquisas científicas no sentido de produzir efeitos reais na sociedade civil, ou seja, produzir políticas públicas a fim de assegurar uma igualdade de oportunidades para educação e trabalho para a população afro-brasileira, sobretudo historicamente renegada por uma política de influência eurocêntrica. Esse deve ser o efetivo papel das pesquisas sociais, e esperamos contribuir de algum modo, em algum momento, nesse sentido, para um modelo de educação formal renovada que seja reflexo da cultura a qual pertença.

Dessa maneira, conseguiremos implementar alternativas cujo intento seja oportunizar um processo educativo comprometido com a realidade a qual integra, que valorize, portanto, seu entorno apreendente. Falamos da necessidade de ter diferentes “identidades” (ser negra, mulher, professora), podemos ainda falar de diferentes “Educações” (voltadas para o entendimento da cultura, do corpo e do patrimônio material e simbólico), uma educação patrimonial que parta de dentro da escola, sendo este o campo de formação com grande repercussão social.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se estudar o corpo e suas práticas constituintes a partir de um espaço geográfico definido, foi proposto, como lócus de pesquisa, a cidade da Cachoeira, bem como o tempo histórico situado, o tempo presente. Exigiu-se, antes de tudo, uma abordagem que teve como princípio básico a educação entendida enquanto instrumento de propagação e manutenção da cultura local. A manutenção da cultura deve abrigar uma teia de propósitos práticos e sentidos propagados ao longo das gerações e que para tanto necessita ser ressignificada e reapropriada em cada uma delas (das gerações).

Este estudo se debruçou sobre as relações estabelecidas entre o corpo a cultura e a memória percebidos através das falas, vivências e olhares dos educandos cachoeiranos, do ensino fundamental, basicamente, em sua grande maioria, que solicitamente foram ao longo da pesquisa estabelecendo diálogos e revisitando com outras perspectivas esses olhares junto com suas famílias, grupos sociais e, portanto, seu “entorno apreendente”.

“Entorno apreendente” foi o termo desenvolvido e elegido dentro dessa proposta para englobar todos os referentes que contribuem e contribuíram para que o caminho de entendimento do que é ser um estudante negro seja conceituado e compreendido. Ter uma identidade e ser um elemento integrante da cultura em uma cidade cuja história é de resistência reverbera a valorização constituída com base em grupos sociais que atuam em paralelo ao espaço escolar formal.

Buscou-se ouvir dos atores sociais, bem como buscou-se entender o que para eles faz sentido no tocante à identidade, cultura e memória dentro de seus referentes fundantes, aqui elencados e divididos enquanto escola, centros culturais e família, sendo os grupos apontados por eles como significativos e influentes primordiais para a compreensão de si, do espaço onde vivem e das pessoas com as quais dividem o espaço urbano.

Os professores e a coordenação da Escola Estadual da Cachoeira, onde a pesquisa se concentrou, também foram ouvidos no sentido de aclarar o entendimento da instituição sobre as categorias que emergiram dentro da proposta da pesquisa. O ponto central, no entanto, foi dedicado a ouvir os educandos do ensino fundamental que constituem a parcela mais representativa do ensino formal dentro da cidade.

As práticas sociais na Cachoeira são entendidas como **saberes**: exemplo do cultivo da farinha e das charuteiras; **celebração**: a Irmandade e a Festa D'Ajuda; **formas de expressão**: no caso do Samba de Roda e da Esmola Cantada e **lugares**: os terreiros, igrejas, o mercado e a feira (IPHAN, 2005). Essa estruturação parte da necessidade de se entender como e de que tipos históricos as práticas culturais da cidade se nutrem e se mantêm.

Cachoeira é uma cidade considerada Monumento Nacional cuja história de colonização e conseqüentemente escravismo serviu de alicerce para as convicções implementadas. Hoje, esse espaço, apesar de já estar tão modificado pelo seu próprio percurso histórico, é fiel à sua constituição natural. A identidade da cidade atualmente passa antes de tudo pelas manifestações culturais que abriga e pela relação dialógica que estas exercem, contracenando com o seu espaço urbano edificado pelas ruas e casarões coloniais, constituindo o segundo maior do estado, ficando depois apenas da capital Salvador no cenário regional.

Partindo dessa identidade do lugar, buscamos aqui compreender o sentimento de pertença que acompanha os educandos em relação a essa cidade de contexto tão representativo no cenário histórico brasileiro, a partir da vivência no espaço urbano e da formação escolar.

As pesquisas na área de educação na cidade carecem de mais referências e estudos, pois as que encontramos durante essa trajetória debruçam-se sobre a contextualização história e a religiosidade, elementos notadamente importantes, mas que carecem ainda de maior aprofundamento e difusão, bem como o contexto educacional, conforme identificamos durante a busca bibliográfica.

O corpo estudado aqui propõe duas frentes de entendimento dialógicas: o das **manifestações culturais** e o dos **educandos** que participaram da pesquisa. Entendendo o corpo a partir de uma perspectiva multirreferenciada que tem como base os estudos da Antropologia, Sociologia e Educação Física, destacamos que os corpos que alimentam a estrutura cultural diretamente estão intimamente imbuídos no sentido de integrar e propagar a cultura local através das manifestações culturais da Capoeira, do Samba de Roda, da Festa D’ajuda e da Irmandade da Boa Morte, por exemplo.

Por certo, esses corpos aqui citados se revisitam e interagem no sentido de consubstanciar o legado da cultura local. O que os diferencia está antes na compreensão que se tem do papel de cada um dentro do espaço social. Há os que já entraram numa roda de Capoeira ou se fantasiado para sair “n’ajuda”, no entanto, não encontraram na Capoeira nem na Festa D’Ajuda uma proposta de vida voltada para manutenção e difusão dessas estruturas sociais. Aí se inserem os educandos e os moradores locais que transitam entre os espaços **urbano** e **rural** da cidade, (IBGE, 2010) e que vivenciam a cultura local de variadas formas, quer seja através dos saberes, ou através das celebrações das formas de expressão do lugar.

O que objetivamos foi chamar atenção para o fato de que o corpo deve ser considerado dentro dos estudos culturais e da perspectiva das relações de ensino e aprendizagem, sendo ele negro, afro, pardo ou amarelo. Entendemos que é o corpo que move a existência do ser humano no mundo. É através dos atores sociais com os quais interage. Este é o único meio pelo qual a educação pode ser absorvida e retransmitida como um bem cultural.

Outra questão que norteou este trabalho refere-se ao porquê se debruçar sobre as manifestações culturais nessa cidade. Para tal resposta, entendemos que as manifestações culturais são expressões que reúnem o patrimônio material e imaterial de uma referida comunidade, realidade social. Desta forma, é antes de tudo um bem de natureza imaterial ou intangível que se caracteriza, segundo a Constituição Brasileira (1988), como uma referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade.

Não é por acaso que no Brasil, hoje, mais de metade da população entrevistada pelo IBGE apresentou-se enquanto negros ou pardos. Além de ser uma amostra demográfica, esses números refletem o quanto a educação é fundante neste processo de transformação de mentalidades e de entendimento acerca do que é ser negro neste país, com todas as dificuldades sociais que lhes são impostas, a exemplo da segregação e do preconceito racial. Falando pontualmente da cidade da Cachoeira as práticas culturais presentes na cidade e o envolvimento dos educandos com as mesmas fazem com que se desenvolva gradativamente uma sensação de reconhecimento (auto-estima) e pertença a essa cultura que nos é fundante e que nos tem sido historicamente distanciada.

As relações etnoraciais presentes dentro das manifestações culturais sediadas na Cachoeira é outro aspecto que devemos destacar para ressaltar a relevância deste estudo. São relações estabelecidas no âmbito da diversidade, do que é diferente e, ao mesmo tempo, do que é semelhante.

Propomos traçar um caminho de investigação que permita compreender como a concepção do corpo negro, portanto cultural e afrodescendente, tem se constituído no imaginário educativo dos jovens cachoeiranos. Atestamos que o envolvimento dos educandos com as manifestações culturais na Cachoeira é o catalisador para o apropriação da história e cultura locais. Percebemos ainda que há nuances que afastam o conhecimento escolar (institucionalizado) *versus* o conhecimento cultural (baseado no saber vivido). Nisso, entendemos que há saberes como práticas inerentes ao cotidiano do indivíduo e conhecimento como saberes relacionais passíveis de interpretação e teorização.

