

Cultura afro-brasileira como fundamento da cultura escolar: contribuições da Mini Comunidade Obá Biyi para a escolarização de crianças negras

Thiago dos Santos Molina¹

Resumo

Este artigo discute conceitos e teorias sobre as relações entre cultura afro-brasileira e a escolarização de crianças negras. Com base na experiência da Mini Comunidade Obá Biyi, ocorrida entre 1978 e 1986 no território pertencente ao Ilê Axé Opô Afonjá, em Salvador-BA, exploram-se as possíveis contribuições pedagógicas dessa experiência ao processo de escolarização de escolas situadas em comunidades de maioria populacional negra. A partir da diferenciação estratégica entre escolarização e educação descrita por Shujaa e da noção de Ensino culturalmente relevante, de Ladson-Billings, articulamos os dois momentos do texto para propor que a história e cultura negra, quando encaradas como fundamento da escolarização, exige a emergência de uma outra cultura escolar, pois uma transformação nesse nível provoca alterações sobre o próprio entendimento da noção de Escola.

Palavras-chave: história da educação; escolarização de crianças negras; educação das relações étnico-raciais.

Abstract

This article discusses concepts and theories about the relationship between Afro-Brazilian culture and the schooling of black children. Based on the experience of the Obá Biyi Mini Community, which took place between 1978 and 1986 in the territory belonging to Ilê Axé Opô Afonjá, in Salvador, Bahia, it is explored the possible pedagogical contributions of this experience to the schooling process in schools located in Black communities. Based on the strategic differentiation between schooling and education described by Shujaa and Ladson-Billings' notion of culturally relevant teaching, we articulate the two moments of the text to propose that Black history and culture, when considered as the foundation of schooling, require the emergence of a different school culture, since a transformation at this level implies changes in the very understanding of the notion of school.

Keywords: history of education; schooling of Afro-Brazilian children; education of ethnic-racial relations.

¹ Pedagogo, mestre e doutor em educação pela FEUSP, atua como coordenador pedagógico e professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Salvador, Bahia.

Introdução

Este artigo apresenta resultados parciais da tese de doutorado de minha autoria, atualizando e ampliando achados expressos na dissertação de mestrado *Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras* (MOLINA, 2011)². No presente artigo, pretendo: (a) investigar as bases teóricas e práticas escolares de pedagogias estruturadas a partir das ressignificações e recriações culturais negras na diáspora; e (b) discutir a relação entre cultura do educando e cultura escolar presente nessas propostas. De início, o foco principal era perceber como o Projeto Político Pedagógico (PPP) Irê Ayó (Caminho da Alegria, em iorubá) é transposto em ações pedagógicas na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, em Salvador, Bahia. Esse PPP foi elaborado e proposto pela educadora e doutora em educação Vanda Machado e está vigente desde 1999 na referida unidade escolar. Contudo, durante o processo de pesquisa, documentos e textos obtidos em trabalho de campo realizado em 2009 apontaram a existência de um projeto no mesmo local onde a atual escola municipal está instalada. Esse projeto, ocorrido entre 1978 e 1985, era chamado de Mini Comunidade Obá Biyi.

A “Mini”, apelido utilizado no dia a dia, esse projeto piloto pretendeu construir uma outra forma de educação escolar para crianças moradoras e do entorno do terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Afonjá Afonjá, uma comunidade afro-brasileira organizada a partir de 1910 sob a liderança da ialorixá Mãe Aninha de Xangô. O principal intuito da Mini Comunidade Obá Biyi era complementar o ensino da escola oficial então chamada de escola de primeiro grau e iniciar o processo de escolarização de crianças com até 6 anos de idade. Outrossim, o que nos interessa mesmo na Mini é sua proposta de “educação pluricultural”, pela qual seus coordenadores ousaram propor uma linguagem pedagógica descentrada da ideologia da escrita, estruturando-se, assim, uma pedagogia a partir de dramatizações de contos afro-brasileiros adaptados por Mestre Didi.

Este artigo, pois, divide-se em dois momentos: primeiro discutiremos alguns conceitos e teorias que relacionam cultura negra e escolarização, assumindo nossa posição no campo. Depois, a partir da experiência da Mini Comunidade Obá Biyi, exploraremos possíveis contribuições deste caso à escolarização em contextos sociais de majoritária presença afrodescendente.

² A referida tese está em processo de revisão após a defesa oral realizada em 14 de abril de 2025, na Faculdade de Educação da USP. O título desse trabalho é *Pedagogias Afrodiaspóricas: resistência, resiliência e reexistência negra na educação escolar pública* (MOLINA, 2025).

Não obstante, se inicialmente a referida pesquisa considerou que a presença da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar é um fator relevante para o processo de escolarização de crianças negras, a conclusão desse estudo abre uma outra hipótese, não excludente da primeira: a história e cultura negra como “fundamento” do processo de escolarização exige a emergência de uma contracultura escolar afrodiaspórica (MOLINA, 2025), pois uma transformação nesse nível modifica conteúdos pedagógicos e práticas de ensino, bem como provoca alterações sobre o próprio entendimento da noção de Escola. Eis o fio da meada do artigo.

