

Nº 25

1997

Educação

# Patrimônio

HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL

Revista do

Brasil Negro

## O PATRIMÔNIO CIVILIZATÓRIO AFRICANO NO BRASIL

### PÁWÓDÁ – DINÂMICA E EXTENSÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO PLURICULTURAL

O que pretendemos pôr em relevo neste ensaio são reflexões produzidas em torno do conceito de educação pluricultural e suas contribuições na constituição de uma neopedagogia.

Para melhor elucidar o sentido das nossas reflexões, é oportuno acentuar que o conceito de *educação pluricultural* deve estar referido, sempre, a uma *arkhé* cultural, que lhe dará legitimidade e potência para firmar-se.

É importante considerar a noção de *arkhé* na contextualização do conceito de educação pluricultural, pois ela nos faz penetrar na compreensão das alteridades civilizatórias que caracterizam a nossa genealogia. Dessas alteridades civilizatórias desdobram-se distintas visões de mundo representadas por variadas formas de existência de códigos de comunicação, múltiplas dimensões estéticas, formas próprias de sociabilidade, modos de produção, e sobretudo cosmogonias.

Desse modo, a noção de *arkhé* representa “os princípios inaugurais que imprimem sentido e força, direção e presença à linguagem. A noção de *arkhé* agrega, numa unidade indiscernível, o sentido de princípio – começo – origem, e o de princípio – poder – comando (...) Não se limita a algo aferido a antiguidade e/ou anterioridade. Na tradição africana, ela representa o princípio inaugural, constitutivo, recriador de toda experiência. Assim, é insuficiente referir-se a *arkhé* como volta nostálgica a um passado; ela abrange também o significado de futuro, na medida em que se entende como o vazio que se subtrai às tentativas puramente racionais de apreensão.”<sup>1</sup>

Cabe aqui introduzir também uma outra no-

ção similar a *arkhé*; trata-se do *axexé*, cuja origem está referida ao pacto semântico africano.

O *axexé* é um rito em que são reverenciados os primeiros ancestrais, o começo a origem do universo, de linhagens, de famílias, de uma comunidade-terreiro, a continuidade e expansão da tradição.

Quando morre um membro da comunidade-terreiro, ele é reverenciado no rito do *axexé*. Assim, quanto mais alto o grau de iniciação, mais reforçará a *arkhé* grupal, o *ásé*, o poder e energia mítica da comunidade.<sup>2</sup>

Na diáspora, essa *arkhé* africana foi fincada em bem organizadas associações chamadas de *egbé*, ou comunidades-terreiros, nas quais o espaço geográfico da “África Genitora” e seus conteúdos materiais e espirituais foram recriados.

Assim sendo, as comunidades-terreiro nagô constituem espaços de preservação, expansão e continuidade dos valores sagrados que constituem a visão de mundo africano-brasileiro, expressa através do culto aos *orixás* e/ou aos ancestrais masculinos ilustres, que é o culto aos *eguns*.

É interessante prestar atenção ao fato de que estamos considerando a religião tradicional africana, como a *arkhé* que conduz, dá continuidade, expande, afirma e estabelece as comunidades-terreiro como instituições organizadoras da fixação,

1. BÂ, Hampatê. A tradição viva. História geral da África. Vol. III, São Paulo: Ática, 1982, p. 61.

2. LUZ, Marco Aurélio. Da postura pra dentro da postura pra fora. Democracia e diversidade humana. Salvador: Edições SECNEB, 1992.

SANTOS, José Rufino dos (org.). Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional 25- NEGRÓ BRASILEIRO NEGRÓ. JPNAN, RIO DE JANEIRO, 1997

Este grupo era constituído por líderes de terreiros e especialistas diversos, que se preocupavam em analisar o hiato entre o universo cultural das crianças das comunidades-terreiros e a escola oficial, e criar uma nova linguagem pedagógica capaz de superá-lo.

Desta forma foi elaborada uma perspectiva pedagógica singular, baseada nos valores culturais da tradição comunitária africano-brasileira, o que contribuiu para que as crianças, ao estabelecerem relações com os valores e instituições do Estado, não sofressem o recalque à sua identidade, e aprendessem a valorizar os traços mais significativos da civilização africana herdados através dos seus antepassados.