Por que eleger a escola como espaço de investigação? Uma vez em que entendemos

A escola, como ambiente de formação do sujeito, abriga representações e simbolismos que atuam direta e indiretamente nas produções de sucesso, fracasso aprendizagem e construção de identidades. Seus artefatos, objetos carregados de significados, as formas de relações, os signos, a linguagem unem-se num todo articulado que vem compor o inconsciente coletivo e as formas pela quais vemos e projetamos o conceito de educação. (AZEVEDO, 2009,p.152)

Percebemos que é no espaço escolar o lugar onde as trocas de saberes entre os educandos acontecem; é através dessas trocas que o conhecimento sobre a cultura local faz-se mais evidente. Entretanto, esse caminho percorre lado a lado com o pulsar cultural que brota pelas ruas cachoeiranas. Podemos concluir que a relação dos educandos cachoeiranos, a partir da amostra contida nessa pesquisa, demonstra que o bairro onde o educando reside, bem como as práticas enraizadas nesses locais, também influenciam na maneira como eles percebem e vivenciam a cultura local.

Existem bairros na Cachoeira que são marcados pela existência das casas de santo. Os alunos referem-se às mesmas como sendo casas em que se cultuam o candomblé. Nesses lugares não é raro o envolvimento com a Capoeira ou o Samba de Roda. Já, das localidades mais afastadas, tipificadas como zona rural, os educandos deslocam-se para assistir aulas e retornam, sem emitir muito diálogo com a cultura local. Outros bairros têm a tradição do Samba de Roda latente como o bairro do Caquende, por exemplo. Todo esse convívio começa a oportunizar aos educandos uma linha relacional entre a escola e a comunidade, onde eles passam uma parte do tempo nas associações de bairro e filarmônicas da cidade. Alguns, inclusive, fazem parte dessas organizações, fazendo com que sua a visão amplie-se em relação aos bens patrimoniais da cultura local.

É importante ressaltar a necessidade de compreender como os estudantes cachoeiranos, dentro de tantas maneiras de obtenção de informação que a cidade oferece, constroem suas concepções, de cultura e identidade, de se sentir ou não afrobrasileiro, sem se distanciar de sua própria realidade, evitando distorções e alienações acerca do que é cultura vivida, pois como afirma Bhabha (1998, p. 63): “[...] a cultura só emerge como um problema, ou uma problemática, no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças e nações.” Fora esse aspecto, a cultura somente pode significar soluções.

Justamente nessa busca por soluções dentro das fissuras deixadas pelo sistema de educação formal vigente é que estas questões postas fazem-se relevantes, como as

subjetividades destes jovens estão sendo constituídas no tempo presente, destacando ainda a contribuição do entorno apreendente nesse percurso.

Salientamos ainda o diálogo perceptível que se faz a partir do corpo com o meio descrito na História e no tempo presente nas leituras sociais constituídas através das manifestações culturais, de forma a concatenar os entes que integram a existência corporal, quer seja material ou imaterial (imaginário, memória, identidade).

A educação, numa perspectiva atuante, é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura e influenciada por linguagens. A ausência de uma consciência de cultura, impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade, e por esta razão, torna-se fundamental que a prática pedagógica trabalhe com o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura. Compreendendo-se a educação enquanto fenômeno cultural, ou seja, transmissão integrada dos dados da cultura. Os métodos pedagógicos serão direcionados pelo fundo cultural e pela comunidade a qual integram, levando em consideração seu estágio de desenvolvimento.

Esta ótica de cultura atrelada aos processos educativos nutre um caráter transformador na educação, que não se encerra no fato de transmitir valores e significados de uma cultura já existente, mas, abrange a assimilação, construção e transformação das próprias significações por parte dos educandos.

Percebemos ainda, que de maneira positiva o corpo negro na Cachoeira tem estado cada vez mais em evidência. Embora ainda tenhamos que avançar no sentido da valorização do povo negro no Brasil como um todo, as respostas dos educandos entrevistados demonstra que uma significativa parcela da população local já percebe a história de luta e resistência do povo negro no Brasil. Já se tem orgulho em se sentir e se assumir negro e/ou afrobrasileiro; já se entende o que a ancestralidade africana nos legou e as torturas pelas quais passou em nosso país, sem se diminuir, sem entender que não é vergonhoso ter nessa historia a origem da maioria da população brasileira.

Não obstante, muito ainda temos a avançar no tocante à intolerância religiosa, ao preconceito e à discriminação velados na sociedade, no entanto, tem-se que destacar os esforços realizados até aqui e até onde estes esforços nos tem levado.

Com a Instituição das Leis 10.639/2003 e 11.654/2008, observou-se que a educação no Brasil obteve um ganho no sentido de oportunizar a formação dos professores acerca desses “novos” conteúdos, possibilitando assim que o tema chegue ao conhecimento dos alunos dentro do processo formal de educação que é predominante na sociedade brasileira. No entanto, esse espaço formativo como afirmaram a maioria os professores entrevistados, ainda é pequeno frente à necessidade de apreensão desse conhecimento. Mais ainda assim, professores de várias áreas do conhecimento, e não somente os que estão enfatizadas na Lei, como a Educação Artística, Literatura e História, demonstram o interesse em expor os conteúdos ligados à cultura afro-brasileira, como os de Língua Portuguesa e Sociologia, por exemplo, mesmo admitindo que as dificuldades de interesse e compreensão por parte dos alunos fazem-se presentes.

Reconhecer e estimular o convívio entre as diferenças dentro da escola consiste no primeiro passo para a construção de uma educação democrática e emancipatória. Consideramos, nesta pesquisa, a escola como meio de promover a cultura, meio pelo qual construímos nossa personalidade cultural. Precisamos repensar as práticas pedagógicas e, nesse sentido, o entendimento acerca da cultura percebida através do corpo tem servido de fomento para manutenção da cultura afrobrasileira e pode ainda potencializar essa apreensão dentro das escolas.

Dentro dessa perspectiva, é relevante compreender o corpo como a possibilidade de existência e expressão de uma cultura situada: a cultura corporal, o que possibilita interpretá-lo como elemento de afirmação da cultura afro-brasileira. Seus estudos contribuem para o entendimento das diferentes culturas existentes e elementos identitários que se destacam em cada uma delas.

Necessita-se elevar os estudos no sentido de interpretar o corpo como estrutura socialmente elaborada e atuante, campo de materialização da memória e da diversidade identitária do povo brasileiro, bem como ponto fundamental para a

compreensão desse processo de afirmação e resistência da cultura afro-brasileira no país.

A formação do conhecimento humano caracteriza-se pelo movimento, dos educandos com seus professores, pares, pais e demais entes relacionáveis. No entanto, este movimento não pode ser interpretado mecanicamente, mas como impulso, mais sim como vitalidade criadora, energia propulsora para desenvolver motivar a socialização da espécie humana.

Pensar a cultura corporal em uma perspectiva histórico-cultural é pensar que a memória é corpo, imaginário é corpo e é um campo que necessita ainda de muitos estudos e elaboração de concepções, pois durante muito tempo o corpo foi subjugado, escravizado, chicoteado, submisso. O corpo esteve a serviço do transporte de pesos, como no período escravista; ou ainda, o corpo dentro da educação física; o corpo que tem uma atividade para cumprir. Deixou-se de pensar no corpo que pensa, que sente, que conduz a cultura dos povos através das gerações, ou seja, o corpo enquanto produtor de toda lógica cultural a qual pertencemos como sujeitos atuantes e, portanto, modificadores da sociedade.

Uma vez abordadas estas questões, retomamos que este estudo objetivou desvendar o(s) caminho(s) pelo(s) qual (is) tem se formado concepções acerca do corpo negro afro-brasileiro no contexto educativo no município de Cachoeira/BA/Brasil. Partindo desse objetivo, desvelamos dois direcionamentos prováveis para que esse processo venha a se configurar: o **entorno apreendente** e o **imaginário**.

O que definimos para esse contexto como entorno apreendente está ligado as influências diretas sofridas pelos educandos em seu processo formativo mais remoto. Desde o local da comunidade em que vivem, os diferentes contextos sociais que circulam, familiar, religioso, cultural, e as relações que estabelecem através desses meios com ou outros e consigo mesmo. Analisamos através das falas dos educandos que a participação destes em grupos de capoeira, nas filarmônicas ou através das religiões de matriz africanas, trazem elementos que favorecem a compreensão do ser negro na cidade com maior fluidez, ao passo que outros

educandos que residem em localidades mais distantes desse contexto tem maior percurso para elaboração desse entendimento.