Crianças negras e Escolarização: onde mora o problema?

Qual o papel da cultura e da identidade cultural na escolarização de afrodescendentes? Este artigo pretende apenas iniciar a construção da nossa resposta, tendo no plano de fundo as palavras de Nilma Gomes (1997, p. 24-25):

Pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é compreender que o processo de exclusão deste segmento étnico/racial não acontece somente em nível ideológico, que se faz notar na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado numa estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão [...] Repensar a educação passa, necessariamente, por repensar o papel que a raça ocupa na construção da sociedade brasileira.

Em consonância com a perspectiva de Quijano (2005, p. 227), “a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. [...] Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados”. Para o sociólogo, esse “padrão de poder” forjado durante o período colonial nas Américas converteu a raça “no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial” (QUIJANO, 2005, p. 227).

Portanto, quando este estudo volta-se para a escolarização de crianças negras, o faz pela existência de critérios raciais para classificação de pessoas na sociedade brasileira, ainda que os tenha abandonado a biologia (GUIMARÃES, 2003). Não se trata de exaltar um tipo de taxinomia que deveria soar como absurda, mas de ser coerente com os resultados de muitas pesquisas que sustentam haver discriminação racial contra crianças

negras no tratamento dispensado pelas professoras (CAVALLEIRO, 2000; OLIVEIRA, F. DE, 2004), nos livros didáticos (SILVA, A., 2001; 2004; SILVA, P. V. B., 2008) e na avaliação escolar (CARVALHO, 2009), por exemplo.

A partir dessas denúncias de racismo no cotidiano escolar, avaliamos os efeitos da discriminação racial na escolarização de crianças negras como um débito educacional contraído pela sociedade, contrapondo-se às interpretações que culpabilizam individualmente as próprias crianças pelo seu fracasso escolar e que ignoram as marcas identitárias de raça, etnia, gênero, classe social e habilidades físicas (LADSON-BILLINGS, 2006). Em especial, procuramos refletir sobre o débito educacional em escolas que atendem majoritariamente a população afrodescendente. Inverte-se, assim, a direção da justificativa: o que legitima em tais locais uma escolarização que se quer nacional quando o contexto social em que o conhecimento é produzido e/ou compartilhado é desprezado? Como já há muito percebeu Brandão (1983, p. 11):

[...] a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um de seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura.

Assim, há necessidade de empenhar nossos esforços de pesquisa em compreender processos educativos escolares referenciados numa visão de mundo afrodescendente, ou seja, de estudar os fundamentos de uma escola que não deseduque as crianças negras. Em 1933, Woodson já denunciava que “[...] a educação dos negros, então, a coisa mais importante para seu crescimento, [estava] quase inteiramente nas mãos daqueles que os escravizaram e agora os segregam” (WOODSON, 2000 [1933], p. 14 – tradução nossa).

Para o autor, esse sistema manipula o negro “altamente educado” e, ao invés de uma verdadeira cooperação interracial, a deseducação atinge seus objetivos quando garante que o sistema de educação sob o controle dos brancos, treine o negro para “ser branco” e, ao mesmo tempo, quando o negro convence-se do “impropério ou da impossibilidade dele tornar-se branco [...] o resultado, então, é que o negro assim deseducado não tem serventia para eles mesmos ou para o homem branco” (WOODSON, 2000 [1933], p. 15 – tradução nossa).

As críticas de Woodson são pertinentes ao sistema de ensino brasileiro e vemos como crucial a diferenciação estratégica entre educação e escolarização para potencializá-la. De acordo com Shujaa (1994), as conceituações que equivalem escolarização e educação falham ao não considerarem diferentes orientações culturais e relações desiguais

de poder entre os diferentes grupos sociais pertencentes ao mesmo Estado-nação. Orientação cultural é entendida por ele como algo que envolve processos cognitivos, afetivos e diretivos, os quais os indivíduos lançam mão para elaborar estratégias de relacionamento com o mundo. Ele acrescenta, entretanto, que orientações culturais devem ser entendidas dentro do contexto da experiência histórica de um determinado grupo social. Assim, apesar da identidade cultural dos afro-estadunidenses ser influenciada pelo contexto social dos Estados Unidos, ela também está inscrita “dentro de um *continuum* histórico-cultural africano que pré-data aquele contexto social e continuaria a existir mesmo se o Estado-nação e seus arranjos sociais se transformassem ou fracassassem” (SHUJAA, 1994, p. 15).

A noção de *continuum* permite que, apesar das diferenças internas entre cada um dos contextos da diáspora, valorize-se a compreensão comparada dessas particularidades. Com essa perspectiva, adotamos as bases utilizadas propostas por Shujaa (1994, p. 15 – tradução nossa) para diferenciar estrategicamente “escolarização” de “educação”:

Escolarização é um processo que tem a intenção de perpetuar e manter as relações de poder existentes na sociedade e as estruturas institucionais que suportam esses arranjos. [...] O que é crucial entender para essa discussão é que quando múltiplas orientações culturais existem dentro de um estado nação, é a liderança entre os adeptos da orientação cultural politicamente dominante que exercita a maior influência sobre os “conceitos, valores e habilidades” que a escola transmite. Esse é o caso com Brancos-Anglo-saxões-Protestantes nos Estados Unidos. Educação, em contraste a escolarização, é o processo de transmitir de uma geração para a próxima o conhecimento dos valores, estética, crenças espirituais e todas as coisas que dão a uma particular orientação cultural sua exclusividade [*uniqueness*].