Mestre Didi se refere à experiência pluricultural da Mini Oba Biyi, como capaz de "(...) encontrar caminhos na educação que permitam promover a auto-percepção e auto-estima das nossas crianças, ajudando-as a participar da sociedade nacional, não apenas adquirindo ampla bagagem de conhecimento técnico e informativo, mas, fundamentalmente, através da conscientização e da mobilização dos nossos valores comunitários."<sup>3</sup>

Um dos coordenadores da Mini Oba Biyi, Marco Aurélio Luz, comentou:

"Considero a realização da Mini Comunidade Oba Biyi, como uma das experiências mais significativas e renovadoras da educação. Ela é um exemplo para todos aqueles países que se constituíram da emergência de uma luta de independência frente ao colonialismo, pois ela se caracteriza como uma prática de descolonização e afirmação dos valores e das tradições mais legítimas dos povos que representam a profunda identidade desses novos países.

No Brasil, onde o sistema de ensino se caracteriza pelo europocentrismo e pela política de desculturação das crianças e jovens oriundos dos segmentos mais significativos de nossa identidade nacional, a Mini Comunidade Oba Biyi se constituiu em fonte de inspiração para uma política nacional de descolonização. A experiência de um currículo pluricultural, com pleno êxito, aponta para um caminho novo na educação em que a escola passa a ser realmente para

todos, pois que visa contemplar a alteridade de valores próprios, características de nossa pluralidade cultural."<sup>4</sup>

O projeto e a experiência da Mini Comunidade Oba Biyi foram desenvolvidos durante dez anos, e sua proposta não estava condicionada à escolarização no sentido lato, mas sim, como alternativa de educação paralela à educação formal do Estado. As crianças, portanto, freqüentavam a partir dos sete anos um turno das escolas oficiais, mas encontravam no espaço da Oba Biyi possibilidades de aprender a enfrentar a rejeição, o recalque e o complexo de inferioridade contidos na ideologia pedagógica que estrutura e faz funcionar o ensino no Brasil.

Dessa forma, o aprendizado estimulado pela tradição africano-brasileira favorecia o fortalecimento da identidade das crianças e sua mobilidade na sociedade oficial, pois outra característica da Mini, era a preparação das crianças para a vida fora do terreiro, isto é, uma socialização dentro e fora da comunidade.

Juana Elbein dos Santos, coordenadora geral da SECNEB, ressalta que, "não se trata de apenas preservar a religião, a criança deve manter sua história comunitária. Uma criança que desde pequena absorve uma quantidade de conceitos, valores éticos e na maneira de se expressar e sentir, e a escola não considera esse seu mundo, - não o aceita -, é como se estivesse negando a validade do próprio seio da família e da comunidade."

A referência à experiência pluricultural da Mini Comunidade Oba Biyi foi para compreendermos a extensão do argumento dado pela criança do Ilê Axé Afonjá: "Lá eles não gostam da gente!"

No seio desse argumento está a representação de espaço social próprio do Estado, que denega a diversidade étnico-cultural que caracteriza a formação social brasileira.

O estado utiliza a ideologia do embranqueci-

3. LUZ, Marco Aurélio. *Agadá*. Salvador: EDUFBA/SECNEB, 1995, p.160.

4. Essa entrevista foi realizada com o professor Marco Aurélio Luz durante o período de realização do nosso trabalho intitulado *Insurgência Negra e a Pedagogia do Embranquecimento*, em 1988.

elaboração, transmissão cultural e pólos de irradiação de todo um complexo sistema simbólico.

Essas considerações em torno da noção de *arkhé* visam a inscrever o conceito de educação pluricultural no âmbito da experiência da Mini Comunidade Oba Biyi, no qual ele foi gerado.

A Mini Comunidade Oba Biyi caracteriza-se como a primeira proposta de educação no Brasil que considerou, na sua composição curricular, a dinâmica da pulsão pluricultural. Tomando a *arkhé* africano-brasileira como ancoragem, e as relações sociais emergentes no entrecruzar dessa cultura com a cultura europocêntrica da sociedade oficial, nasceu o projeto piloto da educação pluricultural Mini Comunidade Oba Biyi, no período 1976-1986.

