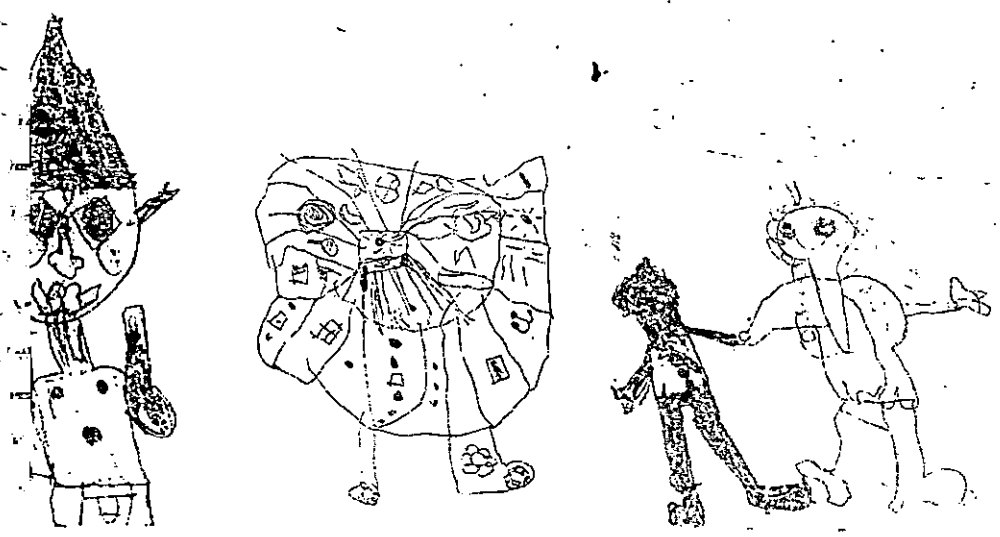
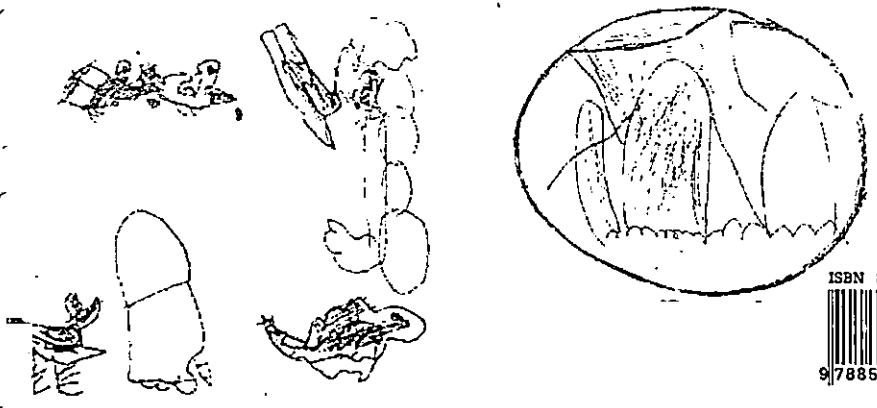


Narcimaria Correia
do Patrocínio Luz



Trata-se de um trabalho original sobre a Educação brasileira. Criticando os pressupostos eurocêntricos, do ensino institucionalizado, a autora propõe uma retomada da experiência pluricultural da Mini Comunidade Oba Biyi realizada pela Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil - SECNEB no Ilê Axé Opô Afonjá (Salvador). Nessa retomada, valorizar-se-iam os aspectos da poesia e oralidade recalçados pela escrita ou pelo logocêntrismo, típicos do Ocidente europeu".

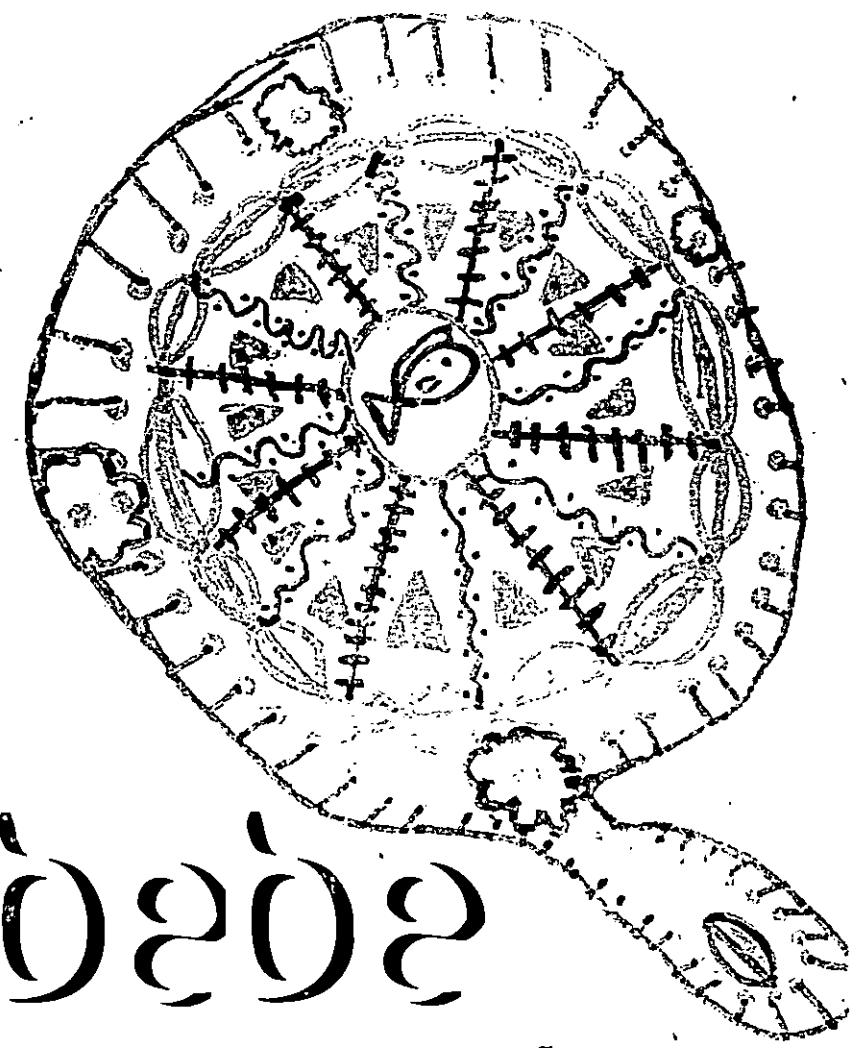
Muniz Sodré



ISBN 85-87204-08-4
9 788587 204080

adobe A CRIAÇÃO DE NOVOS VALORES NA EDUCAÇÃO

adobe



A CRIAÇÃO
DE NOVOS VALORES
NA EDUCAÇÃO

EDIÇÕES
SECNEB
Coleção
Communitates
Mundi

101

94

95

identifi-
kation:

corn reader

o livro de Narcimária Correia do Patrocínio Luz pretende dar uma contribuição original à epistemologia na nova perspectiva na Educação. É fora de qualquer dúvida uma obra, tanto ingente, comparável à obra de Roma, no primeiro canto da obra de Virgílio (1,33): fala das grandezas de toda fundação com os seguintes versos: Tantae molis erat Romanam condere gentem! Era de tão grande peso fundar a gente Romana! O livro não é só ingente, é também forte, comparável à sobrevivência de uma cultura. Está em perigo hoje mais do que em qualquer outro momento da história humana guardar a pluralidade estrutural das culturas humanas contra a grande máquina de estandarização e uniformidade que se despreza de uma organização imperial das tecnologias da sorte. Ideologia e tecnologia são irmãs siamesas da civilização moderna. Por isso não é de se admirar que ela dê suporte e sirva de base para a degradação da outra. O sentido julgo oportuna e original a concepção do livro ABEBE: A Criação de Novos Valores na Educação. A primeira parte apresenta a estratégia de olhar planetário desta simbiose de cultura e tecnologia, que se desenrola em dois níveis: no nível de um Estado político e de uma uniformidade imposta pela escrita. Já Sócrates

abebe

A CRIAÇÃO
DE NOVOS VALORES
NA EDUCAÇÃO



SECNEB

Salvador/Bahia. 2000

2000, SECNEB - Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil
Rua Bambochê, nº 247, Pituba
CEP: 41992 7480
Fone: (71) 240 0082
Salvador. Bahia. Brasil

Revisão e correção:

Solange Mendes da Fonseca (SATTE)
José Avelino Dias (Omega Informática)

Desenho da capa:

Maurício do Patrocínio Luz

Vinheta de início de capítulo:

Marco Aurélio Luz

Capa, projeto e editoração:

Designers Associados

Luz, Narcimária Correia do Patrocínio, - 2000


Abebe: a criação de novos valores na educação./Narcimária Correia do Patrocínio Luz. - Salvador, 2000.

36 f.il.fotos/desenhos. (Coleção Communitates Mundi)

ISBN 85-87204-08-4

1. Antropologia e Educação. 2. Educação - Aspectos políticos ideológicos.
3. Civilização Africano-Brasileira e Educação. Brasil-Educação Pluricultural.

CDD 370.193480

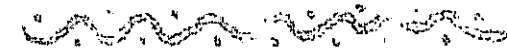


Dedico este livro a Anastácia, Januário, José e Narcisa, meus avós que fincaram os elos da minha ancestralidade; aos meus pais queridos, Narciso e Januária, que impulsionaram a minha existência, dando-me apoio, muito carinho e, sobretudo, o estímulo necessário à elaboração deste trabalho.

A meu marido Marco Aurélio, grande amigo e companheiro de todos os momentos cuja convivência possibilitou-me significativas percepções sobre a comunalidade africano-brasileira; a Maurício e Marcelo, meus filhos amados, minha descendência...

Para Marquinhos e o pulsar da sua adolescência.

Aos meus sobrinhos Ana Carolina e Robert Kene.



AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o resultado de muitos anos de estudos e vivências na área de educação. Portanto, não é um trabalho solitário, ele envolve pessoas e instituições que abriram possibilidades intelectuais e emocionais à sua realização. É importante destacá-las, ressaltando o nosso mais profundo agradecimento a todo o apoio e entusiasmo compartilhados no decorrer dessa nossa trajetória.

Desta forma, é necessário mencionar nosso reconhecimento a:

Deóscoredes Maximiliano dos Santos, Mestre Didi Asipá, o Alapini, que, com a sua sabedoria milenar, nos fez descobrir a riqueza dos valores da civilização africano-brasileira.

Comunidade Ilê Asipá, admirável ambiência sagrada, nosso alimento espiritual.

Juana Elbein dos Santos, pelo incentivo e oportunidades de trocas de idéias enriquecedoras sobre o complexo cultural Nagô.

Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil - SECNEB, que ampliou e enriqueceu o nosso repertório teórico-epistemológico, fortalecendo-nos na elaboração deste trabalho.

Gilca Assis, admirável Mestra, amiga e infatigável incentivadora das nossas idéias e realizações na área educacional.

Ana Maria Pita de Melo, educadora exemplar cujos estímulos têm ressonância neste trabalho.

Yara Rossi, pelo carinho e paciência, expressados durante a digitação da 1ª versão deste trabalho.

Ao Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, em especial minha equipe do Programa Descolonização e Educação.

A todos aqueles que contribuíram com entrevistas, ajudando-nos a consolidar as nossas proposições.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
INTRODUÇÃO	15
parte I	
IDEOLOGIA DA ESCRITA: RECALQUE E DISCRIMINAÇÃO DA ALTERIDADE	
O ESTADO TERAPÊUTICO E A UNIVERSALIZAÇÃO DA ESCRITA	
Denegação da Alteridade	29
Instituições "Terapêuticas"	30
Ideologia do Estado Terapêutico	31
Ideologia da Escrita	36
<i>A escrita como expressão do poder do Estado</i>	36
<i>Panoptismo e Pedagogia, extensões da escrita</i>	37
<i>Escrita e simulacro</i>	39
<i>Valores ideológicos da escrita e a rejeição da alteridade</i>	42
MODERNIDADE, PROGRESSO E CIVILIZAÇÃO: OS ESPELHOS DA ESCRITA	
<i>Ideologia do evolucionismo</i>	47
<i>Poder, norma, pedagogia e puritanismo</i>	49
<i>Sujeito produtor e consumidor "trabalhador livre", a pedagogia da "cidadania".</i>	52
<i>Ideologia da cidadania, a escrita e o recalque da alteridade</i>	59
<i>Ideologia do embranquecimento</i>	63
O DISCURSO EUROPOCÊNTRICO DE EDUCAÇÃO E OS SEUS DESDOBRAMENTOS: Evasão, Repetência e Fracasso Escolar	
<i>Pedagogia terapêutica e recalque das culturas africano-brasileira e aborígene</i>	68
<i>Educação popular e o recalque da alteridade</i>	78
<i>Panacéia tecnicista</i>	80
<i>Fracassos do sistema de ensino</i>	82
<i>Ressonâncias da problemática da pluralidade cultural</i>	88

parte 2

CONTINUIDADE DA CIVILIZAÇÃO AFRICANA NO BRASIL

ETHOS E EIDOS DA COMUNALIDADE AFRICANO-BRASILEIRA

Afirmção Existencial Coletiva	93
Origens das Comunidades-terreiros	94
<i>Comunalidade neo-africana em Salvador</i>	97
<i>Linguagem e identidade</i>	100
Odara: Dimensão Estética da Linguagem Comunal	
Africano-Brasileira	109
<i>A história da criação do Mundo</i>	116

PÓLIS NEGRA: BAHIA, A ROMA NEGRA

<i>Mãe Aninha, Oba Biyi</i>	129
<i>Continuidade e ancestralidade</i>	137
<i>Culto Egungun</i>	141
<i>Da porteira pra dentro da porteira pra fora</i>	146

parte 3

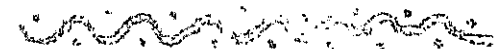
MINI COMUNIDADE OBA BIYI, UMA EXPERIÊNCIA PILOTO DE EDUCAÇÃO

DE ANEL NOS DEDOS E AOS PÉS DE XANGÔ

O Sentido de uma Educação Pluricultural	161
<i>O contexto histórico da experiência da Mini Comunidade Oba Biyi</i>	162
Tentativas de Interação com o Sistema Oficial de Ensino	170
Dimensão Lúdico-Estética da Educação	172
Tentativas de Superação do Recalque	178
A Presença de Mestre Didi	183
O Grupo de Jovens Oba Biyi	187
Tensões e Conflitos Institucionais	189
A Sobredeterminação da Escrita Impressa nas Concepções Pedagógicas do Ensino Oficial	193
<i>Aspectos da pedagogia do recalque à alteridade</i>	197
Insurgência Negra e a Pedagogia do Embranquecimento	198
Principais Desdobramentos da <i>Mini Comunidade Oba Biyi</i>	201
Por Uma Educação Pluricultural	203
Educação em Diferentes Contextos Culturais	207

CONCLUSÃO	219
------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	225
-----------------------------------	-----



PREFÁCIO

ABEBE: a criação de novos valores na educação é um livro singular e pioneiro no campo da Educação, compreendendo o contexto sociocultural e histórico que envolve esta temática. Isto porque, pela primeira vez na bibliografia, um trabalho científico se situa a partir do contínuo civilizatório africano-brasileiro para questionar radicalmente o enraizamento colonial e neocolonial da educação em um país caracterizadamente pluriétnico e pluricultural sugerindo novos paradigmas pedagógicos.

Narcimária Correia do Patrocínio Luz convive com a comunalidade africano-brasileira, participa e compartilha da dinâmica da sociabilidade afetiva, valores e linguagem que constituem a identidade no contexto da tradição e, com este trabalho, realiza o desejo de Mãe Aninha, Ialorixá Oba Biyi, que, nas primeiras décadas deste século, sintetizou uma estratégia de reforço comunitário: "De anel no dedo aos pés de Xangô", que foi o lema da experiência pioneira de educação pluricultural, *Mini Comunidade Oba Biyi*.

Com esse trabalho, pioneiro, ela dá continuidade e desdobramento à política desenvolvida por líderes comunitários e intelectuais da tradição africano-brasileira que têm elaborado vários trabalhos através da SECNEB – Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil, e outras instituições similares, que modificaram completamente as posturas etnocêntricas e equivocadas de uma bibliografia ultrapassada. *Abebe* é o emblema de Oxum, patrona dos recém-nascidos, representa o útero fecundado, conceito de fertilidade, junção dos princípios femininos e masculinos que consubstanciam o fluxo da existência.

