



ARTIGO

## **CAIPIRA, NÃO! SOU POMITAFRO, SIM SENHOR!**

*Marcos Teixeira de Souza*

*Doutor em Sociologia – IUPERJ. Pesquisador do Centro de Estudos Afro-Asiáticos – CEAA*

*Sandra Márcia de Melo*

*Doutoranda em Sociologia – IUPERJ*

*Cássia Raquel Beiersdorf*

*Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – Faculdade Dom Bosco. Professora da rede municipal de Arroio do Padre – RS*





### Resumo

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, e as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, entre outros, acenaram para uma perspectiva mais plural, cultural e etnicamente falando, da escola, demovendo-lhe de uma visão monocultural, geralmente eurocêntrica, conforme explicita Gonçalves (2007). Bem antes disso, em 1989, ao se interrogar sobre a hegemonia de uma tradição escolar Brasil a fora, isto é, a realização de festa caipira, alguns professores de uma escola agrícola do pequeno município de Vila Pavão (ES) repensaram essa tradição do calendário escolar brasileiro e criaram em substituição ao evento, uma festa identitária e culturalmente mais consonante com suas raízes históricas, (JACOB, 2011): a Pomitafró (neologismo formado pela junção das três etnias POMeranos, ITALianos e AFROdescendentes), festa que, embora tivesse seu nascedouro na escola, ganhara posteriormente as ruas e a atenção da sociedade local, mobilizando anualmente praticamente todo o povo pavoense, inclusive inserida no hino e brasão municipais, dado o alcance que a Pomitafró refletiu e reflete na municipalidade.

Palavras-chave: Pomitafró, etnias, identidades, Vila Pavão, Escola.

### Abstract

The National Curriculum Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais), the National curriculum guidelines (Diretrizes Curriculares Nacionais) and the 10.639/2003 e 11.645/2008 laws, amongst other policies leaned toward a more plural perspective of school, culturally and ethnically speaking, depriving the educational system of a monocultural and generally Eurocentric vision, as stated by Gonçalves (2007). Long before that, in 1989, when asked about a Brazilian school tradition, the making of a caipira party, some teachers of a rural school on the small city of Vila Pavão (ES) reinvented this tradition by replacing the traditional party with a newly created identitary commemoration more consonant with their historical roots, (JACOB, 2011): Pomitafró (a neologism formed by the merging of three ethnicities: POMerans, ITALians and AFRO descendants), a party that posteriorly rose in popularity amongst the local society and nowadays mobilizes almost all the pavoense population yearly, having recently been included in the municipality's anthem and coat of arms.

Keywords: Pomitafró, ethnicities, identities, Vila Pavão, Escola.

### Introdução

Nas últimas duas décadas parece ser ponto pacífico ou menos controverso nos recentes estudos acadêmicos que o conceito *raça* se imbrica em uma série de imprecisões semânticas e teóricas, e, sobretudo, foi um termo largamente usado para fins de dominação política de um grupo étnico em relação a outro, especialmente nos séculos XIX e XX.

É claro que nas sociedades desse período, o conceito *raça*, apesar de impreciso, logrou mais apelo social e político em contextos de diversidade étnica, principalmente em meio a disputas, sejam elas por terras, influência política, poder, entre outros.

Com os estudos, por exemplo, de Hall (2006), as ciências humanas e sociais caminharam para o entendimento de um sujeito fragmentado em diversas identidades, e tal caminho não fora, por outro lado, vislumbrado pela intelectualidade do século XIX, momento em que as identidades eram vistas como fixas, denominadas e as distâncias sociais eram bem postas e marcadas na sociedade: escravo, senhor, rei, senador, camponês, etc.

Tal qual a montagem de um imenso e diversificado mosaico, o estudo da formação da identidade nacional levantou muitos debates polêmicos, por exemplo, entre partidários da Abolição e contrários a esta medida, bem como não poucos conflitos abertos e silenciosos, os quais ora se calavam, ora se avivavam e se enfrentavam em sua formação, perseguindo continuamente respostas consistentes para a problemática não só da identidade do que seja brasileiro, mas também do que não seja brasileiro. E falar em identidade é tocar num tema caro aos indivíduos e às nações,

pois tal conceito influi na significação do que cada um percebe em si e no outro (indivíduo ou nação). Stuart Hall (2006: 49), em *A identidade cultural na pós-modernidade*, afirma:

as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós só sabemos o que significa ser “inglês devido ao modo como a “inglesidade” (Englishness) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. (HALL, 2006, p. 49)

A temática *relações interétnicas* no Brasil compreende parcela expressiva dos trabalhos na área de Ciências Sociais e Humanas. Não sem razão, a formação cultural e social do Brasil, oriunda da interação entre as matrizes africana, europeia e indígena, enraizara todo um *modus vivendi*, que perpassa memórias sociais e narrativas de estruturas do Brasil Colônia. Os trabalhos de Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Sérgio Buarque de Holanda, Darcy Ribeiro, dentre outros, tentaram, cada um a seu modo e com enfoques epistemológicos diversos, enveredar por um Brasil em que *raça* (ou *etnia*) figura como um critério relevante para entender as dinâmicas sociais, presentes em um país marcado pela diversidade, e que, na escola, segundo Gonçalves (2007, p. 172): *somente no fim do século XX, na década de 90, o sistema educacional brasileiro incorporará esta discussão.*

## Pomitafró: uma festa pautada em uma construção identitária

De acordo com a interpretação de Antônio Sérgio Guimarães (1999), *raça* é uma construção sociológica que está presente no comportamento humano, com poder de disseminar a desigualdade, por meio de vantagens e desvantagens, a partir de modelos que se apresentam na nossa sociedade.