O conceito de educação pluricultural, portanto, toma corpo, forma e sentido quando se desenvolve uma prática cuja dimensão espaço-temporal apoia-se numa *arkhé* cultural promotora da sociabilidade e co-existência entre as culturas que a circundam.

Dessa forma, elegemos como título para este ensaio a palavra nagô *páwòdà*, que significa: mudar o sistema. Aqui consideramos como necessidade urgente a mudança do sistema educacional brasileiro caracterizadamente europocêntrico, cuja política de funcionamento vem procurando aniquilar outros sistemas simbólicos civilizatórios, que também expressam formas próprias em torno do ato de educar.

Dentro desta perspectiva, passaremos agora a explorar a dinâmica e desdobramento do conceito de educação pluricultural, incitados pelo desejo de mudança do sistema educacional brasileiro. Para isso, iremos nos apoiar na expressão de uma criança no âmbito de uma comunidade-terreiro, quando lhe perguntaram a razão pela qual se afastou da escola municipal:

“- Lá eles não gostam da gente!”

Para entendermos esta ilustração é necessário contextualizá-la no tempo e espaço em que foi gerada, ou seja, de que criança estamos falando? Onde vivia? Que expectativas tinha sobre a escola oficial? O que a criança quis dizer com “lá”? E o que quis dizer com “eles”? E por que acreditava que não gostavam dela? Essas são

algumas questões que devem ser suscitadas e ampliadas, principalmente se considerarmos como referencial os aspectos da alteridade própria e identidade cultural, ênfase que sempre damos às nossas discussões sobre educação.

A criança cuja fala serve de ilustração para essa reflexão convivia no tradicional terreiro do Ilê Axé Opô Afonjá, em São Gonçalo do Retiro, em meados da década de setenta, e sua provocação foi um dos principais fatores que motivou a criação da primeira experiência de educação pluricultural no Brasil.

Essa experiência de educação pluricultural ficou conhecida como Mini Comunidade Oba Biyi e foi idealizada por Deóscoredes Maximiliano dos Santos, o Mestre Didi Axipá, como é mais conhecido o Alapini Supremo Sacerdote do Culto dos Eguns.

Na época Mestre Didi, assobá e membro do Conselho Religioso do Ilê Opô Afonjá, apresentou a idéia à comissão feminina civil do terreiro e também à Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil – SECNEB. A idéia foi bem aceita, inclusive pela sua originalidade de criar-se um espaço alternativo de educação para as crianças vinculadas aos tradicionais terreiros da Bahia.

Para que a experiência da Mini Oba Biyi se realizasse, foi necessário um convênio entre o Axé Opô Afonjá, a SECNEB e a Prefeitura de Salvador. O Axé Opô Afonjá, através da Iyalaxé Mãe Ondina Valéria Pimentel, cedeu o terreno. Coube à prefeitura e à SECNEB o compromisso de construir um espaço físico que absorvesse a filosofia de educação que pretendia inaugurar. Além disso, a SECNEB ficou encarregada de elaborar, fomentar e realizar a prática pedagógica caracterizadamente pluricultural.

Em abril de 1978, nascia a Mini Comunidade Oba Biyi, abrigando crianças entre três e treze anos de idade. Oba Biyi era o nome nagô sacerdotal de Eugênia Anna dos Santos, a saudosa Mãe Aninha, fundadora do Ilê Opô Afonjá.

Diante do desafio que era lidar com o alto índice de *evasão*, *repetência* e *fracasso* que a escola oficial impunha às crianças das comunidades negras, a SECNEB criou um grupo de trabalho em educação (GTE) atuando na Mini Oba Biyi.

mento para imprimir, a todo custo, valores normas e padrões de comportamento que ratifiquem o ideal do *eu*, de identidade, nacionalidade e cidadania branco-europeus. Assim, pode-se identificar tentativas de alijamento das alteridades, das identidades culturais do *outro* diverso, que pulsam no nosso cotidiano plural.