O livro cujo nome se inspira nesta simbologia, começa por demonstrar que o sistema de ensino na modernidade não escapa da microfísica do poder, como conceituou Foucault, e se caracteriza como aspecto do Estado Terapêutico que procura instituir e reproduzir os valores e a linguagem do predomínio imperial anglo-saxão na história moderna.

Nesse contexto, a escrita tem uma função primordial, não só como elemento técnico predominante nas formas de comunicação mas, so-

bretudo, no modo como estrutura, através do sistema de ensino, corpos e mentes em função das expectativas imperiais, formando um manto de ferro para a valorização do corpo ascético e inerte, necessário às posturas da sociedade industrial, ao tempo em que rejeita a alteridade, isto é, a convivência com outras formas de comunicação, características de outros processos civilizatórios que não atribuem à escrita e aos valores neocoloniais a mesma temporalidade e espacialidade social.

A partir dessa constatação, demonstra-se a supervalorização da relação olho-cérebro no sistema de ensino, em detrimento, e mesmo recalçamento, da atuação dos demais sentidos na constituição de uma rotina educacional, necessária às posturas corporais características da constituição da identidade de um sujeito produtor e consumidor na sociedade industrial. Ficam também evidenciados os valores homólogos da ideologia totalizante que acompanha a prática social, sobretudo no que diz respeito à denegação da alteridade, ou seja, na aceitação de outros processos de civilização e cultura diversos.

No contexto sociocultural da Bahia, todavia, é flagrante a predominância dos valores e linguagem do contínuo civilizatório africano-brasileiro.

Se, na atualidade, na maioria dos países onde se apresenta a pluralidade étnica e cultural, questiona-se uma educação una e homogênea, quanto mais num contexto histórico onde se evidenciam sobremaneira as diferenças flagrantes entre o Estado que dirige o sistema de ensino, cujo bloco no poder é constituído por dirigentes da etnia européia neocolonial, e a Nação, formada sobretudo pelos descendentes de africanos e aborígenes.

As *nuanças* da pluralidade cultural se pronunciam nos valores éticos e estéticos entre os sistemas culturais. No contexto do contínuo civilizatório africano-brasileiro, os valores éticos se manifestam na preservação, acumulação e expansão de axé, isto é, de força existencial através da religião, cujas formas de comunicação se caracterizam por uma estética que prescindem da escrita e de sua postura corporal, acentuando a interação grupal, a sociabilidade constituída num aqui e agora de seu calendário institucional comunitário. Já no contexto dos valores anglo-saxões da sociedade industrial, acentua-se uma ética visando a acumulação incessante de bens ou de sua representação contábil monetária, e numa estética individualista, evidenciando a promoção da comunicação indireta, impessoal e de massa. Nessa contextualização, o sistema de ensino se demonstra precário na busca

de seus objetivos totalizantes e recalçadores; e o fracasso escolar, exemplificado pela alta taxa de evasão, é a sua marca.

Finalmente, o livro *ABEBE* nos revela uma experiência piloto de educação pluricultural, a *Mini Comunidade Oba Biyi*, cujo projeto foi realizado pela SECNEB no *Ilê Axé Opô Afonjá*, nas décadas de 1970 e 1980.

Voltado para atender o prognóstico da Ialorixá Oba Biyi, a experiência visou reforçar a auto-estima das crianças e jovens mediante a elaboração de um currículo assentado nas formas de comunicação, valores e linguagem comunitária, permitindo assim lidar com êxito com o sistema oficial de ensino.

Sem dúvida, a *Mini Comunidade Oba Biyi* é a experiência mais significativa em relação à superação da problemática do recalque neocolonial na educação.

Suas ações são comentadas e divulgadas em *ABEBE* que, podemos dizer, anuncia um novo horizonte educacional, em que o respeito à alteridade cultural seja um direito, a riqueza da diversidade humana seja estimulada e a possibilidade de convivência e aceitação da diferença de sistemas civilizatórios seja uma realidade, ultrapassando os limites do flagelo neocolonial no sistema de ensino.

Salvador, junho de 1999

Marco Aurélio Luz



INTRODUÇÃO

A referência simbólica norteadora de todo o processo de elaboração deste trabalho é o *Abebe*.

À medida que trabalhávamos com as idéias, argumentos, análises, interpretações, sínteses, conceitos, noções, proposições e o contexto dinâmico da socialidade da pesquisa, encontrávamos no *Abebe*, a alusão e/ou metáfora fundamental, que nos inspirava a percepção da criação de uma proposta de educação pluricultural.

O *Abebe* é o emblema ou paramento que representa os poderes de Oxum, Orixá que detém o mistério da gestação, fertilidade, riqueza, realização e expansão. O *Abebe* tem a forma de um leque ornamentado por figuras que parecem óvulos, e no centro contém figuras de peixes ou pássaros, dispostos em alto relevo. Pode ser feito de cobre e metal vermelho.

Osum é a detentora dos princípios femininos da existência, mistério da transformação do corpo feminino, ventre fecundado, capaz de gerar filhos e alimentá-los. É ela que zela pelo feto, protege os recém-nascidos até que adquiram a linguagem; daí ser considerada a *Olutoju Awon Omo*, pois olha e protege as crianças.

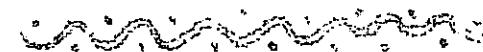
No culto, as *Iyami Agbá* são representadas por grandes pássaros, grandes peixes, cujas penas e escamas simbolizam filhos, que se despregam do corpo materno; Oxum detém o título de *Iya-Mi-Akoko*, a mãe ancestral suprema.

Todas essas qualidades de Oxum estão representadas na forma e nos símbolos que constituem o *Abebe*. Daí optarmos por um título que expressasse as características do nosso trabalho, que não se reduz à compilação de descrições de dados "traços culturais", a documentos justapostos, ou mesmo, à pretensa objetividade ascética do empirismo.

É, portanto, um trabalho que emerge das nossas motivações existenciais, principalmente daquelas referidas ao nosso envolvimento sócio-comunitário, quando tivemos oportunidades de incorporar experiências fascinantes, inclusive a nível iniciático, e extrair, dessas experiências, a maturidade necessária para investirmos em atividades

capazes de projetar e afirmar, em espaços institucionais da sociedade oficial, a pujança do patrimônio civilizatório africano – a nossa ancestralidade.

Então, quando fazemos alusão ao *Abebe*, é no sentido de ilustrarmos o esforço que se realiza para fecundar, gerar e fazer expandir um novo pensamento educacional, ou seja, através da *episteme* africano-brasileira, encontramos valores e linguagens, capazes de permitir, realizar e alimentar uma proposta de educação, que atenda a nossa população infanto-juvenil, especialmente na Bahia, onde a maioria das crianças e adolescentes se origina das comunidades negras. É dedicada a essa geração e, principalmente, às futuras gerações de crianças e jovens da Bahia, que procuramos exaustivamente estabelecer, neste trabalho, uma nova leitura da realidade educacional brasileira, na tentativa de indicarmos caminhos para uma escola democrática, que seja realmente para todos.



PROPOSIÇÕES TEÓRICAS

O nosso trabalho se caracteriza por apresentar uma estrutura radical, no que se refere aos discursos hegemônicos etnocêntricos sobre educação no Brasil.

Procuramos desenvolver um novo sistema de idéias, com articulações e conceitos inteiramente novos, construídos a partir de um corte epistemológico, como propõe Bachelard (1977).

Isso nos levou a descobrir um novo continente teórico-epistemológico que, para nós, como educadores, ficou censurado pelo positivismo-empirista e, também, pelos preconceitos ideológicos que vêm sustentando o cotidiano curricular da pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, a exemplo dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas, responsáveis pela formação de professores.

Realizamos também, exaustivamente, uma arqueologia das ideologias, em que nos debruçamos numa vasta bibliografia (inclusive aquela referente à educação), desvelando-a, revisando criticamente conceitos e descrições de bases etnocêntricas, identificando os obstáculos ideológicos, colocando-a numa perspectiva histórica que desestruture e/ou desestabilize o europocentrismo, que detém o monopólio autocrático da suposta "verdade" que vem sustentando as explicações sobre a realidade educacional brasileira.

Assim, o nosso trabalho, apresenta três partes distintas, contudo, interpenetráveis, interdependentes e intercambiáveis.

A primeira parte se caracteriza pela crítica e negação da *episteme* do racismo, evolucionismo e etnocentrismo, gerados no bojo do colonialismo e neocolonialismo.

Fazemos uma análise sobre as ideologias produzidas neste âmbito, suas múltiplas variáveis nas instituições da Razão de Estado que alimenta as políticas educacionais instituídas no Brasil, desde o processo histórico de instauração da República até os nossos dias.

Ressaltamos também que, neste contexto, a pedagogia escolar, com seus conteúdos evolucionistas, procura estruturar identidades pertinentes ao controle social, necessário ao modo de produção e organização capi-

talista-industrial, voltado para a formação do sujeito produtor e consumidor. Como corolário dessa ordem de valores, assentados na acumulação de capital, há também a denegação da morte, da alteridade, dos ancestrais, da natureza.

A escrita impressa e seus desdobramentos, como forma de comunicação própria dos valores europocêntricos, são analisados, como uma espécie de alavanca da pedagogia, que visa a manutenção e reprodução da ordem sociopolítica e econômica imperialista.

Na segunda parte, é apontado um novo continente teórico-epistemológico, construído a partir do patrimônio civilizatório africano nas Américas, além de suas repercussões na constituição da formação social brasileira. Destacamos que o processo civilizatório africano nas Américas caracteriza-se pela estrutura de valores invariantes, da qual emerge a incrível pujança da continuidade de valores legados pelos ancestrais. Por intermédio das instituições religiosas implantadas nas Américas, são irradiadas linguagens próprias, capazes de estruturar identidades, pelas quais, as comunalidades afro-americanas vêm lutando e afirmando sua existência própria. Essas instituições são constituídas pelo culto aos ancestrais, pelo culto às forças cósmicas que governam o universo, mediante a percepção de mundos visíveis e invisíveis, ou seja, a existência concreta e a existência genérica, caracterizadas por uma tensão dialética permanente, pelo conceito de oferenda e de forças vitais circulantes da existência infinita.

Outro aspecto que destacamos ainda, nesta segunda parte, é a dinâmica que se estabelece no âmbito da linguagem e formas de comunicação próprias da comunalidade africano-brasileira, onde se estruturam identidades. Trata-se de formas de comunicação que incitam a participação direta, interdinâmica, pessoal, ou intergrupala. Aqui, os mitos e contos se constituem como importantes formas narrativas de elaboração de mundo, de elaborações fascinantes de dimensões estéticas originais. Os *orikis* ou poemas laudatórios, as cantigas, a presença da síncopa, códigos de cores, música polirrítmica de base percussiva, códigos de gestos compondo danças e dramatizações, culinária litúrgica, enfim, uma sucessão de linguagens que se desdobram, realçando a *epistème* milenar africana - *ethos* e *eidos*.

A terceira parte do trabalho apresenta a proposta pedagógica da *Mini Comunidade Oba Biyi* e toda a dinâmica curricular realizada durante os dez anos desta experiência piloto de educação pluricultural. Deixamos evidenciado que a linguagem pedagógica utilizada na *Mini*

Comunidade Oba Biyi se desenvolvia a partir do universo simbólico Nagô da comunidade-terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá*, onde ocorreu, ao longo de dez anos, essa experiência. Alguns temas semestrais norteadores da atuação da *Mini Comunidade Oba Biyi* são apresentados a partir de uma compreensão transdisciplinar da experiência, demonstrando a possibilidade de intercâmbio e/ou interação com o currículo do sistema oficial de ensino, e, também, o êxito no que se refere à auto-estima das crianças e jovens envolvidos. Ao vivenciarem a *Mini Comunidade Oba Biyi*, as crianças fortaleceram tanto a sua identidade, a ponto de enfrentarem e superarem a política de denegação à sua alteridade própria, imposta pela pedagogia terapêutica instituída pelo Estado.

A percepção pedagógica dicotômica, que estabelece "teoria-prática" no sistema oficial de ensino, desmorona diante da exuberância do cotidiano pedagógico estabelecido na *Mini Comunidade Oba Biyi*, onde a noção de *Odara* alimenta e impulsiona as vivências curriculares.

As histórias individuais e coletivas, as tensões e os conflitos, as formas de sociabilidade, a riqueza das formas de comunicação própria da comunalidade africano-brasileira, enfim, toda a memória da experiência da *Mini Comunidade Oba Biyi* é apresentada de forma inédita e original neste trabalho, cuja abordagem, procura destacar a *Mini* como um dos pólos de referência fundamental para a constituição de uma nova epistemologia da educação.

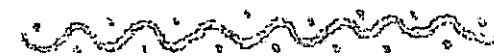
O que motivou a criação da *Mini Comunidade Oba Biyi* foi o desejo das crianças de terem a oportunidade de se sentirem bem e aceitas na escola, o que não conseguiam no sistema de ensino oficial, caracterizadamente europocêntrico, uno e totalitário, que rejeita a diversidade de valores, linguagem e identidade de nossa pluralidade cultural, promovendo o recalque.

O contexto de rejeição às crianças que emergem de um processo cultural distinto no Brasil, refere-se, sobretudo, às dos *continuum* civilizatório ameríndio e africano. De modo geral, o sistema de ensino oficial está sempre buscando nas "causas econômicas" a justificativa para seus fracassos, representados pela conseqüente evasão e baixo aproveitamento escolar.

A experiência da *Mini Comunidade Oba Biyi* provoca novas reflexões no campo educacional, especialmente porque não se restringe em denunciar o recalque e o preconceito empiricamente constatados, mas, sobretudo, porque propõe uma nova linguagem pedagógica baseada

nos valores da tradição africano-brasileira e no respeito à alteridade e à diversidade cultural.

Num país pluricultural, a escola só será realmente democrática, "para todos", quando atender às características civilizatórias de sua população e implantar um sistema de ensino elástico, que possa se adaptar a distintos contextos culturais.



PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS

Quanto à metodologia utilizada, ela compreende a dimensão dialética do vivido-concebido, em que as nossas relações sociocomunitárias, principalmente aquelas que nos vinculam ao culto aos ancestrais, nos aproximam do universo simbólico da tradição africana.

Fomos capazes de viver profundamente e conceber, com muita sensibilidade (frisamos que, para o trabalho que desenvolvemos, a emoção, sentimentos e afetividade são fundamentais), o contexto simbólico norteador do *continuum* civilizatório africano nas Américas.

Procuramos rechaçar as limitações da pesquisa empírica de caráter evolucionista-etnocêntrico, que trata a civilização africano-brasileira como objeto de ciência. Sabemos que a visão empirista que sobredetermina o espaço acadêmico-universitário, tende a disciplinar o pesquisador, reduzindo suas ações ao levantamento, análise e descrição dos dados, abordando o contexto simbólico do outro por meio de recortes superficiais, matematizando-o, esquadrinhando-o, deformando-o, fragmentando-o, esvaziando-o, deturpando a realidade cultural que se pretende analisar.

Assim, optamos por desenvolver uma metodologia cuja dinâmica ocorre "desde dentro para desde fora", numa perspectiva que institui uma aproximação de reconhecimento da alteridade própria.

Conseguimos estabelecer em nossa vida uma verdadeira iniciação cultural, que desencadeou a elaboração de luto das referências teóricas e ideológicas, absorvidas durante toda a vida escolar e acadêmica, geralmente concentradas no âmbito da ideologia da discriminação e do recalque, estimulados pelo contexto positivista predominante em todos os níveis do sistema escolar brasileiro.

Cabe esclarecer, portanto, que a metodologia "desde fora" refere-se aos procedimentos utilizados pelo pesquisador, cujas impressões limitam-se a atender apenas ao seu próprio quadro de referências. A metodologia "desde dentro" procura estabelecer entre o pesquisador e o grupo social, do qual ele se aproxima, experiências em nível bipessoal, intergrupais, em que o universo simbólico e os elementos que o integram,

só podem ser absorvidos e percebidos num contexto dinâmico, ancorado na realidade própria do grupo social que constitui o núcleo da pesquisa.

Entretanto, é importante salientar que a metodologia "desde dentro para desde fora", que escolhemos para o nosso trabalho, nos levou pela sua complexidade, a desenvolver atitudes que considerassem a necessidade de

...aprender os elementos e os valores de uma cultura "desde dentro" mediante uma inter-relação dinâmica no seio do grupo, e ao mesmo tempo poder abstrair dessa realidade empírica os mecanismos, suas relações simbólicas, numa abstração consciente "desde fora" (...) (Santos, 1986, p.18)



DINÂMICA METODOLÓGICA

Durante os vinte meses que durou o nosso trabalho de campo, imbuídos pela perspectiva "desde dentro para desde fora", conseguimos estabelecer três estágios para o desenvolvimento da pesquisa. São eles: o documentário sobre a *Mini Comunidade Oba Biyi*, a avaliação do seu contexto curricular e a elaboração teórica.