Com base na realidade histórica apresentada no decorrer do período colonial e que perdurou até as primeiras décadas pós-escravidão, o vocábulo ‘raça’ continha um estigma, isto é, expressava um contexto social extremamente preconceituoso e discriminatório, plenamente amparado pelo racismo científico.

Foi François Bernier<sup>1</sup> quem primeiro definiu uma classificação racial humana, quando publicou, em 1684, a “Nova divisão da terra pelas diferentes espécies ou raças que a habitam”. Carolus Linnaeus<sup>2</sup> foi o inventor do termo *homo sapiens*, classificando-o em cinco tipos, a saber: (1) Americano (*homo sapiens americanus*: vermelho, mau temperamento, subjugável); (2) Europeu (*euro-paeus*: branco, sério, forte); (3) Asiático (*homo sapiens asiaticus*: amarelo, melancólico, ganancioso); (4) Africano (*homo sapiens afer*: preto, impassível,

preguiçoso); (5) Monstruosa (*homo sapiens monstruosus*: sem definição geográfica, abrangendo diversos tipos como Patagônios da América do Sul, *Fla-theads* canadenses, e demais que não podiam ser encaixadas nas quatro classificadas por Linnaeus como “normais”, de acordo com suas características físicas e morais).

Mais tarde, o sucessor de Linnaeus, Blumenbach<sup>3</sup>, em 1775, reconheceu “quatro variedades da humanidade”: europeu, asiático do leste e parte de América do Norte; australiano; africano e restante do Novo Mundo, mas em 1795, redefiniu essas variedades, criando cinco, então: caucasiano, mongol, etíope, americano e malaio. Entretanto, em 1916, foi divulgada a teoria da hipodescendência pelo norte-americano Marvin Harris<sup>4</sup>, que consistia na classificação de um indivíduo resultado do cruzamento de duas ‘raças’ diferentes, em que o fruto do cruzamento de duas etnias tinha como resultado de classificação a socialmente inferior. Por exemplo, “o cruzamento entre um branco e um índio é um índio”.

Como pode ser observado, desde tempos distantes dos atuais, a discussão sobre raça e etnia persiste. Para muitos cientistas, então, a primeira está associada às características morfológicas semelhantes, mas não é um termo considerado científico. Já a palavra etnia provém do adjetivo

1 François Bernier (1625-1688) foi um viajante, antropólogo e médico francês, e realizou uma expedição pelo subcontinente indiano (Índia, Paquistão, Bangladesh, Nepal). Foi o primeiro europeu a chegar à Caxemira.

2 Carolus Linnaeus (1707-1778), sueco, foi um botânico, zoólogo e médico sueco, criador da nomenclatura binomial e da classificação científica, sendo assim considerado o “pai da taxonomia moderna”. Taxonomia é a disciplina acadêmica que define os grupos de organismos biológicos, com base em características comuns e dá nomes a esses grupos.

3 Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840) foi um antropólogo e zoólogo alemão, que classificou o ser humano em raças.

4 Marvin Harris (1927-2001) foi um antropólogo norte-americano e realizou uma gama de estudos sobre a temática étnico-racial na África, Índia e América do Sul, inclusive no Brasil. É de Marvin Harris o termo hipodescendência, conceito em que indivíduos miscigenados: “a criança das uniões inter-étnicas/raciais pertence à raça/etnia considerada biológica ou socialmente inferior”.

grego *ethnikos*, derivação do substantivo (gente ou nação estrangeira). Assim, forma a ideia de identidade, reunindo para além da aparência física, religião, língua, modos de viver, entre outros pontos convergentes.

Portanto, atualmente, o termo etnia tem sido mais aplicado aos discursos que tratam de comunidades específicas, como é o caso dos três grupos aqui tratados – pomerano, italiano e afrodescendente. Cabe então considerar na relação entre nós e os outros a pertinência de o que diz Candau (2005, p. 19): *Nossa maneira de situarmos em relação a eles tende, “naturalmente”, isto é, está construída, a partir de uma perspectiva etnocêntrica*. Pensando nesta interação apontada por Candau, é oportuno, assim, debruçar-se sobre uma cidade capixaba.

Com cerca de nove mil habitantes, distante 276 km da capital Vitória, a cidade de Vila Pavão, situada no noroeste espírito-santense, singulariza-se por engendrar, em 1989, uma festa de cunho interétnico chamada *Pomitafró*, cuja última edição foi em 2011. Realizada geralmente no mês de agosto, visava à integração das principais etnias colonizadoras do município, pomeranos, italianos e afrodescendentes - daí o termo *Pomitafró*.

