

REVISTA

TRILHOS

UFRB • CECULT ☼ ano 4, v. 4, n. 1, dezembro de 2023



REVISTA TRILHOS

ISSN 2675-8334

Ano 4, v. 4, n. 1, dezembro de 2023

COMISSÃO EDITORIAL

Daniel Góis Rabêlo Marques

Lia da Rocha Lordelo

Lucio José de Sá Leitão Agra

Mariella Pitombo Vieira

Regiane Miranda de Oliveira Nakagawa

Rodrigo Heringer Costa

Rubens da Cunha

Thaís Fernanda Salves de Brito

Victor Hugo Soares Valentin

Waleska Rodrigues de Matos Oliveira Martins

Walter Emanuel de Carvalho Mariano

COORDENAÇÃO DESTA EDIÇÃO

Thaís Fernanda Salves de Brito

ILUSTRAÇÃO DA CAPA

Anderson Santos (detalhe *Presenza 24*)

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Walter Mariano

GERENTE TÉCNICO DO SITE

Victor Hugo Soares Valentin

COMITÊ CIENTÍFICO

Albino Rubim • Universidade Federal da Bahia

Ana Ângela Farias Gomes • Universidade Federal de Sergipe

Ayrson Heráclito Novato • Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Carlos Sandroni • Universidade Federal de Pernambuco

Caroline Knowles • University of London/Goldsmith

Deise Lucy Oliveira Montardo • Universidade Federal do Amazonas

Edson Farias • Universidade de Brasília

Eduardo Pedrózian • Universidad de Montevideo

Eva Scheliga • Universidade Federal do Paraná

Fernanda Areas Peixoto • Universidade de São Paulo

Julie Antoniette Cavnac • Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Liliana Reales • Universidade Federal de Santa Catarina

Lucrécia Ferrara • Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Márcio José Silveira Lima • Universidade Federal do Sul da Bahia

Maria Teresa Perdigão Santos Oliveira Rito • Universidade Nova de Lisboa

Michael Iyanaga • College of William and Mary

Renato Peixoto Dagnino • Universidade de Campinas

Ricardo Basbaum • Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Samuel Mello Araujo Jr. • Universidade Federal do Rio de Janeiro

Sueli Rolnik • Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Sylvia Caiuby Novaes • Universidade de São Paulo

Vincenzo Matera • Università di Bologna

Xavier Coller • Universidad Nacional de Educación a Distancia

Xavier Vatin • Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



Apresentação

A **Revista Trilhos** é um periódico interdisciplinar semestral editado pelo Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) que tem como missão publicar artigos científicos e trabalhos não-acadêmicos que apresentem possibilidades de fluxos interdisciplinares na cultura, na arte e na ciência. Buscamos contribuições significativas e críticas sobre o pensamento social, cultural, artístico, científico e tecnológico, bem como seus relatos de experiências sobre processos criativos e metodológicos. A **Revista Trilhos** publica artigos, ensaios, resenhas, entrevistas, traduções, experiências em artes e literaturas, ensaios fotográficos, relatos de campo e de processos artísticos inéditos e originais.

Sumário

Editorial

Thaís Fernanda Salves de Brito e Regiane Miranda de Oliveira Nakagawa

6

Experiências em Arte

A Vida Nua

Anderson Santos

9

Artigos

Eu sou Terezinha

Terezinha de Jesus Oliveira da Silva e Fernanda Arêas Peixoto

19

A Ginga Social do Berimbau:

Notas para compreensão da agência na capoeira

Maurício Acuña (com tradução de Thaís Fernanda Salves de Brito)

46

Coro cênico

Aspectos didáticos e a construção de um repertório

Marcelo Brazil

66

Apresentação Dossiê **Culturas, currículo e formação: mediações interculturais contemporâneas**

*Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus, Eusébio A. P. Gwembe e
Sílvia Michele Lopes Macedo*

81

Artigos

Mediação intercultural versus mediação clássica: a mediação como prática da pedagogia social

Ana Maria Vieira

85

Formação, currículo e cultura: mediações (inter)culturais contemporâneas

Entrevista com o professor Ricardo Vieira

98

Compreender a experiência cultural em cenários mediados pelo formacional

Roberto Sidnei Macedo

107

Uma reflexão sobre o perfil da/o estudante UFBA no contexto formacional do ateliê didático

Ana Verena Magalhães Madeira e Denise Moura de Jesus Guerra

118

A capoeira como analogia para a cultura de paz

Feizi Masrour Milani

133

A imposição da territorialidade portuguesa no planalto dos makonde, em Moçambique

Arlindo Nkadibuala

140

A formação inicial do/a biólogo/a: articulação da disciplina Biologia Celular com a Lei No 10.639/2003 ofertada ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

José Antonio Novaes (Baruty)

160

Papel das canções revolucionárias na formação da consciência patriótica nas forças armadas de Moçambique (1964 – 1990)

Gabriel Fermeiro

176

Editorial Trilhos IV

Thaís Brito e Regiane Oliveira

Há alguns anos, quando começamos a elaborar a Revista Trilhos, desejávamos que este fosse um espaço polissêmico, um lugar a ser ocupado por uma possibilidade de confluências teóricas, de práticas analíticas um pouco anárquicas e de ousadias metodológicas. Pensávamos, ainda, que a revista poderia receber pesquisadores interessados em compor uma espécie de laboratório, desde que obedecessem às regras da ABNT!

O nome da revista - escolhida após uma longa discussão que percorreu uma tarde, trancados em uma sala sem muita iluminação, sob o calor típico da região - fazia uma clara alusão à canção de Caetano Veloso e cuja escolha revelava o desejo de encontrar um rumo capaz de nos conduzir a outros lugares e encontros, afinal, trilhos permitem trânsitos. Imaginamos cores intensas para cada dos números desta empreitada editorial, pensamos em uma marca que contasse sobre o cotidiano da vida do povo de Santo Amaro, cogitamos capas com imagens acachapantes que guardassem bons textos, frutos de novas metodologias e de outras experimentações.

A Trilhos poderia ser, ainda, uma espécie de mapa de nossa imaginação sobre a educação formal em um território múltiplo ou, quem sabe, sobre as possibilidades de formação acadêmica que poderíamos criar no Recôncavo a partir da chegada da universidade em uma cidade que desde os movimentos de independência clamava pela presença de uma instituição de ensino superior. Deste modo, os nossos desejos incluíam uma formação acadêmica, relevante para a comunidade, importante para as artes e para a ciência, e comprometida com o tempo presente também estariam registradas nas páginas da Revista Trilhos.

Nestes 10 anos do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e IV Número da Revista Trilhos, entre implantação de centro, descobertas de caminhos burocráticos do serviço público, golpes e greves, pandemia e ameaças à democracia podemos afirmar que, entre erros e acertos, muito de nossa imaginação se tornou real, desdobrando-se em várias possibilidades (a própria Revista Trilhos tem o “seu” Caderno da Trilhos), e temos, de muitas maneiras, sido relevantes para a

comunidade, seja ela acadêmica ou não. Este número, de muitos modos, trata um pouco sobre este caminhar.

“Vida Nua”, série produzida durante a pandemia de COVID 19 pelo artista visual Anderson Santos, pode ser vista como uma metalinguagem daquele período e dos atravessamentos que, de forma indistinta, perpassaram a todos. Imagens construídas digitalmente que potencializam o experimento artístico e nos aproxima, visualmente, dos agenciamentos exercidos pelo ambiente digital no nosso cotidiano.

Esta série projeta os extremos a que estivemos expostos durante o período de confinamento. Há, entre as obras, uma cena familiar, no qual os olhares estão fitos em uma espécie de lente imaginada, ali, as crianças usam camisetas lúdicas como se estivessem em outra dimensão enquanto o corpo feminino os protege do cenário de fim de mundo. A nudez, às vezes, vibrante e noutras repousada explicita nossas vulnerabilidades, mas também as guarda. As mulheres de Anderson são um tipo de Vênus, numa versão tropical; ora aparecem cobertas de sangue ou de urucum, se seguirmos as referências de certos povos indígenas que ressoam na tela, ora serpenteiam a paisagem tropical, caótica, midiática, confinadas entre barras que formam uma espécie de cabana, separando-se de semi-fósseis atucanados. Os mesmos nus apontam, ainda, para diferentes formas de envelhecimento, que igualmente elucidam a diversidade de tempos que nos constituem. O corpo é central, mas não é o único quem agencia a vida.

Dentre artigos, entrevistas, experimentos, traduções, poesias, ensaios já publicados nestes primeiros quatro anos da Revista Trilhos, o retrato “Eu sou Terezinha” é, talvez, o exercício mais experimental por nós publicado. A começar de sua autoria - no qual o pesquisador é o segundo autor -, caminhando pelo processo de construção das narrativas de uma mulher extraordinariamente comum até a forma, quase cartográfica, de redigir o texto que, sem excluir as surpresas que são da ordem do inexplicável, nos aproxima da história social do Recôncavo. Inclusive, vale o destaque em que há duas circunstâncias que mantivemos fragmentos texto escrito em itálico, como indicativo das autoras e sem qualquer referência à ABNT, uma das ocasiões marca o registro da leitura de uma pesquisa realizada por Terezinha sobre um espaço importante de sua vida e da região e, noutra ocasião, em um momento de incorporação.

É interessante observar que, se em um primeiro momento, este “registro de vida” poderia soar como uma entrevista, logo o leitor perceberá que entrevistado e entrevistador se fundem em prol do engajamento para a construção de uma narrativa e de um aprendizado mútuo. Assim, expande-se a ideia da trajetória, porque Terezinha emerge como um fractal, sua história espelha a vida do Recôncavo e de suas mulheres, do mesmo modo em que articula economia de um lugar e possibilidades políticas da vida.

Agência é tema do artigo de Maurício Acuña. Aqui, é o berimbau que encarna seu papel de intencionalidade, de mestre: é o educador de corpos, quem ensina o ritmo, mas também a hierarquia e a submissão, quem aproxima continentes “ativando uma memória ancestral” e rompendo tempo-espaço a partir da roda, quem interpreta o tempo histórico e, como consequência “alimenta a imaginação nacional”.

Para observar a agência, a imaginação e os caminhos da interação do instrumento, Acuña percorre narrativas diversas. O antropólogo segue os

manuscritos, coleta memórias e registros historiográficos, observa as canções e as publicações de periódicos sobre a música popular brasileira que tem no berimbau seu mote e analisa documentários produzidos por capoeiristas para tentar entender como o berimbau atua no longo espectro “docilidade - utilidade” na elegante balança de luta e dança da performance da capoeira.

Aprender é um tema que nos interessa desde a primeira publicação da Revista Trilhos e, nesta edição, perpassa boa parte das reflexões. Um exemplo deste interesse se revela nas questões relacionadas à educação para as artes e para as tecnologias à luz da formação profissional de artistas multiperceptivos e interdisciplinares. No artigo “O coro cênico, aspectos didáticos e a construção de um repertório”, Marcelo Brazil se debruça, no primeiro momento, para uma revisão teórica nos estudos brasileiros dedicados a este tema, observa que, mais do que dificultar a interação do teatro e da música na prática do coro cênico, o que se cria é uma separação desnecessária para a educação do movimento corporal e para o uso da voz. Deste modo, o autor revalida e retoma sua hipótese na qual entende que o coro cênico é uma ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem, tanto como técnica vocal quanto como expressão cênica. Entretanto, observa que o desafio é o da produção de repertório adequado e mobilizador do processo de ensino-aprendizagem. Tema que se repercutirá nas discussões do Dossiê.

Desde o segundo número, temos compartilhado a concepção da Revista Trilhos com os organizadores dos Dossiês. Este tem sido um processo interessante que se estruturou por meio de parcerias institucionais consolidadas através de Grupos de Pesquisa, sejam eles nacionais ou internacionais, como vimos nos dossiês: “Mobilidades, Controle e Resistência: jornadas e inclusões diferenciadas” e “Práticas sonoro-musicais: raças, gêneros e conexões comunicacionais”. Desde então, os artigos apresentados no contexto dos dossiês são selecionados e acompanhados pelos organizadores, que exercem sua liberdade acadêmica ao escolher os temas e os autores que contribuíram para cada uma das edições. Desta vez, não foi diferente. O conteúdo dos artigos reflete as opiniões e pesquisas dos autores e organizadores, e não corresponde, necessariamente, ao ponto de vista do corpo editorial da revista. Valorizamos e respeitamos a liberdade de cátedra, essencial para o desenvolvimento do conhecimento e do debate acadêmico.

Composto por sete artigos e uma entrevista, o dossiê “Culturas currículo e formação: mediações interculturais contemporâneas”, organizado por Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus, Eusébio A. P. Gwembe e Sílvia Michele Lopes Macedo, agrega pesquisadores brasileiros, moçambicanos e portugueses e apresenta uma ampla discussão sobre o diálogo entre cultura e educação.

Considerando as especificidades de cada país e suas diferentes experiências educacionais, busca-se suscitar o debate sobre as possibilidades de formação - inclusive, não formais - que emergem de distintos códigos culturais, da mesma forma que intenta elucidar de que maneira as práticas educacionais são, igualmente, agenciadoras de linguagens da cultura.

Experiências em arte

A Vida Nua

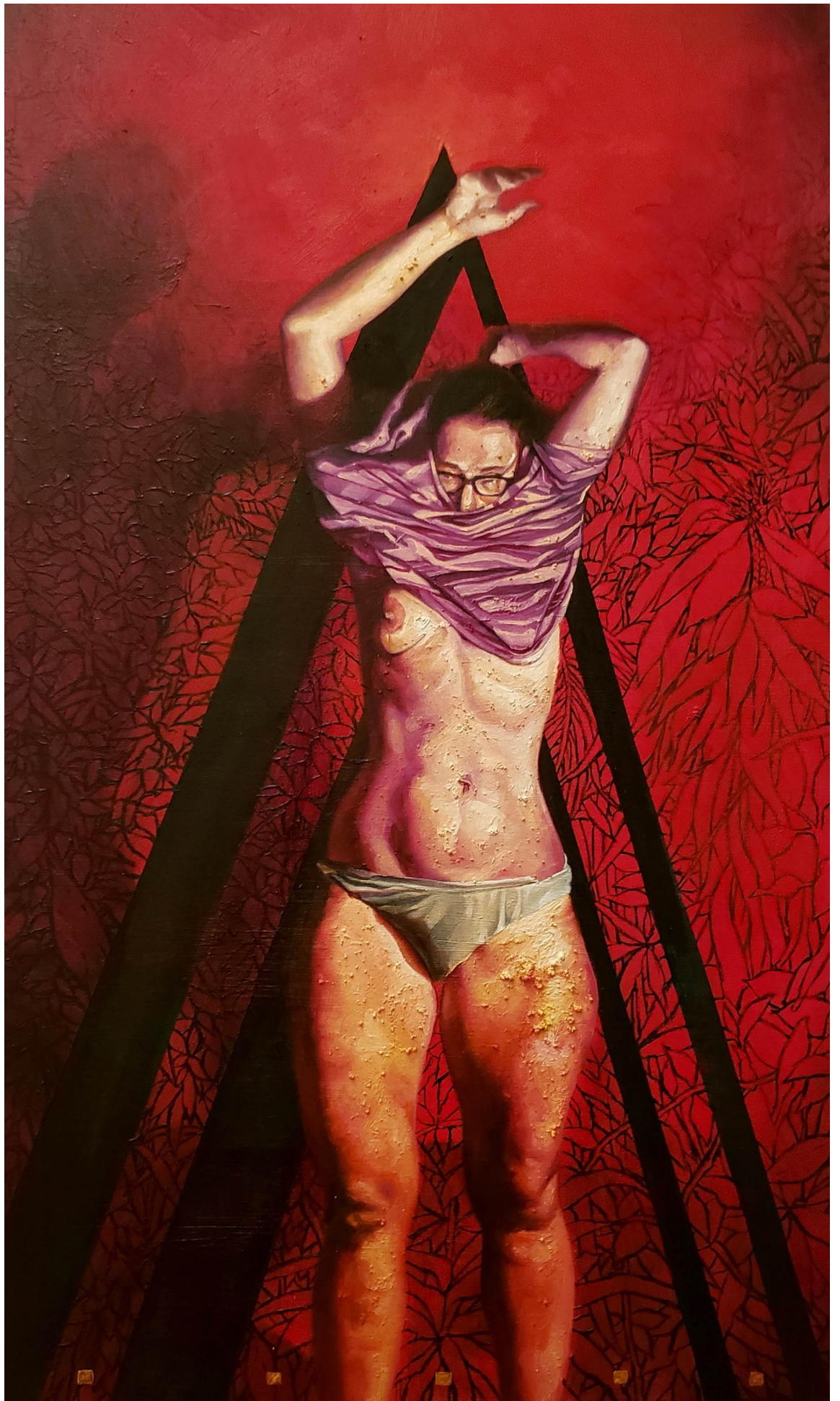
Anderson Santos

Sou um pintor de ofício e criador de imagens. Produzir e permanecer vivo neste tempo implica estar consciente de que o mundo está passando por mudanças, e que o ambiente que meus filhos estão testemunhando está se transformando rapidamente em algo diferente. A precariedade parece nos nivelar a todos, colocando-nos na condição de possivelmente ser a próxima espécie na fila de extinção.

A série "A Vida Nua" surge da reflexão sobre a vida que escapa. Iniciei essa série com retratos de minha família pintados durante o período da pandemia de Covid-19, quando a vida nos parecia essencial. Não civilizada, despida. Despida, assim como tudo o que já pinte. O tempo avança e tudo se transforma. A morte é, de fato, terrível. O que resta para nós, os vivos, é a árdua tarefa de continuar imaginando futuros possíveis.

Essa série se divide em três eixos que venho desenvolvendo contemporaneamente: "Presenza", onde busco o corpo das figuras criadas digitalmente, seja por meio do processo de modelagem 3D ou através das imagens geradas por redes neurais; "Accra" (que evoluiu para outra série que agora chamo de "Abundans"), que aborda nossos excessos; e a série de retratos intitulada "Sobre a Vida", onde faço comentários sobre o envelhecimento de minha família.





A Vida Nua II



Banhistas II



Banhistas III





Gemini



Presenza 25









Eu sou Terezinha

*Terezinha de Jesus Oliveira da Silva e
Fernanda Arêas Peixoto*

Resumo: Este retrato (ou perfil) de Terezinha de Jesus Oliveira da Silva é fruto de diversos encontros, conversas e entrevistas gravadas. Ele teve origem no interesse dela e da antropóloga Fernanda Arêas Peixoto, que assinam o texto, de realizar um registro das experiências da artesã e sindicalista de São Félix, BA, figura notória e mais de uma vez homenageada em sua cidade natal. Ainda que referidos a uma vida singular, os trajetos de Terezinha por tempos e espaços variados fazem ecoar outras experiências e histórias da região do Recôncavo baiano e do país.

Palavras-chave: Recôncavo baiano; biografia, memória

I'm Terezinha

Abstract: This portrait (or profile) of Terezinha de Jesus Oliveira da Silva is the outcome of several meetings, dialogues, and recorded interviews. It was prompted by her and the anthropologist Fernanda Arêas Peixoto's interest in documenting the experiences of the craftswoman and trade unionist from São Félix, BA, a notorious figure who has been honored more than once in her hometown. Although they refer to a singular life, Terezinha's journeys through different times and spaces echo other experiences and stories from the Recôncavo region of Bahia and the rest of the country.

Keywords: Recôncavo baiano; biography, memory.

Yo soy Terezinha

Resumen: La creación del presente retrato (o perfil) de Terezinha de Jesus Oliveira da Silva es el resultado de varios encuentros, conversaciones y entrevistas grabadas. Surgió de su interés y del de la antropóloga Fernanda Arêas Peixoto por registrar las experiencias de la artesana y sindicalista de São Félix, BA, figura notoria que ha sido homenajeada más de una vez en su ciudad natal. Aunque se refieran a una vida singular, los recorridos de Terezinha por distintos tiempos y espacios se hacen eco de otras experiencias e historias de la región de Recôncavo, en Bahía, y del resto del país.

Palabras clave: Recôncavo baiano; biografía, memoria.

Eu sou Terezinha

Terezinha de Jesus Oliveira da Silva nasceu em 15 de outubro de 1936, em São Félix, Bahia, cidade onde reside até hoje, alternando períodos na casa da família em Salvador. Teco, como é conhecida, teve nove filhos: Madalena, Isabel, Lucia Marina e Marina Lucia (gêmeas); Maria Regina, Márcia Cristina, Mônica Maria, Milena Raimunda e João, além de doze netos. Artista-artesã, sindicalista e adepta do espiritismo, ela é personalidade conhecida e mais de uma vez homenageada em sua cidade natal; não por acaso, em maio de 2022, figurou entre as personagens emblemáticas da cidade em uma exposição no Arquivo Municipal de São Félix.

Notabilizou-se também por sua participação como costureira na minissérie da Globo, Tenda dos milagres (1985) e depois na novela Velho Chico (2016), onde apareceu vendendo doces, em Cachoeira. Entre as duas experiências, sempre por ela mencionadas, lembra-se, com alegria, de uma visita de Augusto Bial à sua casa para uma entrevista, depois exibida. Costuma referir-se ainda a um programa da TV Futura, do qual também tomou parte. Além do orgulho de ter realizado esses trabalhos - que a fizeram ter contatos com o mundo da televisão -, conta que eles permitiram-lhe avançar a construção de sua casa: colocou as portas, o piso, iniciou a cozinha, ainda por terminar.

Conheci Terezinha em 2018 em uma primeira visita a São Félix e Cachoeira, interessada em me aproximar do trabalho das artesãs nessas cidades. Ela me impressionou imediatamente por sua inteligência, vivacidade expressiva, também por sua altivez. As nossas conversas continuaram e nem os dois anos da pandemia conseguiram nos afastar. Em meio aos nossos encontros, fui apresentada a parte de sua família e aos diversos certificados dos cursos que realizou ao longo da vida: de corte e costura; de cozinheira e cabelereira; manicure, datilógrafa, cursos de teatro, além daqueles voltados à formação religiosa e política. “Tudo na vida precisa de cursos”, ela não se cansa de dizer.

Certa vez Terezinha manifestou o desejo de deixar um registro de sua vida, e foi aí que nasceu a ideia desta publicação, que foi germinando, crescendo e tomando a forma de um retrato; retrato composto ao ritmo das trocas que tivemos entre novembro de 2018 e outubro de 2022, em São Félix e Salvador, parte delas gravada e acompanhada por fotografias, com as quais ela colaborou, sugerindo tomadas, poses e materiais.

Terezinha selecionou os traços do seu retrato; eu funcionei como interlocutora e editora, conferindo forma escrita às conversas, mas procurando não trair o seu estilo oral, tão próprio, e guiada de perto por sua orientação: “gosto das coisas muito bem-feitas”. Concluído o trabalho, decidi acrescentar algumas notas de rodapé de modo a esclarecer o leitor e indiquei, ao final, alguns títulos que me ajudaram a seguir e melhor compreender as histórias de Terezinha. Não se trata de uma bibliografia exaustiva, apenas indicativa.

O relato está organizado em função dos espaços e experiências a eles ligados: casa; escola; fábrica; o Centro Cultural Dannemann; o clube de mães; o centro espírita; a merenda escolar e o sindicato. Testamos juntas a estrutura e a forma do texto em uma leitura em voz alta, realizada em outubro de 2022. Nesta ocasião, remendamos e retocamos a escrita, ajustamos também as fotografias que fizemos juntas ao longo desses anos, e que funcionam para ilustrar a narrativa, conferindo novas cores ao perfil esboçado.

Além de atender às solicitações de Terezinha, a decisão de publicar estas linhas está apoiada na convicção de que sua história é, ao mesmo tempo, única e partilhada, exemplo e exemplar. Os traços de seu perfil fazem ecoar outros, ajudando-nos a compreender experiências e pertencimentos de classe, raça e gênero, conduzindo-nos também pelos meandros da história de uma região e do país.

O retrato de Terezinha lança ainda diversas sugestões aos antropólogos, que pensamos com exemplos, atentos às potências evocadoras e persuasivas de casos e situações particulares¹. Mas não vou explorar aqui essas dimensões, de modo a não adiar o encontro do leitor com Terezinha a quem passo imediatamente a palavra.

A família, a fábrica

Houve mulheres muito importantes na minha vida: minha mãe, minha prima, também minha avó, a mãe de minha mãe que era escrava; ela não era bem escrava, acho que pegou o finalzinho da escravidão. Mamãe contava que ela trabalhava na casa de um alemão em Muritiba (em Muritiba tinha uma fábrica da Dannemann). Mamãe dizia que os alemães botavam ela sentada em cima da mesa, na hora do café, do almoço, da janta; botavam um pratinho e ficavam olhando ela comer. Ela também foi charuteira da Suerdieck, e se aposentou na Suerdieck². Ela se chamava Alta, não sei o resto do nome, mas tinha Souza, que era o nome do meu avô. Minha mãe, Eduarda, nasceu em 1913. O meu avô, que eu conheci, marido da minha avó Alta, era pedreiro, se chamava Prisco Justino de Souza. Minha mãe era Eduarda Souza. Aquele portão do chalé em São Félix, foi meu avô que fez, um portão de pedra. O homem que comprou o chalé quebrou o portão. Eu tinha um orgulho daquele portão! Era uma alvenaria diferente: meu avô botava as pedras, passava um pano, arrumava, alisava. Uma coisa linda a alvenaria dele, tudo de pedra³.

¹ Cf. Lars Højer & Andreas Bandak, “The power of exemple”, *Journal of the Royal Anthropological Institute* (N.S.), 1-17, 2015, p. 1-17. Agradeço a John Comeford a indicação deste, e de outros, textos, e ainda a Thaís Fernanda Salves de Brito e a Evaldo Ferreira Simões, anfitriões-amigos-parceiros. Este texto foi produzido no âmbito do projeto temático financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP (Processo nº 2020/07886-8).

² A Dannemann & Cia. é fundada em 1873 por Geraldo Dannemann, funcionando com diferentes razões sociais até 1955; além da fábrica em São Félix, teve unidades em Muritiba e Maragogipe. A Suerdieck, por sua vez, criada por August Suerdieck, manteve-se em atividade entre 1905 e 1946, com parques fabris em Maragogipe, Cruz das Almas e Cachoeira, quando se transforma em Suerdieck S/A.

³ O chalé foi construído em 1907, por iniciativa de Eduardo Guinle, para servir como alojamento de diretores e técnicos envolvidos na construção da Barragem de Bananeiras, São Félix, inaugurada em 1920.

Disponível:

<https://memoriadaeletricidade.com.br/acervo/31165/usina-hidreletrica-bananeiras> (consultada em 12 de outubro de 2022).



O “chalé” entrevisto da casa de Terezinha, na Baixa Fria, São Félix. Agosto de 2018.

O meu pai trabalhava na banca de capa da Dannemann, no lugar onde hoje fica o Centro Espírita, na beira do rio Paraguaçu. Meu pai era um dos que arrumava o fumo que ia depois para a charutaria. E minha mãe trabalhava na charutaria. Na Dannemann, tinha três repartições. Tinha a repartição do negro, que era logo na frente; a repartição de quem era mais claro, que ficava onde tinham as escadas e a dos brancos, que trabalhavam onde hoje é a Casa da Cultura de São Félix⁴; eles é que anelavam o charuto. Era tudo separado.

Minha mãe trabalhou na Dannemann. Diz que foi trabalhar lá com seis anos de idade; eles botavam uma tábua em cima da outra para ela poder se sentar, de tão pequena que ela era! E de lá ela não saiu, só quando a fábrica fechou. Depois que a Dannemann fechou a gente teve que carregar fumo na cabeça para poder sobreviver. Minha mãe era charuteira, muito desenvolvida, por isso o povo chamava ela de ‘deputada’. É como eu disse: ela nasceu como uma escrava, mas nunca foi escrava em outra encarnação, a gente vê no desenvolvimento dela. Na fábrica, eles davam a lista do dinheiro, do pagamento, e ela é que distribuía tudo, com todo o troco, com tudo certinho. Ela via a primeira letra e a última e já sabia qual o nome que estava escrito. Uma vez que ninguém queria pegar a tarefa, disseram assim “dá para D. Nenê”. Mas D. Nenê, como era chamada, não sabe ler, disse um outro. “Dona Nenê não sabe ler? Oxente? Quanto mais se ela soubesse!”. O presidente da fábrica é que disse “Quanto mais se ela soubesse”, porque ela era danada. E assim ela criou as filhas dela, dentro desse desenvolvimento da deputada que ela era.

⁴ A Casa da Cultura Américo Simas, instituída em 1984, localiza-se na rua Cel. João Severino da Luz Neto, em São Félix, em casarão hoje tombado pelo IPHAN, que abrigava originalmente parte das dependências da fábrica de charutos Dannemann.

Meu pai também trabalhou no Dannemann, mas eu não sei como ele entrou lá. Ele era um homem danado, um menino danado. Meu pai morreu sem se dar muito bem com o pai dele, que não vivia com a minha avó. Ele não gostava do filho porque era preto. Meu tio nasceu mais claro, preto “raceado” com índio. Minha avó ia fazer queixa a ele, porque papai não queria estudar, não queria nada, aí ele dizia: “Deixa lá, aquilo ali vai dar para carroceiro”. E carroceiro na minha época era quem não fazia nada, quem ficava à toa.

Meu pai arrumava o fumo, não destalava não; ele abria o fumo botava para imprensar, aí outra pessoa vinha, tirava, tornava a imprensar e mandava para a charutaria. Meu pai, junto com um grupo, preparava todo o fumo na banca de capa, mas entregava a outra pessoa para levar para o encaixe, onde fazia a preparação do charuto, porque lá não entrava negro. Meu pai então trabalhava na banca de capa, preparava o fumo, botava para secar, tudo era com ele. E minha mãe trabalhava na charutaria, onde faz o charuto, para botar no papel celofane, botar o anel e depois botar naquelas caixas bonitas⁵ Ali não entrava negro; ela entrava, mas eu não entrava. Agora acalmou um pouco, o povo já sabe quem é branco e quem é preto, mas no meu tempo a minha mãe era considerada branca, mas ela era até mais fechada que Noêmia que trabalhava no encaixe. Mas na porta do Dannemann a gente não chegava.

Já o meu tio Satu, Saturnino Bispo, irmão de meu pai, estudou, não se formou, mas estudou, e achou um lugar na estiva, no porto de São Félix. Ele viajava muito, recebia cargas grandes que vinham de fora, com comidas, bebidas, muita coisa boa... E quanto ao meu pai, meu avô dizia que ele dava para carroceiro. Aí, quando a fábrica fechou e meu pai foi mesmo puxar carroça, aí ele lembrou do que o pai dizia, aquilo marcou. Meu pai morreu no ano em que ia fazer 100 anos (minha mãe faleceu mais cedo porque deu um câncer no intestino). A mãe de Lourdes, minha prima, disse que num dia de sábado, passou e viu que ele estava na ponte D. Pedro II olhando para baixo, para dentro d’água, e ela teve a impressão de que ele ia se jogar dentro d’água. A fábrica fechada, trabalhavam ele e minha mãe, todo mundo pequeno...

Ele então foi trabalhar com um senhor que morava na mesma rua, era pedreiro e carpinteiro; ele disse que aceitava papai, mas quando papai foi acertar com ele, botaram outro no lugar. Depois ele conseguiu um trabalho, com uma parente da gente, um trabalho de mata-mosquito, naquela época chamava de mata-mosquito aqueles que botavam remédio nas casas⁶ Mas não durou muito. Papai acabou trabalhando de pedreiro a vida toda, terminou a casinha da gente em São Félix, depois se aposentou, foi para a “Baía”, fez a casa dele na capital, no Pau Miúdo, ainda tem a casa lá.

⁵ Destalar o fumo, o termo indica, significa retirar o talo do meio da folha de fumo. Na charutaria, juntam-se as folhas de fumo para alcançar o formato adequado do charuto. Uma vez preparado, este é “anelado” com um selo de identificação, depois embalado com papel tipo celofane e “encaixado”, quer dizer as unidades são organizadas em caixas de madeira.

⁶ Os funcionários que integraram as chamadas “brigadas sanitárias de Oswaldo Cruz”, organizadas para combater a febre amarela no começo do século XX, foram chamadas pela população de “mata-mosquitos”. Com inseticidas, percorriam ruas e casas de modo a promover a desinfecção de locais com as larvas dos insetos. Disponível em: <https://oswaldocruz.fiocruz.br/index.php/biografia/trajetoria-cientifica/na-diretoria-geral-d-e-saude-publica/combate-a-febre-amarela> (consultado em 1º de outubro de 2022).

Depois que me casei, o meu marido comprou um terreno grande na Sussuarana, isso muito depois do casamento. Ganhando salário-mínimo, ele comprou um pedaço de terra, na época por 60 reais. Ele tinha esse dinheiro no banco; ele era assim, aconteça o que acontecer, ele guardava dinheiro. Quando apareceu o terreno ele comprou, dividiu logo os terrenos por todo mundo, para cada filho deu um pedacinho, ninguém ficou com fome por ter que pagar casa de aluguel. Cada filho tem a sua casa ali ao redor do casarão. Não é uma mansão, mas casa de gente pobre em Salvador.

Na época do Dannemann também tinha muita festa; o povo do Dannemann brigava com o povo do Costa por causa de festa; quando isso acontecia, minha mãe não podia ir buscar o fumo para distribuir, era eu que entrava e pegava o fumo, e meu pai ficava na porta. Era cada festa bonita! O Costa era uma fábrica onde hoje é a rodoviária de São Félix; era a fábrica do Costa Penna, também de charuto⁷ Elas eram rivais. Quando era festa do Dannemann, os alemães vinham para a cidade e eles gastavam muito. Era festa de terno de reis. De manhã, era a lavagem; à tarde, o terno e à noite, a novena. E tinha a noite do Dannemann e a noite do Costa. Então, uma queria fazer melhor que a outra. Eles cantavam, uma das músicas dizia assim: “Viva S. Adolfo, que é um patrão de ouro, Deus que lhe dê saúde prá gozar de seu tesouro”. Aí as mulheres saíam todas vestidas, a gente ia muito bem-vestida, era só você vendo... Mamãe arrumava a gente, mandava fazer a roupa na costureira, saia de bico, toda de renda. Saia godê, com laços. Eu tinha a minha costureira. Eu me lembro que tive um vestido azul todo de casa de abelha, com aquela fita azul acetinada, a manga também de casa de abelha... Lembro que tinha um samba de roda na porta do Dannemann durante o dia e de noite era lá na praça, era lindo, lindo! Tinha também um terno das cozinheiras, as mulheres com as saias rodadas, uma saía com prato, outra com panela... Isso era de manhã. E de tarde, saía outro tipo de terno, mais grã-fino.

Encontrei um rapaz no banco esses dias e lembrei do pai dele: Zeca, filho de D. Santa, ele saía de fraque com a palmatória na mão e passava na porta do Costa e cantava assim: “Não convém trabalhar, que esse ano vocês não vão ganhar. O nosso conjunto tem raça, as morenas têm valor! Vocês fiquem cientes que este ano vocês apanham”. Aí mostrava a palmatória. E a gente atrás... E três dias depois saía o resultado de quem tinha ganhado, se era o Dannemann ou o Costa. Se fosse o Dannemann, saía todo o terno de novo, chegava na porta do Costa, arroteava... e o povo do Costa não abria as janelas não. Ficava só olhando pelos buracos. Era lindo, uma coisa muito bonita.

⁷ A sociedade “Costa Ferreira & Penna” tem origem com a fábrica de charutos Utilidade fundada, em 1851, em Recife pelo português Manoel da Costa Ferreira, que se mudaria em seguida para a cidade de São Félix. Com sua morte, seu filho Manuel Costa Ferreira Filho e o gerente, Manuel Costa Ferreira Penna, formam a sociedade Costa Ferreira & Penna, que permanece como tal até 1914. Em 1926, a firma passa a se chamar Costa Penna & Companhia, sob a direção de Manuel Costa Penna.

O Centro Cultural Dannemann



Dona Terezinha com a capa do livro da história do Centro Cultural Dannemann, escrito e confeccionado em 2006, por Terezinha. Agosto de 2018.

Este é o livro que eu fiz no Centro Cultural Dannemann⁸. Veio a moça dar um curso do livro de pano. Aí eu disse: eu tinha vontade de fazer a história do Dannemann, porque o Dannemann marcou em tudo, tanto na perversidade, como marcou nas coisas boas. Eu tinha cada roupa bonitinha no tempo de festa! Eu sei ainda as músicas do Dannemann. A história do Dannemann eu pesquisei, pesquisei em São Félix, veja aqui: Tereza de Jesus, a Companhia de Charutos Dannemann de São Félix. Artesanato contando a história de São Félix, maio de 2006. Tudo fui eu que escrevi. Eu fui pesquisar. Vou ler.

São Félix e a indústria de charutos Dannemann. As indústrias de charutos tiveram grande participação na construção da história da cidade de São Félix. A produção de derivados do fumo possibilitou transformações sociais, a partir do século XIX. Redimensionada a economia da região estabelecendo novas relações entre patrões e operários (...). A fábrica de charutos Dannemann localizada na antiga rua das Princesas n. 15 foi fundada por Geraldo Dannemann em 1870. Ela é um dos exemplos de promoção de transformações sociais. A fábrica se destacou no mercado de manufatura fumageira da região e pôs em evidência seu ilustre fundador. Geraldo Dannemann se distinguiu como industrial de elevado tino pelo seu amor à cidade de São Félix apesar de ser estrangeiro de nascimento, obteve o respeito dos moradores dessa terra, casou-se no Brasil, estabelecendo-se com uma pequena fábrica de charutos em São Félix (esta capa

⁸ O Centro Cultural Dannemann foi criado em 1989, em espaço ocupado por amplo armazém de fumo do final do século XIX, que fora ocupado pela firma Alfredo B. Barros e transformado em garagem de ônibus e depósito de sucata. O projeto do centro é de autoria do arquiteto Paulo Ormindo de Azevedo (1937-).

é de sumatra, esta capa é estrangeira, aqui no Brasil não tem não, tem assim uma pessoa que planta, aqui no Dannemann tinha, Pedro Arcanjo plantou, essa eu roubei até na época, cheguei lá e peguei. Isso eu pedi ao gerente da fábrica⁹ [1]). Formando-se um industrial poderoso, Geraldo Danemann possibilitou muitas coisas, centenas de pessoas pobres de ambos os sexos encontraram em suas fábricas os meios para sua subsistência. Mostrou como se pode aproveitar o trabalho da mulher sem explorar. A firma Danemann passava, portanto, por diversas modificações. Em 1922, constituiu-se em sociedade anônima sob a denominação Companhia de Charutos Dannemann, passando a ser dirigida por Ernesto Tober, cidadão suíço. Geraldo Dannemann, após 10 anos de fundação de sua fábrica de charutos, foi agraciado pelo então imperador do Brasil D. Pedro II com o título de imperador dos charutos. As contribuições de Geraldo Dannemann se resumiram a criação de empregos na fábrica de charutos, passando pela administração pública em São Félix, promoveu muitos melhoramentos porque garantiu a gratidão dos são felistas. A participação de compatriotas na produção de charutos Dannemann: também tiveram destaque Luís... e João Adolfo Jr. em ajuda a Geraldo Dannemann, garantindo propriedade à firma e garantindo o seu mercado internacional¹⁰.

Eu fiz também teatro no Centro Cultural Danemann, com o prof. Rai, da capital e mais tarde na Casa da Cultura. Depois tomei parte na 1ª Bial do Recôncavo. Foi assim. Regina, minha filha, me levou para fazer a inscrição na última hora. Passei a noite costurando para poder inscrever o meu trabalho - um pano grande de bainha aberta, todo aplicado - que ficou exposto numa galhada. Tive a sorte de Pedro Arcanjo me querer no Centro Cultural. Ele foi muito importante, ficamos amigos¹¹.

As escolas, a casa de Lourdes

Minha mãe sempre dizia que filha dela não era para trabalhar na cozinha dos outros. Minha mãe que era analfabeta de pai e mãe sentiu muita dificuldade na vida, e ave maria que um filho dela fosse analfabeto! Aí ela botou logo a gente na escola. Minha mãe era danada. E eu nunca quis ser 'aquela', eu queria ser Terezinha, eu queria estar presente, eu não queria que ninguém me mandasse, isso por causa da minha criação dentro de casa, por causa da minha mãe, que nunca aprendeu a ler, mas era uma mulher desenvolvida. E ela aprendeu com minha avó. Mesmo na pobreza, fui muito bem-criada.

Minha mãe pagou os meus estudos com o salário do Dannemann. Fiz as primeiras letras no colégio de D. Caluzinha. Quando saí da escola de D. Caluzinha, fui para D. Eunice, onde não entrava negro, era o Colégio Ana Néri,

⁹ Sumatra é uma qualidade de tabaco, proveniente de ilhas que compõem o arquipélago da Indonésia. Produz folhas de capa de cor marrom.

¹⁰ Nota do editor: seguindo a orientação das autoras, mantivemos em itálico este fragmento do texto a fim de ressaltar que a descrição posta é fruto da pesquisa feita por D. Terezinha. Esta pesquisa foi lida, em voz alta, para Fernanda Peixoto na ocasião da preparação do material.

¹¹ Pedro Arcanjo da Silva, artista e pesquisador, foi diretor do Centro Cultural Dannemann que funcionou de 1989 a 2020; coordenou a Bial do Recôncavo, cuja primeira edição data de 1991.

onde lecionava D. Eunice. D. Eunice não era formada, o marido dela é que era; ele trabalhava na fábrica do Costa. A escola ficava na casa dela, na virada, onde tem o INSS em São Félix. Da quarta para quinta série é que eu fui para o colégio de uma professora que morou na América, D. Adalgiza, era numa casa em frente à bomba de gasolina, ao lado da Caixa Econômica, na saída da ponte para Cachoeira. Tirei aí o quinto ano. E tinha que fazer a prova de admissão ao ginásio. Eu tenho o certificado. Naquela época, para se empregar tinha que ter a prova de admissão, era como se fosse o vestibular. Eu fiz, mas não fui para lugar nenhum. Ali parei de estudar. Eu fui a mais velha, mamãe me deu o estudo completo. E todas as minhas irmãs e minhas filhas têm o estudo completo.



Na casa amarela, à esquerda, junto à praça José Ramos, funcionava a escola de D. Adalgiza. Outubro de 2022.

Na escola “americana” da profa. Adalgiza, na escola primária, todo dia de manhã, ela fazia, antes de tudo, um pronunciamento, *A descrição*: “Ouve, vê e cala. Viverás vida folgada. Tuas portas cerrarás. Teus vizinhos louvarás. O que falas, não crerás. O que ouves, não dirás. Se queres viver em paz”. Mais um pedacinho, dizia assim: “Seis coisas a cumprir e a atender. Quando falares de ti mando de quem fala onde e o quê, e a quem, como e quando”. E ela explicou: por que às vezes a pessoa fala, tem que ver como é, saber se foi mentira ou não. D. Adalgiza era uma morena fechada, se casou com s. Anacleto, sapateiro, que era branco. Ela era uma mulher autêntica, era impressionante. Falava enrolando o “r”, com orgulho de ser uma pessoa formada.

Depois minha mãe me colocou na costura, na casa de uma prima: aí aprendi tudo: a varrer, a lavar prato, a costurar, a preparar casamento. Aí, todo mundo ia para o casamento, uma alegria! Para que mal dizer a minha sorte?

A escola era pela manhã, eu ia para a costura de tarde. Eu era muito danada e aí papai me botou na costura. Meu pai me levava para a casa da minha prima, Maria de Lourdes do Rosário e no final do dia ia me buscar. Tudo o que eu sei, tudo, aprendi com ela: costurar, costura de mão, chuleado, doce, bordado, doce seco, cuidar da casa, limpar a casa, varrer a casa, carregar água... Desde a idade de sete anos, eu ia para a casa dela aprender.



Detalhes de trabalhos feitos por Terezinha. Novembro de 2018

E Lourdes ensinou a muitas meninas. Naquela época, os meninos danados quando chegavam da escola tinham que fazer alguma coisa. Então ela ficava com muitas crianças. Eu aprendi a fazer tudo: lavar prato, varrer casa, fazer flores, fazer comida, fazer doce, doce cristalizado, aprendi a engomar. Quando mais tarde eu dava curso e as meninas faziam aquelas colchas bonitas e me diziam “eu já engomei”, aí eu ia ver e a colcha estava toda machucada! Eu dizia: “vocês não sabem engomar. Traga”. Levava o ferro lá para o Dannemann, fazia a cama no chão para não queimar a mesa, como acontecia. Eu dizia: “primeiro molha tudo, engoma tudo pelo direito, depois que engoma pelo direito, torna a molhar e engoma pelo avesso na ponta do ferro para os bordados não pularem”. Hoje os homens não vestem mais calça enfiada porque ninguém mais sabe engomar.



Doces de frutas feitos por Terezinha, secando na janela de sua casa, em São Félix. Novembro, 2018.

Fiz cortina com resto de saco da fábrica; às vezes eu ia até para Cruz das Almas pegar os panos; fazia bordado e bainha aberta, fazia fuxico; toalha para mesa grande, toalha de mão, conjunto (eu sempre gosto de fazer conjunto), pano de fogão. Eu não gosto de fazer muita coisa que me aborreça não, eu só faço o que não me aborrece. Às vezes fazia o arremate e Roquinha o ponto cheio - eu não sei por que eu não faço ponto cheio. E eu ensino. Tem uma que mora ali em frente de casa, Mariana, ela aprendeu a fazer o ponto cheio, uma beleza. Eu fiz um crivo e dei a ela para fazer o ponto cheio, fiz a colcha do meu casamento, em richelieu. O forro foi de cetim, com babado de tule. Tinha também um ramo de flores, bonito, que eu mesma fiz. Foi difícil ter as minhas coisas, mas num instante eu comprava o boleador, esquentava ele e apertava a flor cortada, e com ela fazia a caminha, aquele travesseirinho acolchoado.... Eu sei botar a goma no cetim. O cetim na goma, e o espelho, nem precisa passar a ferro, o cetim fica lisinho... Pega o espelho bota o cetim e aí vem com o papel de seda e bota por cima e deixa lá, quando você tira, está liso, espelhado... Não sei se lembro mais não.



Detalhes de seus trabalhos de fuxico. Novembro de 2018.

O centro, o espiritismo

O começo da minha vida com o espiritismo foi com os meus 16 anos. Eu tive uma crise e essa crise me pegou no cemitério. Teve um enterro de um amigo, eu comecei a chorar, a gritar, e daí em diante eu fiquei com obsessão, obsedada, queria me matar, queria me jogar debaixo do carro, debaixo do trem. Era gritando, eu acordava gritando. Eu estava dormindo e já acordava gritando, mamãe me botou até para dormir na cama dela! Uma vez eu vi um bocado de corda no telhado, via, não sei se era verdade, mas eu via, um bocado de corda, aquele negócio todo embaraçado. Porque a obsessão é assim: quando a gente começa com a obsessão, começa pelo ente querido que está atuando, mas tem os adversários... e aí os adversários começaram a atuar, e querendo me matar, eu querendo me jogar debaixo do trem.

Mamãe chorava muito e eu levei quase um ano assim: melhorava uns dias, outros não, ficava num beco, varria aquele beco todo, botava uma esteira e ficava ali deitada o dia todo, e mamãe me levando para o médico, e o médico dizia que eu não tinha nada. E daí em diante, mandaram minha prima, mãe de Lourdes, e minha mãe me levarem para o centro espírita. Aí fui para o Obreiros do Bem em Cachoeira e chegando lá descobriram que minha avó paterna estava atuando, mas não era ela que fazia isso comigo.

Bem antes, logo que minha avó morreu, sete dias depois, ela começou a atuar em mim, eu com 7 anos. Eu era muito ligada a ela, só dormia com ela, agarrada, ela me criou praticamente. Eu morava na casa dela. No fundo do quintal, as casas eram juntas, a de vovó, a da mamãe. E eu dormia com minha

avó. Eu não vi quando ela morreu. Me lembro que ia muita gente lá. Eu percebia o movimento todo; deram banho nela, como se fazia naquela época. E minha mãe não queria que eu visse. Disse assim: você fica aí sentadinha, não saia daí não, mas eu sentia que estava acontecendo alguma coisa. Sete dias depois ela começou a atuar. Nunca me esqueço dela.

Ela começou a atuar, mas eu não via a minha avó, eu não sou vidente. Eu acordava assombrada e ia correndo para o quarto de mamãe, porque eu via coisas no telhado da casa. Meu pai e minha mãe me levaram primeiro para uma sessão de S. Odilon, no Salva Vidas. Quando eu cheguei lá, S. Odilon disse que era a minha avó que estava atuando. E eles disseram que iam amarrar o espírito, mas que eu só ia ficar boa com 15 ou 16 anos. Aí foi nessa idade mesmo que começou a obsessão, eu saía correndo pelo mundo, com vontade de morrer. Eu parecia que estava louca, não comia, não bebia, não falava com ninguém, só ficava zangada. Aí quando teve o enterro do amigo que eu falei, no enterro ela desabrochou. Senti um mal-estar, um esmorecimento, sem energia... Depois que eu fui evangelizada, isso passou. Foi com S. Félix no Obreiros do Bem.

Quer dizer, primeiro, mamãe me levou num centro em Cachoeira, mas o espírito disse que não queria ficar; depois mamãe me levou numa sessão lá no Salva Vidas, em São Félix, onde era o Consolador dos que Sofrem, e ele também disse que não queria ficar. Aí ela falou com um tal de S. Coelho, que era espírita kardecista, um homem preto, grande como S. Félix; ele não sabia ler nem escrever, mas S. Félix era um cientista mesmo. E ali o espírito logo se amostrou. E aí conversaram muito com ele, o espírito estava muito bravo, trevosos. Depois disso eu vinha para casa, tranquila, mas aí no outro dia ele tornava a se amostrar. Foi quando S. Félix perguntou a mamãe: já levou no médico? Já fez exame? E mamãe disse que sim, e S. Félix logo quis ver a receita, e disse “quando a senhora fizer os exames, se não der nada, a sra. volta aqui”.

Seu Félix, que era diretor do centro, logo me deu o Evangelho, minha mãe comprou, eu li, mas continuando e querendo me matar. Então ele me deu dois livros para ler: *A casa assombrada*, era um livro que só tinha assombração e *Martírios de um suicida*, onde a mulher se jogou debaixo de um trem e ela, depois de morta, o espírito sentia o trem passar em cima dos ossos, é horrível esse livro! Eu li esses livros com 16 anos, li logo, logo, porque não podia esperar. Eu cheguei logo no espiritismo, cheguei chegando. Logo, tudo meu foi logo¹².

Minha mãe não era espírita, mas era ela que me levava. Meus pais eram católicos. Mas minha mãe ia em uma casa em Muritiba, não sei se era Nezinho ou era Mamédio; eram dois, ela se dava com os dois. Era casa de candomblé que ela ia quando era moça, mas quando se casou não foi mais. Ela gostava era de ver a festa. Mas com essa confusão toda da obsessão, ela mandou fazer uma mesa, em Muritiba, na casa desse candomblezeiro. E ele mandou dizer que não levasse o azeite não, que a minha seita era seita branca, e aí me levaram o espiritismo. Aí eu fiquei no centro espírita, e a primeira coisa que eu tomei foi o curso de evangelização. Eu não esperei nada no espiritismo, já cheguei logo e fui conscientizando.