É preciso não esquecer que estas ideologias de referência neocolonial/europocêntrica lastreiam o estado, contrariando profundamente as características civilizatórias da nação brasileira, que é, basicamente, de origem ameríndia e africana.

Aqui é necessário introduzir a categoria do "Estado terapêutico"<sup>5</sup> para destacarmos que o Estado erige, em relação ao seu funcionamento, organização e estabilidade, valores que constituirão padrões de comportamento. Aqueles que não aceitam esses padrões, são considerados "divergentes", "desviantes", "selvagens" e "primitivos". Para assegurar a sua "normalidade", o Estado recorre a instituições como a escola, hospitais psiquiátricos, penitenciárias, exército e igreja como vias para o "tratamento" e "cura" dos divergentes. Geralmente o *outro* é um divergente.

Portanto, merece ser frisado que o Estado assume o papel terapêutico frente à diversidade étnico-cultural brasileira, e, através de operacionalização dessas ideologias recalcadoras e de denegação cultural, procura afirmar um modelo universal de cultura ancorado na civilização europeia.

Do ponto de vista do discurso terapêutico do Estado, as diferenças culturais que caracterizam a pluralidade nacional são consideradas "anormalidades" e "histerias" e portanto devem se submeter a um tratamento que possa curá-las.

A cura nessa política do "Estado terapêutico" significa homogeneizar, destruindo as diferenças culturais, impondo a cultura europeia como a única saudável, "normal", capaz de civilização universal.

Dentre as instâncias comprometidas com a política do "Estado terapêutico" destacamos a educação escolar como um dos poros onde circulam as ideologias desse Estado. Nela são divulgadas a visão do mundo europocêntrico, caracterizadamente unidimensional, totalizante e

positivista, entre as gerações de ascendência africana e aborígene.

Toda a nossa formação educacional e os valores que a substancializam são de origem europeia, de onde se desdobram as diretrizes e "verdades" do "Estado terapêutico".

Para superar esse contexto perverso, aqueles que integram a comunidade africano-brasileira sentem-se motivados a organizar perspectivas e políticas educacionais que projetem escolas e que, na sua estrutura e funcionamento curricular, considerem a dimensão espaço-temporal sagrada da tradição. Só assim serão concebidas proposições que procurem preservar e fortalecer a identidade cultural da comunidade-terreiro, frente aos interesses e expectativas de mobilidade sócio-econômica impostos pela sociedade oficial.

A Mini Comunidade Oba Biyi procurou atender a essas expectativas. Suas proposições pedagógicas giravam em torno de um tema semestral vinculado ao calendário litúrgico da comunidade-terreiro.

Desse universo simbólico da comunidade é que se desdobravam variados temas que, através de uma dinâmica transdisciplinar, contribuíam para a aprendizagem do conteúdo exigido também pela escola oficial. Evitando, portanto que as crianças ficassem vulneráveis à política de denegação instituída pela ação terapêutica do Estado.

Os temas semestrais sempre estavam referidos aos princípios que regem o universo simbólico das forças cósmicas ou dos ancestrais.

Assim, os contos do patrimônio cultural da comunidade, escritos por Mestre Didi, eram adaptados por ele em autos coreográficos que se constituíam em núcleos irradiadores das atividades pedagógicas.

Os autos coreográficos eram montados através de uma linguagem pedagógica que se baseava nas formas dramáticas e simbólicas comunitárias. A sua montagem atinge a característica de aprendizagem da comunidade, na qual a relação vivido-concebido se dá aqui e agora; apren-

5. Categoria elaborada pelo psiquiatra Thomaz Szaz.

de-se vivendo a experiência da montagem. Leitura de textos, desenhos, colagens, esculturas, feitura de figurinos e cenários, compreendendo processos de tintura de tecidos, confecção de roupas, fabricação de instrumentos, aprendizagem de cantigas, danças e músicas são os nucleadores do cotidiano curricular.<sup>6</sup>

Na experiência da Mini Comunidade Oba Biyi, a senhora Ondina Pimentel, que na época era Iyalaxê Nilê Axé Opô Afonjá, expressou e ratificou ao Grupo de Trabalho em Educação da SECNEB o desejo de Mãe Aninha, Iyalorixá Oba Biyi, em ver as crianças da sua comunidade-terreiro, no dia de amanhã, com o anel no dedo e aos pés de Xangô.