O hino e a bandeira municipais remetem à *Pomitafró* como ícone de uma cidade que se orgulha por sua diversidade étnica. O evento passa a constituir-se, então, de relevância para a sociedade e escola pavoense, no cotidiano e nas relações sociais dos moradores dessa cidade, que ano a ano, enfeitam suas casas, colaboram na organização da festa, desfilam símbolos de suas respectivas etnias, etc. Além da concentração de habitantes na zona rural, quase 80%, a cidade se destaca por mais duas particularidades: a bem

sucedida agricultura familiar e as imensas jazidas de granito, que fazem do município um dos expoentes nacionais do produto.

A história de Vila Pavão está atrelada à migração e à luta pela emancipação de Nova Venécia, município do qual o então distrito de Vila Pavão fazia parte. Jorge Kuster Jacob, pomerano morador da região e autor de *Cidades irmãs pomeranas: Vila Pavão (ES) e Espigão do Oeste (RO)*, esclarece em sua obra sobre que:

Até a década de 1920, a região que hoje corresponde ao município de Vila Pavão era habitada por povos indígenas da família de botocudos. O município de Vila Pavão foi colonizado na década de 1920 por algumas famílias brasileiras que fugiam da seca no sertão baiano e interior de Minas Gerais. Em seguida, grandes madeireiros ocuparam a região para explorar peroba, jequitibá, entre outras essências florestais da Mata Atlântica. Na década de 1940, chegaram os primeiros imigrantes pomeranos, entre estes, Franz Ramlow, que articulou a vinda de grandes levadas de pomeranos para a sede do município... (JACOB, 2011, p. 43).

Também chegaram nos anos 40, italianos e afrodescendentes em distritos da então Nova Venécia (JACOB, 2011, p. 43), estabelecendo esta tríade étnica que, no fim dos anos 80, daria sentido à *Pomitafró*.

Como fora abordado sobre a migração como um componente da história de Vila Pavão, essa chegou, nas décadas de 70 e 80, a perder parcelas de população para o estado de Rondônia, que atraía a esperança de muitos pavoenses, a maioria pomeranos, para as oportunidades de

aquisição de terras e trabalho. De acordo com Jacob (2011): *A década de 1980 foi o auge da migração para Rondônia, quando Vila Pavão chegou a perder 40% de sua população* (JACOB, 2011, p. 44).

Apesar de tal êxodo nos anos 80, Vila Pavão se fortalece com o processo de luta por emancipação de Nova Venécia, luta esta cunhada com o neologismo EMANCIPAVÃO, uma alusão ao desejo de emancipação de Vila Pavão. Formada por alguns professores, vereadores, pastores, comerciantes, indivíduos influentes na localidade, entre outros, a luta pela emancipação tem sua meta atingida em 1º de julho de 1990, inaugurando uma nova história para Vila Pavão, nome dado por viajantes que pernoitavam na localidade, em uma casa onde havia um desenho de um pavão.

A atuação política não estivera divorciada também dos próprios descendentes de imigrantes, no sentido de ações para a valorização da tríade étnica que vêm acontecendo ao longo desse período em que a Pomitafro tem sido realizada, para o reconhecimento de seus valores culturais frente à diversidade da cultura brasileira.

Nesse sentido, a partir dos anos 1980 – e continua até hoje – a mobilização consciente, por meio de associações, de encontros, dentre outras mais atividades na busca do resgate e da preservação da imigração europeia no solo capixaba, criou uma atmosfera propícia a fim de que as culturas oriundas da imigração se firmem como uma marca identitária da região espírito-santense, gerando dividendos positivos se bem aproveitada.

Mas nem sempre foi assim. O silêncio praticamente imposto aos imigrantes, especificamente dessas três etnias que formam o movimento Pomitafro, foi rompido por esses próprios

atores sociais outrora alijados de se expressarem e se posicionarem como grupos sociais formadores do desenvolvimento do Espírito Santo. Ao quebrar o silêncio e levar suas manifestações culturais para as praças, para as festas públicas, para outros espaços de visibilidade, esses descendentes fomentam a atividade turística, ainda que ela não seja a razão primordial. Assim, retomando Pollak (1989),

o longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais (POLLAK, 1989, p. 5).

E uma das principais forças coercitivas manifesta-se na esfera educacional, por meio da transmissão de moldes culturais, sociais, etc., e os reforça calcados nas premissas da sociedade.

Alberto Tosi Rodrigues, em *Sociologia da Educação* (2003, p. 25-27), discorrendo sobre a teoria durkheimiana para a Educação, salienta que o processo de educação se dá envolto à transmissão de valores e crenças, acumulados pelas gerações passadas para as gerações seguintes, propiciando assim ao que o autor expressa “vontade da sociedade”.

No conteúdo, o currículo escolar, ao tratar da cultura brasileira como um todo, concorre para prevalecer um silenciamento ou distanciamento de expressões de moldes não eurocêntricos, como as expressões culturais de matrizes africanas.