No primeiro estágio – o documentário –, classificamos, organizamos e selecionamos a documentação visual existente (fotos, desenhos, filmes e slides); os trabalhos dos alunos; as atas de reunião; os planos semestrais e diários dos professores; as propostas do Grupo de Trabalho em Educação (GTE), funcionários e monitores; as fichas de alunos; os textos produzidos pelo GTE; e, ainda, entrevistamos alunos, professores, membros do GTE, pais e pessoas da comunidade que viveram a experiência da *Mini Comunidade Oba Biyi*.

No estágio seguinte, o da avaliação do contexto curricular, toda a documentação selecionada foi avaliada, confrontando-a com a bibliografia existente sobre educação, particularmente aquelas bibliografias clássicas que há décadas norteiam as políticas educacionais e os discursos pedagógicos. Foram também realizadas avaliações comparativas entre a experiência da *Mini Comunidade Oba Biyi* e as práticas curriculares do sistema oficial de ensino.

Na última etapa – a elaboração teórica –, fizemos um inventário histórico das principais ideologias sobre educação no Brasil e seus desdobramentos, para a elaboração das políticas educacionais; caracterizamos o *continuum* civilizatório africano e sua influência na formação social brasileira, mais especificamente sua influência na elaboração de uma epistemologia educacional; sistematizamos a conceituação e a metodologia da educação pluricultural; constituímos uma documentação ilustrativa sobre a experiência pluricultural da *Mini Comunidade Oba Biyi*; avaliamos o processo de rejeição escolar promovido pelos obstáculos ideológicos à educação pluricultural; avaliamos em que medida a rejeição à alteridade própria da nossa população infanto-juvenil de descendência africana concorre, efetivamente, para promover o "fracasso", a "repetência" e a

"evasão" escolar; indicamos uma dinâmica curricular baseada num currículo pluricultural, em que o técnico e o estético não são elementos percebidos de forma dicotomizada; apresentamos o uso de um novo repertório didático, relacionado ao universo simbólico, técnico e estético, familiar às crianças da comunalidade africano-brasileira; reunimos um acervo de fotos, indumentárias, objetos, slides etc., capaz de ilustrar o currículo pluricultural da *Mini Comunidade Oba Biyi*; e, por fim, estabelecemos um roteiro de trinta minutos para a edição de um vídeo sobre a *Mini Comunidade Oba Biyi*.

Cabe ressaltar que esses estágios foram enriquecidos pelas referências de outras pesquisas que já tínhamos realizado anteriormente no Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP.

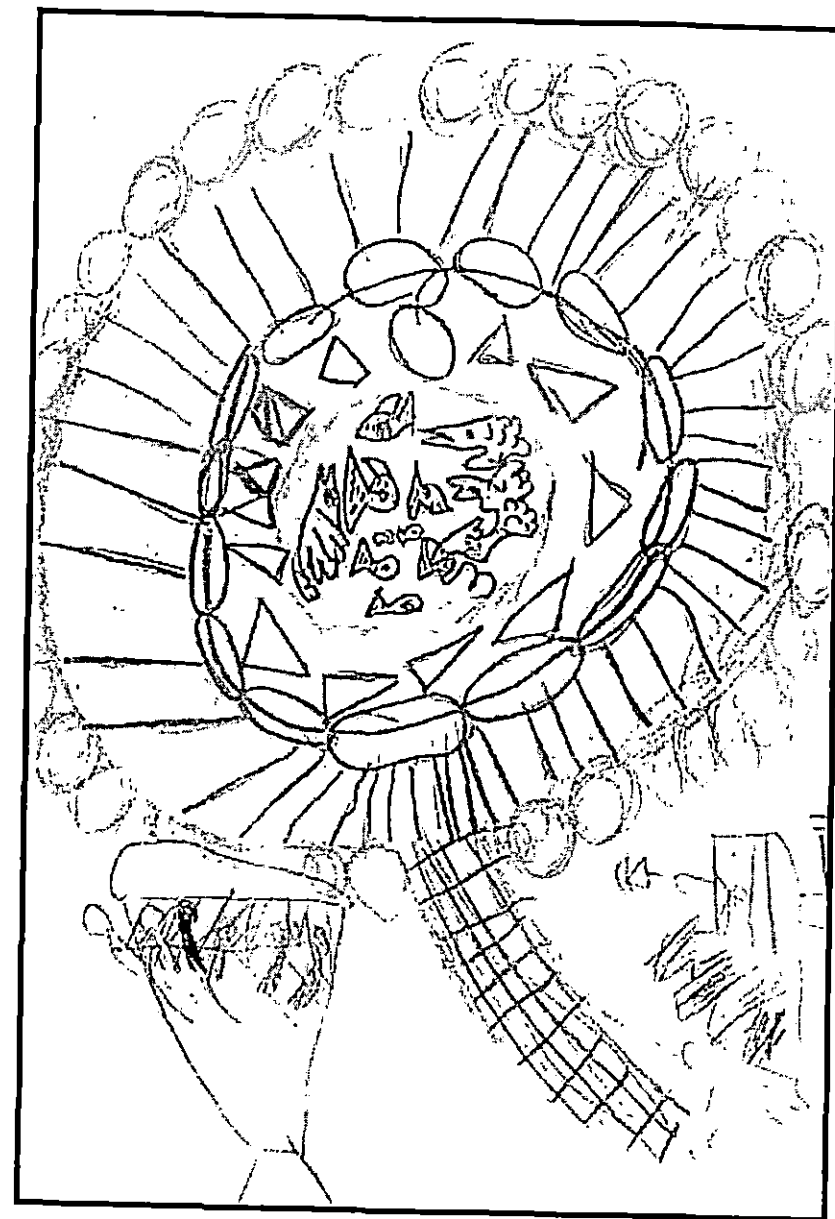
O nosso trabalho apresenta uma abordagem que sempre nos remete à dimensão estética africana. É impossível falar da experiência da *Mini Comunidade Oba Biyi*, por exemplo, sem destacar ou considerar a dinâmica contextual em que se desenvolvia a programação semestral do currículo, na qual os temas que mobilizavam a comunidade, eram integrados à experiência pedagógica.

Para ilustrarmos este processo, recorremos à constituição de uma documentação fotográfica (selecionada dentro do acervo visual que comentamos) que visa enriquecer as discussões desenvolvidas nos textos em que expressamos a nossa elaboração teórica sobre educação. Assim, ao final de cada parte deste trabalho, inserimos fotos e ilustrações, que procuram consolidar a compreensão das idéias apresentadas.

Por fim, não devemos esquecer que, para além das justificativas e detalhes de ordem acadêmico-científica que comentamos, pulsam, de forma ininterrupta, num aqui e agora, nossas origens, nossa ancestralidade milenar africana, cuja dinâmica vem impulsionando várias gerações a lutarem pelo direito à existência própria.

Assim, é importante reintegrarmos sempre, e continuamente, às idéias que desenvolvemos, a essência da alusão que fizemos ao título do nosso trabalho, cuja referência simbólica é o *Abebe*.

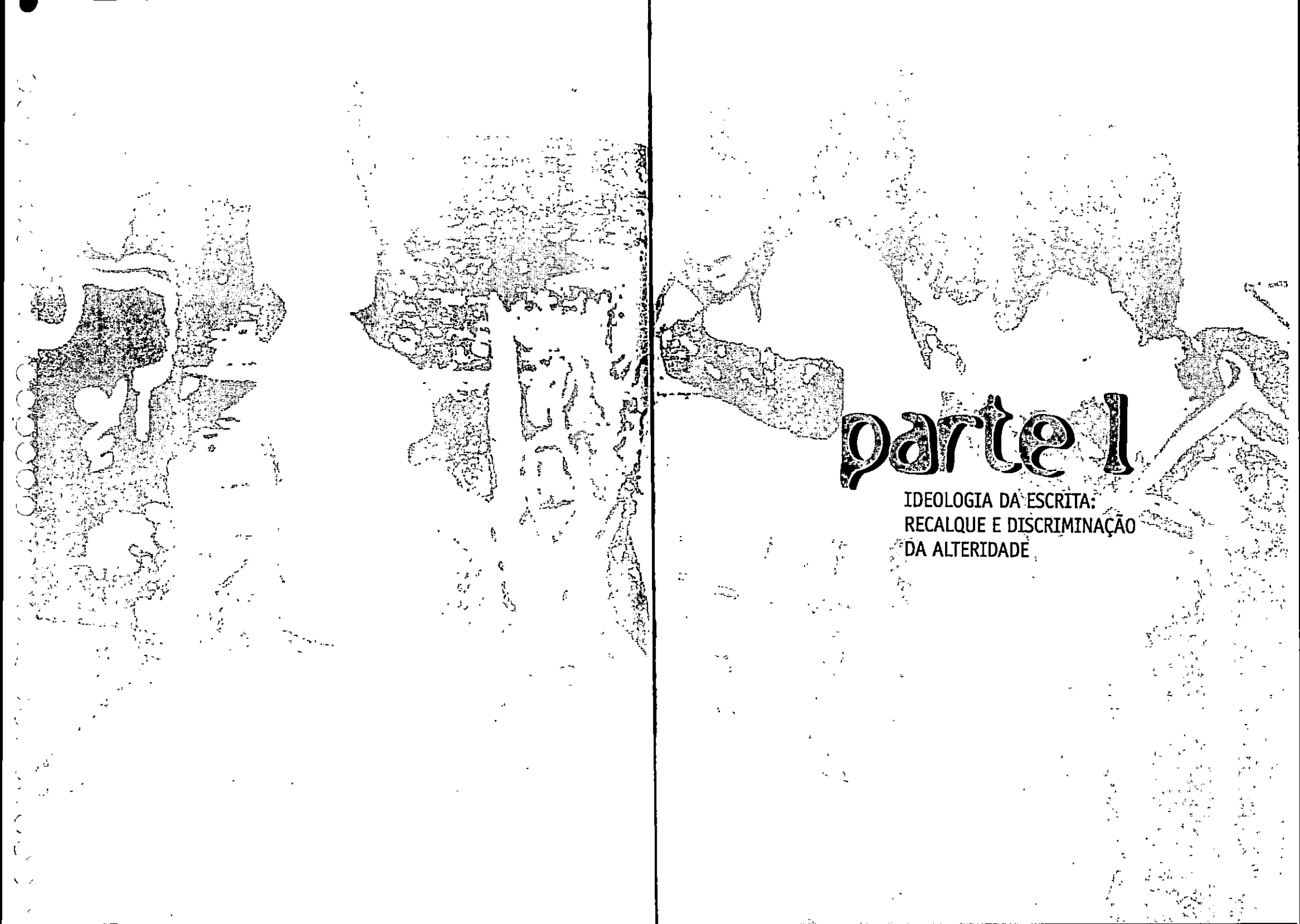
Desejamos que este trabalho possa contribuir, significativamente, para a mudança da mentalidade pedagógica dos educadores brasileiros, tornando-os capazes de assegurar, às nossas crianças e jovens, a oportunidade de terem uma vida escolar em que se sintam amados, queridos, felizes, e em que, principalmente, tenham a linguagem estruturadora da sua identidade própria aceita plenamente.



01 - ABEBE

Desenho infantil

Maurício do Patrocínio Luz



parte 1

IDEOLOGIA DA ESCRITA:
RECALQUE E DISCRIMINAÇÃO
DA ALTERIDADE

DENEGAÇÃO DA ALTERIDADE

As políticas educacionais no Brasil se constituíram, como desdobramentos de ideologias erigidas para legitimar a Razão de Estado moderno, num contexto histórico, capitalista e imperialista.

Mas, em que consistem essas ideologias?

Trata-se de uma produção acadêmica secular, que se caracteriza pela abordagem da educação numa perspectiva evolucionista-positivista, que estimula os vínculos de prolongação colonial e neocolonial.

O que temos assistido, durante décadas como educadores, é que toda a produção acadêmico-universitária que influenciou a constituição de linhas de ação, no que concerne às políticas educacionais, gerou um hiato entre a diversidade étnico-cultural da formação social brasileira e as políticas oficiais traçadas, em geral, eivadas de um europocentrismo neocolonialista, que vem promovendo uma defasagem entre o Estado e a Nação.

Nas tentativas de desculturação do outro, essas ideologias estabeleceram suas fronteiras conceituais, preocupadas em justificar as relações de exploração colonialista. Conceitos como "animismo", "fetichismo", "primitivismo", "pré-logismo", "litolatria", "sincretismo", "meta-raça", "histeria", "selvageria", eis alguns exemplos de obstáculos ideológicos para uma percepção do real.

O que se tem produzido ao longo dos anos sobre educação, no Brasil, são idéias e práticas ancoradas no pensamento positivista, caracterizadamente dispersas, alheias e hostis a nossa pluralidade cultural e, ao mesmo tempo, bastante repetitivas, seguindo os mesmos caminhos, recaindo nos mesmos temas e assumindo conceitos, com a preocupação de arrefecer e rejeitar o vigor do corpo social diverso no qual existimos.

É comum nos depararmos com modelos ou caminhos ditos "dialéticos", "revolucionários", "progressistas", aclamados como capazes de elaborar novas alternativas educacionais. Devemos ficar muito atentos, pois estamos geralmente diante de um sistema etnocêntrico de crenças, práticas e conceitos articulados, que procura a todo custo atravessar e

estruturar a realidade brasileira, numa perspectiva que a torna uma e homogênea, submetida à produção, acumulação, circulação e ao funcionamento da Razão de Estado.

Aqui se coloca uma questão crucial: dentro dessa demarcação fronteiriça da Razão de Estado, existe uma grande parcela da população brasileira de ascendência africana e aborígene, que é rejeitada principalmente porque representa contínuos civilizatórios que detêm instituições e organizações que consolidam um sistema de valores existenciais próprios e distintos do Estado. Essas civilizações afirmam e expandem uma visão de mundo milenar, baseada em elaborações mítico-sagradas.

No que tange à tradição africano-brasileira, sabemos que esta é detentora de um riquíssimo sistema simbólico, que apresenta uma filosofia coerente de visão de mundo, capaz de influenciar e marcar profundamente a formação social brasileira, por meio de instituições que transportam e recriam a complexidade da herança africana. Essa herança consiste, sobretudo, num sistema simbólico que se realiza pela prática litúrgica que visa magnificar o sagrado e expandir a existência.

O que se percebe, porém, é que essa visão de mundo milenar africana contraria profundamente as expectativas de valores da Razão de Estado, de bases europocêntricas, ao longo da história recente, caracterizada pela acumulação incessante do capital mediante o mercantilismo escravista, o colonialismo e o imperialismo instituídos nas Américas, África e Ásia.

O totalitarismo neocolonial e imperialista, que impulsiona o capital industrial no Brasil, não admite conviver com as diferentes identidades culturais, e forja ideologias que procuram conceber um Estado que erige, em relação ao seu funcionamento, organização e estabilidade, valores que constituirão padrões de comportamentos concentrados numa perspectiva una, unidimensional, totalizante, absoluta, tentando assegurar, dessa forma, o índice de "normalidade" necessário à sua afirmação.

INSTITUIÇÕES "TERAPÊUTICAS"

Podemos constatar historicamente que, para a sua funcionalidade, o Estado procura subjugar e, muitas vezes, destruir outras formas de organizações e de existência própria que, na sua essência, tendem a se diferenciar de seus valores e padrões de comportamentos.

Por isso mesmo, produz-se e aplica-se uma retórica taxionômica, gerada no âmbito de instituições, tais como penitenciárias, exércitos, hospitais psiquiátricos, igrejas e escolas, que são criadas, organizadas e alimentadas a partir dos índices de ideais de comportamento e valores, que promovem a "ordem" e a "normalidade" do Estado.

Ancoradas nessas expectativas, as instituições desencadeiam ações de caráter terapêutico, no sentido de reprimir aqueles que "divergem" e/ou "desviam", classificando-os, por meio da retórica da "normalidade", como "selvagens", "primitivos" e "pagãos". Geralmente, o *outro* é classificado como um divergente, e essas instituições passam a caracterizar-se como vias para o "tratamento" e "cura" dos divergentes.

Obviamente que penitenciárias, exércitos, hospitais psiquiátricos, igrejas e escolas não se originaram, simplesmente, com o intuito de desenvolver o recalque nas outras identidades civilizatórias que, para o Estado uno, constituem uma ameaça.