Xangô é a ancoragem, origem *arkhé*, e ancestralidade da tradição africana, princípio estruturador social e político.

O desejo de Mãe Ondina se caracteriza em ver um dia o currículo da escola oficial e/ou seu cotidiano aderindo, incorporando e legitimando os valores originais da comunidade-terreiro.

Isto significa que a escola oficial brasileira se estruturaria e funcionaria em prol do respeito à alteridade própria das crianças, jovens e adultos que a frequentam.

Toda essa abordagem que desenvolvemos procurou enfatizar que o conceito de *educação pluricultural* só possui sentido e significado se estiver submetido a uma *arkhé* cultural (ou *axe-xé*, a exemplo da experiência de educação da Mini Comunidade Oba Biyi) que expresse uma visão própria do mundo. É a *arkhé* e/ou *axexé*, que irá imprimir na dinâmica da educação pluricultural, formas de sociabilidade que promovam a comunhão entre as identidades culturais que caracterizam a nossa genealogia.

Mas a dinâmica do conceito sobre educação pluricultural não ocorre em “águas tranquilas”, muito pelo contrário, ela se depara com tendências cujas abordagens aleatórias prescindem da existência de uma *arkhé* cultural.

Geralmente são tendências comprometidas com os grandes sistemas explicativos (a exemplo do positivismo e marxismo) da modernidade, cujas demarcações fronteiriças já saturadas denegam profundamente a alteridade própria

de civilizações milenares.

Todas essas tendências que consideraremos para análise possuem uma característica comum: o uno, o totalitarismo, a dicotomia, a homogeneidade, a perspectiva neocolonial/imperialista, o evolucionismo, o ascetismo, o recalque.

É preciso, entretanto, não perder de vista que estas características irão constituir obstáculos ideológicos que tendem a sobredeterminar a compreensão sobre pluralidade cultural.

Isso nos leva a destacar, primeiramente, uma observação significativa de Muniz Sodré, quando diz que: “provém de Nietzsche o comentário irônico de que as classes dirigentes adoram inventar palavras, nas quais terminam acreditando. Na realidade, por trás de cada uma das invenções há uma idéia, ou idéias, que servem a funcionamentos estratégicos no interior das relações sociais. E é difícil encontrar uma palavra/idéia moderna que não conte em sua história alguns milhares de mortos, ou que não deixe transparecer em seus produtos os traços de destruição de outras organizações étnicas ou simbólicas, o genocídio se faz alternar por ‘semicídios’”.<sup>7</sup>

Nestes termos, os “semicídios”, gerados principalmente no âmbito da produção acadêmico-universitária de bases etnocêntricas (vinculados aos interesses de prolongação colonial), aparecem como obstáculos ideológicos fincados estrategicamente ao redor de um campo fecundo de temáticas epistemológicas originais, onde se inscreve uma luta secular em favor da afirmação e respeito à alteridade própria.

Através de uma leitura sintomal e transdisciplinar, procuraremos de início apontar certas implicações que se desdobram de alguns obstáculos ideológicos, que se alimentam do “fascínio positivista” e da “ciência totalitária” para recalcar a pluralidade cultural.

6. LUZ, Marco Aurélio. *Cultura negra em tempos pós-modernos*. Salvador: Edições SECNEB, 1992, p. 656.

7. \_\_\_\_\_. Agadá. Salvador: EDUFBA/SECNEB, 1985, p.656.

## 1. SIMULACRO: A PLURALIDADE CULTURAL ESVAZIADA

"Multiculturalismo", "interculturalismo", "transculturalismo", estas são algumas das interpretações dadas àquelas perspectivas que vêm sendo confundidas em meio ao estatuto da pluralidade cultural, que tem na sua especificidade e originalidade um sentido próprio.

Todos estes "ismos" têm como fio condutor, fragmentos culturais dispersos, confusos, desprovidos de uma *arkhé* cultural-civilizatória que lhe dê potência e assegure sua expansão e continuidade.