Isso não significa que educação e escolarização sejam mutuamente excludentes. Na verdade, esses dois processos sobrepõem-se e existem aspectos na escolarização que servem aos interesses de todos na sociedade, não importando sua orientação cultural. Para o autor, existem três áreas de sobreposição obrigatórias para a escola pública, quais sejam: fomentar adequadas habilidades em letramento, humanidades e tecnologias necessárias para negociação de autossuficiência econômica; incitar habilidades cidadãs, promovidas através do pensamento e questionamento crítico do sistema político e do ensino de valores democráticos; prover noções históricas da nação, do continente e do mundo, representando acuradamente a contribuição de todos os grupos étnicos para a construção do conhecimento humano (SHUJAA, 1994, p. 15-16).

Todavia, quando existem grupos sociais na sociedade que não possuem adequado conhecimento da sua própria história (como é o caso dos afro-estadunidenses lá e dos afro-brasileiros cá), é inapropriado esperar que a escola pública atinja essas metas por si só. Por

isso, a visão de mundo da qual falou Shujaa pode somente ser transmitida através de um processo de educação estrategicamente guiado por uma orientação cultural afro-estadunidense (afro-brasileira para nós) e um entendimento de como as relações de poder na sociedade são mantidas.

Se até aqui problematizamos a relação entre cultura, educação e escolarização “de” e “para” crianças negras, encontramos em Ladson-Billings (2008, p. 26) um ponto de apoio para o enfrentamento do problema suscitado:

Dada à longa história do sofrível desempenho acadêmico dos alunos afro-americanos, pode-se perguntar por que não existe quase nenhuma literatura para tratar de suas necessidades educacionais específicas. Um dos motivos é a obstinada recusa da educação americana em reconhecer afro-americanos como um grupo cultural distinto. Embora se reconheça que afro-americanos compõem um grupo racial distinto, o reconhecimento de que esse grupo racial tenha uma cultura distinta ainda não é admitido. Presume-se que as crianças afro-americanas são exatamente como as crianças brancas, mas apenas precisam de um pouco de ajuda extra. As características culturais distintas (exigindo certa atenção específica), ou o impacto prejudicial do racismo sistêmico, são possibilidades raramente investigadas. Consequentemente, as razões para seu fracasso acadêmico continuam a ser vistas como inteiramente ambientais ou sociais. Pobreza e falta de oportunidade são sempre apresentadas como as únicas razões plausíveis para o desempenho sofrível. E os tipos de intervenções e soluções propostas tentam compensar essas deficiências³.

Pressupomos, como a pesquisadora, que reside na particularidade cultural dos estudantes afro-americanos⁴ um fator relevante para qualificar positivamente a oferta de escolarização para este público. Dessa maneira, fomos investigar práticas de ensino que “tem ajudado os alunos não apenas a alcançar o sucesso acadêmico, mas a alcançar aquele sucesso preservando uma identidade positiva como afro-americanos” (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 30), são práticas que almejam oferecer um “ensino culturalmente relevante”:

[...] o ensino culturalmente relevante usa a cultura do aluno para preservá-la e transcender os efeitos negativos da cultura dominante. Os efeitos negativos são causados, por exemplo, por não se perceber a história, cultura ou antecedentes descritos nos livros didáticos ou currículos, ou por se enxergar aquela história, cultura e antecedentes de maneira distorcida. [...] O objetivo principal do ensino culturalmente relevante é ajudar no desenvolvimento de uma “personalidade negra relevante” que permita aos alunos afro-americanos optar por excelência acadêmica

³ A crítica da autora, nesse ponto, é direcionada aos programas de correção da “falta”, isto é, aos programas que a partir da detecção de uma “privação cultural” propõem saídas de “educação compensatória” (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 27). Em outra obra, aprofundando essa crítica, Ladson-Billings forja a ideia de “débito educacional” da sociedade estadunidense com crianças negras, indígenas, latinas e/ou pertencentes a outros grupos étnico-raciais minoritários, afastando a responsabilidade pelo fracasso escolar dos estudantes e demandando do Estado e da sociedade a formulação de políticas públicas com objetivo de sanar esse débito

⁴ Nós também somos afro-americanos e prefiro a utilização de “afro-estadunidense”, derivação lógica da aceção do termo “estadunidense” existente em dicionários da língua portuguesa. Contudo, preservo-o ao citar textos de terceiros.

e ainda assim se identificar com a cultura africana e afro-americana. Especificamente, o ensino culturalmente relevante é uma pedagogia que capacita os alunos intelectualmente, socialmente, emocionalmente e politicamente, pelo uso de referentes culturais para transmitir conhecimento, habilidades e atitudes. *Esses referentes culturais não são meramente veículos de ligação ou explicação da cultura dominante; são aspectos do currículo por direito próprio* (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 36 – grifo nosso).