O papel do imaginário nesse desenvolvimento passa longe de significar algo de ordem fantasiosa, sem crédito ou ligação com a realidade é antes uma maneira de se relacionar com os fenômenos e fatos vividos e objetivos. Assim como compreendem Wunenburger e Araújo (2006, p.11) “[...] o imaginário não é apenas um termo que designa um conglomerado de imagens heteróclitas, mas remete para uma esfera psíquica onde as imagens adquirem forma e sentido devido à sua natureza simbólica”, compreendemos que se as imagens ganham forma e sentido para os que a utilizam como linguagem, forma de expressão e modo de compreensão da realidade na qual estamos inseridos, o potencial educativo do imaginário carece de maior estímulo, trabalho e reconhecimento dentro do espaço estabelecido para educação formal. Através do imaginário construímos nossas próprias questões e respostas, significações e interpretações, afinal como nos diz Castoriadis

O papel das significações imaginárias é o de fornecer uma resposta a essas perguntas (quem somos nós, coletividade? Que somos nós uns para os outros? Onde e em que somos nós? Que queremos, que desejamos, o que nos falta?, resposta que evidentemente nem a “realidade” nem a “racionalidade” podem fornecer (CASTORIADIS, 2010,p.177)

Em face dessa constatação, entendemos que a formação do indivíduo, suas identidades, concepção de mundo e questionamentos passam antes pelo imaginário social, ou seja, o imaginário ligado as imagens fornecidas pelos lugares nos quais se vive e pelos quais se deseja imergir, bem como das interpretações possibilitadas pela elaboração simbólica de cada um.

Não obtivemos respostas precisas para todas as questões que nos foram impressas ao longo dessa pesquisa, ao contrário, tantas outras foram se revelando nesse caminho quanto a vontade por entender mais desse espaço tênue que se encontra entre a educação, o corpo e a cultura local. Ao traçarmos o caminho de investigação ao qual nos propomos evidenciamos o entorno apreendente (bairro, família, religião) como parte inicial do processo formativo dos educandos, complementalizado pelas expressões culturais e a sua abordagem dentro do espaço escolar formal como

fatores preponderantes para a constituição do entendimento de se entender negro dentro da cidade da Cachoeira com o fomento das atribuições imaginárias que transformam o simbólico em concretude da cultura na qual se encontram inseridos.

Desse modo, dentro da perspectiva da cultura corporal, constituiu-se a compreensão de que a cultura é apreendida por meio do corpo para cada um, tendo a sociedade como contribuição para as formas e regras delegadas para manutenção de seus hábitos e costumes. Essa materialidade converte-se através da experiência corporal de cada indivíduo dentro da própria sociedade, ao longo do tempo revisitado pela história do tempo presente.

Defendemos aqui a cultura expressa e materializada pelo e para o corpo como elemento fundamental para formação do imaginário educativo dos educandos cachoeiranos, bem como a necessidade de implementação de educação patrimonial, no âmbito educativo formal, como possibilidade de compreensão da cultura material e imaterial por parte dos educados.

Entendemos, aqui, que a educação patrimonial, dentro do que se propõe, enquanto atividade educacional, deve constituir o primeiro passo a estimular a apreensão da cultura negra presente na cidade, partindo para a integração com a comunidade local a fim oportunizar um conhecimento e estimular o desenvolvimento do senso crítico desses sujeitos apreendentes que se envolvem e integram a dinâmica da sociedade local, sintetizando a luta e a resistência afro-brasileira em forma de proposta de formação do indivíduo.

Apontamos a necessidade de se empreender uma educação entendida como patrimonial na Cachoeira, unindo esforços de todos os segmentos ligados à educação, seja ela formal ou não formal, específica para essa localidade que possa perceber a valorização das manifestações culturais e seu caráter pedagógico, bem como suas relações de ensino e aprendizagem e os valores relacionais que elas permeiam, culturalmente falando.

Buscamos através das técnicas de pesquisas aqui empreendidas: documental bibliográfica e de campo; bem como através dos dispositivos de coletas de dados empregados: diário de campo, questionários semiestruturados, entrevistas,

observação não participante, investigar a representação cultural dos educandos cachoeiranos.

O mais promissor, no caso da Cachoeira pelo que foi apreendido dentro desse estudo, seria a consolidação de uma proposta de Educação Patrimonial voltada para as relações étnico-raciais pensada dentro da escola. O que diferencia das demais propostas que partem sempre de fora da escola por instituições informais ou não formais de educação. Tal proposição viria contribuir no processo de desmistificação da cultura negra material e imaterial e diminuição do preconceito que ainda persiste, sobretudo dentro do espaço escolar formal.

Com a implementação dessa proposta de Educação Patrimonial, partindo da educação escolar formal, objetivamos minorar a discriminação racial no Brasil, quiçá extingui-la, que é a luta maior. Em algum momento histórico, fomentar a elaboração de políticas públicas a partir dos estudos e pesquisas na área, a fim de diminuir as desigualdades sociais e a luta entre classes no país por meio do entendimento da cultura à qual se pertence e da valorização dos bens culturais (materiais e imateriais) constituintes da sociedade brasileira.

Portanto, a partir deste estudo, afirmamos que não pode haver transmissão de cultura, nem formação de sociedade se não houver um corpo no qual se possa comportar e dar movimento a essa gama de significados; se não houver um imaginário criativo e imbricado, que não somente comporta informação como também transforma em realidade, ou seja, o que se pode interpretar da realidade concreta na qual se vive.

A materialidade da cultura está intrinsecamente ligada à experiência praticada através do corpo, independentemente da manifestação cultural apreendida e do lugar onde se esteja, do modelo de educação que se pratique. O contexto educativo local tem papel fundante na transformação da sociedade e no desenvolvimento dos sujeitos históricos.

## REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Campinas: UNICAMP/CMU; Salvador: EDUFBA, 2005.

ANDRÉ, Maria da Consolação. **O ser negro** – construção de subjetividades em afro-brasileiros. Brasília: LGE Editora, 2008.

AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de; SCOFANO, Reuber Gerbasi (Org.). **Recortes do imaginário**: novas Colagens. Campinas: Editora Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Imaginário e educação**: reflexões teóricas e aplicações. Campinas: Editora Alínea, 2006.

BACHELARD. Gaston. **A dialética da duração**. São Paulo: Ática, 1988.

BAHIA (Estado). Secretaria de Cultura – IPAC. **Festa da Boa Morte**. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2010.

BARRETO, Euder Arrais. **Patrimônio cultural e educação**: artigos e resultados. Goiânia: Gráfica Talento, 2008.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor**: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, vol. 1)

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BORDAS, M. A.; SILVA, M. O indivíduo coletivo: reflexões e contrapontos nas utopias da constituição do indivíduo comunitário e suas manifestações. In: TENÓRIO, Robinson M., LORDÉLO, José Albertino. (Org.). **Formação pela pesquisa**: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2008, v. 01, p. 39-54.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **[Anais]**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, 2004

BURKE, Peter. **O que é história cultural**. Tradução: Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

CASTRO, Armando Alexandre Costa de. **Irmãos de fé: tradição e turismo no recôncavo baiano**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CÓRDOVA, R. **Imaginário Social e Educação: criação e autonomia**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, p.24-44, Jan/mar. 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONRADO, Amélia Vitória de Souza. **Capoeira de angola e dança afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia**. 2006. 350 f., il. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral – memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso** – conteúdo: fundamentação científica – subsídios para coleta e análise de dados. São Paulo: Atlas, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 200.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir**: corporeidade e educação. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1997. (Coleção Corpo e Motricidade).

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

GREINER, Cristiane. **O corpo**: pistas sobre estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume: 2005.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF : IPHAN, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora** – identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

HALL, Stuart; WOOWARD, Kathryn. [Participação]. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: as perspectivas dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Capítulos 1 e 2.

IPHAN. **Rotas de alforria**: Trajetórias da população afro-descendente na região de Cachoeira/Ba. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Artístico Nacional, 2005. (Relatório conclusivo da primeira etapa)

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Tradução: Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOPES, Antônio Herculano; CALABRE Lia (Org). **Diversidade cultural brasileira**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005.

MARINHO, Pedro. **A pesquisa em ciências humanas**. Petrópolis: Vozes, 1980.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Tradução: Paulo Neves. 536p. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil um debate em curso. In: SALES, Augusto dos Santos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. cap. 2, p. 121-164.

MILTON, Aristides A. **Ephemerides cachoeiranas**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1979. vol. 1. (Coleção Cachoeira).

MINAYO, Maria C. de Souza; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu (Org.) **Pesquisa social, teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Suely Aparecida Itman (Org.). **Culturas contemporâneas, imaginário e educação**: reflexões e relatos de pesquisa. São Carlos: RiMa Editora, 2010.

MOREIRA, Anália de Jesus. **As concepções de corpo na Associação Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê** : um estudo a partir da história do bloco e das práticas pedagógicas das escolas Banda Erê e Mãe Hilda. 2013. 136 f.,il. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MOURA, Milton. Identidades: construção de identidades, identidade local, regional, nacional, baianidade, brasilidade, identidade e militância. In: RUBIM, Antônio Albino Canelas. (Org.). **Cultura e atualidade**. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 77-91.