O que nos chama atenção é a eficácia da microfísica do poder (FOUCAULT, 1986) dessas instituições, que se expandem e se atualizam, dando-lhes uma cumplicidade na repressão, no extermínio dos valores e visões de mundo que possam representar a desestabilização da "ordem" e "normalidade", idealizadas pelo Estado; e isso é visível na história da humanidade.

No Brasil, a nossa identidade nacional encontra-se profundamente marcada pelo legado civilizatório africano. A tradição Nagô é, sem dúvida, um dos componentes culturais mais expressivos referente a esse legado. Nas Américas, a população aborígene de ascendência Maia, Asteca e Inca também representa um forte patrimônio cultural, dentre outros.

Porém, no âmago dessa dinâmica terapêutica do Estado, esses contínuos civilizatórios se vêem em meio à operacionalização de ideologias genocidas, recalcedoras e de denegação cultural, que procuram submetê-los ao paradigma da "modernidade" ocidental.

Toda essa dinâmica institucional, extensão mantenedora da "ordem" e "normalidade" do projeto neocolonial, irá constituir o *Estado Terapêutico*. (Szasz, 1978)

IDEOLOGIA DO ESTADO TERAPÊUTICO

Se considerarmos a taxionomia dada pelas instituições do Estado Terapêutico, secularmente, às civilizações africana e aborígene, veremos que são vistas, em nível sociocultural e psicológico, como inferiores.

Essa suposta inferioridade e incapacidade, resultado de uma taxionomia etnocêntrica, proporciona ao Estado uma pseudo-autoridade para decidir e interferir sobre o destino dessas populações tradicionais dos continentes depredados, mesmo que essas interferências sejam baseadas em repressão, terrorismo e genocídio.

Nesse labirinto ideológico, há um sistema de crenças, práticas e conceitos que se interpenetram, constituindo dessa forma convicções éticas e prescrições intolerantes que dão corpo ao Estado Terapêutico. Assim, em cada instituição nós encontramos manuais, estatutos, livros sagrados, leis, decretos, regimentos, tratados, enfim, todos os aparatos necessários para a "cura", o "tratamento", a "instrução", a "educação", a "conversão" dos "incapazes" e "inferiores culturalmente".

Todos esses aparatos traduzem um sistema de explicações e justificativas terapêuticas que, supostamente, favoreceriam a redenção dos "doentes", "histéricos" e "mal-educados".

O objetivo é proteger e enaltecer o Estado, homogeneizando as diferenças culturais, alijando as alteridades próprias, já que representam "desvios", "selvageria", "doença", merecendo, portanto, um tratamento que possa curar. O que foge à taxionomia desses tratados, livros e estatutos é considerado divergente, delinqüente porque desobedece a moral, os bons costumes e a lei.

A religião tradicional africana, no contexto do Estado Terapêutico, repercute como delinqüência, paganismo e fetichismo, daí as inúmeras perseguições aos cultos africanos. Para a Razão de Estado, são aceitáveis o catolicismo, o protestantismo e suas derivações, religiões originárias da Europa.

Cabe aqui uma ilustração, que pretende situar um pouco a luta de afirmação da religião africana, diante das perseguições provenientes dessa ambiência do Estado Terapêutico. Vamos ver, na íntegra, um fato ocorrido no terreiro de *Egun*, em 21 de junho de 1940, em Amoreiras na Ilha de Itaparica. Aqui veremos a interferência terapêutica do Estado por meio da polícia. Vejamos a reportagem do *Jornal A Tarde*:

» A polícia baiana, em feliz diligência, apreendeu anteontem, à noite na ilha de Itaparica, em Amoreiras, um casal de pais-de-santo e copioso material da liturgia fetichista.

Há dias, queixaram-se ao Dr. Altino Teixeira, delegado auxiliar, os moradores de Amoreiras, contra aquele 'terreiro', que os punha em constante desassossego. Os 'babalaôs' eram Antônio

Daniel de Paula e um indivíduo conhecido como 'Paizinho'. Dr. Altino Teixeira entendeu-se com o Sr. Secretário de Segurança e foi enviada para o local uma caravana de investigadores. Às 19 horas de anteontem, a caravana cercou a casa, e em seguida, varejou-a.

Eduardo Daniel de Paula, pai de Antônio, o chefe-mor mais conhecido como 'Alibá' (sic) e sua esposa Margarida da Conceição, que estavam no interior da casa, foram detidos imediatamente. Continuando as buscas, os policiais encontraram grande quantidade de material próprio do culto fetichista; cadeira de resplendor e acolchoadas, caveiras e ossos; crânios de animais; um cetro de aço enfeitado de fitas de várias cores, tendo na ponta superior uma pomba de metal e na inferior um espeto (catapó); uma imagem esculpida na pedra representando um deus barrigudo, muito semelhante a Buda (Deus Nanã), várias máscaras de madeira habilmente esculpidas; um quadro da "Mãe d'Água"; vários batuques, cabaças, etc.

Todo esse material foi transportado para esta capital, juntamente com os dois detidos, aqui chegando ontem à tarde. Os pais-de-santo principais, Antônio Daniel de Paula e "paizinho" Arsênio Ferreira dos Santos, que conseguiram escapar, estão sofrendo severa perseguição por parte de investigadores, que se acham no seu encalço.

Eduardo (alibá) o pai de santo que se acha preso, explicou ao repórter, detalhadamente, a função de cada um daqueles objetos, segundo ele, com exceção das cadeiras, datam de muito antes da libertação dos escravos, tendo vindo talvez da África. (apud Braga, 1995, p.21)

As religiões africanas sempre foram alvo da perseguição do Estado. Os terreiros de candomblé na Bahia eram obrigados, até a década de 70, a se registrarem na polícia, apesar de setenta por cento da população total do Estado ser, predominantemente, de ascendência africana.

E é neste cenário hostil que a civilização africana se expandiu nas Américas mediante a diversidade de resistências, acomodações e reelaborações da religião tradicional. Nessa luta de afirmação existencial, muitas estratégias foram criadas para expandir esses valores genuinamente africanos.

Mãe Senhora Axipá, Iyalorixá Oxum Miuwa, no seu tempo de liderança

no Ilê Axé Opô Afonjá, destacou-se por criar estratégias de continuidade dos valores da tradição africana no Brasil. Ela criou a expressão "da porteira pra dentro, da porteira pra fora".

Por meio dessa expressão, Mãe Senhora procurou estabelecer as relações do *ethos* africano-brasileiro da comunidade-terreiro com a sociedade oficial. Esses limites sempre são colocados para caracterizar o âmbito de atuação de poder entre ambos os contextos sociais. A porteira funciona apenas como metáfora de limites, posto que a referência geográfica não traduz o alcance real dos processos e desdobramentos espaço-temporais da comunidade-terreiro, que atua e se expande de diversas formas na formação social brasileira como um todo (Cf. Luz, 1995, p.559).

Apesar de ser extremamente atual, ou melhor, atualizar-se, secularmente, a dinâmica "da porteira pra dentro, da porteira pra fora", com a qual Mãe Senhora sabiamente soube dar continuidade e fazer expandir os valores da tradição religiosa africana, e apesar de se reconhecer a potência do *ethos* africano originário das comunidades-terreiros, que se mantêm em contínuo desdobramento na constituição da identidade nacional, algumas vezes nos deparamos, na academia, com tendências que consideram as comunidades-terreiros como um passado perdido, incapaz de fazer ecoar valores e visão de mundo, cujo conteúdo político possa delinear estratégias que elaboram espaços próprios e dialéticos de afirmação na sociedade nacional.

É como se antes nada existisse, recalçando-se uma trajetória de lutas e resistências contra o mercantilismo-escravista e o colonialismo desde a África. Censura-se todo um pulsar histórico-político de afirmação existencial, que certamente imantou a vida sociocultural de várias gerações de ascendência africana, num processo que chega até os nossos dias.

Essas tendências costumam demarcar o florescer da cultura negra tomando como referência a década de 70, com o surgimento dos blocos afros e do Movimento Negro Unificado (MNU). Há uma completa desinformação sobre o passado das populações negras nas Américas, a não ser na perspectiva da historiografia oficial, que opera com a identidade de escravo e/ou do negro como objeto de ciência.

A percepção histórica da civilização africano-brasileira emerge de uma visão oficial, unilateral, de determinados segmentos da inteligência baiana, que, imbuídos da perspectiva positivista, procuram deslegitimar a tradição, aculturar, embranquecer, torná-la sincrética, considerando-a "primitiva" e "atrasada".

É preciso que se diga que,

...na diáspora, a prática religiosa como elemento de coesão, foi o fator preponderante que permitiu aos africanos e seus descendentes os reagrupamentos institucionalizados que se converteram em verdadeiras comunidades com características peculiares. (...) Estes agrupamentos comunitários se constituíram em centros organizadores de transmissão cultural e da elaboração de um *ethos* específico que resistiu às pressões de desvalorização. Uma revisão interpretativa da própria estrutura e conteúdos, dos sistemas de aliança, das ações e atividades das comunidades-terreiros nos permitem inferir o papel das mesmas como instrumentos institucionalizados de continuidade e reelaboração desse sistema sócio-cultural básico que com suas variáveis, saltos e vazios, nos proporciona elementos de recomposição de uma peculiar 'negritude, afirmação existencial' brasileira. (J. Santos, 1979, p.7)

E mais:

Pouco ou nada se conhece sobre a existência vigorosa da vida sócio-cultural da população negra, paralela à vida oficial, que se processou desde a colônia até nossos dias: de seus espaços, seu discurso, suas linhagens, seus mestres e heróis, sua literatura, arte, filosofia, suas rogações e intercâmbios interestaduais e seus contatos com a Costa. Fragmentos dessa História, de seus conteúdos, de objetos, sítios, descendentes, comemorações, reconstruções rituais, nos permitem recompor, em parte, esse outro Brasil cuja memória se polariza recria ainda hoje, em algumas instituições, particularmente nas comunidades-terreiros que nucleiam significativos segmentos da população negra na Bahia. (J. Santos, 1979, p.8)

Por tudo isso, consideramos importante que a população de descendência africana adquira um conhecimento reflexivo sobre si mesma, não só para distinguir e assumir plenamente sua originalidade, sua riqueza étnico-cultural, mas para permitir um exame analítico de sua situação, de seu destino na sociedade envolvente, para poder participar ativamente na condução desse destino, considerando seu próprio enfoque, experiências, concepções e interesses.

Parece-nos bastante apropriado destacar, aqui, que, enquanto a população de ascendência africana luta para dar legitimidade aos seus valores dentro dessa dinâmica dialética que ilustramos, criada por Mãe Senhora, persistem as estruturas jurídico-políticas das instituições que constituem o Estado Terapêutico, erigindo, como já vimos, uma panacéia de escrituras, tratados, leis, enfim, todo um aparato movido pela retórica taxionômica etnocêntrica, que visa o controle social, o estabelecimento da ordem, de um ideal de normas moralmente aceitas, ou de padrões comportamentais europocêntricos.

Essas instituições, verdadeiros tentáculos do Estado, têm como objetivo primordial legitimar os valores da sociedade industrial, moderna, produtivista, recalcando, sem nenhum pudor, as alteridades constituintes da Nação.

Ainda que frouxos esses tentáculos institucionais, a intenção é submeter e subjugar, para formar o sujeito produtor e consumidor, atendendo às expectativas do projeto capitalista-industrial. Vimos várias gerações submetidas à disciplina terapêutica institucional, que atua subliminarmente como conta-gotas, aprisionando o espírito a um corpo dócil e obediente aos valores europocêntricos.

IDEOLOGIA DA ESCRITA

A escrita como expressão do poder de Estado

Intrínseca a todo esse denso e complexo mosaico de controle social, a comunicação escrita aparece como a alavanca que garante a eficácia dos aparatos institucionais do Estado.

Percebe-se que a tipografia, a impressão, a comunicação escrita formam uma homologia com o comportamento adequado às sociedades de tipo mercantil, produtivista, individualista, capitalista-industrial (Cf. Luz, 1977, p.64).

A escrita se constituiu historicamente como meio de comunicação dominante, característico dos arquivos da Razão de Estado, do poder político imperialista. A comunicação escrita, desde a Antiguidade, aparece como um dos pilares de sustentação da forma imperialista de comunicação no Ocidente.



No império, por exemplo, o papiro percorria as estradas, quebrando a unidade global das aldeias. Roma, então, pode construir e manter seu império. Só a perda do Egito e com ele

do papiro, foi fatal para Roma: já não há mensagens, e sem mensagens, desaparecem também o mensageiro e as estradas. Cortam-se os laços entre as diferentes partes do império. Já não circulam informações. As cidades se isolam e recuperam sua independência. (Leão, 1977, p.188)

Panoptismo e Pedagogia, extensões da escrita

O sistema panóptico apresenta uma eficácia pedagógica que representa o poder disciplinar generalizado, a vigilância absoluta, responsável pela ordem produtiva. Trata-se de um sistema institucional inspirado na carceragem, de onde se desdobram conceitos, taxionomias, tecnologias e perspectivas de organização espaço-temporal, e o qual colabora com a expansão das metrópoles industriais.

Na dinâmica espaço-temporal panóptica, há um centro fomentador de valores e de comportamentos condizentes com as expectativas do Estado Terapêutico. Este centro é anônimo, sem corpo, sua força é a invisibilidade, ou seja, vigiar, hierarquizar, punir, condenar, recalcar, sem ser visto.

Em 1792, Jeremy Bentham inventa o termo e o sistema panóptico, aplicando-o a uma penitenciária modelar, dentro de uma perspectiva liberal. Dentro desse sistema, o espaço-tempo pressupõe uma construção circular, com filas de células abertas para um pátio interno, que tem uma torre de observação, com um inspetor que tudo vê sem ser visto. Em celas individuais, o prisioneiro é fixado e isolado espacialmente, através de um ponto controlável pelo olhar onipresente do vigia. Assim, o prisioneiro não poderá conhecer o momento de sua vigilância, e nunca saberá se está ou não sendo vigiado. Bentham acreditava que esse poder vigilante anônimo é a própria democracia, sistema em que qualquer um poderia assumir o poder ou então vigiá-lo. Além de ser aplicado nos cárceres, hospitais, escolas, ele também poderia ser utilizado no sistema produtivista. Nesse contexto, nada poderia escapar ao poder multiplicado, não mais pela violência física, mas pelo olho vigilante onipotente, inclusive do próprio vigiado (Cf. Sodré, 1979a, p.16).

É interessante ratificar que o sistema panóptico, que veio sobre-determinar as instituições do Estado Terapêutico, visa, em última instância, prover as necessidades de controle social das sociedades industriais imperialistas e, também, aquelas necessidades das ideologias iluministas da "ordem e progresso".

Entendido isso, percebe-se o quanto são freqüentemente errôneas,

falsas e etnocêntricas, as classificações dadas a determinados povos e culturas no âmbito da Razão de Estado: "civilizados x selvagens", "superiores x inferiores", "cristãos x pagãos", "normais x anormais", "desenvolvidos x subdesenvolvidos", "1º mundo x 3º mundo", "técnico-científicos x feiticeiros", "populares x eruditos", e assim sucessivamente.

A escola, como uma das instituições do Estado Terapêutico, faz repercutir com eficácia o sistema panóptico, procurando formar gerações que tenham o corpo disciplinado e docilizado, para o *ethos* da modernidade e sua dinâmica produtivista, consumista, industrial e urbana.

Há outro aspecto, porém, que deve ser salientado em relação à escola, é que a linguagem do sistema panóptico gera a pedagogia da homogeneidade e da obediência, que organiza um espaço analítico assentado na comunicação escrita. Esta servirá, neste âmbito, como instrumento de recalque da alteridade própria, pois aqueles que freqüentarão a escola, mesmo pertencendo a culturas que possuam outras formas de comunicação que transcendem a escrita, ficarão submetidos a ela e aos seus valores correspondentes.

É preciso que se diga que a escola ocidental é a institucionalização da forma escrita de comunicação, além de ser o espaço em que circulam e se divulgam os valores e a visão de mundo europocêntrico. A prática pedagógica instituída nas escolas legitima a escrita, impondo-a como forma de comunicação universal, e, a partir dessa "verdade", denega, deforma, desqualifica e alija as outras formas de comunicação que emergem das demais tradições civilizatórias.

Ergue-se, aí, uma *pedagogia do embranquecimento* que, mediante a comunicação escrita, exigirá um corpo adaptado aos valores ocidentais e submisso a uma disciplina incessante, individualizando-o, docilizando-o e adestrando-o em função de um espaço e tempo fincados em paradigmas positivistas, produtivistas e ascéticos, organizadores do sistema social da modernidade.