Ora, apesar da autora elaborar esse conceito a partir de práticas docentes bem-sucedidas, sua intenção sempre foi encontrar o fio que as une. Diferente dela, contudo, nosso foco é as características de propostas pedagógicas e, diante disso, discute-se a seguir o contexto que possibilitou a criação da Mini Comunidade Obá Biyi e como se procurou efetivar essa proposta em prática de ensino.

“De anel no dedo e aos pés de Xangô”: a Mini Comunidade Obá Biyi

Oba Biyi é o nome atributivo do Xangô de Mãe Aninha, a fundadora do *Ilê Axé Opô Afonjá*, que pode ser traduzido como “O rei nasce aqui”. Dizia ela: “quero ver as crianças de hoje, no futuro, de anel no dedo e aos pés de Xangô”⁵. Assim, o nome Mini Comunidade Obá Biyi é uma tripla homenagem: primeiro, quando reverencia à ialorixá fundadora do *Afonjá*; segundo, homenageia Xangô, o patrono da comunidade; terceiro, é uma homenagem às próprias crianças, que receberam de presente uma “Mini Comunidade onde nascem os reis” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 9).

Quando a Mini surgiu, nos anos 1970, “o mercado econômico de Salvador se fixa na ordem industrial, e o mínimo de mobilidade social começa a passar pelo crivo da escolarização” (LUZ, M., 2003, p. 43-44). Nesta época, no *Ilê Axé Opô Afonjá*, Mestre Didi e sua esposa, Juana dos Santos, indagaram um grupo de crianças em idade escolar e moradoras do terreiro sobre o motivo de não estarem na escola. A resposta foi enfática: “Não gostam da gente lá!”:

Esta resposta até hoje nos provoca reflexões sobre a rejeição escolar em relação às alteridades sócio-culturais, em face do eurocentrismo ou etnocentrismo característica das ideologias e instituições que compõem o Estado neocolonial. [outro parágrafo] O que foi compreendido na época pela SECNEB, é que na composição de sua estratégia de luta por afirmação dos valores africano-brasileiros, as relações da comunidade com a política educacional oficial não podiam passar ao largo (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 37).

⁵ Em duas obras de Marco Aurélio Luz (LUZ, M., 1988, p. 666; 1993, p. 197), essa frase é atribuída à Mãe Ondina, falecida em 1975. Não obstante, “de anel nos dedos e aos pés de Xangô” é uma frase atribuída a Mãe Aninha, fundadora do terreiro, em outras fontes (ADINOLFI, 2004; LUZ, N., 2000; MACHADO, 2006; SANTOS, D.; LUZ, M., 2007).

Inspirados pelo desafio de Mãe Aninha, os idealizadores do projeto detinham uma formação intelectual privilegiada. Fora a complexa formação sacerdotal de Mestre Didi⁶, ele e Juana também realizaram viagens à África para realizar pesquisas comparativas sobre a religião nagô e seus desdobramentos na diáspora (SANTOS, D., 1988, p. 35-36). Além disso, o casal realizou diversas comunicações em colóquios internacionais da UNESCO e do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS)⁷, possibilitando-lhes circular entre intelectuais negros do continente africano e da diáspora no período de consolidação da independência dos países africanos. Ao mesmo tempo, a luta dos afro-estadunidenses pelos direitos civis colhia seus frutos nos Estados Unidos e o movimento *Black Power* desencadeava uma série de movimentos de afirmação da identidade negra em toda a diáspora africana.

Ora, é também nos anos 1970 que os afro-estadunidenses estão criando suas primeiras pré-escolas e escolas elementares afro-centradas independentes (GONÇALVES; SILVA, 2006; MOLINA, 2009), isto é, escolas que procuram justamente alinhar no mesmo projeto pedagógico escolarização e educação aliada à afirmação identitária. Portanto, vê-se que a Mini Comunidade não foi um fato isolado na história da educação afro-americana, sendo que sua proposta almejou o seguinte:

A Mini-comunidade Oba-Biyi se constituiu como um projeto-piloto, visando a criar uma nova pedagogia assentada nos princípios de respeito à alteridade, promovendo a adaptação da linguagem do discurso do ensino oficial aos valores e às características da linguagem sócio-cultural comunitária, estabelecendo uma nova metodologia de ensino e de relações institucionais abrindo espaços para participação direta dos alunos, corpo de funcionários, professores e, sobretudo, líderes comunitários no desempenho da escola (LUZ, M., 1988, p. 667).