¹² *A casa assombrada*, do médico e escritor cearense, Bezerra de Menezes (1831- 1900). Publicado originalmente como folhetim, no Jornal *Reformador*, em 1888, e em livro, em 1902. *Martírios de um suicida* é um romance de 1917, de Almerindo Martins de Castro (1883-1927). É conhecida a importância da literatura espírita na formação dos iniciantes.

Então é assim, quando você está doente, está com obsessão e você aceita a presença do espírito, ele pode estar bem de longe, mas ele já vem jogando os fluidos em você, ele pode estar ali, na porta da rua, e eu estou aqui, mas você já sente a vibração dele. Eu começava a sentir aquele fogo, aquele calor, aí eu inchava, aquele enxame, aí eu disse assim: como é somente com água fluidificada que eu melhorei? Às 6h da tarde e à noite eu ia para a meditação. No espiritismo é assim: só prece e meditação, água fluidificada e uma boa doutrina, como a de S. Félix. Era igual a do Seu Carlos da Federação Espírita de Salvador. Três, quatro livros, ele lia um e ia comparando com o outro; lia outro, e assim por diante, para depois ele dar a resposta.

A minha trajetória é de livros, é de cursos, você viu quantos certificados eu tenho? A pessoa tem que saber estudar o espiritismo para saber como é, como são as coisas, a vida das pessoas. No Obreiros do Bem, em Cachoeira¹³[1], eu fiz a minha formação. Lá eu estudei o espiritismo mesmo, redivivo, que é o Evangelho, o *Livro dos espíritos* e o *Livro dos médiuns*, de Allan Kardec. Depois, eu fui tomar curso para doutrinadora, para doutrinara a participação do evangelho de domingo. Era a mocidade, o grupo de jovens. E a gente para participar da mocidade, primeiro tem que se preparar com o evangelho. Tomei o curso de mediunidade, para doutrinara, curso de preparação da sopa para dar as crianças e aos idosos, tudo isso foi preparo no Obreiros do Bem. Com os meus 20 anos eu já estava pronta de tudo.

Tomei também o curso de evangelização para as crianças, com gravuras, eles dão as histórias para a gente adaptar para as crianças, de 5, 6 anos (eu ainda devo ter essas histórias todas guardadas). Saía de domingo com os meninos para passear, fazia minhas histórias, aí eu contava as histórias, apresentava, aí eu fui me desenvolvendo. Depois de adaptar a história, a pessoa fazia o quadro, colava, colocava o *passe-partout*; tudo isso eu sei fazer porque eu aprendi no espiritismo.

¹³ Centro espírita que inaugura sede própria em 1935, na praça Marechal Floriano, Currais Velho, Cachoeira.



Terezinha na Federação Espírita, Pelourinho, Salvador, após a preparação do mingau. Dezembro, 2019.

Eu comecei a receber os espíritos logo. Porque quando você está doente, quando você tem a obsessão, já são eles atuando, mas o espírito superior, minha avó não podia atuar, porque tinham outros na frente para fazer a bagunça, são inimigos de outra encarnação. Porque todos nós temos inimigos, nós não somos perfeitos e não agradamos todo mundo. Também não é tudo que a gente aceita: estupidez, violência, preconceito... eu não aceito nada disso.

Eu sou médium de incorporação. Eu também vejo, eu não sou vidente, mas eu ouço tudo que o espírito está fazendo, e por isso a gente toma o curso de mediunidade: para quando ele se manifestar, você está consciente que não sou eu, mas que eu estou vendo tudo o que ele está fazendo. Porque têm uns que perdem os sentidos, quando eles incorporam. Eu não perco os sentidos, mas nem sempre você tem o controle de que ele não faça aquilo, mas você tem que tomar o curso para ir controlando através da mente.

Eu tenho uma escrava, tia Anastácia, ela não me deixa de jeito nenhum. Engraçado, eu desisti da mediunidade há um tempo, mas quando eu cheguei aqui em Salvador, ela manifestou em Nice, uma moça que frequenta a Federação. Ela deu manifestação. Tia Anastácia tem um sotaque; aí ela veio, pegou Nice, mas sem o sotaque. Eu disse, “toda tia Anastácia”, mas eu me aguentei, aí ela disse a Carlos: “essa entidade que se manifestou eu não conheço, não sei quem é”. Como eu já tinha a visão, eu disse “foi tia Anastácia”. Ele fez: “tia Anastácia, quem é?”, eu disse “É uma entidade que me acompanha”. Mas que danada, ela veio sem o sotaque! Eu gosto dela, ela não fala assim normal não, ela fala mesmo como analfabeta, tudo errado, mas ela é uma pessoa bem evoluída. E tem o gagueio também! Um menino de rua, que os

meninos ficavam dando pedrada, xingando e ele sempre ia no centro, ele quase não conversava. Quando foi um dia, ele manifestou chorando, dizendo a D. Odete que ia lá há muito tempo, há muitos anos, mas ficava quieto, porque era gago e ficava escondido, porque os amigos davam pedrada nele. Ele quase não falava, só chorava, e ele manifestou por mim a primeira vez. Eu conhecia ele como um espírito.

Eu sinto tudo, eu vejo, meu espírito afasta e ele incorpora. É um negócio fino. É por isso que a gente precisa ler muito, levar mais de um ano se preparando, para entender o que é a manifestação. Um dia desses a minha mãe manifestou preocupada por causa do meu neto, manifestou chorando e dizendo que não sabe por que esse menino ficou assim, ela conversando com S. Carlos, dizendo que Deus estava no comando e que ele ficar bom. Mas ela estava com pena de mim porque eu fico muito preocupada, choro muito. Um espírito perigoso estava acompanhando o meu neto...

Eu vim para Salvador há dois anos, para ficar perto do meu neto, aí é que comecei a frequentar a Federação Espírita aqui do Pelourinho, mas a lá de baixo, eu já frequentava¹⁴. Eles iam muito para Cachoeira, sempre iam, e quando vão, vai um grupo, fica todo mundo ali paparicando ..., e aquele negócio todo, um leva um docinho... Como tem o Congresso Espírita, eu já estava indo e voltando, hospedando aqui e lá. Eu só estava vendo como é, aí disse assim: “eu um dia que tiver congresso, eu vou cedo para ajudar a colocar os livros na pasta”. Chegando lá, comecei a criar amizade e Edinora ia muito lá, eu fazendo meu curso de bordado, aí eu convidava ela para vir fazer a abertura do meu trabalho.

No espiritismo, eu sou mais a ciência, apesar de não ser uma cientista. Quando o espírito se manifesta na gente sem que a gente seja doutrinada, a gente não entende nada. Às vezes, o mentor espiritual pode ficar dizendo ao espírito que ele já morreu, mas ele continua trabalhando. O doutrinador tem que insistir e mostrar ao espírito que ele já morreu. E o que faz a gente sofrer não é o espírito que está atuando na gente, no meu caso, a minha avó, mas os adversários. Mas, por que eu? Por que o espírito me escolhe? Porque esse negócio de espiritismo já vem de outra encarnação. Mas eu mesma peço agora para não ter manifestação. Eu não posso, não trabalho mais manifestação de espírito. Eu faço outras coisas na Federação, faço o mingau; qualquer trabalho que tiver, eu vou, e assim eu vou pagando a minha dívida com o passado.

É que quando um espírito das trevas pega a gente, quando ele vem ignorante, pega a gente com aquela estupidez..., mas o espírito já evoluído, educado, chega e a gente nem sente....

Glória a Deus nas alturas, e paz na terra aos homens de boa vontade, e meus irmãos, quem está aqui é a irmãzinha, irmã Genoveva, eu sou uma neguinha preta, minha filha, aquela que trabalhou na casa do rico branco, aquela que trabalhou no engenho velho, aquela que labutou muito com a vizinha dela, é por isso que eu estou aqui, e acompanho essa nega preta aqui, que essa aqui é uma nega de ouro, de ouro, satisfeita, não é ambiciosa. E essa irmãzinha aqui, que Jesus Cristo acoberte todos que estão aqui, com paz, com

¹⁴ Na rua Coronel Jayme Rolemberg, 110, Bela Vista de Brotas.

fé, com amor, com bondade e com esperança, viu? Eu sou irmã Genoveva, eu não aprendi a ler nem a escrever, mas não digo que não sei fazer nada não... É que essa negra preta aqui chega nos lugarezinhos e me identifico, e glória a Deus nas alturas e paz na terra aos homens de boa vontade, minha irmãzinha e viva Jesus, e que Jesus acoberte a todos com seu manto de paz, e de amor e de boa vontade.

E bote a sua mãozinha aqui, cuidado com os ciúmes, minha irmã, não precisa de tantos ciúmes não, muita força, muita paz, muita fé, que Jesus Cristo vai lhe dar força para você vencer a sua trajetória espiritual, viu minha irmã, e você vai vencer a sua trajetória, e a gente quando vem para aqui minha irmã, já vem com tudo organizado, com tudo nos conformes, tudo, tudo organizado. E viva Deus, minha irmã.

E bota suas mãozinhas aqui, minha irmãzinha, que Jesus Cristo te acoberte e não se preocupe não que você vai ficar boazinha desse cisto que você tirou. E você sabe que eu gosto muito da irmã? Eu gosto muito de você, minha irmã. Você traz paz para essa negona aqui, você traz a luz para essa negona aqui, e ela gosta muito quando você vem... Isso aqui é cismada, isso aqui é muito desconfiada... Que Jesus Cristo te acompanhe, com paz, com fé, muito carinho, muito amor, muita paz... silêncio...¹⁵

Esta é irmã Genoveva, ela me acompanha há muitos anos. Ela não me deixa. Ela está no lugar que ela está. Quando teve agora essa epidemia da COVID, ela chamou S. Carlos da Federação Espírita. Ela disse a S. Carlos assim: “S. Carlos, preste atenção, eu vou lhe dar essa lição aqui. Disse Jesus: eu não vim destruir a lei, mas para fazer cumprir a vontade do pai dele. Mande todo mundo ler e estudar, que para a semana eu venho”. S. Carlos não ligou muito não. Aí ela mandou recado para ele: “Eu disse que juntasse todo mundo”, porque ela queria conversar com o grupo todo. E ela disse também que fora da caridade, não há solução.

Vocês acreditam em reencarnação? E em Deus? Eu acredito, mas tem hora que a fé falha. Tem horas que tem muita coisa atravessando... É preciso ter muita fé, porque tem hora que embaraça aquela linha assim... Semana passada mesmo eu me embaracei com a linha e me perguntei, “oh, gente como foi isso assim?”. Tem horas que é tanta coisa que acontece que eu me pergunto “Meu Deus como eu possa ainda ter fé, não é?” Deve ser os espíritos das trevas querendo atravessar a gente. Tudo é muito difícil...

O clube de mães, a merenda escolar

Eu tive meus filhos, e você sabe quando a gente tem o primeiro filho, o segundo e o terceiro, aí as coisas já mudam, tanto na parte da união como na parte dos filhos. Eu tive oito filhos sem trabalho, quer dizer costurando, fazendo um docinho, uma costura, isso eu sempre fiz. E também vendendo terra que eu tirava de junto do cemitério e peneirava a terra para vender, para poder pagar a escola dos meninos. Uma vez mamãe disse ao meu marido assim: “Zinho, o tempo está passando, os meninos estão crescendo, eu quero pagar o INSS de Terezinha, você paga uma parte, eu pago a outra”. E ele disse à mamãe que não

¹⁵ Nota do editor: seguindo a orientação das autoras, segue, em itálico, a descrição deste momento de comunicação espiritual/possessão.

podia pagar. Eu sabia que ele podia pagar na época. Mas eu continuava fazendo minhas costurinhas, uns vestidinhos; o pessoal pagava ou não, pagava de duas vezes, ou de três, mas eu recebia, e eu podia dar uma parte para o INSS, que era mensal.

Daí um pouco apareceu uma amiga e eu entrei para o Clube de mães da Igreja em São Félix, na Baixa Fria, que o padre João ajudou a criar. Levei seis anos no clube, a reunião era dia de domingo. Esse clube organizava a vida das pessoas. Foi quando eu comecei a sair de dentro de casa e a entender que eu precisava trabalhar fora. Aí teve a primeira reunião e eu participei muito, falei muito, eu e Zelita, da Boa Morte. O primeiro Clube de mães começou na casa D. Conceição, no Varre Estrada, no caminho para a Serra do Cavalão. Ela era da Igreja e eu já era espírita.

Foi D. Conceição que me ajudou a começar a vender as minhas coisas. Eu sabia fazer tudo, mas me desembaracei mesmo para poder vender as coisas depois. D. Conceição disse, “venda Terezinha, venda”. Aí eu comecei a recortar os TNT e vender os paninhos, comecei a fazer toalha de prato, já com batinha aberta, que eu aprendi com minha mãe. E aí eu fui vendendo e ajudando no açúcar, no café.

Imagina você amanhece o dia e não tem nada dentro de casa, não tem açúcar, não tem café, não tem farinha, não tem feijão, não tem arroz... Nem a farinha para fazer o mingau dos meninos. Aí você consegue um pouco de farinha na casa da vizinha. Aí meio-dia você arruma alguma coisa para tapear, de noite arruma pão, desses pequeninhos para dividir. O clube de mães da Igreja dava uma farinha, mantimentos, leite, para distribuir; vinha um caminhão e deixava tudo lá.

E eu logo fiquei como presidente do clube, eu é que distribuía tudo. Aí eu me desenvolvi. Tinha reuniões em lugares diferentes, tinha viagens com o padre. O padre, quando eu saía junto com o grupo, se sentava junto de mim, para me ensinar a comer, a pegar no garfo, e foi assim. E nessa época eu já era espírita, bem envolvida no centro espírita. Eu não tinha cargo nenhum, estava espírita ainda estudando.

Com o clube de mães eu saí de casa, botei as asas para fora. A partir daí fui trabalhar na merenda. O primeiro dia que eu saí para trabalhar, a menina pequena, Milena, novinha, recém-nascida ... Aí eu olhei para um lado, olhei para o outro, enrolei ela toda, subi a ladeira e disse a Valda, irmã daquela que me ensinou a costurar. Valda, eu vim lhe pedir um favor, eu achei um trabalho na merenda escolar, na hora que eu vou saindo a menina começou a vomitar, eu trouxe para você tomar conta. Ela disse “Ave Maria, me dê que eu fico, vá logo, vá logo, não precisa vir meio-dia não”.



Terezinha na porta do prédio onde funcionava a merenda escolar em São Félix, em rua lateral ao lado do prédio do INSS, entre a rua Dannemann e a 20 de dezembro. Outubro de 2022.

Nunca tinha trabalhado fora de casa. Como mamãe pediu para ele pagar o meu INSS e ele disse que não podia, aí eu fui trabalhar. Através do clube de mães eu arranjei as amigas. Gracinha (Maria das Graças Cerqueira Meneses), que é minha comadre e mora em Arembepe, era secretária da prefeitura e foi ser secretária do governo em São Félix, ela me arranjou esse trabalho e eu entrei na merenda escolar, porque ela foi estudar em São Paulo e eu fiquei no lugar dela. A merenda escolar tinha uma sede, uma cozinha, do lado de onde é o INSS hoje, ainda hoje tem a casa. Tinha o nome de merenda escolar, hoje é uma secretaria da prefeitura.

Na merenda escolar eu fazia tudo, mingau por exemplo, porque o clube de mães dava curso de mingau, eu já sabia fazer. Na semana que eu entrei na merenda escolar, o clube de mães tinha dado um curso: a “comida do trigo”, tudo que se podia fazer com o trigo. E deu o curso de arroz doce do trigo, antes de eu entrar na merenda. No dia em que eu entrei na merenda, estava escrito que naquele dia era bugo. Aí eu disse, o que é bugo? Porque no clube de mães chamava trigo de triguilho e na merenda escolar chamava bugo. Aí eu disse, “ah, eu sei fazer, eu sei fazer o arroz doce e sei fazer a comida”.

De dia a gente fazia o mingau, o mingau era mais fácil para a gente cuidar, quando o mingau saía para as escolas, já entrava a parte da tarde para

fazer a merenda da tarde, e eu já ia cuidar da minha merenda do outro dia de manhã. Quando é no outro dia, eu ia cedo para fazer o bugo, deixar tudo temperado, tudo pronto; botava o trigo para cozinhar, antes botava ele de molho, escorria para fazer os bolinhos, com todos os temperos, depois dos bolinhos prontos, fritava, arrumava, colocava tempero por cima e mandava para a escola.

Como merendeira eu era funcionária da prefeitura de São Félix, fazendo o mesmo trabalho, e me aposentei nessa função. Trabalhei vinte e cinco anos na Prefeitura. E depois estava havendo contrato para a capital, aí eu consegui com o prefeito de São Félix, Eduardo Macedo, um contrato no Estado. De forma que eu tenho duas aposentadorias, duas, mas que não vale uma, entende? Uma eu trabalhei ganhando 39 cruzeiros até o dia que me aposentei, trabalhava o dia todo. E a outra, a do Estado, eu consegui a integral. E no Estado eu fazia a mesma coisa, merenda escolar, era o mesmo material, tudo igual. Eu trabalhava de manhã e à tarde, no mesmo lugar, mas com dois contratos. Eu tenho a carteira profissional, está tudo lá. No dia em que eu fiz 60 anos, entrei com o pedido de aposentadoria na prefeitura. E aí eu trabalhei mais dez anos pelo Estado.



Carteira profissional na qual Terezinha está registrada como “zeladora”. Outubro de 2022.

O diário de formação online é um dispositivo de formação e pesquisa eminentemente político. A/o atriz/ator social se autoriza a narrar tensionada/o, mobilizada/o por implicações pessoais e coletivas. O diário faz

emergir o ponto de vista da narradora/do narrador, mesmo que esta/este esteja impregnada/o por pontos de vista outros. E as decisões por vir são de responsabilização do sujeito em formação. Então, o diário se ancora na política de autorização e autonomização, (JOSSO, 2004)

O sindicato

Antes de entrar para trabalhar no Estado, eu entrei no sindicato. Eu entrei no sindicato, porque a prefeitura não pagava nada. Não pagava 13o, não pagava fundo de garantia, eu não tinha direito a nada, só tinha direito a esses 39 cruzeiros, que era o dinheiro das crianças; e eu só enfrentei para ter outra matrícula por causa do dinheiro dos meninos, 8 filhos na época, assim recebia um dinheirinho a mais.

Eu era esperta, aprendi com a minha mãe, D. Eduarda, que era uma mulher fantástica, analfabeta de pai e mãe, com um cabelinho curtinho, desse tamaninho assim... O sindicato, eu filiei as pessoas por causa de uma enchente, acho que foi em 1989¹⁶. Teve essa enchente em São Félix que fez nós entrarmos para a escola sem nada, que a enchente tinha levado tudo. A escola virou depósito de morto, porque ela ficava perto do cemitério e no que desceu a água, tinha morto junto da escola. Não fui eu quem fiz a limpeza da escola, foi o povo da prefeitura, o povo que eles contrataram. Aí mandaram buscar Maria José para ver a situação e ela veio.

Maria José Rocha foi candidata à deputada estadual, ela foi colega de minha irmã. Uma menina pobre que não tinha nada, já na faculdade, se formando para professora, e a blusa dela toda puidinha, pois não tinha condição de comprar outra¹⁷ Margarida, minha irmã, disse assim que o povo chamava ela de “irmã pobre”, ela ia para a escola e quando marcava prova, ela saía pedindo aos colegas “me empresta uma caneta aí” para fazer a prova porque ela não tinha nada. Quando é um dia, Margarida diz que liga a televisão, e está vendo Maria José, e ela fica pensando “Maria José como foi que se desenvolveu assim”. Ela com toda a pobreza entrou na faculdade, aí muda, as coisas mudam.

Então teve um encontro em São Félix e convidaram Maria José; Maria José já estava na APLB, no sindicato. Quando ela veio para São Félix, eu disse a ela: “Margarida disse que lhe viu na televisão e gostaria de saber como foi que você se desenvolveu”. Ela disse, “ah, minha filha, eu era tímida, mas foi o teatro, o teatro desenvolve muito as pessoas”. Aí eu disse a ela que era irmã de Margarida. “Ah, Margô”, ela me disse. Aí criou uma amizade e quando ela vinha para Cachoeira, porque São Félix não tinha sede do sindicato, eu ia ver. Eu me inspirei nela, ela me deu asas... Eu também comecei a fazer teatro, viajei ainda para tudo quanto foi lugar no teatro.

No dia da enchente ela me disse: “olha, a primeira coisa que você vai fazer é filiar esse povo todo”. Eu me filiei por Salvador, mas aconteceu que saiu

¹⁶ Há registros de sucessivas enchentes ocorridas em São Félix: em 1930, 1940, 1960, 1980 e 1989. Imagens delas podem ser consultadas em <http://arquivomunicipaldesaofelix.blogspot.com/2010/05/enchentes-de-30-40-60-e-80-em-sa-o-felix.html>. Acesso em 30 de outubro de 2022.

¹⁷ Maria José Rocha foi eleita deputada estadual pelo Partido Comunista do Brasil (PC do B), em 1990. Em 1994, foi reeleita pelo Partidos dos Trabalhadores (PT).

a professora de Cachoeira, não tinha quem entregasse papel do sindicato, aí me convidaram para entregar papel. Ela trouxe material para eu filiar o povo, mas eu não podia filiar ninguém, porque não era sindicalista. Aí ela conversou com Rui Oliveira e com Marinalva do sindicato. Sim, porque saiu a moça de Cachoeira e ninguém queria o lugar dela porque diziam que sindicato era coisa de gente ruim, isso diziam há trinta e poucos anos atrás. Aí me convidaram se eu queria entregar papel e eu disse: “eu quero”. Eu tomava conta do sindicato de Cachoeira, Muritiba, Maragogipe, Cruz das Almas, aí eu ampliei. Virei sindicalista da ABPLB sem ser professora.

Eu tinha a comunicação com os professores. Porque quando eu trazia o papel, eu queria saber tudo que estava ali declarado, porque quando tinha a reunião, eu anotava tudo. Sim, quando tinha reunião, eu tinha que ir, eu levava um caderno e anotava tudo. Era um ditado, eles iam falando e eu *tchutchutchu...* anotava tudo. Depois eu mostrava. Já trazia tudo arrumadinho, entregava os papéis, eu já sabia explicar tudo. E isso eu estou sem formatura, sem nada. Aí eles disseram, “olha, nós já conversamos aqui e nós vamos lhe convocar como diretora da APLB, se o povo de São Félix votar em você, você já é uma das diretoras”. Porque eu levava tudo, levava toda informação, material, conversava, fazia reunião.

Eu sou louca... você saber que eu já fui até locutora de rádio em São Félix? Pedi para ser locutora. De manhã cedo eu orava, pedia por todo mundo e orava pelos motoristas. Fazia prece, lia trechos do evangelho, eu queria ter um lugar para aliviar o meu pensamento. Aí no rádio eu só fazia coisa de espiritismo. Mas eu estava também no sindicato e fazia uma parte que não era do sindicato. E todo mundo sempre me tratou muito bem no sindicato, porque eles acham que eu sou calma, não me envolvo com nada que não me interessa, eu só me envolvo com coisas do sindicato se me interessar. E na Federação espírita quando uma vez disseram, “Terezinha, o sindicato é uma coisa pesada”, eu virei e disse “não se preocupe, que eu sei até onde eu subo o degrau”.

Aí pronto, todo mundo votou em mim, porque eu fazia reunião, eu levava os papéis que ninguém levava. Fiquei trinta e três anos na direção. Tinha condução do sindicato para ajudar a levar os papéis para Mangabeira, terra de Castro Alves. Quem entregava papel às professoras, aos diretores, era eu; quem levava o ofício ao diretor para entrar no ginásio era Terezinha, com o meu nome. Eu ia para a rua, ia andar... botava passeata na rua, convocava todos os professores, ia para Cachoeira, para o ginásio particular, pedia o carro emprestado ao homem, ele dizia “a senhora tem condições de botar gasolina?”, eu dizia “eu tenho, só não tenho condições de pagar o carro”. Aí eu botava gasolina e ele mandava o carro de som com locutor, com tudo, para sair na rua.



Almoço no Sindicato APLB, Salvador, 10 de dezembro de 2019.



Material de uma das candidaturas de Terezinha.

Um dia me convidaram a sair como deputada em São Felix, por um partido de direita e eu atuando no sindicato. Eu disse não. Conversei com um rapaz de Cachoeira que era meu amigo, trabalhamos juntos. Ele disse “saia candidata”. Eu sair pelo PFL era muita ingratidão. E esse rapaz disse “você então se filia ao PC do B”. Aí eu telefonei para a Alice Portugal, que estava no lugar de Maria José, que virou deputada federal pelo PC do B e foi embora para Brasília, e lá ficou naquela amizade com Lula, acho que já eram amigos. Porque a minha amizade com Lula foi através de Maria José.

Aí eu me filiei ao PC do B para sair candidata à vereadora. Eu me candidatei três vezes como vereadora, a última foi em 2018. O PC do B é diferenciado, não é como os outros partidos não, ele é atuante em papel, tem muita reunião, tem muito congresso do partido, a gente viaja muito. Essas viagens de Brasília que eu faço é também com o PC do B, com sindicato, a UNEGRO, uma entidade do movimento negro de Salvador, ligada ao PC do B. Mas para viajar sozinha agora, fica difícil. Em 2017 teve um problemzinho, teve um encontro, eu não me dei bem com a comida e atacou o estômago, deu uma dor, saí para ir ao hospital, todo mundo viajou e eu fiquei internada. Depois estive doente, teve a pandemia, parei de viajar, fiquei mais em casa.

Mas o sindicato, o sindicato é uma escola, mais até do que uma universidade. No sindicato, já sou uma pessoa internacional, multinacional, viajei muito, Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás, Brasília, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, até mesmo para fora do país. Com o sindicato eu voei.

Referências

- D'AVILA, C. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008. p. 33-41.
- BARBOSA, Elizabete Pereira. *A fábrica, a casa e a escola: as políticas de educação para a infância no Recôncavo fumageiro da Bahia (1925-1946)*. Tese de doutorado em Educação, UFBA, 2015.
- BRANDÃO, Maria de Azevedo (org). *Recôncavo da Bahia. Sociedade e economia em transição*. Salvador, Academia de Letras da Bahia/UFBA, 1997.
- ELOY, Priscilla da Silva. *A fábrica de charutos Suerdieck no Recôncavo baiano: memórias e histórias de trabalhadores de 1935 a 1950*. Mestrado profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, UFRB, 2016.
- ESPÍRITO SANTO, Diana & BLANES, Ruy. *The social life of Spirits*. The University of Chicago Press, 2014.
- FRAGA FILHO, Walter. *Encruzilhadas da liberdade. História de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)*. Editora da UNICAMP, 2006.
- HØJER, Lars & BANDAK, Andreas. “The power of example”, *Journal of the Royal Anthropological Institute* (N.S.), 1-17, 2015, p. 1-17.
- LEWGOY, Bernardo. *Os espíritas e as letras: um estudo antropológico sobre cultura espírita e oralidade no espiritismo kardecista*. Tese de doutorado, PPGAS/ USP, 2000.
- PORTO FILHO, Ubaldo Marques. *História dos charutos Dannemann*, edição do autor, 2014.
- ROTAS DA ALFORRIA. *Trajetórias da População afrodescendente na região de Cachoeira, BA*. COPEDOC/IPHAN, Rio de Janeiro, 2008.
- SILVA, Elizabete Rodrigues da. *Fazer charutos: uma atividade feminina*. Dissertação de Mestrado em História, UFBA, 2001.
- SANTANA, Rosileia Prado. *Riqueza e poder no Recôncavo da Bahia, São Félix, 1890-1930*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, UFRB-Cachoeira, 2016.
- SILVA, Pedro Arcanjo da. *Bienal do Recôncavo, aspectos de uma intervenção contemporânea*. Dissertação de mestrado, Escola de Belas Artes, UFBA, 2010.
- SOUZA, Oseas F. de Oliveira e. *História e memória de São Félix*, Prontuário Ateliê Editorial, 2018.

Nota Biográfica

Terezinha de Jesus Oliveira da Silva

É funcionária pública aposentada, associada à ABLP, Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado da Bahia, e filiada ao PC do B, sigla pela qual concorreu a cargos políticos em São Félix, BA.

Fernanda Arêas Peixoto

Doutora em Antropologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professora do Departamento de Antropologia da USP e autora, entre outros, de *Diálogos brasileiros: uma análise da obra de Roger Bastide* (2000) e *A viagem como vocação: itinerários, parcerias e formas de conhecimento* (2015).

E-mail: fapeixoto@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5100-6635>

Recebido em: 24/09/2023

Aceito em: 15/10/2023

A Ginga Social do Berimbau: Notas para compreensão da agência na capoeira¹

Maurício Acuña

tradução de Tháís Fernanda Salves de Brito

Resumo: Embora o berimbau seja consensualmente reconhecido como parte inseparável da capoeira praticada hoje em diferentes países, a história desse instrumento tem minimizado sua relevância diante de seus devires ao longo do século XX. Sons, canções, toques do berimbau e sua circulação entre capoeiristas, artistas, esportistas e intelectuais foram fundamentais na passagem de uma capoeira baiana “venenosa” para os estilos “sem veneno”. Tais estilos se nacionalizaram com suficiente malícia para garantir a ambivalência entre luta, jogo e dança que a capoeira fez repercutir e reiterar entre os anos 1930 e 1960. Estas notas abordam o objeto berimbau como dotado de um tipo de agência específica para a imaginação nacional da capoeira, assim como para o controle dos corpos e hierarquias entre seus praticantes.

Palavras-chave: Berimbau. Agência. Comunidade imaginada. Corpo. Capoeira.

The berimbau’s social ginga: Notes towards a comprehension of agency in capoeira

Abstract: Although the berimbau is widely acknowledged today as part of capoeira - in Brazil and around the world - only a ‘minimal’ history of this instrument exists concerning its evolution over the twentieth century. The berimbau’s sounds, songs, notes, and circulation among capoeiristas, artists, athletes, and intellectuals played an important role in the historical shift from ‘poisonous’ capoeira to the ‘non-poisonous’ styles. The latter were the same styles that became national with enough violent edge to maintain the

¹ O presente trabalho foi publicado sob o título The berimbau’s social ginga: notes towards a comprehension of agency in capoeira, na Revista Sociologia & Antropologia. Rio de Janeiro, v.06.02: 383-405, agosto, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/CvDK7nWJBhSTyWnmSwMSfFF/?lang=en&format=pdf>.

ambivalence between martial arts, games, and dance, as exemplified and echoed by the Capoeira movement between 1930 and 1960. This article approaches the berimbau as an object embodied with a specific kind of agency, useful to the national imagination, the control of the body, and the promotion of hierarchies among its practitioners.

Keywords: Berimbau. Agency. Imagined community. Body. Capoeira.

La ginga social del berimbau: Apuntes para una comprensión de la agencia en la capoeira

Resumen: Aunque hoy en día el berimbau sea ampliamente reconocido como parte de la capoeira - en Brasil y en todo el mundo -, sólo se dispone de una historia "mínima" relativa a la evolución del instrumento a lo largo del siglo XX. Los sonidos, cantos y notas del berimbau y su circulación entre capoeiristas, artistas, atletas e intelectuales desempeñaron un papel clave en el tránsito histórico de la capoeira "venenosa" a los estilos "no venenosos". Estos últimos fueron los que asumieron un carácter nacional con el suficiente acento para mantener la ambivalencia entre las artes marciales, el juego y la danza, tal como resonó entre practicantes de la capoeira entre 1930 y 1960. Este artículo aborda el berimbau como un objeto encarnado con un tipo específico de agencia, útil para el imaginario nacional, el control del cuerpo y la promoción de jerarquías entre sus practicantes.

Palabras clave: Berimbau. Agencia. Comunidad imaginada. Cuerpo. Capoeira.

A tecnologia é encantadora porque é encantada, porque ela é o resultado de algum processo de virtuosismo pouco compreensível, que exemplifica um ideal de eficácia mágica que as pessoas lutam para realizar em outros domínios.

Nicholas Thomas

Introdução

Este artigo analisa como um instrumento musical, o berimbau, consolidou um conjunto de agenciamentos à medida em que a capoeira foi se expandindo e se transformando no curso do século XX. Para compreendê-los, contemplamos alguns dos momentos-chave na configuração da Capoeira. Proponho que é preciso reconhecer a variedade de tipos de agência assumidas pelo berimbau que se manifesta como um instrumento capaz de ativar uma "memória ancestral" e, ao mesmo tempo, alimentar a imaginação nacional. Essa agência aplica-se ao campo da canção e da música, bem como ao controle disciplinar do corpo. Para começar a explorar o tema, recorro, em primeiro lugar, à história recente.

Após a famosa viagem de Mestre Pastinha à África em 1966 - imortalizada por Caetano Veloso em sua canção 'Triste Bahia'² - ainda se passariam algumas décadas até que a capoeira finalmente alcançasse as costas de Angola, um dos locais míticos de nascimento desta prática. Ironicamente, como dizia a canção, "Pastinha já foi a África, pra mostrar capoeira do Brasil". Como parte da globalização da capoeira³, podemos observar, nos dias atuais, a chegada de capoeiristas brasileiros para promover a atividade em Angola, país central no debate entre pesquisadores e praticantes sobre as origens dessa expressão cultural. Fontes históricas proeminentes têm enfatizado a relevância das populações bantu - provenientes também da região que hoje corresponde ao país Angola - na criação e na promoção da capoeira no Brasil desde o início do século XX (Querino, 1922; Carneiro, 1937; Rego, 1968).

Na década de 1960, o pintor angolano Albano Neves Souza⁴ alimentou essa

² Mestre Pastinha, considerado o guardião da tradição da "Capoeira Angola", visitou Dakar em 1966 como membro da delegação brasileira que participou do Primeiro Festival Mundial de Artes Negras, promovido, entre outros, por Léopold Senghor, Aimé Césaire e Alioune Diop, três intelectuais importantes do movimento conhecido como "Négritude". A música de Caetano Veloso foi lançada em 1972 no álbum *Transa*, lançado pela gravadora Polygram.

³ Vários estudos têm se dedicado a analisar a globalização da capoeira, um processo que começou em meados da década de 1960 com as turnês de grupos folclóricos brasileiros na Europa e nos Estados Unidos, e depois se consolidou com uma extensa migração de capoeiristas para a América do Norte e Europa nas décadas de 1980 e 1990. Veja BRITO, Celso de. *A Roda do mundo: A Capoeira Angola em tempos de globalização*. Curitiba: Apris, 2017 e TRAVASSOS, Sônia Duarte. *Capoeira: difusão e metamorfose culturais entre Brasil e EUA*. Tese de Doutorado, Departamento de Antropologia do Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

⁴ Na década de 1960, o pintor angolano Albano Neves Souza alimentou essa hipótese ao destacar a semelhança entre a capoeira e o N'Golo - uma espécie de ritual de iniciação tradicional da região sul do país (Assunção, 2005: 49). No lado brasileiro do Atlântico, vale lembrar que "Angola" é um dos nomes dados a uma variedade de capoeira que começou a se consolidar nos anos 1930, enfatizando a continuidade entre a prática e seus imaginários ancestrais.

hipótese ao destacar a semelhança entre a capoeira⁵ e o N'Golo - uma espécie de ritual de iniciação tradicional da região sul do país (Assunção, 2005: 49). No lado brasileiro do Atlântico, vale lembrar que "Angola" é um dos nomes dados a uma variedade de capoeira que começou a se consolidar nos anos 1930, enfatizando a continuidade entre a prática e seus imaginários ancestrais.

A atual presença dos grupos de capoeira em um dos países que integrava o território ancestral das populações bantu pode ser concebida como uma espécie de "retorno à fonte", reforçando as interpretações afrocêntricas prevaletes em outras expressões, entre as quais, as diversas práticas religiosas (Dantas, 1988: 48). No caso dos capoeiristas brasileiros, o berimbau parece ter se tornado o agente intermediário mais eficaz na promoção do diálogo com os praticantes angolanos, reconhecendo a antiga popularidade do instrumento. Não obstante, é possível notar a existência de certas dissonâncias quanto ao uso do instrumento pelos capoeiristas, o que de fato se mostraram significativas para a análise realizada neste artigo.

Embora o berimbau usado na capoeira seja semelhante ao instrumento tradicionalmente tocado em Angola e conhecido pelos etnomusicólogos como monocórdio de corda (Biancardi, 2006) ou arco musical africano (Shaffer, 1977), não há uma evidência concreta de sua associação com qualquer prática que lembre vagamente a capoeira, como no caso do N'Golo⁶.

Na Angola do século XXI, o uso do berimbau parece ter se tornado bem estabelecido, como exemplifica Mestre Kamosso, um músico virtuoso que se apresenta em espaços públicos como mercados e ruas. Em 2013, ele foi oficialmente reconhecido pelo governo local pela importância de sua contribuição para a cultura angolana (Silva & Albano, 2013: n.p.).

Entretanto, um vídeo⁷ distribuído pelos capoeiristas nas mídias sociais chama a atenção para a situação precária vivida por Kamosso. Segundo a narrativa do filme, a personagem outrora popular foi abandonada, ecoando nos outros exemplos de negligência que permeiam a memória coletiva dos capoeiristas, como os casos de Mestre Pastinha e Mestre Bimba, dois dos mais importantes capoeiristas no Brasil do século XX (Acuña, 2010: 92 e Acuña, 2017).

Mesmo sendo, em si, um fenômeno importante, o meu interesse imediato não visa discutir as sensações despertadas sobre o "efeito de abandono" compartilhado entre os capoeiristas. Ao invés disso, destaco o sentido dos apelos, que demandaram apoio e solidariedade, conseguintes à distribuição do vídeo no YouTube. Este apelo ganhou a forma de uma ação coletiva cujo objetivo

⁵ Os termos "prática", "dança", "luta" ou "jogo", assim como "golpe", "barravento" e "movimento", são todos usados de forma variada para captar os significados ambíguos e mutáveis da capoeira. Como proponho neste texto, o uso diversificado dessas palavras faz parte de uma retórica que pressupõe a instabilidade da prática em diferentes contextos e não deve ser compreendido no âmbito de conceitos estáticos e imutáveis.

⁶ De acordo com o pintor angolano Albano Neves e Souza, N'Golo, ou a Dança da Zebra, é executada por homens jovens nas regiões de Mucope e Mulondo quando atingem a puberdade: "A dança tem como objetivo atingir o rosto do adversário com o pé. O ritmo da dança é marcado por palmas e qualquer pessoa que tente golpear fora da arena é desclassificada..." (apud Assunção, 2005: 49).

⁷ O vídeo completo pode ser visto em:

https://www.youtube.com/watch?v=2QN0zPINBHY&list=PL3SjG3X_xH96-eJ18ux5j11SoSGU22QcF&index=10&ab_channel=JogodeMandinga

alcançado foi pintar a casa de Kamosso e encerrar o evento com uma alegre roda de capoeira, apresentando uma imagem muito familiar aos brasileiros de hoje e, também, para aqueles capoeiristas que estão nos mais de 160 países onde a prática existe.

Com duração de onze minutos, o filme registra uma conversa entre Kamosso e os capoeiristas. Em seguida, são exibidas imagens da casa de Kamosso sendo pintada e uma roda de capoeira acontecendo quando a obra foi concluída, na qual os praticantes dançam junto com crianças da vizinhança local. Quando a apresentação é iniciada, Kamosso está sentado no meio dos capoeiristas, tocando seu berimbau e ali fica evidente que há uma certa desconexão entre o artista e os capoeiristas. As palmas não estão em sincronia com o ritmo estabelecido pelo instrumento e o fato de duas pessoas estarem dançando em frente ao berimbau parece causar certo desconforto ao músico, levando-o a sair da roda.

O mais importante neste relato sobre a "dissonância do berimbau" em Angola é notar o papel importante que o objeto desempenha hoje em dia tanto ao criar novas relações como, também, ao revitalizar imaginários antigos sobre a origem da capoeira. Dito isso, são duas as questões principais que orientam as páginas a seguir: de que forma se consolidam as potências do berimbau e suas modalidades específicas de agência no universo da capoeira? E quais são os tipos de interação viabilizados pelo instrumento?

As possíveis respostas às indagações apresentadas são delimitadas por dois momentos da consolidação do uso do berimbau como uma estratégia particular adotada pelos capoeiristas no Brasil do século XX. O primeiro momento, menos estudado, mas muito audível, canta o tempo de uma capoeira "venenosa", mais violenta e acostumada aos embates e aos conflitos das primeiras décadas do século XX, especialmente nos anos 1920. O segundo período aborda a década de 1960, com a incorporação de usos "disciplinares" do berimbau, incorporados à economia interna da capoeira, aliados às suas conexões com as novas tendências importantes da música brasileira, como a Bossa Nova e a Tropicália.

Nesses dois momentos, procuro enfatizar a centralidade do berimbau em seu ambiente relacional como um objeto mediador de agência social, conforme proposto por Alfred Gell (1998: 7) em sua análise sobre obras de arte. Embora a classificação do berimbau como um "objeto de arte" possa parecer questionável, o esforço de Gell para formular os fundamentos de uma teoria antropológica da arte é propício para ser explorado. Um dos pressupostos básicos de sua proposta é que a "agência" pode ser entendida como um atributo inerente tanto a pessoas quanto a coisas "que são vistas como desencadeadoras de sequências causais de um tipo específico, ou seja, acontecimentos desencadeados por atos da mente, da vontade ou da intenção, e não pela mera concatenação de acontecimentos físicos. Um agente é aquele que provoca a ocorrência de eventos em sua vizinhança" (Gell, 1998: 16)⁸.

Assim, pode ser interessante aproximar o berimbau de tal definição, observando as relações que se estabelecem em seu entorno, podendo assumir para tanto o lugar daquele que realiza a ação ou daquele que a recebe.

⁸ Tradução nossa.

Dada a importância que o berimbau assume na música de capoeira⁹, proponho que esse instrumento desempenha um papel fundamental nos esforços empreendidos junto aos intelectuais e aos artistas para individualizar suas origens africanas e expandir o conceito de uma identidade miscigenada e cordial (Acuña, 2010). Ao mesmo tempo, é evidente que a música e o canto se tornaram cada vez mais relevantes para os capoeiristas com o intuito de exercer controle sobre a prática, limitando a violência que caracterizou a capoeira na década de 1930 e reivindicando a autoridade do mestre nas disputas para recrutar alunos e atrair turistas em um mercado de capoeira em desenvolvimento.

Nesse caso, a aquisição de autoridade se baseia no fato do capoeirista aprender a tocar o berimbau e a cantar, além de usar o instrumento como fonte de explicação sobre a capoeira ou até mesmo para divulgar a prática nas academias, assim como na gestão estratégica de corpos que lutam, jogam e dançam. Nesse sentido, sugiro que essa aquisição de autoridade configura um discurso de poder-saber em uma cidade gingada¹⁰.

Do ponto de vista das práticas instituídas pelos capoeiristas, desde a década de 1930, a ênfase crescente da música e das canções parece ser inversamente proporcional à diminuição da intensidade da violência relacionada à prática. Em termos do seu efeito sobre intelectuais e artistas (não apenas os da Bahia), por sua vez, a música e os cantos que acompanham a capoeira baiana têm fomentado um tipo de sensibilidade que se define pela ambivalência, convergindo com um discurso mais amplo sobre identidade nacional¹¹. Como discutirei adiante, a ambivalência é concebida aqui como a qualidade de possuir dois valores, semelhantes ao conceito de "híbrido" formulado por Homi Bhabha (2007: 51).

Essa ambivalência tem dimensões sincrônicas e diacrônicas. Em primeiro lugar, há narrativas que concebem a capoeira como uma arte marcial, disfarçada sob a forma de uma dança ou jogo, e, em segundo lugar, que a consideram como uma dança que se transfigurou em uma forma de combate ou jogo, ambas as ideias coexistindo em vários momentos (Acuña, 2010: 159; Assunção, 1995: 113).

⁹ De acordo com as descrições feitas por Manuel Quirino, em 1916 (1922), seguidas, entre outros, por Carneiro (1937) e Waldeloir Rego (1968), o conjunto instrumental responsável pela execução da capoeira na Bahia assumiu diversos formatos ao longo do século XX, mantendo sempre o berimbau como elemento central e invariável. Desde a década de 1960, o conjunto musical da capoeira Angola assumiu o formato de três berimbaus, cada qual com cabaças de diferentes tamanhos (que emitem diferentes tons quando tocadas), dois tamborins, um agogô, um recoreco e um pandeiro. O estilo de Capoeira Regional normalmente usa a mesma estrutura, embora possa também empregar um conjunto mais simplificado de apenas dois berimbaus e um pandeiro. Em ambos os casos, o estilo regional ainda inclui palmas rítmicas como acompanhamento para o conjunto (Acuña, 2010; Sousa, 2008).

¹⁰ Uso a expressão "cidade gingada" como analogia à noção de "cidade letrada" de Ángel Rama (1988). O conceito de "cidade gingada" nos permite colocar em primeiro plano outras formas de organizar o conhecimento e os poderes em um determinado espaço urbano, operando em relação à "cidade letrada", mas deslocada ou subordinada pela centralidade e hegemonia desta última (Acuña, 2017).

¹¹ O discurso suscitado por obras tais como as de Gilberto Freyre "Casa Grande e Senzala" e "Raízes do Brasil", de Sérgio Buarque de Holanda, aliado às instituições culturais e federais, têm desempenhado um papel significativo na formação da imagem do mestiço, que "surge, dessa maneira, constantemente reinvestido como espaço da ambigüidade; suporte de representações" (Schwarcz, 1995: 27).

Outra projeção de ambivalência estimulada pelo berimbau envolve sua percepção da diluição de hierarquias sociais: trata-se de uma dimensão horizontal de uma "comunidade imaginada" na qual um amplo senso de "companheirismo" se sobrepõe às divisões de cor, raça, classe, gênero e assim por diante (Anderson, 1983: 25-6). Após os anos de 1930, a presença da música e das canções representou um papel importante na transformação da capoeira baiana em uma prática nacional por excelência, mais uma vez destacando sua ambivalência. As canções e a música reforçaram uma forma de arte distanciada da posição marginal ocupada pela prática até a Primeira República (1889- 1930), apesar de ainda ecoar o mesmo senso de marginalização.

Os venenos da capoeira: a dor e a alegria do berimbau

*Esse gunga é meu/Eu não dou a
ninguém/Esse gunga é meu/
Foi meu pai qui me deu/ Esse gunga é meu/
Eu não dô a ninguém
(Música de Capoeira, Domínio Público).*

Embora saibamos muito pouco a respeito de quando o berimbau deixou de ser um instrumento associado ao pedido de esmolas e ao comércio para se tornar um elemento central da música de capoeira, indícios sugerem que essa mudança ocorreu na Bahia, possivelmente no início do século XX (Assunção, 2005: 110). Manuel Querino, em seu livro *A Bahia de Outrora* (1922), parece ter sido o primeiro autor a identificar essa prática dominada por acordes, ainda que atribuindo pouca importância ao fenômeno. Mas o certo é que a partir de 1936, com o trabalho do folclorista e etnólogo Édison Carneiro, que a capoeira e seus acordes começaram a ser descritos em jornais, livros e encontros. Isso inclui o Segundo Congresso Afro-Brasileiro, realizado em 1937, onde vários capoeiristas se apresentaram no Clube de Regatas Itapagipe como parte da sua programação de atividades (Acuña, 2010: 101).

Após esse período, a capoeira baiana foi progressivamente se consolidando enquanto paradigma da capoeira nacional, aclamada pelo Movimento Folclórico Brasileiro e sua rede de "intelectuais de província", institucionalmente organizados em comissões estaduais e no Conselho Nacional de Folclore e Cultura Popular, onde chegaram a ser tema de publicações em periódicos e grandes encontros folclóricos (Vilhena, 1997).

Em relação à "cidade gingada" nas décadas anteriores à 1930, seja na Bahia, no Rio de Janeiro ou em outras localidades urbanas, os momentos de intensa repressão a qualquer prática associada às populações negras estão bem documentados. Para as elites e seus projetos de modernização, era imperativo que a nova República "desafricanizasse" o espaço público (Dias, 2006: 26; Albuquerque, 1999: 24). Os efeitos dessa política foram sentidos especificamente pela capoeira após o Código Penal de 1890, que criminalizou a prática.

Os casos de perseguição aos capoeiristas e suas diversas maneiras de reagir foram cuidadosamente estudados em várias cidades brasileiras. Em Salvador, Josivaldo Pires de Oliveira apresenta dados importantes sobre a presença regular de capoeiristas - chamados de capadócios e valentões - em diários policiais, por exemplo, assim como rastreia as conexões entre os documentos oficiais e a

memória coletiva presente em várias canções de capoeira, as quais, em muitos casos, funcionavam como crônicas da repressão sofrida ao longo dos anos (Oliveira, 2004: 86).

Referindo-se a esse período da primeira metade do século XX, Mestre Noronha (Daniel Coutinho)¹², um dos participantes de uma das rodas de capoeira em Salvador, apresenta um importante testemunho sobre a dupla função do berimbau. Assumindo um tom professoral, ele afirma:

Senhores capoeiristas e instrutores de academia, prestem muita atenção: o berimbau é um instrumento que conduz a roda de capoeira... Instrutores, esse instrumento chamado berimbau é a arma do capoeirista; em caso de necessidade o recurso para se defender em uma luta está em suas mãos... nem todo capoeirista sabe que o berimbau é uma arma... o arco de madeira é um cassetete que serve para proteger e para bater... a vara pode perfurar e defender dos inimigos do mesmo modo... esse é o conselho dos velhos mestres que sabem entrar e sair de uma briga (Coutinho, 1993: 29)¹³.

O relato de Noronha constitui um valioso e raro testemunho sobre a dupla função do berimbau: conduzir a roda de capoeira e servir como arma de defesa contra inimigos. Sabemos que a primeira função estava sendo mantida e aprimorada na época em que ele deixou seu relato. O mesmo, porém, não se aplica à segunda.

O tom pelo qual Mestre Noronha se dirige aos "capoeiristas e instrutores de academia", procurando ensinar-lhes algo que só os "velhos mestres" sabiam, também fornece uma visão do valor e do reconhecimento de uma experiência que não existe mais, uma experiência que explica a distinção entre os capoeiristas da década de 1970 - época em que Noronha estava escrevendo - e os de períodos anteriores, como aqueles das primeiras décadas do século XX¹⁴. Essa distinção, que assume uma qualidade geracional, tem como pedra de toque o conhecimento do capoeirista sobre as virtudes do berimbau.