MUNANGA, Kabenguele (Org). **História do negro no Brasil** – o negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição. [S.I.]:Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares, 2004. vol. 1.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, 2005.

O IMAGINÁRIO é uma realidade – entrevista com Michel Maffesoli. **Revista Famecos**, Porto Alegre, quadrimestral, p. 74-82, ago. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/view/285/217>>. Acesso em: 25 mar. 2010.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário social e escola de ensino médio**. 2. ed. rev. e aum. Ijuí: Unijuí, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – **UNESCO**. Página eletrônica disponível através o endereço <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/cultural-heritage/> Acesso em junho 2011.

PIRES NETO, Josias. **Bahia singular e plural**: registro audiovisual de folgedos, festas e rituais populares. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo, 2005.

POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

QUEIROZ, Lilian Quelle Santos de. **Corpo lugar da memória**: a cultura corporal na Irmandade da Boa Morte em Cachoeira-Ba e o contexto educativo local. 2010. 105 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

REIS, L. V. S. **O mundo de pernas para o ar**: a capoeira no Brasil. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

RODRIGUES, Neidson. **Elogio à educação**. São Paulo, Cortez: 1999.

ROSENDAHL, Zeny. Espaço, cultura e religião: dimensões de análise. In: CORRÊA Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. (Org.). **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. cap. 9, p. 187-224.

SANDRONI, Carlos. Samba de Roda – patrimônio imaterial da humanidade. In: \_\_\_\_\_. **Estudos Avançados**. São Paulo: USP, 2010, vol. 24, nº 69, p. 373-388.

SANTOS, Jadson Luiz dos. **Cachoeira III séculos de história e tradição**. Salvador: Contraste, 2001.

SARLO, Beatriz. **Tempo presente**: notas sobre a mudança de uma cultura. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SARTRE, Jean Paul. **A imaginação**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2008. 144 p.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2010.

\_\_\_\_\_. Movimento negro brasileiro e sua trajetória para inclusão da diversidade étnico-racial, **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17. p.139-151, jan/jun, 2002.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico**: perspectivas do corpo na história da educação brasileira. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Renato da. **O candomblé da Barroquinha**: processo de constituição do primeiro terreiro baiano de Ketu. Salvador. Edições Maianga, 2006.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Os fundamentos africanos da religiosidade brasileira. In: MUNANGA, Kabenguelê. (Org.). **História do negro no Brasil** – o negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004. p. 152-204.

SODRÉ, Muniz. **Verdade seduzida** – por um conceito de cultura no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUZA, Carla Cristina Silveira de. Representações sociais, imaginário, cotidiano e Escola. In: AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de; SCOFANO, Reuber Gerbasi. (Org.). **Recortes do Imaginário**: novas colagens. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 146-156.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e diversidade**: o sujeito democrático. Tradução Modesto Florenzano. Bauru: EDUSC, 1998.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

WUNENBURGUER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

**ANEXOS**

## Anexo I

Leis 10.639/03 e 11.645/08

### LEI N° 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

***Altera a Lei n. 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.***

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei

**Art. 1°** A Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1° O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2° Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3° (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

**Art. 2°** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182° da Independência e 115° da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

**A Lei 11.645 de 10.03.08**, que disciplinou inteiramente a matéria tratada na Lei 10.639/03, revogou a anterior, apenas para acrescentar a obrigatoriedade da cultura indígena (**Lei n. 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**).

A hipótese é de revogação da lei anterior, nos termos do que estabelece o parágrafo 1º do art. 2º da Lei de Introdução ao Código Civil:

*“A Lei posterior revoga a anterior quando expressamente o declare, quando seja com ela incompatível ou quando regule inteiramente a matéria de que tratava a Lei anterior”.*

Confira o texto da Lei Nova:

### **LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008**

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena".

#### **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

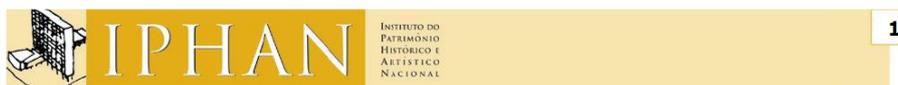
Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

Fernando Haddad

## Anexo 2

### Documento Produzido pela UNESCO que rege a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial



1

## CONVENÇÃO PARA A SALVAGUARDA DO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL

Paris, 17 de outubro de 2003

MISC/2003/CLT/CH/14

### CONVENÇÃO PARA A SALVAGUARDA DO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL

A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, doravante denominada "UNESCO", em sua 32ª sessão, realizada em Paris do dia 29 de setembro ao dia 17 de outubro de 2003,

*Referindo-se* aos instrumentos internacionais existentes em matéria de direitos humanos, em particular à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, e ao Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, de 1966,

*Considerando* a importância do patrimônio cultural imaterial como fonte de diversidade cultural e garantia de desenvolvimento sustentável, conforme destacado na Recomendação da UNESCO sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular, de 1989, bem como na Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural, de 2001, e na Declaração de Istambul, de 2002, aprovada pela Terceira Mesa Redonda de Ministros da Cultura,

*Considerando* a profunda interdependência que existe entre o patrimônio cultural imaterial e o patrimônio material cultural e natural,

*Reconhecendo* que os processos de globalização e de transformação social, ao mesmo tempo em que criam condições propícias para um diálogo renovado entre as comunidades, geram também, da mesma forma que o fenômeno da intolerância, graves riscos de deterioração, desaparecimento e destruição do patrimônio cultural imaterial, devido em particular à falta de meios para sua salvaguarda,

**IPHAN**INSTITUTO DO  
PATRIMÔNIO  
HISTÓRICO E  
ARTÍSTICO  
NACIONAL

2

*Consciente da vontade universal e da preocupação comum de salvaguardar o patrimônio cultural imaterial da humanidade,*

*Reconhecendo que as comunidades, em especial as indígenas, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos desempenham um importante papel na produção, salvaguarda, manutenção e recriação do patrimônio cultural imaterial, assim contribuindo para enriquecer a diversidade cultural e a criatividade humana,*

*Observando o grande alcance das atividades da UNESCO na elaboração de instrumentos normativos para a proteção do patrimônio cultural, em particular a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural de 1972,*

*Observando também que não existe ainda um instrumento multilateral de caráter vinculante destinado a salvaguardar o patrimônio cultural imaterial,*

*Considerando que os acordos, recomendações e resoluções internacionais existentes em matéria de patrimônio cultural e natural deveriam ser enriquecidos e complementados mediante novas disposições relativas ao patrimônio cultural imaterial,*

*Considerando a necessidade de conscientização, especialmente entre as novas gerações, da importância do patrimônio cultural imaterial e de sua salvaguarda,*

*Considerando que a comunidade internacional deveria contribuir, junto com os Estados Partes na presente Convenção, para a salvaguarda desse patrimônio, com um espírito de cooperação e ajuda mútua,*

*Recordando os programas da UNESCO relativos ao patrimônio cultural imaterial, em particular a Proclamação de Obras Primas do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade,*

*Considerando a inestimável função que cumpre o patrimônio cultural imaterial como fator de aproximação, intercâmbio e entendimento entre os seres humanos,*

*Aprova neste dia dezessete de outubro de 2003 a presente Convenção.*

## **I. Disposições gerais**

### **Artigo 1: Finalidades da Convenção**

A presente Convenção tem as seguintes finalidades:

- a) a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial;
- b) o respeito ao patrimônio cultural imaterial das comunidades, grupos e indivíduos envolvidos;



c) a conscientização no plano local, nacional e internacional da importância do patrimônio cultural imaterial e de seu reconhecimento recíproco;

d) a cooperação e a assistência internacionais.

### Artigo 2: Definições

Para os fins da presente Convenção,

1. Entende-se por "patrimônio cultural imaterial" as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos humanos existentes e com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e do desenvolvimento sustentável.

2. O "patrimônio cultural imaterial", conforme definido no parágrafo 1 acima, se manifesta em particular nos seguintes campos:

a) tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do patrimônio cultural imaterial;

b) expressões artísticas;

c) práticas sociais, rituais e atos festivos;

d) conhecimentos e práticas relacionados à natureza e ao universo;

e) técnicas artesanais tradicionais.

3. Entende-se por "salvaguarda" as medidas que visam garantir a viabilidade do patrimônio cultural imaterial, tais como a identificação, a documentação, a investigação, a preservação, a proteção, a promoção, a valorização, a transmissão - essencialmente por meio da educação formal e não-formal - e revitalização deste patrimônio em seus diversos aspectos.