Assim, é comum nos depararmos com contextos ditos "pluriculturais", marcados pelo lugar comum e equivocado, onde predomina o "sincretismo", o "folclore", o "exotismo" (e outras derivações coloniais), em que as experiências ficam submetidas ao olhar europocêntrico recalador.

O pressuposto no qual estão assentadas estas perspectivas é o *simulacro*, que neste caso representa a duplicação do real, encobrindo-o ou deformando-o. O simulacro censura qualquer idéia de identidade, já que não se encontra referido a nenhuma realidade externa, mas a si mesmo, a seu próprio jogo simulador. Além disso, como não necessita de uma realidade externa para validar a si mesmo enquanto imagem, o simulacro caracteriza o apagamento da diferença entre real e imaginário, "verdadeiro" e "falso". Impondo seu próprio real, providencia um projeto voltado para a eliminação de outras formas de experiência do real.<sup>8</sup>

Várias têm sido as modalidades de penetração do simulacro na abordagem sobre pluralidade cultural.

Do ponto de vista educacional podemos situar algumas experiências proclamadas como "pluriculturais", mas que estão excessivamente comprometidas com o paradigma de valores e visão de mundo dos discursos científicos e da racionalidade anglo-saxônica, que tende a desautorizar, deslegitimar e desqualificar outras formas de existência ancoradas, por exemplo, na relação com o sagrado, o mito, a ancestrali-

dade, o mistério, o destino.

Ressaltamos como exemplo que "um dos problemas que afetam a constituição da identidade da criança negra é que a escola e seus valores positivistas-laicos se chocam com a visão sagrada de mundo negra. Constituído como ser ritual, e assim se relacionando com os outros seres humanos e com a natureza, mediatizados pelo culto aos ancestrais e às forças cósmicas que regem o universo, a tradição dos valores do processo cultural e da identidade negra é contestada pelos valores da visão de mundo naturalista, positivista da 'ciência' europocêntrica difundida na escola."<sup>9</sup>

Aí está o primeiro obstáculo ideológico, ou seja, a simulação de uma realidade plural, representada por fragmentos do sistema simbólico de outras culturas, projetando-as como "minorias", reificando estereótipos de inferioridade e o narcisismo étnico europeu.

Estas distorções manifestam-se no dia 19 de abril, 22 de abril, 13 de maio, 2 de julho, 7 de setembro e 15 de novembro, algumas das chamadas "principais" datas comemorativas legitimadas pela escola oficial, cuja pedagogia visa enaltecer o "Brasil simulado" e recalcar o "Brasil real".

Outro exemplo são as escolas oficiais que recebem o nome de figuras exponenciais da cultura negra, mas que estruturam a sua ambiência cotidiana através da visão de mundo neocolonial.

Aqui também se torna evidente o uso do simulacro, já que a retórica ambígua do Estado diz reconhecer a importância dessas personalidades negras quando nomeia suas escolas. Mas, e daí? Daí que o modo de socialidade e de comunicação possível no interior dessas escolas, por exemplo, está remetido à escrita do alfabeto fonético, em detrimento das *culturas de participação*<sup>10</sup>, cujas formas de sociabilidade e modos de comunicação baseiam-se na oralidade<sup>11</sup>, a

8. LUZ, Marco Aurélio. *Agadá*. Salvador: EDUFBA/SECNEB, 1995, p.653 à 654.

9. \_\_\_\_\_. Op. cit. p. 654.

10. Categoria elaborada por Marco Aurélio Luz para designar a apreensão do conhecimento e das informações do código grupal, que só têm significado quando incorporados de modo ativo, dinâmico, ao nível de relações interpessoais concretas.

exemplo da cultura africano-brasileira e aborígene. Portanto, escolas com nomes de figuras negras ilustres não asseguram às crianças de ascendência africana o respeito à sua alteridade.

Assim define Hampatê-Bá:

“A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua mente.”<sup>12</sup>

Em detrimento das *culturas de participação*, a cultura europocêntrica das escolas oficiais organiza uma dinâmica curricular enfatizada pela clausura, solidão, a exigência de um corpo adaptado e submisso a um disciplinamento incessante, individualizando-o, docilizando-o, adestrando-o em função da política de embranquecimento que caracteriza a sociedade oficial brasileira.