A Mini deu início as suas atividades em 1978, atendendo 60 crianças em três modalidades: creche, pré-escola e desenvolvimento integrado (para crianças em idade escolar). Para esses últimos, o trabalho na Mini ocorria no contraturno da escola oficial e tinha caráter complementar à escolarização. A ausência da sala de aula tornar-se-ia o símbolo da construção da nova pedagogia, ensejo para construção de uma nova “cultura escolar”. As concepções pedagógicas que orientaram a primeira fase da Mini Comunidade estão nessa fala de Juana dos Santos:

Não queríamos bancos, mesa para o professor. Nós criamos um espaço para dar maior liberdade as crianças através de núcleos de interesse dispostos num grande e

⁶ Muniz Sodré, para contestar o adjetivo “popular” da cultura quando aplicado ao saber do terreiro diz: “ora, nada disso aplica-se ao saber tradicional do terreiro, que é complexo e erudito, acessível apenas pelo caminho tenro da iniciação” (SODRÉ, 2002, p. 176).

⁷ Essa suposição está fundada nos títulos de trabalhos citados por Juana E. Santos e listados entre as referências de sua obra *Os nagô e a morte* (1977, p. 237).

único salão, onde agrupávamos distintos materiais, espelhos, vestimentas, sapatos, instrumentos de música, pinturas, colagens. Tudo isso ocupava os lugares, e as crianças ficavam no chão sobre esteiras para trabalhar. Trabalhamos no sentido de se desenvolver um programa do ponto-de-vista lúdico, da criatividade, desenvolver a criatividade da criança, porque esse é o lado mais rico que as crianças tinham, eram extremamente criativos, originalmente muito criativos (Juana Santos apud LUZ, N., 2000, p. 166).

Essa fala da coordenadora da Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil (SECNEB), entidade responsável pelo projeto no terreiro, corrobora seu idealizador quando ele afirma, em outro texto, que a Mini foi concebida “aberta à pesquisa pedagógica” (SANTOS, D., 1988, p. 42). De fato, esses documentos apontam que a Mini inovou no aspecto arquitetônico quando priorizou a construção de um espaço para aprendizagem com permissão ao movimento corporal. A negação da sala da aula, a proposta de trabalho sobre esteiras e os centros de interesse indicam também que a proximidade física entre as crianças não era um problema, mas percebido como um estímulo à criatividade.

Segundo nossas leituras (LUZ, M., 1988; 1993; LUZ, N., 2000; SANTOS, D.; LUZ, M., 2007), a Mini Comunidade passou por duas grandes fases, sendo que a primeira foi marcada pelo conflito entre seus diversos atores. Enquanto a SECNEB procurava colocar em prática seu projeto educativo referenciado em valores civilizatórios africano-brasileiros, as professoras designadas pela prefeitura mantiveram-se arraigadas aos padrões pedagógicos eurocêntricos. Não obstante, as crianças acostumadas com o convívio já construído dentro da comunidade não respeitaram a autoridade “de fora”⁸ personificada nas professoras. Desse modo, a aproximação entre esses “dois mundos” desembocou numa situação de confronto e “a crise gerou demissão de professores que se sentiram 'diminuídos em sua autoridade', e de pedagogos revoltados com a recusa das crianças em aderir aos métodos mais modernos de ensino” (LUZ, M., 1988, p. 668-669).

Com a recomposição do Grupo de Trabalho em Educação (GTE) da SECNEB, no final de 1978, Marco Aurélio Luz e Regina Helena Pires assumiram a coordenação da Mini Comunidade em atendimento a um pedido de Mestre Didi que, por sua vez, retraiu o projeto pedagógico da Mini ao adaptar em forma de auto coreográfico⁹ o conto *Odé e os Orixá do mato*, exigindo a fusão da dramaturgia teatral com percussão e cânticos afro-

⁸ O “de fora” sinaliza que as professoras, sendo externas à comunidade, não deveriam ter autoridade segundo as regras do Axé. Marco Aurélio Luz afirma que enfrentou os olhos desconfiados no começo do seu trabalho, mas o fato de ser um dos ministros de Xangô, facilitou o seu caminho entre as crianças (LUZ, M., 1988; LUZ, N., 2000; SANTOS, D.; LUZ, M., 2007).

⁹ “Auto” no sentido de representação dramática.

brasileiros. O valor da dramatização para a elaboração de uma proposta real de educação pluricultural surge daí:

Mestre Didi com Odé e os orixá do mato, além de fornecer o carro chefe impulsionador de toda dinâmica sinérgica do projeto-piloto de educação pluricultural, inaugura também no Brasil uma linha de dramaturgia baseada e criada a partir da linguagem e dos valores civilizatórios da tradição africana no mesmo contexto, por exemplo, das “óperas negras” criadas e realizadas na Nigéria por Duro Ladipo¹⁰ (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 61).

Os autores afirmam que as reflexões que eram realizadas desde o planejamento até exibição da montagem de um auto coreográfico mobilizavam o universo simbólico das crianças através da construção da narrativa mítica elaborada a partir da tradição oral afro-brasileira. O acolhimento no trabalho pedagógico de “aspectos psicológicos de aceitação-rejeição, autoestima, denegação da identidade e alteridade”, envolvidos na “ambiência escolar”, eram responsáveis por fazer “referências a forma de comunicação e transmissão de ensinamentos no processo de aprendizagem sublinhando novas formas para além da formatação da escrita” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 52). A partir disso, emergia uma nova linguagem pedagógica, desdobrada a partir da concepção e experiência lúdico-estética da própria comunidade.