A situação em que Noronha narra tal experiência remete a uma época de violência envolvendo capoeiristas, policiais, marinheiros e autoridades políticas, na qual a utilidade da dupla função do berimbau seria tão decisiva quanto o

¹² Menos conhecido que Bimba e Pastinha, Daniel Coutinho - Mestre Noronha - nasceu em 1909 em Salvador, Bahia. Contemporâneo dos dois outros mestres, ele é citado por Pastinha como um dos membros da roda Gengibirra que atuou no início da década de 1940. Em 1993, o pesquisador Frede Abreu publicou um conjunto de manuscritos escritos por Coutinho ao longo de sua vida, revelando aspectos importantes do universo da capoeira na primeira metade do século XX (Coutinho, 1993).

¹³ "Senhores capoeirista e profesor de academia preste bem atenção o birinbão é um itrumento que dirige a roda de capoeira... Senhores profesor este itrumento que cichama birinbão é uma arma do capoeirista nais hora nececaria para barulho a sua defeiza está em sua mão não são todos capoeirista que sabe desta definição que o birinbão é uma arma a verga é um cacete para defender e dar a vaqueta é para furar e si defender do inimigo esta instrução é dos velhos metres que sabe entra e sair de um barulho" (Coutinho, 1993: 29).

¹⁴ Pelo menos é o que podemos supor com base nas datas atribuídas a alguns dos eventos mencionados nos manuscritos.

manejo de uma faca¹⁵ para entrar e sair de um barulho, gíria usada aqui para designar brigas e confusões. Foi o período que o etnólogo Carneiro qualificaria como "capoeira venenosa", conforme ele próprio explicou à Ruth Landes em 1938, posteriormente publicada por ela em *A Cidade das Mulheres* (2002: 138).

Outro testemunho, bastante enigmático, foi deixado por Mestre Pastinha em seus manuscritos da década de 1960: "Para que serve o berimbau? Ele não é usado apenas para indicar o jogo. E por que o berimbau, em um momento crítico, é perigoso? Ele é perigoso nas mãos de quem sabe manejar com o berimbau, ou algo semelhante" (1997: 53)¹⁶.

Nos depoimentos gravados em um LP, lançado nesse mesmo período, Mestre Pastinha dá uma ideia mais clara do que seria esse "manejo", contrastando as funções do berimbau de forma afetiva: "O berimbau é música, um instrumento... também é uma arma ofensiva. Quando todo mundo está feliz, ele é um instrumento, usamos como instrumento, mas na hora da necessidade, ele é transformado de instrumento em foice" (Pastinha, 1969: faixa 3)¹⁷.

Ele também descreve sua experiência pessoal ao manejar o instrumento para transformá-lo em uma arma: "Eu te digo, no meu tempo eu usava uma laminazinha curva do tamanho de uma chave, e a lâmina tinha uma fenda e uma argola para encaixar no arco de madeira... então, quando chegava a hora, eu desmontava o berimbau, colocava a lâmina e estava pronto para usar..." (Pastinha, 1969: faixa 1).¹⁸

Segundo o mestre, os principais inimigos eram os policiais que os perseguiram constantemente e tentavam reprimir a prática¹⁹. Embora Pastinha justificasse a repressão policial como uma resposta ao que ele chamava de capoeiristas desordeiros²⁰, afirmou ainda que os capoeiristas eram frequentemente provocados pelas autoridades policiais: "Se estivéssemos jogando capoeira com um berimbau, eles tentavam arrancá-lo de nossas mãos para quebrá-lo, então a coisa ficava feia, porque muitos capoeiristas não queriam

¹⁵ Dias nos informa que em conflitos envolvendo capoeiristas entre 1910 e 1925, "49% das armas utilizadas pelos nossos personagens eram canivetes e diferentes tipos de navalhas" (Dias, 2005: 280, nota 25).

¹⁶ "Para que serve o berimbau? Não é só para indicar o jogo. E, porque o birimbau na hora H. é pirigouso? É pirigoiso nas mãos de quem sabe manejar o birimbau, ou coisa semelhante" (1997: 53).

¹⁷ "Berimbau é música, instrumento... também é instrumento ofensivo. Ele na ocasião de alegria é um instrumento, nós usamos como instrumento, e na hora da dor ele deixa de ser instrumento para ser uma foice de mão..." (Pastinha, 1969: track 3).

¹⁸ "Eu vô contá, no meu tempo eu usava também uma foicezinha do tamanho de uma chave, a foice vinha com um corte e um anel para encaixar no cabo... e aí, na hora, desmanchava o berimbau, encaixava a foice e eu ia manejá, né...?" (Pastinha, 1969: track 1).

¹⁹ Ainda em Dias, encontramos a seguinte observação: "Na realidade, não há dúvida de que a capoeira foi reprimida. No entanto, isso não era absoluto, havendo meios de burlar a situação, principalmente por meio de suborno e relações pessoais" (Dias, 2006: 303).

²⁰ Ele não estava sozinho com essa visão. Observe o que o Mestre Noronha afirma: "so acin esta festa de Santa Luzia tinha suceigo por que a policia tomou muita precação. Aradecemos au nosco chefe de polícia do Estado da Bahia..." [Só por causa disso [ação policial] é que a Festa de Santa Luzia aconteceu em paz. Somos gratos ao delegado de polícia do Estado da Bahia...] (Coutinho, 1993: 37).

perder seu instrumento, então a gente tinha que brigar..." (Pastinha, 1969: faixa 3)²¹.

Essa centralidade do berimbau como instrumento de violência na capoeira baiana, nas primeiras décadas do século XX, confirma os estudos referentes ao mesmo período em outras regiões do Brasil, onde os praticantes de capoeira ocupam as páginas de crimes dos jornais do Rio de Janeiro, Recife, Pará etc. O uso do berimbau como arma de combate, em um contexto em que a capoeira era associada à população de origem africana e, conseqüentemente, estava sendo reprimida à força como prática, é pouco visível nos documentos oficiais. Um dos raros relatos de incidentes - compilado pelo historiador Antonio Liberac Pires - data de 1918, em Santo Amaro, Bahia, e conta a história de Manoel Henrique Pereira (suposto nome verdadeiro do famoso capoeirista Besouro). Conforme o registro, Besouro envolveu-se em uma briga com policiais por causa de um berimbau: "Um indivíduo mal vestido apareceu próximo à janela central da delegacia de polícia, ficando ali por cerca de cinco minutos, apenas observando, e em seguida questionou o policial, perguntando pelo berimbau que se via entre as armas apreendidas..." (*apud* Pires, 2001: 230).

O conflito com a polícia por conta do berimbau permite avançar a compreensão do instrumento como um objeto central de agência para os capoeiristas, na acepção desenvolvida por Alfred Gell (1998: 7). Assim, o berimbau vai operar, por exemplo, como um localizador acústico para a polícia ter acesso às rodas de capoeira, como ilustrado em uns toques que são executados com o berimbau durante uma roda de capoeira: a cavalaria, que até os anos de 1960 ainda era praticada nas academias (Rego, 1968: 63). O toque musical era um aviso comum quarenta anos antes, na ocasião da presença do violento policial Pedro de Azevedo Gordilho, e exigia que os participantes se preparassem rapidamente para o confronto ou para a fuga.

Outra forma de indexação ainda seria a marca de visibilidade: "Dizem que o Querido de Deus vai lutar hoje. Eu vi um grupo levando berimbaus por ali" (Landes, 2002: 147). Foi isso que ouviram Ruth Landes e Édison Carneiro ao interpelar um pai de santo a caminho de uma das feiras de Salvador em 1938.

Além disso, devemos ter em conta que as condições de fabricação do instrumento, com madeira específica e arame de aço retirado de pneus não eram das mais fáceis (Biancardi, 2006: 112). Somente a partir da segunda metade do século XX a produção de berimbaus vai ganhar escala, na medida em que se constitui uma demanda pelo maior número de grupos e, principalmente, pelo turismo²².

Até então, a relação entre o mestre de capoeira e o berimbau era mais íntima e cautelosa. Um verso popular registrado por Waldeloir Rego nas rodas dos anos 1960 ainda interpreta o papel do berimbau da mesma forma, chamando-o de gunga, um de seus muitos nomes: "Panhe esse gunga, me vende ou me dê/ Esse

²¹ "[...] porque si estava numa vadiação ni um grupo, com um birimbao... na mão, eles passava entendia de quere tomã, pá quebrá, aí inflamava né, por isso tinha muito capoeirista que não queria perder seu instrumento, intão nós tinhamo que briga..." (Pastinha, 1969: track 3).

²² Como não dispomos de números absolutos, um bom indicador pode ser o caso de Mestre Waldemar da Paixão, que liderou um importante grupo de capoeira entre as décadas de 1940 e 1970 e era especialista na produção de berimbaus, além de ser muito admirado por suas pinturas em painéis de madeira (Biancardi, 2006: 117).

gunga não é meu, eu não posso vendê/ Panhe esse gunga, ou me venda ou me dê/ Esse gunga não é meu, e não posso vender" [Pegue esse gunga e me venda ou me dê/ Esse gunga não é meu, não posso vendê-lo..." (1968: 53). O amigo íntimo dos momentos de violência do passado ainda continuava sendo cantado como objeto de uso, bloqueado para o universo das relações de troca e circulação.

Sobre a gunga cordial do berimbau

*Quem, neste país, a esta altura do século,
ainda não viu um berimbau?
(Édison Carneiro, 1975: 15).*

É enorme o contraste com as décadas posteriores a 1930, momento em que as questões culturais assumem grande peso nas políticas do Estado brasileiro (Schwarcz, 1995: 24) e a capoeira baiana ganha destaque junto às ações do governo Vargas e do Movimento Folclórico (Acuña, 2010; Reis, 1993).

De fato, até mesmo a produção dos manuscritos de Mestres Noronha e Pastinha podem ser interpretados como resposta às intensas mudanças implementadas nas décadas anteriores, as quais demandavam a produção de narrativas da capoeira em favor do Estado, da indústria do turismo e das academias de capoeira em franca expansão. Discos, livros, filmes, músicas, pinturas, fotografias, performances e toda uma série de outros dispositivos capturaram, elaboraram e distribuíram registros da capoeira e de seus praticantes em escala industrial (Acuña, 2010).

Um olhar para a década de 1960, ou seja, para o momento em que os Mestres acima mencionados estavam escrevendo suas memórias, revela outra concepção acerca das formas de utilização do berimbau, sugerindo um processo radical de mudança envolvendo os membros da "cidade letrada" e os da "cidade gingada". Tal processo tenderá a enfatizar uma noção de "cordialidade" como paradigmática da capoeira baiana, elevando sua prática e ética a um modelo nacional da capoeira. Nos manuscritos de Mestre Pastinha encontramos uma pista para essa transformação:

[...] e a capoeira vem amofinando-se quando no passado ela era violenta, muitos mestres, e outros nos chamavam tensão, quando não estava no ritmo, explicava com decência, e davanos educação dentro do esporte da capoeira, esta é a razão que todos que vieram do passado tem jogo de corpo e ritmo. Os mestres reserva segredos, mais não nega a explicação. Você deve cantar com inredo e improvisado... (Decânio, 1997: 30).

Pastinha, mais uma vez, salienta a distinção entre as práticas antigas e violentas da capoeira em relação às mais recentes. Porém, além de salientar o declínio da violência, também enfatiza o papel do mestre ao chamar a atenção de um discípulo quando este não consegue manter seu ritmo. Em seguida, imediatamente os lembra da importância dos mestres do passado, mencionando ainda a fusão do corpo e do ritmo, que, ao que tudo indica, estaria ausente do desempenho dos capoeiristas que os sucederam. Esse equilíbrio envolvia o aperfeiçoamento de golpes e de outros movimentos físicos, assim como o controle

rigoroso do corpo sob a influência das notas do berimbau. Este último era "o mestre primordial. Ensina através de seu som. Dá vibração e ginga no nosso corpo" (Pastinha apud Abreu & Castro, 2009: 28). Essa passagem é particularmente interessante pela equivalência que se estabelece entre o instrumento e os mestres de capoeira, expressa na autoridade de ambos e na capacidade conjunta de instruir os capoeiristas.

À semelhança dos movimentos do corpo, o ritmo constitui ainda um componente básico para os capoeiristas. A aprendizagem do ritmo nas academias dava ao berimbau o poder de controle sobre os praticantes, com o qual seus mestres se valiam como elemento essencial para um conjunto de práticas que configurava uma espécie de "poder disciplinar", ainda que dentro de uma estrutura mais restrita. Como Foucault estabelece, as "disciplinas" devem ser entendidas como "métodos que possibilitam o controle meticuloso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e impõem a elas uma relação de docilidade-utilidade" (Foucault, 1995: 137).

Vários exemplos das mudanças que estavam em curso na capoeira podem ser analisados sob a ótica das técnicas operantes na distribuição destas artes, seja no controle das atividades, na organização das gêneses e, até mesmo, na composição das forças. Estes, porém, estão além do escopo do presente artigo²³. Nos parece importante sublinhar, porém, os efeitos de "anatomia política" que o berimbau permite nos dois estilos de capoeira, como por exemplo, na elaboração temporal do ato e na correlação entre corpo e gesto (Foucault, 2002: 92), manifesta na configuração vibratória e gingada dos corpos. Até mesmo as diferenças entre os estilos Angola e Regional podem ser conceituadas em função do poder disciplinar, notando suas ênfases diversas ao longo do espectro "docilidade-utilidade". Portanto, enquanto o primeiro estilo acentua certa docilidade, expressa na malícia que oscila entre a fuga e o confronto, a capoeira regional intensifica os sentidos em corpos localizados e atividades mais amplamente codificadas.

Este último estilo apresenta um exemplo adicional. Quando Mestre Bimba reivindicou ter inventado sua Capoeira Regional, ele não citou simplesmente os distintos golpes e os movimentos corporais. Mestre Bimba enfatizou igualmente o ritmo, a criação de um som particular do berimbau e uma maneira singular de tocar o instrumento que, mais tarde, veio a ser reconhecida por muitos outros capoeiristas.

Uma história interessante sobre a criação deste novo som remonta a 1936, época em que Bimba tratava de levar a prática da capoeira aos ringues a fim de competir com outros esportes. Queixando-se da ineficácia esportiva da capoeira Angola num dos confrontos, que levava dois praticantes de tal modalidade ao Parque Odeon em Salvador, Bimba afirmava que o problema estava precisamente no tipo de controle exercido até então pelo berimbau na capoeira: "Pois então, em qualquer lugar, sou atacado e vou esperar pelo berimbau para reagir?" (apud Pires, 2001: 301). Embora o berimbau seja retratado aqui como um obstáculo à

²³ Mesmo que alguns escritos sobre a história da capoeira no século XX enfatizem as diferenças entre o estilo Angola e o regional - relacionando este último com a adoção de princípios como utilidade e eficiência, supostamente racionalizando e burocratizando a prática (Vieira, 1995) ou "embranquecendo-a" (Frigerio, 1989; Reis, 1997) -, é possível notar também como a capoeira Angola incorpora, à sua maneira, estes valores (Acuña, 2010).

expressão da prática como luta, Mestre Bimba não o excluiu da instrução dos alunos, mas adaptou seu uso para um toque de capoeira mais agressivo do que aquele normalmente ensinado. Muniz Sodré, que antes de ser sociólogo foi aprendiz de Bimba, apresenta um instigante relato para contrastar os dois estilos de capoeira, privilegiando a dimensão musical impressa pelo mestre ao jogar:

(...) é preciso levar em conta que o jogo da capoeira é tradicionalmente defensivo [...]. Por esse motivo, o toque angola puxa para trás. Que fez Bimba? Recriando golpes e tornando mais ofensiva a movimentação, puxou o toque para frente [...]. Com Bimba, tornou-se claro para mim como pode o berimbau aumentar a energia que passa no ritmo. O jogo, os corpos dos jogadores e, eventualmente, a violência são estrategicamente controlados pelo berimbau (...) (Sodré, 2002: 82).

É importante lembrar que, mesmo antes da existência das academias, o controle dos movimentos do corpo e sua submissão à música do berimbau, possivelmente, já acontecia nas inúmeras rodas realizadas em feiras e festas populares e que foram registradas por intelectuais nas décadas de 1930 e 1940. Se a música constituiu importante estratégia de gestão da agressividade na capoeira, por outros caminhos ela também projetou uma nota de “cordialidade”, que foi sistematicamente ouvida e amplificada por intelectuais em diferentes sentidos: uma brincadeira coletiva (Carneiro, 1955: 51), uma luta convertida em dança (Landes, 2002: 154), uma diversão entre amigos (Carneiro, 1937: 148), ou vadiação (Robato, 1954), entre muitas outras descrições.

A capoeira baiana, assim definida, se aproxima da definição de “cordialidade”, que Sérgio Buarque de Holanda consagra à interpretação do homem brasileiro, uma prática que oscila entre o afeto e a agressividade, “...expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante” (Holanda, 1978: 107). Até as primeiras três décadas do século XX, essa oscilação podia ser observada na relação entre capoeiristas e as forças de repressão. Nas décadas seguintes, entretanto, além de conflitos esporádicos, acredito que a distinção entre capoeira angola e regional representa melhor esses polos pendulares de afeto e agressividade.

Da mesma forma como a conduta do homem cordial pode divergir dos fundamentos coercitivos e impessoais do comportamento civilizado, a capoeira baiana também estará deslocada em relação, por exemplo, ao esporte, sua analogia correspondente. Mestre Pastinha, o ‘guardião’ da capoeira angola, afirmava que ele havia ‘civilizado’ a capoeira (Acuña, 2010: 100), enquanto o criador da capoeira regional, Mestre Bimba, afirmava que acrescentou golpes para torná-la mais eficaz. A capoeira baiana, durante o período estudado, foi frequentemente interpretada como uma arte marcial disfarçada de dança, ou como uma dança que pode, de repente, se transformar em uma luta sangrenta.

Notas finais: MPBerimbau

*Agora só se fala em berimbau
Enquanto houver arame e um pedaço de pau
Agora só se fala em berimbau.
Jackson do Pandeiro e Antonio Barros.*

A antropóloga Leticia Vidor Reis fez, há alguns anos, um questionamento polêmico: por que a capoeira baiana foi elevada ao status de nacional, em detrimento da capoeira do Rio de Janeiro²⁴, considerando que a capoeira carioca era tão popular como ameaçadora no século XIX (Reis, 1993: 16)? Segundo a autora, a razão pode ter sido a recusa do governo Vargas em reconhecer uma forma de capoeira tão associada ao passado negro das maltas do século XIX.

Deixando de lado essa explicação um tanto abrangente e pouco verificável, é possível articular de maneira mais sólida a relação entre macro e micropolítica, o que nos permite rastrear a ação do berimbau para além das rodas de capoeira. Seu papel central no disciplinamento dos corpos converge com a sua inserção no universo da Música Popular Brasileira (MPB)²⁵, na literatura, na arte visual, nos periódicos e nos estudos folclóricos (Acuña, 2010: 160). Todos eles contribuíram para a nacionalização do estilo baiano de capoeira.

Levando em conta apenas a dimensão musical como exemplo, a década de 1960 assiste a uma ampla invasão dos toques de berimbau em algumas das mais expressivas vertentes naquela que ficou conhecida como Música Popular Brasileira (MPB). Em 1959, publicações no âmbito do folclore já se debruçavam cada vez mais sobre o instrumento, tentando delinear sua forma e seus usos. No entanto, foi somente na década de 1960 que esse instrumento assumiu um novo patamar. Uma reportagem do O jornal carioca Correio da Manhã registrou a nova tendência da seguinte forma:

Berimbau está aí. Na onda da bossa nova, que uns dizem estar morrendo (...). Invadindo os salões, as rodas eruditas e elegantes, vai pouco a pouco ganhando foros de coisa “bem”. E ao lado dos instrumentos tradicionais, ressuscitados ou ‘bolados’ para o samba moderno, o berimbau, como se dizia antigamente, o Urucungo, incorpora-se às orquestrações e dá um toque de primitivismo aos arranjos musicais. Intellectualiza-se. Já se ensina berimbau em cursos regulares das academias cariocas. E já se ensaia uma febre semelhante à que atacou o

²⁴ Ao refletir, conjuntamente, sobre o samba e a capoeira, a pesquisadora ressalta a ocorrência de uma espécie de inversão no início do século, com a nacionalização do samba carioca e, posteriormente, com a capoeira baiana (Reis 1993: 16).

²⁵ Emprego aqui a noção de MPB no sentido histórico indicado por Sandroni (2004: 29): “De fato, ao longo da década de 1960, as palavras Música Popular Brasileira, sempre usadas juntas como se fossem escritas com hífen, passaram a designar inequivocamente a música urbana veiculada pelo rádio e pelos discos de LP [...]. O conceito de uma ‘Música-Popular-Brasileira’, ideologicamente marcado e cristalizado na sigla ‘MPB’, está ligado, a meu ver, a um momento da história da República em que a ideia de um ‘povo brasileiro’ - um povo, acreditava-se, cada vez mais urbano - é central em muitos debates e onde o papel desempenhado pela música estava longe de ser menor”.

violão. Apesar de suas limitadas possibilidades, em solo ou acompanhamento, a verdade é que de repente, como a capoeira, caiu no gosto do público e aí está. Para mostrar ao que veio²⁶.

E como exemplo da "nova febre", a mesma reportagem menciona os LPs gravados por mestres da capoeira baiana como Bimba, Traíra e Canjiquinha, bem como artistas que já vinham incorporando temas e sons da capoeira em suas composições, como Vinícius de Moraes e Baden Powell com o samba "Berimbau" (1963), ou ainda novos músicos como Wanda Maria, que gravou uma faixa chamada 'Samba do berimbau'. A música "Berimbau" (1963) introduz o ritmo musical da capoeira nos arranjos inconfundíveis do violão da Bossa Nova, enquanto os versos da música falam principalmente da importância do amor. Pouco tempo depois, em 1964, Vinícius voltou ao tema em parceria com Antonio Carlos Jobim, gravando a música 'Água de Beber'.

Finalmente, temos ainda um outro exemplo trazido por Gilberto Gil com uma canção que ficou conhecida em todo o Brasil ao ser apresentada no 3º Festival Nacional da Canção, transmitido pela TV Record em 1967²⁷: "Domingo no Parque". Essa canção também adota o ritmo musical do berimbau enquanto apresenta outra forma de integração ao usar o próprio berimbau como instrumento na composição, a qual narra o trágico destino de um triângulo amoroso. Esses são alguns exemplos da influência do berimbau na ocasião, tomados a partir de diferentes aspectos da música brasileira, e que demonstram como a capoeira baiana, por meio do berimbau, se disseminou em nível nacional²⁸.

A incorporação de expressões musicais e canções da capoeira na MPB se torna ainda mais interessante quando consideramos, como sugere Carlos Sandroni, que a consolidação da expressão "Música Popular Brasileira" ocorreu durante as décadas de 1950 e 1960, justamente quando estava se processando uma transformação no próprio conceito de "povo brasileiro", antes buscado nas manifestações folclóricas das áreas rurais, e a partir de então, nas regiões urbanas:

É nesse momento que gostar de MPB, reconhecer-se na MPB passa a ser, ao mesmo tempo, acreditar em certa concepção do "povo brasileiro", em certa concepção, portanto, dos ideais republicanos. (Do mesmo modo que nas décadas anteriores, gostar de folclore e reconhecer-se no folclore - mesmo à custa da transfiguração deste como na música de Villa-Lobos e na pregação de Mário de Andrade - era acreditar em outra versão do que era o povo) (Sandroni, 2004: 29).

Portanto, é nessa transição entre as concepções de "povo brasileiro" na

²⁶ "Na onda do berimbau" Reportagem de Fuad Atala no Correio da Manhã, Rio de Janeiro, 18 de outubro de 1964. Cultura-diversão, p. 8.

²⁷ A música, que conquistou o segundo lugar naquele festival, seria regravação inúmeras vezes por outros artistas, como Gal Costa, Golden Boys, Hermeto Pascoal, Margareth Menezes, Os Mutantes, Rita Lee, Rogério Duprat, Duofel e outros. Informações obtidas no site oficial de Gilberto Gil. <https://gilbertogil.com.br/conteudo/musicas/?letra=D>. Acessado em fev 2024.

²⁸ Waldeloir Rego (1968: 332-351) fornece uma longa lista de canções que incorporam o berimbau e as canções de capoeira como temas.

música, inicialmente ancorada em base rural e depois na urbana, que os acordes do berimbau, completamente fundidos com a imagem da capoeira baiana (fusão encantada e decantada durante as décadas anteriores) parecem se harmonizar com ponto e contraponto às notas de uma versão da identidade nacional, entre os novos e grandes públicos com acesso ao rádio e a televisão.

Ainda assim, o berimbau nunca deixou de percutir com essas novas possibilidades de negociação entre a música da capoeira e a indústria cultural. Na década de 1960, em uma das muitas rodas de capoeira de Salvador, ouvia-se em meio às rasteiras: A coisa milhó do mundo/É se tocá berimbau/Lá no Rio de Janeiro/Na Rádio Nacional. (Rego, 1968: 106).

Referências

ABREU, Frede & BARROS DE CASTRO, Maurício (eds.). (2009). Coleção Encontros - Capoeira. São Paulo: Azougue.

ACUÑA, Jorge Mauricio Herrera. (2010). Entre rodas de capoeira e círculos intelectuais: disputas pelo significado da capoeira no Brasil (1930-1960). Dissertação de Mestrado. PPGAS/Universidade de São Paulo.

ACUÑA, Jorge Mauricio Herrera. Maestrias de Mestre Pastinha: um intelectual da cidade gingada. Tese de doutorado em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

ANDERSON, Benedict. (1983). Comunidades imaginadas. Reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo. Lisbon: Edições 70.

ALBUQUERQUE, Wlamyra. (1999). Algazarra nas ruas. Comemorações da independência na Bahia (1889-1923). Coleção Várias Histórias. Campinas: Ed. Unicamp.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. (2005). Capoeira. The history of an Afro-Brazilian martial art. London: Routledge.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig e COBRA MANSA, Mestre. (2008). Elo Perdido. Seria o n'golo, jogo ritual praticado em Angola, o ancestral da nossa capoeira? Available at: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/elo-perdido>>. Accessed 13 may 2015.

BHABHA, Homi. (2007). Compromisso com a teoria. In: O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

BIANCARDI, Emilia. (2006). Raízes musicais da Bahia. Salvador: Omar G.

CARNEIRO, Édison. (1937). Negros Bantus. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CARNEIRO, Édison (1955). Pesquisa de Folclore. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Educação e Cultura/ Comissão Nacional de Folclore.

CARNEIRO, Édison (1975). Capoeira. Rio de Janeiro: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro.

COUTINHO, Daniel. (1993). O ABC da capoeira Angola. Os manuscritos de Mestre Noronha. Brasília: Defer.

DANTAS, Beatriz G. (1988). Vovó nagô, papai branco. Rio de Janeiro: Graal.

DIAS, Adriana Albert. (2006). Mandinga, manha e malícia: uma história sobre os capoeiras na capital da Bahia (1910-1925). Salvador: EDUFBA.

FOUCAULT, Michael. (1995). Discipline and punish: the birth of the prison. New York: Vintage Books.

FRIGERIO, Alejandro. (1989). Capoeira: de arte negra a esporte branco. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 10/4, p.85-98.

GELL, Alfred. (1998). Art and agency. London: Clarendon Press.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. (1978). Raízes do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio.

LANDES, Ruth. (2002). A cidade das mulheres. 2nd ed. rev. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de. (2004). Pelas ruas da Bahia: Criminalidade e poder no universo dos capoeiras na Salvador Republicana (1912-1937). Master's Dissertation. Programa de Pós-Graduação em História/Universidade Federal da Bahia.

PIRES, Antonio Liberac Cardoso Simões. (2001). Movimentos da cultura afro-brasileira - A formação histórica da capoeira contemporânea (1890-1950). Doctoral Thesis. Programa de Pós-Graduação em História/Unicamp.

QUERINO, Manuel. (1922). A Bahia de outrora. Salvador: Livraria Econômica.

Decânio, Angelo. (1997). A herança de Pastinha. Coleção São Salomão. Salvador: n/ed.

RAMA, Angel. (1998). La ciudad letrada. Montevideú: ARCA.

REGO, Waldeloir. (1968). Capoeira Angola: Ensaio sócio-etnográfico. Salvador: Editora Itapuã.

REIS, Letícia Vidor. (1997). O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil. São Paulo: Publisher Brasil.

REIS, Letícia Vidor. (1993). A "Aquarela do Brasil": reflexões preliminares sobre a construção nacional do samba e da capoeira. Cadernos de Campo. Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, 3, p. 5-19.

SANDRONI, Carlos. (2004). Adeus à MPB. In: CAVALCANTE, Berenice; STARLING, Heloísa; EISENBERG, José (eds.). Decantando a República: inventário histórico e político da canção popular moderna brasileira. Rio de Janeiro/São Paulo: Nova Fronteira/Fundação Perseu Abramo (vol. 1).

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. (1995). Complexo de Zé Carioca. Sobre uma certa ordem da mestiçagem e da malandragem. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 29/10, p. 17-30.

SHAFFER, Kay. (1977). O berimbau de barriga e seus toques. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura.

SILVA, Roque & Albano, Manuel. (2013). Grande homenagem ao Mestre Kamosso. Available at:
<http://jornaldeangola.sapo.ao/cultura/musica/grande_homenagem_ao_mestre_kamosso>. Accessed 6 nov. 2015.

SODRÉ, Muniz. (2002). Mestre Bimba: corpo de mandinga. Rio de Janeiro: Manati.

THOMAS, Nicholas. (1998). Foreword. In: Gell, Alfred. Art and agency. London: Clarendon Press.

VILHENA, Luis Rodolfo. (1997). Projeto e missão. O Movimento Folclórico Brasileiro (1947-1964). Rio de Janeiro: Funarte/Ed. FGV.

SOUSA, Ricardo Pamfílio de. A música na capoeira Angola da Bahia. In: Departamento Cultura, Ministério das Relações Exteriores. Textos do Brasil - Edição número 14. Available at:
<<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/edicao-no-14-capoeira>>. Accessed 31 May 2016.

VIEIRA, Luís Renato. (1995). O jogo da capoeira: corpo e cultura popular no Brasil. Rio de Janeiro: Sprint.

Música

Capoeira Angola - Mestre Pastinha e sua Academia. Rio de Janeiro: Polygram, 1968.

Filme

Vadiação. Directed by Alexandre Robatto Filho. São Paulo, 1954.

Nota Biográfica

Maurício Acuña

Mauricio Acuña é Mellon Faculty Fellow no Departamento de Espanhol e Português de Dartmouth College. Possui doutorado em Literatura e Estudos Latino-americanos pela Princeton University (2021) e doutorado em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (2017). Seus interesses de pesquisa incluem poéticas, performances e estéticas de artistas e intelectuais, relações raciais e capoeira. Publicou “A ginga da nação: intelectuais na capoeira e capoeiristas intelectuais (1930-1969)”.

E-mail: mauricio.acuna@dartmouth.edu

DOI: [0000-0003-2828-2022](https://doi.org/10.0000-0003-2828-2022)

Recebido em: 18/08/2023

Aceito em: 30/11/2023

Coro cênico Aspectos didáticos e a construção de um repertório

Marcelo Alves Brazil

Resumo: Esta reflexão acerca da implantação de um coro cênico em um curso de Licenciatura em Teatro é fruto da pesquisa de estágio pós-doutoral realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia entre 2022 e 2023 e intitulada O coro cênico como ferramenta pedagógica em cursos de licenciatura em teatro: critérios para a elaboração de um repertório. O ponto de partida desta pesquisa foi investigar a eficiência de um coro como ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem de elementos musicais por discentes de teatro e a importância da escolha do repertório como elemento chave. Também buscou revelar a contribuição da atividade coral como colaboradora nas atividades relacionadas ao ensino da técnica vocal e da expressão cênica.

Palavras-chave: Canto coral, Arranjo coral, Técnica vocal, Expressão Cênica, Aprendizagem

Scenic choir Didactic aspects and the construction of a repertoire

Abstract: This article reflects on implementing a scenic choir in an undergraduate theatre degree course. This research aimed to investigate the effectiveness of a scenic choir as a pedagogical tool in undergraduate theatre degree courses and the importance of choosing a repertoire as a key element in facilitating the learning process of musical elements by theatre students. The main focus of this research was to investigate the efficiency of a choir as a tool to streamline the process of learning musical elements by theatre students and the importance of choosing a repertoire as a key element. Furthermore, it sought to reveal the contribution of choral activity as a collaborator in teaching vocal technique and scenic expression.

Keywords: Choral singing, Choral arranging, Vocal technique, Scenic expression, Learning

Coro de escena

Aspectos didácticos y construcción de un repertorio

Resumen: La presente reflexión acerca de la implementación de un coro escénico en un curso de grado en Teatro es el resultado de una investigación posdoctoral realizada en el Programa de Posgrado en Música de la Universidad Federal de Bahía entre 2022 y 2023, titulada El coro escénico como herramienta pedagógica en cursos de grado en teatro: criterios para la elaboración de un repertorio. El punto de partida de esta investigación fue investigar la eficacia de un coro como herramienta para facilitar el proceso de aprendizaje de elementos musicales por parte de los estudiantes de teatro y la importancia de la elección del repertorio como elemento clave. También se buscó revelar la contribución de la actividad coral como colaboradora en actividades relacionadas con la enseñanza de la técnica vocal y la expresión escénica.

Palabras-clave: Canto coral, Arreglo coral, Técnica vocal, Expresión escénica, Aprendizaje.

Introdução

O coro é um elemento presente no teatro desde a Grécia Antiga. Segundo Guarnieri e Pascolati (2003):

As funções dos coros nas tragédias gregas são variadas, podendo ser conselheiro, confidente, testemunha, narrador, entre outras. Pode-se fazer uma comparação dos coros com a iluminação: eles desempenhavam a função de direcionar o público ao personagem, dando o foco. [...] Dessa maneira, o coro apresenta-se como mediador entre cena e público; logo, a informação recebida pelo espectador é construída tanto pela cena quanto por comentários desse observador privilegiado, fazendo com que o público vislumbre um ponto de vista, uma opinião acerca da ação, sem que seja a única e a que devam adotar (GUARNIERI; PASCOLATI, 2010, p.2003).

No início do século XX, Brecht também dá destaque ao coro em seu Teatro Épico. Ao abordar a dramaturgia deste autor, a pesquisadora Olívia Romano (2010) afirma:

Um dos recursos fundamentais utilizados nessa dramaturgia é a presença dos coros, que ocupam papel decisivo na comunicação entre a obra de arte e o receptor, na medida em que, como personagem coletivo, comenta as ações e assegura "a passagem do individual universal" (BORNHEIM, 1992, p. 205). Assim sendo, os coros funcionam para o como interruptores das ações dramáticas, acendem o debate com o espectador sobre os eventos apresentados e reforçam o caráter pedagógico das peças didáticas. O coro brechtiano intervém na ação para, em comentários, denunciar aquilo que teoricamente deveria representar, isto é, um poder unificador (ROMANO, 2010, p.49).

Quando se fala de um coro cênico dentro de um curso de teatro, certamente ocorrerá para muitas pessoas pelo menos um, senão ambos, dos momentos históricos do teatro citados acima. No entanto, se a fala provém de um professor de música, ele, provavelmente, estará se referindo a algo distinto. Após uma pesquisa sobre o termo na área de música, Muller e Fiaminghi (2013) afirmam que a expressão "coro cênico":

(...) pode ser designada para retratar os grupos que atualmente têm baseado seus trabalhos em propostas que visam abarcar as artes de forma integrada, procurando desenvolvê-las equilibradamente. Sendo assim, além do canto coral, passam a fazer parte do escopo de interesse desses grupos, a expressão corporal, o teatro e a dança, aliados a alguns trabalhos de percussão corporal (MULLER, FIAMINGHI, 2013, p.177-178).

A primeira grande diferença entre as duas abordagens, do teatro e da música, diz respeito à forma de expressão: uma se refere, na maioria das vezes, à voz falada e outra à voz cantada. É curioso observar, na descrição acima, que são citadas diversas formas de expressão, mas relativas ao movimento corporal e não à voz falada.

Esta pesquisa buscou estreitar esses dois entendimentos e tentou estabelecer uma proposta de funcionamento de um coro cênico dentro de um curso de Licenciatura em Teatro, focando especificamente na produção de um

repertório direcionado para que busque atender aos dois entendimentos de sua natureza.

Letícia Coura (2020), que atuou como preparadora vocal do coro de atores do Teatro Oficina - SP, defende essa interação entre as modalidades artísticas. Segundo a autora, os conceitos de ator e de cantor não deveriam estar separados e que esta separação pode ser fruto da imposição de um mercado das artes

O comentário de Coura sobre o distanciamento das linguagens em alguns meios também propicia uma reflexão sobre o isolamento dos conteúdos específicos nos currículos dos cursos superiores da área de artes. Por alguns motivos como falta de estrutura e a obrigatoriedade de diversas disciplinas gerais, realmente sobra pouco espaço para a inserção de disciplinas que permitam uma maior integração entre as linguagens artísticas. Quando existem, muitas vezes, ficam alocadas na categoria de disciplinas optativas e acabam sendo oferecidas eventualmente. Mas é possível imaginar como seria rico para um estudante de instrumento musical ter aulas sobre posicionamento e comportamento no palco, expressão vocal, iluminação, só para citar algumas habilidades.

O coro como ferramenta didática

Pensando no funcionamento de um coro cênico dentro de um curso de Licenciatura ou Bacharelado em Teatro, também é necessário pensar sobre o seu papel na formação dos discentes e é possível enxergar algumas possibilidades: o desenvolvimento vocal, o cênico e o musical. Surge, portanto, um questionamento: A participação em um coro cênico pode auxiliar de forma significativa a formação de professores/artistas de teatro?

Segundo o professor Marco Flavio de Alvarenga,

O canto pode figurar, tanto como um veículo técnico, que colabora com o desenvolvimento das potencialidades vocais dos atores, quanto um recurso colocado intimamente ligado à cena teatral, sob a forma de trilhas sonoras ou adornos do texto. Se o ator é também um vocalista, cantor (aquele que canta, cujo instrumento é a voz) torna-se indispensável em sua formação o trabalho constante com os recursos vocais (ALVARENGA, 2015, p.104-105).

Talvez seja possível afirmar que o desenvolvimento da técnica vocal em uma atividade coral tenha uma relação mais direta com os elementos trabalhados nos componentes curriculares relativos a esse tema nos cursos de formação de professores de teatro. Os exercícios sugeridos por Grotowsky (1992), por exemplo, possuem grande similaridade com os propostos para uma atividade exclusiva de canto, enfatizando aspectos como respiração, emissão, articulação etc.

O professor Heitor Martins Oliveira destaca a importância da preparação vocal na prática e no ensino do teatro.

Além de aspectos técnicos básicos - postura e relaxamento, respiração, articulação (dicção) e ressonância - diversos recursos vocais são trabalhados por encenadores e pedagogos do teatro, de acordo com sua concepção do processo de treinamento dos atores e da própria linguagem teatral (OLIVEIRA, 2014, p.70).

O autor supracitado enumera características das abordagens de Stanislavsky (2009), Artaud (1987) e Grotowsky (1992) como forma de exemplificar os recursos que ele considera essenciais para a formação do ator.

O livro de Helena Wöhl Coelho (2008), intitulado Técnica vocal para coros, traz como tópicos postura, respiração, articulação, ressonância; ou seja, percebe-se que a base é a mesma e uma similaridade de aspectos serão encontrados também na abordagem dos autores citados por Oliveira (2014).

Fica claro, portanto, que a aproximação entre a técnica vocal dessas duas modalidades artísticas, teatro e coro musical, é bastante acentuada, excetuando-se pelo fato de que uma pensa na voz falada prioritariamente e a outra tem como principal objetivo a voz cantada.

O professor Ernani Maletta, da Universidade Federal de Minas Gerais, vai um pouco além e defende uma formação ampla, incluindo a musical, que possibilite a construção de um artista multiperceptivo. Segundo o autor, este artista é aquele que,

(...) ainda que não chegue a um estágio de virtuosismo técnico como cantor ou instrumentista, (...) pode incorporar os fundamentos da linguagem musical e atuar com sensível musicalidade. Em outras palavras, a habilidade musical do artista não está apenas na sua capacidade de ser um exímio cantor ou instrumentista, mas também na descoberta de possibilidades rítmicas, de variações de intensidade e na apropriação dos parâmetros relacionados ao tempo, indispensáveis para se dizer um texto, para desenhar no espaço um movimento corporal ou para compor a iluminação de uma cena (MALETTA, 2016, p.25-26, grifo do autor).

O Professor Marcos Machado Chaves, da Universidade Federal da Grande Dourados, apoia, inclusive, a inserção de disciplinas de música nos currículos dos cursos de teatro. Ele afirma:

Ao defender que o(a) artista cênico(a) deve se posicionar de forma crítica em relação às produções musicais existentes com as quais tem contato, e procurar novos horizontes sonoros/musicais na diversidade presente na contemporaneidade, preconiza-se que os cursos de formação de atores/atrizes tenham diálogo com distintos pensamentos que perpassam o aprendizado e a interlocução musical, que tenham o desejo de trabalhar com a inteligência musical do(a) ator/atriz (...) (CHAVES, 2020, p.326-327).

A pesquisadora Moira L'Abbate (2014), que investigou a contribuição do canto para a voz falada do ator, constatou o aprendizado de algumas outras habilidades ligadas à música pelos participantes de sua pesquisa. Ela afirma que foi possível detectar uma melhora em aspectos como a afinação melódica e a percepção melódica e rítmica e ainda que “Passaram a escutar de maneira mais atenta e crítica os sons ao seu redor (cantados, falados, instrumentais, ruídos). Começaram a ouvir a própria voz de outra maneira e também a voz dos outros (cantada e falada)” (L'ABBATE, 2014, p.74).

Em consulta realizada por e-mail, em 2022, com 50 universidades brasileiras que possuem cursos de Artes Cênicas ou Teatro, foram recebidas 19 respostas e 9 instituições afirmaram ter em seu currículo alguma disciplina de música. Algumas

instituições afirmaram que existiam disciplinas relacionadas à música nos currículos, mas foram retiradas nas reformas curriculares. Apesar do número baixo de retorno à consulta, é possível perceber que existe um movimento de inserção de disciplinas relacionadas à música nos cursos de teatro. Inclusive, foi constatada a existência de professores especialistas na área de música em alguns cursos consultados, casos dos professores Ernani Maletta (UFMG), Marcos Chaves (UFGD) e Fábio Cintra (USP), por exemplo.

Fortalecendo essa aproximação, Stanislavski (2009, p.210) afirma: “Que bom seria se os professores de canto ensinassem simultaneamente a dicção, e se os professores de dicção ensinassem canto!”.

O repertório no coro cênico

Alguns estudos mostram que a escolha do repertório é um ponto central na execução de um trabalho de canto coral. A pesquisadora Suzana Cecília Igayara, por exemplo, afirma que o repertório coral

é sem dúvida um elemento central da constituição da identidade do grupo e do regente, e se por um lado carrega as experiências individuais de seus participantes que querem reconhecer suas contribuições e seus gostos na atividade coral de que participam, por outro lado devemos perceber o potencial transformador incluído na atividade de escutar, experimentar e apresentar novos repertórios, como atitude de construção da identidade e como atitude de abertura para o outro, representado pelos repertórios desconhecidos e incorporados. (IGAYARA, 2007, p.2).

Ao imaginar a construção de um repertório para um grupo que, se idealiza que possa transitar entre a voz cantada, a voz falada e a expressão corporal, surge o questionamento se existem características específicas que possam determinar seu tipo ou se isso está subentendido ou, ainda, se é uma escolha livre do regente incorporar outros elementos a um arranjo ou uma composição pensada inicialmente para um coro tradicional.

Segundo a pesquisadora Cristina Moura Camargo (2010), Gilberto Mendes e Damiano Cozzella foram responsáveis por experimentações no repertório coral nos anos 1960 no Brasil, influenciados pelos movimentos de contracultura e inspirados pela presença de John Cage no cenário mundial. Para a autora, enquanto Gilberto Mendes trabalhou na criação de composições originais para coro,

Cozzella [...] adotou a canção de consumo como fonte de sua produção de arranjos, com ironia e por vezes postura crítica. A entrada do arranjo da canção popular urbana no repertório do coral da USP, Coralusp, fundado pelo maestro Benito Juarez por volta de 1967, permitiu uma performance vocal mais descontraída, que aliada às ideias do *happening* e da aleatoriedade trazidas por Cozzella levaram o coro também à performance cênica (CAMARGO, 2010, p.27).

Camargo (2010) destaca, ainda, os nomes de Samuel Kerr e Marcos Leite como arranjadores que seguiram essas ideias, sendo que o segundo buscou inserir o grupo coral no mercado de música popular brasileira.

A vasta produção de arranjos de Cozzella, Kerr e Leite formaram um novo repertório para o coro amador brasileiro, principalmente o coro universitário, e cada um deles, com suas abordagens particulares, transformaram-se em paradigmas para o arranjo coral de canção, como também, para a modificação da conduta pedagógica e social dos corais. A partir de então, são considerados como referências importantes para a formação dos novos regentes e arranjadores brasileiros (...) (CAMARGO, 2010, p.28).

Segundo o autor, Kerr contribuiu para a construção de um repertório engajado na atualidade do país, incorporando uma linguagem teatral aos seus arranjos, e Marcos Leite, pensando no mercado de música popular, criou arranjos estruturados em blocos harmônicos e com acompanhamento instrumental, incluindo também performances cênicas. (CAMARGO, 2010, p. 51).

É interessante observar que, mesmo sabendo que esses arranjadores pensavam em elementos cênicos, seus arranjos não trazem muitas indicações sobre isso. No livro de arranjos publicado por Marcos Leite (O melhor de Garganta Profunda, 1998), apenas um arranjo, da música Vatapá (Dorival Caymmi), traz alguma indicação de vozes que sugere uma performance cênica. Na apresentação do livro, ele diz: “Esta coletânea pode ser utilizada por coros cênicos e coros não-cênicos. No coro, o importante não é a cena em si, mas a cena que está dentro de cada cantor” (LEITE, 1998, p.8).

A pesquisadora Eloisa Silva Soares (2017) realizou um estudo sobre os arranjos de Samuel Kerr e, embora o foco fosse as peças para iniciantes, nos vinte arranjos que compõem o anexo do trabalho é possível perceber que existem indicações em dois deles. Em Claridão, existe a seguinte indicação: “Como um descante para acompanhar o Coro Cênico de Saúde Mental Cidadãos no final do IV Encontro Musical da Cidadania Plena, no dia 18/05/2000.”. Em Benke, a indicação é a seguinte: “Muita coisa pode acontecer antes, como a percussão do ‘Txai’ ou mesmo o recitativo final do BT”¹.

Em outro arranjo de Samuel Kerr, para a música Cunhataiporã, a indicação inicial é a seguinte: “O barqueiro desce o Rio Paraguai. Sons ribeirinhos, água, pássaros. Barco a remo e a motor. Vozes ao longe, canções ao vento. Esta seção pode ser repetida a critério do coral.”. Um outro exemplo está no arranjo denominado Sucessos da Rita Lee de Cozzella (CUNHA, 2021, p.253) onde existe, já no início, a indicação de “algazarra”, sendo repetida mais quatro vezes até o final.

Podemos perceber, por meio destes exemplos, que as indicações apenas sugerem uma ambientação e indicam uma total liberdade para o regente criar os sons ou os movimentos que considerar adequados.

Magno Bucci, diretor do Coro Cênico Bossa Nossa da cidade de Ribeirão Preto - SP, em artigo que trata de arranjos para essa modalidade (BUCCI, 2012), relata um processo colaborativo entre a direção cênica, a direção musical e os arranjadores para a definição da concepção cênica dos espetáculos. No entanto, não deixa claro se os arranjos já trazem algum tipo de indicação ou se as decisões de caráter cênico são incorporadas aos arranjos de alguma forma.

A docente, regente e arranjadora Simone Sousa da Universidade Federal do Ceará - Campus Sobral afirmou, em conversa informal sobre essa pesquisa, que

¹ BT - Indicação das vozes Baixo e Tenor.

sempre trabalha com dramaturgos e diretores cênicos nas suas montagens que envolvem música coral e teatro.

Surgem, assim, alguns questionamentos acerca dos arranjos corais destinados aos coros cênicos ou que, pelo menos, sugerem que possa existir algo neste sentido durante a performance: Existem arranjos corais específicos para coros cênicos? Existe um padrão para as indicações de movimentos utilizado por arranjadores destes grupos? É possível pensar em uma "partitura" de gestos para um arranjo destinado a um coro cênico? Até o momento, não foi possível detectar se existe a prática de inserir indicações gestuais nos arranjos elaborados para os grupos atuais, ficando mais evidente que prevalece a liberdade do regente ou do diretor cênico para incorporar os gestos à performance pretendida.

A criação de um repertório

Estabelecida essa conexão entre o coro e o teatro, e partindo do pressuposto que um trabalho de canto coral poderia contribuir de forma direta para o componente curricular Expressão Vocal (ou correspondente) e para uma formação mais abrangente do discente, pode-se perguntar: Que tipo de repertório poderia ser realizado?

Pensar em um tipo de repertório para um trabalho desta natureza em um curso de licenciatura em teatro, certamente direciona para as canções populares brasileiras. As razões são simples: facilidade da língua, compreensão do contexto da canção e da familiaridade com ritmos e sonoridades. No entanto, a diversidade da nossa canção popular traz uma dificuldade para a escolha pois são diversos gêneros e uma produção quase incomensurável.

Como ponto de partida, e pensando em um coro que possa se situar entre a voz falada e a cantada, é possível imaginar o uso de canções de autores como Itamar Assumpção ou Arnaldo Antunes, não só pela característica de utilizarem letras próximas da poesia falada, mas também pela simplicidade das melodias de suas criações. Algumas composições destes autores também apresentam letras mais sintéticas, o que possibilita uma rápida memorização e a possibilidade de se exercitar a improvisação.

Cintra (2007) estabelece uma interessante intersecção entre a formação do ator e as possibilidades da prática musical ao afirmar que

O jogo da improvisação musical com o material sonoro, com o silêncio e com o tempo, configurando gestos e ideias musicais, guarda uma similaridade estrutural com o jogo do ator - e é nessa intersecção que a música pode ser tomada, então, como uma matriz de referência possível para a pesquisa e o aprendizado vocal do ator. A música enquanto referência de linguagem, de articulação e composição, e não apenas a ideia de melodia, ou uma vaga definição de ritmo. Isso implica familiarizar o ator com a linguagem e os modos de ação da música, em especial da música improvisada (CINTRA, 2007, p.48).

A improvisação musical se dá a partir do momento em que seus participantes possuem um mínimo domínio de alguma ferramenta que, neste caso, pode ser a capacidade de extrair sons de um instrumento, do corpo ou de utilizar a voz e ser capaz de perceber o ambiente sonoro à sua volta. Sendo assim, um coro cênico pode ser uma boa opção de exercício musical, ainda mais

se propiciar a rápida aquisição de habilidades por seus integrantes e isto, certamente, será otimizado por uma boa escolha de repertório, tanto de atividades e exercícios práticos como de peças musicais.