4. A expressão "Estados Partes" designa os Estados vinculados pela presente Convenção e entre os quais a presente Convenção está em vigor.



5. Esta Convenção se aplica *mutatis mutandis* aos territórios mencionados no Artigo 33 que se tornarem Partes na presente Convenção, conforme as condições especificadas no referido Artigo. A expressão "Estados Partes" se referirá igualmente a esses territórios.

### **Artigo 3: Relação com outros instrumentos internacionais**

Nenhuma disposição da presente Convenção poderá ser interpretada de tal maneira que:

- a) modifique o estatuto ou reduza o nível de proteção dos bens declarados patrimônio mundial pela Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural de 1972, ao qual está diretamente associado um elemento do patrimônio cultural imaterial; ou
- b) afete os direitos e obrigações dos Estados Partes em virtude de outros instrumentos internacionais relativos aos direitos de propriedade intelectual ou à utilização de recursos biológicos e ecológicos dos quais são partes.

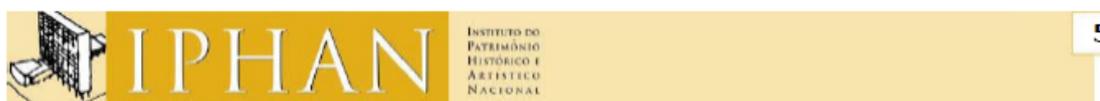
## **II. Órgãos da Convenção**

### **Artigo 4: Assembléia Geral dos Estados Partes**

1. Fica estabelecida uma Assembléia Geral dos Estados Partes, doravante denominada "Assembléia Geral", que será o órgão soberano da presente Convenção.
2. A Assembléia Geral realizará uma sessão ordinária a cada dois anos. Poderá reunir-se em caráter extraordinário quando assim o decidir, ou quando receber uma petição em tal sentido do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial ou de, no mínimo, um terço dos Estados Partes.
3. A Assembléia Geral aprovará seu próprio Regulamento Interno.

### **Artigo 5: Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**

1. Fica estabelecido junto à UNESCO um Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, doravante denominado "o Comitê". O Comitê será integrado por representantes de 18 Estados Partes, a serem eleitos pelos Estados Partes constituídos em Assembléia Geral, tão logo a presente Convenção entrar em vigor, conforme o disposto no Artigo 34.
2. O número de Estados membros do Comitê aumentará para 24, tão logo o número de Estados Partes na Convenção chegar a 50.



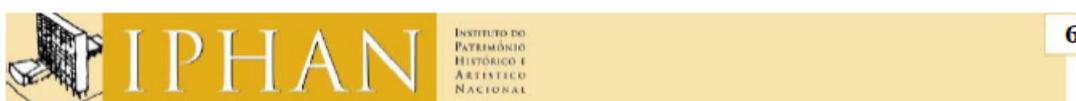
#### **Artigo 6: Eleição e mandato dos Estados membros do Comitê**

1. A eleição dos Estados membros do Comitê deverá obedecer aos princípios de distribuição geográfica e rotação eqüitativas.
2. Os Estados Partes na Convenção, reunidos em Assembléia Geral, elegerão os Estados membros do Comitê para um mandato de quatro anos.
3. Contudo, o mandato da metade dos Estados membros do Comitê eleitos na primeira eleição será somente de dois anos. Os referidos Estados serão designados por sorteio no curso da primeira eleição.
4. A cada dois anos, a Assembléia Geral renovará a metade dos Estados membros do Comitê.
5. A Assembléia Geral elegerá também quantos Estados membros do Comitê sejam necessários para preencher vagas existentes.
6. Um Estado membro do Comitê não poderá ser eleito por dois mandatos consecutivos.
7. Os Estados membros do Comitê designarão, para seus representantes no Comitê, pessoas qualificadas nos diversos campos do patrimônio cultural imaterial.

#### **Artigo 7: Funções do Comitê**

Sem prejuízo das demais atribuições conferidas pela presente Convenção, as funções do Comitê serão as seguintes:

- a) promover os objetivos da Convenção, fomentar e acompanhar sua aplicação;
- b) oferecer assessoria sobre as melhores práticas e formular recomendações sobre medidas que visem a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial;
- c) preparar e submeter à aprovação da Assembléia Geral um projeto de utilização dos recursos do Fundo, em conformidade com o Artigo 25;
- d) buscar meios de incrementar seus recursos e adotar as medidas necessárias para tanto, em conformidade com o Artigo 25;
- e) preparar e submeter à aprovação da Assembléia Geral diretrizes operacionais para a aplicação da Convenção;
- f) em conformidade com o Artigo 29, examinar os relatórios dos Estados Partes e elaborar um resumo destes relatórios, destinado à Assembléia Geral;



g) examinar as solicitações apresentadas pelos Estados Partes e decidir, de acordo com critérios objetivos de seleção estabelecidos pelo próprio Comitê e aprovados pela Assembléia Geral, sobre:

- i) inscrições nas listas e propostas mencionadas nos Artigos 16, 17 e 18;
- ii) prestação de assistência internacional, em conformidade com o Artigo 22.

#### **Artigo 8: Métodos de trabalho do Comitê**

1. O Comitê será responsável perante a Assembléia Geral, diante da qual prestará contas de todas as suas atividades e decisões.
2. O Comitê aprovará seu Regulamento Interno por uma maioria de dois terços de seus membros.
3. O Comitê poderá criar, em caráter temporário, os órgãos consultivos ad hoc que julgue necessários para o desempenho de suas funções.
4. O Comitê poderá convidar para suas reuniões qualquer organismo público ou privado, ou qualquer pessoa física de comprovada competência nos diversos campos do patrimônio cultural imaterial, para consultá-los sobre questões específicas.

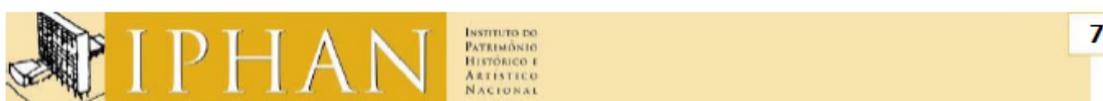
#### **Artigo 9: Certificação das organizações de caráter consultivo**

1. O Comitê proporá à Assembléia Geral a certificação de organizações não-governamentais de comprovada competência no campo do patrimônio cultural imaterial. As referidas organizações exercerão funções consultivas perante o Comitê.
2. O Comitê também proporá à Assembléia Geral os critérios e modalidades pelos quais essa certificação será regida.

#### **Artigo 10: Secretariado**

1. O Comitê será assessorado pelo Secretariado da UNESCO.
2. O Secretariado preparará a documentação da Assembléia Geral e do Comitê, bem como o projeto da ordem do dia de suas respectivas reuniões, e assegurará o cumprimento das decisões de ambos os órgãos.

### **III. Salvaguarda do patrimônio cultural imaterial no plano nacional**



### **Artigo 11: Funções dos Estados Partes**

Caberá a cada Estado Parte:

- a) adotar as medidas necessárias para garantir a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial presente em seu território;
- b) entre as medidas de salvaguarda mencionadas no parágrafo 3 do Artigo 2, identificar e definir os diversos elementos do patrimônio cultural imaterial presentes em seu território, com a participação das comunidades, grupos e organizações não-governamentais pertinentes.

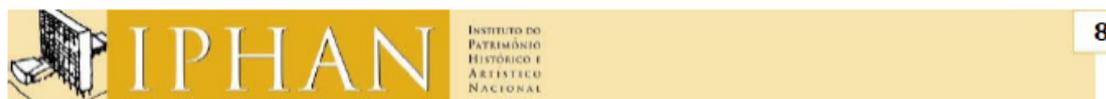
### **Artigo 12: Inventários**

1. Para assegurar a identificação, com fins de salvaguarda, cada Estado Parte estabelecerá um ou mais inventários do patrimônio cultural imaterial presente em seu território, em conformidade com seu próprio sistema de salvaguarda do patrimônio. Os referidos inventários serão atualizados regularmente.
2. Ao apresentar seu relatório periódico ao Comitê, em conformidade com o Artigo 29, cada Estado Parte prestará informações pertinentes em relação a esses inventários.