A escola, ainda que siga algumas diretrizes nacionais e obedeça às leis educacionais, não apresenta um pensamento único em relação às suas praxes, aos seus valores perante a sociedade. Os atores envolvidos na esfera da educação,

como ocorre normalmente em outros setores e instituições, ora concordam entre si, ora discordam, e comumente precisam negociar acordos. Tais situações favorecem o amadurecimento da escola como uma instituição que abriga múltiplas concepções e posicionamentos na e da sociedade. A Pomitafro se insere neste contexto de repensar uma atividade escolar, de confrontar o *status quo*.

Para Durkheim, a escola caracteriza-se como uma instituição crucial para a formação de uma consciência social. Em Vila Pavão, tanto na sede quanto nos demais distritos, geralmente há uma escola e uma igreja. E são elas, não excluindo a participação de outros processos de socialização como a família, algumas das principais responsáveis pela construção de uma consciência coletiva local.

Então, esses valores são presentes e transmitidos nas festas e manifestações folclóricas no Estado do Espírito Santo, em especial, na comunidade pavoense, muitas das quais enaltecedoras da cultura local e das etnias formadoras dessa unidade da federação, ressaltando a cultura no cenário nacional e mostrando que a diversidade cultural e étnica particulariza o país em comparação a outras nações, sem obviamente cair no perigoso discurso das dicotomias da chamada cultura erudita *versus* cultura popular; cultura oficial em oposição à marginal e outras mais polaridades que escondem a armadilha da suposição de que uma determinada cultura é superior ou inferior a outra. Por isso, nesse panorama a Pomitafro torna-se uma festa peculiar no Brasil, quiçá no mundo.

Criada em 1989 a Pomitafro é um evento cultural que visa promover as manifestações culturais e identitárias das etnias pomerana, italiana

e africana, ou seja, as três principais etnias fundadoras de Vila Pavão. Sublinhando a relevância turística da festa, Joêmio Camilo Filho, em sua monografia, exprime o contexto do surgimento da Pomitafro:

Posteriormente, mais precisamente em 1989, alguns professores e moradores se reuniram no Centro Estadual de Integração da Educação Rural (CEIER) e chegaram a um questionamento: será que Vila Pavão não tem algo de significativo a ser festejado, com relação a essa miscigenação de raças? Seguindo esta linha de pensamento, criaram um evento com essa finalidade: a Pomitafro. O nome se originou de pomeranos, italianos e afrodescendentes, que foram os principais colonizadores do município (FILHO, 2010, p. 10).

Vindo do contexto escolar, e restrito a ele em suas primeiras edições, até alcançar o âmbito municipal, o evento, ano a ano, passou angariar maior participação popular.

Todos os anos, geralmente na primeira semana de agosto, a população se mobiliza enfeitando suas casas, a fim de realizarem a Pomitafro. O número de pessoas que se oferecem como voluntárias para a realização do evento é bastante significativo e muitas querem se envolver, pois sabem que essa é uma grande oportunidade de divulgar o município. Hoje, passadas 17 edições da Pomitafro, o evento passou a ser a principal festa da cidade e é considerada por muitos, um dos maiores eventos étnicos e culturais do país (FILHO, 2010, p. 28).



Sobre o grau de envolvimento da comunidade na festa, Emanuely Tiburtino Salvador (2003) ressalta:

Por ser um evento que atrai um número considerável de turistas, a Pomitafro envolve toda comunidade local, desde seu planejamento até a sua realização final, resultando em renda e empregos para a região (SALVADOR, 2003, p. 10).

Salienta ainda Filho (2010), calcado em dados da Secretaria Municipal de Turismo de Vila Pavão, que o número de visitantes nos dias de festa chega a aproximadamente 30 mil pessoas, ou seja, mais que o triplo do número de habitantes locais (FILHO, 2010, p. 28).

Sem esquecer a esfera política, o cerne da Pomitafro reside no envolvimento das escolas e na mobilização dos munícipes. A associação entre *escola e sociedade* alavanca condições propícias para que a festa se perpetue no município, uma vez que a escola, um dos principais atores sociais, muito colabora na formação das seguintes gerações pavoenses, transmitindo, dessa maneira, os valores éticos da Pomitafro. Outra resultante dessa associação materializa-se também pela presença dos pais na vida escolar de seus filhos. Assim, a presença em reuniões pedagógicas e o interesse desses, além da participação. Portanto, no caso da Pomitafro, como é verificado nas observações de Filho (2010) e Salvador (2003), a escola é uma das molas propulsoras do evento.

Como o nascedouro e desenvolvimento da Pomitafro, a escola é consonante com o papel desta instituição não só como uma instância educativo-formal, mas também no âmbito cultural. A escola, assim como outras instituições sociais,

não está descontextualizada das culturas imersas no cotidiano dos indivíduos, pois as relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa.

No âmbito cultural é relevante fazer referência ao investimento que os governos municipais têm destinado em cultura. Muitos municípios têm encontrado no setor a oportunidade de gerar renda e empregos para sua comunidade, bem como engendrar mais divisas para sua economia. Neste sentido, investir em cultura passa a ser estratégico. Para os elaboradores do relatório Pesquisa de Informações Básicas Municipais - Perfil dos Municípios Brasileiros - Cultura - 2006:

A existência de uma política cultural no município é um dos principais indicadores da importância que o setor tem do ponto de vista (IBGE, 2007, p. 42).