Pensar em utilizar composições de Arnaldo Antunes e Itamar Assumpção para a criação de um repertório de um coro cênico a ser implantado passa por todas essas discussões prévias e ainda traz um elemento que fortalece essa opção: ambos os compositores/intérpretes possuem uma relação significativa com outras linguagens cênicas.

Arnaldo Antunes, apesar de ser bastante conhecido por sua participação no grupo de rock Titãs e sua trajetória como cantor e compositor, possui criações de cinema e livros no início de sua carreira além de ter participado de um grupo performático junto com o artista plástico José Roberto Aguilar nos anos 1980. Em entrevista, Aguilar cita a participação de Antunes:

Ah, eu participei de uma performance do John Cage, em 83, em Nova Iorque. Mas daí tinha o festival de música, na Pontifícia Universidade Católica, em dezembro. A gente falou: por que não? Então a gente fez uma banda, tentando entrar para o Pop. Eu fiquei lá tocando guitarra com luvas de boxe. O Arnaldo Antunes e toda a moçada que estava com a gente, tocando uma música e no final tinha o concerto com extintor de incêndio. Resultado: quase fomos linchados. Tivemos que sair correndo. Esta foi genial também. Fiquei fascinado e falei: 'É por aí. Vamos fazer a Banda Performática' (AGUILAR, 2012, p.188).

A passagem de Antunes pela Banda Performática também é mencionada na biografia existente em sua *homepage*: “Nas performances, Arnaldo, com uma mala cheia de objetos, canta, toca percussão e inventa situações *nonsenses*, como pentear discos, bater painéis ou jogar livros para o alto.” A produção atual de Antunes continua bastante ligada à música, mantendo fortes laços com a poesia e a arte digital.

Por outro lado, Itamar Assumpção iniciou sua trajetória participando de um grupo de teatro com seus irmãos. Segundo Maria Betânia Amoroso,

Tudo começa com teatro, em casa, com os irmãos Narciso e Denise Assunção, e em Londrina - como Leminski lembrará, muitos anos depois, a cidade dos teatros nos anos 1970. De violãozinho na mão, imitando os cantores que ouvia no rádio, até chegou a decorar falas de Tiradentes da peça Arena conta Tiradentes (Augusto Boal, 1967). Dessa primeira importante experiência como ator, entre idas e vindas da pequena Araçongas para Londrina, onde os ensaios aconteciam, conhece Arrigo e é convidado para acompanhar Neuza Pinheiro, que interpretaria uma música de Arrigo num festival universitário (AMOROSO, 2006, p.39).

Nessa época, Itamar participava do grupo de teatro GRUTA (Grupo de Teatro de Araçongas) e diversos depoimentos relatam a forte relação que ele estabeleceu do teatro com suas músicas e, principalmente, com as performances ao vivo.

A poeta Alice Ruiz, parceira de Itamar Assumpção em diversas canções, afirma em depoimento para o documentário *Reverberações* que

Em 83 ele foi fazer um show em Curitiba e foi mais um impacto, por que ele no palco... O Itamar era ator, e ele carregava isso, principalmente nos

primeiros discos. Acho que os primeiros discos do Itamar têm uma influência do teatro muito grande. São pequenos *sketchs*, cada música é uma pequena peça, se você prestar atenção, teatral. E ele desempenhava maravilhosamente e levava isso para o palco com uma categoria incrível (REVERBERAÇÕES, 2014).

É curioso perceber como, em algumas gravações, Itamar Assumpção utiliza o recurso de intercalar a voz falada com a voz cantada, como se saísse do personagem (cantor) para inserir comentários, algo que permite uma aproximação com o distanciamento do teatro de Brecht. Impossibilitado de reproduzir ao vivo as diversas camadas de vozes existentes em suas gravações, o artista se apresentava com o coro feminino ao seu lado, na frente do palco, com o qual interagia cenicamente como é possível de ser visto em alguns registros disponíveis em plataformas de streaming e nos documentários *Daquele instante em diante* (2011) e *Reverberações* (2014).

Suzana Salles, cantora que participou de diversas gravações e shows no grupo de Itamar Assumpção, afirma:

Quando eu vi o Itamar pela primeira vez, fiquei muito impressionada pelos desenhos gráficos da rítmica das falas. Eu já percebi que os vocais não eram “vocais acompanhamento”, eu saquei que era um diálogo, era diferente (REVERBERAÇÕES, 2014).

Exemplos desta característica do coro (*backing*) feminino na obra do artista podem ser percebidos nas gravações de *Luzia* (LP *Beleléu, Leléu, Eu*, 1981) e *Denúncia do Santos Silva Beleléu* (LP *Às Próprias Custas S/A*, 1982) ou, ainda, no registro de um show gravado em 1983 e apresentado em 2017 pela TV Cultura - SP, no programa intitulado *Repertório Popular* (2017).

A obra musical de Itamar Assumpção, assim como a de Arnaldo Antunes, além de trazer elementos visuais que permitem a imaginação de possibilidades cênicas traz, também, uma simplicidade harmônica que auxilia na percepção do universo sonoro pelos participantes de um coro amador, além de permitir a criação de arranjos com espaço para improvisações dentro de um ambiente tonal, certamente mais apropriado para um grupo iniciante. A simplicidade melódica presente nestas obras auxilia no aprendizado e no aprimoramento da afinação, parecendo ser um bom ponto de partida.

Considerações finais

Apesar de ser possível vislumbrar os desafios da criação de um repertório para um grupo coral que ainda será formado, a reflexão desenvolvida sobre a bibliografia consultada mostra a relevância de um trabalho musical para a formação de discentes de cursos de Teatro. A ideia de uma formação ampla, ou na direção da formação de um artista multiperceptivo como sugere Maletta (2016), vai ao encontro dos pressupostos da criação artística contemporânea e sua abertura para a interdisciplinaridade.

Na implantação de um coro cênico em um curso de licenciatura em teatro, acredita-se que uma boa escolha de repertório e uma cuidadosa elaboração de arranjos e exercícios, mesmo feita de forma prévia, pode ser um fator determinante para a realização de um trabalho produtivo, tanto no aspecto

musical, quanto nos aspectos didáticos e, certamente, auxiliará na formação dos futuros professores, propiciando um leque de habilidades compatível com diversidade de linguagens e possibilidades que encontrarão no exercício de sua profissão. O mesmo, de certo, ocorrerá com os(as) discentes que seguirão pelos caminhos da atuação, direção, dramaturgia e outras tantas possibilidades existentes nas artes cênicas.

Referências

- AGUILAR, José Roberto. Entrevista histórica com José Roberto Aguilar. *Revista-Valise*, Porto Alegre, v. 2, n. 4, ano 2, p. 181-192, dez. 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/RevistaValise/article/view/26160/23559>. Acesso em: 13 set. 2023.
- ALVARENGA, Marco Flávio de. O Canto: incidência na atividade teatral e aplicação na formação de atores. *VIS Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB*, v. 14, p. 94-108, nº 1, jan.-jun. 2015, Brasília. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/14514/22075>. Acesso em: 13 set. 2023.
- AMOROSO, Maria Betânia. De óculos escuros pela cidade. In: ASSUMPÇÃO, Itamar. *Pretobrás: por que que eu não pensei nisso antes?* São Paulo: Ediouro, 2006. p. 37-54.
- ANTUNES, Arnaldo. Homepage Arnaldo Antunes. Site. Disponível em: <https://www.arnaldoantunes.com.br>. Acesso em: 13 set. 2023.
- ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Max Limonad, 1987. 226 p. Tradução de: Teixeira Coelho.
- BUCCI, Magno. *Arranjo cênico: uma virtualidade*. 2012. Disponível em: <http://www.corocenicobossanossa.com/416277651.html>. Acesso em: 13 set. 2023.
- CAMARGO, Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de. *Criação e arranjo: modelos de repertório para o canto coral no Brasil*. 2010. 278 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-04112010-144243/publico/5979961.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.
- CHAVES, Marcos Machado. *De trilhas sonoras teatrais a preparações musicais para artistas da cena*. Rio de Janeiro: Synergia, 2020. 361 p.
- CINTRA, Fábio. Voz e musicalidade na formação do ator. *Sala Preta*, v. 7, p. 47-50, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57318/60300>. Acesso em: 13 set. 2023.
- COELHO, Helena de Souza Nunes Wöll. *Técnica vocal para coros*. 8. ed. São Leopoldo: Sinodal, 1994.
- COURA, Letícia. A afinação do coro no Teatro Oficina. *Sala Preta*, v. 20, n. 2, p. 13-29, 20 dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/182884>. Acesso em: 13 set. 2023.
- CUNHA, Alberto (org.). *Arranjos corais de Damiano Cozzella*. São Paulo: Edusp, 2021. 360 p.

DAQUELE instante em diante. Direção de Rogério Velloso. Produção de Carol Dantas. São Paulo: Movieart, 2011. 1 DVD (110 min.), son., color. Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=be2n1tpJjf0>. Acesso em: 13 set. 2023.

GROTOWSKY, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992. 221 p.

GUARNIERI, Tássia Martins; PASCOLATI, Sônia Aparecida Vido. A contribuição do coro para o "efeito de distanciamento". In: *SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS*, 8., 2010, Londrina. Anais... Londrina: Eduel, 2010. p. 2000-2016. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/a_contribuicao_do_coro_para_o_efeito_de_distanciamento.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

IGAYARA, Suzana Cecília. Discutindo o repertório coral. In: *Encontro Anual da ABEM, 16 e CONGRESSO REGIONAL DA ISME na América Latina - 2007*, Campo Grande. Anais... Campo Grande: ABEM, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/6638189/Discutindo_o_Repert%C3%B3rio_Coral. Acesso em: 13 set. 2023.

L'ABBATE, Moira. *A contribuição do canto para a voz falada do ator*. 2014. 79 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista - Unesp, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/111024/000797811.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 set. 2023.

LEITE, Marcos. *O melhor de Garganta Profunda: arranjos para canto coral com cifras*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1998. 72 p.

MALETTA, Ernani. *Atuação Polifônica: princípios e práticas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2016. 568 p.

MULLER, C.; FIAMING, L. H. Coro cênico: conceito e discussões. *DAPesquisa*, Florianópolis, v. 8, n. 10, p. 167-181, 2013. DOI: 10.5965/1808312908102013167. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/8065>. Acesso em: 13 set. 2023.

OLIVEIRA, Heitor Martins. Práticas corais na formação vocal do professor de teatro. *Teatro: criação e construção de conhecimento*, Palmas, v. 3, n. 2, p. 70-78, dez. 2014. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/1213/8185>. Acesso em: 13 set. 2023.

REPERTÓRIO Popular - Itamar Assumpção e Isca de Polícia. Direção de Michael Ukstin. Produção de Fernando Abdo. São Paulo: Tv Cultura, 2017. 1 DVD (49 min.), son., color. Show gravado em 1983. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nYE6PSI2mLg&t=1039s>. Acesso em: 13 set. 2023.

REVERBERAÇÕES. Direção de Claudia Pucci, Pedro Colombo. Produção de Luiz Fernando da Silva Jr.. São Paulo: ESPM, 2014. 1 DVD (61 min.), son., color. Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQ5lF-B17VY>. Acesso em: 13 set. 2023.

ROMANO, Olívia Camboim. *Uma arena no museu: reflexões sobre a primeira montagem de Brecht em Santa Catarina*. Blumenau: Edifurb, 2010. 141 p.

SOARES, Eloisa Silva. *Os arranjos de Samuel Kerr e sua aplicação como estratégias para desenvolvimento musical de grupos iniciantes*. 2017. 118 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Música, Departamento de Música, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/202937>. Acesso em: 13 set. 2023.

STANISLAVISKY, Constantin. *Manual do ator*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 211 p. Tradução de: Jefferson Luiz Camargo.

Nota Biográfica

Marcelo Alves Brazil

Marcelo Brazil é formado em música com doutorado em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia. É professor efetivo no Departamento de Teatro da Universidade Federal de Sergipe com atuação nas áreas de expressão vocal, sonoplastia, iluminação e arte contemporânea.

E-mail: brazilmar@academico.ufs.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1221-3228>

Recebido em: 20/11/2023

Aceito em: 16/12/2023

Apresentação Dossiê Culturas, currículo e formação: mediações interculturais contemporâneas

Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus

Eusébio A. P. Gwembe

Sílvia Michele Lopes Macedo

O dossiê intitulado “Culturas, currículo e formação: mediações interculturais contemporâneas” é uma experiência formacional nascida das práticas de trocas científicas e socioculturais de um conjunto expressivo de pesquisadores/as nos campos da Educação, da Cultura e da Diversidade. Desencadeia-se a partir das ações do Grupo de pesquisa CNPq- FORCCULT - Formação, Currículo e Cultura, sediado no CECULT/UFRB. Apresenta textos produzidos nos entrecruzamentos de sujeitos, culturas, experiências, viveres, saberes e ciências que se comunicam nos contextos e acontecimentos acadêmicos entre o nordeste brasileiro, Moçambique e Portugal.

É portanto, ele mesmo, um processo de entrecruzamentos e conexões que se dão, ao experimentarmos a formação, como um processo multívoco e pluridirecionado, no qual intervém e interferem nuances sociohistóricas, geo-políticas e culturais que ora se conjugam em fenômenos coletivos, ora se singularizam nas identidades dos sujeitos culturais. Essas mediações identitárias, em si mesmas, constroem o arcabouço que faz congregarem as interculturalidades contemporâneas, vividas como elementos de ampliação, transdução e tradução culturais.

No artigo “Mediação intercultural versus mediação clássica: a mediação como prática da Pedagogia Social”, a pesquisadora portuguesa Ana Maria Vieira apresenta a perspectiva de mediação intercultural como prática pedagógica social. Acolhendo as diferentes formas de pensar como condição humana, a autora compreende os conflitos e as tensões como fontes de riqueza, aprendizagem e transformação, sendo a mediação intercultural um paradigma de intervenção socioeducativa que qualifica a convivência entre diferentes. Em diálogo com Ricardo Vieira (2014), Ana Vieira destaca este argumento do mesmo sobre a potência da mediação intercultural: “A mediação intercultural, como

prática da Pedagogia Social, tal como é aqui assumida, posiciona-se numa perspectiva preventiva, educadora, construtora de terceiros lugares e de terceiras culturas, essa interculturalidade, mas, também, de transformação das relações sociais com vista à construção de sociedades e de selfies mais interculturais”.

Na entrevista inédita concedida para este dossiê, o Prof. Ricardo Vieira, pesquisador do Instituto Politécnico de Leiria - CIS-NOVA, apresenta como surgiu no contexto português a prática da mediação sociocultural e o próprio conceito de mediação, tomando como referência os campos da Educação e da Antropologia da Educação. Vieira destaca a importância do paradigma da mediação intercultural, e como ela colabora com a capacitação de pessoas, grupos e comunidades, como um trabalho educativo, portanto pedagógico, que promove reflexões, diálogos e encontros com o outro, com as diferenças. Na entrevista, Vieira salienta a sua compreensão da escola como um lugar de encontros e desencontros, como um lugar em que as diferenças se colocam. Este lócus implica trabalhos de negociação, de mediação sociopedagógica, de mediação intercultural. De acordo com o antropólogo, o grande desafio é aprender a viver juntos. “Conviver é viver com os outros, o que nem sempre é fácil. Contudo, ‘aprender a viver juntos’ é hoje um dito que, felizmente, começa a entrar no vocabulário de muita gente”, diz Ricardo Vieira.

No texto “Compreender a experiência cultural em cenários mediados pelo formacional”, o pesquisador brasileiro Roberto Sidnei Macedo, uma referência no campo dos estudos sobre Currículo e Formação, toma a experiência de uma perspectiva cultural, como pauta estruturante e propositiva de mediações formacionais e processos formativos. Observando a experiência cultural no cenário educacional contemporâneo, o autor salienta a sua potência para a produção de aprendizagens singulares, relacionais, mutualistas. Neste artigo, Macedo argumenta sobre o valor epistemológico e ontológico da experiência, apresentando a experiência cultural na educação como uma pauta política, afirmativa, compreendendo a própria formação como experiência cultural. Para Macedo, é fundante “apreender a compreender de forma situada e profundamente a experiência cultural no/do currículo e da formação, para entrar no mérito de como atos de currículo e processos formativos se constituem interativamente no cotidiano das suas elaborações”.

Denise Guerra e Ana Verena Madeira, professoras pesquisadoras dos contextos de formação, no artigo “Uma reflexão sobre o perfil do aluno UFBA no contexto formacional do Ateliê Didático” apresentam as compreensões de uma etnopesquisa de cunho experiencial que está sendo desenvolvida no Ateliê Didático, uma formação pedagógica para os professores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que tem como dispositivo central o diário formacional online. Nesta etnopesquisa, as narrativas experienciais dos docentes sobre a aula “Perfil e questões do estudante UFBA” são colocadas em destaque. A política de assistência estudantil da UFBA, as compreensões dos docentes sobre as ações estudantis, as ações afirmativas e as diferenças no âmbito universitário são temas acolhidos nas narrativas contempladas e nos argumentos do texto. Segundo as autoras, “a formação desenvolvida no Ateliê Didático consiste no compartilhamento dos dilemas da prática docente, na atualização

didático-pedagógica e em reflexões propositivas sobre a docência com ressonâncias que podem alterar o processo ensino-aprendizagem".

Em uma proposta intrigante de associação de aspectos da cultura afro-brasileira e esforços humanitários em prol da promoção da cultura de paz, no texto intitulado "A capoeira como analogia para a cultura de paz", de autoria de Feizi Masrour Milani, o autor apresenta a construção de uma cultura de paz como algo que requer o engajamento de todos os setores, instituições e grupos que compõem a sociedade. Atividades esportivas, artísticas, culturais e lúdicas podem se constituir em espaços educativos nos quais os valores da paz são cultivados. O presente artigo oferece elementos discursivos que buscam reconhecer as interfaces e semelhanças entre a capoeira e a cultura de paz, a partir do questionamento: de que forma as experiências vivenciadas em uma roda de capoeira podem servir de analogia e inspiração para as atitudes, qualidades e comportamentos que geram a paz? Tal questionamento, impulsiona a pensar sobre os laços e interfaces entre os mecanismos culturais e suas utilizações como meios viáveis para integração sociocultural e a superação dos preconceitos geradores das fraturas sociais vinculadas aos pertencimentos identitários dos sujeitos.

Arlindo Nkadibuala, professor moçambicano com formação acadêmica brasileira, em seu texto "A imposição da territorialidade portuguesa no planalto dos Makonde, em Moçambique", nos apresenta um cenário tenso no qual as questões de raça, cultura e identidade que levaram à territorialização do planalto dos makonde em Moçambique são abordadas como algo relacionado à dominação jurídico-política sobre um território, devido à presença do poder como estratégia de indivíduos ou grupos sociais para influenciar ou controlar pessoas, recursos, fenômenos e relações, delimitando e efetivando o controle sobre uma área específica, como os Makonde do planalto. Abordar a territorialização, um conceito biogeográfico com diferentes significados em diferentes escolas teóricas de Antropologia, Biologia, Geografia, História, nos remete às discussões mais amplas sobre colonialidade, autonomia dos povos e culturas, trazendo para o debate a territorialização como um conceito relacionado às formas de organização e reorganização social nas relações com o espaço e suas pessoas, um necessário enfoque quando nos interessamos sobre cultura-identidade-contextos contemporâneos na interculturalidade.

"A formação inicial do/a biólogo/a: articulação da disciplina Biologia Celular com a Lei N o 10.639/2003 ofertada ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba"; este é o interesse do Prof. José Antonio Novais. No artigo, o autor apresenta a contribuição da Biologia Celular para o desenvolvimento de um processo de ensino/aprendizagem decolonial e que apresente de forma positiva a gente negra. Através da perspectiva da decolonialidade, o/a educador/a poderá realizar o giro epistêmico desaprendendo para voltar a aprender, e assim eliminar vácuos que, por desventura, tenham ficado em sua formação inicial. O texto demonstra como alternativas de enfoques culturalistas e etnorreferenciados podem ajudar à implementação da Lei N o 10.639/2003, além de concorrerem para a formação inicial dos/as acadêmicos/as e para que estes/as tenham um substrato inicial de modo que, no futuro, já no papel de profissionais ensinantes, atuem em sala de aula de forma decolonial e inclusiva.

Gabriel Fermeiro, pesquisador moçambicano, enfoca em seu texto o "Papel das canções revolucionárias na formação da consciência patriótica nas forças armadas de Moçambique (1964- 1990)" como a canção contribuiu no despertar e na formação da consciência patriótica dos combatentes e do povo, durante e depois da Luta Armada de Libertação Nacional, até ao ano de 1990. Trata-se de um trabalho resultante da pesquisa bibliográfica, em que se busca entender como as canções foram usadas pelos e para os combatentes das Forças Populares de Libertação de Moçambique e, posteriormente, pelos militares das Forças Armadas de Moçambique. Conclui-se que as canções revolucionárias foram usadas e adaptadas em função das épocas históricas para: 1. valorizar a resistência heroica do povo moçambicano contra o colonialismo, servindo de inspiração e encorajamento aos guerrilheiros da Frente de Libertação de Moçambique e, mais tarde, como denúncia às agressões dos regimes minoritários a Moçambique; 2. encorajar o povo e os militares para o cumprimento dos deveres de defesa da pátria e de solidariedade para com os povos oprimidos da África Austral e do mundo inteiro, tendo sido os comissários políticos os principais responsáveis pela dinamização da produção e difusão das canções revolucionárias. Este é um aspecto muito intrigante do papel da cultura popular na definição de um *ethos* e de uma visão de convívio edificado a partir das identificações sociais do povo.

O conjunto de reflexões, abordagens e experiências reunidos neste dossiê tem um condão ainda mais vasto que a riqueza de suas observações e resultados, e está no fato de ser uma iniciativa concreta de reunir pesquisadoras/es e professoras/as que, estando em grupos de pesquisa, salas de aula, universidades situadas na América do Sul, no continente Africano e na Europa, estabelecem e identificam as nuances e os desafios postos para a formação e transformação cultural contemporânea. E fazem isto no intento de ampliar os fluxos comunicacionais, as experiências da transculturalidade, da mediação e da formação para o convívio e o bem viver entre diferentes e entre iguais. Esse é o tempo de reunir nas encruzilhadas.

Mediação intercultural versus mediação clássica: a mediação como prática da pedagogia social

Ana Maria Vieira

Resumo: Quando se fala em mediação, normalmente, a literatura de âmbito psicossocial remete para a problemática da resolução de conflitos e técnicas a usar para esse efeito. Acontece, porém, que os humanos pensam a partir de quadros de valor diferenciados, que podem entrar em choque cultural, e o conflito interpessoal não passar apenas da parte mais visível do processo. Pensar de modo diferente é inerente à condição humana, e as divergências e tensões sociais daí resultantes são, muitas vezes, abusivamente designadas de conflitos, pondo-se a tônica habitualmente na culpabilização individual. Mas discutir todas essas diferenças e compreender os fenômenos de tensão é uma fonte de riqueza, aprendizagem e transformação de todos os implicados. Não se trataria, apenas de encontrar um acordo entre partes, tipo terceiro lugar alternativo. É importante a construção de terceiros lugares, espaços de encontro entre as posições divergentes, mas estes não têm, necessariamente, de ser um ponto equidistante entre os extremos. Se na mediação jurídica e na mediação clássica (conflitos) esse lugar busca a imparcialidade, na Mediação Intercultural estamos perante a crítica à neutralidade/imparcialidade. A Mediação Intercultural, além de preventiva, assume-se como educadora, transformadora da sociedade, comunidades, grupos e indivíduos e construtora de espaços de (con)vivência. Estamos, assim, perante um novo paradigma em que a mediação intercultural se afirma como intervenção dialógica, a partir dos outros e, portanto, como uma prática da Pedagogia Social.

Palavras-chave: Mediação clássica; mediação de conflitos; mediação intercultural; pedagogia social; terceiros lugares.

Intercultural mediation versus classical mediation: mediation as a practice of social pedagogy

Abstract: When people talk about mediation, the psychosocial literature usually refers to the problem of conflict resolution and the techniques to be used for this purpose. It turns out, however, that humans think from different value frameworks, which can clash culturally, and interpersonal conflict is only the most visible part of the process. Thinking differently is inherent to the human condition, and the resulting disagreements and social tensions are often abusively referred to as conflicts, with the emphasis usually being on blaming individuals. But discussing all these differences and understanding the phenomena of tension is a source of richness, learning and transformation for all those involved. It's not just a matter of finding an agreement between the parties, like an alternative third place. It is important to build third places, spaces where divergent positions meet, but these do not necessarily have to be an equidistant point between the extremes. If in legal mediation and classical mediation (conflicts) this place seeks impartiality, in Intercultural Mediation we are faced with a critique of neutrality/impartiality. Intercultural Mediation, as well as being preventative, is also an educator, transforming society, communities, groups and individuals and building spaces for (con)living. We are thus facing a new paradigm in which intercultural mediation is affirmed as a dialogical intervention, based on others and, therefore, as a practice of Social Pedagogy.

Keywords: Classical mediation; conflict mediation; intercultural mediation; social pedagogy; third places.

Mediación intercultural frente a mediación clásica: la mediación como práctica de pedagogía social

Resumen: Cuando se habla de mediación, la literatura psicosocial suele referirse al problema de la resolución de conflictos y a las técnicas que deben utilizarse para ello. Sin embargo, resulta que los seres humanos pensamos desde marcos de valores diferentes, que pueden chocar culturalmente, y el conflicto interpersonal es sólo la parte más visible del proceso. Pensar de forma diferente es inherente a la condición humana, y los desacuerdos y tensiones sociales resultantes suelen denominarse abusivamente conflictos, haciendo hincapié normalmente en culpar a los individuos. Pero debatir todas estas diferencias y comprender los fenómenos de tensión es una fuente de riqueza, aprendizaje y transformación para todos los implicados. No se trata sólo de encontrar un acuerdo entre las partes, como un tercer lugar alternativo. Es importante construir terceros lugares, espacios donde confluyan posiciones divergentes, pero éstos no tienen por qué ser necesariamente un punto equidistante entre los

extremos. Si en la mediación jurídica y en la mediación clásica (conflictos) este lugar busca la imparcialidad, en la Mediación Intercultural nos enfrentamos a una crítica de la neutralidad/imparcialidad. La Mediación Intercultural, además de preventiva, es educadora, transformadora de la sociedad, de las comunidades, de los grupos y de los individuos y constructora de espacios de (co)convivencia. Estamos, pues, ante un nuevo paradigma en el que la mediación intercultural se afirma como una intervención dialógica, basada en el otro y, por tanto, como una práctica de Pedagogía Social.

Palabras clave: Mediación clásica; mediación de conflictos; mediación intercultural; pedagogía social; terceros lugares.

Introdução

A mediação como conceito não adjetivado remete, habitualmente, para a construção de lugares equidistantes, posicionamentos concertados, meios termos entre posições opostas ou em conflito. A Mediação Intercultural é considerada, hoje, não apenas uma variante da mediação em geral, dedicada à gestão e resolução de tensões e conflitos em sociedades multiculturais, mas, também, como paradigma de uma nova abordagem da mediação, seja nesse tipo de sociedades, seja no mundo do trabalho, seja na intervenção familiar, comunitária, etc., e que se prende com o diálogo e a comunicação com pessoas, grupos e comunidades para a transformação, emancipação e capacitação. As tensões e conflitos deixam de ser vistos apenas como fenômenos e problemas interindividuais, mas, antes, como choques de cultura entre valores e filosofias de vida que os sujeitos em diálogo, antidiálogo, confronto ou conflito, fazem emergir nas relações interpessoais. A pessoa não é, assim, apenas um indivíduo, psicologicamente falando, mas um corpo que incorporou ao longo da sua trajetória social códigos culturais com os quais pensa, age, dialoga ou entra em conflito. Desse ponto de vista, a mediação passa a ser a busca de um terceiro lugar, não necessariamente no meio de posições opostas, mas um terceiro lugar epistêmico e de geometria variável, que ora está próxima de um, ora de outro, dos intervenientes divergentes, diferentes ou mesmo em tensão verbal, corporal e cultural.

A Mediação Intercultural busca, assim, mais do que a gestão e/ou resolução de conflitos, a transformação das partes, sujeitos, grupos, famílias, etc. envolvidos. Busca uma (trans)formação de todos para uma aprendizagem da convivência (JARES, 2007) e a construção de uma sociedade mais intercultural (GIMENEZ, 2010). Isso implica uma escuta ativa de todos sobre todos, uma hermenêutica diatópica (SANTOS, 1997) ou mesmo multitópica (VIEIRA, 2013). Essa hermenêutica multitópica pretende a transformação de todos, o que implica a construção de cidadãos e de *selves* mais interculturais.

Se na mediação jurídica, um exemplo da mediação clássica (gestão/resolução de conflitos), esse terceiro lugar assenta na ideia da imparcialidade, na Mediação Intercultural estamos, cada vez mais, perante a crítica à neutralidade/imparcialidade, pilar fundamental da mediação fundada na escola de Harvard (COHEN-EMERIQUE, 2008).

Paulo Freire foi muito claro na crítica a esse pilar da mediação clássica:

“Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”, “que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele”, “não existe educação neutra. Toda a neutralidade afirmada é uma opção escondida” (FREIRE, *passim*).

A Mediação Intercultural, além de preventiva, assume-se, assim, como educadora, transformadora da sociedade, comunidades, grupos e indivíduos, e construtora de espaços de (con)vivência.

Estamos, pois, perante um novo paradigma em que a Mediação Intercultural se afirma como intervenção dialógica a partir dos outros e, portanto, como uma prática da Pedagogia Social, uma pedagogia que se estende

para além da escola e que assume a educação a partir dos contextos vários, onde a cultura e os valores se transmitem.

Falar de mediação em geral remete para a presença de um terceiro, o mediador presumivelmente imparcial, uma terceira parte que condiciona a existência de duas partes em dissonância; no âmbito da Mediação Intercultural, que está a montante da gestão/resolução de conflitos, mas é fundamental a escuta ativa e a empatia com todos os envolvidos para intervir, o que não permite a neutralidade axiológica. Daí, a ideia da “multiparcialidade”, defendida por Torremorell (2008), em vez da imparcialidade. A escuta de todos pressupõe tomar a parte de todos nessa busca de entender o entendimento de todos (GEERTZ, 1989). Desse modo, facilitar a comunicação, fomentar a coesão social e promover a autonomia e a inserção social das minorias e dos mais fragilizados implica que o mediador não tome a parte da cultura hegemônica para que não fiquemos perante uma prática assimilacionista mascarada de neutralidade. A autonomização, o empoderamento e a advocacia dos desfavorecidos requerem um mediador intercultural que se demarque claramente da imparcialidade e de práticas assistencialistas e de ajuda humanitária.

Da mediação à Mediação Intercultural como prática da pedagogia social

Como vimos, sempre que se fala em mediação, é comum emergir, em primeiro lugar, a ideia de posição intermédia, da presença do terceiro termo, “o terceiro” que se refere ao mediador como pessoa ou à equipe que assume a função de ponte, ligação ou catalisador dos processos de mediação. A terceira parte pressupõe e condiciona a existência de duas partes: “A estrutura ternária implica abertura, uma vez que o terceiro rompe a dualidade em que os dois seres se encontram envolvidos” (TORREMORELL, 2008, p. 23) e é para eles um ponto de referência comum.

Efetivamente, a mediação exige a construção de terceiros lugares, mas estes não têm, necessariamente, de ser um ponto equidistante entre as partes. Se na mediação jurídica, o lugar que continua a ser uma terceira posição cruza-se com a apregoada imparcialidade, na Mediação Intercultural, que além de preventiva, se assume como transformadora da sociedade e como construtora de espaços de (con)vivência, estamos perante um novo paradigma assente na Pedagogia Social. Como sublinham Carvalho e Baptista,

Os educadores sociais surgem, neste sentido, como mediadores profissionais, como promotores de laços sociais numa perspectiva criativa e renovadora que não se confunde com a concessão de mediação de tipo curativo ou preventivo. Ainda de acordo com estes autores, numa matriz de Pedagogia Social, mais do que procurar minorar tensões existentes entre indivíduos ou grupos, trata-se de promover relações interpessoais positivas, impulsionadoras de atividade, de criatividade e de solidariedade. [...] Indissociável do sentido transformador evidenciado anteriormente, a mediação pedagógica é necessariamente otimista e ambiciosa. Nessa medida, ela demarca-se das práticas de simples assistência ou ajuda humanitária (2004, p. 72).

Em segundo lugar, quando se fala de mediação, surge, tanto nos discursos como nos manuais, o grande dogma da neutralidade, a ideia de que é possível o profissional social ser neutro. Contudo, a única forma de ser neutro é estar morto, como nos lembra Torremorel (2008). A necessária empatia que o mediador intercultural tem de desenvolver com as partes envolvidas, como interventor social, não lhe permite a neutralidade axiológica. Relativamente a esta questão da neutralidade, que é um dos aspetos mais polémicos da mediação, fomos assistindo, mais recentemente, à convocação do conceito de imparcialidade, em vez do de neutralidade, embora alguns autores continuem a considerar tal atitude como uma abstração. Há, ainda, autores que, em vez de falarem em imparcialidade - não tomar partido por ninguém - passaram a falar em “multiparcialidade” (TORREMORELL, 2008) uma vez que o mediador tem de promover a escuta ativa com todos, tentar entrar no entendimento de todos, e isso não pode ser feito de forma neutral nem imparcial. Tal trabalho exige atitudes empáticas por parte do mediador, e, daí, a ideia da “multiparcialidade”:

[...] ou seja, tomar partido por todos. Pensamos que esta ideia é especialmente estimulante, uma vez que fez evoluir um debate que estancou no ponto de saber se é, ou não, possível ser neutro e imparcial, quando é bem evidente que «os mediadores desempenham, inevitavelmente, um papel influente no desenrolar do conflito» (FOLGER; JONES, 1997, p. 305).

O conceito de multiparcialidade evoca, simultaneamente, independência e empatia. O mediador, pessoa independente em relação aos actores do conflito e ao resultado do mesmo, pode adoptar atitudes empáticas - já não neutras - construtoras de confiança, incorporando uma carga de sinal positivo no desenvolvimento do processo mediado. Segundo esta óptica, actuar como se fôssemos neutros seria bastante pobre (TORREMORELL, 2008, p. 24).

Ainda assim, se entendermos a Mediação Intercultural no âmbito da Pedagogia Social e não tanto da mediação em geral, que nasce a partir de paradigmas resolutivos da escola de negócios de Harvard dos anos 50, e, portanto, mais na perspectiva reabilitadora e criativa que preventiva ou resolutiva, nem é absolutamente de “multiparcialidade” que se trata apenas. Efetivamente, para facilitar a comunicação, para fomentar a coesão social e promover a autonomia e a inserção social das minorias e dos mais fragilizados, o mediador não pode tomar a parte da cultura hegemônica sob pena de estar a desenvolver um assimilacionismo disfarçado de neutralidade. A autonomização, o empoderamento e a advocacia dos desfavorecidos necessitam de um mediador intercultural que se demarque da imparcialidade, mas também das simples práticas de assistencialismo e ajuda humanitária.

A Mediação Intercultural, assente num quadro de referência da Pedagogia Social, atravessa, assim, os vários domínios do social e as mais variadas formas de mediação (comunitária, sanitária, escolar, familiar, laboral, jurídica, etc.), distanciando-se da pura resolução de conflitos e posicionando-se numa perspectiva preventiva, mas, também e essencialmente, transformadora das relações sociais. De fato, o mediador intercultural não pode deixar de ser, também, um interventor social que procura mudar situações sociais que geram

injustiças, carências ou revoltas, sempre com o envolvimento dos implicados, como busca da convivência (JARES, 2007) e da hospitalidade como valor humano (CARVALHO; BAPTISTA, 2004). De alguma forma, é aí que se situa Torremorell, que reutiliza o conceito de “multiparcialidade” a partir de Folger e Jones (TORREMORELL, 2008, p. 24). Torremorell vai também mais longe, ao caracterizar as competências e o perfil do mediador intercultural:

Chegados a este ponto, poderíamos definir a mediação como um processo ternário em que os participantes, mediador e protagonistas, exploram voluntariamente a situação conflituosa para facilitar uma tomada de decisões conjunta liderada pelos protagonistas (TORREMORELL, 2008, p. 84).

Esta é a perspectiva clássica da mediação, tão associada ao final da linha dos processos de tensão e conflito, em que a resolução, a intenção de pôr termo aos conflitos e divergências é o interesse principal, ainda que tal possa não passar de um sucesso superficial, com a ajuda de técnicas de comunicação e que apenas levem a um entendimento que acaba por ser provisório e nada transformativo das identidades dos envolvidos, sejam grupos, comunidades ou indivíduos. O nosso interesse pela mediação vai muito além das técnicas e centra-se, essencialmente, na relação entre as partes envolvidas e na convicção de que tal interação/comunicação/relação pode ser feita de forma simétrica, sem reféns e sem imposições hegemônicas ou suportadas por fundamentalismos. Por isso, também podemos definir a Mediação Intercultural

[...] como uma tentativa de trabalhar com o outro e não contra o outro, procurando uma via pacífica para enfrentar os conflitos num ambiente de crescimento, aceitação, aprendizagem e respeito mútuo. [...] A mediação, além do mais, procura equidade e compromisso informado superando a violência, e a exclusão é integrada num amplo movimento personalizador de coesão social. (TORREMORELL, 2008, p. 85)

A Mediação Intercultural atravessa, ou pode atravessar, se assumir o intercultural como paradigma que rompe com o culturalismo [monoculturalismo], todas as mediações socioculturais (familiar, comunitária, pessoal, laboral, jurídica, escolar, etc.) e não está presente apenas em contextos de forte multiculturalidade, como é o caso evidente da coexistência de pessoas migrantes, como algum senso comum aponta, por vezes (VIEIRA 2013).

Há uma vertente que coloca a Mediação Intercultural na discussão das intervenções de natureza preventiva/versus resolutive. No âmbito da Mediação Intercultural, mesmo na resolução de problemas sociais, que são majoritariamente culturais e contextuais e, portanto, não apenas individuais, o interventor pode agir com o outro (empowerment) e não da apregoadada forma neutra, entre os outros ou entre os outros e o sistema, como se nada tivesse a ver com ele e ele fosse transcultural e não tivesse valores morais, uma ética da convivência.

Trata-se do oposto quer ao assistencialismo ou, no outro polo, ao imperialismo ou à autocracia em que o interventor se assume como distante, sábio e objetificador dos sujeitos da intervenção; quer ao essencialismo do

culturalismo, no qual os padrões culturais são considerados imutáveis e “originais”.

Em síntese, parece claro que toda a Mediação Intercultural é sociocultural. Mas nem todas as mediações socioculturais são, necessariamente, interculturais. A Mediação Intercultural remete, sempre, para a ideia do terceiro lugar, terceira pessoa, mestiçagem, cultura(s) dinâmica(s), interculturalidade e (Trans)formação dos sujeitos e culturas envolvidas, em vez de culturas consideradas fechadas em determinado grupo social.

Mediação Intercultural, Pedagogia Social e Intervenção Social

É possível analisar o desenvolvimento da Pedagogia Social em 4 etapas. Primeiro, há que recordar que, em termos de emergência da profissão, a Pedagogia Social surgiu na Alemanha muito relacionada com a sociedade industrial e com todos os problemas sociais dela consequentes. Procuravam-se soluções para os problemas humanos e sociais, tais como os decorrentes de fortes movimentos migratórios, da proletarização do campesinato, do desemprego, da pobreza, da exclusão econômica e cultural, do abandono de menores, da delinquência e da falta de proteção social. A ideia da Pedagogia Social se assentava na necessidade da criação de estratégias que dessem respostas às necessidades individuais e sociais, estabelecendo um ideal de comunidade face ao individualismo emergente.

Relativamente à primeira etapa, ela está muito centrada no pensamento e obra de Paul Natorp (1854-1920), para quem todo ser humano é, sobretudo, um ser social. Por isso tanto chamou a atenção para a dimensão social da educação como reação contra o individualismo. Por isso, também, para Natorp toda a Pedagogia é social.

A segunda etapa está compreendida entre 1920 e 1933 e coincide com o aumento dos problemas humanos e sociais em consequência da I Grande Guerra mundial. Nohl (1965 *cit in* PEREZ SERRANO, 2010) deixou-nos um bom contributo ao defender a articulação entre a teoria e a prática numa perspectiva hermenêutica. De igual modo, deixou-nos uma apologia de uma Pedagogia Social relacionada principalmente com a política e concebida a partir de uma perspectiva essencialmente preventiva.

A terceira etapa (1933-1949) é considerada, de alguma forma, um período de estagnação da Pedagogia Social, uma vez que ela é utilizada para propaganda política pelo nacional-socialismo de Hitler.

Finalmente, a quarta etapa é designada de Pedagogia Social Crítica e inicia-se nos anos 50 do século passado. O enfoque dado ao caráter preventivo dos problemas sociais ganha peso e anuncia nova fase orientada para as necessidades educativas emergentes. Esta Pedagogia Social Crítica propõe partir de situações concretas, dando importância às diferenças culturais e tendo em conta a memória histórica. Ela é autocrítica e usa a reflexão do coletivo como critério de valoração da prática. É dialética, utiliza o modelo ecológico e, em termos processuais, aposta na dimensão relacional, intercontextual e intersistêmica.

A Pedagogia Social Crítica é a que mais se aproxima do paradigma da Mediação Intercultural. A Pedagogia Social Crítica busca a emancipação, usa a investigação como estratégia metodológica, analisa e reflete sobre a observação

para transformar a realidade. Há uma clara intenção de (trans)formação, conceito que constitui também palavra chave desse livro e que se inscreve, inclusivamente, no título da obra. Além disso, esta nova Pedagogia Social, chamemos-lhe assim, une a teoria à prática numa dialética constante e aposta numa comunicação geradora de consensos num modelo ecológico sustentado pela negociação tão cara a todos os tipos de mediações e conexão com os diversos sistemas aproximando-se, assim, da Mediação Intercultural, tal como é concebida por Carvalho e Baptista para quem

os educadores sociais surgem neste sentido como mediadores profissionais, como promotores de laços sociais numa perspectiva criativa e renovadora que não se confunde com a concepção de mediação tipo curativo ou preventivo, segundo a distinção feita por Jean-François Six (1990). [...] Mais do que procurar minorar tensões existentes entre indivíduos ou grupos, trata-se de promover relações interpessoais positivas impulsionadoras de atividade, de criatividade e de solidariedade. De humanidade, portanto. (2004, p. 72)

Na mesma linha, Cohen-Emerique (2008) defende uma postura de negociação, caso a caso, uma busca em comum do profissional e da família imigrante [a título de exemplo], mediante o diálogo e o intercâmbio de um mínimo de acordo, de um compromisso em que cada qual se veja respeitado na sua identidade e nos seus valores básicos ao aproximar-se do outro [aproximação bilateral, próxima da hermenêutica diatópica proposta por Santos (1997)].

De igual modo, AAVV (2008, p. 99) defendem três tipos de mediação: a preventiva, que consiste em facilitar a comunicação e a compreensão entre pessoas com códigos culturais diferentes; a reabilitadora, que é a que mais se aproxima da resolução de conflitos de valores, próxima da mediação de conflitos, filha da escola de Harvard dos anos 50; e, finalmente, a mediação criativa, também designada de transformativa por buscar a criação de novas normas, novas ações baseadas em novas relações entre as partes.

Também Carlos Gimenez (2014) distingue bem a mediação resolutiva da preventiva e transformativa. A este propósito, defende as seguintes funções da figura mediadora intercultural: facilitar a comunicação entre pessoas/grupos de culturas distintas; assessorar os agentes sociais na sua relação com os coletivos minoritários em temas de interculturalidade, diversidade cultural (culturas diversas, imigração) e relações intercomunitárias; assessorar pessoas e comunidades minoritárias na sua relação com a sociedade e cultura hegemônicas; promover o acesso a serviços e recursos públicos e privados; construir cidadania e acompanhar ativamente os processos pessoais de integração e inclusão e favorecer a participação social e comunitária.

José António Caride reforçou bem a relação entre Pedagogia Social e Mediação Intercultural. Num texto de 2016, sublinha

La importancia de los sujetos, y no sólo de los hechos, enfatiza la vocación pedagógica y social de la acción-intervención mediadora, aunque a menudo sea más implícita que explícita. De ahí que nos prestemos a acentuar sus connotaciones educativas, abriendo los discursos y prácticas de la mediación a la acción-intervención

educadora, con dos argumentos que apelan directamente a los vínculos que existen entre ambas: de un lado, el que pone de relieve que en toda mediación que se precie existen propósitos, fines, objetivos o métodos de naturaleza y alcance formativo; de otro, el que hace notar la dificultad de imaginar una educación pueda prescindir de los principios éticos y morales, o de los soportes axiológicos y emocionales que son inherentes a cualquier práctica mediadora puesta al servicio de la razón cordial (Cortina, 2007) y de la paz como cultura (Dios, 2011). Aludimos, en síntesis, a todo un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que rechazan la violencia y previenen los conflictos, haciendo uso del diálogo y la negociación entre los individuos, los grupos, las organizaciones sociales e, incluso, los Estados. Una cultura de paz, a la que la mediación puede y debe favorecer, tratando de capacitar a las personas y a los colectivos sociales para que hagan elecciones, actuando no sólo en función de las circunstancias del presente, sino también de la visión del futuro al aspiran (2016, p.16).

Américo Peres, também num capítulo desse mesmo livro (2016), Educação Intercultural e Mediação Sociopedagógica, resultante dessa mesma conferência de “Espaços e Pedagogias de Mediação e Intervenção Social”, deixa bem claro esta proximidade entre pedagogia e mediação sociopedagógica:

Entendemos que a mediação sociopedagógica faz parte de uma constelação de conceitos - Educação, Cultura, Democracia e Escola/Comunidade/ Territórios - em que o aprender a ser pessoa e o aprender a conviver com os outros se rege por princípios, conhecimentos, competências, atitudes e valores comuns, como sejam, Interculturalidade, Igualdade, Comunicação, Unidade, Diversidade, Ética, Política, Participação, Cidadania, Autonomia, Justiça e Desenvolvimento, como condição da dignidade da pessoa humana (2016, p. 64).

Também Capul e Lemay, numa obra dedicada à educação e à intervenção social, referem no primeiro de dois volumes que a mediação é como uma arte do

«entre-deux» em que o educador funciona como o intermediário privilegiado entre o que ainda não é mas se constitui silenciosamente e o que virá a ser numa série de gestos combinatórios, por ter sabido situar-se, em devido tempo, entre um estímulo forte e um organismo desejoso de o utilizar (2003, p. 113).

Para esses autores, o conceito de mediação é usado há muitos anos, mas só mais recentemente tem sido devidamente apropriado como função essencial de toda e qualquer relação educativa, uma vez que é capaz de “pôr-se no meio”, que é exatamente o contrário de colocar-se à distância. “O educador é sempre este personagem que tenta estabelecer uma ponte entre um ser actual e em devir e um envolvente que deve dar a sua contribuição a um processo [...]” (CAPUL e LEMAY, 2003, p.113) de desenvolvimento. A função deste mediador não é propriamente a de tornar os espaços cheios de vida social entre pessoas, grupos e comunidades, nem de os manter absolutamente vazios; antes, pelo contrário, é o de fomentar a participação e de fazer com que os sujeitos se

tornem protagonistas da ação social nesse mesmo espaço. Ainda de acordo com estes autores,

A mediação pode realizar-se de modo particularmente subtil nos novos locais de trocas que alguns educadores tendem actualmente a criar para pais, mães sós, adolescentes perdidos nos grandes meios urbanos, jovens em ruptura com a escola, jovens desocupados, desempregados desesperados por encontrar um sentido para a sua existência, etc. Toda esta gente tem em comum o conhecimento angustiante do vazio. Se ficarem sós face a esta depressão individual e coletiva, mergulharão na abstenção ou nas reivindicações estéreis. Se sentirem que queremos recuperá-los através dum tipo de militantismo social generoso mas dominador, não tardarão a mobilizar as poucas forças que existem neles para deter esta nova pressão. Se se aperceberem duma presença autêntica de acolhimento para que se renovem laços, o naufrágio do desejo pode deter-se, depois pode surgir a esperança de outros laços que, combinando-se de maneira singular, permitam o ressurgimento duma vida psíquica (CAPUL; LEMAY, 2003, p.113).

Em jeito de conclusão

Depois de distinguirmos a mediação clássica assente na resolução de conflitos de cariz interindividual, nascida na escola de negócios da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos da América, apresentamos a mediação intercultural, não só como uma prática de negociação de conflitos em grupos e sociedades multiculturais, mas também, como paradigma de intervenção socioeducativa, preventiva, transformadora, reabilitadora, emancipadora e capacitadora como uma pedagogia social ou, mesmo, uma antropologia aplicada na busca da intercompreensão e da hermenêutica multitópica para a construção de terceiras culturas fundamentais à construção da interculturalidade e da convivência entre diferentes.

Sublinhamos a necessidade dos educadores em geral, do educador social em particular, e de todos os interventores sociais agirem de forma mediadora, pondo em prática Pedagogias Sociais de uma forma mediadora e empoderadora, apoiadas na Mediação Intercultural (CARIDE, 2016) e seus pilares fundamentais de que a escuta ativa é fundamental, mas de que a neutralidade/imparcialidade/equidistância precisa ser questionada por forma a que a intervenção social seja socioeducativa, feita com o outro, a partir da sua lógica e cultura local, o que implica tomar a parte, o que é exatamente o oposto do distanciamento e da pretensa, mas impossível, neutralidade.

A Mediação Intercultural, como prática da Pedagogia Social, tal como é aqui assumida, posiciona-se numa perspectiva preventiva, educadora, construtora de terceiros lugares e de terceiras culturas, essa interculturalidade, mas, também, de transformação das relações sociais com vista à construção de sociedades e de *selves* mais interculturais (VIEIRA, 2014).

Referências

- A.A.V.V. *Mediación intercultural: una propuesta para la formación*. Madrid: Ed. Popular, 2008.
- BAPTISTA, I. Pedagogia Social, um campo plural de investigação e intervenção in *Cadernos de Pedagogia Social*, nº4, 2012. Porto, Universidade Católica Portuguesa, pp 5-8.
- CAPUL, M.; LEMAY, M. *Da educação à intervenção social*, Vol. I e II. Porto: Porto Editora, 2003.
- CARIDE, J.A. La mediación como pedagogia social: viejas realidades, nuevos retos para la intervención social. In: VIEIRA, R; MARQUES, J.; SILVA, P.; VIEIRA, A.; MARGARIDO, C. *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social*. Porto, Edições Afrontamento, 2016. pp.13-25.
- CARVALHO, A.; BAPTISTA, I. *Educação Social, Fundamentos e Estratégias*. Porto, Porto Editora, 2004.
- COHEN-EMERIQUE, M. Presentación. In: A.A.V.V. *Mediación intercultural: una propuesta para la formación*. Madrid: Ed. Popular, 2008. pp 17-23.
- GEERTZ, C. *A Interpretação de Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIMÈNEZ, C. *Interculturalidade e Mediação*. Lisboa: ACIDI, 2010.
- _____. *Seminário Intensivo sobre mediação intercultural*. Madrid: IMEDS e ACM, 2014.
- JARES, X. *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições, 2007.
- PERES, A. Educação Intercultural e Mediação Sociopedagógica. In: VIEIRA, R; MARQUES, J.; SILVA, P.; VIEIRA, A.; MARGARIDO, C. *Pedagogias de Mediação Intercultural e intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento, 2016. pp.57-72.
- SANTOS, B. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, 1997. pp. 11-32.
- TORREMOREL, M. *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora, 2008.
- VIEIRA, A.; VIEIRA, R. *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)Formações*. Porto: Profedições, 2016.
- VIEIRA, A. *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições, 2013.
- VIEIRA, R. Life Stories, Cultural Métissage and Personal Identities. *SAGE Open*, n. 4 v. 1, 2014. pp. 1-13.