### **Artigo 13: Outras medidas de salvaguarda**

Para assegurar a salvaguarda, o desenvolvimento e a valorização do patrimônio cultural imaterial presente em seu território, cada Estado Parte empreenderá esforços para:

- a) adotar uma política geral visando promover a função do patrimônio cultural imaterial na sociedade e integrar sua salvaguarda em programas de planejamento;
- b) designar ou criar um ou vários organismos competentes para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial presente em seu território;
- c) fomentar estudos científicos, técnicos e artísticos, bem como metodologias de pesquisa, para a salvaguarda eficaz do patrimônio cultural imaterial, e em particular do patrimônio cultural imaterial que se encontre em perigo;
- d) adotar as medidas de ordem jurídica, técnica, administrativa e financeira adequadas para:



- i) favorecer a criação ou o fortalecimento de instituições de formação em gestão do patrimônio cultural imaterial, bem como a transmissão desse patrimônio nos foros e lugares destinados à sua manifestação e expressão;
- ii) garantir o acesso ao patrimônio cultural imaterial, respeitando ao mesmo tempo os costumes que regem o acesso a determinados aspectos do referido patrimônio;
- iii) criar instituições de documentação sobre o patrimônio cultural imaterial e facilitar o acesso a elas.

#### **Artigo 14: Educação, conscientização e fortalecimento de capacidades**

Cada Estado Parte se empenhará, por todos os meios oportunos, no sentido de:

- a) assegurar o reconhecimento, o respeito e a valorização do patrimônio cultural imaterial na sociedade, em particular mediante:
  - i) programas educativos, de conscientização e de disseminação de informações voltadas para o público, em especial para os jovens;
  - ii) programas educativos e de capacitação específicos no interior das comunidades e dos grupos envolvidos;
  - iii) atividades de fortalecimento de capacidades em matéria de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial, e especialmente de gestão e de pesquisa científica; e
  - iv) meios não-formais de transmissão de conhecimento;
- b) manter o público informado das ameaças que pesam sobre esse patrimônio e das atividades realizadas em cumprimento da presente Convenção;
- c) promover a educação para a proteção dos espaços naturais e lugares de memória, cuja existência é indispensável para que o patrimônio cultural imaterial possa se expressar.

#### **Artigo 15: Participação das comunidades, grupos e indivíduos**

No quadro de suas atividades de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial, cada Estado Parte deverá assegurar a participação mais ampla possível das comunidades, dos grupos e, quando cabível, dos indivíduos que criam, mantêm e transmitem esse patrimônio e associá-los ativamente à gestão do mesmo.

#### **IV. Salvaguarda do patrimônio cultural imaterial no plano internacional**

##### **Artigo 16: Lista representativa do patrimônio cultural imaterial da humanidade**

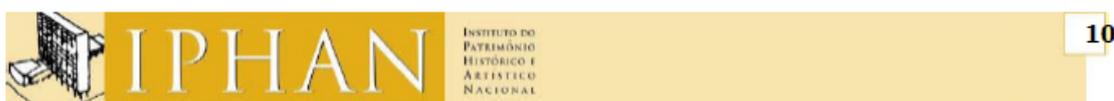
1. Para assegurar maior visibilidade do patrimônio cultural imaterial, aumentar o grau de conscientização de sua importância, e propiciar formas de diálogo que respeitem a diversidade cultural, o Comitê, por proposta dos Estados Partes interessados, criará, manterá atualizada e publicará uma Lista representativa do patrimônio cultural imaterial da humanidade.
2. O Comitê elaborará e submeterá à aprovação da Assembléia Geral os critérios que regerão o estabelecimento, a atualização e a publicação da referida Lista representativa.

##### **Artigo 17: Lista do patrimônio cultural imaterial que requer medidas urgentes de salvaguarda**

1. Com vistas a adotar as medidas adequadas de salvaguarda, o Comitê criará, manterá atualizada e publicará uma Lista do patrimônio cultural imaterial que necessite medidas urgentes de salvaguarda, e inscreverá esse patrimônio na Lista por solicitação do Estado Parte interessado.
2. O Comitê elaborará e submeterá à aprovação da Assembléia Geral os critérios que regerão o estabelecimento, a atualização e a publicação dessa Lista.
3. Em casos de extrema urgência, assim considerados de acordo com critérios objetivos aprovados pela Assembléia Geral, por proposta do Comitê, este último, em consulta com o Estado Parte interessado, poderá inscrever um elemento do patrimônio em questão na lista mencionada no parágrafo 1.

##### **Artigo 18: Programas, projetos e atividades de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial**

1. Com base nas propostas apresentadas pelos Estados Partes, e em conformidade com os critérios definidos pelo Comitê e aprovados pela Assembléia Geral, o Comitê selecionará periodicamente e promoverá os programas, projetos e atividades de âmbito nacional, sub-regional ou regional para a salvaguarda do patrimônio que, no seu entender, refletem de modo mais adequado os princípios e objetivos da presente Convenção, levando em conta as necessidades especiais dos países em desenvolvimento.



2. Para tanto, o Comitê receberá, examinará e aprovará as solicitações de assistência internacional formuladas pelos Estados Partes para a elaboração das referidas propostas.
  
3. O Comitê acompanhará a execução dos referidos programas, projetos e atividades por meio da disseminação das melhores práticas, segundo modalidades por ele definidas.

## V. Cooperação e assistência internacionais

### Artigo 19: Cooperação

1. Para os fins da presente Convenção, cooperação internacional compreende em particular o intercâmbio de informações e de experiências, iniciativas comuns, e a criação de um mecanismo para apoiar os Estados Partes em seus esforços para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial.
  
2. Sem prejuízo para o disposto em sua legislação nacional nem para seus direitos e práticas consuetudinárias, os Estados Partes reconhecem que a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial é uma questão de interesse geral para a humanidade e neste sentido se comprometem a cooperar no plano bilateral, sub-regional, regional e internacional.

### Artigo 20: Objetivos da assistência internacional

A assistência internacional poderá ser concedida para os seguintes objetivos:

- a) salvaguarda do patrimônio que figure na lista de elementos do patrimônio cultural imaterial que necessite medidas urgentes de salvaguarda;
- b) realização de inventários, em conformidade com os Artigos 11 e 12;
- c) apoio a programas, projetos e atividades de âmbito nacional, sub-regional e regional destinados à salvaguarda do patrimônio cultural imaterial;
- d) qualquer outro objetivo que o Comitê julgue necessário.

### **Artigo 21: Formas de assistência internacional**

A assistência concedida pelo Comitê a um Estado Parte será regulamentada pelas diretrizes operacionais previstas no Artigo 7 e pelo acordo mencionado no Artigo 24, e poderá assumir as seguintes formas:

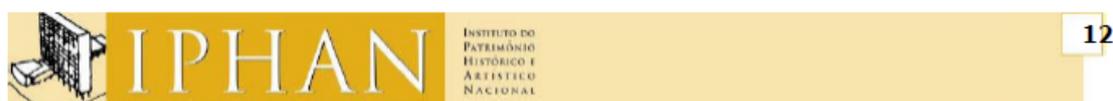
- a) estudos relativos aos diferentes aspectos da salvaguarda;
- b) serviços de especialistas e outras pessoas com experiência prática em patrimônio cultural imaterial;
- c) capacitação de todo o pessoal necessário;
- d) elaboração de medidas normativas ou de outra natureza;
- e) criação e utilização de infraestruturas;
- f) aporte de material e de conhecimentos especializados;
- g) outras formas de ajuda financeira e técnica, podendo incluir, quando cabível, a concessão de empréstimos com baixas taxas de juros e doações.

### **Artigo 22: Requisitos para a prestação de assistência internacional**

1. O Comitê definirá o procedimento para examinar as solicitações de assistência internacional e determinará os elementos que deverão constar das solicitações, tais como medidas previstas, intervenções necessárias e avaliação de custos.
2. Em situações de urgência, a solicitação de assistência será examinada em caráter de prioridade pelo Comitê.
3. Para tomar uma decisão, o Comitê realizará os estudos e as consultas que julgar necessários.

### **Artigo 23: Solicitações de assistência internacional**

1. Cada Estado Parte poderá apresentar ao Comitê uma solicitação de assistência internacional para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial presente em seu território.
2. Uma solicitação no mesmo sentido poderá também ser apresentada conjuntamente por dois ou mais Estados Partes.
3. Na solicitação, deverão constar as informações mencionados no parágrafo 1 do Artigo 22, bem como a documentação necessária.



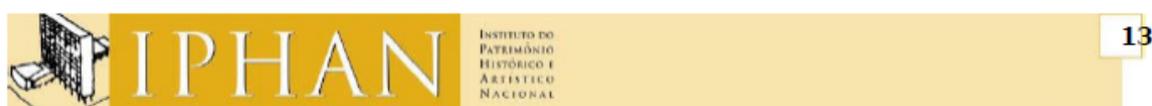
#### **Artigo 24: Papel dos Estados Partes beneficiários**

1. Em conformidade com as disposições da presente Convenção, a assistência internacional concedida será regida por um acordo entre o Estado Parte beneficiário e o Comitê.
2. Como regra geral, o Estado Parte beneficiário deverá, na medida de suas possibilidades, compartilhar os custos das medidas de salvaguarda para as quais a assistência internacional foi concedida.
3. O Estado Parte beneficiário apresentará ao Comitê um relatório sobre a utilização da assistência concedida com a finalidade de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial.