Para nós que vivemos numa sociedade pluricultural, detentora dos legados civilizatórios africano e aborigine, que apresentam uma riqueza fabulosa de formas e códigos de comunicação, esse contexto homogeneizador, unívoco e terapêutico da escrita constitui uma verdadeira ditadura, pois impõe a todos que convivem com outras referências étnico-culturais o paradigma existencial europocêntrico.

Ora, essa pedagogia do embranquecimento, alimentada pelos valores e visão de mundo legitimados pela comunicação escrita, utiliza o panóptico para o adestramento,

... no centro do qual reina a noção de 'docilidade' que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (...). Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições (...). Não se trata de cuidar do corpo, em massa grosso modo, como se fosse uma unidade, indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo a nível mesmo da mecânica-movimentos, gestos, atitude, rapidez; poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto em seguida, do controle: não ou mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna, a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais, a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. (Foucault, 1986, p.126)

Escrita e simulacro

Para servir de ponto de apoio à institucionalização da escrita, além do sistema panóptico, a escola apela para o jogo do simulacro.

A linguagem do simulacro é um dos desdobramentos da comunicação escrita e serve para manifestar um universo pseudoconcreto, capaz de produzir conteúdos que tentam alijar as possibilidades, por exemplo, de afirmação de outros repertórios e formas de comunicação, originariamente africano e aborigine.

Trata-se, portanto, de um jogo que produz artificialmente uma imagem sem nenhum valor de originalidade, pretensamente referida à realidade. No jogo do simulacro, a imagem divulgada tem a pretensão de ser uma verdade, encobrendo e deformando a realidade.

Abole também qualquer idéia de identidade, já que tende a não se referir a nenhuma realidade externa, mas a si mesmo, a seu próprio jogo simulador. Como não pressupõe uma realidade externa, para validar-se enquanto imagem, o simulacro é simultaneamente imaginário e real; é a censura da diferença entre real e imaginário (verdadeiro e falso). É um imaginário tecnologicamente produzido, que, de um lado, impõe o seu próprio real, que constitui a sociedade industrial, e, de outro, desenvolve o recalque das outras formas de experiência do real (Cf. Sodré, 1977, p.29).

É interessante observarmos que a comunicação escrita realiza a simulação da realidade, representando-a de forma metonímica. A representação das relações de vida, expressa por esse código de comunicação no contexto da sociedade industrial, ocupa a cena predominante das relações sociais, levando dessa forma ao recalque existencial a riquíssima variedade de mundos socioculturais distintos.

A parte substitui o todo, reprimindo-o, deformando-o, denegando-o, fazendo com que a totalidade da instituição escolar se caracterize por práticas cotidianas de afirmação e reafirmação da simulação da sociedade.

Em meio ao jogo do simulacro, há, como já vimos, uma densa diversidade de códigos de comunicação que pulsam na realidade brasileira, que ficam expostos a situações de conflitos e tensões, motivadas pela imposição de um modelo de comunicação baseado na escrita, que estimula um processo de denegação às formas de comunicação originárias de outras vertentes civilizatórias.

Como se sabe, as sociedades ocidentais vivem submetidas à produção e ao consumo, formando gerações que se caracterizam pela fragmentação do corpo por meio da comunicação escrita. Assim, o problema significativo a ser colocado é que

... a alfabetização é uma esquizofrenia histórica. A história do Ocidente se implanta numa dissociação de vida e trabalho. Antes do alfabeto não havia separação. É que o homem não estava cindido. Os sentidos se achavam em perfeita harmonia entre si dentro do todo. Com o alfabeto, no entanto, a visão começa a impor-se aos outros sentidos, desenvolvendo-se desproporcional e exageradamente. Uma letra, uma palavra, uma frase são extensões do olho. A forma escrita não apresenta nenhuma relação direta com a realidade. Separam-se Rhema e pragma. O olho transmite ao cérebro um símbolo cifrado que o cérebro decifra. Durante milênios, o homem do Ocidente habituou-se a viver o mundo sob uma forma artificial que separa palavra e realidade. O meio de ligação com o real é a relação olho x cérebro em detrimento dos demais sentidos. Esta técnica alfabética age sobre a própria vivência, impondo-lhe uma cisão artificial em todas as suas integrações. O pensamento separa-se do sentimento, fazendo-se progressivamente racional, linear, seqüencial. (Leão, 1977, p.156-157)

É isso, a palavra impressa escrita é o principal instrumento da civilização de bases europocêntricas, que irá fundar a modernidade, estabelecer a visão de mundo totalitária e unidimensional, o modo de ser e existir da cultura ocidental, que transforma os sujeitos em indivíduos. Assim, esses indivíduos providenciam extensões e prolongamentos do corpo, ou especializam uma parte dele, em função da tecnologia do alfabeto fonético, que tem, como princípios, a abstração e a repetição. Esse indivíduo disciplina-se para existir em espaços fechados, já que a escrita é um modo de fechar visualmente sentidos e espaços não visuais.

Cabe aqui ressaltar que, quando nos referimos à comunicação escrita, não estamos dedicando a crítica à técnica que leva a sua aquisição, estamos nos dedicando a criticar os valores existenciais exigidos pela escrita, ou melhor, o recalque da identidade própria. Não é à toa que o livro didático, como um dos aparatos da comunicação escrita (tanto no sistema panóptico como no simulacro), sirva como base de apoio para inculcar a ideologia do recalque.

Sabemos que, nos livros didáticos, geralmente o conteúdo dos exercícios para aprender a ler, marca a presença da política de embranquecimento, a exemplo dos livros de pré-escola em que os primeiros exercícios propõem-se a treinar a "psicomotricidade" para a escrita.

Assim, destacamos, como exemplo, um exercício que induz a criança a apontar qual dos quadrinhos desenhados está fora da seqüência "lógica" do movimento da esquerda para direita, de acordo com as técnicas da sucessão do desenho das letras, do código da língua escrita. Nos desenhos aparece uma competição de corrida entre as crianças. Quatro eram brancas e uma "marrom". O Juiz, também branco, dá a partida acionando o revólver, as crianças correm, cruzam a faixa de chegada, com a criança "marrom" ocupando a terceira posição. A criança branca vencedora recebe a premiação, é carregada em triunfo pelas demais. O quadrinho que está fora de ordem e precisa ser sinalizado e recolocado no devido lugar, é exatamente este último, que ratifica o resultado da competição. Esse exercício que submete a criança a essa ideologia desde o aprendizado da escrita, leva à rejeição da criança negra, já que a considera "minoría" no conjunto de crianças e perdedora em relação às crianças brancas. Isso nos leva a perceber que o efeito desse exercício, com esse conteúdo estético-ideológico, pode promover, por um lado, o complexo de inferioridade e a revolta da criança negra, e, de outro, a resistência à alfabetização (Cf. Luz, 1995, p.675).

Nesse código de comunicação, exige-se um corpo resumido apenas à relação olho-cérebro, silenciando os outros sentidos (olfato, paladar, tato e audição), características das formas de comunicação da tradição africana, por exemplo.

Desse modo, a escrita alfabética impressa, fruto do simulacro, estimula a dicotomia dos sentidos, a visão substituindo a tatilidade. A percepção através do olho, ligada à prática da leitura, é tão valorizada que contribui para tornar estanhos o trabalho manual do intelectual, o saber do fazer, o pensamento da ação, constituindo a problemática clássica da filosofia ocidental. Podemos afirmar, portanto, que a comunicação escrita se articula com o *status* intelectual. Aquele que mais lê, será considerado como o que mais sabe, e os textos lidos, verdades absolutas incontestáveis, já que se baseiam nos "valores universais" da cultura capitalista-imperial. Essa prática é estimulada pela Razão de Estado.

Valores ideológicos da escrita e a rejeição da alteridade

Para ilustrarmos o grande hiato gerado pela Razão de Estado e seu código absoluto de comunicação, assentado no panóptico e no simulacro, imposto para a população brasileira originária de contínuos civilizatórios distintos – africano e aborígine –, há a necessidade de colocar algumas constatações.

Começemos nossa reflexão ilustrando-a com a explicação dada por uma criança de uma determinada comunidade-terreiro, quando lhe perguntaram a razão pela qual se afastou da escola municipal:

- Lá eles não gostam da gente!

Para entendermos essa 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 de identidade cultural, ênfase que sempre damos as nossas discussões sobre educação.

A então criança, cuja fala serve de ilustração para essa reflexão, convivia no tradicional terreiro do Ilê Axé Opô Afonjá em São Gonçalo do Retiro, no Cabula, 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 Deoscóredes Maximiliano dos Santos, o Mestre Didi Axiá, como é mais conhecido o *Alapini*, Supremo Sacerdote do Culto aos *Egun*.

Na época, Mestre Didi, Assobá e membro do Conselho Religioso do Ilê Axé Opô Afonjá, apresentou a idéia à comissão feminina da diretoria 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 Comunidade Oba Biyi* se realizasse, foi necessário um convênio entre o Axé Opô Afonjá, a SECNEB e a Prefeitura da Cidade do Salvador. O Axé Opô Afonjá, por intermédio 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 se 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 Axé 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 Comunidade Oba Biyi*. Este grupo era constituído por líderes de terreiros e especialistas diversos, que se preocupavam em analisar o hiato existente 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 contribuiria para que as crianças, ao estabelecerem relações com os valores e instituições do Estado, não sofressem o recalque da sua identidade, e aprendessem a valorizar os traços mais significativos da civilização africana herdados através dos seus antepassados.

A esse respeito, Mestre Didi se refere à experiência pluricultural da *Mini Comunidade 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. (Santos, 1987, p.41-42)

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

Considero a realização da *Mini Comunidade Oba Biyi*, como uma das experiências mais significativas e renovadoras na educação. Ela é um exemplo para todos aqueles países que se constituíram da emergência de uma luta de independência, diante do 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 constitui 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.

A experiência da *Mini Comunidade Oba Biyi* foi desenvolvida 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 as 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.

Desta forma, o aprendizado, inspirado e elaborado a partir dos valores da tradição africano-brasileira, favorecia o fortalecimento da identidade

das crianças e sua mobilidade na sociedade oficial, pois outra característica da *Mini Comunidade Oba Biyi* era a preparação das crianças para a vida fora do terreiro, isto é, uma socialização dentro e fora do Ilê.

Juana Elbein dos Santos coordenadora geral da SECNEB ressaltou em entrevista que

... não se trata apenas de preservar a religião, mas 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 mundo, e de certa forma não o aceita, é como se ela estivesse negando a validade no próprio seio da família e da comunidade.

Toda essa referência feita até aqui, sobre a experiência pluricultural da *Mini Comunidade Oba Biyi*, foi para compreendermos a extensão do argumento colocado pela criança do Ilê Axé Opô Afonjá - "*Lá eles não gostam da gente!*", referindo-se à escola oficial.

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

O Estado utiliza a ideologia de embranquecimento, em que procura imprimir, a todo custo, valores, normas e padrões de comportamento que ratifiquem o ideal de EU, de identidade, nacionalidade e cidadania do branco-europeu. Assim, podem-se identificar tentativas de alijamento das alteridades próprias, das identidades culturais do outro diverso, que pulsam no nosso cotidiano plural.

Compreende-se, assim, porque nas relações sociais, inclusive nas da ambiência escolar, apenas a forma de comunicação escrita é legitimada e tomada como padrão.

Nossa intenção é demonstrar que um dos obstáculos presentes na escola oficial é, sobretudo, o recalque ou encobrimento das formas próprias de comunicação das comunidades de origem africana, onde a escrita possui papel secundário, já que a palavra é carregada de força sagrada, exigindo uma comunicação direta, interdinâmica, pessoal ou grupal.

De um ponto de vista teórico-epistemológico, a escrita como única e absoluta forma e código de comunicação, imposta nas relações que atravessam a realidade social caracterizadamente pluricultural, configura-se como uma violência à alteridade própria.

Ampliando essa abordagem, destacamos que, enquanto na cultura europeia a transmissão do saber se dá através da mediação do texto, isto é, através da forma de comunicação escrita, nas culturas de participação, dentre elas a africana, a transmissão do conhecimento ocorre de forma direta, dinâmica, pessoal e/ou intergruppal.

Nas culturas de participação, a temporalidade da transmissão do conhecimento caracteriza-se por uma comunicação ancorada nas expectativas vividas no aqui e agora, culminando nas situações rituais que fortalecem a identidade, o lugar e a função do indivíduo na sociedade.

No entanto, no ensino oficial a temporalidade é delimitada ou melhor enquadrada pelo ano letivo, e sobretudo pela impessoalidade que se dá às relações de ensino-aprendizagem, seriações, classificações e exames, que têm, como experiência básica, o desenvolvimento do aluno no âmbito da comunicação escrita.

Essa perspectiva que destacamos, está preocupada em afirmar que a cultura tradicional africana, caracterizadamente de participação, apresenta um processo de transmissão do conhecimento que procura atualizar as hierarquias sociais, ou seja, contemplar os poderes e deveres dos mais velhos em relação aos mais novos, dando continuidade à memória da tradição.

Na *Mini Comunidade Oba Biyi*, aconteceu um episódio bastante interessante envolvendo um aluno e uma professora, e que utilizaremos, aqui, para ilustrar a abordagem que estamos desenvolvendo.

Bebeto freqüentava a *Mini Comunidade Oba Biyi*, e um dia resolveu entrar na sala de aula sem camisa e foi repreendido pela professora que pediu para que ele saísse e só aparecesse vestido. Bebeto obedeceu, mas retornou vestido com uma camisa confeccionada por ele com jornal. Isso para a professora soou como um verdadeiro insulto. Mas, na percepção do professor Marco Aurélio Luz, que coordenava a *Mini Comunidade Oba Biyi* na época, a atitude de Bebeto procurou expressar que

... a camisa de jornal, de papel com tinta, impresso com letras, refletia de um modo muito africano a percepção que os estudantes tinham do professor. Aquele que se reveste da escrita para disfarçar ou recalcar a identidade diante do poder de Estado atribuindo a quem lê e escreve, sinal de embranquecimento, possibilidade de mobilidade numa sociedade totalitária e europocêntrica. (Luz, 1995, p.676)

Na base dessa insatisfação, há um problema que se formula mais claramente à medida que aprofundamos nossas reflexões: sabemos que o colonialismo e o imperialismo sempre tiveram na escrita um instrumento fundamental para as comunicações à distância, e, como são sistemas impulsionados pelo mercantilismo, exigem, cada vez mais, aperfeiçoamentos contábeis, livros escritos, registros das transações comerciais e o desenvolvimento de uma ciência burguesa (inclua-se, nela, a retórica pedagógica desenvolvimentista instituída no sistema oficial de ensino), inter-relacionada com o desenvolvimento das forças produtivas, a burocracia, a produtividade, o consumo, o controle da ordem pública, tudo assentado na escrita e seus pilares de sustentação – o panóptico e o simulacro.

É dentro desse esquema que serão concebidas as ideologias que delinearão, e ainda delineiam, as políticas educacionais no Brasil, especificamente aquelas que constituirão o processo histórico que instaura a República.

MODERNIDADE, PROGRESSO E CIVILIZAÇÃO: OS ESPELHOS DA ESCRITA

Ideologia do Evolucionismo

Entramos agora num terreno onde impera, acima de tudo, a ideologia política do evolucionismo, uma das derivações do Estado Terapêutico.

O evolucionismo é uma noção que ganha status científico com a Biologia, isto é, com a publicação dos trabalhos de Charles Darwin. Subliminariamente, o evolucionismo alimentou as bases teóricas e o imaginário dos ideólogos brasileiros, inclusive servindo de referência para as pesquisas que tratam o "negro como objeto de ciência" (Cf. Luz, 1983, 23).

É por intermédio da lei, da melhor adaptação da espécie, deslocada e aplicada em ideologias "científicas", que serão esboçadas teorias que estipulam como sinônimas as categorias de *Homo sapiens* e de homem branco, tido como ápice da evolução humana.

O mundo greco-romano circula nas academias humanísticas como o berço da civilização, enquanto as civilizações africanas, asiáticas e ameríndias são relegadas, recalçadas, como racialmente inferiores e identificadas com o homem pré-histórico, "dignas de pena" do europeu que, de forma altruísta e munido de "racionalidade", deverá colonizar e proporcionar a esses povos "atrasados" uma melhor adaptação evolutiva.

Neste contexto, a escrita é erigida como índice de evolução, de superioridade, e aparece como "ponta-de-lança" de civilização-colonização.