Entretanto, não se restringindo ao aspecto econômico, investimento em cultura envolve a dimensão da formação histórica e identitária de um povo e uma etnia, resgatando e valorizando traços culturais presentes no município.

A Pomitafro representou para Vila Pavão um redescobrir de sua história. Também, possibilitou ao município fortalecer suas origens, particularizando sua história em relação à Nova Venécia, porque engendrou uma cultura local, autônoma, centrada nas contribuições de pomeranos, italianos e afrodescendentes.

Uma das características que distingue o Brasil, em paralelo a tantas outras nações latinas e de outros continentes, é reconhecidamente a sua ex-

tensão territorial, bem como sua formação e miscelânea cultural, étnica e histórica, que se fizeram no contato e na interação entre a matriz africana, europeia e indígena, sem obviamente esquecer das especificidades no interior destas matrizes; e sem olvidar também a imigração de origem asiática, judaica, etc., resultando dessa interação um povo e um lugar peculiar, uma identidade que deve às heranças culturais e identitárias diversas que foram construídas em seu processo de formação, e que perpassa até o presente não só pelo imaginário coletivo brasileiro, mas também pelas próprias instituições sociais e símbolos da nação tupiniquim, ainda que haja um modo de ser eurocêntrico erguido como ideal.

Principalmente com Gilberto Freyre, em *Casa Grande & Senzala* (1992), a pluralidade étnica e cultural brasileira passou a ser vista como um dos trunfos da nação. Freyre (1992), diferentemente de muitos intelectuais anteriores e contemporâneos a ele, que, em geral, entendiam estar o modelo de progresso da nação ligado à introdução do modelo europeu no seio da sociedade brasileira, Freyre concebeu a mestiçagem como um traço positivo.

Outro teórico que, mais tarde, promoveu tal ideário foi Darcy Ribeiro. Em obras, como *As Américas e a Civilização - processo de formação e causas do desenvolvimento cultural desigual dos povos americanos* (1970), *O Povo Brasileiro a Formação e o Sentido de Brasil* (1995), Ribeiro considera que, apesar dos problemas oriundos da colonização, o Brasil se distinguiu positivamente de outras nações pela amplitude cultural, étnica, bem como os desdobramentos destas, formando assim uma nação peculiar e forte, ou ainda, nas palavras de Ribeiro, “um povo novo”.

No âmbito da educação brasileira, a temática *pluralidade* passou a ganhar alguma visibilidade tardiamente em relação à Freyre (1933). Com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, em 1998, cuja proposta era oferecer aos docentes não regras, mas, como o próprio nome já sugere, parâmetros no tocante ao currículo oficial. Mais do que ensinar português, matemática, geografia, entre outras disciplinas, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), ouvindo os anseios e as reivindicações de muitos educadores, via que a escola precisava tratar de temas sociais muitas vezes ausentes dos conteúdos escolares. Deste modo, a inserção dos chamados *temas transversais* (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo, e pluralidade cultural) colaboraria positivamente para que a escola pudesse ser um canal expressivo no tratamento e/ou suprimento de algumas lacunas sociais do Estado na vida dos alunos, além de ser um canal de formação de valores éticos e sociais, objetivando assim a uma cidadania mais patente aos discentes brasileiros.

Cada tema transversal aludiria direta ou indiretamente às problemáticas brasileiras. Dentre elas, a temática *pluralidade cultural* pressuporia tratar na escola a formação étnica e a diversidade cultural do Brasil, originada pela presença e colaboração de várias etnias presentes na nação. Em outras palavras, ao se trabalhar tal temática em sala de aula, abrir-se-ia também o espaço para tópicos e debates sobre a contribuição africana, indígena e europeia, entre outras; sobre a necessidade de combate ao racismo e ao preconceito. Neste aspecto, Gonçalves (2007, p. 185) entende:

o reconhecimento da produção cultural dos grupos étnicos/raciais que compõem a sociedade brasileira poderá ser um caminho para a construção de um país verdadeiramente multirracial.

Por exemplo, em geral, nos livros didáticos, a África e a cultura negra se encontram à margem, em notas de rodapé, ou em breves citações, ou ficam mesmo invisíveis. Compreende-se assim, com clareza, um professor desconhecer (ou não saber ensinar) algo sobre a cultura negra e/ou afro-brasileira. No caso da cultura pomerana, tal situação se mostra semelhante, já que os livros didáticos pouco trabalham com as minorias étnicas, e, quando as trazem para suas páginas, tendem a ser de modo estereotipado.

Sobre a cultura afro na escola, Ana Célia da Silva (1996) acredita que este contexto adverso ao negro se faz presente na educação brasileira pela ideologia dominante, que deseja perpetuar o *status quo*:

O processo de seletividade dos conteúdos curriculares, o currículo oculto, a invisibilidade e o recalque da imagem e cultura dos segmentos sem prevalência histórica na nossa sociedade são alguns dos mecanismos produzidos para manter a hegemonia da ideologia dominante (SILVA, 1996, p. 141).