### **VI. Fundo do patrimônio cultural imaterial**

#### **Artigo 25: Natureza e recursos do Fundo**

1. Fica estabelecido um "Fundo para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial", doravante denominado "o Fundo".
2. O Fundo será constituído como fundo fiduciário, em conformidade com as disposições do Regulamento Financeiro da UNESCO.
3. Os recursos do Fundo serão constituídos por:
  - a) contribuições dos Estados Partes;
  - b) recursos que a Conferência Geral da UNESCO alocar para esta finalidade;
  - c) aportes, doações ou legados realizados por:
    - i) outros Estados;
    - ii) organismos e programas do sistema das Nações Unidas, em especial o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, ou outras organizações internacionais;
    - iii) organismos públicos ou privados ou pessoas físicas;
  - d) quaisquer juros devidos aos recursos do Fundo;
  - e) produto de coletas e receitas aferidas em eventos organizados em benefício do Fundo;
  - f) todos os demais recursos autorizados pelo Regulamento do Fundo, que o Comitê elaborará.



4. A utilização dos recursos por parte do Comitê será decidida com base nas orientações formuladas pela Assembléia Geral.

5. O Comitê poderá aceitar contribuições ou assistência de outra natureza oferecidos com fins gerais ou específicos, vinculados a projetos concretos, desde que os referidos projetos tenham sido por ele aprovados.

6. As contribuições ao Fundo não poderão ser condicionadas a nenhuma exigência política, econômica ou de qualquer outro tipo que seja incompatível com os objetivos da presente Convenção.

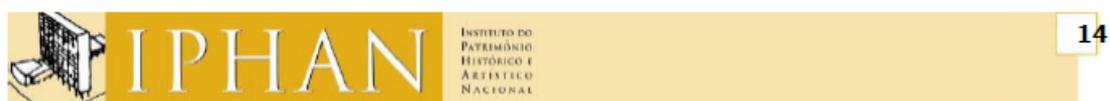
#### **Artigo 26: Contribuições dos Estados Partes ao Fundo**

1. Sem prejuízo de outra contribuição complementar de caráter voluntário, os Estados Partes na presente Convenção se obrigam a depositar no Fundo, no mínimo a cada dois anos, uma contribuição cuja quantia, calculada a partir de uma porcentagem uniforme aplicável a todos os Estados, será determinada pela Assembléia Geral. Esta decisão da Assembléia Geral será tomada por maioria dos Estados Partes presentes e votantes, que não tenham feito a declaração mencionada no parágrafo 2 do presente Artigo. A contribuição de um Estado Parte não poderá, em nenhum caso, exceder 1% da contribuição desse Estado ao Orçamento Ordinário da UNESCO.

2. Contudo, qualquer dos Estados a que se referem o Artigo 32 ou o Artigo 33 da presente Convenção poderá declarar, no momento em que depositar seu instrumento de ratificação, aceitação, aprovação ou adesão, que não se considera obrigado pelas disposições do parágrafo 1 do presente Artigo.

3. Qualquer Estado Parte na presente Convenção que tenha formulado a declaração mencionada no parágrafo 2 do presente Artigo se esforçará para retirar tal declaração mediante uma notificação ao Diretor Geral da UNESCO. Contudo, a retirada da declaração só terá efeito sobre a contribuição devida pelo Estado a partir da data da abertura da sessão subsequente da Assembléia Geral.

4. Para que o Comitê possa planejar com eficiência suas atividades, as contribuições dos Estados Partes nesta Convenção que tenham feito a declaração mencionada no parágrafo 2 do presente Artigo deverão ser efetuadas regularmente, no mínimo a cada dois anos, e deverão ser de um valor o mais próximo possível do valor das contribuições que esses Estados deveriam se estivessem obrigados pelas disposições do parágrafo 1 do presente Artigo.



5. Nenhum Estado Parte na presente Convenção, que esteja com pagamento de sua contribuição obrigatória ou voluntária para o ano em curso e o ano civil imediatamente anterior em atraso, poderá ser eleito membro do Comitê. Essa disposição não se aplica à primeira eleição do Comitê. O mandato de um Estado Parte que se encontre em tal situação e que já seja membro do Comitê será encerrado quando forem realizadas quaisquer das eleições previstas no Artigo 6 da presente Convenção.

#### **Artigo 27: Contribuições voluntárias suplementares ao Fundo**

Os Estados Partes que desejarem efetuar contribuições voluntárias, além das contribuições previstas no Artigo 26, deverão informar o Comitê tão logo seja possível, para que este possa planejar suas atividades de acordo.

#### **Artigo 28: Campanhas internacionais para arrecadação de recursos**

Na medida do possível, os Estados Partes apoiarão as campanhas internacionais para arrecadação de recursos organizadas em benefício do Fundo sob os auspícios da UNESCO.

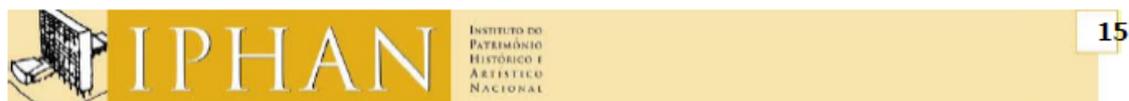
### **VII. Relatórios**

#### **Artigo 29: Relatórios dos Estados Partes**

Os Estados Partes apresentarão ao Comitê, na forma e com periodicidade a serem definidas pelo Comitê, relatórios sobre as disposições legislativas, regulamentares ou de outra natureza que tenham adotado para implementar a presente Convenção.

#### **Artigo 30: Relatórios do Comitê**

1. Com base em suas atividades e nos relatórios dos Estados Partes mencionados no Artigo 29, o Comitê apresentará um relatório em cada sessão da Assembléia Geral.
2. O referido relatório será levado ao conhecimento da Conferência Geral da UNESCO.



### **VIII. Cláusula transitória**

#### **Artigo 31: Relação com a Proclamação das Obras Primas do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade**

1. O Comitê incorporará à Lista representativa do patrimônio cultural imaterial da humanidade os elementos que, anteriormente à entrada em vigor desta Convenção, tenham sido proclamados "Obras Primas do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade".
2. A inclusão dos referidos elementos na Lista representativa do patrimônio cultural imaterial da humanidade será efetuada sem prejuízo dos critérios estabelecidos para as inscrições subsequentes, segundo o disposto no parágrafo 2 do Artigo 16.
3. Após a entrada em vigor da presente Convenção, não será feita mais nenhuma outra Proclamação.

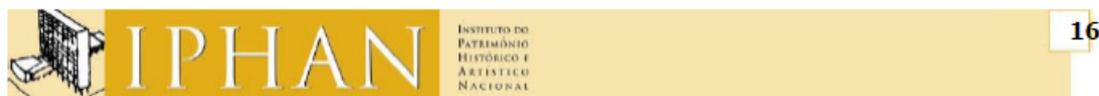
### **IX. Disposições finais**

#### **Artigo 32: Ratificação, aceitação ou aprovação**

1. A presente Convenção estará sujeita à ratificação, aceitação ou aprovação dos Estados Membros da UNESCO, em conformidade com seus respectivos dispositivos constitucionais.
2. Os instrumentos de ratificação, aceitação ou aprovação serão depositados junto ao Diretor Geral da UNESCO.

#### **Artigo 33: Adesão**

1. A presente Convenção estará aberta à adesão de todos os Estados que não sejam membros da UNESCO e que tenham sido convidados a aderir pela Conferência Geral da Organização.
2. A presente Convenção também estará aberta à adesão dos territórios que gozem de plena autonomia interna, reconhecida como tal pelas Nações Unidas, mas que não tenham alcançado a plena independência, em conformidade com a Resolução 1514 (XV) da Assembléia Geral, e que



tenham competência sobre as matérias regidas por esta Convenção, inclusive a competência reconhecida para subscrever tratados relacionados a essas matérias.

3. O instrumento de adesão será depositado junto ao Diretor Geral da UNESCO.

#### **Artigo 34: Entrada em vigor**

A presente Convenção entrará em vigor três meses após a data do depósito do trigésimo instrumento de ratificação, aceitação, aprovação ou adesão, mas unicamente para os Estados que tenham depositado seus respectivos instrumentos de ratificação, aceitação, aprovação ou adesão naquela data ou anteriormente. Para os demais Estados Partes, entrará em vigor três meses depois de efetuado o depósito de seu instrumento de ratificação, aceitação, aprovação ou adesão.