No início de cada semestre se realizava, antes do começo das aulas um programa de “treinamento” do GTE, professores, funcionários, alguns pais de alunos. Além das questões de ordem administrativa, se estabelecia a programação didática. Escolhia-se um tema que estivesse mobilizando a comunidade. Esse tema era focado a partir dos parâmetros e do repertório da linguagem comunitária. Mestre Didi que, juntamente Juana Elbein, retornava para Salvador, nestas ocasiões estabelecia o conto e realizava a adaptação para peça teatral que comandaria o processo pedagógico (LUZ, M., 1988, p. 672).

Ao tomar o pátio como lugar mais adequado para o desenvolvimento das atividades, a Mini propiciou também o deslocamento da palavra escrita do eixo curricular oficial para a periferia do processo de ensino, “a dimensão espacial e temporal da atuação pedagógica foi totalmente modificada” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 67). Os autos de Mestre Didi eram ferramentas de trabalho para a integração e a inter-relação entre o ético, o histórico, o lúdico, o estético e exigiam um trabalho de pesquisa para qual o saber disciplinar escolar passava a ser utilizado como instrumento para um fim maior. Se periférico na apresentação ao público, as relações com o saber ensinados na escola oficial se faziam necessárias ao longo do processo de montagem dos autos e a maior prova disso é

10 Duro Ladipo (1931-1978) foi um dramaturgo iorubano que emergiu da África pós-colonial. A mais famosa de suas peças é Oba kò so (O rei não se enforcou), uma dramatização da tradicional história iorubá sobre como Xangô tornou-se o Deus do Trovão. Informações disponíveis em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Duro_Ladipo>, acesso em 14 fev. 2011.

o interesse pela escrita despertado nos jovens e a curiosidade em aprender a reproduzi-los em outro suporte para além do oral (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, LUZ, M., 1988).

Percebe-se, pelo exposto acima, que a construção de uma proposta de educação pluricultural ganhou força na segunda fase da Mini. Todavia, não houve caminho suave e, justamente por deslocar o significado da escrita (através dos contos do Mestre Didi), foram ocasionados problemas de relacionamento entre o GTE e o corpo docente designado pela prefeitura.

Na avaliação das professoras, a adoção de um livro didático era essencial para o cumprimento das suas responsabilidades profissionais no “reforço escolar”. Entretanto, para o GTE: “como um desdobramento do livro sagrado, a bíblia adotada pelas religiões dos colonizadores, ele [o livro didático] possui o status de objeto supremo da razão do Estado no âmbito da ideologia positivista onde só o que se escreve tem valor” (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 86).

Para Narcimária Luz (2000, p. 167-169), foram três os obstáculos ideológicos enfrentados pela Mini Comunidade Obá Biyi em ambas as fases: primeiramente, houve o confronto de uma episteme afro-brasileira, complexa e erudita, contra uma episteme eurocêntrica que se pretendia e se pretende universal (porque apoiada em protocolos do saber científico), mas cega àquela realidade comunitária. O segundo obstáculo, consequência do primeiro, era enfrentar uma concepção de escolarização (por parte das professoras) pronta para exigir daqueles jovens o disciplinamento exigido pelas relações sociais de produção que incentivam a hipertrofia da relação olho-cérebro. Por fim, o terceiro obstáculo situava-se no âmbito da própria formação acadêmica das professoras enviadas pela Secretaria de Educação de Salvador, realizadas em instituições eurocêntricas e adepts da escola como um local de promoção da “civilização” e resistentes à alteridade daquela comunidade.

Enquanto o GTE pretendia adaptar à Mini a forma de transmissão do conhecimento da cultura nagô, isto é, uma transmissão que privilegia a relação interpessoal através da qual o oral constitui um dos principais elementos e o conhecimento válido é aquele adquirido de modo ativo (SANTOS, J., 1977), sem abertura corporal e mental das professoras às características epistêmicas e ontológicas dos africanos na diáspora, a resistência docente dificilmente seria evitada. Pode-se ver este conflito numa fala de Juana sobre uma das atividades de formação continuada docente: “Fazíamos laboratórios, para afastar as tensões, fazendo exercícios, dança, soltar o corpo. (...) Elas [as professoras] achavam estranho e não entendiam esse nível de educação” (J. Santos *apud* LUZ, N., 2000, p. 181).

Marco Aurélio Luz também escreveu sobre isso:

Durante esses laboratórios se podia bem observar o recalque da identidade negra aflorar em sinais manifestos, na prisão da voz no canto, da dificuldade de narrar, do corpo aprisionado para dançar, contraído, impedido de se movimentar, de se soltar. A alma e o corpo da maioria das professoras tinham sido aprisionadas pela sedução e imposição da concentração do contexto da escrita. Tendiam ao silêncio e à imobilidade, enfim, à ascese (1988, p. 676).