Alerta ainda Silva (1996) que tal ideologia, a do *embranquecimento* na educação, representa um grande perigo para as crianças (por estarem em processo de maturação ainda), que acabam por serem formadas sob uma lógica não contempladora de uma diversidade étnica sadia, mas de uma imagem deturpada da diversidade,

mas que atenderia perfeitamente à ideologia desejada pelo grupo social dominante:

Os materiais pedagógicos, especificamente o livro didático, pela importância e caráter de verdadeiro que o professor muitas vezes lhe atribui, têm o poder de expandir estereótipos e visões idealizadas de mundo, que podem vir a se constituir, para a criança, uma representação de real concreto, uma vez que o seu processo psíquico de identificação é mais forte do que no adulto (SILVA, 1996, p. 142).

Tal alerta de Silva (1996) faz sentido, ao observar a pesquisa de Hutz (*apud* FERREIRA, 2007) com crianças brasileiras.

Outro trabalho de um dos autores, Hutz (1988), sugere que os estereótipos em relação à pessoa negra já vêm se desenvolvendo em crianças, desde a época escolar. Investigando as atitudes de crianças brasileiras, na faixa de 4 a 6 anos, com relação à cor, conclui que as crianças brancas, sistematicamente, apresentam um forte viés pró-branco, isto é, tendem a atribuir ações socialmente desejáveis a personagens brancas em histórias a ela narradas, e um forte viés anti-negro, atribuindo ações socialmente indesejáveis a personagens negras. As crianças negras também demonstram expressivo viés pró-branco, porém não demonstram viés anti-negro (FERREIRA, 2007, p. 75).

Decorrida mais de uma década, apesar de alguns avanços na legislação, não é difícil supor que uma tentativa de pesquisa similar não tenha um resultado próximo ou correspondente.

Retomando V. M Figueira (1990), as autoras (coordenadoras da obra) *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade* (2006), Miriam Abramovay & Mary Garcia Castro enfatizam o problema do livro didático:

O livro didático é um importante instrumento de formação da personalidade das crianças e adolescentes, logo a grande quantidade de imagens e opiniões estereotipadas e preconceituosas sobre o negro afeta a mente dos indivíduos—negros ou brancos—e, de forma mais geral, a sociedade. Os negros são comumente retratados como indivíduos rudes e embrutecidos, criando uma ideia de “animalização do negro”, ou dele como o elemento subalterno da sociedade, exercendo sempre as ocupações mais baixas da estrutura social. Assim, é gerada uma ideia de inferioridade do negro em relação ao branco e estimulado um “ideal de ego branco” e de embranquecimento (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006, p. 137).

Fora da escola, a lógica tende a seguir o mesmo rumo. O Brasil, que se orgulha miscigenado, assiste a novelas, a propagandas, a padrões de beleza e de cultura, cujos pressupostos são arraigados predominantemente em modelos eurocêtricos (ou ainda, norte-americanos). Negritude é um tema pouco levantado, seja na escola, ou na sociedade como um todo. A criança brasileira que, mais tarde, será o docente nas salas de aulas, tenderá fatalmente a reproduzir o que adquiriu e aprendeu como verdade. Assim, é válido considerar o que Conselho Nacional de Educação preconiza:

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e às discriminações por criar. É claro que há

experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar. (CNE, 2004, p. 9)

Neste ponto, Santos (2009) acredita que houve um avanço a partir das leis como a das ações afirmativas:

Na prática, o sistema educacional brasileiro deu passos largos em direção à adoção de programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas e orçamentárias destinadas à correção de desigualdades raciais e sociais. Essas ações visam a oferecer tratamento diferenciado a fim de corrigir desvantagens históricas e eliminar a marginalização criada e mantida pela estrutura social brasileira (SANTOS, 2009, p. 82).

O processo de invisibilidade do negro na sociedade omite geralmente o negro do cenário cultural e intelectual na sociedade. A naturalização do negro como ocupante de precários postos de trabalho reaviva a imagem do *negro escravo*. Esta imagem ainda muito viva na sociedade alimenta a errônea tese de que o negro não detém um grau de intelectualidade igual a um indivíduo de cor branca, por exemplo.

Com os pomeranos, seja de Vila Pavão, seja de outros municípios onde houve imigração dessa etnia, ocorrem também processos de discriminação. Apesar de terem a pele clara, padrão estético eurocêntrico, os pomeranos foram alvo de perseguição pelo Estado brasileiro. Sobre isto, escreve Jorcy Foerste Jacob (2010):

Os pomeranos não se viam como brasileiros, mas também não eram iguais aos alemães. No

fim da década de 30, a “política de nacionalização” do governo Vargas e a Segunda Guerra Mundial vêm para tornar esses olhares ainda mais confusos. A teoria de muitos intelectuais dos anos 30 aos 50 era de que aprendendo a língua nacional, os grupos étnicos seriam assimilados à cultura nacional. Se por um lado o Estado tenta integrá-los proibindo de forma autoritária a língua materna, por outro, os chamam de alemães e os perseguem (JACOB, 2010, p. 32).