Outra distorção que nos parece mais grave, e que não está localizada apenas no âmbito da escola, mas abrange toda a sociedade oficial, são as deformações constituídas em torno de conceitos e/ou noções fundamentalmente da *arkhé* africano-brasileira.

Em conversa recente com Marco Aurélio Luz, ele nos chamou a atenção para o fato de que há trinta anos, quando Juana Elbein dos Santos elaborou no âmbito acadêmico a noção de *axé*, ela não imaginava que haveria tantas deformações cínicas e hipócritas.

*Axé* em nagô pronuncia-se àsé. Trata-se da expressão da força que assegura a existência, permitindo o acontecer e o devir, e as possibilidades de realização do ciclo vital. É uma força invisível, mágico-sagrada, de toda divindade, de todo ser animado, de toda coisa. Além disso, é um poder que se recebe, compartilha-se e expande-se na dinâmica ritual da experiência iniciática através de elementos simbólicos que constituem a dinâmica do *aiyé* (mundo visível) e do *órun* (mundo invisível).<sup>13</sup>

É assim que a cultura do simulacro procura apropriar-se da visão de mundo do *outro*, deformando-a, fazendo disseminar a banalização nos meios de comunicação de massa com jargões do

tipo: “axé music”, “axé blá blá blá”, “axé bank”, “samba axé”, etc.

O conceito de Exu também sofreu essas deformações através do processo colonial, desde a África genitora até a diáspora nas Américas, contemporaneamente.

Na *arkhé* africana, Exu se constitui como princípio de movimento e circulação das vias do corpo. Exu-Bara é o orixá responsável pelo interior do corpo, obá+ará, rei do corpo. O útero, a relação sexual, a interação do sêmen com o óvulo, a placenta fecundada, a circulação sanguínea e de outras substâncias, a fala, são alguns exemplos relacionados ao orixá Exu.<sup>14</sup>

A comemoração dos 300 anos da morte de Zumbi também tende a ser sucumbida pelo jogo do simulacro já que em iniciativas acadêmicas, quer seja na historiografia ou na antropologia, ou no teatro, mídia, etc., verifica-se o predomínio, por exemplo, da categoria de “escravo”, em detrimento de uma identidade civilizatória africana; “quilombo” em detrimento da perspectiva de reterritorialização de um reino africano no Brasil; “raça” e “classe”, categorias operativas dos grandes sistemas explicativos positivistas, que denegam a projeção da alteridade própria como referência básica para se pensar a ascendência africana no Brasil.

A análise que fizemos, e que incide sobre os diversos matizes do jogo do simulacro, nos leva

11. O conceito de oralidade é insuficiente para revelar a complexidade das culturas de participação. Assim, é necessário considerar a existência de um pacto semântico constituinte de uma identidade cultural, cujo universo concreto, de acordo com Fábio Leite, revela as principais proposições históricas de uma sociedade, sendo capaz de explicar a organização do mundo e da realidade, bem como as práticas sociais globais, a captação, exercício, acúmulo e transmissão de conhecimento segundo valores civilizatórios próprios nascidos de uma identidade profunda. Dança, ritmo, cor, objeto, gesto, invocações, louvações, recitados, textos míticos e oraculares, histórias, parábolas, sonidos, são instrumentos de comunicação que, através de sua forma significante, contribuem para manifestar e transmitir a complexa trama simbólica em cujo bojo o pacto semântico se realiza, como afirmam Deóscoredes M. dos Santos e Juana Elbein dos Santos.