Nota Biográfica

Ana Maria Vieira

Doutora em Ciências da Educação, na área da Educação Social e Mediação Sociopedagógica e Mestre em Ciências da Educação - História e Problemas Atuais da Educação. É, atualmente, professora coordenadora na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria) e Investigadora Integrada e Coordenadora do CICS. NOVA.IPLeiria. Trabalhou em Portugal com Américo Peres, professor agregado da UTAD, e em Espanha com José António Caride, professor catedrático da Universidade de Santiago de Compostela.

E-mail: ana.vieira@ipleiria.pt 0000-0002-3976-6359

ORCID: [0000-0002-3976-6359](https://orcid.org/0000-0002-3976-6359)

Recebido em: 11/10/22

Aceito em: 11/12/22

**Formação, currículo e cultura:
mediações (inter)culturais contemporâneas**

Entrevista com o professor *Ricardo Vieira*

Observando as singularidades do contexto português, como surge a prática de mediação sociocultural em Portugal?

Em Portugal, a mediação social, assim designada pelo ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas), depois sociocultural e, finalmente, designada por intercultural, pelo ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural), emerge no final do século XX, pelos anos 90, impulsionada pelos programas comunitários vocacionados para a inserção socioprofissional de grupos sociais desfavorecidos. Surgem projetos de entidades como a “Associação Cultural Moinho da Juventude”, a “Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos” e a “Santa Casa da Misericórdia de Lisboa”, que introduzem em Portugal o conceito e a prática de mediação sociocultural. São criados cursos de formação profissional de mediadores socioculturais, promovidos por essas entidades, dirigidos a jovens em risco de exclusão, com vista a dotá-los de competências escolares e profissionais facilitadoras da sua inserção socioprofissional.

Já existiam perspectivas e conceitos mediadores ligados ao desenvolvimento comunitário, por parte das ciências sociais e, em particular, da antropologia, da psicologia e da sociologia, que sublinhavam o agenciamento face à relação sujeito - estrutura social.

As ciências da educação, procurando analisar o papel da escola na sociedade, foram evidenciando a forma como a segunda determina ou condiciona a primeira. Nesse contexto da construção de “uma escola para todos”, emergiu também na educação a ideia do mediador no sistema de educação e de formação, uma vez que a dinâmica social se joga nas intermediações dos processos de reprodução e de transformação das relações sociais de que é feita a vida escolar.

Tendo como referência a sua itinerância formativa nos campos da antropologia da educação e das ciências da educação, o que é mediação?

Numa primeira tentativa de resposta, podemos dizer que mediar é traduzir, no seu sentido antropológico. A mediação é, nesta linha, uma estratégia de construção de pontes e trânsitos entre pessoas, diferentes pontos de vista e fronteiras culturais.

A mediação inclui, por princípio, uma terceira pessoa, ou seja, a mediação desenvolve-se, em termos teóricos, numa interação triangular em que o mediador funciona como um tradutor de culturas. A função da mediação é precisamente a de servir de ponto de encontro dos que são diferentes sem cair na tentação de os homogeneizar.

Mediar significa buscar um terceiro lugar, onde aprender implica partir, significa transformar-se, levando, desse modo, à emergência da terceira pessoa, uma terceira pessoa não acabada, não estática, sempre mestiça, mas também sempre sujeita a novas reconstruções identitárias.

A antropologia, enquanto campo disciplinar que busca estudar as racionalidades, as sociedades e as culturas, a partir do seu próprio ponto de vista, é uma ciência que busca, entre outras dimensões, a tradução cultural, o que, em consequência, implica a mediação entre margens culturais.

A mediação não significa, nesse sentido, uma função política assumida pelo próprio antropólogo. Trata-se, essencialmente, da tradução de interesses das partes numa interação, e por vontade dos implicados. Podemos, assim, falar de mediação entre diferentes valores culturais e organizações sociais. O antropólogo surge, dessa forma, como um mediador entre os grupos sociais e as mais diversas instituições públicas e privadas, apoiando-se na intercompreensão das partes envolvidas com vista à concretização dos direitos e dos interesses em causa, procurando buscar a autonomia desses grupos e pessoas.

A escola sempre foi um lugar de encontros e desencontros de pessoas, de culturas, de diferentes pontos de vista, de vários saberes, de continuidades e descontinuidades entre a escola e os contextos donde os sujeitos provêm. Contudo, a “escola para todos” trouxe mais gente para dentro do mesmo espaço, das mesmas regras, da mesma cultura hegemônica do Estado-Nação. Por isso a educação, mesmo a educação escolar, para ser performativa, não pode ser senão um processo de mediação entre sujeitos, mundos e saberes. E não será o professor, qualquer que seja, por definição, um mediador? Mas ele é o na prática? Todos o são? Efetivamente, o professor deveria ser um mediador de aprendizagens e, mesmo, de algumas tensões sociais e conflitos.

O ideário da “escola para todos” tornou-a mais permeável aos problemas sociais. A escola tornou-se, prioritariamente, uma questão social e não apenas pedagógica. Assim, o professor tem de ser um pouco o antropólogo (um mediador intercultural) que estuda o jogo entre as identidades e alteridades. O professor tem, também, de perceber os esquemas de percepção, pensamento e ação dos alunos, e de si próprio, e reconfigurar o seu sistema pessoal de crenças e valores, por recurso à formação reflexiva.

No que consistem e como compreende os processos de mediação sociocultural, mediação pedagógica e mediação intercultural?

Facilmente se ouve falar de mediação familiar, sociocultural, de mediação de conflitos, de mediação de seguros, mediação laboral, mediação intercultural, entre outras.

A mediação educativa, escolar e mediação sociopedagógica são, também, conceitos cada vez mais veiculados por parte dos profissionais da educação e nas intenções de alguns projetos educativos. Estes últimos, apesar de distintos, inscrevem-se essencialmente no paradigma da mediação intercultural, que não se limita a querer gerir/resolver tensões sociais, conflitos culturais, mas que pretende a capacitação de pessoas, grupos e comunidades num trabalho pedagógico de fazer/pensar/refletir com o(s) outro(s).

Nessa linha, já não estamos apenas na resolução de conflitos como prática iniciada na escola de Harvard, pelos anos 50, mas buscando um papel transformador e humanizador de todas e de todos. Essa mediação deverá passar da simples instância do processo judicial, ou de uma alternativa ao mesmo, para vir a ocupar um lugar central de uma nova cultura universal. Trata-se de um debate iniciado, mas ainda muito em aberto. A mediação intercultural pressupõe um avanço na desejada coesão social. Inclui os diferentes participantes no conflito, promove a capacidade de compreensão, aceitando as diferentes versões da realidade, defende a pluralidade e contribui para a participação democrática, visto que fomenta a livre tomada de decisões e

compromissos. Falar de mediação intercultural é admitir que terá de haver transformações das partes envolvidas, em termos de atitudes, comportamentos, representações e ações, por forma a se encontrarem plataformas de entendimento que não são pontos aritméticos fixos, mas, antes, terceiros lugares móveis, consoante as temáticas e acordos em discussão. E isto pode acontecer na vida em geral, no mundo laboral, na escola (podendo tomar o nome de mediação pedagógica, socioeducativa, essencialmente se não se situar exclusivamente na lógica da resolução de conflitos) ou na(s) família(s). Esta mediação Intercultural implica uma atitude de pedagogia social e uma tomada de posição em busca da autonomização. E não ocorre, como já referido, apenas em contextos de imigração ou de trabalho com minorias étnicas. Estas funções sociais do mediador intercultural podem ser desenvolvidas em qualquer âmbito da intervenção social, seja o educativo, o social, o sociofamiliar, o comunitário, o jurídico, o laboral, ambiental, na saúde etc.

Tentando sintetizar, toda a mediação intercultural é sociocultural. Mas nem todas as mediações socioculturais são, necessariamente, interculturais. Tal particularidade remete, sempre, para a ideia do terceiro lugar (busca de um novo lugar epistémico), terceira pessoa, reconstrução identitária das partes envolvidas, mestiçagem cultural/ interculturalidade, cultura(s) dinâmica(s), etc., ao invés de culturas consideradas fechadas em determinado grupo social.

Assim, a mediação sociocultural será intercultural dependendo do objetivo fundamental e do estilo e paradigma dominante que subjaz à prática do interventor. Para ser intercultural, tem de assentar na transformação de todas as partes envolvidas com vista a uma melhor convivência, e não, apenas, para um acordo pontual.

Entendendo os desafios da escola contemporânea com a diferença e a diversidade cultural, como a formação em mediação intercultural pode colaborar com a qualificação dos profissionais da educação?

A escola sempre foi um lugar de encontros e desencontros, como disse. Encontros de diferentes pessoas, de diferentes culturas, de diferentes pontos de vista, de vários saberes, de continuidades e descontinuidades entre a escola e o lar de pessoas que, muitas vezes, não o foram, de fato. Simples atores, por vezes, numa apresentação social sem espaço para a transgressão, para a flexibilidade, para a criatividade... “Não-pessoas”, tantas vezes, que se quiseram comunicar e que, às vezes, ouviram e não foram ouvidos, que, outras vezes, ouviram e não entenderam e que, noutras ocasiões, não encontraram esse lugar do entendimento, um lugar da empatia, da democracia, da paz e da alegria, esse lugar construído entre pontes e margens de tantos lugares epistêmicos, uns mais locais, outros mais globais, um terceiro lugar.

E a “escola para todos” trouxe, essencialmente no “Mundo Ocidental”, mais gente e mais culturas para dentro do mesmo espaço, das mesmas regras, da mesma cultura hegemônica do Estado-Nação. Gente pequena, em tamanho, mas cuja heterogeneidade cultural, de tão diversificada, faz da escola, cada vez mais, um microcosmos da sociedade e que não pode ser tratada de forma homogênea.

Muito poucas vezes se pensa no que se deve mudar na própria escola para a todos acolher sem discriminar. Esta mudança paradigmática que a mediação intercultural implica, obrigaria o professor a trabalhar fora da sala de aula, porque é do lado de lá que provêm as mentes culturais e as identidades pessoais que se encontram na escola. E esse trabalho não é, por excelência, o papel tradicional do professor. É uma prática que implica conhecimento antropológico e de mediação intercultural.

Gerir estas diferenças, de forma não desigual, implica um trabalho de negociação que a dita mediação sociopedagógica pretende realizar. A frequência da “escola para todos” tem como consequência direta a transformação dos problemas sociais em problemas escolares (resultantes da pobreza, do desemprego, da desigualdade de classes, toxicodependência, violência juvenil, SIDA, desestruturação social, exclusão social, etc.). E isto leva a que se pense no alargamento das funções dos professores, perspectivando a profissão como algo próximo do trabalho social e a entendê-la na lógica do serviço, numa dinâmica relacional, para responder aos apelos dos outros aos quais não podemos ficar indiferentes. Todavia, mesmo professores com formação em antropologia da educação e em mediação intercultural não podem ser “pau para toda a obra”. Provavelmente, urge pensar em novos profissionais de mediação intercultural para atuar na escola a par e com os professores.

A educação, todos os processos educativos, e não apenas a educação escolar, não poderá ser senão um processo de mediação entre sujeitos, mundos e saberes. A transferência de cultura, a transferência de conhecimento e a transferência de informação não são processos mecânicos, implicam um constante processo de mediação.

Quais seriam as aproximações entre pedagogia, pedagogia social e mediação intercultural?

A Pedagogia Social, ciência matriz da Educação Social, que extravasa o domínio da escola e das disciplinas consideradas mais nobres, surge como prática do desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos no seu todo. Não respeita, propriamente, nem à formação tradicionalista de professores nem ao uso das tradicionais didáticas escolares.

Por outro lado, é hoje comum afirmar que toda a educação é social. Mas não faria sentido apelidar de social, se não houvesse necessidade de uma educação que se distingue pela fundamentação e pela sua *práxis* daquilo que designamos por educação escolar. Numa visão mais ou menos simples e resumida, diremos que a Pedagogia Social e a Educação Social vão muito além da lógica da escola (a forma escolar de Bourdieu), embora sejam hoje reconhecidas como úteis à escola como microcosmos da sociedade, aproximando-se da Antropologia da Educação, que se foca essencialmente na aprendizagem e nos processos educativos para além da escola.

Dilthey dizia que a educação é uma função de toda a sociedade, o que obriga a pensarmos numa pedagogia menos centrada na escola e mais pensada nas relações sociais e noutras instituições e espaços educativos que, porém, podem e devem trabalhar em rede com a instituição escola, uma vez que o objetivo de uma sociedade e de toda a humanidade passa pela participação nas atividades sociais e na obrigatória reconfiguração identitária das identidades

peçoais, de forma a potenciar a convivência que é, grosso modo, aprender a viver entre diferentes.

A partir dos anos 80/90 do séc. XX, e com as novas concessões inter e multiculturais pensadas no contexto das várias globalizações, passou a aceitar-se que educar para a participação social implica, antes de mais nada, agir sobre as perspectivas cognitivas e afetivas das pessoas, o que significa agir sobre as identidades pessoais e sociais e provocar mudanças/transformações nas famílias, nas relações com os colegas e pares, nas instituições escolares e extraescolares por forma a construir cidadanias múltiplas e sociedades inclusivas que, contendo diferenças socioculturais são, contudo, capazes de comunicar. Este posicionamento aposta mais na prevenção e no processo educativo global, ao construir competências sociais fundamentais para as relações pessoais e profissionais frente às diferenças pessoais e culturais, aproximando-se das perspectivas da Mediação Intercultural e da assunção das tensões sociais e dos conflitos sociais como formas básicas da vida em sociedade com as quais há que se aprender a viver, gerindo e não tanto resolvendo. Aí está o espaço aberto para a Educação Social, alimentada pela Pedagogia Social e pelas novas mediações que extravasam a da resolução de conflitos e que se desenvolvem, prioritariamente, do outro lado da escola.

Portanto, reduzir a educação à educação escolar seria ver apenas uma parte da realidade.

A educação, mesmo a escolar, se quiser ser, efetivamente, para todos, tem de, muito provavelmente, constituir-se num processo de mediação entre sujeitos, contextos e saberes.

Maria Stela Graciani, pedagoga, mestre em Ciências Sociais pela PUC de São Paulo e doutora em Educação pela universidade de São Paulo, que tem investigado questões ligadas quer à inovação pedagógica, quer à inovação popular, tem vindo a produzir vários artigos sobre a realidade das crianças e dos adolescentes de e na rua, além de ensaios sobre a violação de direitos da infância e da adolescência. Ela escreve, no seu livro “Pedagogia Social de rua” (GRACIANI, 2001), quão é importante o educador social – para quem tantas vezes o mundo da rua é estranho – desenvolver competências de observação e de trabalho etnográfico para poder intervir contextualizadamente.

Da mesma forma que distinguimos a Mediação Intercultural da mediação em geral, centrando-nos essencialmente na ênfase preventiva versus abordagem paliativa, curativa e dita resolutiva, essencialmente também agora aplicamos a mesma distinção para “a nova Pedagogia Social” versus “Pedagogia tradicional”, esta assente numa pedagogia da urgência e da resolução, ao invés da nova que aposta na transformação e no desenvolvimento. Similarmente à discussão sobre a mediação versus Mediação Intercultural, “a nova Pedagogia Social” procura centrar-se mais nas causas dos problemas e na sua prevenção do que propriamente nos clássicos problemas sociais.

Como a mediação intercultural na escola e nos outros espaços formacionais pode colaborar com as práticas de aprender a viver com ou (con)viver?

Conviver é viver com os outros, o que nem sempre é fácil. Contudo, “aprender a viver juntos” é hoje um dito que, felizmente, começa a entrar no vocabulário de muita gente. O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors, terá contribuído para a incorporação desse dito e para o sentir dessa necessidade e formação para a interculturalidade. A Pedagogia Social, através da educação intercultural, da educação para a cidadania, da Educação Social tem sido, provavelmente, o saber orientador dessa atitude de inclusão, acolhimento e hospitalidade, uma atitude e prática de aprender a (con)viver. Na verdade, podemos viver de costas voltadas uns para os outros – em discordância, de mãos dadas – em concordância, o que resultaria numa possibilidade de postura dualista e bicultural. Num paradigma de maior complexidade, podemos aceitar que temos partes de nós que comunicam e se identificam com as de outros, ou não, levando a que, às vezes, nos identifiquemos com esses outros e outras vezes não. A Mediação Intercultural, como prática da Pedagogia Social, deverá sensibilizar, também, para a tomada de consciência da incompletude de cada um de nós e para a potencialidade de enriquecimentos com a interação com os outros, mas também para a dificuldade que é viver entre diferentes, sejam pessoas, grupos sociais, grupos de pares, grupos étnicos, geracionais, etc.

Não é tarefa fácil viver entre diferentes. Parece ser mais fácil, ainda que mais monocultural e pobre, epistemologicamente, quando somos todos iguais. Mas, mesmo assim, a tensão social está também aí eminente pois o excesso de semelhança leva à busca da diferença, à reinvenção de si...

Para viver em sociedade, o que significa, de alguma forma, viver sempre entre diferentes, não bastam as palavras apregoadoras de maior abertura e tolerância ao outro. Urge uma prática e comunicação Intercultural nos vários contextos da vida, que se posicione sobre uma compreensão do outro, uma intercompreensão, e que vá, claro, para além da tolerância, uma prática de uma Educação Social que a Pedagogia Social/Mediação Intercultural pode potenciar. Efetivamente, a tolerância não basta. Pelo menos como produto/valor acabado. Tolerar o outro, ainda que seja melhor que excluí-lo diretamente é, apenas, aceitar que ele exista sem mudança processual nossa ou dos outros em resultado da comunicação e interação.

Portanto, ser tolerante, ou tolerar a tolerância, é aceitar um mundo estático pouco aberto à convivência, o que implicaria, claro, viver com os outros e não à margem dos outros. Por outro lado, tolerar a intolerância é também ficar nesse lugar de conforto sociocultural e permitir, muitas vezes, a injustiça como prática social.

Conviver implica, também, saber comunicar. E comunicar significa, “pôr em comum”. Na comunicação, muitas vezes, os estereótipos sociais constituem obstáculos ao entendimento dos outros. Os preconceitos tornam difícil a intercompreensão, sendo fundamental, nessas circunstâncias, um mediador intercultural na construção de uma espécie de protocolo que permita a comunicação através do domínio dos códigos cujo desconhecimento gera incompreensão, estranheza e conflito.

Comunicar não passa, portanto, apenas por conhecer vocabulário, regras gramaticais e saber dizer. É preciso, também, saber ouvir, entender, e saber quando e como falar para que os outros nos entendam ao mesmo tempo que os entendemos. E isso implica competências sociais e competências interculturais. Isso implica formação em Antropologia da Educação, Pedagogia Social e em Mediação Intercultural.

Muito obrigado pela entrevista.

Muito obrigado por me lerem.

Qualquer comentário, podem enviar para ricardo.vieira@ipleiria.pt

Entrevista realizada por *Silvia Michele Lopes Macedo de Sá* e
Roberto Sidnei Macedo

Recebido em: 04/10/22

Aceito em: 04/10/22

Nota Biográfica

Ricardo Vieira

Doutor em Antropologia Social, Pós-Doutor em Serviço Social, Agregado em Antropologia da Educação pelo ISCTE e Mestre em Antropologia Social e Sociologia da Cultura pela FCSH-UNL. No ano de 2000, foi laureado com o Prémio Rui Grácio, prémio nacional para o melhor trabalho de investigação em Educação realizado em Portugal, SPCE. É, atualmente, Professor Coordenador Principal [Professor Titular] da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, Professor Decano do Instituto Politécnico de Leiria e Investigador Integrado do CICS.NOVA.IPLeiria.

E-mail: ricardo.vieira@ipleiria.pt

ORCID: [0000-0003-1529-1296](https://orcid.org/0000-0003-1529-1296)

Recebido em: 04/10/22

Aceito em: 04/10/22

Compreender a experiência cultural em cenários mediados pelo formacional

Roberto Sidnei Macedo

Resumo: O presente artigo trata de compreender a experiência de uma perspectiva cultural e como pauta estruturante e propositiva de mediações formacionais e processos formativos. Concebendo a experiência cultural a partir do cenário educacional contemporâneo, afirma a característica irreduzível dessa experiência, assim como sua potência transversal no que concerne à produção de aprendizagens singulares e relacionais. Destarte, a experiência cultural vincula-se de modo tanto pontual quanto transversal no que concerne às vivências educacionais, sejam elas sociotécnicas, éticas, políticas e estéticas. Com esses argumentos, procura nutrir reflexões e práticas educacionais com o valor epistemológico e ontológico da experiência cultural nas suas diversas ressonâncias. Ademais, destacadamente, apresenta a experiência cultural na formação como uma pauta política que se vincula também às lutas por afirmação, tendo como atenção central questões da formação como experiência cultural.

Palavras-chave: Experiência; experiência cultural; formação; educação.

Analysing the cultural experience in scenarios shaped by the formational

Abstract: This article aims to understand the experience from a cultural perspective and as an agenda that structures and proposes formational mediations and formative processes. Conceiving cultural experience from the contemporary educational scenario, the article asserts their reducible characteristic of this experience, as well as its transversal power concerning the production of singular and relational learning. Therefore, cultural experience ties in punctually as well as transversally with educational experiences, be they sociotechnical, ethical, political, oral esthetic. From these arguments, it seeks to nourish educational reflections and practices with the epistemological and

ontological value of cultural experience in its wide range of resonances. In addition, it presents cultural experience in education as a political subject that is also connected to the struggles for rights, with a central focus on issues of education as a cultural experience.

Keywords: Experience; cultural experience; training; education.

Comprender la experiencia cultural en escenarios mediados por la formación

Resumen: Este artículo intenta comprender la experiencia desde una perspectiva cultural y como agenda estructurante y propositiva de mediaciones formativas y procesos formativos. Concibiendo la experiencia cultural desde el escenario educativo contemporáneo, afirma la característica irreductible de esta experiencia, así como su poder transversal respecto a la producción de aprendizajes singulares y relacionales. Así, la experiencia cultural se vincula de forma puntual y transversal a las experiencias educativas, ya sean sociotécnicas, éticas, políticas o estéticas. Con estos argumentos, busca nutrir las reflexiones y prácticas educativas con el valor epistemológico y ontológico de la experiencia cultural en sus diversas resonancias. Además, presenta la experiencia cultural en la educación como una agenda política que también está vinculada a las luchas por la afirmación, centrándose en las cuestiones de la educación como experiencia cultural.

Palabras clave: Experiencia; experiencia cultural; formación; educación.

A experiência: introdução conceitual

Sabemos que o contexto da valorização socioeconômica dos conhecimentos científicos e acadêmicos vem estigmatizando e normatizando os saberes da experiência em seus diversos *espaços tempos* culturais, bem como criou um *ethos* e um *habitus* pelos quais esses saberes são percebidos como epifenômenos, sem valor explicitativo ou mesmo um perigo para o esclarecimento de realidades humanas. Com isso, criou-se um certo desprezo preconceituoso pelas contribuições heurísticas desses saberes. À medida que os saberes experienciais vêm aos poucos sendo reconhecidos e vem criando-se um cenário de respeito e acolhimento tanto epistemológico quanto heurísticamente para esses saberes, percebemos um empoderamento técnico e cultural em relação à sua valoração, ao lado de um parasitismo neocolonialista que ainda persiste e em algumas situações se amplia. Vale a pena destacar como, nos meios da publicidade empresarial, está nascendo um movimento com ampla divulgação denominado de “negócio da experiência”, no qual se comercializa não mais o produto fabricado, mas a experiência pela qual o produto foi concebido e produzido. Ou seja, a experiência é tomada literalmente como mercadoria. As questões morais daí advindas podem ser tão obscuras quanto imprevisíveis.

Em meio a essa realidade, o campo da educação permanente, por exemplo, vem descortinando o quanto a experiência cultural do trabalho produz especificidades aprendentes importantes para se pensar a formação para e pelo trabalho. Assim, a experiência cultural do trabalho vai emergir como um princípio educativo e a experiência construída no trabalho assume um status epistemológico, formativo e político significativo nos cenários sociotécnicos e profissionais.

Apesar desses movimentos instituintes nos quais a experiência assume centralidade e uma concepção mais ampliada, podemos afirmar que o “desperdício da experiência” (SANTOS, 1989) ainda é o que predomina quando temos que decidir sobre a qualidade dos saberes da experiência e validá-los.

Ademais, o equívoco de transformar a experiência numa interpretação reduzida a um quantitativo de saberes acumulados e estruturados como *saber fazer* ainda é um *habitus* que persiste, empobrecendo a complexidade dessa configuração humana, em geral simplificada como um domínio cumulativo de aptidões e habilidades demonstráveis. John Dewey (2010) já tinha percebido criticamente esse equívoco quando argumentara que a experiência precisa da reflexão, do vivido pensado, e que uma experiência repetida era apenas uma reprodução dimensional.

Importante se compreender que a experiência cultural é *irreduzível*, é um fenômeno mediado por múltiplas referências; dessa forma, é *inexplicável* por modelos que se pretendem universalizantes. Como tal, não se oferece a comparações na sua *singularidade singularizante*; nesse sentido, só é alcançável por pesquisas que primem e cuidem dos termos da sua singularidade (GEERTZ, 1978). Se aproximada de outras experiências e formas outras de criação de saberes, não se deixa alcançar por comparações, mas, tão somente, por *perspectivas contrastivas*. Dessa forma, só a disponibilidade para a “escuta sensível” (BARBIER, 2002) e a *compreensão indexicalizada* (GARFINKEL, 1976) poderão possibilitar acesso aos seus sentidos e elaborações. Os saberes da

experiência cultural resultam do *vivido pensado*. Acrescente-se que a compreensão da experiência só se fará por atos de compartilhamento de sentidos e significados. Tendo como fonte fulcral a *vivência* singular dos sujeitos na sua emergência existencial e sociocultural, a experiência se estrutura como um denso e complexo processo de subjetivação de tudo que nos acontece, que nos passa, mediado por desejos, escolhas e intenções conscientes ou não, lúcidas ou erráticas, plasmadas num certo tempo, mas, também, tocadas intensamente pelo seu movimento generativo. Expressando-se, a experiência cultural produz, invariavelmente, o estranhamento, porque dá corpo e potência à diferença em ato e sua capacidade de produzir alteridade e de forma mais impactante e significativa, a criação de *alterações*, mediante a presença do outro e sua inerente capacidade de nos deslocar. Está na base dos processos de *autorização*, porque, em se fazendo autora de si. Dessa forma, a experiência cultural é sempre criação. Nesses termos, foi necessário se formular um campo epistemológico específico e dispositivos metodológicos singulares, capazes de alcançar essa complexidade humana, assim como a criação de *rigores outros* (MACEDO; PIMENTEL; GALEFFI, 2009), até porque o rigor clássico pautado no controle, na pretensão da transparência, no verificacionismo, é incapaz de se aproximar da singularidade e da complexidade que configuram a experiência humana. A experiência cultural não se verifica, se compreende.

É nesse cenário de argumentos epistemológicos que se constituiu uma certa perspectiva e atitude de pesquisa fundada na abertura à singularidade, às re-existências, às irrupções e às intempestividades. Funda-se nesse veio o que Ardoino (2012) elabora na sua epistemologia multirreferencial como *negatividade*, ou seja, a emergência do outro como presença ineliminável, capaz de transgredir e trair expectativas, ou seja, de desjogar o jogo esperado ou rearranjar regras prescritas.

Vale ainda ressaltar que a experiência cultural é fonte inesgotável de sentidos e *implicação*, isto é, conteúdos existenciais, sociais, simbólicos e eróticos que nos referenciam, orientam, dão potência, nutrem e sustentam as nossas escolhas, que nos movem para nossos objetivos e nossos processos criativos, mas que, também, podem nos cegar enquanto *sobreimplicação* (MACEDO, 2012). A experiência cultural está na base e no movimento das epistemologias *experienciais* e *militantes* (MACEDO, 2012) como *modos outros* de criação de saberes, com conquistas político-epistemológicas e heurísticas significativas. No caso das epistemologias experienciais, são caracterizadas pelo interesse em saberes multirreferenciados, valorando a experiência para além do que as tradições científicas e acadêmicas hierarquizaram como válidos, interessadas que estão em compreender os *etnométodos* pelos quais todos os atores sociais, para todos os fins práticos, interpretam e organizam suas realidades e acabam construindo suas “ordens sociais”. Quanto às epistemologias militantes, essas tomam os saberes experienciais como base e, de dentro deles, propõem e constroem investigações *implicadas*, engajadas. Aqui está o sentido de militância da experiência cultural.

Experiência, educação e formação

O papel da formação é permitir aos indivíduos que transformem seu vivido em experiência, e sua experiência em saberes.

Bertrand Schwart

As práticas educativas em todas as suas formas de organização e implementação estão indelevelmente acompanhadas nas suas configurações por formas de subjetivação, ou seja, experienciam sentidos e significados, não são apenas repetições reprodutivas ou atendem apenas a palavras de ordem exoterodeterminantes, isso não quer dizer que também não cultivem e não se identifiquem com orientações já sistematizadas ou modelizadas por alguma teoria ou conjunto de ideias.

Numa *démarche* investigativa da experiência educativa temos que nos perguntar, acima de tudo, sobre o sentido do educativo. E aqui, temos que pensar também nos dispositivos de pesquisa que podem se aproximar do fenômeno educativo. O que se busca como centralidade é a educação como experiência a ser compreendida.

Para Contreras (2013, p. 67), a investigação da experiência cultural educativa é sempre uma forma de autoinvestigação porquanto a realizamos desde nossa visão do educativo. Expomos assim nossa visão, nossos modos de fazer e entender. Dessa maneira, a investigação educativa sempre pergunta pelo sentido da educação. Nesses termos, a pesquisa educacional jamais pode ser reduzida a uma *moralidade racional*, por isso é o lugar de onde vislumbram novas práticas educativas e, ao mesmo tempo, passa a ser também uma experiência formativa, até porque implica preocupações e indagações pedagógicas do pesquisador e sua comunidade de práticas.

Esses argumentos nos provocam para pensar a pesquisa da experiência educativa como uma investigação que não pode ser reduzida ao entendimento dos dispositivos pedagógicos e nem como esses dispositivos, e mesmo as mediações pedagógicas que os utilizam, pretensamente determinam a experiência educativa. A experiência educativa não pode ser alcançada a partir de uma atitude de pesquisa pautada na exoterodeterminação. Se estamos lidando com um ato concebido ideologicamente e implementado por processos morais, estéticos e políticos que orientam tomadas de decisão, é preciso se perguntar pelos sentidos que configuram a perspectiva do que é educativo como conteúdo perspectival, ou seja, que implica opiniões e pontos de vista. É com essa configuração que a compreensão da experiência educativa se torna possível.

Experiência cultura e formação

A narrativa do sujeito em formação vem se configurando num epifenômeno, numa opacidade, ou seja, numa ausência construída em meio a um cenário educacional onde o conhecimento disciplinar já sistematizado sempre vem primeiro. Estamos longe, portanto, de vivenciar a narração formativa como política ampla de currículo, conforme preconiza Ivor Goodson, por exemplo. Com perplexidade, percebemos que o sentido do “direito à educação” presente no discurso oficial vem sendo reduzido ao que é “básico” e “comum” em termos curriculares.

No que concerne ao formativo, realçar e mobilizar a experiência cultural na compreensão da formação significa reconhecer que essa atividade se dinamiza num processo contínuo e intenso de compreensão do mundo. Em “*Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*”, Goethe nos fala desse aparecer experiencial, compreendendo, formando-se. A questão contemporânea apresenta-se acima de tudo, como provoca o subtítulo da obra de Boaventura de Sousa Santos, como um compulsivo *desperdício da experiência cultural* pelos *currícula* e pelas ações das propostas de formação, reduzindo a *epistemologia da formação* às características e formação histórica dos saberes acadêmicos, nutrindo, por consequência, uma das misérias epistemológicas mais crônicas, o abstracionismo cientificista e acadêmico de cariz excludente.

Para Larrosa Bondía (2009, p. 20-26):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca[...] implica parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; sentir, sentir mais devagar, demorar-se no detalhe, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade [...] cultivar a atenção, falar sobre o que nos acontece, escutar os outros, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço...o sujeito da experiência se define pela sua disponibilidade, por sua abertura[...].A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que “existe” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente [...]. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à experiência da transformação[...].O saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e a vida humana [...] se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou o sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um Ser individual ou coletivo [...].A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos da nossa própria vida [...] a experiência é irrepetível.

Fora da institucionalização da formação, percebemos um intenso movimento que não reivindica apenas a experiência cultural do trabalho e/ou da vida cotidiana na e para a formação; essa reivindicação vai também ao encontro de histórias longas de experiências que, politicamente afirmadas, tomam a educação como um lugar privilegiado de conquistas.

Faz-se necessário pontuar, entretanto, que a experiência cultural do formando vem secular e predominantemente sendo negada em favor de uma ação formadora fechada na imposição de conhecimentos e dispositivos, negando a experiência cultural que chega com os referenciais de todo e qualquer aprendente. Vale afirmar que essa experiência negada sempre estará aí, filtrando, fazendo opções, mesmo que de forma escamoteada, recalcada, reprimida, subvalorizada. Em algum momento ela pode irromper como negociação, como contradição, como transgressão, traição ou perversão. Um dia o recalcado voltará, voltará sob a forma de sintoma, muitas vezes perverso, já nos alertara Sigmund Freud. Da perspectiva da teoria sistêmica, os resíduos descartados podem, em algum momento, por alguma relação nos seus processos de reorganização, voltar em avalanche e produzir instabilidades nos sistemas

que os criou e os descartou (MACEDO, 2010). Essa é uma questão que está na pauta da formação dos nossos etnopedagogos, apreender a compreender de forma situada e profundamente a experiência cultural no/do currículo e da formação, para entrar no mérito de como *atos de currículo* e processos formativos se constituem interativamente no cotidiano das suas elaborações.

Se estamos convencidos de que aprendemos com a cultura, com o trabalho, com o corpo, com a religiosidade, com a ambivalência assustadora dos sentimentos, com as relações cotidianas institucionalizadas ou não, e assim vamos construindo nossas referências e aprendendo com elas, essa realidade não pode ser vista pelos *currícula* e ações formativas como um *epifenômeno*.

As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de as descrever consiste em falar de acontecimentos, de actividades, situações ou de encontros que servem de contexto a determinadas aprendizagens. Com efeito, as narrativas de formação põem em evidência a dificuldade de estabelecer correlações entre circunstâncias e géneros de aprendizagem. Estes momentos formadores, que podem durar alguns instantes ou alguns anos, são quadros que põem em cena um ou vários protagonistas em transacções numa dramaturgia singular, numa brusca interrupção de duração ou de intensidade, numa observação, num exercício sistemático, numa simpatia, num afecto ou numa aversão por um alterego”. (JOSSO, 2002, p. 32)

Levando em conta o cotidiano da história de cada um em relação a outras histórias e culturas, bem como o valor simbólico dessas experiências, Josso comenta que é assim que mantemos e reforçamos o nosso capital experiencial, espécie de tesouro de sobrevivência para uma multiplicidade de circunstâncias.

[...] utilizar o saber-fazer e os conhecimentos experienciais nas aprendizagens necessárias para levar a bom porto um projecto. A qualidade essencial de um sujeito em formação está então na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser: o conhecimento dos seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo próprio; o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão e de explicação e do saber-pensar. (JOSSO, 2002, p. 33)

Com esses argumentos, Josso prepara uma das elaborações-chave da sua obra, ou seja, a ideia da experiência cultural formadora. Para essa pesquisadora da formação, uma experiência cultural formadora implica uma articulação entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação; articulação que se objetiva numa representação e numa competência.

É assim que, de acordo com esse pensamento, a experiência cultural não pode ser considerada um adorno em relação à formação, uma ponte que facilita o caminhar da aprendizagem, mas um verdadeiro referencial que nos serve para avaliar uma situação, uma atividade, um conhecimento novo, um *ser* em transformação. É no veio desse argumento que Bergson percebe a experiência cultural se realizando como duração. As experiências formativas são sempre

resultantes de vivências compósitas, trazem consigo a dialógica e a dialética em que indivíduo, sociedade e cultura não podem ser compreendidos de forma apartada.

É aqui que um processo de elaboração de uma experiência cultural formadora jamais pode ser pensado como uma compreensão solipsista. Trata-se de um processo identitário se apresentando em formação e construindo outras experiências, que se tornarão também experiências basilares, filtradoras de outras/novas experiências e possibilidades de rupturas ou consolidação do aprendizado realizado. A partir dessa perspectiva, Josso nos convida a questionar: “o que faz o processo de elaboração de uma experiência?” Inspirada neste questionamento, a autora exemplifica três elaborações possíveis: ter experiências pelo que me foi dado; fazer experiências que me proponham viver e pensar sobre elas. Nesse mesmo veio, há uma preocupação dessa pesquisadora da formação humana em questionar como uma vivência na formação pode se transformar em experiência. Fala assim do “alargamento do campo da consciência, da mudança, da autonomização e da responsabilização” (JOSSO, 2002, p. 37).

Considerações conclusivas

Tomando um cenário educacional brasileiro marcado pela negação de experiências culturais fulcrais e suas lutas por afirmação, compreendemos que a experiência *cuotural* vem entrando nos âmbitos da formação como uma categoria pensada predominantemente como política, isto é, em forma de uma luta renhida de ações afirmativas de segmentos sociais, tanto no campo do currículo como das ações da formação, contra o conservadorismo pedagógico e o fechamento na lógica disciplinar, se configurando na consolidação dos processos de afirmação de histórias oprimidas.

O que percebemos nas elaborações de Josso é a radicalização das possibilidades heurísticas da formação, deslocando-as para a experiência curiosa e criativa do aprendente. A formadora feminista Rosiska Darcy de Oliveira (2004) nos recomenda “ler nossa experiência para escrever a nossa história”, bem como o historiador baiano Ubiratan Castro de Araújo (2006), inspirado em Amílcar Cabral, nos dizia: “Cada negro letrado no Brasil tem a obrigação de sistematizar as suas próprias lembranças. É assim que a experiência de cada um é um trecho de realidade vivida, de muita valia para nós mesmos e para os outros [...]”

Um campo sensível à questão complexa do trabalho formativo com a experiência cultural é a *educação permanente*. Baseada no trabalho e na cultura como princípios formativos, desloca a qualificação do trabalhador para a ambiência onde acontece a experiência socioexistencial, cultural e política do trabalho e sua forma de estruturação e desenvolvimento. Há aqui um entrecimento dialógico e dialético entre o trabalho, cultura e a educação. Por mais que a ideia de formação permanente esteja predominantemente eivada de argumentos que percebem a formação como estruturação de dispositivos e das condições sociotécnicas, para que ela não perca de vista o trabalho e sua condição de estruturação social, cultural e histórica, valorizando na sua sistematização a experiência cultural do trabalhador e sua vivência do mundo do trabalho.

É com a concepção de trabalho como atividade humana estruturante da vida e da sociedade em que vivemos que compreendemos como a experiência do trabalho vai produzir aprendizagens em diversas culturas. É com os estudos de Macedo de Sá (2014), por exemplo, quando forja o conceito de “etnoaprendizagem” que vamos ver explicitado como saberes da experiência se estruturam a partir de experiências etnoaprendentes, percebidas pela autora como potentes *instituintes culturais* (MACEDO, 2014; MACEDO DE SÁ, 2014).

Délory-Monberger (2008, p. 83) nos diz que, para além das sequencializações e padronizações coletivas (idades da vida, currículos escolares, trajetórias profissionais), os indivíduos das sociedades contemporâneas se veem refazendo a planificação e a gestão do seu percurso experiencial via sua biografia sempre transversalizada por sua cultura. “Nas formas de organização social em que autonomia e responsabilidade individuais se tornaram valores sociais, culturais e econômicos, compete aos indivíduos, a partir de agora, fornecerem a prova ‘biográfica’ de sua ‘formabilidade’ e de sua ‘empregabilidade’”. Nesse caso a experiência cultural vivida e refletida como formação permanente e para a formação permanente é uma pauta central.

Parece-nos importante perceber que nesses argumentos habitam tanto fontes importantes para uma pesquisa da/com a experiência cultural visando subsidiar a educação permanente, quanto narrativas que, se refletidas, contribuem de forma significativa para a formação das pessoas que decidem narrar suas itinerâncias experienciais/culturais na formação ao longo da vida. Nesse aspecto, experienciam uma *autopoiésiscultural-formativa*.

Referências

ARAÚJO, E. de C. Posfácio. In: Macedo, R. S. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristica*. Brasília: Liber Livro; Salvador: EDUFBA, 2006.

CONTRERAS, J. *Investigar a experiencia*. Madrid: Morata, 2013.

DÉLORY-MONBERGER, C. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

JOSSO, M. C. *Experiência de vida e formação*. Tradução de José Claudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

LAROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, nº '9, 2002, p. 21-28.

MACEDO, R. S. *Compreender e mediar a formação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO DE SÁ, S. M.; MACEDO, R. S. *Etnocurrículo, etnoaprendizagem: a educação referenciada na cultura*. São Paulo: Loyola, 2014, no prelo.

OLIVEIRA, R. Des vecteurs de chagement toujours nouveaux. *Colloque de formation d'Adultes*. Université de Genève, 2004.

Nota Biográfica

Roberto Sidnei Macedo

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8 - Vincennes à Saint-Denis. Realizou estágio pós-doutoral em Currículo e Formação na Universidade de Fribourg (Suíça) e Universidade do Minho (Portugal). Prof. Titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Diretor da Faculdade de Educação da UFBA.

E-mail: rsmacedo@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5350-5999>

Recebido em: 07/09/2022

Aceito em: 26/11/2022

Uma reflexão sobre o perfil da/o estudante UFBA no contexto formacional do ateliê didático

*Ana Verena Magalhães Madeira
Denise Moura de Jesus Guerra*

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar compreensões de uma etnopesquisa de cunho experiencial e de natureza qualitativa que vem sendo realizada a partir do Ateliê Didático, ação de formação pedagógica das/os professoras/es da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo como dispositivo de pesquisa o diário formacional online. O foco dessa etnopesquisa, produzida no espaçotempo da formação realizada, reside na análise das compreensões das narrativas experienciais das/os docentes sobre os desdobramentos da aula “Perfil e questões da/o estudante UFBA”. O texto está organizado em quatro seções: na primeira, faz-se uma breve discussão sobre o contexto formacional do Ateliê Didático; na segunda, elabora-se uma discussão sobre a diferenciação, ao longo das várias turmas, da aula sobre Perfil da/o Estudante UFBA no Ateliê Didático. A metodologia emerge na terceira parte, seguida de uma explicitação das narrativas das/os docentes, enfatizando suas compreensões experienciais situadas. Para finalizar, são tecidas as considerações conclusivas. Depreendem-se dos discursos narrativos algumas incompreensões sobre a política de assistência estudantil da universidade; entendimento da necessidade da/o docente compreender a lógica das ações estudantis para a qualificação da formação e o reconhecimento da afirmação da diferença no âmbito universitário.

Palavras-chave: Ateliê didático; perfil da/o estudante UFBA; diário formacional online.

A reflection on the profile of the UFBA student within the Didactic Workshop

Abstract: This article aims to present the first findings of experiential, qualitative, and ethnographic research conducted with the online educational diary at the Ateliê Didático (Didactic Workshop) – an academic training action

for teachers at the Universidade Federal da Bahia (UFBA). The focus of this ethnographic research, constructed during the space-time of the study, consists of analyzing understandings of the teachers' experiential narratives about the unfolding of the class "Perfil e Questões do Estudante UFBA" (Profile and Issues of the UFBA Student). The text is organized into four sections: the first section briefly discusses the instructional context of the workshop; the second concerns the differentiation, across various groups, of the UFBA student profile class in the Didactic Workshop. The methodology emerges in the third part, followed by the teacher's narratives, emphasizing their situated experiential understandings. Finally, the concluding remarks are presented. The narrative speeches reveal some misunderstandings about the university's student assistance policy. The findings also allow comprehension of the need for teachers to understand the logic behind student actions aimed at educational qualification and a recognition of the assertion of differences in the university environment.

Keywords: Didactic Workshop; UFBA student profile; online educational diary.

Una reflexión sobre el perfil del estudiante UFBA en el contexto educativo del atelier didáctico

Resumen: Este artículo busca presentar comprensiones de una etno-investigación de carácter experiencial y de naturaleza cualitativa que viene siendo realizada en el Atelier Didáctico, acción de formación pedagógica para profesoras/es de la Universidad Federal de Bahía (UFBA), cuyo dispositivo de investigación es el diario de formación online. El foco de esta etno-investigación, producida en el espacio-tiempo de la formación realizada, radica en el análisis del entendimiento de las narrativas experienciales de los docentes sobre el desarrollo de la clase "Perfil y cuestiones del estudiante UFBA". El texto está organizado en cuatro secciones: la primera, presenta una breve discusión sobre el contexto educativo del Atelier Didáctico; la segunda, expone una discusión sobre la diferenciación, de los diversos grupos, de la clase Perfil del Estudiante UFBA en el Atelier Didáctico. La metodológica aparece en la tercera parte, seguida de una explicación de las narrativas de los docentes, enfatizando sus comprensiones experienciales situadas. Finalmente, se presentan las conclusiones. De los discursos narrativos se deducen algunas incomprensiones sobre la política de atención estudiantil de la universidad; comprensión de la necesidad del docente entender la lógica de las acciones estudiantiles para la calificación de la formación y el reconocimiento de la afirmación de la diferencia en el ámbito universitario.

Palabras clave: Atelier Didáctico; perfil del estudiante UFBA; Diario formativo en línea.

O contexto formacional do ateliê didático

Dispositivo de formação continuada de professoras/es universitários, o Ateliê Didático é desenvolvido no âmbito do Programa de Formação Pedagógica da/o Docente da Universidade Federal da Bahia (ForPed/UFBA), compondo-se de 40 horas de atividades presenciais e 20h online até 2019. (D'ÁVILA; MADEIRA, 2018) Suas bases teóricas referem-se aos ideários da epistemologia da prática (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2000, 2002) e da didática do sensível (D'ÁVILA, 2008, 2017), inspirada na teoria raciovitalista de Michel Marfesoli (1998) e na proposição de Educação Sensível (DUARTE-JUNIOR, 2001). São marcos também importantes na formulação e na práxis desenvolvida no Ateliê Didático as concepções de formação como ato experiencial implicado, desenvolvidas nas obras de Marie-Christine Josso (2004) e Roberto Sidnei Macedo (2010, 2011), bem como a valorização dos processos implicacionais, identitários e autorizantes experienciados pela/o docente universitária/o, em articulação com a noção de Atos de Currículo (MACEDO, 2011, 2016). Esse autor relaciona o conceito de Atos de Currículo às realizações das/os atrizes/atores curriculantes que geram mudanças no currículo e na formação.

Dentre as atividades online do Ateliê Didático, é apresentada às/aos docentes cursistas, no primeiro dia de aula, a possibilidade de produção de um diário formacional como um dispositivo de autoformação, considerando os fundamentos que sustentam que a narrativa é um potente mecanismo de expressão e resignificação dos fenômenos formacionais. Conforme Josso (2004), as narrativas experienciais contribuem para compreensão dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem. Em seus argumentos, a autora afirma que a experiência formadora está vinculada a uma ¹aprendizagem que articula saber-fazer e conhecimento, funcionalidade e significação, técnicas e valores, num espaçotempo para cada uma/um caminhar para si e para a situação, mobilizando uma pluralidade de registros.

O Ateliê Didático ocorre desde 2016, tendo sido realizadas dez turmas presenciais até 2019 e três turmas não presenciais - online entre 2021 e 2022. A partir das avaliações feitas pelas/os cursistas e formadoras/es, ao final de cada turma, são resignificados os temas desenvolvidos: dilemas da profissão; concepções pedagógicas; currículo, formação e universidade; aspectos da aprendizagem da/o adulto; perfil e questões da/o estudante UFBA; metodologias de ensino-aprendizagem participativas, colaborativas e criativas; planejamento do ensino-aprendizagem; avaliação da aprendizagem e docência online. Destaca-se neste esforço o replanejamento da aula relacionada ao perfil da/o estudante da instituição, visando ampliar as compreensões das/os docentes em relação às questões estudantis e sua centralidade nos processos de ensino-aprendizagem. Em geral, a aula sobre perfil e questões do estudante, desenvolvida em 4h nas turmas presenciais e 3h nas turmas não presenciais, tem

¹ Conceito cunhado por Denise Guerra e Roberto Macedo durante a formação de Mediadores de Educação Permanente em Saúde junto à Universidade Aberta do SUS (UNASUS - BA) no período de 2011 e 2012 e publicado em 2014.

² Rede de saberes e práticas informacionais constituídas a partir da diversidade de experiências constitutivas no contexto do Ateliê Didático.

sido sempre demarcada nos diários como relevante e impactante. Porém, após oito turmas ministradas, as abordagens e as repercussões desta aula ainda não estavam satisfatórias no que se referia a uma mudança de atitude das/os docentes em relação às implicações com a pluralidade sociocultural presente na UFBA. Intencionava-se que as/os docentes perspectivassem processos formacionais com a heterogeneidade, na qual a diferença e a diversidade são elementos de outra lógica educativa, não exclusiva, não elitista.

Então, em 2019, a aula foi planejada de forma a privilegiar a reflexão sobre posicionamento da/o professora/o frente à pluralidade estudantil na universidade. Inicialmente a turma foi dividida em grupos, sendo um e dois responsáveis por delinear o perfil da/o estudante UFBA nos períodos de 1995 a 2011 e os grupos três e quatro de 2012 a 2019. Deu-se a reflexão sobre o perfil da/o estudante, nas duas etapas, tendo limite relacionado às políticas de ações afirmativas na universidade. Ocorreu a produção de cartazes com palavras que caracterizavam cada perfil delineado, o que foi partilhado na turma como forma geradora da discussão ampliada. Em relação ao primeiro período (1995-2011), as palavras predominantes foram: homogêneo, classe média/alta, menos politizado, branco. Já para o segundo período (2012-2019), apareceram: heterogêneo, multiétnico, plural e mais politizado, presença de indivíduos com menor renda per capita.