Se a imagem do *negro* em todo o Brasil era associada praticamente à de escravo, de subalterno, sendo um legado do longo processo de escravidão e pós-escravidão com pouco acesso à educação, à saúde, etc. com os pomeranos a imagem aproximativa era com os nazistas, o que incitava ódio contra os pomeranos, rendendo-lhes angústia, conforme descreve Jorge Kuster Jacob (2010):

Na época da II Guerra Mundial os pomeranos no Espírito Santo eram confundidos com alemães nazistas; eram torturados e perseguidos pelos “bate-paus” de Getúlio Vargas. Os “bate-paus” muitas vezes eram bandidos civis que se disfarçavam de militares de Getúlio Vargas, e assim saqueavam comida, bebida, animais encilhados, objetos de valor como relógios, dinheiro, tudo que podiam carregar. Em especial, tudo que tinha escrita alemã era destruído ou confiscado. Para “proteger” o Brasil do nazismo muitas barbaridades foram cometidas contra estes humildes agricultores que nem sabiam o que acontecia do outro lado do mundo. (JACOB, 2010, p. 26).

Entre os italianos que foram para o Espírito Santo, apesar de um modelo político na sociedade brasileira que preconizava a branquitude como sinônimo para o desenvolvimento social e econômico, esse grupo étnico foi vítima da falta de atenção do governo brasileiro, conforme relata Colbari (1997):

As populações que imigravam para o Espírito Santo enfrentavam uma série de obstáculos: as péssimas condições de viagem, a opressão dos latifundiários, a falta de escrúpulos dos agenciadores de mão-de-obra, o suborno dos funcionários do governo, etc. Além desses infortúnios, deparavam-se com a dureza das condições materiais: as terras não eram férteis, o governo e os agentes de imigração não cumpriam as promessas ou os compromissos firmados, como o pagamento pela construção de estradas, a derrubada de árvores e edificação de casas, e o adiantamento dos instrumentos para a lavoura. Por sua vez, as cobranças que recaíam sobre os imigrantes eram rígidas (COLBARI, 1997, p. 6).

Alberto Carlos Almeida, na obra *A cabeça do brasileiro* (2007), perfila elementos, a seu ver, intrínsecos da cultura brasileira, trazendo à tona temas como sexualidade, política, *jeitinho brasileiro*, preconceito racial, etc., evidenciando como o brasileiro, de modo geral, vê tais temas. Abordando a forma de como o brasileiro concebe a questão racial – ou étnica – no país, o autor explicita como a questão racial (ou étnica) encontra-se arraigada nos comportamentos dos brasileiros, sobretudo, na formação e perpetuação de estereótipos.

A despeito das especificidades no tocante a uma desvalorização de determinadas etnias

citadas no Espírito Santo, em que foram abandonadas e/ou vitimadas pelo aparelho do Estado, a formação de uma identidade nacional no Brasil privilegiou a matriz europeia, sedimentada em teorias raciais do século XIX, que especulavam a inferioridade de negros e indígenas. No bojo destas teorias raciais, aliada às difíceis condições socioeconômicas de negros e indígenas, a incorporação da matriz europeia na construção da identidade nacional representou uma esperança de desenvolvimento, de progresso de um país que se propunha a ser uma nação forte, eivada de atrasos sociais, maculado pela longa escravidão, pelas ausências de amplas políticas na área da educação, da economia, de gestão, entre outros. Na primeira e segunda década do século XX, as políticas e discursos em torno do embranquecimento da população brasileira ratificam o olhar condescendente e validador para este objetivo.

Um dos intelectuais influentes na cultura brasileira e favoráveis ao embranquecimento do povo brasileiro, Monteiro Lobato, com sua extensa obra literária, não só colaborou para a disseminação deste ideário, bem como trouxe para o cenário nacional a figura caricata do Jeca Tatu, que propalava todo um ultraje contra o caboclo caipira, contra o interiorano paulista.

Um pouco diferentemente do contexto identitário nacional, Vila Pavão teve em sua formação processos de discriminação contra negros e pomeranos, e, em menor projeção, contra os imigrantes italianos. Por detrás de uma questão de cor da epiderme ou das peculiaridades de cada etnia, havia também a desconfiança, o desconhecimento do outro, as incertezas quanto à sobrevivência e ao futuro na localidade, o medo da perda da terra, principal fonte para o

sustento, que desembocavam em casos de perseguição, de aflição e de preconceito racial (ou étnico).

O processo de luta pela emancipação de Vila Pavão, nos fins dos anos 80, problematiza a história local e a reinscreve para uma trilha diferente da outrora. É neste contexto, em que os indivíduos, de etnias diversas, precisaram unir-se em busca da emancipação. E meio a esta atmosfera de buscar a emancipação do então distrito Vila Pavão, outrora pertencente ao município de Nova Venécia, nasce a Pomitafro, em 1989, em uma escola com uma proposta de integração e união das etnias, em substituição à festa caipira, presente no calendário escolar da maioria das escolas; e praticamente como um ato contínuo a este processo, dá-se a emancipação do distrito, em 1990.

### Considerações finais

A Pomitafro representa uma voz cuja fala, na época, fora e ainda é oportuna não só para Vila Pavão, mas também para o Brasil, a medida que traz à tona, tanto no ambiente escolar, quanto em outros espaços sociais, como as ruas do município, o debate em torno do preconceito latente na sociedade brasileira, bem como a possibilidade de criar rupturas neste processo de discriminação e preconceito contra o outro, que, como foram abordados em alguns momentos deste artigo, penitenciaram pomeranos e afrodescendentes.