Nessas condições, crescia a crença nas teorias que pregavam o "aperfeiçoamento eugênico", acreditando-se que os povos não caucásicos (negros e índios) seriam superados por meio de medidas que visassem o embranquecimento da população. Erigem-se, neste contexto, ações de etnocídio, apoiadas na dinâmica da ideologia evolucionista e seus desdobramentos, ou seja, o racismo, o etnocentrismo e a ideologia do embranquecimento veiculada pela política terapêutica do Estado.

Insistimos em dizer que essas ideologias, articuladas ou não, procuram afirmar a dominação colonial branca e negar, aos outros processos civilizatórios, a possibilidade de viver a sua alteridade própria. Na raiz dessa ideologia evolucionista, o processo civilizatório africano-brasileiro, sempre aparece, na retórica do Estado Terapêutico, como portador de "desvios", "divergente", algo que precisa de explicação, "correção" ou "ajuste social", e, para isso, conta com a mediação das ciências europocêntricas, tais como: Psiquiatria, Biologia, Pedagogia, História, Antropologia e Sociologia.

Reconstituamos o panorama em que se fincam e se expandem, no Brasil, as bases do evolucionismo e sua conseqüente atualização, no que concerne à implantação da República caracterizadamente neocolonial e, portanto, comprometida com o projeto do Estado Terapêutico.

Neste projeto, muitos modos de discriminação afloram e se desdobram, a exemplo da política de embranquecimento que sobredeterminará a organização jurídica e política da sociedade, denegando a pluralidade cultural que marca as singularidades que representam a nossa genealogia, constituída basicamente pela vertente africana e aborígene.

Estritamente, no seio do processo histórico que caracteriza a instauração da República no Brasil, há o desejo de extinção e de morte da população de ascendência africana e aborígene. Veremos que o direito de vida e de morte do senhor sobre o escravo pode persistir sob formas sociais mais sutis. Com efeito, o direito que se formula como de vida e de morte, é de fato o direito de "fazer morrer" ou de "deixar viver" (Cf. Sodré, 1979a, p.38).

O problema significativo a ser colocado é que o Estado Terapêutico que irá caracterizar a República no Brasil, prescreve que "deixar viver"

o legado civilizatório africano, por exemplo, nas relações sociais institucionalizadas, é não oportunizar a afirmação e legitimação desse patrimônio cultural milenar.

Poder, norma, pedagogia e puritanismo

Para ilustrarmos um pouco o funcionamento dessa Razão de Estado e seus desdobramentos terapêuticos, encontrariamos muitos exemplos, mas nos deteremos em um bastante sintomático e que, sem dúvida, diante das condições históricas da época, propiciou a interferência da política terapêutica do Estado. Trata-se da primeira Escola Normal criada em Salvador, um ano após a insurreição Malé, ocorrida na Bahia em 1835.

Talvez caiba assinalar, aqui, que a insurreição Malé foi a última sublevação contra a escravidão na história das Américas.

A criação da Escola Normal pelo Estado, neste contexto, caracterizou-se não só por tentar normatizar a demanda das relações de produção mercantil-escravista, como também contribuir para o projeto de formação do cidadão "normal", ingrediente necessário para compor o processo de emancipação gradual entre o trabalho escravo e o trabalho livre. No bojo dessa transição, as estratégias das políticas educacionais de cunho terapêutico, ancoravam-se no exercício pleno das disciplinas comportamentais, como princípio básico para conter os "desviantes", "divergentes", "anormais".

Ora, isso nos conduz a destacar alguns aspectos: o primeiro é que a organização das políticas educacionais, que constituíram o processo histórico que caracterizou a instauração da República, tinha como objetivo fundamental a criação do trabalhador "livre", e isto significava a utilização de métodos e linguagens pedagógicas, capazes de assegurar a inculcação de valores e padrões de comportamento, que atendessem à forma da produção capitalista nascente, na zona rural e, especialmente, na urbana; o segundo aspecto refere-se à pedagogia do cárcere panóptico, do claustro, que irá determinar a estrutura e o funcionamento do sistema escolar, procurando assegurar, desta forma, a sujeição voluntária dos futuros "cidadãos" que, em sua maioria, constituíam-se de descendentes de africanos; o terceiro e último aspecto é o exercício cotidiano, no âmbito do sistema de ensino, da pedagogia do embranquecimento, que visa o recalque das presenças civilizatórias africana e aborígene.

Estamos, portanto, diante de uma trama, em que um dos aspectos citados visa, em última instância, a legitimação da Razão do Estado Terapêutico. Nesse sentido, é importante analisar os aspectos

mencionados, considerando-os como um conjunto complexo de estratégias referidas à ascensão do espírito do capitalismo, *ethos* do mundo moderno industrial.

É preciso reconhecer que o *ethos* do mundo moderno industrial está assentado na escrita, comunicação fundamentalmente ascética, ancoradouro das religiões européias, a exemplo do protestantismo, especialmente daquele que se constituiu na Inglaterra, expandindo-se para as Américas através da Seita Quaker, responsável pela formação das treze colônias que originaram os Estados Unidos (Cf. Luz, 1995, p.279).

No que tange à penetração do protestantismo no Brasil, e seus desdobramentos na formação do "caráter nacional", ficando aqui o *ethos* capitalista, temos, na Constituição de 1824 (cujo teor refletia de forma latente as relações imperialistas da Inglaterra com o Brasil), a garantia de "liberdade de culto", obviamente das religiões de origem européia.

Com efeito, a entrada da ética protestante puritana, no Brasil, contribuiu para a estrutura das relações sociais, na época mercantil escravista (com vistas ao projeto do "trabalhador livre"/assalariado), valores baseados na organização racional do capital e do trabalho.

E, do mesmo modo,

... a importância para a atitude interna dos puritanos, do grandioso renascimento da crença de ser o povo escolhido por Deus (...), essa atitude diante da própria perfeição pela graça de Deus penetrou fundo no modo de vida da burguesia puritana, e ensaiou esse caráter duro e formalisticamente correto que caracterizava os representantes da época heróica do capitalismo. (Weber, 1985, p.119)

Tudo isto acarreta a exigência de padrões de comportamento que enalteçam a acumulação capitalista, a busca da riqueza motivada para aumentar a graça de Deus. Ainda que de modo breve, convém lembrar que a força motriz dessa ideologia puritana/ascética é o valor "*time is money*", que nesse âmbito se manifesta de diversos modos, a exemplo: considerar a "perda de tempo" como o primeiro e o principal de todos os pecados; a hora perdida no trabalho significa a perda do trabalho para a glorificação de Deus; o trabalho é a finalidade da vida; a falta de vontade de trabalhar é a ausência do estado de graça; o trabalho é tido como mandamento de Deus.

É certamente isso que nos leva a destacar que a crença do protestantismo prevê que, se Deus eleger um de seus servos para ter oportunidade de lucro, deve-se aproveitá-la ao máximo, provando desta forma ser um cristão autêntico.

Se Deus vos aponta um meio pelo qual legalmente obtiverdes mais do que por outro, e se o recusardes e escolherdes um caminho menos lucrativo, então estareis recusando um dos fins de vossa vocação, e recusareis a ser o servo do Deus, aceitando suas dádivas e usando-as para Ele, quando Ele assim o quis. Deveis trabalhar para serdes rico para Deus, e, evidentemente, não para a carne ou para o pecado. (Baxter apud Weber, 1985, p.116)

Ao nosso ver, é a garantia de estar sob as bênçãos de Deus, em meio a um ascetismo metódico e utilitário, buscando a riqueza para a glória da construção da "obra de Deus na terra", que fará do protestante, por outro lado, um fanático etnocida pois que nega o direito à existência do outro, isto é, aquele que, segundo sua percepção sectária, está "em condenação" por viver no âmbito de outros valores e formas de comportamento (Cf. Luz, 1995, p.280).

Sem dúvida, são as lutas e formas de resistência dos povos de ascendência africana nas Américas que irão suscitar modos de enfrentamento e desestruturação da ordem colonial, imperialista, base motriz do *ethos* capitalista.

Muitos fatores contribuíram para o fim do sistema capitalista colonial de base mercantil-escravista, destacando-se as lutas de resistências e afirmação própria desenvolvidas pela população africana nas Américas.

A independência e o fim da escravidão no Haiti, culminando com a derrota do exército de Napoleão Bonaparte, contribuíram muito para afirmar as possibilidades de independência, também desencadeadas em outros países como o Brasil, Jamaica e Cuba.

É importante ressaltar que, no bojo desse processo de afirmação afro-americana, a Inglaterra notará que a política escravista (apoiada inclusive nos valores puritanos) tinha, como ônus do aumento dos lucros e da produção, a entrada constante de africanos nas Américas.

Com essa percepção, a Inglaterra passa a investir no fim do tráfico escravista em todos os Estados coloniais, além de exigir, também, a independência política formal, a abertura dos portos com o intuito de

obter o "livre comércio", a abolição da escravidão e a instauração da política de embranquecimento.

Todo esse processo neocolonial, desencadeado pelas classes hegemônicas do poder de Estado da Inglaterra, repercutiu no Brasil por meio da Independência, em 1822.

José Bonifácio expressou ao cônsul da Inglaterra, Chamberlain, que:

... gostaria que os ingleses capturassem todo navio negro, (...), não quero vê-los nunca mais, são a gangrena da nossa prosperidade. A população que queremos é branca. (apud Chiavenato, 1986, p.89)

Sujeito produtor e consumidor é "trabalhador livre", e a pedagogia da "cidadania".

O Estado brasileiro, atendendo às exigências inglesas, passa a desenhar de várias formas o projeto do "trabalhador livre", inserindo-o na formação do capitalismo industrial. A expectativa era a criação do trabalhador sujeito produtor e consumidor.

Assim, nesta perspectiva do sujeito produtor e consumidor, Nicolau Moreira, que em 1881 era presidente da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, manifestou-se a respeito da política de imigração sobre a vinda de chineses, conforme assinala Alencar (1979):

Não aceito o chinês por ser, como dizem seus apologistas, simplesmente produtor. O bom operário, em minha opinião, deve ser rigorosamente produtor e consumidor, é produzindo e consumindo que se desenvolvem as indústrias, sendo, como ninguém contestará, a produção e o consumo as duas maiores fontes de riqueza nacional. Não aceito o chinês, porque afugenta a imigração européia livre e inteligente. (apud, Alencar et al., 1981, p.165)

É dentro desse projeto de reformulação sócio-econômica da sociedade brasileira que, nos anos oitenta do século passado, muitas proposições tramitaram no Parlamento, todas voltadas para atender ao período de transição e/ou emancipação gradual, entre o "trabalhador escravo" e o "trabalhador livre". Todas as proposições preocuparam-se em assegurar a mão-de-obra para a agricultura e a segurança para os ex-donos de escravos, e isso era muito confuso, já que as classes dirigentes que

formulavam tais propostas, eram banhadas pelos ideais da Revolução Francesa, que estabelecia a perspectiva de cidadania, a liberdade, a igualdade e a fraternidade.

O processo de emancipação, portanto, não ocorreria em águas tranquilas, já que seria necessário utilizar o escudo da cidadania para assegurar a normalidade do projeto neocolonial que emergia, o que significava subjugar, recalcar e docilizar o trabalhador para torná-lo um cidadão "normal", habilitado para o trabalho livre.

Mas essas representações do Estado sobre cidadania não coincidiam com os desejos e expectativas da população negro-brasileira, que entendiam a abolição da escravidão como liberdade.

A abolição para a população negra era apenas uma formalidade jurídico-política, nela residindo a exploração contínua da força de trabalho por meio da escravidão indireta do "trabalhador livre".

O que, efetivamente, podemos reter dessa política emancipatória e/ou gradual do trabalho escravo para o livre, é que havia uma grande frustração do segmento social negro-brasileiro com a realidade que se esboçava e, mais, recusava-se e resistia à política de exploração de sua força de trabalho.

É interessante observar também que o trabalho do negro na área urbana, por exemplo, dava oportunidade à iniciativa individual, inclusive para o alcance da alforria, mas a organização do trabalho escravo era fundamentalmente coletiva, já que o trabalho para o povo negro e a remuneração que dele pudesse se obter só podiam ser entendidos como resultado da produção coletiva.

O inglês James Wetherell (1860) comparava o trabalho dos ganhadores baianos, com o dos estivadores ingleses, concluindo que ambos carregavam fardos pesadíssimos. Porém, os ingleses individualmente estimulados pelo salário, carregavam mais peso, mas o africano não se submetia a qualquer coisa por dinheiro, pois o trabalho solitário, do tipo "operário-padrão", não era um valor de sua cultura. Vejam o relato de um caso, pelo administrador do cemitério de Bom Jesus de Massaranduba, em Salvador em 1856, onde trabalhavam três "africanos livres", mas dois foram transferidos pelo subdelegado distrital para outro lugar. Sobre o negro que ficou, comentou o administrador:

... o preto recusa-se a prestar o mesmo serviço pois encontra-se desgostoso por estar privado da companhia de seus parceiros e por pesar sobre ele os trabalhos superiores às

suas forças, de maneira que no dia 24 fugira para a casa do indicado subdelegado. (Reis, 1993, p.13)

Cabe aqui esclarecer que "africano livre" era aquele confiscado de contrabando depois de 1831, e que se tornavam empregados de obras públicas em troca de pequeno salário. Sobre o exemplo acima, vimos que o "africano livre" não fugiu da escravidão, e sim da solidão. Ele não pensou em pedir aumento de salário, pelo aumento de trabalho, ele não queria ficar só e em todas as interpretações que possam ser dadas ao fato, ficava sempre evidente a personalidade gregária do africano no trabalho. O final da história é que o presidente da província instruiu que o número de coveiros voltasse a ser três (Cf. Reis, 1993, p.13).

Nessa perspectiva, encontramos relatos que expressavam a percepção do senhor de escravo ante a gradual emancipação do trabalhador "livre":



Se vão para uma fazenda como camaradas, em poucos dias param. São excessivamente exigentes, morosos no trabalho, param a cada momento para fazer cigarro e fumar nas horas de refeição demoram-se indefinidamente, bem poucos se sujeitam a fazer um feixe de lenhas, etc. Qualquer observação que se lhes façam recebem como ofensa, e formalizando-se dizem que são livres, largam a ferramenta e lá se vão. (Fernandes, 1977, p.73)

É importante sublinhar que a idéia de cidadania que se esboçava na perspectiva do Estado Terapêutico, que desencadeou o processo de instauração da República no Brasil, tem uma matriz absolutamente européia. Dessa forma, procurou-se afirmar a homogeneidade a partir da disputa entre a hegemonia de uma etnia sobre a outra, que passou a caracterizar-se como "maioria", considerando as demais como "minorias". Essa "maioria" que detém a Razão e o poder de Estado, forma as chefarias que controlam a burocracia, instituições, linguagens, leis, processos, tudo que constitui a necessidade dos especialistas do exercício do poder de Estado.

Neste sentido, em 1884, Ruy Barbosa dá parecer a um projeto que posteriormente se transformaria na Lei dos Sexagenários. Nessa lei, impõe-se dispositivos que limitavam a liberdade de ir e vir, fixando-se compulsoriamente à residência do ex-escravo, o direito sobre o não-trabalho, punindo-se o chamado crime de vadiagem com serviços forçados em Colônia Agrícola do Estado. Sem dúvida, aqui se instala

uma das preocupações com a convivência entre senhores e ex-escravos no que se refere ao status de "cidadão" (Cf. Menezes, 1994, p.88).

Aqui vemos claramente que a ênfase ideológica da cidadania é ratificada pela relação Estado-cidadão, ou melhor, a institucionalização do sujeito perante o Estado em que se prescrevem direitos e deveres.

Dentro desta perspectiva, a categoria cidadão possui, em sua raiz, conotação de predomínio étnico e de institucionalização das desigualdades.

Nesta disputa, o Estado Terapêutico institui o que podemos chamar de graduação de cidadania, que tem no processo educacional um dos filtros e dispositivos necessários à classificação dos sujeitos.



Diferente da Paidea, que caracteriza num determinado contexto histórico e social, a formação do homem grego, que é uma iniciação cultural onde o político se constitui como um encargo da organização social, na relação poder-saber; no Estado-Nação, positivista, moderno, a formação se caracteriza por uma pedagogia reguladora, visando ao que é bom para o serviço público. O serviço público aqui, é constituído pelos especialistas da cidade, isto é, os proprietários do poder, que acabam por aprofundar a distância entre a vida social e o político (...). (M. A. Luz, 1992, p.51)

É nessa ambivalência que a Pedagogia se afirma como ideologia do serviço público, o ato de educar é entendido como tomar a criança pela mão e controlá-la, conduzi-la para atender ao serviço público.