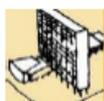
#### **Artigo 35: Regimes constitucionais federais ou não-unitários**

Aos Estados Partes que tenham um regime constitucional federal ou não-unitário aplicar-se-ão as seguintes disposições:

- a) com relação às disposições desta Convenção cuja aplicação esteja sob a competência do poder legislativo federal ou central, as obrigações do governo federal ou central serão idênticas às dos Estados Partes que não constituem Estados federais;
- b) com relação às disposições da presente Convenção cuja aplicação esteja sob a competência de cada um dos Estados, países, províncias ou cantões constituintes, que em virtude do regime constitucional da federação não estejam obrigados a tomar medidas legislativas, o governo federal as comunicará, com parecer favorável, às autoridades competentes dos Estados, países, províncias ou cantões, com sua recomendação para que estes as aprovelem.

#### **Artigo 36: Denúncia**

1. Todos os Estados Partes poderão denunciar a presente Convenção.
2. A denúncia será notificada por meio de um instrumento escrito, que será depositado junto ao Diretor Geral da UNESCO.
3. A denúncia surtirá efeito doze meses após a recepção do instrumento de denuncia. A denúncia não modificará em nada as obrigações financeiras assumidas pelo Estado denunciante até a data em que a retirada se efetive.

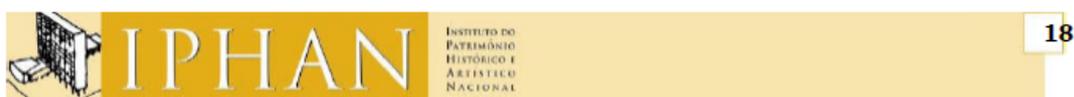


### Artigo 37: Funções do depositário

O Diretor Geral da UNESCO, como depositário da presente Convenção, informará aos Estados Membros da Organização e aos Estados não-membros aos quais se refere o Artigo 33, bem como às Nações Unidas, acerca do depósito de todos os instrumentos de ratificação, aceitação, aprovação ou adesão mencionados nos Artigos 32 e 33 e das denúncias previstas no Artigo 36.

### Artigo 38: Emendas

1. Qualquer Estado Parte poderá propor emendas a esta Convenção, mediante comunicação dirigida por escrito ao Diretor Geral. Este transmitirá a comunicação a todos os Estados Partes. Se, nos seis meses subseqüentes à data de envio da comunicação, pelo menos a metade dos Estados Partes responder favoravelmente a essa petição, o Diretor Geral submeterá a referida proposta ao exame e eventual aprovação da sessão subseqüente da Assembléia Geral.
2. As emendas serão aprovadas por uma maioria de dois terços dos Estados Partes presentes e votantes.
3. Uma vez aprovadas, as emendas a esta Convenção deverão ser objeto de ratificação, aceitação, aprovação ou adesão dos Estados Partes.
4. As emendas à presente Convenção, para os Estados Partes que as tenham ratificado, aceito, aprovado ou aderido a elas, entrarão em vigor três meses depois que dois terços dos Estados Partes tenham depositado os instrumentos mencionados no parágrafo 3 do presente Artigo. A partir desse momento a emenda correspondente entrará em vigor para cada Estado Parte ou território que a ratifique, aceite, aprove ou adira a ela três meses após a data do depósito do instrumento de ratificação, aceitação, aprovação ou adesão do Estado Parte.
5. O procedimento previsto nos parágrafos 3 e 4 não se aplicará às emendas que modifiquem o Artigo 5, relativo ao número de Estados membros do Comitê. As referidas emendas entrarão em vigor no momento de sua aprovação.
6. Um Estado que passe a ser Parte neste Convenção após a entrada em vigor de emendas conforme o parágrafo 4 do presente Artigo e que não manifeste uma intenção em sentido contrario será considerado:
  - a) parte na presente Convenção assim emendada; e



b) parte na presente Convenção não emendada com relação a todo Estado Parte que não esteja obrigado pelas emendas em questão.

#### **Artigo 39: Textos autênticos**

A presente Convenção está redigida em árabe, chinês, espanhol, francês, inglês e russo, sendo os seis textos igualmente autênticos.

#### **Artigo 40: Registro**

Em conformidade com o disposto no Artigo 102 da Carta das Nações Unidas, a presente Convenção será registrada na Secretaria das Nações Unidas por solicitação do Diretor Geral da UNESCO.

Feito em Paris neste dia três de novembro de 2003, em duas cópias autênticas que levam a assinatura do Presidente da 32ª sessão da Conferência Geral e do Diretor Geral da UNESCO. Estas duas cópias serão depositadas nos arquivos da UNESCO. Cópias autenticadas serão remetidas a todos os Estados a que se referem os Artigos 32 e 33, bem como às Nações Unidas.

O texto acima é o texto autêntico da Convenção devidamente aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 32ª sessão, realizada em Paris e declarada encerrada em dezessete de outubro de 2003.

EM FÉ DO QUE os signatários abaixo assinam, neste dia três de novembro de 2003.

Presidente da Conferência Geral      Diretor Geral

Cópia autenticada

Paris,

Assessor Jurídico,

da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Anexo 3

### Termo de consentimento para participação na pesquisa

Termo de consentimento a participação na pesquisa



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

#### TERMO DE CESSÃO

Informações para Indivíduos que estão sendo solicitados a participar de uma Pesquisa de Doutorado em Educação, realizado pela Doutoranda Lilian Quelle Santos de Queiroz, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cecília de Paula Silva (Prof.<sup>a</sup> Adjunto do Departamento III da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia), Autorizando a utilização da fala para uso exclusivo na pesquisa e demais fins acadêmicos.

PÚBLICO ALVO DA PESQUISA: MEMBROS DA REDE ESCOLAR ESTADUAL DE CACHOEIRA (BA)

TEMA DO ESTUDO: **CORPO NEGRO EM CACHOEIRA/BA/BRASIL: RITOS E PERCURSOS NO ÂMBITO EDUCATIVO DA CIDADE**

#### Assentimento a Participar

Compreendo o que estou sendo proposto a fazer pela pessoa que está realizando esta pesquisa. Refleti sobre o assunto e aceito participar nesta pesquisa.

\_\_\_\_\_

Nome da pessoa participante desta pesquisa

\_\_\_\_\_

Data

\_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_

Assinatura da Orientadora da pesquisa

## Anexo 4

### Roteiro de entrevista realizada com educandos

Roteiro semi estruturado para entrevista a ser realizada com os estudantes cachoeiranos



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

#### ROTEIRO PARA QUESTIONARIO APRESENTADO AOS ESTUDANTES CACHOEIRANOS

Informações para Indivíduos que estão sendo solicitados a participar de uma Pesquisa de Doutorado em Educação, realizado pela Doutoranda Lilian Quelle Santos de Queiroz, sob a orientação da Prof.ª Drª Maria Cecília de Paula Silva (Prof.ª Adjunto do Departamento III da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia), Autorizando a utilização da fala para uso exclusivo na pesquisa e demais fins acadêmicos.

Agradeço desde já pela sua colaboração e atenção em responder as questões propostas

Lilian Quelle Santos de Queiroz  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA

#### 1. DADOS PESSOAIS

A. Nome: \_\_\_\_\_

B. Escola onde Estuda \_\_\_\_\_

C. Série que está cursando e idade \_\_\_\_\_

D. Cidade onde mora \_\_\_\_\_

E. Cor/Raça (Classificação segundo o IBGE- Instituto brasileiro de Geografia e Estatística)

( ) Preta ( ) Parda ( ) Branca ( ) Amarela ( ) Indígena ( ) Outra. O Quê? \_\_\_\_\_

F. Religião \_\_\_\_\_

## 2. SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA LOCAL

- A. Com suas palavras descreva o que você entende por cultura?
- B. O que você entende pelo termo “afrobrasileiro”, Já Ouvia falar nesse termo? Você se sente como um (a) afrobrasileiro (a)? Por que?
- C. Você conhece a História da Cidade? Onde aprendeu?
- D. O que você entende por corpo?
- E. O que você entende por Imaginário/imaginação?
- F. O que você considera importante de expressão cultural que acontece na cidade?
- G. Você participa de alguma manifestação cultural em Cachoeira?
- H. Os professores falam em sala de aula sobre as manifestações culturais da cidade?
- I. O que você diria sobre ser negro em Cachoeira?
- J. Deixe seus comentários ou questionamentos, sobre a escola, as aulas, sobre as perguntas desse questionário ou sobre o tema que achar necessário.