A segunda parte da aula foi desenvolvida com colaboração de uma representante da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE/UFBA), que apresentou seis casos para serem discutidos e terem encaminhamentos propostos pelas/os docentes-cursistas. Os casos tratavam de: 1) solicitação de atividade domiciliar; 2) denúncia de assédio de professor; 3) risco de estudante em cometer suicídio; 4) solicitação de aulas em “pdf” por não ter recurso para cópia; 5) dificuldade de acesso à sala de aula e 6) falta de resposta do colegiado de curso. A discussão sobre os casos incluiu a exposição das políticas institucionais de assistência estudantil, que tomam como premissa que as ações desse campo devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. Para embasar mais ainda as possibilidades institucionais de encaminhamento em cada caso, abordou-se também os programas de assistência à/ao estudante, a forma de trabalho da PROAE e os auxílios que as/os estudantes podem acessar bem como as atividades e projetos realizados pelo Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educativas Especiais (NAPE/UFBA).

Em decorrência do período pandêmico (2020, 2021) e pós-pandêmico em 2022, o Ateliê Didático se reconfigurou na modalidade de ensino e aprendizagem não presencial remota com aulas online síncronas e assíncronas, mantendo seus pilares epistemológicos, filosóficos e ontológicos, mesmo com os enfrentamentos de cunho existencial, social, econômico, sanitário, político e pedagógico. No que concerne à aula sobre o perfil e as questões da/o estudante UFBA, no sentido de acolher, promover a permanência e dar suporte ao êxito acadêmico, buscaram-se informações objetivas por meio de pesquisa realizada no interior da universidade, Superintendência de Educação à Distância (SEAD),

para identificar e criar ações de ensinar e aprender que potencializassem a prática das/os docentes em meio ao desconhecimento, ao medo e à indignação.

Seguimos com a perspectiva da identificação e análise do perfil estudantil e suas questões inerentes. O olhar mais cuidadoso, a escuta sensível, compreensiva e dialogal do coletivo de docentes proporcionaram uma introdução reflexiva sobre a abordagem decolonial, diretamente vinculada a práticas pedagógicas emancipacionistas, possibilitando constatar a heterogeneidade como sentido de renovação universitária. Nesse contexto, o perfil das/os estudantes UFBA vem revelando e demarcando a diversidade e a diferença na universidade: mulheres, negras/os, jovens, mulheres e homens cis, quilombolas, neurodiversos, periféricas/os, trabalhadoras/res, idosas/os, migrantes e refugiados/as, transgêneros, surdas/os, deficientes, aldeadas/os, mães e candomblecistas que resistem e permanecem na instituição. E as práticas docentes precisam promover reexistências porque vidas em formação importam!

A diferenciação entre turmas da aula sobre perfil e questões da/o estudante UFBA no ateliê didático

A abordagem sobre o perfil e as questões da/o estudante UFBA foi, então, se configurando nas diversas turmas do Ateliê Didático, tomando como referência um deslocamento/acontecimento marcado pela heterogeneidade conquistada pela UFBA quando assume a promoção de maior equidade no ensino universitário por meio das condições de acesso e permanência de grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, contexto situacional gerador de criatividade e reinvenção da própria instituição. Essa compreensão, experienciada e narrada pelas/os docentes cursistas por meio dos “diários de formação online” (MACEDO; GUERRA, 2014), se consolida na vivência do espaçotempo Ateliê Didático, singularmente, na aula perfil e questões da/o Estudante UFBA, quando as políticas de ações afirmativas e de integração das/os estudantes de origem popular são reconhecidas como dispositivos para aprendizagens significativas e inclusivas.

A intenção é promover o conhecimento das políticas de acesso e permanência das/os estudantes UFBA e as singularidades inerentes que justificam alterar normativas administrativas, curriculares e pedagógicas, mirando processos de profissionalização democráticos e qualificados, vinculados ao mundo do trabalho e da produção contemporânea. Busca-se que as/os docentes UFBA, a partir da reflexão sobre as próprias experiências cotidianas laborais e do conhecimento das referidas normativas, criem e cocriem situações de aprendizagens geradoras da inserção/participação das/os diferentes egressas/os no espaçotempo universidade. Nesse contexto, saberes e condições socioculturais das/os egressas/os são centralidades para o desenvolvimento de estudo, pesquisa e intervenção no processo de formação, profissionalização universitária.

Ao longo das treze turmas do Ateliê Didático UFBA, foram demarcados três movimentos diferenciais, mas complementares, na aula sobre o perfil e questões da/o estudante UFBA. O movimento inicial, nas primeiras turmas, se consubstanciou em explicitar as políticas de acesso e permanência na UFBA, com uma densa justificativa das políticas afirmativas das cotas voltadas às

questões raciais, considerando profícua a discussão sobre as lutas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, que resultou na política nacional de ações afirmativas. Conforme Silva-Filho,

As ações afirmativas voltam-se para determinados grupos socialmente excluídos ou discriminados ao longo da História, são políticas focalizadas, direcionadas, pois têm o objetivo de compensar, restituir, reparar uma situação anteriormente estabelecida (SILVA-FILHO, 2013, p. 24).

Explicita-se, então, como a UFBA, em atendimento a esses sinais, optou pela implementação de tais políticas, potencializando órgãos de alcance como o Serviço Médico Universitário Rubens Brasil (SMURB) e a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), com destaque para o NAPE, em atendimento às demandas de docentes e discentes com deficiência. Nesse primeiro movimento, os conteúdos da aula contribuíram para o conhecimento das/os docentes quanto às modalidades de cotas implementadas na UFBA, tanto quanto os tipos de benefícios utilizados na assistência estudantil.

Outro viés significativo desse primeiro momento foi a operacionalização do dispositivo metodológico “estudo de casos”, aparentemente hipotético, que possibilitou o posicionamento docente frente às situações vivenciadas pelas/os estudantes em contexto de diferença sociocultural e intelectual. Tal trabalho proporcionou maior aproximação com a identificação do perfil das/os egressas/os e o debate sobre as relações interpessoais que impactavam a prática docente e, conseqüentemente, as aprendizagens das/os estudantes.

O movimento posterior foi marcado pela socialização mais efetiva das ações dos referidos órgãos de apoio à permanência das/os estudantes na universidade, o que gerou entre as/os professoras/es uma dinâmica de inserção dessas ações na prática docente. Em realidade, algumas/alguns docentes cursistas passaram a pleitear a assistência estudantil diretamente dos órgãos devidos, ao mesmo tempo em que potencializaram ações curriculares contributivas para a qualificação da aprendizagem das/os estudantes. Macedo noca essas ações cotidianas que alteram sujeitos e contextos de atos de currículo. Para esse autor, atos de currículo são dispositivos com

[...] capacidade de reunir, num conjunto, tecnologias, atividades, vontades e escolhas, tornando as condições de formação aquilo que elas querem ser. Assim, o dispositivo organiza as práticas, dá-lhes potência, orientação, positividade e perspectiva moral (MACEDO, 2011, p. 157).

Então, podemos inferir que a abordagem adotada na aula sobre perfil e questões da/o estudante UFBA a partir desse segundo movimento auxiliou as/os docentes na realização de um diagnóstico das vulnerabilidades de algumas/alguns estudantes, elemento fundamental para o conhecimento e escolhas de processos formativos outros, direcionados às condições objetivas de acompanhamento qualificado dos cursos. Nessa compreensão, evidenciamos a narrativa do docente cursista.

Eu, como ex-aluno UFBA, apresentava um perfil muito diferente, com necessidades diferentes, e hoje como professor da UFBA estou

aprendendo a me relacionar com alunos com aspirações muito diferentes das que eu desejava como aluno. E para conseguir potencializar o aprendizado deste aluno é preciso conhecê-lo e saber o que desperta os interesses dos mesmos.

Em nossa análise identificamos que os alunos UFBA de hoje são multiétnicos, politicamente ativos, expressam suas pluralidades, imediatistas, dispersos, incorporados com as tecnologias, conscientes de seus direitos, mas pouco engajados na execução dos deveres e muitos dos alunos encontram-se de alguma forma em posição vulnerável. De modo que, hoje, o principal desafio para o docente é fazer este aluno se interessar e participar de forma ativa para a sua formação. É importante ressaltar que este novo perfil do estudante UFBA, com seu potencial heterogêneo, maximiza o alcance da educação como ferramenta de transformação da nossa sociedade e é uma forma de inclusão e difusão do respeito. (Docente A)

O terceiro movimento da aula sobre o perfil da/o estudante vem sendo marcado pela ênfase no reconhecimento da emergência de heterogêneses no cenário contemporâneo da universidade. Conforme narra a Docente B em seu diário de formação, “Heterogeneidade, diferença, complexidade são as palavras que definem hoje a UFBA. Saí dessa discussão certa de que, esse se constitui de fato, um dos maiores desafios dentro da universidade”. Nos discursos produzidos pelas narrativas das/os professoras/es da última turma, via diário, destaca-se a compreensão da heterogeneidade da categoria estudante UFBA e possíveis processos de interação e apoio institucional, bem como é revelado o reconhecimento da potência da heterogeneidade, da diferença nos novos perfis discente e docente, instituindo outra dinâmica e inovação institucional.

Os desdobramentos da aula sobre o perfil da/o estudante UFBA no Ateliê Didático revelam processos aprendentes das/os cursistas geradoras/es de práticas educacionais que respeitam e contemplam os diferentes nas suas singularidades. Tal lógica, voltada à justiça social e aos direitos humanos, converge para a ampliação da compreensão e do debate acadêmico sobre questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidades e de deficiências na universidade. Destarte, possibilitam ações curriculares e formativas geradoras do sentido de pertencimento, de mudança cultural dos grupos de excluídos que, em processos autorizantes, passam a desenvolver seu potencial intelectual.

A itinerância metodológica via diários online

A etnopesquisa em pauta, de cunho experiencial, revela algumas compreensões de docentes universitárias/os, em contexto de formação continuada no Ateliê Didático - dispositivo do ForPed/UFBA, sobre o perfil e questões da/o estudante UFBA. A etnopesquisa, pautada nas experiências narradas via diário formativo online, se materializou a partir dos desdobramentos da aula sobre o perfil da/o estudante. A análise baseou-se nas compreensões produzidas e narradas pelas/os docentes no espaçotempo dos diários online. Essa pesquisa se fundamenta na descrição densa dos fenômenos do mundo, nos quais se percebe o movimento dos sujeitos através da sua interação contínua com o meio

Para a etnopesquisa, descrever é um imperativo, estar in situ é ineliminável, compreender a singularidade das ações e realizações humanas é fundante, bem como a ordem sociocultural que aí se realiza. (MACEDO, 2006, p. 83)

Assim, a etnopesquisa incorpora as multiplicidades: as verdades, as subjetividades, as razões, as realidades; precipita eventos singulares ao lidar com dados iniciáticos; cria ontologias através dos processos de vida dos grupos; entende que todo processo cultural é capaz de criar e recriar dinâmicas a partir da perspectiva de autonomia, heteronomia e interferência (GUERRA, 2014). Assim, as intersubjetividades dos sujeitos, as relações com outros sujeitos no mundo e com o mundo são dimensões solícitas de uma tessitura de significado e representação compreendida de dentro para fora. Neste contexto, Macedo salienta

[...] a co-participação de sujeitos em experiências vividas permite partilhar compreensões, interpretações, comunicações, conflitos, etc. Habita nesse processo incessante de interação simbólica a esfera da intersubjetividade, a instituição intersubjetiva das realidades humanas (MACEDO, 2006, p. 16).

Em total alinhamento a essa perspectiva de pesquisa qualitativa, emergem as experiências de formação produzidas nos diários online. As/os atrizes/atores sociais produzem conhecimentos, saberes ao passarem pelas próprias experiências. Josso (2004) argumenta que a experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. Os argumentos explicitados na próxima seção se aproximam das ideias de Josso (2004) sobre experiências de formação.

Dilemas, angústias, reflexões das/os docentes (via diários online) em relação às questões estudantis

A formação desenvolvida no Ateliê Didático consiste no compartilhamento dos dilemas da prática docente, na atualização didático-pedagógica e em reflexões propositivas sobre a docência com ressonâncias que podem alterar o processo ensino-aprendizagem. Essa perspectiva de formação continuada na universidade afeta diretamente a qualidade dos processos formativos das/os estudantes. Dessarte, a aula que aborda o tema perfil e questões estudantis da UFBA tem possibilitado a compreensão e ressignificação de práticas que ampliam a qualificação do processo formativo, considerando as políticas de acessibilidade e permanência de trabalhadoras/es, negras/os, índios, LGBTQIA+ e portadoras/es de necessidades especiais, vinculadas às suas singularidades de aprendizagem.

Traçar o perfil do estudante UFBA em períodos distintos foi muito bom, pois pude perceber como é tão diferente!! Hoje temos um perfil de estudante totalmente heterogêneo, isto me fez perceber mais ainda o quanto é preciso nos reinventarmos para despertar no estudante o

querer aprender. No segundo momento foi possível conhecer o trabalho da PROAE, pois o desconhecia, não sabia o quão valoroso é ao estudante e como ele também pode nos auxiliar em situações com os mesmos. O NAPE me fez perceber como a UFBA tem atuado na inclusão que até então só sabia desse processo no ensino médio. É um trabalho lindo!!! Já atende a muitas deficiências físicas (visíveis) e inclui pessoas que apresentam baixa visão e TEA, além de nos auxiliar neste desafio. Ainda não estamos preparados para muitos deles. Gostaria que tivessem mais cursos oferecidos pelo NAPE para aprender mais sobre o processo inclusivo. (Docente B)

Contudo algumas narrativas revelaram situações de desconhecimento quanto aos órgãos de assistência estudantis da universidade, bem como das respectivas ações mitigadoras. Nesse cenário, a aula sobre o perfil da/o estudante UFBA no compósito formacional Ateliê Didático possibilita a reflexão de como tais ações podem assegurar a permanência das/os estudantes na universidade, tendo o princípio da equidade como mobilizador da democracia e justiça social: ou seja, popularizar as oportunidades de acesso e permanência e promover a igualdade de direitos entre o corpo discente universitário.

Outra instância na UFBA que passei a conhecer foi a PROAE (Pró-Reitoria de Assistência ao Estudante). Não tinha ouvido falar e foi muito ilustrativo e informativo o momento com Juliana, querida colega de "tempos climerianos". Entender suas atribuições, como contactar, que tipo de atendimento é prestado. Um debate salutar foi estabelecido acerca das desigualdades raciais, sociais, necessidades especiais outras e o acolhimento possível na PROAE. Dentre essas missões da PROAE, figura o núcleo de apoio a pessoas com necessidades especiais.

"Tratar os desiguais em suas desigualdades para alcançar a equidade".
(Docente E)

A afirmação da diferença na universidade, enquanto condição para a dignidade humana, se materializa em ações afirmativas no sentido de corrigir as desigualdades impostas historicamente a determinados grupos sociais e/ou étnico-raciais, envolvendo o complexo biopsicossocial. Para Munanga e Gomes (2004), a implantação das ações afirmativas exige uma intenção explícita de mudança nas relações sociais, nos lugares ocupados pelos sujeitos que vivenciam processos de discriminação e exclusão, bem como mudança de concepção, de postura e de estratégia. Conforme o/a referido/a autor/a, "Trata-se de uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico". (KABENGELE MUNANGA; GOMES, 2004, p. 186)

Fundamental para conhecermos os suportes que a Instituição oferece para o discente. Superar nossas barreiras pessoais e institucionais com relação às cotas, ações inclusivas, sistema de residências. Realmente como eu já acompanhava um pouco, o trabalho desenvolvido pela PROAE é sem precedentes! Como além da sala de aula lido com 25 estagiários de diversos cursos da UFBA, percebo e vivencio questões bastante complexas. Muitas vezes ficamos com dificuldades de agir e sem saber exatamente como encaminhar essas questões. Os casos apresentados para reflexões e proposições foram esclarecedores nos encaminhamentos

práticos e efetivos. Parabéns por terem inserido essa abordagem no Ateliê! (Docente C)

O reconhecimento das/os docentes sobre a importância de compreender a história/contexto e os processos formativos da/o estudante UFBA na contemporaneidade, considerando as políticas afirmativas dinamizadas pela universidade como possibilidades efetivas de ampliação do acesso e qualificação da permanência, converge para um mapeamento sociopolítico e cultural do seu perfil. Nessa esteira, Silva-Filho (2013) defende os princípios das cotas na UFBA, pautados nas ações afirmativas vinculadas à perspectiva de direitos humanos e ao conceito de justiça social. Ainda, conforme o pesquisador, “[...] a realidade social não pode ser explicada por uma única variável, como a classe social, mas por outras variáveis simultaneamente, como gênero, cor, origem, orientação sexual e outras.” (SILVA-FILHO, 2013, p. 37)

Conforme consta no Diário formacional das Docentes F, H e I

A formação trouxe também um saber sobre a própria estrutura da UFBA, como a história e atuação da Pro-Reitoria de Ações Afirmativas (Proae). No depoimento da Coordenadora Juliana, foi exposta a introdução de cotas, a distribuição das casas universitárias e sua própria vivência como mulher negra. (Docente F)

Isso contrasta diretamente com a grande heterogeneidade da categoria estudantil da UFBA nos dias atuais, no que tange inúmeros aspectos, incluindo questões sociais, raciais, de gênero e financeira. O perfil heterogêneo é reflexo das oportunidades de ensino promovidas pela ampliação do número de vagas, a introdução dos cursos noturnos e a utilização do ENEM para ingressar na universidade, entre outros fatores. Além disso, é visto que a depender do curso e do turno das aulas, o perfil do aluno também varia. (Docente H)

Na UFBA a heterogeneidade é muito importante e acho que isso faz a universidade muito mais rica por incluir mais histórias pessoais e jeito de olhar o mundo. Também traz novos desafios a serem resolvidos por toda a comunidade. (Docente I)

As narrativas expressas nos diários indicam que as docentes reconhecem a diferença entre os diversos grupos sociais e se veem desafiadas a contribuir com a inserção qualificada das/os profissionais na sociedade. Então, como lidar com a exclusão e o direito à igualdade e à diversidade? Nesse sentido, o direito emerge como fenômeno plural, como construção intercultural da igualdade e da diferença. Conforme Boaventura de Souza Santos (2006, p. 316) “[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” Talvez, processos emancipacionistas rumo à dignidade humana sejam um caminho. O relato dos Docentes D e J converge para essa perspectiva

Um dos grandes desafios dos docentes é incluir os alunos(as) de forma igualitária e justa no contexto social e profissional. A palestra proferida sobre essa abordagem é imprescindível para a sociedade atual que precisa urgentemente respeitar as diferenças e aprender que todos(as) merecem as mesmas oportunidades. (Docente D)

Já havia escutado a palestra de Juliana (PROAE), mas é sempre pertinente saber como podemos orientar nossos alunos, além de conhecer o perfil e as relações pessoais de cada estudante, bem como a legislação a que devemos nos apoiar. É interessante que as ações estão focadas no aluno, mas, infelizmente, o autoritarismo docente ainda é um problema na Instituição - entende-se superior, expõe o aluno a humilhações, faz com que o aluno desista da disciplina. Sem dúvida, o espaço do Ateliê didático tem sido bastante colaborativo no compartilhamento de dúvidas, angústias e ações. (Docente J)

A reflexão a partir da construção do diário formacional online possibilita à/ao docente o enfrentamento dos dilemas e a compreensão da potência de estar com outrem. O coletivo e o contexto se apresentam com extremo vigor na itinerância do caminhar para si. O diário formativo revela o lançar-se ao estranhamento, a uma formação outra, sempre na condição de intercítica. Essa postura abre-se ao encontro para compreender-se docente, em meio às intersubjetividades, aos dilemas próprios da profissão.

De uma forma muito acolhedora, a professora nos encorajou a escrever nossos Diários de Formação durante as atividades do ateliê. Para mim, essa prática resgata um atitudinal de imenso valor reflexivo que havia sido negligenciado em minha vida, sobretudo na prática docente. O ato de escrever tais vivências vem me lembrar da importância de refletirmos cada experiência em sala de aula como um marco de predisposição a aprender, crescer, se reinventar e recomeçar. (Docente L)

Nas narrativas, o dilema paradigmático de formar-se e formar interconectando a prática docente e as heterogeneidades postas mobilizam pensar a docência universitária por múltiplos caminhos. Sim, o diário é esse dispositivo de formação que aciona articulação de teorias e reinvenção de práticas.

Considerações finais

A aula do perfil da/o estudante UFBA, desenvolvida desde 2016, marcadamente em 13 turmas do Ateliê Didático, vem se diferenciando e promovendo informações/compreensões sobre ações estruturantes da universidade, potencializadoras de processos de pertencimento, de aprendizagens qualificadas e práticas docentes mais implicadas ao perfil contemporâneo das/os discentes. As análises dos desdobramentos da aula sobre o perfil e questões da/o estudante UFBA no Ateliê Didático, diferenciadas nos três movimentos de temporalidade e tomando como base as experiências narradas das/os docentes, via diário formacional online, revelam compreensões e alterações no cotidiano de algumas práticas docentes.

O diário de formação online é um dispositivo de formação e pesquisa eminentemente político. A/o atriz/ator social se autoriza a narrar tensionada/o, mobilizada/o por implicações pessoais e coletivas. O diário faz emergir o ponto de vista da narradora/do narrador, mesmo que esta/este esteja impregnada/o por pontos de vista outros. E as decisões por vir são de

responsabilização do sujeito em formação. Então, o diário se ancora na política de autorização e autonomização, (JOSSO, 2004)

As narrativas das/os docentes são transversalizadas pela intercriticidade fecunda e pertinente, o que denota profunda implicação com a formação e a docência universitária. Conforme Macedo (2011, p 122), “[...] implicação como caráter ineliminável da instituição que se tornará, ela mesma, heurística, em se considerando a implicação como fonte meio de conhecimento e formação [...]”. Assim, depreendemos das narrativas das/os docentes o quanto esse dispositivo – diário de formação online – pode possibilitar alteração nos sujeitos em situação de aprendizagem. Dos discursos expressos, percebemos alguns deslocamentos no caminhar para si em contextos plurais a partir das compreensões/reflexões dos acontecimentos, das práticas em contextos de heterogeneidade demarcados por questões sociais, étnico-raciais, de gênero etc. Se por um lado algumas narrativas denunciam situações de injustiça social, de preconceito na instituição, outras anunciam tomada de posição rumo à repolitização do pensamento em prol da qualificação e democratização da formação na UFBA.

Depreendemos das experiências de formação, na aula perfil da/o estudante UFBA, narradas pelas/os docentes nos diários formacionais online, a compreensão sobre a importância das políticas de assistência estudantil para possibilitar o acesso e a permanência qualificada dos grupos sociais em situação de invisibilidade, discriminação e exclusão, bem como do conhecimento pelas/os docentes dos órgãos e respectivas ações. Somado a essa percepção, emerge o entendimento que o perfil da/o estudante UFBA carrega a heterogeneidade, em reflexão pelas/os docentes como elemento de renovação na universidade.

Referências

- D'AVILA, C. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008. p. 33-41.
- _____. O indefinível praticável: concepções de professores universitários sobre saberes pedagógicos e didáticos. In: VEIGA, I. P. A. et al. *Docência, currículo e avaliação: territórios referenciais para a formação docente*. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 67-78.
- _____; C.; MADEIRA, A. V. *Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitário*. Salvador: EDUFBA, 2018.
- DUARTE-JUNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. Curitiba: Criar. 2001.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GUERRA, D. M. J. Pesquisa-ação em educação: articulações significativas com a práxis formativa. In: MACEDO, R. S. et al. *Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 171-186.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2004.
- KABENGELE MUNANGA; GOMES, N. L. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global Editora, 2004.
- MACEDO, R. S. *Atos de currículo formação em ato? para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilhéus: Editus, 2011.
- _____. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro, 2010.
- _____. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.
- _____. *A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional*. Curitiba: CRV, 2016.
- _____; GUERRA, D. Reflexões sobre a exteriorização das experiências formativas via diários online em contextos multirreferenciais de pesquisa/formação. In: SANTOS, E. et al. *Diário online: dispositivo multirreferencial de pesquisa formação na cibercultura*. Santo Tirso: WhiteBooks, 2014. p. 33-52.

MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA FILHO, P. *Política de ação afirmativa na educação brasileira: estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na Universidade Federal da Bahia*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, v. 13, jan./abr. 2000. p. 5-24.

Nota Biográfica

Denise Moura de Jesus Guerra

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFBA. Vice-Coordenadora do Grupo de Pesquisa FORMACCE PPGE FACED-UFBA. Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica (UFBA). Integrante do Programa de Formação Pedagógica do Docente da UFBA (ForPed/UFBA)

E-mail: demouj@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5745-7974>

Ana Verena Magalhães Madeira

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Associada do Instituto de Biologia da UFBA. Integrante do Grupo de Pesquisa FORMACCE PPGE FACED-UFBA. Coordenadora do subprojeto Biologia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/ UFBA). Coordenadora do Programa de Formação Pedagógica do Docente UFBA (ForPed/UFBA)

E-mail: madeira@ufba.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0215-6415>

Recebido em: 26/09/2022

Aceito em: 26/11/2022

A capoeira como analogia para a cultura de paz

Feizi Masrour Milani

Resumo: A construção de uma Cultura de Paz requer o engajamento de todos setores, instituições e grupos que compõem a sociedade. Atividades esportivas, artísticas, culturais e lúdicas podem se constituir em espaços educativos nos quais os valores da paz são cultivados. O presente artigo oferece elementos discursivos que buscam reconhecer as interfaces e semelhanças entre a capoeira e a Cultura de Paz, a partir do questionamento: de que forma as experiências vivenciadas em uma roda de capoeira podem servir de analogia e inspiração para as atitudes, qualidades e comportamentos que geram a Paz?

Palavras-chave: Educação para a paz; valores humanos; capoeira; cultura de paz.

Capoeira as an analogy for the culture of peace

Abstract: Building a Culture of Peace requires the engagement of all sectors, institutions and groups that make up society. Sporting, artistic, cultural and recreational activities can constitute educational spaces in which peace values are cultivated. This article offers discursive elements that seek to recognize the interfaces and similarities between capoeira and the Culture of Peace, based on the question: how can the experiences lived in a capoeira circle serve as an analogy and inspiration for attitudes, qualities and behaviors that generate peace?

Key words: Peace Education; humans values; capoeira; culture of peace.

La capoeira como analogía de la cultura de paz

Resumen: La construcción de una Cultura de Paz requiere del compromiso de todos los sectores, instituciones y colectivos que conforman la sociedad. Las actividades deportivas, artísticas, culturales y recreativas pueden constituir espacios educativos en los que se cultiven los valores de la paz. Este artículo ofrece elementos discursivos que buscan reconocer las interfaces y similitudes entre la capoeira y la Cultura de Paz, a partir de la pregunta: ¿cómo las experiencias vividas en un círculo de capoeira pueden servir como analogía e inspiración para las actitudes, cualidades y comportamientos que generan? ¿paz?

Palabras llave: Educación para la paz; valores humanos; capoeira; cultura de paz.

A Cultura de Paz se fundamenta em valores universais, a exemplo de respeito, diálogo, generosidade, cooperação, valorização da diversidade, justiça e integridade. Esses valores são essenciais e aplicáveis tanto na vida do indivíduo quanto no âmbito da família, das organizações, da sociedade e das relações internacionais. Em qualquer desses níveis, se esses valores forem traduzidos em ações, a Cultura de Paz emergirá.

Por outro lado, enquanto esses valores não forem praticados no cotidiano das pessoas e organizações, nem operacionalizados através de políticas públicas, continuaremos a assistir passivamente a consequências tais como a banalização da vida, a violência doméstica, ataques aos seguidores das religiões de matriz africana, brigas entre torcidas de time de futebol, agressões motivadas por homofobia, discursos de ódio, radicalização de posições políticas, juventude sem esperança e sem perspectiva de futuro que se evade das escolas e termina sendo enredada pelo narcotráfico e/ou pela dependência de drogas.

Todos que se preocupam com o presente e o futuro da humanidade precisam se questionar: até que ponto escolas e universidades estão preparando as novas gerações para viver a vida em sua plenitude e dedicar-se à construção de um mundo melhor? Até que ponto os educadores (professores, mães e pais) estão aptos a aproveitar as inúmeras oportunidades educativas que se apresentam cotidianamente para semear valores humanos, para ensinar o respeito, a cooperação e a honestidade?

Em um país como o Brasil, no qual as violências atingiram níveis degradantes, a Educação para a Paz precisa ser assumida como objetivo prioritário, fruto de consenso coletivo e, conseqüentemente, responsabilidade pessoal e institucional de todos que compõem a sociedade. Em tal esforço, cabe reconhecer que atividades esportivas, artísticas, culturais e lúdicas podem se constituir em espaços educativos nos quais os valores da paz são cultivados, se os elementos em comum entre cada uma dessas atividades e os princípios de uma Cultura de Paz forem explicitados e explorados. Para se identificar essa interface é necessário indagar: de que forma as experiências vivenciadas nessa atividade podem servir de analogia e inspiração para as atitudes, qualidades e comportamentos que geram a Paz? As respostas a essa pergunta permitirão aproveitar as vivências geradas pela atividade como ganchos para a reflexão, o aprendizado e a aplicação de valores.

O presente texto oferece elementos discursivos que buscam estabelecer analogias entre a capoeira e a Cultura de Paz. A partir do reconhecimento dessas analogias e interfaces, a roda de capoeira pode se constituir em espaço de reflexão e cultivo de valores humanos essenciais à construção de uma sociedade mais humana, justa e pacífica.

A capoeira possui diversas características afinadas com os valores da Cultura de Paz. Nascida na África, essa mescla de arte marcial, dança, música e cultura popular é praticada no mundo inteiro. A capoeira nos lembra que o continente africano é o berço da espécie humana, do qual todos os povos e etnias são oriundos. A roda de capoeira acolhe pessoas de todas origens e grupos étnicos na qual as relações raciais são marcadas pela isonomia, ou seja, igualdade no exercício do poder.

O próprio fato de a capoeira funcionar numa roda é significativo. O círculo é a figura geométrica mais condizente com a Cultura de Paz, pois não tem

começo, fim, topo ou parte inferior. O círculo não permite exclusão, nem comporta um lugar de superioridade. Na roda, todos se encontram em posição de igualdade, podem se olhar nos olhos e interagir.

A Cultura de Paz convoca cada ser humano e todos os grupos sociais a comporem um círculo tão amplo e generoso que ninguém fique fora do mesmo: o círculo da unidade da humanidade. A unidade requer que cada pessoa, grupo e povo seja reconhecido em seus direitos e respeitado em sua dignidade.

A capoeira aproxima e põe em contato pessoas de diferentes faixas etárias, cores e classes sociais, sem qualquer distinção. Quem entra numa roda de capoeira sabe que não pode discriminar ninguém, pois todos estão reunidos com o mesmo objetivo. Conviver com quem é diferente é o primeiro passo para a superação dos preconceitos que dividem a humanidade.

Na capoeira, agilidade e flexibilidade são mais importantes do que força física. Por esse motivo, homens e mulheres podem jogar capoeira em condições iguais. Essa igualdade de oportunidades e de tratamento entre os sexos é um fator muito importante na construção de uma Cultura de Paz. A discriminação contra mulheres é uma das formas mais antigas de opressão; é uma injustiça que atinge metade da população mundial. O exercício da igualdade entre os sexos é uma conquista que precisa ocorrer no âmbito das relações amorosas, conjugais e familiares, das relações trabalhistas, das condições de vida, da participação política etc. Por reunir meninas e meninos, mulheres e homens numa mesma atividade, sem diferenciar nem privilegiar, a capoeira se constitui numa oportunidade de aprendizagem desse princípio.

A flexibilidade corporal propiciada pela prática da capoeira sinaliza para a necessidade de sermos maleáveis nas relações com outras pessoas. Uma pessoa rígida em suas atitudes ou ideias, sem disposição para negociar ou insistente em seu próprio ponto de vista, é uma barreira ao bom funcionamento de qualquer grupo.

Na roda, enquanto dois capoeiristas estão jogando, todos os demais acompanham o som do berimbau e do atabaque, cantando e batendo palmas no ritmo da música. Portanto, todos participam e contribuem para a atividade – seja jogando, tocando, cantando ou acompanhando com as palmas. Esse também é um exemplo de encorajamento – todos na roda apoiam e estimulam os capoeiristas a darem o melhor de si. Além disso, conforme Breda (2015),

A cooperação é o que diferencia a capoeira das outras artes marciais. Os jogadores, os músicos, os componentes da roda e o público são todos atores sociais participantes. Na aula de Capoeira na escola, as crianças se alternam em todos esses papéis, interpretando em grupo um pequeno teatro social. No mundo moderno a competição e o treinamento para ela são muitas vezes partes estruturantes das funções assumidas pelas instituições escolares. A Capoeira se baseia em outro paradigma, firmando a ideia de que o jogo, o prazer e a aprendizagem devem nascer em um ambiente de harmonia e cooperação.

Em qualquer ambiente em que prevalece a Cultura de Paz, essa atitude de encorajamento se faz presente, fortalecendo os vínculos grupais, estimulando a criatividade e participação de todos, motivando as pessoas a irem além do habitual e a buscarem a excelência. Encorajar é muito mais que elogiar. No

elogio, há um “avaliador” (geralmente, o professor, o genitor, o adulto) que olha para a produção do outro e emite uma opinião favorável – por exemplo, “gostei”, “ficou bonito”, “está correto” etc. Olha-se apenas para o resultado final, e não para os processos que conduziram ao resultado. No encorajamento, não há uma avaliação do produto final, mas sim um olhar atento às qualidades demonstradas pela pessoa na preparação e execução da tarefa – por exemplo, “percebi que você estava completamente concentrado”, “seu compromisso com a atividade foi sincero”, “você foi bem criativo na solução dos problemas”, “você perseverou até concluir a tarefa”, “você ajudou a manter seu grupo motivado” etc. O encorajamento ajuda o educando a reconhecer suas próprias capacidades e virtudes, identificadas pelo educador em uma situação concreta. O elogio, por outro lado, pode gerar no educando a ansiedade de receber uma aprovação que vem de fora, de um avaliador.

Da mesma forma, em várias artes marciais, os mestres de capoeira não ensinam apenas técnicas, mas uma filosofia de vida na qual o praticante jamais usa seus conhecimentos para levar vantagem ou machucar alguém. Os verdadeiros mestres sempre ensinam a não-violência. Os capoeiristas, assim como os judocas, caratecas e boxistas, exercitam-se para descobrir a sua força interior, não para usar a força física em benefício próprio. Esse aprendizado faz parte da construção de uma Cultura de Paz: cada indivíduo, grupo, cultura e nação precisa conhecer e valorizar suas próprias capacidades e qualidades, ao mesmo tempo em que reconhece e respeita as características positivas existentes nos outros. A pessoa que desenvolve uma autoestima saudável não se sente ameaçada pela beleza, inteligência ou sucesso do outro, pois sabe que cada ser humano possui qualidades e limitações, e tem consciência das suas próprias. Do mesmo modo, um capoeirista maduro jamais desdenha seu oponente, por reconhecer no outro uma pessoa com o mesmo valor e potencialidades que ele mesmo.

Outro aspecto interessante é que a capoeira não promove competições ou campeonatos. Quando praticantes de diferentes grupos se reúnem, jogam capoeira, trocam experiências e se divertem sem a preocupação de querer definir quem é o melhor. Essa postura de cooperação é a própria essência da Cultura de Paz.

Essas são algumas das analogias que se podem estabelecer entre capoeira e Cultura de Paz, de modo a ajudar mestres e praticantes a refletirem sobre suas atitudes e contribuições à paz a partir da filosofia e vivências proporcionadas por esta rica tradição afro-brasileira, reconhecida pela UNESCO em 2014 como “Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade”.

Referências

BREDA, Omri Ferradura. A Capoeira como prática pedagógica na Educação Infantil. Disponível em:
<http://educacaopublica.cecierj.edu.br/revista/?p=39238>. Acesso em 10 set. 2022.

CASA UNIVERSAL DE JUSTIÇA. A promessa da paz mundial: Mensagem aos povos do mundo. Disponível em:
<https://www.bahai.org/pt/beliefs/universal-peace/promise-world-peace/>. Acesso em 10 set. 2022.

MILANI, Feizi Masrour. Cultura de paz x violências: Papel e desafios da escola. In: MILANI, F.M.; JESUS, R.C.D.P. (org). *Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003. pp.63-94.

_____. *Tá combinado!: Construindo um pacto de convivência na escola*. 3. ed. Curitiba: Ed. NEAB-UFPR, 2018.

_____; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de; BASTOS, Ana Cecília de Sousa. Cultura de paz e ambiências saudáveis em contextos educacionais: a emergência do adolescente protagonista. *Educação*, v. 59, n. 2, Maio/Ago. 2006. p. 369 - 386,

RIBEIRO, Juliana Terra; TEIXEIRA, Luis Felipe Milano; GARRAMONA, Fabrício Teixeira. A prática da capoeira no ambiente escolar para a formação integral do aluno: uma revisão sistemática. *Caderno de Educação Física e Esporte Marechal Cândido Rondon*, v. 19, n. 3, set./dez. 2021. p. 149-156.

Nota Biográfica

Feizi Masrour Milani

Doutor em Saúde Pública pela Universidade Federal da Bahia (2004), docente do curso de Medicina da UNEB (Universidade do Estado da Bahia) e da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Fundador e Diretor do Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos (INPAZ). Agraciado com o Prêmio Cidadania Mundial em 1999.

E-mail: feizi.milani@gmail.com

ORCID: [0000-0001-7265-8889](https://orcid.org/0000-0001-7265-8889)

Recebido em: 24/09/22

Aceito em: 19/06/23

A imposição da territorialidade portuguesa no planalto dos makonde, em Moçambique

Arlindo Nkadibuala

Resumo: Questões de raça, cultura e identidade levaram à territorialização do planalto dos makonde em Moçambique. Territorialização é um conceito biogeográfico com diferentes significados em diferentes escolas teóricas de Antropologia, Biologia, Geografia, História. Neste artigo, territorialização é um conceito relacionado às formas de organização e reorganização social nas relações com o espaço e suas pessoas. Está relacionado à dominação jurídico-política sobre um território devido à presença do poder como estratégia de indivíduos ou grupos sociais para influenciar ou controlar pessoas, recursos, fenômenos e relações, delimitando e efetivando o controle sobre uma área específica, como os makonde do planalto.

Palavras-chave: Planalto; Makonde; colonização; territorialização.

The imposition of portuguese territoriality on the makonde plateau, in Mozambique

Abstract: Issues of race, culture and identity led to the territorialization of the Makonde plateau in Mozambique. Territorialization is a biogeographical concept with different meanings in different theoretical schools of Anthropology, Biology, Geography, History. In this article, territorialization is a concept related to forms of organization and social reorganization in relations with space and its people. It is related to the legal-political domination over a territory due to the presence of power as a strategy of individuals or social groups to influence or control people, resources, phenomena and relationships, delimiting and effecting control over a specific area, such as the makonde of the plateau.

Keywords: Plateau; Makonde; colonization; territorialization.

La imposición de la territorialidad portuguesa en la meseta de makonde, en Mozambique

Resumen: Cuestiones de raza, cultura e identidad llevaron a la territorialización de la meseta de Makonde en Mozambique. La territorialización es un concepto biogeográfico con diferentes significados en diferentes escuelas teóricas de Antropología, Biología, Geografía, Historia. En este artículo, la territorialización es un concepto relacionado con las formas de organización y reorganización social en las relaciones con el espacio y su gente. Se relaciona con la dominación jurídico-política sobre un territorio por la presencia del poder como estrategia de los individuos o grupos sociales para influir o controlar personas, recursos, fenómenos y relaciones, delimitando y ejerciendo control sobre un área específica, como el makonde de la meseta.

Palabras clave: Meseta; Makonde; colonización; territorialización.

Introdução

A territorialização do planalto dos makonde resultou das relações políticas, econômicas e culturais e assumiu diferentes configurações ao longo do tempo. Desta feita, o processo de territorialização do planalto dos makonde pode ser entendido como um movimento historicamente determinado pela expansão portuguesa conjugada com aspectos culturais locais, produtos socioespaciais das contradições sociais sob a tríade raça, cultura e identidade, que determinou as diferentes desterritorialidades e as re-territorialidades no tempo e no espaço, em permanente movimento de construção, desconstrução e reconstrução do planalto. As terminologias desta tríade estão intrinsecamente ligadas. Raça é uma categoria das espécies de seres vivos, utilizada pela biologia como forma de classificação. Em termos sociais, o termo raça é usado enquanto senso comum para determinar grupos étnicos a partir de suas características genéticas, pela cor da pele e características físicas, associadas à origem social dos indivíduos. Por sua vez, cultura é o conjunto dos conhecimentos adquiridos, dos hábitos sociais e religiosos, das manifestações intelectuais e artísticas, que caracterizam uma sociedade diferenciando-a de outras.

Para terminar, identidade é o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade. Esses traços caracterizam o sujeito ou a coletividade perante os demais. O artigo surge pela constatação de que há poucos estudos que se debruçam sobre a manipulação das questões de raça, cultura e identidade e sua influência na colonização do planalto dos makonde. Por causa disso, pensamos que este estudo pode contribuir para preencher esta lacuna acadêmica. Objetivamente, o autor encontra-se na obrigação de contribuir com este tema para o enriquecimento da história local, mostrando como o povo do planalto manteve acesa a chama de resistência tanto contra o islamismo e o cristianismo como contra a colonização e a escravatura. Na verdade, essa resistência manifestou-se, de forma evidente, entre 1920 e 1974. O Planalto foi o último foco de resistência contra o regime colonial português (em 1924) encerrando as chamadas campanhas de pacificação (iniciadas em 1917). Por fim, os Makonde foram o povo mobilizador e lutador contra o regime colonial, uma luta que se estendeu até 1974, permitindo que Moçambique se tornasse num país independente.

Resenha histórica e cultural da sociedade makonde

Os makonde constituem-se um dos grupos sociais do grande ramo Bantu, ocupando parte da África Oriental em “posição paralela e divididos pelo rio Rovuma, o Planalto de Mueda (Moçambique) e o Planalto de Newala (Tanzânia)” (LARANJEIRA, 2016, p. 142). O makonde faz parte de sociedades de orientação matrilinear, tais como os ajaua, macua-lomué e cewa-nyanja, como testemunha Garcia (2003), cuja linha charneira sul desta orientação é o Zambeze. De fato, este autor atesta que, do ponto de vista de parentesco, “o Zambeze no seu baixo curso separa populações matrilineares a Norte, [margem esquerda] de patrilineares a Sul, [margem direita] não se incluindo aqui os híbridos dos Povos do Baixo Zambeze” (GARCIA, 2003, p. 250). Como características principais do sistema de parentesco matrilinear, em que se integram os makonde, podem se identificar as seguintes:

- A descendência é por via materna ou uterina. São apenas as mães que, culturalmente, transmitem a descendência;
- A compensação matrimonial não existe, embora se saiba que todo o homem acaba compensando aos sogros de diferentes formas e níveis, em qualquer sistema de parentesco ao longo do tempo em que dura o casamento;
- A residência matrimonial é uxorilocal, isto é, o novo casal “se fixa junto do grupo da mulher” (BERNARDI, 2007, p. 310). Assim, o homem é obrigado a ir construir a sua casa no território dos familiares da mulher;
- Nestas sociedades, vigora o avunculato: o tio materno (irmão da mãe) exerce maior autoridade sobre os sobrinhos. Este poder é muito maior e, além de outros âmbitos, abrange os aspectos sociais, jurídicos, educativos e religiosos;
- Quanto à sucessão, o poder passa do tio materno para o sobrinho, geralmente, o filho da irmã mais velha;
- O levirato não é frequente nos povos matrilineares. Mas, em caso de necessidade, o primo materno herda a esposa do falecido;
- O sororato é raro. Todavia, em caso de se achar necessário e consensual, a prima materna fica esposa do viúvo.

Para além dos grupos matrilineares acima descritos, em Moçambique há os grupos patrilineares como os shonas, tsongas, bitongas e chopes. Os povos do Baixo Zambeze (senas, nyungues, nsengas, podzos, mahindos, tongas, pimbues e chuabos) são híbridos ou de simbiose de influências patrilinear e matrilinear, acontecendo o mesmo com os suahilis e os suahilizados (MATARUCA, 2011). Para estes grupos, as suas características essenciais são as seguintes:

- A descendência é por via paterna ou agnática. Isto significa que são apenas os homens que, culturalmente, transmitem a descendência;
- Está instituída a compensação matrimonial, pela qual o noivo faz “o pagamento de bens económicos em relação ao casamento, segundo normas consuetudinárias...” (BERNARDI, 2007, p. 308) Os pormenores formais concretos desta prática variam dentro do mesmo grupo étnico, tribo, clã e mesmo a nível de famílias. A residência matrimonial é virilocal, pois, “os esposos se estabelecem perto do grupo de parentesco do marido” (BERNARDI, 2007, p. 310);
- A autoridade sobre os filhos é exercida pelo pai. Em caso de morte deste, os filhos órfãos ficam sob a autoridade dos irmãos do defunto. Sem compensação matrimonial, o genro não tem autoridade social e religiosa sobre os filhos gerados, passando esta para o sogro (pai da esposa);

- Nas sociedades patrilineares tem lugar o levirato, uma das formas de matrimônio secundário para assegurar a descendência a um defunto. Assim, “o irmão do morto tem o direito, que é também um dever, de tomar a viúva por mulher; o filho que dela tiver será, para todos os efeitos do ‘pai’ defunto; o irmão do defunto é só genitor” (BERNARDI, 2007, p. 311);
- Na atualidade, o levirato está ficando em desuso, por diferentes razões: facilidade de propagação de HIV-AIDS, oportunismo de alguns homens para se apoderarem dos bens deixados pelo defunto, prejudicando tanto a(s) viúva(s) como os órfãos, e a política de emancipação da mulher que data do período da luta pela conquista da Independência Nacional;¹
- Velar pelo lar do ente querido falecido em alguns aspectos religiosos, sociais e jurídicos tradicionais, porque os familiares do defunto têm alguma responsabilidade em relação aos filhos deixados por ele;
- Também em fase de erosão profunda encontra-se o sororato, igualmente variante de matrimônio secundário, pelo qual o viúvo é obrigado a casar com uma das irmãs da falecida mulher (REVIÈRE, 2010).

Tal como a maior parte dos grupos que ocupam o espaço entre os rios Rovuma e o Zambeze, os Makonde de Moçambique são predominantemente agricultores, cuja actividade integra a criação de animais de pequena espécie. Vivendo num meio ecológico de difícil acesso, tal carácter poupou-os de contactos constantes com outros grupos sociais, fato que possibilitou a preservação, com poucas alterações, de suas características originais.

A vida na sociedade Makonde

Segundo Dias, os Makonde vivem em aldeias, relativamente pequenas, representando cada uma delas uma unidade independente que “(...) correspondem a uma família extensa, avunculocal, constituída essencialmente pelo chefe, por alguns de seus irmãos reais ou classificatórios e as respectivas esposas, por sobrinhos-filhos de suas irmãs verdadeiras e classificatórias” (DIAS, 1970, p. 12). O mesmo autor indica que são poucos os que vivem em isolamento. Para ele, o “isolamento absoluto de uma família nuclear é coisa desconhecida, ou própria de marginais da cultura maconde” (DIAS, 1970, p. 62).

¹ Ser mulher infértil é como ser uma defunta, da mesma forma que a impotência sexual masculina é também morte. Assim, há casos em que a irmã dela ou sobrinha (filha do irmão), na base de um acordo familiar, pode garantir a maternidade. Isto visa evitar que, em caso do casamento do viúvo com outra mulher não parente da falecida, os filhos órfãos sejam maltratados pela madrasta. Daí a opção pela variante tia (irmã da mãe), que também é “mãe”, culturalmente.

O centro de gravidade da vida makonde são as festas associadas aos ritos da puberdade². São elas o grande elo social que liga as diversas populações, fechadas dentro do seu mundo de interesses locais. O mapiko representa o mistério sagrado, a distensão lúdica da vida humana que, atormentada de trabalhos, misérias e doenças, pode então desabrochar em alegria exuberante, facilitando numerosos contatos humanos (DIAS, 1998).

A abordagem de Dias mostra claramente a importância que tem a cultura makonde na promoção da unidade. Os padrões culturais de comportamento que lhe são peculiares, adquiridos e transmitidos através de atividades simbólicas de ordem material e espiritual, conferem aos makonde uma identidade própria. Parte dessas atividades simbólicas centra-se na escultura, que é aposta ao nome do grupo, conhecendo-se, por isso, como Escultura makonde. Parte dessa escultura remonta ao mundo religioso, como o é o caso das máscaras, usadas durante os ritos de iniciação masculino. De fato, uma representação do transcendente, do sobrenatural, do oculto encontra-se integrada nessa arte escultórica, pois, tal como antes se avançou, o mapiko representa o mistério sagrado. Neste contexto, o posicionamento dos exploradores em considerar os africanos como sociedades sem religião cai em descrédito. Aliás, tal posição é categoricamente desmentida pelo antropólogo africano Kabengele Munanga. Ao contextualizar a questão de religiosidade, Munanga considera o

[...] termo derivado da religião, [tendo] primeiramente a ver com as relações de devoção que os seres humanos de diversas culturas mantem com os seres sobrenaturais, deuses, ancestrais e outras forças da natureza. No entanto, a religiosidade não implica necessária e absolutamente uma adesão formal a uma determinada religião. Trata-se de um sentimento que transborda o conteúdo de uma religião específica para contaminar outros aspectos do complexo cultural a qual pertence uma religião (MUNANGA, 2015, p. 5).

Outra parte da arte makonde repousa sobre a estátua makonde, esculpida em ébano, a qual exprime-se, essencialmente, por dois tipos de peças: *ujahama* e *shetani*, sendo (*ujahama*) as que representam a realidade, e, em especial, “a comunidade” a qual foi desenvolvida para implicar a unidade do grupo na luta contra as formas de divisionismo e, em primeiro lugar, contra o regionalismo e o racismo, vistos como males criados e fomentados pela sociedade colonial; e as respectivas evocativas dos espíritos, (*shetani*), cujas esculturas representam um³ espírito protetor ou malévolos presente na cosmogonia makonde (LARANJEIRA, 2016). Esta última passou, durante o colonialismo, a ser clandestina, devido à sua proibição pela igreja católica.

Para Munanga, no que diz respeito às sociedades africanas, observa-se, além de sua rica diversidade, que o sentimento de religiosidade impregna os comportamentos em todos os domínios da cultura. A religião para o africano

² As duas palavras são da língua Swahili. O termo swahili é de origem árabe, e significa costa, litoral. Os swahili resultaram da fusão das culturas árabe e bantu. Assim, swahili é língua e cultura em alguns países da África Austral e Oriental. Swahili é igualmente o nome de cultura supranacional que compreende os povos desde o Sul do Sudão ao norte de Moçambique que comercializavam na costa Índica, realizando trocas com o norte da África e Oriente.

³ Arquivo Histórico de Moçambique, Caderno Especial nº14, Outubro de 1993.

representou o núcleo mais duro de sua resistência e em torno do qual se reestruturaram outros setores de sua vida.