Neste contexto, cidadão é em última instância o sujeito produtor e consumidor, submetido ao paradigma iluminista e positivista, sustentado pelas chefarias que acreditam ser "ordem e progresso" a única razão e objetivo da vida social.

Mas é preciso frisar que o Estado Terapêutico caracteriza-se por ser europocêntrico, positivista, uno, totalizante, produtivista e pedagógico. Alimentando-se dessas características, ele procura alijar e discriminar os sujeitos que não se submetem e/ou atendem a ideologia e valores que fundam a perspectiva industrial e produtivista de sociedade.

Desse modo, a não adesão do segmento negro ao modelo explorador instituído leva os imigrantes ao mercado de trabalho, estimulados pela expectativa de ascensão social, legitimando a política do capital industrial e a política de marginalização da população negra.

Acostumados com o significado do valor do dinheiro como equivalente de todos os valores, característicos das sociedades capitalistas, os italianos e demais imigrantes vinham no intuito de "fazer a América", isto é, lutar para acumular o máximo de dinheiro e obter as "glórias" da mobilidade social. (...) Em meio às facilidades que encontraram, instituídas pela política de embranquecimento, os imigrantes "ratificam" a ordem ideológica da sociedade racista; a pretensa "superioridade racial". (Luz, 1995, p.278)

Embranquecer o Brasil, eis o desejo contido no projeto abolicionista, ou como pensavam alguns, de "emancipação do negro". A política do embranquecimento se propunha a vários objetivos: acabar com a vinda de africanos para as Américas; criar colônias de exploração povoadas por europeus; estabelecer novas formas de exploração de trabalho e de colonização voltadas para o capitalismo industrial emergente; e abrir novos mercados para o capital financeiro.

Quando D. João VI foge para o Brasil, ele abre os portos às "nações amigas", e é a partir daí que se inicia a política de povoamento de europeus no sul do País. Essa política do embranquecimento se estende até a época do império, do fim do tráfico escravista, da guerra do Paraguai e, principalmente, da abolição da escravatura e instalação da República, em que as políticas educacionais auxiliavam a produção da imagem do Brasil embranquecido.

Em 1880, Joaquim Nabuco apresenta um projeto de emancipação que propunha, em relação à política educacional, o ensino primário estabelecido em todas as cidades e vilas, obrigando os proprietários a enviar escravos e "ingênuos" para as escolas, visando a aquisição do conhecimento da leitura escrita e os "princípios da moralidade" (Cf. Menezes, 1994, p.88).

Nesse projeto de educação altruísta, vimos que o que está em baila é a ideologia evolucionista que, considerando a população negra como "escrava" e "ingênuo", aposta na sua incapacidade de produção e difusão de conhecimento (que sabemos não estar atrelado a leitura e escrita, e sim a outros códigos e formas de comunicação), inclusive acreditando que ela é destituída dos "princípios de moralidade". É bom esclarecer que esses princípios morais ascéticos, puritanos, hipócritas e reprimidos, característicos da cultura ocidental, não fazem parte dos valores da cultura africana.

Diante disso, fica claro que o objetivo dessa proposta política de educação, apresentada por Joaquim Nabuco, é promover uma lavagem cerebral na população negra, fazendo-a "evoluir", ou melhor, embranquecer.

Não esqueçamos que Joaquim Nabuco tinha a esperança de que a imigração europeia trouxesse para as Américas o puro "sangue caucásico", "vivaz", "enérgico" e "sadio", para ser absorvido sem perigo.

Neste contexto republicano, foram fomentadas leis que davam cidadania aos europeus que se instalavam no Brasil, a exemplo da lei de imigração de 28/06/1890 que propunha:

É inteiramente livre a entrada nos portos da república dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho. Excetuado os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos. (Nascimento, 1978, p.72)

É interessante observarmos que as políticas educacionais que surgirão nesse contexto, apelam para a política do embranquecimento, sublimado na retórica terapêutica de "cidadania" fomentada pelo Estado.

Ruy Barbosa, o famoso "Águia de Haia", título proveniente de sua apresentação na Conferência de Haia na Holanda, como representante do Brasil, e integrante das Chefarias do Estado, apresentou três documentos na sua passagem pelo Parlamento no Império e nos primeiros anos da República.

Desses documentos, extrairemos idéias e valores que configuram a essência da Razão de Estado, dentro da análise que estamos desenvolvendo.

Em 1879, no discurso contra o voto dos analfabetos, nas primeiras discussões sobre a Reforma Eleitoral que propunha a eleição direta, Ruy Barbosa expressou:

Mas como é que se elabora nos povos de hoje, esse difícil sentimento, o sentimento da individualidade na coletividade, o sentimento complexo dos deveres e direitos mútuos entre o Estado e os cidadãos? Pelos meios que estabelecem comunicação efetiva, permanente, inteligente, entre todos os membros da comunidade. Quais são esses meios? (...) A grande escola da educação cívica é a imprensa (...). Ora nessa

» (...) para os analfabetos não há ingresso. (...) É a leitura que forma o cidadão, o homem civilizado, o homem moderno... Lendo é que se habilita o cidadão. (grifos nossos) (apud Menezes, 1994, p.88)

E mais:

Apesar de acreditar que o voto é um direito e uma função social, o seu exercício estaria condicionado à independência e ao discernimento; os direitos naturais não têm atualidade ativa para os incapazes de exercê-los senão sob a tutela dos capazes. (apud Menezes, 1994, p.89)

No segundo documento sobre o parecer do projeto de Reforma do Ensino Primário, e outras Instituições Complementares da Instrução Pública, Ruy Barbosa insiste em relacionar leitura, escrita e civilização; e citando Tavares Bastos que era um liberal abolicionista dos meados do século XIX, compara a situação educacional do Brasil com países da América e Europa, além de vincular a abolição à instrução (Cf. Menezes, 1994, p.88).

» ... emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento político. Que haveis de oferecer a esses entes degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? O batismo da instrução! (apud Menezes, 1994, p.89)

Além disso, nas suas análises sobre a situação das colônias francesas, a exemplo da "desorganização social" ilustrada pelo Haiti, Ruy Barbosa enfatiza a não vinculação da liberdade à igualdade, ou melhor, à cidadania ativa.

Em face do exposto, dizia ele no terceiro documento:

» As colônias francesas atravessaram alguns anos difíceis. Dessa provação, porém a responsabilidade cabe, na sua maior parte, ao modo irrefletido e precipitado como se operou a Reforma. (...) Entre vários actos de generosa temeridade, que contribuíram preponderantemente para as desordens econômicas do quinquênio imediato à emancipação, bastaria apresentar o decreto que fez do escravo, ao mesmo tempo,

homem livre e eleitor, estendendo-lhe o benefício do sufrágio universal. Sem nenhuma consciência dos deveres da vida cívica, as massas libertas foram envolvidas na agitação política, incendiada então pelas influências revolucionárias de 1848. Os frutos dessa imprudência resumiu-os uma autoridade de primeira nota nestas palavras: não foi a liberdade que perturbou a ordem; (...) foi o escrutínio que errou as oficinas, errou os partidos, ensangüentou as povoações. (apud Menezes, 1994, p.90)

Todas as ilustrações aqui reunidas nos fazem perceber o quanto impregnadas de valores coloniais, neocoloniais, positivistas, evolucionistas encontravam-se as proposições da *intelligentzia*, e dos ideólogos racistas brasileiros, no que tange às políticas educacionais.

Ideologia da cidadania, a escrita e o recalque da alteridade

No mecanismo desses raciocínios e/ou ideologia, subjaz, na palavra-ideia *cidadania*, o recalque e/ou alteridade própria.

A idéia de civilização fica reduzida ao ensino da leitura-escrita, o "batismo da instrução" (basicamente europocêntrica). Civilização, no entender dessas ideologias, é o domínio da escrita que, como sabemos, sobredetermina os modos e formas de comunicação do Ocidente, visando atender às exigências do mundo urbano, industrial e produtivista moderno.

Dentro dessa perspectiva da civilização, os povos da África e da América são vistos como incapazes de civilização, ficam relegados e recalcados, como já vimos, ao racionalismo colonial, que vê na escrita um código universal e absoluto, para a dinâmica civilizatória da máxima positivista da ordem e progresso. Além disso, reside, nessa ideologia do recalque, a denegação de outros códigos e formas de comunicação que transcendem a escrita e que não se baseiam nela para relacionar-se com o mundo e com os outros. Esses códigos de comunicação são elaborados através de culturas e tradições milenares que afirmam e expandem seus processos e/ou contínuos civilizatórios.

Uma coisa não podemos perder de vista, a ideologia da escrita funciona, ou melhor, é utilizada na política terapêutica do Estado, como um instrumento de docilização e disciplinamento da formação social brasileira. E esse contexto que destacamos até a instauração da República, comprova essa assertiva, em que a escrita aparece como uma das vias para a "cidadania normal" e civilizadora.

É interessante apontarmos um equívoco histórico na análise que destacamos de Ruy Barbosa, na qual ele expressa sua temeridade à "rebelião", à "desorganização social", exemplificada por ele com o Haiti, ex-colônia francesa.

Para Ruy Barbosa, foram os ideais da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade) que alimentaram a independência do Haiti. Ledo engano!

Não foram, porém, os valores da burguesia francesa e nem tampouco os seus ideais de cidadania e civilização (reduzidos à leitura escrita do embranquecimento) que consolidaram a independência do Haiti, muito pelo contrário.

Foram os valores civilizatórios africano-quilombolas, que construíram a independência por meio da liderança de Dessalines. Essas lutas e conquistas certamente não se basearam nos códigos da comunicação escrita, que exige um corpo adaptado e submisso a uma disciplina incessante, individualizando-o, docilizando-o e adestrando-o em função de um tempo e de um espaço fincado em um paradigma produtivista-industrial, organizador do sistema social da modernidade e de um Estado Terapêutico.

Foram as lutas e conquistas, fomentadas por códigos de comunicação ancorados nas culturas de participação (que se caracterizam por expressar elaborações milenares), que se desdobraram nas Américas, como formas político-mítico-religiosas próprias, originais e estruturadoras de linguagens, que asseguraram a independência do Haiti.

Nas culturas de participação, a apreensão do conhecimento e das informações do código grupal só tem significado quando estes são incorporados de modo ativo, dinâmico, em nível de relações interpessoais concretas.

Todo conhecimento apreendido nas culturas de participação está sempre envolto numa determinada referência de sociabilidade das comunidades africanas, através do processo de continuidade transatlântica da tradição, da *arkhé* que estabelece os valores originais que irão dinamizar as lutas de afirmação existencial e de reposição do patrimônio simbólico africano.

A dimensão estética de comunicação africana apela para diversos códigos e formas de expressão (dança, canto, percussão, dramatização, música, jogos, vestuário, paladar, olfato, tato, coreografia, cenário, gíngua, suíngue), que permitem a harmonia da manifestação da linguagem originária do universo simbólico africano, como também a legitimação, divulgação e expansão desses valores.

Despe-se assim, cada vez mais, o caráter dado pela *intelligentzia* brasileira à instrução-escrita, como via de civilização e cidadania.

A independência do Haiti foi construída por um povo de ascendência africana, que não tinha a escrita como forma de comunicação hegemônica. É essa população que, em 1804, derrotou o exército de Napoleão Bonaparte, marco do imperialismo francês.

Foi uma população "analfabeta", organizada por valores quilombolas, que desestabilizou o Estado do mundo imperial europeu.

Os quilombos constituem na verdade a base nacional de suas aspirações e seus valores em oposição ao modo de produção capitalista-escravista-colonial. (...) Em confronto com a base econômica que caracteriza as grandes plantações de monocultura da cana-de-açúcar e a exploração do trabalho escravo, os quilombos se caracterizam pelo modo de produção comunal africano, centradas em comunidades aldeãs. (...) Em toda América, desde o início do colonialismo existem coexistindo conflituosamente em contextos paralelos. (Luz, 1995, p.390)

E mais:

Na sociedade quilombola, torna-se possível concretizar de forma funcional e abrangente a cosmovisão negro-africana e a expansão de seus valores. (...) Essa cosmovisão e seus valores correspondentes se irradiam no Haiti a partir da religião que cultua os voduns, inkices, (...) É desse contexto que emergiram líderes como Makandal e posteriormente Boukman e Dessalines. (Luz, 1995, p.391)

Para compreendermos a ideologia da escrita como desencadeadora de civilização, é importante considerar o que chamamos de *Pedagogia Terapêutica*, extensão do cárcere, do claustro, do panóptico que visa o disciplinamento do corpo, adaptando-a à Razão de Estado. Visa-se, em última instância, o treinamento individual dos sujeitos, um ideal e "aperfeiçoamento humano", uma meta "civilizada" de adaptação e aceitação dos valores europocêntricos.

O que estamos considerando como meta "civilizada" deriva da noção de civilidade, criada por Erasmo de Rotterdam no manual intitulado *De Civilitate Morum Puerilium*, em 1530.

Na verdade, o termo civilização designava uma das disciplinas que constituíam a pedagogia infantil. Assim, *civilitas morum* corresponde ao ensinamento de regras de comportamento externo, desde cuspir e assoar o nariz até servir a carne à mesa. *Civilitate* era um estado de distinção entre as camadas nobres e as demais, e se constituiu também como estratégia de distinção social, expandindo-o até o termo civilização. No século XVIII, passa a referir-se a um tipo de *paideia*, isto é, de formação humanística do indivíduo, cujo *ethos* caracterizava-se pelo uso da escrita, vida urbana, divisão social do trabalho e organização política complexa (Cf. Sodré, 1983, p.20).

É no processo de sofisticação do termo civilização que os ideólogos que constituíam as chefarias do Estado Terapêutico, imbuídos pela máxima "ordem e progresso" de bases positivistas, desrespeitam culturas milenares, destituindo-as da dinâmica histórico-civilizatória.

O Estado brasileiro, como extensão neocolonial das classes hegemônicas no bloco do poder de Estado dos países europeus, absorve profundamente a ideologia civilizadora.

Sem dúvida, instala-se historicamente o projeto prometeico do Ocidente pela absorção dos avanços econômicos e tecnológicos, desencadeados pela Revolução Industrial. Consolida-se a idéia de progresso, o que significou o aumento indefinido do conhecimento e sua aplicação ao aperfeiçoamento humano, da moralidade da acumulação, da produção tidas como processo irreversíveis (Cf. Sodré, 1983, p.21).

A Pedagogia Terapêutica, preenchida também por essa noção de civilidade, procurará universalizar a escrita, isto é, a tecnologia da escrita, que será uma das estratégias do Estado para reduzir as diferenças culturais e conceber o processo civilizatório europeu como modelo universal de cultura.

Essa Pedagogia Terapêutica do Estado, que fomenta a comunicação escrita exarcebadamente, visa a legitimação dos discursos-verdades europocêntricos e a denegação de outras formas, ou melhor, a diversidade de comunicação e expressão que pulsam em nosso cotidiano, caracterizando temporalidades e espacialidades próprias de determinadas comunalidades.

Entramos, portanto, num terreno onde impera acima de tudo a sutileza da estratégia recalculadora da Razão de Estado, cujo teor expressa as políticas educacionais em que vigora a palavra-idéia - "cidadania", "civilização", "normalidade", "liberdade", "igualdade", "fraternidade",

"abolição", "ordem e progresso", "moralidade", "modernidade", "batismo da instrução", "vida cívica". Eis alguns obstáculos ideológicos ao desenvolvimento de políticas educacionais que realmente ensejem o direito à alteridade própria. No âmbito dessas estratégias educacionais, está a política de embranquecimento.

Ideologia do embranquecimento

Como vimos, as políticas educacionais assentadas na estrutura jurídico-política, bem como a vida econômica e a dinâmica institucional no Brasil incorporam a referência ocidental, que procurará operar com a pretensa unidade ontológica do ser humano, recalçando e tentando excluir a existência de outros segmentos étnicos que também caracterizam a nossa formação social.

Essa é uma característica da Razão de Estado que irá nutrir e implantar a República no Brasil, comprometida com as ideologias iluministas, positivistas, evolucionistas.

No projeto do Estado Terapêutico brasileiro, muitos modos de discriminação afloram e se desdobram, a exemplo da política de embranquecimento que sobredeterminará a organização jurídica e política da sociedade, denegando a pluralidade cultural que marca as singularidades que representam a nossa genealogia.

Sobre a Razão de Estado, e sua operacionalização pedagógica institucionalizada através das chefarias, passaremos a destacar algumas idéias cujo conteúdo revela o ideal de cidadania, civilização e embranquecimento afirmado na República no Brasil.