Assim, temos na Mini uma lição para o contexto atual de efetivação da lei 10.639/03 e da lei 11.645/08: a formação docente para trabalhar com história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas não pode ser reduzida a leituras e debates. Para além da dimensão teórica escrita, o “debate” corporal é imprescindível, sob a pena da história e cultura afro-brasileira serem entendidas apenas como um conteúdo a mais no currículo escolar. À formação de professores para a diversidade e para educação das relações étnico-raciais cabe implodir paradigmas que hipervalorizam a aprendizagem através da palavra escrita, concebendo-a a partir do usufruto do espaço e do movimento, do ritmo e do corpo, da relação fala-silêncio e tantas outras variáveis para além da relação olho-cérebro. Essa outra perspectiva pode levar a um processo de ensino “fundamentado” na orientação cultural afro-brasileira, desenvolvendo a partir daí um entendimento outro sobre a noção de escolarização e de Escola, como almejado pela Mini Comunidade Obá Biyi.

Na ata de uma reunião de avaliação e formação do GTE, em 1982, para tratar do currículo pluricultural, debateu-se a articulação entre “as características próprias de aprendizagem propostas, que se baseiam na dramatização, na música e na dança concatenados com os desenhos (pinturas e escultura) e com os textos e o desdobramento das matérias e alfabetização (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 113). Constatou-se, então, que:

[...] na medida em que se fica preocupado com o currículo oficial, na ânsia de querer prestar serviços de reforço às crianças matriculadas na Rede Oficial, corre-se o risco de evasão dessas crianças, posto que essas dificuldades só poderão ser vencidas pela própria aplicação do currículo pluricultural. Bater nas próprias teclas do ensino da Rede é dar murro em ponta de faca. Pois já se constatou a ocorrência da evasão no ensino oficial ocasionada pelas dificuldades que se enfrenta de desconhecimento da pluricultura nacional, dentre outras. Isto está constatado pelo fato de *quando o currículo pluricultural funciona, isto, em geral próximo as exposições, é o pico da Mini, com uma participação total*. É quando as crianças mais participam e quando encontram espaços para criar (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007, p. 113 – grifo nosso).

Concatenando...

Na tentativa de sintetizar o que aprendemos com a experiência de educação pluricultural da Mini Comunidade Obá Biyi, em primeiro lugar, sobressai a dificuldade de

compreensão do projeto por parte das professoras que, sem sombra de dúvida, alia-se à resistência docente à alteridade corporificada nos espaços e pessoas do terreiro. Em sua tese, Narcimária Luz ajuíza que “este sempre foi o problema principal da *Mini Comunidade Obá Biyi*, ter um quadro docente capaz de perceber os valores da comunidade, trabalhar com os códigos da prefeitura e fundamentalmente, relacioná-los aos códigos da comunidade” (LUZ, N., 2000, p. 180).

Ainda que diante de grande resistência docente, o currículo pluricultural da Mini conseguiu efetivar-se tomando como ponto central as narrativas de mitos afro-brasileiros adaptados por Mestre Didi em forma de autos coreográficos (SANTOS, D.; LUZ, M., 2007), suspeitamos que havia dois momentos cruciais no semestre: em períodos próximos ao início do semestre as professoras “pervertiam” a Mini ao tentar transformá-la numa instituição de reforço escolar (ainda que a contragosto do GTE). Com a proximidade da culminância do semestre, preparar os produtos a serem exibidos deslocava a centralidade docente por não serem proficientes no saber comunitário e, nesse momento, as crianças e jovens sobressaíam criativamente e fortaleciam o currículo pluricultural. Assim, Marco Aurélio Luz (1988, p. 674) confirma:

De um lado, a parcela de alunos jovens emergentes da comunidade puxava o currículo para o lado da dramatização, das recriações estéticas e conhecimentos referentes ao acervo comunitário, de outros os professores agarrados às tábuas de salvação da programação oficial, à aula expositiva assentada na escrita e nas cartilhas do MEC. O GTE procurava harmonizar a polarização, incentivando os professores a recriar a partir do texto do conto, da vivência dramática, os temas e motivações para suas aulas e desenvolvimento programático de acordo com a classificação das disciplinas, conforme o currículo adotado na escola da Prefeitura, o que era o que, até certo ponto, os professores de início sabiam fazer.

Apesar dos conflitos entre epistemes, concepções de escolarização e da resistência à alteridade, a Mini Comunidade Obá Biyi constitui-se um exemplo de busca do que hoje podemos chamar de “ensino culturalmente relevante”. Uma afirmação válida mesmo quando sua experiência é avaliada pela prática pedagógica hegemônica, pois ainda hoje são “novidades pedagógicas” o trabalho por centro de interesses, o descentramento da ideologia da escrita e do livro didático “colonial”, o desenvolvimento integrado de crianças em diferentes estágios de escolarização, entre outras propostas. Como não bastasse, a Mini Comunidade Obá Biyi ainda era construída sob a premissa do fortalecimento de uma identidade “dissidente” da “norma”, a identidade afro-brasileira, em detrimento do ideal da mestiçagem, da nacionalidade do povo único e da democracia racial, isso tudo nos anos de redemocratização do país.