A africanidade não é uma essência misteriosa, não é um saber esotérico nem uma configuração característica; é um conjunto de traços culturais comuns a centenas de sociedades da África subsaariana. É uma comunidade que se fundamenta na similaridade de experiências existenciais e numerosas trocas no interior do continente. O conteúdo da africanidade é o resultado do duplo movimento de adaptação e difusão (MUNANGA, 2015, p. 6).

Para o africano, sua religiosidade vai além da religião e do sagrado. Inclui os outros domínios da cultura dentro do contexto da africanidade, ou seja, das artes em geral: artes visuais e não visuais, nas instituições sociopolíticas, econômicas, nas relações com a natureza e o ecossistema, nos ritos de passagens e sacrificiais, (MUNANGA, 2015), tal como se ilustra mais adiante, no quadro da cultura makonde. Os povos africanos, em contexto tradicional, estabelecem uma rigorosa hierarquia entre as forças:

No topo está o deus único, não criado e criador, aquele que dá força e potência por ele mesmo. Ele dá existência, substância e acréscimo às outras forças. Depois dele vem os antepassados divinizados ou *orixás*, fundadores dos clãs. Mais abaixo encontram-se os vivos que por sua vez são ordenados segundo a ordem genealógica (MUNANGA, 2015, p. 6).

Na base do exposto pode-se afirmar que os africanos, como o são os makonde, têm sua religião como também sua cultura, mas o europeu, por considerar sua cultura e religião superiores às dos africanos, achou-se no direito de subjugar-los. Foi assim que a força militar dos colonizadores não foi o único elemento de colonização e devastação. De fato, outra força, mais ilustrativa para os europeus, não viria das armas, mas sim de seus valores culturais, principalmente dos missionários católicos e seus esforços por catequizar os nativos que eram considerados pagãos. Por via da religião, muitos aspectos da cultura makonde foram colocados em causa, sendo que parte dos seus rituais não têm já o rigor e a força de outrora.

Papel das práticas tradicionais entre os makonde

A título do que Munanga afirmou antes quanto às impregnações entre a religião e os outros setores sociais, a escarificação facial ou tatuagem facial, afiação dentária, perfuração no nariz e na orelha; parte delas eram práticas que derivam da própria religião. Tais práticas, por terem chegado a constituir marcas dominantes do grupo, encontram-se ainda entre alguns setores etários da sociedade makonde. De fato, as tatuagens, escarificações e afiação de dentes foram não só insígnias identitárias, mas também determinavam o lugar que cada um ocupava na sociedade e, em última instância, a posição social na terra. Para Roseiro, tais tatuagens podiam ser

[...] feitas em fases sucessivas, nomeadamente quando constituem revelação de identidade dos graus da escala social. Os desenhos representando figuras geométricas de retângulos, losangos, ou quadrados, curvas, rectas, círculos, cruces, espinhas de peixe, etc.

Quando comparados com as escarificações de outras etnias permitem concluir, sem a menor dúvida que são figuras naturalistas, esquematizadas e estilizadas das tatuagens exclusivas do povo makonde (ROSEIRO, 2013, p. 126).

Portanto, as marcas tiveram um poder simbólico para o indivíduo como pertença do grupo populacional, uma vez que esses códigos incrustados na pele determinam semelhanças entre as pessoas marcadas e, por meio disso, o sentimento de pertença a essa mesma cultura. É pelo fato das sociedades imprimirem uma identidade cultural coletiva nos corpos de indivíduos que elas determinam um período para a aplicação das marcas corporais no grupo. De forma mais expressiva, Roseiro aponta que,

A cultura de uma sociedade está impressa no corpo do sujeito na forma de vestimenta, comportamento e/ ou marcas corporais. Por isso, este conjunto singular de expressão corporal, fora do seu contexto, expressa a cultura a que pertence, visto que é o corpo a primeira forma de visibilidade do homem. O corpo é também divulgador, dir-se-ia mesmo a montra, do que se passa na mente humana, sendo os sentimentos do indivíduo impregnados nas marcas corporais que possui. A relação entre o corpo e a cultura reflete-se mutuamente, pois estes mudam juntamente com os interesses da sociedade a que pertencem. Assim, a construção social dos corpos dá-se pela imitação, uma vez que as características prestigiosas são transmitidas, de geração para geração, mediante uma imagem montada pela cultura, para ser copiada por todos seus membros (ROSEIRO, 2013, p. 127-128).

Dessa forma, a estética corporal do povo makonde tornava-se artificial, já que o corpo era moldado para se adaptar à visão moral de esfera sociocultural em que estava inserido. Em virtude disso, tais práticas modificam o estado natural do corpo, seguindo regras específicas deste grupo, justamente para expressar a identidade coletiva. Ao que tudo indica e, pautado pelo anterior autor, a arte corporal indica uma cumplicidade entre os sujeitos da comunidade, já que todos compartilham o significado desses símbolos, os quais costumam ser obrigatórios e permanentes.

Assim, a função mais importante dos estigmas corporais é ajudar a construir uma identidade social para o indivíduo, bem como para a cultura em que esse indivíduo se insere. Os padrões e diversificação das linhas e formas, ajudam a criar uma linguagem visual através da qual, as pessoas podem comunicar, ler e fazerem-se entender e memorizaram os padrões em uso na aldeia, cuja a simbologia é passada de pais para filhos (ROSEIRO, 2013, p. 132).

Ao que tudo se evidencia, os makonde têm conseguido manter sua identidade. Para tal, muito tem contribuído a arte da escultura, as cerimônias de ritos de iniciação feminina como também masculina e a dança de mapiko.

Pese embora as marcas estejam a desaparecer, elas, no entanto, continuam no âmago da socialização das novas gerações e, por isso, de preservação e recriação da cultura identitária das gerações precedentes, embora isso não expresse a manutenção de qualquer pureza, seja ela étnica ou tribal, algo que atualmente não está presente em nenhuma parte do mundo, na

medida em que diariamente ocorre o processo de mestiçagem, em que pessoas se juntam pelo matrimônio, pela migração, pela religião e pelos espaços residencial e profissional, sem descurar a grande influência que a integração regional e a globalização exercem sobre cada um dos países que compõem as entidades políticas conhecidas atualmente. Na prática, novas identidades estão sendo elaboradas ininterruptamente ou estão sendo perpetuadas por outras formas. A este nível, Pedro (2020) aponta que, face ao questionamento de sua arte por outros grupos sociais e por outros contextos históricos, os makonde transferiram parte dos seus traços culturais para o conjunto artístico, representado em esculturas e estátuas.

A manutenção de certas práticas makonde resulta do fato deles acreditarem que esse tipo de comunicação visual ajuda a criar ordem e forma na sociedade e, também, que as escarificações têm uma função mágica e sobrenatural. Por isso, muitos dos artesãos makonde incorporam os padrões das tatuagens e escarificações em suas obras de arte, como se pode observar em várias peças de diferentes épocas, cujos artistas têm se esforçado em multiplicar e perpetuar. A título de exemplo, a predominância de peças de origem makonde diante da coleção de peças produzidas por outros grupos como os macua, ajaua ou ajaua e chope é uma característica comum no Museu Nacional de Etnologia de Nampula. A este propósito, uma autora atesta que a posição de destaque da arte makonde fora e dentro do museu é ilustrada com apresentação da dança mapiko no centro do salão, com figuras de homens mascarados, empenhados num bailado místico de grande efeito coreográfico (LARANJEIRA, 2016).

A autora sublinha que, na parte do acervo destinada à cozinha e à fogueira, além da exposição dos moinhos manuais em pedra, pilões, pedras de lareiras, cestos e peneiras em verga e colheres, havia uma representação simbólica da refeição makonde. Assim como as máscaras, há outros objetos identitários makonde que fazem parte do acervo, como tambores utilizados nos ritos de iniciação, estiletos para a tatuagem facial e facas para afiação de dentes. Uma introspecção sobre a arte makonde, ela atesta ter desempenhado um papel importante durante a luta armada de libertação nacional, a partir da percepção dos próprios artistas sobre a sua produção individual e coletiva. Nesta perspectiva, a referida produção escultórica é analisada nos contextos da formação dos grupos associativos e políticos no Tanganyika, como também dentro de Moçambique, nos quais se contempla a formação de uma identidade nacional e a construção de um patrimônio cultural nacional. Para Chilundo e Hedges (1993), a escultura makonde, como elemento da resistência, tem como exemplos as figuras da coleção do Museu Nacional de Etnologia de Nampula, que representa o administrador colonial, o secretário da administração e o makonde assimilado aos costumes ocidentais.

Enfatizando o movimento artístico dos makonde, Mondlane (1995) considera que algumas esculturas deste grupo exprimem uma hostilidade profunda contra a cultura estrangeira. Por exemplo, se por conta da forte atividade dos missionários católicos e sob sua influência, muitos escultores esculpam imagens de Nossa Senhora e crucifixos, imitando modelos europeus, ao contrário das obras makonde sobre temas tradicionais, essas imagens cristãs são quase sempre rigidamente estereotipadas e sem vida. Por vezes, uma delas afasta-se do modelo original e, quando isso acontece, é quase sempre um

elemento de dúvida ou de desafio: a Nossa Senhora segura um demônio em vez do menino Jesus, um padre é apresentado com patas de animal selvagem e uma “*pieta*” transforma-se numa imagem não de piedade, mas de vingança, com a mão empunhando uma lança sobre o corpo do seu filho morto (MONDLANE, 1995).

A crítica da escultura makonde surge em defesa da soberania e do patriotismo cultural tradicional, em oposição ao colonialismo. Na mesma linha da crítica social associada à caricatura, na dança mapiko, alguns personagens coloniais aparecem representados através da performance e da máscara mapiko. Segundo Benot:

[...] A África Negra teve a sua hora de celebridade na Europa nos anos que medeiam entre 1958 e 1963 [...], anos em que se desmoronou a dominação colonial directa em grande parte do continente; anos, em suma, em que na África se passava qualquer coisa- entendendo - se por isto acontecimentos espectaculares que faziam tremer o mundo burguês e forneciam grandes títulos a imprensa sensacionalista (BENOT, 1981, p. 1).

É importante notar que, apesar da escultura makonde ter-se desenvolvido como um elemento isolado em termos regionais, a sua aceitação no meio intelectual urbano e a nível internacional significou que a obra foi vista, pelo menos, como um elemento não só cultural, mas também identitário. De outra maneira, as formas de crítica social não surgiram como uma defesa da soberania e do patriotismo cultural tradicional em oposição ao colonialismo. A crítica social não se restringiu somente à arte makonde ou, fundamentalmente, na respectiva escultura. Diante da violenta repressão, os protestos contra o colonialismo português, concretamente nas décadas de 1950 e 1960, propiciaram muitas manifestações artísticas de diversos campos, como a música, a dança, a literatura e as artes plásticas.

Portugal e a territorialização do planalto dos makonde

Para Machungo (2011), o planalto dos makonde tem um contorno triangular, estendendo-se por Mocímboa do Rovuma, “N’gapa”, com o vértice em Muidumbe. Segundo Graça

A região dos makonde é o planalto que fica situado na Província de Cabo Delgado, a cerca de 50 Km do Oceano Índico e 10 do rio Rovuma, a fronteira com a Tanzânia. Uma plataforma relativamente plana de mais de 1600 Km² com uma altitude média de 700-800 m. A vegetação é composta por vários tipos de arbustos e árvores, muitas vezes frondosas, que em alguns locais chegam a formar um mato cerrado, onde não vivem animais ferozes como o leão ou o leopardo, mas sim gazelas, porcos-bravos, coelhos, raposas e cobras. O clima é influenciado pelas monções e a localidade de Mueda, o centro administrativo e comercial, possui uma das temperaturas médias anuais mais baixas de Moçambique (mais ou menos 21 graus). As nascentes ficam nos bordos das encostas e por isso não há mosca tsé-tsé e o mosquito é raro. Na época seca, os dias são amenos mas as noites são bastante húmidas, o que é muito bom para a agricultura e compensa a inexistência de água na maior parte do planalto. Com efeito, makonde significa “os que vivem na terra fértil” (GRAÇA, 2005, p. 269).

A norte tem como limite o Rio Rovuma, fronteira natural entre Moçambique com a República Unida da Tanzânia. Ao sul tem como limite o rio Messalo, a Leste tem Tungue e Mocímboa da Praia e a Oeste pelo Rio Lugenda. O planalto de Macomia, também ocupado por makonde, cuja região é conhecida por “Serra Mapé”, ou seja, “ku-Mwambe”, é uma faixa de terreno elevado e aplanado, cuja altitude varia entre os 500 e os 644 metros, com esta última a constituir-se na sua altitude máxima. Rita Ferreira descreve o planalto como um local cercado de “escarpas alcantiladas para o norte, sul e oeste e pelo matagal espesso e impenetrável que resulta do bosque secundário, depois de a floresta primitiva ser destruída” (FERREIRA, 1982, p. 291).

Pelas suas características e, sob o ponto de vista militar, o planalto é, segundo Machungo (2010), uma espécie de “fortaleza natural”, o que dificultou a penetração colonial e constituiu um verdadeiro entrave para generais portugueses durante a luta de emancipação política de Moçambique, ocorrida entre 1964 e 1974. O Planalto dos makonde encontra-se próximo de Quionga, cujo território havia sido ocupado pela Alemanha em 1894, dada a sua localização estratégica, na foz do rio Rovuma, para o estabelecimento de um posto alfandegário. Essa região era descrita pelos viajantes ingleses da época como rica em minerais e especialmente em carvão. Embora as duas nações tivessem atuado juntas em 1887 para expulsar as tropas do sultão de Zanzibar da Baía de Tungue, a tensão diplomática entre elas se mantinha desde o descumprimento, por parte da Alemanha, do Tratado Luso- Germânico de Delimitação das Fronteiras de 1886 (Pélissier, 1994).

O tratado estabelecia a foz do rio Rovuma como a fronteira do norte do território português, depois disputada pela Alemanha, quando esta passou a reivindicar a delimitação da sua fronteira ao sul do rio Meningani (Martins, 1939).

O povo makonde de Moçambique era, desde o século XIX, conhecido pelos europeus pela sua grande resistência diante de qualquer tipo de dominação, incluindo a rejeição ao islamismo muito presente no norte do país e entre os makonde do Tanganyika. Até 1906, como aponta Liesegang, os europeus tinham aparecido apenas na costa ou na margem do rio Rovuma, ou percorriam as zonas baixas a sul do mesmo rio, como caçadores. Para todos os efeitos, entre 1896 e 1897, Mouzinho de Albuquerque, governador geral de Moçambique apresentou, no entanto, um quadro geral da ocupação portuguesa em Moçambique anterior à concessão da administração às companhias privadas, no qual também destacava a resistência da população local e a ausência de portugueses em Cabo Delgado. Além dos enfrentamentos acirrados que impossibilitavam o avanço para o interior do distrito, o comércio ao norte do Rovuma em território ocupado pela Alemanha também ameaçava a ocupação portuguesa no extremo norte de Moçambique. (ALBUQUERQUE, 1913). Ao tratar da atuação de Portugal até 1894 em Moçambique, Mouzinho de Albuquerque descreve:

[...] Partindo do Norte, apenas o Tungue, Mocímboa e a ilha do Ibo estavam ocupados no distrito de Cabo Delgado. [...] nenhuma tentativa séria se fazia para avançar para o interior onde, de mais a mais alguns régulos poderosos, entre os quais avultava o Mataka, assassino de tenente Valladim em 1889, estavam pouco dispostos a aceitar a supremacia dos brancos. E, para cúmulo de infelicidade, o comércio, que d’antes concorria ao Ibo, ia-se desviando todo para as colônias

alemãs do Norte. Embora muito resumidamente exposto, parece-me ficar demonstrado que o estado da província de Moçambique era pouco animador para quem ambicionasse um governo sossegado, livre de perigos e aventuras. Era uma província a conquistar em grande parte e a organizar; infelizmente em Lisboa nunca o governo se convenceu d'esta verdade [...] (ALBUQUERQUE, 1913, p. 47).

Ao que parece, ciente das suas dificuldades em conquistar e administrar um vasto território que definia a Colônia de Moçambique e diante das investidas alemãs na faixa de Quionga, senão de todo o norte de Moçambique, o Estado português concedeu a administração do território entre Rovuma e Lúrio e entre o Índico e o Lago Niassa, envolvendo as atuais províncias de Cabo Delgado e Niassa, à capitais estrangeiros, cabendo ao que veio a constituir-se em Companhia Majestática do Niassa, por via do alvará régio de 1890.

Nascida da Firma Comercial Lisboaeta Bernardo Daupias, foi constituída a Companhia do Niassa para tomar a responsabilidade da Administração Majestática dos territórios da Colônia de Moçambique até ao Rio Rovuma que formava a linha de fronteira com o Tanganyika e para o Ocidente até o Lago Niassa, limitando-a de territórios pertencentes à outras potências coloniais. Pese embora a concessão de exploração tenha ocorrido em 1891, esta companhia tomou posse em 27 de Outubro de 1894, no Ibo, então Sede do Governo do Distrito de Cabo Delgado, passando, mais tarde, a constituir-se também em Sede da Administração da Companhia (MACHUNGO, 2010). Dado o prazo de 35 anos, a Companhia veio a funcionar até 27 de Outubro de 1929, ano em que o espaço foi revertido à favor do Estado Português.

A encruzilhada europeia na Makondelândia

Com a cedência do espaço para capitais estrangeiros, poderá afirmar-se que o processo de territorialização da Makondelândia por parte de Portugal iniciava já amputado ou de forma problemática. De fato, não bastava apenas o reconhecimento jurídico que o país tinha sobre o território por parte dos seus pares. Para uma inteira territorialização, faltaria ainda o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora, a qual só podia ser concretizada pela presença realmente expressiva de portugueses, a constituição de mecanismos políticos especializados, também integralmente portugueses, e pela redefinição do controle social sobre os recursos ambientais, algo que seria impensável sem a tácita presença de portugueses no terreno (PEDRO, 2012). De fato, para a territorialização, deve haver uma representatividade assumida do grupo social que pretende circunscrever a sua presença no espaço cobiçado e, ao condicionar que fosse outro grupo, goravam-se todas as possibilidades de Portugal reivindicar integralmente a posse do território. Para todos os efeitos, mesmo não estando diretamente presente no território cobiçado, Portugal procurou criar condições para a operacionalização da concessão que acabara de o fazer. Foi nesse contexto que a ilha do Ibo, importante polo comercial do norte de Moçambique, foi entregue à administrar a Companhia em 1897, ao mesmo tempo em que era sede do governo dos territórios até 1902, ano em que esta foi transferida para Porto Amélia, atual cidade de Pemba. Quanto à sua funcionalidade, Newitt define os primeiros 15 anos da Companhia do Niassa, no que diz respeito ao desenvolvimento econômico ou à criação de um estado

moderno, como um empreendimento fracassado. Tal realidade resultava do fato de

Um bando de falidos e especuladores pouco recomendáveis [andar] em disputa na Europa, e um conjunto igualmente pouco apetecível de mercenários e oficiais [tentar], sem grande êxito, através do terror e da extorsão, arrancar dinheiro ou mão-de-obra aos camponeses africanos que caíam nas suas mãos (NEWITT, 1997 p. 43).

Os makonde ofereceram uma tenaz resistência desde o início da primeira ocupação estrangeira, quer seja em relação às autoridades coloniais, quer contra a ação da companhia ali instalada. Dias (1970), caracterizando os makonde como guerreiros ferozes, diz que eles viviam isolados no seu Planalto com uma e muito especial organização social, sem um poder central formalmente instituído, portanto, sem chefia de tipo estatal. Nesse quadro, as características do Planalto parecem ter propiciado um dos fundamentos para a tal resistência, despindo qualquer ideia que defende que as guerras coloniais foram meros teatros de diversão, justamente porque as forças eram desproporcionais. A contraposição entre sociedade sem Estado e com Estado é desenvolvida pelo filósofo e etnólogo francês Pierre Clastres (1934-1977). Por meio dela, o autor refuta a ideia de que a evolução das sociedades deve ser medida pela presença ou ausência do Estado ou por um maior ou menor grau de centralização do poder, direcionando duras críticas à grande divisão entre sociedades com e sem poder. A Antropologia Política praticada até então, segundo Clastres, analisou as chamadas sociedades arcaicas sob a óptica da filosofia política euro-americana, pensando o poder político em termos de coerção e subordinação; foram excluídas outras formas de pensar o poder que não condiziam com o pressuposto de um único sentido da história e com as atuais definições de poder e política, sinônimos de poder coercitivo e de Estado. De igual modo, um viajante inglês, O'Neil (DIAS; DIAS, 1970) conseguiu, em 1882, penetrar parte do território dos makonde, ao norte de Nangade, dando algumas informações sobretudo em relação às aldeias fortificadas. Ele falava das cercas de árvores e arbustos espinhosos, com uma espessura que variava entre 20 a 24 metros, com todos os espaços cuidadosamente preenchidos, tornando impossível qualquer penetração de pessoas ou de animais, fosse qual fosse o seu tamanho (MACHUNGO, 2010).

Segundo Machungo (2010), anciões makonde contam histórias dos seus antepassados que confirmam a existência de tais fortificações. Geralmente, as cercas tinham duas entradas e saídas, os “chengo”, com grandes troncos sobrepostos, a servirem de cancela fortificada. As entradas e saídas tinham sempre uma guarnição armada com um sistema de comunicação interno. Tratava-se de um sistema de alarme, constituído por fios compridos, atados a peças de ferro e que uma vez puxados produziam um som próprio ao que, em cada casa, sabia-se de imediato de que havia uma emergência. Com esse alarme acionado, toda a gente ficava preparada para qualquer eventualidade e em estado de alerta máximo. Para todos os efeitos, a partir de 1899, assiste-se à implantação do imperialismo colonial que continuou a provocar respectivas resistências até à altura da Primeira Guerra Mundial, durante a qual Cabo Delgado foi palco de combates entre tropas portuguesas e alemães (tal como o

de Negomano em 1917) e entre alemães e britânicas (incluindo sul africanas). Foi diante dessas resistências que, no princípio do século XX, a soberania efetiva portuguesa no território de Cabo Delgado conseguia abranger apenas uma faixa costeira, que ia a norte, até à Lagoa de Nangade, e se estendia para o sul até ao rio Lúrio. Em 1910, foram constituídos os postos militares na margem do Rio Rovuma. Entretanto, nessa altura, o planalto continuava impenetrável, pese embora a partir de 1913 tenham sido ocupadas as montanhas a Leste de Mueda. De fato, o planalto foi das últimas regiões de Cabo Delgado a ser ocupada pelas tropas portuguesas nas campanhas de preparação da guerra luso-germano, cujos confrontos haviam iniciado depois que ocorreu a expedição de Karl Weule pelo norte de Moçambique.

A sua ocupação definitiva só começou a sentir-se a partir de 1916, o que antes impedia a rentabilização de qualquer atividade econômica, diferente da de predação. “Atestam esta situação as dificuldades que a Companhia do Niassa teve para fazer a cobrança de impostos pois não conseguia convencer a população makonde para o seu pagamento” (MACHUNGO, 2010, p. 21). A esse propósito, os relatórios da Companhia do Niassa, lamentando a situação de impostos no Planalto dos makonde (MACHUNGO, 2011), que devia advir da falta de ocupação efetiva da região, referem-se à existência de relações comerciais entre a população do planalto e de Mocímboa da Praia, no litoral. A população levava para o litoral a borracha, goma copal e cera para trocar por sal, tecidos, espingardas e pólvora, embora uma ordem expressa em 1898 proibisse o comércio de pólvora e armas com os indígenas (MACHUNGO, 2011). Em 1916, Portugal entrou na Primeira Guerra Mundial contra a Alemanha, com quem se confrontou ao norte do Rio Rovuma e, dentro do território de Moçambique, na região da Companhia do Niassa e nos então Distritos de Moçambique e de Quelimane. Nesse processo a Inglaterra, como aliada, contou com milhares de soldados e carregadores negros de Moçambique, maior parte deles raptados para compor as tropas portuguesas. Em 1917, o exército português, após reocupar Quionga, organizou a Coluna dos Makonde, com o objetivo de dominar o respectivo território (TELO, 2010). Reza a história sobre Moçambique que, em 1917, Neutel de Abreu conseguiu invadir o planalto dos makonde à frente de uma coluna militar para submeter as povoações rebeldes nativas. Tal coluna, saindo de Mocímboa da Praia, foi projetada para atingir o coração do planalto, algo que foi concretizado com a abertura de uma picada que devia ir até Negomano. Outra consequência da guerra e das batalhas contra os alemães foi a abertura de outra picada, ligando Mocímboa do Rovuma, N'gapa a Porto Amelia. Esta picada dividiu ao meio a população makonde que, até aí, nunca havia permitido a entrada de estranhos no seu território.

Segundo testemunhos que foram passando dos anciões da região aos seus descendentes sobre os episódios da resistência secular contra o colonialismo, traduzindo o seu saber, o seu sentimento e seu posicionamento quanto à ocupação colonial e feitos heroicos dos seus antepassados, os makonde diziam que não aceitavam ser dominados por peixes, nome pejorativo que haviam atribuído aos brancos por saberem que eles vinham da costa e, por consequência, do mar “ku-manga”. Renhidos foram os combates de Litanda-Ntondo perto do SEGAL, Lipanyangule e Muidumbe, sempre que os portugueses procuraram alcançar, militarmente, o planalto dos makonde (MACHUNGO, 2010). Além da resistência makonde diante da subjugação

portuguesa, Cabral (1925) destaca também as valências dos ajaua. De acordo com o autor, a agressividade do povo makonde contra o grupo era consequência da agência deles no comércio de escravizados, controlado pelo Zanzibar. Mavias e makondes, vítimas das investidas dos negreiros e das pilhagens dos ajaua, tornaram-se por sua vez agressivos, hostilizando quem deles procurasse aproximar-se, tornando-se necessário também submetê-los pela força. A última atividade conhecida do estado contra resistentes foi em 1919. Com a vitória dos aliados, na I Guerra Mundial, ficou assegurado a Portugal pelo Tratado de Paz, a posse de Quionga. Para compreender isso, é necessário voltar no tempo. Pela Convenção de 1886, o rio Rovuma fora considerado o limite entre Moçambique e a nova colônia alemã. Poucos anos depois, a Alemanha ocupou Quionga, a sul do Rovuma, junto à barra desse rio. Os protestos e reclamações de Portugal não tiveram sucesso, acabando por assinar a Convenção Adicional de Agosto de 1894, em que Portugal ficou sem a soberania na foz do Rio e em territórios a norte de Cabo Delgado. O acordo por troca de notas (1904) para a delimitação das possessões portuguesas e alemãs regula esta questão. Depois da I Guerra Mundial, Portugal recupera Quionga, sendo o protocolo com a Alemanha ratificado, em 1920, pela Lei n.º 962, de 2 de Abril (Machungo, 2010). Em 1920, os portugueses organizaram uma expedição militar para fazer frente aos focos da resistência que se fazia sentir na região do Planalto dos makonde, através da Companhia do Niassa. Contudo, apesar da Coluna dos Makonde adentrar o Planalto em 1917 e ocupá-lo no início da década de 1920, só em 1929, com a perda da concessão da Companhia do Niassa, é que Portugal conseguiu controlar efetivamente o território. Assim, “o planalto foi criado como Circunscrição dos Macondes, pelo Diploma Legislativo nº 182, de 14 de Setembro de 1929. A partir de 1933 passou a fazer parte do Distrito de Porto Amélia e da Província do Niassa” (MACHUNGO, 2010, p. 13).

Esta nova realidade política levou Portugal e a Grã-Bretanha a celebrarem um acordo, a 11 de Maio de 1936, para a delimitação da fronteira entre Moçambique e Tanganyika, tendo o trabalho se iniciado a 1 de Fevereiro de 1938. (MACHUNGO, 2010) Depois da invasão portuguesa no planalto dos makonde, a região foi transformada em território agrícola para produtos de exportação tais como sisal e o algodão (M'TUMUKE, 2021), tendo sido inicialmente integrada na Companhia do Niassa e em seguida nos territórios sob a administração direta de Portugal. Uma vez ocupado, no Planalto foi implantada uma economia de plantações. Assim, a população passou a servir à indústria têxtil em prejuízo da agricultura familiar que produzia milho, mandioca, amendoim, gergelim e mapira. Esses produtos eram a base de troca nas lojas locais dentro da região de Cabo Delgado, bem como com Tanganyika, onde os populares compravam bicicletas, armas (mais conhecidas por espera pouco) e outros produtos industrializados como açúcar, tecido, sal, como também conseguiam dinheiro para o pagamento de impostos de palhota.⁴ A forte agressividade do regime colonial, o trabalho forçado, o pagamento de impostos e políticas discriminatórias, entre outras arbitrariedades, levaram a que muitas pessoas abandonassem a região e atravessassem o rio Rovuma, para

⁴ Arquivo Histórico de Moçambique, Caderno Especial nº14, Outubro de 1993.

o Tanganyika. Por sinal, foram esses fatores políticos e sociais, entre outros, que culminaram com o Massacre de Mueda a 16 de Junho de 1960. Entretanto, a via militar e econômica não foram as únicas formas de circunscrição da autoridade portuguesa no planalto dos Makonde. Tal processo ocorreu também com a implantação missionária na região. De fato, em uma ação de intimidar ao povo makonde, o sistema colonial expandiu no planalto a religião católica, especialmente com a implantação da Igreja Católica como um dos braços mais importante desse processo de dominação. Com a implantação religiosa, qualquer outra manifestação religiosa por parte das populações colonizadas (oprimidas) tinha de ser destruída, pois através do eufemismo de “heresis”, as manifestações espontâneas ao nível cultural e social dessas populações eram automaticamente condenadas. No quadro da implantação das infra-estruturas religiosas, a primeira Missão a ser fundada no território dos makonde foi a de Nangololo ou Missão do Sagrado Coração de Jesus de Nangololo, em 14 de Novembro de 1924, situada no bordo sul do planalto, entre Miteda e Muidumbe (Machungo, 2010).

Em seguida foi construída, no planalto, a missão do Imbuho ou Missão de Santa Terezinha, em novembro de 1939. Há outras fontes que referem que a Missão de Santa Terezinha do Imbuho foi criada em 21 de Dezembro de 1940 por D. Teodósio Clemente de Gouveia, que veio a Moçambique em 1936. Seguiu-se depois a Missão de Nambudi nas planuras que se estendem para a parte leste do planalto, a meio caminho da costa. A Missão de Bomela foi fundada em Junho de 1950, no bordo ocidental do planalto, e finalmente a de Chitolo, em Dezembro de 1960. As missões foram entregues aos padres Monfortinos holandeses, que exerciam uma intensa ação catequizadora, com o auxílio das autoridades administrativas (DIAS, 1998). A ação dos Monfortinos holandeses veio juntar-se a das irmãs italianas do Instituto Missionário da Consolada, que exerciam uma dupla ação: evangelizadora e caritativa, tratando inúmeros doentes em enfermarias de Nangololo, Imbuho e Nambudi. Durante a presença das missões cristãs, o povo makonde sempre foi oponente ao cristianismo, tal como havia também se oposto ao islamismo, valorizando sempre, no seu lugar, as tradições de ancestralidade. Face a esta realidade, a Igreja Católica tinha como tarefa principal não apenas convencer os nativos a aderirem aos valores do cristianismo, mas também aos padrões políticos de sujeição desses povos à dominação colonial. Com isso, as religiões dos oprimidos passaram a ser consideradas como heresias, ameaças, perigos e como “religião de feiticeira”, religiões gentílicas ou “animistas”, as quais deviam ser combatidas. E toda uma sistemática de perseguição a essas entidades religiosas passou a funcionar, embutida no racismo colonial contra o negro. Essa perseguição aos makonde praticantes de atos de religiosidade tradicional africana por parte do colonizador, especialmente através do seu braço de poder religioso (Igreja Católica), não era, entretanto, apenas uma perseguição religiosa, mas, fundamentalmente, política, mas também cultural e identitária, sendo, nesse âmbito, uma das estratégias de dominação ou de colonização mental aos nativos. Uma das estratégias para melhor dominação, fundamentalmente nos derradeiros anos da colonização, foi o envio, por Portugal, de organizações científicas, cujos grupos de pesquisa se voltaram para o estudo das culturas locais, como foi o caso da equipe coordenada por Jorge Dias, cujos trabalhos deram origem a exaustivos relatórios que resultaram em quatro volumes sobre

os Makonde. No quadro religioso, apresentam as religiões tradicionais africanas como simples unidade religiosa do mundo mágico do africano, e não como uma organização religiosa que se desdobrava ou desdobra em outros níveis de atividades, entre eles o de patamar de resistência consciente e inconsciente ao processo de colonização, nas artes, na dança e, ainda, em outras esferas sociais da vida makonde.

Conclusão

Do trabalho realizado, ficou evidente que os makonde são um povo bantu da África Oriental que habita o planalto do mesmo nome, na província de Cabo Delgado, em Moçambique. Outras frações desse povo podem ser encontradas na Tanzânia. Antes da colonização portuguesa, os makonde se dedicavam principalmente à agricultura e à escultura e são apreciados, até hoje, por suas belas máscaras e esculturas em madeira (pau-preto), que refletem sua estética e cultura.

As preocupações estéticas dos makonde também podem ser vistas na arquitetura das aldeias e nas estradas de acesso construídas com cuidado estético. As dificuldades de acesso ao planalto dos makonde contribuíram para o isolamento dos makonde, permitindo-lhes resistir às tentativas de subjugação. Além disso, essa localização em zona de planalto fortaleceu sua coesão cultural, que, apesar da interferência da dominação portuguesa, resistiu em vários aspectos, inclusive religiosos, como havia acontecido em relação ao Islã. Aliados às práticas estéticas dos makonde, há desenhos de tatuagens ou escarificações da pele - no rosto, seios, tórax e abdômen inferior, além de afiações dentárias que consistiam em quebrar as pontas dos dentes e a perfuração dos lábios que permitiam dentificações inter e intraétnicas. Entre os makonde, grande importância é dada aos ritos de iniciação masculina (likumbi) e feminina (ing'oma ya shikongwe) - rituais cuja importância é atribuída ao facto de simbolizarem a passagem de meninos e meninas à condição de membros adultos da comunidade. O ritual masculino está ligado a uma importante dança de máscaras, o mapiko. É uma dança que constitui o centro das festas tradicionais em que se realizam as cerimónias de iniciação. Apesar das descrições feitas sobre o povo makonde, é de notar que, nos últimos anos, ocorreram profundas mudanças econômicas e sociais que provocaram profundas alterações na sociedade makonde, em particular.

Referências

Arquivo Histórico de Moçambique, *Caderno Especial* nº14, Outubro de 1993.

ALBUQUERQUE, Joaquim Mouzinho de. *Moçambique*. Lisboa: Sociedade de Geographia, 1913.

BERNARDI, Bernardo. *Introdução aos estudos etno-antropológicos*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BENOT, Yves. *Ideologia das independências africanas*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1981.

DIAS, Jorge. *Os Macondes de Moçambique. Vol. I: Aspectos históricos e económicos*. Lisboa: CNCDP, IICT, 1998.

_____. *Os Macondes de Moçambique III: Vida social e Ritual*. Lisboa: Centro de Estudo de Antropologia Cultural, Junta de Investigações do Ultramar, 1970.

_____. *Relatório da campanha de 1957: Moçambique e Angola. Missão de estudos das minorias étnicas do ultramar Português*. Lisboa: Centros de Estudos Políticos e Sociais; Junta de Investigações do Ultramar. 1961.

GARCIA, Francisco Proença. *Análise global de uma guerra: Moçambique 1964-1974*. Lisboa: Prefácio, 2003.

GRAÇAS, Pedro Borges. *Construção da nação em Africa. (Ambivalência cultural de Moçambique)*. Coimbra: Almedina, 2005.

CLASTRES, Pierre, *La société contre l'Etat: recherches d'anthropologie politique*, Paris: Éditions de Minuit, 1974.

HEDGES, David; CHILUNDO, Arlindo. A contestação da situação colonial, 1945-1961. In: *História de Moçambique, vol.3*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane/Departamento de História, 1993.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura um conceito antropológico*. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zaher editor, 2001.

LARANJEIRA, Lia Dias. *Mashinamu na Ururu: conexões entre a produção makonde e a história política de Moçambique (1950-1974)*. São Paulo: Editora Intermeios, 2016.

M' TUMEKE, Atanásio Salvador. *O fim da Luta de Libertação em Moçambique: Operação Omar*. Maputo: CIEDIMA, Lda, 2021.

MACHUNGO, Afonso Cornélio A. *Planalto de Mueda: seu papel na Luta de Libertação Nacional*. Maputo: Ciedima, Lda, 2010.

MANDANDI, Mohmood. *Cuidado y súbdito África contemporânea y el legado del colonialismo tardío*. México: Siglo XXI Editores, 1998.

MARTINS, Ferreira. *Glórias e martírios da colonização portuguesa*. n. 54, vol. 2, Coleção Pelo Império. Lisboa: Divisão de Publicação e Biblioteca da Agência Geral das Colônias, 1939.

MATARUCA, Francisco Zacarias. *Importância dos valores culturais no desenvolvimento das Forças Armadas de Moçambique*: O texto corresponde a trabalho feito durante a frequência do curso de promoção a oficial general no IESM, sendo da responsabilidade do seu autor, não constituindo doutrina oficial das Forças Armadas Portuguesas nem Moçambicanas. Lisboa, 2011.

MOÇAMBIQUE. RESOLUÇÃO n.º 12/97: *Aprova a política cultural e sua estratégia de implementação*. *Boletim da República de Moçambique, Série I*, n.º 23, supl. 3 (97-06-10).

MONDLANE, Eduardo Chivambo. *Lutar por Moçambique*. Maputo: Livraria Universitária, 1995.

MUNANGA, Kabengele. *Valores civilizatórios e cultura de matriz africana - referências para a educação brasileira* - (Conferência Proferida na Abertura da Jornada Educação e Relações Raciais)- PENESB/UFF, 2015.

NEWITT, Malyn. *História de Moçambique*. Lisboa: Publicações Europa-América, Sintra, 1997.

PEDRO, Martinho. *Territorialização de Moçambique colonial: “avant tout” uma luta pela transposição de contrariedades endogenéticas presentes no sistema português montagem*. Actas de Congresso. A acessar a partir de: *Saber Tropical em Moçambique: História, Memória em Moçambique*, (ATAS- Comunicações. Disponível em: <http://2012congressomz.files.wordpress.com/2013/08/t03c05.pdf>). Acesso em: 15 set. 2023.

_____. De la vie familiale et privée à l’imaginaire social à travers l’art des Makondes du Mozambique. In: *Gages d’affection, culture matérielle et domaine de l’intime dans les sociétés d’Europe et de l’Océan Indien*, Université de la Réunion. PUI, 2020.

PÉLISSIER, René. *História de Moçambique: formação e oposição 1854-1918*. Volume II. 3ª Edição. Lisboa: Editorial Estampa, 2000.

RITA-FERREIRA, António. *Fixação portuguesa e história pré-colonial de Moçambique*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, Junta de Investigações Científicas do Ultramar, 1982.

RIVIÈRE, Claude. *Introdução à Antropologia*. Tradução de José Francisco Espadeiro Martins. Lisboa: Edições 70, 2010.

ROSEIRO, António Herenque Rodrigues. *Símbolos e práticas culturais dos makonde*: Tese de dissertação para obtenção de grau de Doutor em Antropologia Social e Cultural. Coimbra, 2013.

TELO, António José. *Campanha de Moçambique, 1916-1918*. In: AFONSO, Aniceto; GOMES, Carlos de Matos (Orgs.). *Portugal e a Grande Guerra, 1914-1918*. Lisboa: QuidNovi, 2010.

Nota Biográfica

Arlindo Nkadibuala

Doutorando em História de África Contemporânea na Universidade Pedagógica de Maputo. Mestre em Educação /Ensino de História pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Docente de História de Moçambique, Introdução à História e História de África, História de Pensamento Económico na Universidade Rovuma em Moçambique.

E-mail: ankadibuala@unirovuma.ac.mz; arlindonkadibuala@gmail.com
ORCID: [0000-0001-9466-0795](https://orcid.org/0000-0001-9466-0795)

Recebido em: 16/09/22

Aceito em: 19/06/23

A formação inicial do/a biólogo/a: articulação da disciplina Biologia Celular com a Lei No 10.639/2003 ofertada ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

José Antonio Novaes (Baruty)

Resumo: A Biologia Celular pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de um processo de ensino/aprendizagem decolonial e que apresente de forma positiva a gente negra. Através da perspectiva da decolonialidade, o/a educador/a poderá realizar o giro epistêmico desaprendendo para voltar a aprender e assim eliminar vácuos que por ventura tenham ficado em sua formação inicial. Assuntos ligados à população negra e relacionados à microscopia e à Biologia Celular são discutidos com discentes matriculados/as no curso de Ciências Biológicas da UFPB. Sem que se fuja dos principais temas que compõem o cronograma da disciplina, há como apresentar, em obediência à Lei nº 10.639/2003, microscopistas negros/as, aulas práticas envolvendo plantas utilizadas em cultos de religião de matriz africana, teste de falcização, mumificação, eugenia, dentre outros assuntos, os quais, além de concorrerem para a formação inicial dos/as acadêmicos/as, contribuirão para que estes/as tenham um substrato inicial de modo que, no futuro, já no papel de profissionais ensinantes, atuem em sala de aula de forma decolonial e inclusiva.

Palavras-chave: Biologia Celular; microscópio; Lei No 10.639/2003; formação inicial; ensino decolonial.

The initial training of the biologist: articulation of the Cellular Biology discipline with Law No. 10.639/2003 offered to the Bachelor's course in Biological Sciences of the Federal University of Paraíba (UFPB)

Abstract: Cell Biology can make a significant contribution to the development of a decolonial teaching/learning process that presents black people in a positive light. Through the perspective of decoloniality, educators can make the epistemic turn by unlearning in order to learn again and thus eliminate any gaps that may have remained in their initial training. Issues linked to the black population and related to microscopy and cell biology are discussed with students enrolled on the Biological Sciences course at UFPB. Without deviating from the main themes that make up the course timetable, in compliance with Law no. 10. 639/2003, black microscopists, practical classes involving plants used in cults of African origin, sickle cell testing, mummification, eugenics, among other subjects, which, as well as contributing to the initial training of the students, will help them to have an initial substrate so that, in the future, as teaching professionals, they can act in the classroom in a decolonial and inclusive way.

Keywords: Cell biology; microscope; Law No. 10,639/2003; initial formation; decolonial teaching.

Ley nº 10.639/2003, decolonialidad y formación inicial de Graduados del Curso y Ciencias Biológicas matriculados/as en la Universidad Federal de Paraíba (UFPB)

Resumen: La Biología Celular puede contribuir al desarrollo de un proceso de enseñanza/aprendizaje decolonial que presente a las personas negras de manera positiva, pues a través de la perspectiva de la decolonialidad el educador podrá realizar el giro epistémico desaprendiendo para reaprender y así eliminar vacíos. que por suerte se han quedado en su formación inicial. Asuntos relacionados con la población negra y relacionados con la microscopía y la biología celular fueron discutidos con estudiantes matriculados en la carrera de Ciencias Biológicas de la UFPB sin escapar de los principales temas que componen el programa de la disciplina, hubo una manera de presentar, de conformidad con Ley No./2003, microscopistas negros, clases prácticas de plantas utilizadas en los cultos de la religión matriz africana, prueba de falcificación, momifictación, eugenesia entre otras materias, que además de

contribuir a la formación inicial de los académicos contribuirá a que tengan un sustrato inicial para que en el futuro, ya en el rol de profesionales de la docencia, actuarán en el aula de manera decolonial e inclusiva.

Palabras clave: Biología celular; microscopio; Ley N° 10.639/2003; formación inicial; enseñanza decolonial.

Giri-so: da formação inicial à Lei N° 10.639/2003

A formação inicial é aquela relacionada ao processo de obtenção de “capacidades humanas e sociais necessárias para a condução da aula, trabalho em equipe, sistema escolar, conteúdos, didática e reflexão sobre os valores” (PRYJMA; WINKELER, 2014 p. 25). É neste momento da vida do/a estudante, um/a futuro/a profissional em formação, que se necessita de “um mínimo de condições pessoais de qualificação”, pois a principal finalidade desta etapa é a

preparação dos estudantes para a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades em determinado campo profissional, proporcionando-lhes a formação necessária para a adaptação à dinâmica inerente ao trabalho que podem ocorrer ao longo de suas vidas” (PRYJMA; WINKELER, 2014 p. 26).

A conquista das habilidades acima citadas extrapolam, e muito, a obtenção e o aprofundamento de conhecimentos e saberes que estejam associados a um conjunto de conteúdos relacionados às áreas específicas do conhecimento, pois, ao problematizarmos em torno do significado das “capacidades humanas e sociais” (PRYJMA; WINKELER, 2014 p. 25), percebemos nesta expressão toda uma complexidade que não pode se reduzir ao conteúdo programático, sendo necessário que as barreiras/fronteiras do currículo sejam superadas. Tamanho movimento exige que o/a docente responsável pelos momentos de formações dos/as discentes compreendam que o ato de aprender “se inicia a partir do confronto entre uma realidade objetiva e os diferentes significados que dada pessoa constrói acerca desta realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes” (ANTUNES, 2012, p. 32), estando este aprender entendido no âmbito da didiscência, por meio da qual torna-se necessário que

desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2000, p. 25).

Assim, sob esta perspectiva cíclica e de mão dupla entre o/a docente e o/a discente, aprender/ensinar/ aprender torna-se imperioso e necessário, de modo que os/as profissionais optem por uma pedagogia que permita o amplo diálogo e a autonomia do/a discente. Dentre estas possibilidades temos o giro decolonial. E “a opção decolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender” (MIGNOLO, 2008, p. 290), dois atos que, em conjunto, contribuem para a desmontagem de uma identidade superior que levou à elaboração de falsas inferioridades raciais, nacionais, religiosas, sexuais e de gênero (MIGNOLO, 2008), uma vez que, na grande maioria das situações, o “discurso civilizacional, de hoje, está cheio de reducionismos, vacuidades e simplificações” (CIURANA, 2012, p. 89) e, para que estes obstáculos sejam superados torna-se necessário, de acordo com Ciurana, que busquemos “fusão

de horizontes”, |uma fusão que não reduz e nem anula ninguém, mas que se abre a todos” (2012, p. 88).

Nossa sociedade tem como uma de suas características a diversidade, termo que pode englobar variados aspectos, tais como: religião, raça/cor e gênero. Possibilidades estas que, longe de se excluírem podem, ao contrário, expressarem-se em conjunto numa mesma pessoa. Esta diversidade, quando nos referimos ao processo educacional desenvolvido nas instituições, por exemplo, de ensino superior, “enriquece as possibilidades de produção de saberes dentro da universidade, cooperando para a tão estimada excelência” (DOS SANTOS; SCOPINHO, 2016, p. 276).

No contexto educacional brasileiro, o importante marco, no sentido de proporcionarmos uma educação que seja inclusiva, que respeite as diversidades e que atue no sentido de fechar vácuos, tais como o racial, foi a promulgação da Lei No 10.639/2003, que se mostra uma impactante vitória do Movimento Social Negro e que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em cujo artigo 26A assevera que nos “estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira ”.

No âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a regulamentação deste marco legal deu-se, pela primeira vez, por meio do Regimento Geral da Graduação, através da Resolução 016 do Conselho Superior de Pesquisa Ensino e Extensão (CONSEPE), no ano de 2016. Este documento, entre os anos de 2018/2019, passou por uma revisão, originando a Resolução 029/2020/CONSEPE (UFPB, 2020) a qual, em obediência à Resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), manteve a obrigatoriedade para todos os cursos de graduação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Esta inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), como bem sabemos, trata-se mais de uma “modificação pró-forma do currículo não é uma transformação multicultural” (hooks, 2013, p. 55), mas é uma oportunidade para que a invisibilidade da gente negra seja trabalhada em sala de aula.

Não temos dúvidas quanto à importância da regulamentação da ERER em todos os cursos de graduação da UFPB, porém, cumpre ressaltar a demora para que a instituição oficializasse a aplicação da Lei Nº 10.639/2003 assim, de forma tão ampla, pois ações inclusivas neste âmbito já haviam sido tomadas por três cursos de graduação. O primeiro deles foi o de História, que em 2004 aprovou o componente¹ curricular História da África Contemporânea. Transcorridos quatro anos, já em 2008, o curso de Bacharelado em Ciências Jurídicas criou a disciplina Direitos dos Grupos Socialmente Vulneráveis e finalmente em 2014 o curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas – do Campus da cidade de Areia – passou a desenvolver, a partir de 2014.2, a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, a qual é obrigatória para a Licenciatura e optativa para o Bacharelado (SILVA, 2017). Esta inclusão mais ampla, mesmo que tardia, leva-nos a concordar com Freire (2000, p. 43) quando este nos afirma que “mudar é difícil mas é possível”.

¹ Lei Nº 10.639/2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em 25 ago. 2022.

A aprovação pelo CONSEPE da UFPB da ERER, para nós, oficializou uma prática que já desenvolvíamos em sala de aula, uma vez que, das aulas ofertadas aos cursos de Enfermagem, Medicina, Farmácia e Ciências Biológicas, até mesmo antes da aprovação da Lei No 10.639/2003, discussões relativas à gente negra já eram levadas para a sala de aula, bem como para projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária (SILVA, 2020).

Assim, tendo por base o exposto, o presente artigo objetiva apresentar a articulação entre a formação inicial de discentes matriculados/as no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB, por meio de discussões realizadas ao longo da disciplina Biologia Celular, com a Lei No 10.639/2003.

So-dayi: a invenção e uso de um equipamento inovador e a descoberta da célula

Os avanços observados no campo da microscopia entre os séculos XVII e XIX fizeram com que Brody e Brody citassem este conjunto de descobertas como uma das sete maiores da história da humanidade, afirmando: “O que é átomo é para a física a célula é para a biologia” (2000, p. 306). A descrição de todo um universo de diferentes tipos de células apenas foi possível devido ao desenvolvimento, em duas diferentes áreas, dentre as quais podemos destacar a óptica, que permitiu melhorias na qualidade das lentes, e da química, que levou à produção de corantes e fixadores. O efeito das descobertas oriundas das observações ao microscópio foram tão impactantes que colocaram três microscopistas Marcello Malpighi (1628-1694), Antony van Leeuwenhoek (1632-1723) e Rudolph Virchow (1821-1902) entre os 100 cientistas mais importantes da história humana (SIMMONS, 2011).