12. LUZ, Narcimária. *Insurgência negra e a pedagogia do embranquecimento*. Dissertação de Mestrado, UFBA, 1990.

13. SANTOS, Deóscoredes et Santos, Juana. A cultura Nagô no Brasil. São Paulo: *Revista USP*, nº 18, 1993.

14. SANTOS, Deóscoredes Maximiliano. *História de um terreiro nagô*. São Paulo: Max Limonad, 1987.



a sublinhar que no Brasil são fundas as raízes da discriminação. Nelas tropeçam até mesmo as consciências ditas iluministas, por deliberação (caso vergonhoso de figuras públicas ou jornalistas que são abertamente racistas no vídeo, sem que ninguém proteste), ou por ato falho – quando alguém diz, por exemplo, que tem pé na cozinha por ser mulato. A nação real é uma metonímia dos Palmares. Mas suas elites estamentárias – leitores, na escola de Oliveira Vianna e quejandos – olham no espelho europeu para se verem como moços de fino trato, ou como canta Caetano Veloso em seu último disco, “caballeros de fina estampa”. É preciso reeducar as elites com a lição de Zumbi dos Palmares.

## 2. A TECNOBUROCRACIA PEDAGÓGICA

Um outro obstáculo ideológico que tende a se impor ao conceito de pluralidade cultural no âmbito da educação escolar é a tecnoburocracia.

Ora, o que observamos com relativa frequência é que o jogo do simulacro que circunda o uso e sentido da pluralidade cultural procura apoiar-se na tecnoburocracia para obter certa legitimidade.

A tecnoburocracia, no contexto que estamos analisando, deve ser entendida como “a burocracia organizacional mascarada com ciência e técnica, apoiada o tempo inteiro nas megaestruturas financeiras, tecnológicas e militares.(...) Tecnoburocrata é, portanto, o sujeito que transfere para o poder burocrático (de natureza organizativa ou gerencial) os efeitos do trabalho técnico-científico.”<sup>15</sup>

Assim, tem-se um estamento burguês tecnoburocrático constituído por tecnólogos, burocratas e militares, que procuram preservar a força hegemônica da organização.

A tecnoburocracia é uma extensão civil do aparelho militar da máquina de guerra industrial. Na medida em que concebe uma gestão racional e eficaz da vida social, o Estado tem a pretensão de obter a mesma eficiência dinâmica de uma máquina de guerra. Substituindo o exercício da tutela armada pelo exercício tecnoburo-

crático, civis e militares apresentam a mesma afinidade ideológica, isto porque perseguem a mais-valia, proporcionada por um espaço gerencial organizado por valores militares que apelam para a ética da restrição e da violência colonizadora, cuja meta é regular a sociedade civil.<sup>16</sup>

Implícito a esta estrutura organizacional tecnoburocrata está o “serviço público, constituído pelos especialistas da cidade, isto é, os proprietários do poder, que acabam por aprofundar a distância entre a vida social e a política; a burocracia entre a potência comunal, de um lado e o poder político de outro.”<sup>17</sup>

Nesta relação, a pedagogia também compõe a ideologia do serviço público, daí a premissa de que educar (educere), é tomar a criança pela mão, controlá-la e conduzi-la, desde que atendendo às expectativas do serviço público.

Trata-se, pois, de toda uma estrutura representada metaforicamente como “camisa de força” que, a despeito da potência do discurso e das proposições emergentes da pluralidade cultural que deve envolver a educação, outorga a dicotomia.

Isto traduz-se no sistema de ensino em que percebemos que “de um lado ele procura ajustar o comportamento da criança aos exercícios e métodos para uma mente e um corpo docilizado à modernização, isto é, aos padrões de vida europocêntricos, assentados na metodização do cotidiano envolvido pelos valores da produção e da acumulação sintetizados na fórmula ‘time is money’.”<sup>18</sup>

Estes mecanismos dicotômicos da tecnoburocracia pedagógica visam a uma imposição de espaço e tempo curricular, esquadrihado em função da prótese de uma sociedade moderna, industrial e europocêntrica.

Em tais condições, a dinâmica incitada pelo conceito de educação pluricultural passa a ser

15. SANTOS, Juana Elbein. O *ethos* negro no contexto brasileiro. Petrópolis: Revista Vozes, nº 09, 1977, ps. 41, 42.

16. SANTOS, Juana Elbein. Os *nagô* e a morte. Petrópolis: Vozes, 1986, p.17.

17. SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 7.

18. Cf. Sodré, Muniz. *A máquina de Narciso*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984, p. 29.