Assim, na expectativa de combater a deseducação das crianças e jovens da comunidade na escola oficial, o GTE utilizava-se da diferenciação estratégica entre educação e escolarização para fomentar a construção da proposta de “educação pluricultural”: escolarização e educação aliadas à afirmação identitária afro-brasileira. Na Mini, a afirmação dos valores civilizatórios africanos reelaborados na diáspora nunca foi contraditório ao saber escolar, por isso instrumentalizou-se esse saber “técnico” na montagem dos auto coreográficos adaptados da tradição oral afro-brasileira por Mestre Didi.

Aqui temos a ponta do fio: o caso da Mini Comunidade Obá Biyi é latente em mostrar quão difícil é colocar em prática uma proposta de transformação da cultura escolar leucocrática (MOLINA, 2020, 2025). Ao fim e ao cabo, há uma cultura escolar tradicional já estabelecida com seus ritos, hierarquias e práticas e um projeto como a Mini Comunidade Obá Biyi, ao tentar “cortá-la pela raiz”, propiciou uma interessante inversão que contribui para a construção de uma contracultura escolar afrodiaspórica. A disponibilidade para criar uma prática pedagógica transformadora, crucial num projeto pedagógico como esse, baseou-se justamente na afirmação da tradição cultural afro-brasileira, ou seja, encontrou-se na afirmação das “raízes” da cultura negra o “fundamento” para a emergência de uma cultura escolar “moderna”. Podar as raízes para crescer uma nova árvore talvez seja a grande lição dessa proposta de educação pluricultural que aceitou o desafio de ver as crianças de ontem com “anel no dedo e aos pés de Xangô” hoje¹¹.

Referências

- ADINOLFI, M. P. **A África é aqui. Representações da África em experiências educacionais contra-hegemônicas na Bahia**. 2004. 268 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

¹¹ A versão inicial deste artigo foi apresentada na 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), realizada entre 21 a 24 de outubro de 2012, sob o título: Mini Comunidade Obá Biyi: escolarização e educação aliadas à afirmação identitária afro-brasileira. Agradeço às colegas do GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais pelo acolhimento e críticas construtivas e à orientação da Professora Roseli Fischmann, sempre presente no processo de pesquisa e extremamente atenta a detalhes que deixo escapar. A pesquisa de mestrado que deu origem a esse trabalho contou com financiamento da FAPESP.

incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Lex:** Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1>. Acesso em 26 jun. 2007.

_____. **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”. **LEX:** Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 15 abr. 2008.

CARVALHO, M. **Avaliação escolar, gênero e raça.** Campinas: Papyrus, 2009.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Ed. Contexto, 2000.

GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil.** São Carlos: Edufscar, 1997. p.17-30

GONÇALVES, L.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 93–107, 2003.

LADSON-BILLINGS, G. From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. Schools. **Educational Researcher**, v. 35, n. 7, p. 3–12, out. 2006.

_____. **Os guardiões de sonhos: o ensino bem sucedido de crianças afro-americanas,** Coleção Cultura negra e Identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LUZ, M. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira.** Salvador: Edufba; SECNEB, 1988.

_____. No universo, as diferenças. **Sementes Caderno de Pesquisas**, v. 4, n. 6/7, p. 43-46, 2003.

LUZ, N. **Abebe: a criação de novos valores na educação.** Salvador: SECNEB, 2000.

MACHADO, V. **Àqueles que têm na pele a cor da noite: ensinâncias e aprendizagens com o pensamento africano recriado na diáspora.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MOLINA, T. S. A cultura negra como premissa da educação escolar: reflexões sobre educação multicultural e afro-centrada nos Estados Unidos. In: VIEIRA, V.; JOHNSON, J. (Orgs.); **Retratos e espelhos: raça e etnicidade no Brasil e nos Estados Unidos.** São Paulo: FEA/USP, 2009. p. 359-379.

_____. Cultura escolar e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: de “presença ausente” a “lei dos negros”. **Convenit Internacional**, v. 34, set. a dez 2020.

- _____. **Pedagogias afrodiaspóricas: resistência, resiliência e reexistência negra na educação escolar pública.** 2025. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2025.
- _____. **Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.
- OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur). p.227-278. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>, acesso em 20 dez. 2010.
- SANTOS, D. M; LUZ, M. A. **O Rei nasce aqui - Oba Biyi: a educação pluricultural africano- brasileira.** Salvador: Fala Nagô, 2007.
- _____. **História de um terreiro nagô: axé opô afonjá: notícias históricas de um terreiro nagô na Bahia.** 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1988.
- SANTOS, J. **Os Nãgô e a morte: Pàde, Àsèsè e o culto Ègun na Bahia.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- SHUJAA, M. **Too much schooling, too little education: a paradox of black life in white societies.** Trenton: Africa World Press, 1994.
- SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático.** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- _____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** Salvador: EDUFBA, 2001.
- SILVA, P. V. B. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira.** Salvador; Rio de Janeiro: Secretaria da Cultura e Turismo; Imago, 2002.
- WOODSON, C. **The mis-education of the Negro.** Chicago: African-American Images, 2000.