Foi a utilização de um destes aparelhos, por ele mesmo confeccionado, que Robert Hooke (1635-1703) descreveu a “célula” pela primeira vez. Por meio do uso do microscópio, o Historiador Natural inglês ampliou a existência de um mundo oculto por meio da publicação da primeira edição de seu livro “Micrographia, or some physiological descriptions of minute bodies made by magnifying glasses with observations and inquiries thereupon”, o qual entrou para a história da Biologia como Micrographia, em 1665, pois, de acordo com Alves (2014, p. 115), a obra representa “o primeiro best-seller da ciência”. Hooke abre, assim, uma imensa avenida pela qual trafegaram e contribuíram microscopistas tais como: Antony van Leeuwenhoek (1632-1723), George Adams (1709-1772), Abraham Trembley (1710-1784), chegando, já no Novecentos, às contribuições de Matthias Jakob Schleiden (1804-1881), Theodor Schwann (1810-1882), propositores iniciais, nos anos de 1838/1839, da Teoria Celular. Esta proposta inovadora foi repercutida, no então Império Brasileiro, pelo facultativo negro do Rio de Janeiro, o Dr. José Maurício de Nunes Garcia (1808-1884), que em seu livro “Curso elementar de anatomia humana” ou “Lições de antrhopotomia”, publicado em 1854, considerava a comparação da “formação das cellulas com a dos crystaes” (GARCIA, 1854, p. 382) como sendo muito sedutora, pois o “nucleo agora attraíndo as moleculas que o rodeião, condensa-as mais e mais em a sua superficie, até que por fim ellas se tornarão

uma membrana, a qual deixando passar por suas porosidades ² o cytolastema liquido afasta-se assim do nucleo, e a cellula fica constituída” (GARCIA, 1854, p. 383). Rudolph Virchow, em 1885, deu novos contornos à proposta dos cientistas alemães, sugerindo, ainda, a forma pela qual novas células se formariam.

O grande desenvolvimento no campo da microscopia somente teve início com a Revolução Científica, estando o microscópio entre o conjunto de artefatos tecnológicos tais como telescópio, termômetro, barômetro, nônio, relógio mecânico, balança, etc. (BRITO, 2008). Do continente europeu, o microscópio foi levado, paulatinamente, para outros territórios, estando este equipamento dentro do aparato de instrumentos difundidos pelo colonialismo por meio do qual o microscópio foi desvelado por Historiadores Naturais europeus. Um exemplo que pode ser citado é o do médico alemão e Historiador Natural Engelbert Kaempfer (1716-1651), que trabalhou na China durante dois anos, entre 1690 e 1692, a serviço da Companhia das Índias Orientais e durante este tempo estudou diferentes elementos da vida silvestre e, após o seu retorno para a Europa, publicou o livro História do Japão. Um exemplar desta obra pode ser encontrado na Biblioteca Britânica em Londres.

Brilhando num imenso cenário²

O psicanalista Jacques-Alain Miller, ao citar Freud (1856-1939), dá-nos conta da opinião daquele que é considerado o criador da Psicanálise em relação à Biologia, para quem esta “é, verdadeiramente, um domínio de possibilidades ilimitadas. Devemos esperar receber dela luzes as mais surpreendentes, e não podemos adivinhar quais respostas ela dará, em alguns decênios, às questões que faremos” (MILLER, 2004, p. 14). No Brasil, o intelectual negro e facultativo, formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Tito Lívio de Castro (1864-1890), ao se insurgir contra o nível do ensino ofertado nos primeiros anos da República brasileira, realiza uma defesa enfática das ciências, dentre elas a Biologia, fazendo uso ainda de um termo pouco utilizado (ver grifo abaixo) até mesmo por profissionais de sua área de formação:

a analyse desse ensino microscópico encontramos a inutilidade dominando tudo. É vasto o ensino de linguas do que o de sciencias. Dentre as linguas a mais cultivada “é uma lingua morta”! Dentre as poucas sciencias as mais cultivadas são as mnemonicas. O que significa neste paiz onde não se aprende nem uma das numerosas sciencias indispensáveis á vida contemporanea, o que quer dizer esse latim absurdo; esse latim que nada faz, esse latim que não tem applicação? Não há biologia, não ha physica nem chimica, não ha economia politica, não há historia de religiões, mas há latim (CASTRO, 1893, p. 240-241).

Durante todo o século XX, a Biologia se firmou tanto em práticas científicas quanto em complexas relações sociais como um campo específico que mantém íntimo vínculo e sistematizações com a vida política e cultural (DUARTE, 2010). Um exemplo que pode ser citado refere-se aos avanços das hipóteses ligadas à teoria celular que ocorreram em paralelo com o desenvolvimento e disseminação de princípios de superioridade/inferioridade

² Estrofe da letra da música Estrela de Madureira. Disponível em <<https://www.letras.mus.br/roberto-ribeiro/442300/>>. Acesso em 15 set. 2022.

entre os seres humanos, pois, para os eugenistas, seria a célula a base a partir da qual se fundamentaria a diferença, e em suas publicações a célula, unidade fundamental do ser vivo, de forma metafórica, passou a ser comparada à família, a qual na época era considerada o núcleo sobre o qual se baseava a sociedade (DELFINO, 1929). O Editorial do Boletim de Eugenia (1930, p. 2) divulgava a base celular da diferença entre homens e mulheres afirmando que estes/as “são desiguais constitucionamente em cada cellula de seu corpo, apesar de dependentes e organismos complementares”, ou seja, havia um determinismo biológico que tinha por base as células reprodutivas e este tipo de discurso ainda se mostrava presente, por exemplo, em livros de História Natural publicados na Era Vargas por volta de 1945. Em um deles, escrito por Paulo Freitas e Anibal Décourt, as pessoas negras, devido ao formato do cabelo, eram consideradas inferiores (NASCIMENTO, 2011).

O mesmo periódico publicou um artigo no qual afirma que “todas as qualidades físicas e psíquicas, todas as combinações que nós chamariamos de caracter do sêr humano” são determinadas no momento da fecundação (MJOEN, 1931, p. 6), ou seja, o comportamento humano seria determinado após a fusão do óvulo com o espermatozoide. Esta afirmação baseava-se na teoria do plasma germinativo para a qual “o material genético, presente em cada célula, é transportado de geração a geração sem a interferência do meio, como advogavam Jean-Baptiste de Lamarck (1744-1829) e seus seguidores” (HILLESHEIM; LINHARES, 2028, p. 419). As duas células germinativas citadas serviram como base para o androcentrismo pautado inicialmente na citologia e posteriormente na biologia celular, pois até os anos 1970 prevaleceu o pensamento ativo/passivo tendo por base a mobilidade do espermatozoide, sendo que este dueto era extrapolado para a vida social (SCHIENBINGER, 2001).

No Brasil, de acordo com Lycurgo do Santos Filho (1910-1998) (1947), o uso do microscópio adentrou as salas de aula das Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro no ano de 1884, por meio da Reforma Visconde de Saboia (1836-1909), através da qual foi introduzida uma nova disciplina: a Histologia Teórica e Prática.

O microscópio firmou-se como um importante instrumento para a prática médica e sem ele, dificilmente, no ano de 1910, o médico James Herrick (1861-1954) teria visualizado as células falciformes após a observação das hemácias em forma de foice no sangue do então acadêmico negro do curso de medicina, Walter Clement Noel (1884-1916), à época com 26 anos de idade e oriundo da ilha de Granada.

Ao longo do século XX, a célula fez parte dos currículos dos cursos superiores das áreas biológicas e médicas, em cadeiras que receberam diferentes denominações. No curso de História Natural, criado no ano de 1934, na Universidade Estadual de São Paulo, a unidade fundamental do ser vivo era estudada na disciplina Biologia Geral, ofertada no primeiro ano do curso. Na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, nos anos 1970, aprendia-se a respeito da célula no componente curricular Morfologia. Nesta mesma década, no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de USP/RP (FFCLRP), a unidade estrutural dos seres vivos era abordada na “cadeira” de Citologia. No ano de 1982, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), para os diferentes cursos de graduação, tais como Medicina,

Farmácia e Biologia, estudava-se a célula no componente curricular Citologia, sendo que o termo já podia ser encontrado no título de livros da área desde os anos 1970, podendo-se citar, por exemplo, as obras de Luiz Uchoa Junqueira, que, no ano de 1972, publicou a primeira edição de sua obra Citologia Básica e, em 1977, lançou o tratado Noções Básicas de Citologia, Histologia e Embriologia. Ou seja, áreas do conhecimento tais como: Medicina, Farmácia, Enfermagem, Biologia, Biomedicina e Fisioterapia apresentam em seus currículos uma disciplina que tanto lhes apresenta a célula quanto o microscópio, e, sendo assim, é de fundamental importância que na formação inicial destes profissionais, além de informações técnicas relativas ao uso do equipamento e da fisiologia da célula, seja dialogado com os/as acadêmicos/as temas relativos à gente negra.

Da falta de ética aos usos e abusos dos corpos negros

É bem documentado na história da medicina o recurso aos corpos negros que foram não usados, mas sim abusados por profissionais que adquiriram fama e reputação desrespeitando princípios da ética que direcionam esta profissão e que “trabalharam” para o engrandecimento da ciência.

Nos Estados Unidos Oitocentista, era uma prática corrente que pessoas negras escravizadas se convertessem em “pacientes” involuntárias para estudos médicos. Era frequente que eles/as fossem levados/as para hospitais a mando de seus senhores/as com o intuito de economizar nos tratamentos, nos quais se tornavam cobaias para, em muitos casos, serem submetidos/as a procedimentos experimentais (ROONEY, 2013).

Um caso deplorável de falta de ética na atuação médica e de pleno desrespeito ao corpo negro é o de Henrieta Lacks (1920-1951) que teve células retiradas de um tumor uterino após o seu falecimento sem que houvesse permissão da família. De acordo com Skloot (2011, p. 22), David Lacks, o viúvo de Henrieta, declarou que “ligaram no escritório pedindo minha permissão para extraírem algum tipo de amostra. Decidi não permitir”.

O procedimento foi realizado pelo ginecologista Howard Jones (1910-2015), que foi o primeiro médico a examinar e a constatar a presença, clinicamente, de algo que Henrieta Laks comentava com amigas mais íntimas: “tenho um caroço no útero [...] dói que é uma tristeza” (SKLOOT, 2011, p. 32). As células foram imortalizadas em laboratório pelo biólogo George Otto Gey (1899-1970). Os frascos que as continham eram vendidos a 25 dólares cada um (SKLOOT, 2011) e, por meio delas, operou-se uma verdadeira revolução na história da medicina. É frequente encontrarmos em livros, especialmente em alguns de Biologia Celular, o acrônimo HeLa, oriundo do nome de Henrieta Lacks, sem que haja nenhuma explicação a respeito de seu significado e/ou origem.

Um reconhecimento, mesmo que tardio, da contribuição involuntária de Henrieta Lacks foi realizado em 13 de outubro de 2021, em uma cerimônia da Organização Mundial de Saúde (OMS). Na ocasião, representantes da família receberam um prêmio póstumo. De acordo com informações da OMS: “mais de 50 milhões de toneladas de células HeLa foram distribuídas e vendidas pelo mundo, utilizadas em mais de 75 mil estudos e cinco cientistas receberam o

Prêmio Nobel. Mas a família de Henrietta Lacks nunca recebeu nenhum reconhecimento”.

Denegrindo a formação inicial

Para pensarmos na articulação do componente curricular Biologia Celular com a Lei No 10.639/2003, Silva (2020) tem apresentado diferentes possibilidades que abarcam atividades mais acessíveis, nas quais se lança mão de reagentes simples e que podem ser encontradas nas residências dos/as discentes e ou adquiridos com relativa facilidade. Aqui podemos citar como exemplo o processo de mumificação desenvolvido pelos/as Remetu-kemi (antigos egípcios/as), o qual pode ser desenvolvido utilizando sal de cozinha com associação ou não ao bicarbonato de sódio. Caso os dois componentes químicos sejam utilizados, teremos uma mistura de sais que simula o natrão (SILVA, 2020a). O mesmo autor (SILVA, 2020b) apresenta um conjunto de 5 temas, todos eles ligados à cadeira de ³Biologia Celular, os quais permitem uma vinculação com a ERER. Em uma terceira contribuição (SILVA, 2020c), o autor apresenta nomes de microscopistas negros, o que corrobora um processo de ensino/aprendizagem decolonial. Silva (2020d), em um texto capitular, apresenta três atividades práticas, parcialmente elaboradas, duas relativas à coloração de plantas utilizadas em cultos de matriz africana e a terceira é um teste de falcização. A realização de todas elas exige a utilização de microscópios que tenham uma qualidade mínima para serem empregados em laboratórios didáticos.

Para além das células e dos microscópios, nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, assim como nos cursos da área médica, as doenças prevalentes da população negra poderão ser discutidas. O binômio doença/saúde é um tema que faz parte dos diferentes manuais escolares utilizados tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, porém não há uma discussão no sentido de mostrar a vulnerabilidade desta população e o impacto diferencial sobre sua saúde, pois, de acordo com Lopes (2004, p. 14), “Indígenas, negros e brancos ocupam lugares desiguais nas redes sociais e trazem consigo experiências também desiguais de nascer, viver, adoecer e morrer”.

Para que, na formação inicial os/as discentes, em especial do curso de Ciências Biológicas, foco do presente planejar, tornem-se sensibilizados/as, será de profunda importância que seja tirada do papel a Resolução 029/2020/CONSEPE, pois será necessário que os/as docentes da instituição tenham a capacidade de efetuar o giro epistêmico (MIGNOLO, 2008) por meio do qual se libertem de suas barreiras e fronteiras e, através de um ato de transgressão, se comprometam com a sua formação continuada, ou, nas palavras de hooks (2013, p. 28), apresentem “compromisso ativo com um processo de autoatualização”, demonstrando que a universidade não é mais “um porto seguro para pessoas competentes em matéria de um conhecimento livresco, mas inaptas para a interação social” (hooks, 2013, p. 28).

³ OMS reconhece legado de Henrietta Lacks à ciência e à saúde. Disponível em <<https://news.un.org/pt/story/2021/10/1766482>>. Acesso em 19 set. 2022.

Para que este novo fazer pedagógico seja elaborado e impacte de forma positiva a formação inicial dos/as discentes, será de profunda importância a utilização de metodologias ativas, as quais, de acordo com Valente, estão relacionadas à

realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (VALENTE, 2018, p. 28).

Em relação a estas metodologias, Berbel (2011, p. 29) afirma que são baseadas em “formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. Valente (2018) e Berbel (2011) apresentam tanto distanciamentos quanto aproximações e ambos apresentam como foco o protagonismo do/a discente em seu processo de aprendizagem.

As metodologias ativas em articulação com a Lei No 10.639/2003 podem partir das diferentes atividades práticas elaboradas por Silva (2020). Os diferentes conteúdos relativos à Biologia Celular podem ainda ser trabalhados para além da discussão de textos e das perguntas e respostas, pois estes poderão ser apresentados pelos/as discentes tendo por base a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta pelo psicólogo estadunidense Howard Gardner (MATTAR, 2017). Para tanto, o/a professor/a precisará estimular cada aprendiz a descobrir qual seria sua inteligência múltipla preponderante para que, por meio dela, o/a estudante tenha a possibilidade de passar a se expressar em sala de aula. O trabalho em grupo, como o proposto por Valente (2018), por exemplo, pode ser desenvolvido por meio da realização dos processos de divisões celulares mitóticas, produtor de células somáticas, e meióticas, por meio do qual células germinativas são produzidas, e, em ambos os casos, a equipe de discentes efetuará as divisões dançando em sala de aula em ritmo de forró.

Após muitas voltas ao redor de Rá ministrando aulas de Biologia Celular para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, descobri que, ao tratar do tema da eugenia com as turmas dos semestres 2021-2 e 2022-1, em média, 86,66% dos/as discentes desconheciam o significado e que 100% dos/as estudantes, de ambos os semestres, não relacionavam as propostas de natureza eugênica com a Teoria Celular. Assim, a partir deste achado, acredito que seja de fundamental importância a articulação entre estes dois temas, os quais poderiam ser discutidos nas aulas relativas às divisões celulares mitóticas e meióticas.

A formação inicial dos/as discentes vinculada com a Lei Nº 10.639/2003 e com as metodologias ativas poderá, ainda, por exemplo, ser desenvolvida com os/as licenciandos/as em Biologia, fazendo levantamentos em seus locais de

moradia a respeito de pessoas que padeçam com as doenças prevalentes na população negra e, a partir dos dados obtidos, realizar uma discussão que leve em consideração aspectos tais como: cor, sexo e grupo social.

Benne-so: palavras finais

No presente texto apresento propostas de como temas ligados à Biologia Celular podem ser trabalhados junto a discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, propiciando para os/as estudantes uma formação inicial crítica e criativa por meio de uma pedagogia engajada e articulada com a Lei No 10.639/2003. Na proposta ora discutida, é fundamental que os/as docentes façam o giro epistêmico, colocando, assim, os/as estudantes como o foco principal para que estes/as assumam seu papel como protagonistas de formação e em condições de, no futuro, desenvolverem um processo educativo nos mesmos moldes que receberam quando de sua passagem pelos bancos da universidade.

Referências

- ANTUNES, C. *Professores e professoautos*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BERBEL, N. A. N.. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, jan./jun. 2011. p. 25-40.
- BRODY, D. E.; BRODY, A. R. Sopa primordial. In: BRODY, David Eliot; BRODY, Anold R. *As sete maiores descobertas científicas da história*. 1. Ed. São Paulo: Cia das Letras, 2000. p. 305-332.
- BRITO, A. A de S. Quem tramou Robert Hook? *Ciência & Tecnologia dos Materiais*, v. 20, n. 3/4, 2008, p. 35-50.
- CASTRO, T. L. *A mulher e a sociogenia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves &C, 1893.
- CIURANA, E. R. Pensar os sete saberes necessários para a educação para uma política de civilização na era planetária. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição. *Os sete saberes necessários à educação do presente*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- DELFINO, V. Atestado medico pre-nupcial. *Beletim de eugena*, n. 12, 1929, p. 2-3.
- DOS SANTOS, E. F.; SCOPINHO, R. A. Desigualdades Raciais, Mérito e Excelência Acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 36 n. 2, 2016, p. 267-279.
- DUARTE, R. H. A voz mais alta da Biologia. In: DUARTE, Regina Horta. *A Biologia militante*. 1. Ed. Belo Horizonte: Editora da UFPM, 2010. p. 23-72.
- EDITORIAL. Causas da desorganização matrimonial. *Boletim de eugenia*, n. 19, 1939, p. 1-3.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000b.
- GARCIA, J. M. de N. *Curso elementar de anatomia humana ou lições de anthropotomia*. Rio de Janeiro: Imprensa de Luiz Sousa Teixeira, 1854.
- HILLESHEIM, B. e Silva MOZART L. da. O Espectro Eugenista no Discurso Biodeterminista Contemporâneo. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online], v. 38, n. 3, 2018, p. 413-423.

- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013
- LOPES, F. *Experiências desiguais ao nascer, viver, adoecer e morrer: tópicos em saúde da população negra no Brasil*. Brasília: Fundação Nacional de Saúde, 2004.
- MATTAR, J. *Metodologia científica na era digital*. São Paulo: Saraiva, 2017.
- MAYR, E. *Biologia, ciência única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, 2008, p. 287-324.
- MILLER, J. A. Biologia lacaniana e acontecimentos de corpo. *Opção lacaniana*, São Paulo, n. 41, 2004, p. 17-67.
- MJOEN, J. A. *Cruzamento de raças*. Boletim de eugenia, n.19, 1931,p. 1-6.
- NASCIMENTO, D. Raça, ciência e nação em livros escolares na Era Vargas (1930-1946), *Afro-Ásia*, n. 44, 2011. P. 151-170.
- PRYJMA, M. da F.; WINKELER, M. S. B. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. *Revista brasileira de pesquisa em formação docente*, v. 06, n. 11, 2014, p. 23-34.
- ROONEY, A. *A história da medicina*. São Paulo: M. Books, 2013.
- ROSA, C A. de P. Biologia. In: ROSA, Carlos Augusto de Proença. *História da ciência: O pensamento científico e a ciência no século XIX*. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2010.
- SANTOS FILHO, L. *História da medicina no Brasil: do século XVI ao século XIX*. São Paulo: Editora Brasiliense Ltda, 1947.
- SKLOOT, R. *A vida imortal de Henrieta Lacks*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SILVA, J. A. N. Descrevendo 32 voltas ao redor de RÁ: fragmentos de experiências vivenciadas por um biólogo negro desde sua graduação em 1982/1986 à sua titularidade em 2018. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. 31, fev. 2020.
- SILVA, J. A. N. Ensino de biologia e o Ta-Meri (Antigo Egito): discutindo aspectos da saúde e da mumificação à luz da lei n.o 10.639/2003 no Brasil. *Revista Multidisciplinar CESP*, n. 1, 2020a, p. 74-88.

SILVA, J. A. N. Biologia celular, educação antirracista e currículo decolonial: experiências didáticas inovadoras na formação inicial no curso de ciências biológicas. *Revista Exitus*, v. 10, 2020b, p. 01-32.

SILVA, J. A. N. O processo de ensino/aprendizagem de Biologia frente aos novos paradigmas: contribuições para a elaboração de saberes inclusivos pautados na Lei 10.639/2003. In: BENITE, Anna Maria Canavarro; CAMARGO, Maryson Rodrigues; AMAURO; Nicéa Quintino. *Trajetórias de descolonização da escola: o enfrentamento do racismo no ensino de ciências e tecnologias*. Belo Horizonte: Nandyala, 2020d.

SILVA, J. A. N. *O microscópio/microscopistas negros, a célula e a saúde da população negra: apontamentos para um processo de ensino/aprendizagem de citologia decolonial*. *Ensino de Ciências e Biologia: Discussões em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação e Prática Pedagógica de Professoras e Professores*. 1ed. Recife: EDUPE, 2021c. p. 79-110.

SILVA, J. A. N. Conquista de direitos, ensino de ciências/biologia e a prática da sangria entre os/as remetu-kemi e povos da região congo/angola: uma proposta de articulação para a sala de aula. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 9, n. 22, jun. 2017, p. 149-175.

SIMMONS, J. *Os 100 maiores cientistas da história*. Rio de Janeiro: Difel, 2011.

SCHIENBINGER, L. *O feminismo mudou a ciência?* Bauru: EDUSC, 2001.

UFPB. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. Resolução nº 29/2020, de 09 de Novembro de 2020. Aprova o Regulamento Geral de Graduação da Universidade Federal da Paraíba, e revoga a resolução nº 16/2015.: CONSEPE, 2020. Disponível em:
https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf;jsessionid=820E76CF18FA29720F5A21312DE646D0. Acesso em: 20 set. 2022.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

Nota Biográfica

José Antonio Novaes (Baruty)

Professor Titular do Departamento de Biologia Molecular do Departamento de Biologia Molecular da UFPB, integrante e cofundador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas/NEABI.

E-mail: antonio.baruty@dbm.ufpb.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8418-2504>

Recebido em: 28/09/22

Aceito em: 19/06/23

Papel das canções revolucionárias na formação da consciência patriótica nas forças armadas de Moçambique (1964 - 1990)

Gabriel Fermeiro

Resumo: Neste artigo, discute-se o papel das canções revolucionárias na formação da consciência patriótica nas Forças Armadas de Moçambique com o objectivo geral de compreender como a canção contribuiu no despertar e na formação da consciência patriótica dos combatentes e do povo durante e depois da Luta Armada de Libertação Nacional, até o ano de 1990. Trata-se de um trabalho resultante da pesquisa bibliográfica, em que se busca entender como as canções foram usadas pelos e para os combatentes das Forças Populares de Libertação de Moçambique e, posteriormente, pelos militares das Forças Armadas de Moçambique. Ao consultar as diferentes obras, conclui-se que as canções revolucionárias foram sendo usadas e adaptadas em função das épocas históricas para valorizar a resistência heróica do povo moçambicano contra o colonialismo, servindo de inspiração e encorajamento aos guerrilheiros da Frente de Libertação de Moçambique e, mais tarde, como denúncia às agressões dos regimes minoritários a Moçambique, encorajando o povo e os militares para o cumprimento dos deveres de defesa da pátria e de solidariedade para com os povos oprimidos da África Austral e do Mundo inteiro. Durante o período em estudo, os comissários políticos foram os principais responsáveis pela dinamização da produção e difusão das canções revolucionárias. De igual modo, constatou-se que, tanto na instituição castrense, assim como, noutras, as canções têm uma função multifacetada, tanto nos momentos de alegria, como de angústia.

Palavras-chave: Canção; consciência patriótica; Forças Armadas de Moçambique.

The role of revolutionary songs in the formation of patriotic consciousness in Mozambique's armed forces (1964 - 1990)

Abstract: This article discusses the role of revolutionary songs in the formation of patriotic consciousness in Armed Forces of Mozambique to understand how they contributed to the awakening and formation of patriotic consciousness of the fighters and the people in the Armed Struggle for National Liberation and after until 1990. This is the work resulting from bibliographic research, in which we seek to understand how the combatants of the Popular Forces for the Liberation of Mozambique uses songs and, later, by the military of the Armed Forces of Mozambique. By consulting the different works, it is concluded that the revolutionary songs were being used and adapted according to the historical periods to value the heroic resistance of the Mozambican people against the colonialism, serving as inspiration and encouragement to the guerrillas of the Mozambique Liberation Front and, later, as denunciation to the aggression of the minority regimes to Mozambique, encouraging the people and the military to fulfil the duties of homeland defence and solidarity with the oppressed peoples of Southern Africa and the whole world. During the period under study, the political commissars were responsible for stimulating the production and dissemination of revolutionary songs. In the same way, it founded that both in the military institution and in others, the songs have a multifaceted function, both in moments of joy and distress.

Keywords: Song; patriotic consciousness; Armed Forces of Mozambique.

Papel de las canciones revolucionarias en la formación de la conciencia patriótica en las fuerzas armadas de Mozambique (1964 - 1990)

Resumen: Este artículo discute el papel de los cantos revolucionarios en la formación de la conciencia patriótica en las Fuerzas Armadas de Mozambique con el objetivo general de comprender cómo el canto contribuyó al despertar y formación de la conciencia patriótica de los combatientes y del pueblo, durante y después de la Armada de Liberação Nacional, hasta el año 1990. Es un trabajo resultante de una investigación bibliográfica, que busca comprender cómo las canciones fueron utilizadas por y para los combatientes de las Fuerzas Populares de Liberación de Mozambique y, posteriormente, por los soldados de las Fuerzas Armadas de Mozambique. Consultando los diferentes trabajos se concluye que los cantos revolucionarios fueron utilizados y adaptados según las épocas

históricas para: potenciar la heroica resistencia del pueblo mozambiqueño contra el colonialismo, sirviendo de inspiración y estímulo a las guerrillas del Frente de Liberación de Mozambique y, más tarde, como denuncia de las agresiones de los regímenes minoritarios en Mozambique, animando al pueblo ya los militares a cumplir con los deberes de defensa de la patria y de solidaridad con los pueblos oprimidos de África Austral y del mundo entero. Durante el período en estudio, los comisarios políticos fueron los principales responsables de impulsar la producción y difusión de canciones revolucionarias. Asimismo, se encontró que, tanto en la institución militar, como en otras, los cantos tienen una función multifacética, tanto en los momentos de alegría como en los de angustia.

Palabras clave: Canto; conciencia patriótica; Fuerzas Armadas de Mozambique.

Introdução

O presente artigo visa abordar os métodos e mecanismos seguidos pelos dirigentes da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) para a formação da consciência patriótica nas Forças Populares de Libertação de Moçambique (FPLM), durante a Luta Armada de Libertação Nacional (LALN) e nas Forças Armadas de Moçambique (FAM), no período pós-independência até a introdução do sistema multipartidário. Na verdade, foram várias as alternativas usadas na educação político-patriótica, através da realização de palestras com temas referentes à opressão e à humilhação do povo moçambicano pelo regime colonial português; do ensino da História e da Geografia de Moçambique, para o conhecimento do passado do país; da configuração do seu território e dos recursos de que dispõe, uma vez que não se ama e não se defende o que se ignora (MATARUCA, 2011).

Na educação patriótica, o destaque vai para as canções revolucionárias produzidas durante e depois da guerra de libertação de Moçambique que, invariavelmente, eram cantadas em todas as ocasiões, nas línguas tanto nacionais como na oficial, a portuguesa.

O objetivo geral desta apresentação consiste em compreender como a canção serviu de mobilizadora para o despertar para a formação da consciência patriótica, no espaço temporal de 1964 a 1990, no seio das FPLM, das FAM/FPLM e do povo, porque a conquista da independência era um projeto nacional de todo o país, do Rovuma ao Maputo, independentemente da etnia, da tribo, da raça e do sexo. Sendo assim, constituem objectivos específicos os seguintes: (i) identificar a fonte de inspiração dos autores das canções entoadas no seio das FPLM e das FAM/FPLM; (ii) descrever os momentos em que as canções eram, geralmente, entoadas e respectivos motivos; (iii) explicar as discontinuidades versus continuidades de certas canções depois da proclamação da independência nacional, até 1990.

A escolha deste tema foi baseada, essencialmente, em três fatores, a saber: (i) o facto de o autor ser professor de História e, por via disso, obrigado a trazer reflexões relacionadas com o devir da pátria moçambicana, neste caso, a canção como parte integrante da construção da identidade cultural; (ii) ser educador cívico-patriótico das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM) em geral, e da Academia Militar “Marechal Samora Machel” (AM), particularmente exigindo-se do mesmo trabalhar em temas que concorram à formação da consciência do militar e; (iii) o dever de ver valorizado o legado histórico cultural intangível das FADM.

O estudo do papel das canções revolucionárias na formação da consciência patriótica torna-se incontornável, na atualidade, pois há debates nos diversos círculos militares em torno da continuação ou não das canções revolucionárias na instituição castrense, sobretudo, por parte daqueles que, no passado, fizeram parte das FAM/FPLM.

Em concordância com o teor do parágrafo anterior, nota-se uma clara diferença no seio dos militares em relação às canções quando comparado ao

¹ Chibalo, a escravatura, o trabalho forçado, a violação das mulheres e outras atrocidades.

período em que vigoraram as FAM/FPLM, considerado braço armado da FRELIMO, apesar da existência de instruções superiores sobre a necessidade de os militares continuarem a cantar em todas as suas movimentações em marchas ou em diversas sessões e/ou eventos. Por outro lado, reconhecendo-se que as Forças Armadas são a “espinha dorsal” da Unidade Nacional de qualquer país, é importante que os valores culturais do povo moçambicano sejam preservados de diversas formas, usando vários meios, sob pena de se perder a identidade nacional.

Dada a implantação nacional e a mobilidade das Forças Armadas, não restam dúvidas de que são estas que difundem com alguma rapidez as manifestações culturais por todo o território sem custos adicionais pois, na constituição das unidades militares, a unidade nacional é o requisito fundamental. Portanto, a instituição castrense constitui um dos veículos, se não o principal, de difusão dos valores culturais.

Fazendo uso da História, vale lembrar que os romanos serviram-se das suas legiões para cumprir com o processo de romanização graças à rede de estradas construídas que facilitavam a movimentação daqueles, dos comerciantes e de outros intervenientes no imperialismo romano (MILAZZO, 2009; CARLAN, 2008).

Além do anteriormente exposto, apresentar o papel das canções revolucionárias desde 1962 a 1990 pode ajudar aos jovens que, atualmente, ingressam para as Forças Armadas (FA), a compreenderem a necessidade da defesa da pátria através das diversas mensagens veiculadas pelas canções e, a partir delas, desenharem novos desafios para Moçambique e, particularmente, para as FADM.

Se, no passado, devido à colonização e outras formas de sofrimento, o povo moçambicano foi capaz de, através de canções, expressar e denunciar todas as práticas nocivas ao ambiente de convivência social, econômica, política e cultural, o estudo do papel das canções pode despertar, no seio dos militares das FA, a necessidade do resgate destas práticas, consolidando a Unidade Nacional na diversidade cultural étnica e política.

Este artigo é, basicamente, bibliográfico. Conseguiu-se, através desta técnica, obter dados sobre o uso da canção na formação da consciência patriótica e/ou com ela relacionada nas diversas obras publicadas e inéditas que versam sobre a canção e sua importância para a formação da consciência patriótica, sobretudo dos militares das Forças Armadas tanto nacionais como de outras partes do mundo.

Outra técnica que o autor recorreu para a produção do artigo foi a observação, neste caso, não participante. O autor tem observado, no dia a dia, os movimentos de deslocamentos dos cadetes da Academia Militar Marechal Samora Machel (AM) em cumprimento da ordem do dia, ida e regresso das salas de aula para além do comportamento dos mesmos nas reuniões e/ou palestras que são ministradas ao longo da sua estadia na AM.

² Moçambique é um país multipartidário e os jovens que integram nas FA são filhos de pais com orientação política diversificada e, por vezes, a orientação política tem sido parte da educação familiar, o que pode contribuir para um relacionamento hostil entre jovens com ideias políticas opostas, apesar das FA serem apartidárias.

Com o uso desta técnica, foi possível fazer uma breve análise comparada do momento anterior, isto é, de 1964 a 1990, com o vigente.

A cultura militar moçambicana exige que os seus efetivos entoem canções em momentos de concentração (reunião ou em formatura) e em movimento. Apesar de ter sido afirmado tratar-se de estudo bibliográfico, é importante referir que os cadetes da AM, futuros Oficiais das FADM, acabam sendo, de forma indireta, o grupo alvo, pois é sobre eles que recai a técnica de observação.

Este artigo está dividido em três partes, para além da introdução e a conclusão e sugestões, a saber: (i) enquadramento conceitual dos principais termos, (ii) breve evolução histórica da canção na instituição militar: das origens à atualidade, e (iii) a canção como meio didático e de consciencialização dos militares da FADM.

Enquadramento conceitual dos principais termos

Em função das normas de pesquisa científica, todo o trabalho de natureza acadêmica ou científica inicia por revisão bibliográfica para se apurar o estado de arte ou, melhor, fazer uma busca sistemática do que já foi escrito, publicado ou não, sobre o assunto que se pretende investigar. Este procedimento inclui a definição dos principais termos-chaves. Por via do exposto, neste ponto do artigo, vai ser feita uma breve conceituação de alguns destes termos, como canção, música, formação, consciência e patriótica.

Para a Academia de Ciências de Lisboa (ACL, 2001), canção deriva do latim *cantio*. No sentido literário, canção é “composição poética, de fundo lírico, dividida em cópulas, geralmente com refrão, própria para ser cantada” (ACL, 2001, p. 661). Uma vez que este artigo volta-se para o estudo de canções no seio das FA, vale definir a canção de combate. Em concordância com a referência acima, canção de combate é aquela cuja letra manifesta uma tomada de posição política, uma atitude de luta contra uma ideologia ou um sistema.

A Luta de Libertação Nacional conduzida pelos combatentes das FPLM, foi um projeto patriótico de sociedade e as canções que embalavam e mobilizavam os protagonistas dessa saga libertária não eram quaisquer, propunham mudar, profundamente, o estado das coisas em Moçambique.

Daí que se considera a adjetivações revolucionárias, porque a revolução é uma “reviravolta, uma alteração radical e profunda de uma sociedade em sua estrutura política, económica, social, cultural, religiosa, geralmente, por meios violentos e de forma súbita, representando um confronto entre uma ordem anterior e um novo projecto político-social” (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2001, p. 167).

Ao desencadear a Luta Armada de Libertação Nacional, a FRELIMO não propunha a continuidade do status quo ante, trazia uma proposta de sociedade diferente da edificada pelas autoridades coloniais, com novos valores, que eram apresentados pelas canções que animavam a marcha dos combatentes com o povo que lhes dava legitimidade de lutar e que apoiava essa luta como a água que mantém vivo o peixe. Os valores da LALN eram a Unidade Nacional, o patriotismo, a coragem, servir e respeitar o povo, a liberdade, a emancipação

da mulher, o espírito de sacrifício, a solidariedade para com as lutas dos povos oprimidos do mundo e outros.

Apesar de o autor fazer referência às posições tomadas contra as ideologias e/ou sistemas políticos, a canção também pode ser usada para manifestação contra outras formas de crise, como epidemias, guerras ou referir-se a momentos de alegria e de festa.

Analisando o teor ou as letras das canções revolucionárias na instituição castrense moçambicana, percebe-se que foram produzidas no tempo colonial, sobretudo durante a LALN, contestando o regime em vigor por um lado, e, por outro, mobilizando ou encorajamento a participação de todos os povos oprimidos no processo da luta.

Já no período posterior à independência nacional, bem como, durante a guerra dos 16 anos, foram introduzidas novas canções que se juntaram às anteriores.

Se as canções produzidas no tempo colonial pelos moçambicanos tinham como essência a denúncia do sistema colonial português, assim como a valorização das tentativas e iniciativas de resistência contra aquele regime, as que surgiram no período posterior à independência nacional visavam o seguinte: reafirmar a soberania alcançada em 1975, mobilizar e encorajar para a novas frentes de combate, que nem sempre se traduziram em uso de força militar, mas contra a pobreza, a nudez e a miséria, bem como a solidariedade para com as lutas dos povos oprimidos do mundo.

Dado o conceito de canção, importa também definir a consciência patriótica. Em concordância com a ACL (2001), consciência deriva do latim, que é o “conhecimento que se tem da própria existência; noção que a pessoa tem do que se passa, através da interpretação das informações fornecidas pelos sentidos” (ACL, 2001, p. 928). Este conceito pode servir no contexto deste trabalho pois dele se extrai aquilo que os homens integrantes da LALN desejavam: a libertação da terra e dos homens.

Uma vez que o fulcro do trabalho é a compreensão sobre o processo de formação da consciência patriótica no seio das FAM/FPLM, faz sentido definir a palavra formação. Baseando-se, ainda, na ACL (2001) formação é “processo de adquirir forma, configuração; acto” ou “efeito de formar ou de se formar”, ou, ainda, a “acção de transmitir conhecimentos, valores ou normas, de instruir ou promover” (ACL, 2001, p. 1793).

Para o caso em apreço, interessa sobremaneira o último conceito, ou melhor, transmissão de conhecimentos, valores e normas, de instruir ou promover. Esta visão enquadra-se melhor que os anteriores porque se estava perante o ato de inculcar os valores do povo e da necessidade de contemplação da pátria como uma unidade que pode ajudar os militares das FA a repor a sua identidade “roubada” ou alienada e destorcida ao longo do período de dominação.

Por via do exposto, importa, na esteira da abordagem conceitual, incluir o conceito de pátria, pois a partir desta, define-se o termo patriotismo. Não restam dúvidas que estes dois termos já foram amplamente conceituados em vários dicionários e obras, entre publicadas e inéditas. Para o caso concreto, foi-se buscar o conceito de Figueredo (1913), ACL (2001) e do Ministério de Defesa Nacional (MDN, 2009).

Quanto ao termo “pátria”, Figueiredo (1913) defende que é “país em que nascemos” ou “qualquer terra ou localidade, em que nascemos” (FIGUEIREDO, 1913, p.1511). De igual modo, pátria, na versão da ACL (2001) deriva do latim patria, que significa “país do qual se é cidadão por se ter nascido ou vivido lá vários anos; nação em relação a qual existe um sentimento de pertença ou uma inclinação sentimental” (ACL, 1913, p. 2783).

Com base no conceito de pátria, pode-se definir o patriotismo. Ainda na esteira de Figueiredo (1913, p. 1512), patriotismo é “qualidade de quem é patriota” ou “amor à pátria”. Enquanto isso, a ACL (2001) entende o termo patriotismo não só como “qualidade de quem é patriota”, mas também como sendo o “sentimento de amor à pátria que se traduz em actos de defesa ou enaltecimento” (p. 2784). Por sua vez, o MDN (2009) definiu patriotismo como sendo “ (...) o amor da Pátria, (...) ou sentimento que se concretiza na prestação real de serviços à comunidade, sobretudo, na obediência ao governo legalmente constituído, e na colaboração da defesa da Pátria quando ela necessita do cidadão” (p. 10).

No contexto deste trabalho, ter-se-á em conta o conceito dado pelo MDN, uma vez que é muito mais abrangente e se enquadra melhor no propósito do artigo, que é compreender o contributo da formação da consciência patriótica dos militares das FAM/FPLM desde o início da LALN até a introdução do multipartidarismo em Moçambique.

Breve evolução histórica da canção na instituição militar: das origens à atualidade

A canção militar é um alimento para o espírito militar e estimulador da alma do soldado (PASSOS, 2018).

A canção faz parte da vida do Homem desde os tempos remotos da sua história. Por bem dizer, a canção faz parte da cultura humana. Tanto na vida religiosa, como nas vertentes política e social, a canção tem sido mobilizada para descrever cada momento em que se atravessa e/ou justificar o porquê das coisas.

Na versão bíblica, a canção é mencionada em muitas passagens. No Antigo Testamento aparece bem descrito o papel da canção: havendo felicidade, no seio duma comunidade, deve-se cantar. Contudo, a canção não só simboliza momentos de felicidade, pois, nas circunstâncias de tristeza e de angústia, os homens cantam. Invariavelmente presenciou-se no passado e, no presente, em comunidades, o ato de cantar como forma de expressar o sofrimento e a dor em tempo de desgraças de diversa ordem (mortes, secas, cheias e outras calamidades).

Na história militar há relatos que testemunham guerreiros que eram obrigados a cantar em reconhecimento dos seus heróis e como forma de buscar inspiração neles. Exemplos não faltam: os espartanos já marchavam cantando. Napoleão Bonaparte, no seu sangrento expansionismo, talvez um dos mais mortais do início da idade contemporânea, fazia menção especial para as músicas no seio dos militares, a ponto de afirmar o seguinte: ponha uma banda de música na praça e o povo a seguirá para a festa ou para a guerra (MATTOSO & HENRIQUES, 1973; Passos, 2018).

No continente africano também não faltam exemplos. Na revolução militar efetuada pelo sanguinário Tchaca Zulu, no território sul africano e arredores, Ki-Zerbo (1972) afirma que:

os regimentos (impis) eram compostos, cada um deles, de um milhar de homens ou mulheres mais ou menos da mesma idade. (...). Cada regimento tem seu uniforme e traz um sinal distintivo: bandas de cores diversas na frente, (...). Cada regimento tem o seu grito de guerra (p. 7).

Havendo necessidade de mobilizar, consciencializar e elevar o sentimento patriótico do povo e dos militares, as canções de cariz patriótico são incrementadas nas corporações militares, como refere o autor acima citado que, nos primórdios do Século XVIII, os compositores começaram a criar temas militares e patrióticos. A partir de 1750, as bandas passaram a ter estruturas definidas e organizadas dentro das unidades e a realizar apresentações em praças públicas (KI-ZERBO, 1972).

Como se pode perceber, o ato de cantar nas forças armadas remonta da antiguidade, ou melhor, não se trata de invenção da atualidade e das autoridades militares moçambicanas. As canções existiram desde há muito como expressão máxima de diversos sentimentos e de mobilização de coragem e bravura.

A canção como meio didático e de consciencialização dos militares das Forças Armadas de Defesa de Moçambique

Ao se cantar, cumpre-se uma função dupla: ora se ensina os bons exemplos que devem ser seguidos pelas comunidades, neste caso os militares, principalmente na camada de formação como é o caso da AM e, simultaneamente, ajuda na formação da consciência do indivíduo ou, melhor, a tomar a decisão do que pode fazer para contribuir para a sua sociedade. Contudo, Alves (2013) realça que é necessário atentar para as particularidades presentes no processo de criação de uma canção, que envolve uma realidade histórica específica.

Na versão de Guilard e Costa (2018), o ânimo e a motivação aumentam quando se entoam as canções, além do que, a letra possui grande importância no processo de formação e preparação física. O autor conclui dizendo que as canções militares são um recurso didático muito importante para a formação do policial militar, na construção de valores e na melhoria do desempenho físico dos alunos durante o curso.

Eliot (1953, apud PASSOS, 2018) afirma que as canções e as palavras que as acompanham podem parecer muito afastadas do heroísmo ou da devoção, mas seu poder mágico e estimulante pode levar a alma dos homens a compreender certas verdades que suas mentes duvidariam. Mais do que isto, ninguém pode dizer ao certo onde vive a alma do batalhão, mas a expressão dessa alma é, na maioria das vezes, localizada na banda.

É na esteira do pensamento do autor acima, que Alves (2013) afirma que é na essência das canções e, para além do fatalismo tradicional que as caracteriza, encontramos a esperança na Revolução. E o tempo e as coisas passadas ganham nova dimensão, encontrando os caminhos da África e do mundo.

Na versão de Castro (2012), “ser Força Armada significa ser instituição nacional permanente e regular, (...) As Forças Armadas perpetuam-se e dedicam-se de corpo e alma à Nação, (...)” (p. 5). Este pensamento é corroborado por Ramalho, que relata:

o Exército, como instituição nacional cuja existência está indissociavelmente ligada à fundação e à preservação da nacionalidade, além de cumprir as tarefas relativas à sua tradição e do diversificado património histórico-cultural que enformam o seu passado, os valores do patriotismo, da honra e do dever, moldam o carácter dos seus soldados e a condição militar traduzida na total dedicação à Pátria (...) (RAMALHO, 2012, p. 2).

Para que o militar se dedique de corpo e alma à nação e à pátria, como defendem os autores acima, é inevitavelmente necessária uma educação perene incidindo sobre os valores da pátria e a necessidade da sua preservação.

A canção, didaticamente, é recorrida para a transmissão de conhecimento, sobretudo do passado histórico dos povos. Aos combatentes da FRELIMO, mais tarde FAM/FPLM, era preciso dar a conhecer as causas da luta que se previa durar muito tempo. O mesmo aconteceu quando eclodiu a guerra dos 16 anos e, hoje, a luta contra o analfabetismo, a fome, a nudez, a miséria e as epidemias.

Por isso, é bom lembrar que a canção pode desempenhar um papel muito importante para a vitória nestas batalhas.

Conclusões e sugestões

As canções são a radiografia da sociedade, a expressão das aspirações de um povo, das suas angústias e dos desafios por realizar. As canções têm imensas potencialidades de mobilização, convencendo mulheres e homens a abraçarem projetos e realizar sonhos que, de outro modo, não seriam possíveis.

As canções apresentam uma multiplicidade de vantagens: transmitem a mensagem, emocionam, contagiam, mobilizam, corrigem sem provocar mágoa, desfazem o desespero e as incertezas, penetram facilmente nas mentes e nos corações dos seus destinatários.

As canções tanto podem denunciar os males como podem fazer apelos ao conformismo de um povo com uma realidade positiva. O colonialismo era um mal que devia ser erradicado de Moçambique, o que exigia unidade nacional, coragem e disponibilidade para consentir sacrifícios, incluindo a perda da própria vida. Na luta de libertação houve engajamento, hesitação, medo, traição, deserção e infiltração. Tudo isto constituía objetivo das canções revolucionárias.

Se, em momentos mais difíceis, as canções revolucionárias desempenharam um grande papel de mobilização de várias formas, hoje, devidamente contextualizadas e adaptadas às circunstâncias concretas, podem resgatar os valores que constituem os pilares da moçambicanidade, tais como a unidade nacional, o patriotismo, a auto-estima, o espírito de corpo, a coragem, o amor ao trabalho, a solidariedade de moçambicano para moçambicano e para com os outros povos.

Em Moçambique, sendo um mosaico etno-cultural, as canções podem contribuir para o reforço da unidade na diversidade, condição *sine quo* para a realização dos imensos desafios que a pátria coloca. Ao se evocar o papel das canções revolucionárias, não se pretende transformá-las em panaceia (remédio para todos os males) nem dá-las à primazia na educação cívico-patriótica. Pretende-se, sim, diversificar as propostas de soluções, sendo necessária a perícia de fazer opções na diversidade de métodos, técnicas e formas de realização de educação cívico-patriótica.

A tradução das canções revolucionárias pode contribuir para alargar a compreensão, contribuindo para a disseminação das mensagens mobilizadoras. A organização, a estruturação e a reestruturação da área de Educação Cívico-Patriótica, aproveitando as experiências positivas e de utilidade actual nas FADM, podem contribuir para o resgate da identidade do povo moçambicano.

Em todas as épocas, as sociedades foram inventoras ou produtoras de canções e poemas. Depender apenas das canções revolucionárias pode matar a criatividade e estimular a estagnação inventiva. Para reverter a situação, as unidades das FADM, através dos Serviços de Cultura, podem promover concursos e atribuir alguns prémios aos proponentes de melhores canções que se adequem aos novos desafios do povo moçambicano e das Forças Armadas.

Referências

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA das Ciências de Lisboa. Dicionário da língua portuguesa contemporânea. Lisboa: ACL, 2001.

ALVES, A. P. Angola: musicalidade, política e anticolonialismo (1950 - 1980). *Revista Tempo e Argumento*, n. 10, 2013. p. 373-396.

CARLAN, C. U. As invasões germânicas e o império romano: conflitos e identidades no baixo império. *História: Questões & Debates*, n. 48/49, 2008. p. 137-146.

CASTRO, P. C. de. Força Armada. *Revista do Clube Militar*, n. 444, 2012. s.p.

FIGUEIREDO, C. Novo dicionário da língua portuguesa. Disponível em: <http://dicionario-aberto.net/dict.pdf>. Acesso em: 20/09/2023.

GUILARD, L. C.; COSTA, L. D. As canções militares como instrumento didático para o treinamento e formação profissional de policiais na Polícia Militar do Estado de Goiás. *Revista Brasileira de Estudos de Segurança Pública*, n. 1, 2018. p. 164-171.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia* (3a. ed.). Rio de Janeiro: TupyKurumin, 2001.

KI-ZERBO, J. *História da África negra* (2a.ed.). Paris: Europa-América, 1972.

MATARUCA, F. (2011). Importância dos valores culturais no desenvolvimento das Forças Armadas de Moçambique. Trabalho individual do curso de promoção a oficial general. Instituto de Estudos Superiores Militares, Lisboa, 2011.

MATTOSO, A.; HENRIQUES, A. *História geral e pátria: antiguidade e Idade Média*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1973.

MILAZZO, B. L. M. *A construção da fronteira étnica no processo de romanização da Britânia romana: os casos de resistência de Carataco e Boudica durante o século I d.C.* Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Fluminense, Niterói, 2009.

MINISTÉRIO DE DEFESA NACIONAL. *Educação cívico-patriótica e moral das Forças Armadas de Defesa de Moçambique*. Maputo: MDN, 2009.

RAMALHO, J. L. P. Retirada do exército francês da região da Guarda. Discurso apresentado na Cerimônia Militar Evocativa da Retirada do Exército Francês na Região de Guarda. Guarda, 2011.

PASSOS, A. A música militar e sua harmoniosa missão. Blog Oficial do Exército Brasileiro. Colectânea do blog. Brasília, Brasil: BOEB, 2018. p. 52-55.

Nota Biográfica

Gabriel Fermeiro

Doutorando em História da África Contemporânea, Mestre em Educação/Ensino de História pela Universidade Pedagógica - Maputo, Licenciado em Ensino de História pela Universidade Pedagógica - Delegação de Nampula. Chefe do Departamento de Pesquisa e Extensão, docente de Introdução à História, História de Educação Cívico-Patriótica na Academia Militar. Correio electrónico: gabriel.fermeiro646@gmail.com.

E-mail: gabriel.fermeiro646@gmail.com

ORCID: [0000-0001-5576-664X](https://orcid.org/0000-0001-5576-664X)

Recebido em: 16/09/22

Aceito em: 19/06/23