Questiona-se assim o desconhecimento, em nível nacional, de uma festa étnica desta natureza e de engenhosidade intelectual tal como é, enquanto que as festas caipiras, por exemplo, que



desfiguram o brasileiro ou que o rotulam como um estulto, são presentes em muitas escolas ou conhecidas em todo o território brasileiro. Uma primeira resposta a tal provocação pode estar no fato de Vila Pavão ser um município de menor expressão e distante das metrópoles.

A primeira resposta tem sua razão, mas se esvai de sentido ao pensar que as fronteiras de comunicação foram diminuídas e que o país ufano de sua miscigenação não se sente confortável em tocar em determinados assuntos, o que faz uma festa como a Pomitafró se situar entre o querer de uns e o não querer de outros. Mas, como se diz na língua pomerana, não se pode negar que: *Dai Pomerisch, Italianisch un Swart kultur häwe grout weird* (A cultura pomerana, negra e italiana tem grande importância).

Nas falas de alguns moradores, e principalmente dos militantes e ativistas culturais de Vila Pavão, a Pomitafró constrói o antes e o depois da história local. É como se a Pomitafró fosse capaz de ter causado uma reviravolta no cotidiano da cidade, embora quando a festa foi criada, se-

gundo contam moradores e organizadores, não se imaginava que se tornaria, em poucos anos, a principal manifestação cultural da localidade (a Festa da Cidade), nem que seria responsável, como acreditam e dizem muitos moradores e ativistas, por mudanças significativas na cultura local. Neste ponto, o passado é acionado, por muitos pavoenses, principalmente os ativistas dos “grupos étnicos”, como importante para explicar que antes da Pomitafró havia racismo e preconceito em Vila Pavão, e que depois da Pomitafró as “etnias” passaram a se unir. O exemplo mais recente da relevância da festa nas falas locais é a criação do Museu Virtual da Pomitafró, cujo site é o <http://www.museupomitafró.com.br/>, em outubro de 2016.

#### Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, 2006.
- ALMEIDA, Alberto Carlos. *A cabeça do brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2007.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Quilombos: identidade étnica*

*e territorialidade*. O'DWYER, Eliane Catarino (Org.). Rio de Janeiro: FGV, 2002.

CANAU, Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANAU, Vera. (orgs) *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: CNE, 2004.

COLBARI, Antonia. *Familismo e Ética do Trabalho: O Legado dos Imigrantes Italianos para a Cultura Brasileira*. Revista Brasileira de História, São Paulo, vol. 17, n. 34, 1997.

FERREIRA, Ricardo Franklin. A construção da identidade do afro-descendente – a Psicologia brasileira e a questão racial. In.: BACELAR, Jéferson e CAROSO, Carlos (orgs.) *Brasil, um país de negros? 2ª ed.* Rio de Janeiro: Pallas, Salvador, Ba: CEAO, 2007.

FIGUEIRA, Vera Moreira. *O preconceito racial na escola*. Estudos Afro-Asiáticos, n. 18, p. 63-72, 1990.

FILHO, Joêmio Camilo. *Turismo, cultura e identidade: a Pomitafró e suas representações em Vila Pavão – ES*. Vitória: Monografia, Faculdade Estácio de Sá de Vitória, 2010.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*. 28ªed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

GONÇALVES, Maria Alice Resende. A cultura afro-brasileira e a escola. In: GONÇALVES, Maria Alice Resende. *Educação, cultura e literatura afro-brasileira: contribuições para a discussão da questão racial na escola*. Rio de Janeiro: Quartet, NEAB-UERJ, 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sergio. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Ed. 34. 1999.

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

IBGE. *Pesquisa de Informações Básicas Municipais: Perfil dos Municí-*

*pios Brasileiros – Cultura – 2006*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

JACOB, Jorcy Foesrte. *A Pomerânia brasileira: uma eterna migração*. Vila Pavão: Banco do Nordeste; Funarte, 2010.

JACOB, Jorge Kuster. *Cidades irmãs pomeranas: Vila Pavão (ES) e Espigão do Oeste (RO)*. Nova Venécia: Gráfica e Editora Cricaré, 2011.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, 1989.

RIBEIRO, Darcy. *As Américas e a Civilização – processo de formação e causas do desenvolvimento cultural desigual dos povos americanos*, 1970.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro a Formação e o Sentido de Brasil*, 1995.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SALVADOR, Emanuely Tiburtino. *Pomitafró: festas de culturas pomerana, italiana e africana*. Guarapari: Monografia, Faculdades Integradas Padre Anchieta, 2003.

SANTOS, Diego Junior da Silva; Palomares, Nathália Barbosa; Normando, David; Quintão, Cátia Cardoso Abdo. *Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf>.

SANTOS, Gevanilda. *Relações raciais e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Ed. Selo Negro, 2009.

SILVA, Ana Célia. *Construindo a Auto-estima da Criança negra*. In: *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada/Kabengele Munanga, organizador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Recebido em: 25.11.2016 - Aprovado em: 15.01.2017