No início deste século, o médico Nina Rodrigues, professor da Faculdade de Medicina na Bahia, afirmava que:

... o critério científico da inferioridade da raça negra nada tem de comum com a revoltante exploração que dele fizeram os interesses escravistas. Para a ciência não é esta inferioridade mais do que um fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade. (Rodrigues, 1935, p.24)

Por trás de tudo isso, essas produções teóricas ratificam as ações genocidas e a política do Estado Terapêutico, considerando o negro como "objeto de ciência".

Nesse contexto perverso neocolonial, Nina Rodrigues (que até hoje é

ovacionado como um grande cientista), esforça-se por articular o evolucionismo-positivista, a noção de "raça", e, utilizando a retórica psiquiátrica da época, classifica-a a partir dos ideais de comportamento europocêntricos. É assim que a "raça negra" é classificada por ele como portadora de sintomas psíquicos patológicos, portanto desqualificada para participar dos direitos de "cidadania" do Estado. No âmbito dessa retórica taxionômica terapêutica de Nina Rodrigues, vimos recalcar a linguagem civilizatória mítico sagrada africana. (M. A. Luz, 1996, p.3)

Tendo as suas teorias sustentadas pela Razão de Estado, Nina Rodrigues foi capaz de afirmar que

... o fraco desenvolvimento intelectual do negro primitivo auxiliado pelas práticas exauriantes das superstições religiosas, como fator do estado de possessão de santo, equivale, pois, à histeria que para os negros mais inteligentes, constitui esse fator. (...) Pierre Janet tem razão de afirmar que esta divisão da personalidade que se manifesta no sonâmbulo e no médium, é precisamente o que nós chamamos de histeria, porque ela se encontra em todos os fenômenos que se caracterizam como histéricos. (Rodrigues, 1935, p.138; 139)

Convém aprender algumas características dessa retórica psiquiátrica, uma delas é que a rejeição ao outro, por meio do discurso religioso cristão acusando-o de "pagão", "feiticeiro", no período colonial escravista, é alterada pelas ideologias iluministas-positivistas da ciência. Mantém-se, contudo, a discriminação religiosa, considerando-a supersticiosa, e na interpretação terapêutica etnocêntrica sobre o ritual da manifestação do Orixá, deforma-a como sintoma de histeria, recalçando a identidade própria do outro. O universo simbólico, os valores e as dinâmicas sociais das comunidades africano-brasileira, só se realizam e se concretizam através da dinâmica ritual do transe, enquanto linguagem cultural. Esta observação, suficientemente alusiva, tem a função de marcar que a manifestação do Orixá, além de ser a expressão estético-ritual da identidade profunda da iniciada, *iawo* e/ou *egbomi*, na comunidade, torna-a um elo de ligação no processo de continuidade da cosmogonia milenar que elabora, dentro desse universo simbólico, o culto às forças cósmicas da natureza (M. A. Luz, 1996, p.4 e 5).

Ainda no âmbito dessa retórica taxionômica do Estado Terapêutico e

na institucionalização da política de embranquecimento, Nina Rodrigues propõe a idéia de que,

... na trilogia do clima intertropical inhospito aos brancos, que flagela grande extensão do país, o negro que quase não se civiliza: do português rotineiro e imprograssista, duas circunstâncias conferem ao segundo saliente preminência: a mão forte contra o branco que lhe empresa o clima tropical, às vastas proporções do mestiçamento que, entregando o país aos mestiços, acabará privando-o por largo prazo pelo menos, da direção suprema da raça branca. (...) E esta foi a garantia da civilização nos Estados Unidos. (Rodrigues, 1935, p.29; 35)

Recordemos um pouco a política no sul do Brasil, mediante, ainda, os comentários de Nina Rodrigues:

... ao brasileiro descuidado e imprevidente não pode deixar de impressionar a possibilidade da oposição futura, que já se deixa entrever de uma nação branca, forte poderosa, provavelmente de origem teutônica, que vai se constituindo nos estados do sul... e de outro, os estados do norte, mestiços, vegetando na turbulência estéril de uma inteligência viva e pronta, mas associada à mais decidida inércia e indolência (...) (Rodrigues, 1935, p.35)

A política ideológica do embranquecimento atua afirmando que os negros constituem o atraso à "ordem e progresso" que se quer implantar no Brasil por meio do capital industrial. Assim, a alteridade cultural negra é entendida como "doença", "primitivismo", atavismo, toda uma compreensão assentada no Estado Terapêutico que, no contexto neocolonial, imperialista, visa acima de tudo a denegação do outro, o direito à sua identidade própria.

Em 28 de junho de 1890 cria-se uma lei de imigração que revela a política do Estado republicano na caracterização do conceito de cidadania e civilização no Brasil. Nela sublinha-se categoricamente que "é inteiramente livre a entrada, nos portos da república dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho. Excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que

somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos". (Nascimento, 1978, p.30)

Ainda no início do século em São Paulo, Herman von Hering, que era sócio honorário do Instituto Histórico e Geográfico, assim se expressava sobre o índio:

... os atuais índios do Estado de São Paulo não representam um elemento de trabalho e de progresso. Como também nos outros estados do Brasil, não se pode esperar trabalho sério e continuado dos índios civilizados, e como os caigangs selvagens, são um empecilho para a colonização das regiões do sertão que habitam, parece que não há outro meio de que se possa lançar mão, senão o seu extermínio. (apud Santos, 1973, p.119)

No I Congresso Universal de Raças, em Londres, em 1911, um representante brasileiro afirmava que,

... em virtude de um processo de redução étnica, é logo de se esperar que no curso de mais de um século os "metis" tenham desaparecido do Brasil, isso coincidirá com a extinção paralela da raça negra em nossos meios, expostos a todas as espécies de agentes de destruição, sem recursos suficientes para se manter (...) (Nascimento, 1978, p.32)

Oswaldo Aranha, ministro das Relações Exteriores do Estado Novo, desculpou-se com a escritora norte-americana Ruth Landes quando ela visitou o Brasil, dizendo:

O Brasil precisa ser corretamente conhecido, especialmente a sua situação política, e já que vai estudar os negros, devo dizer que o nosso atraso político que tornou essa ditadura desnecessária, se explica perfeitamente pelo nosso sangue negro, infelizmente por isso estamos tentando expurgar esse sangue: e construirmos uma nação para todos, limpando a raça brasileira. (apud Landes, 1961, p.8-9)

Todo o empenho dessas ideologias racistas que até aqui ilustramos, sustentaram e sustentam o contexto da República, garantindo aos

descendentes de europeus mais oportunidades e privilégios, visando a constituição de uma cidadania branca hegemônica, vinculada à burguesia internacional detentora do capital financeiro-industrial.

Ergue-se, dentro desse projeto do Estado Terapêutico branco, São Paulo, que passa a representar as expectativas das relações de produção capitalista, ponta-de-lança do imperialismo internacional no Brasil, de onde se desdobram *chefarias* (cf. M. A. Luz, 1992) de descendência européia, que constituirão o bloco do poder dentro das instituições do Estado, e que farão expandir as relações de colonialismo interno, a exemplo das realidades a que estão submetidas as regiões Norte e Nordeste.

Os sujeitos que enfrentam essa Razão do Estado Terapêutico, republicano, caracterizadamente neocolonial e totalizante, são "exemplarmente" punidos pela política genocida ou de abandono, a exemplo da epopéia de Canudos, cuja afirmação existencial contrariava o Estado uno europocêntrico.

O exército republicano, como um dos tentáculos institucionais da Razão de Estado caracterizadamente terapêutico, desencadeou uma ação genocida no arraial de Canudos matando cerca de 25 mil pessoas, a maioria de velhos, mulheres e crianças. Essa ação genocida deve-se às diversas formas de resistência e enfrentamento elaboradas pela população de Canudos, contra o totalitarismo neocolonial, imperialista, que alimentava o Estado Republicano, impulsionando a política de embranquecimento no Brasil.

Canudos foi uma comunidade autônoma, constituída por descendentes de africanos e ameríndios no sertão da Bahia, sob a liderança de Antônio Conselheiro, e caracterizava-se por afirmar sua existência própria, não se submetendo aos valores positivistas prometeicos que davam corpo à República.

O povo indígena Kiriri, por exemplo, participou da guerra de Canudos, motivado pela promessa de libertação que o movimento conselheirista apresentava. Mas, após a guerra, os Kiriri voltaram para o seu antigo território, encontrando-o reduzido e mais ocupado do que antes, por intrusos. Além disso, perderam também na guerra os últimos falantes da sua língua nativa e seus principais pajés, o que obstaculizou bastante a continuidade de suas tradições culturais (Cf. Oliveira, 1995, p.67).

Por não se submeter a esses valores republicanos, instituídos como índice de "dever de cidadania", e distanciar-se da "ordem e progresso", Canudos foi considerada uma grande ameaça que deveria ser

exterminada pois se constituía de "fanáticos", "primitivos", "selvagens", "bárbaros", "seres inferiores". E para o Regime Republicano proclamado como "superior" (em detrimento a outras formas de organizações societárias), com uma pretensa organização científica tecnicista, "civilizada", instruída e "normal", era demais aceitar uma comunidade, ou melhor, formas de sociabilidade paralela, alternativas ao Estado oficial.

O DISCURSO EUROPOCÊNTRICO DE EDUCAÇÃO E OS SEUS DESDOBRAMENTOS: EVASÃO, REPETÊNCIA E FRACASSO ESCOLAR

Pedagogia terapêutica e recalque das culturas africano-brasileira e aborígene

Durante a Segunda Guerra Mundial, com o fim do nazismo, surgem idéias anti-racistas que esvaziam essas ideologias que sustentaram a política genocida do embranquecimento, dando espaço para o surgimento de reformulações que, embora não enfatizem a inferioridade racial, deslocam essa ideologia da inferioridade para o âmbito da cultura.

Assim, a cultura passa a ser entendida como causa da inferioridade do negro, caracterizando-se como a palavra-idéia que irá sobre-determinar as relações sociais e justificar a opressão, perseguição. Portanto, o discurso biologizante que marca dessemelhanças fenotípicas e genotípicas, assume o colorário diferencialista que procura esvaziar a cultura africano-brasileira e aborígene, do *status* de cultura e da condição histórico-civilizatória.

Acompanhando essas reformulações, estão as políticas educacionais instituídas pelo Estado Terapêutico. Por meio da pedagogia terapêutica, vimos o exercício do recalque e a denegação à cultura do *outro* que, ampliando-se e desdobrando-se na ambiência escolar, encontra muita ressonância. É que a linguagem pedagógica que lastreia a escola está assentada em valores que constituem a cosmovisão etnocêntrica que procura arrefecer a afirmação do patrimônio simbólico africano-brasileiro.

Dentro desse contexto, surgem várias produções teóricas sobre educação, imersas no paradigma da pedagogia terapêutica. Destaca-se a atuação de uma *intelligentzia* brasileira na área de educação, que erige ações e discursos-verdades que iriam servir de inspiração para as políticas educacionais no Brasil, repercutindo até os nossos dias.

Vamos nos dedicar, aqui, a conhecer algumas das retóricas e ações pedagógicas que alicerçaram as políticas educacionais no Brasil.

Na década de trinta, Anísio Teixeira convida o médico legista e clínico Arthur Ramos para instalar, no Rio de Janeiro (na época, Capital do Brasil), um *Serviço de Higiene Mental nas Escolas do Distrito Federal*. Vimos que a proposição dessa política higienista atende perfeitamente aos ideais de tratamento e de cura do Estado Terapêutico. O próprio Arthur Ramos afirmava que o seu trabalho caracterizava-se por ser higiênico e educacional ao mesmo tempo, já que ele penetraria nos "recônditos" das "macumbas" e "feitiçarias", para procurar conhecer a estrutura dinâmico-emocional da vida coletiva, para (como ele mesmo afirmava) desenredar as tramas inconscientes do logro e da superstição, que geravam uma resistência surda e insidiosa ao projeto terapêutico de educadores e higienistas.

Cabe ressaltar que a população do Rio de Janeiro constitui-se de um número significativo de descendentes de africanos, inclusive nos morros, alvo da ação higienista e educacional de Arthur Ramos. Outro aspecto é que Arthur Ramos é um reformulador da ideologia de Nina Rodrigues, portanto integrava a *intelligentzia* cuja produção estava vinculada ao viés evolucionista, neocolonial.

Assim, em 1934, Arthur Ramos formula alguns fundamentos necessários à política educacional e higienista no Brasil.



... estudando, as representações coletivas das classes atrasadas da população brasileira, no setor religioso, não endosso absolutamente, como várias vezes tenho repetido, os postulados de inferioridade do negro e de sua incapacidade de civilização. Essas representações coletivas existem em qualquer grupo social atrasado em cultura. É uma consequência dos pensamentos mágicos, e pré-lógicos, independentes da questão antropológico-racial, porque pode surgir nas aglomerações atrasadas em cultura, classes pobres das sociedades, crianças, adultos nevrosados no sonho, na arte, em determinadas condições de regressão psíquica (...) *Para a obra de educação e cultura é preciso conhecer essas modalidades do pensamento 'primitivo', para corrigi-lo, elevando-o a etapas adiantadas, o que só será conseguido por uma revolução educacional que aja em profundidade (...) e solte as amarras psicológicas a que se acha acorrentado.* (grifos nossos) (Ramos, 1934, p.23)

A linguagem mítico-sagrada, nesta perspectiva positivista, que denega a alteridade própria do negro, é vista como atraso e obstáculo à modernidade, ao mundo capitalista-industrial europocêntrico.

O discurso científico europocêntrico totalitário passa a ser verdade, impondo à população de ascendência negra um processo de lavagem cerebral que procurará submetê-la aos valores da cultura branca.

A escola funcionará, aí, como um espaço pedagógico de disciplinamento cultural às expectativas, valores e índices de normalidade do Estado Terapêutico.

Dentro dessa Razão de Estado voltada para alimentar o capitalismo-industrial e a modernidade, serão geradas políticas educacionais que investem na homogeneidade e aniquilamento das diferenças culturais, ou seja, para transformar o *outro* em mesmo.

Como já vimos, a comunicação escrita, no âmbito da Pedagogia Terapêutica ensejada pelo Estado, funcionará como meio fundamental para homogeneizar, reduzir ao uno e tentar destruir outras formas de comunicação estruturadoras de linguagens culturais próprias, que constituem a identidade de uma grande parcela da população brasileira de ascendência africana.

É dentro dessa compreensão equivocada que surgem grandes celebridades que fazem funcionar políticas educacionais assentadas nos valores da ideologia da escrita que caracterizou a visão de mundo, sociedade e modo de existência da Razão de Estado Terapêutico.

O famoso professor Isaias Alves, que foi Secretário de Educação do Estado da Bahia, na interventoria de Landulpho Alves em 1938 no Estado Novo, professor fundador da Faculdade de Filosofia, e que tem o seu nome homenageado no Instituto Normal da Bahia, o ICEIA, desencadeou na Bahia algumas políticas educacionais. Vejamos algumas idéias difundidas por ele na época em que participava ativamente das decisões dessas políticas, e, aqui, destacaremos, sobretudo, aquelas que retomam os aspectos que analisamos sobre a ideologia da escrita.



... Por mais paradoxal que pareça, a pureza da raça brasileira se traduz pela intensa mestiçagem que apenas começou e vai terminar em séculos longínquos, se a nossa imprevidência não puser em perigo a unidade política e social do todo gigantesco que os portugueses nos legaram. Os americanos costumam chamar "negrões" todos os que tenham nas veias

uma gota de sangue africano. *Entre nós é branco todo aquele que apresenta fugitivos ou claros caracteres caucásicos. E, com razão, porque o clima está criando o branco brasileiro.* (grifos nossos) (apud Pithon, 1988, p.129)

O que está embutido nesta idéia é a ideologia do mestiçamento, que procura anular as diferenças culturais por meio da diluição da presença africana e aborígene. Utilizam-se os termos "mestiçagem", "morenidade", "meta-raça" como alternativa para aplacar as diferenças e a pluralidade. É o projeto de uma identidade cujos traços morfológicos se aproximem do ideal europeu, em que a referência negra e aborígene seria, virtualmente, eliminada. Observe-se que Isaias Alves afirma e acredita que os portugueses nos legaram a unidade política e social, e cabe a nós não colocá-la em perigo.

Nesta ideologia, mestiço é aquele que reúne a adaptabilidade física do homem negro aos trópicos, a resistência ao trabalho forçado, a "força bruta" e a sensualidade, aliadas à racionalidade do homem branco. O mestiço é o protótipo do brasileiro próximo ao padrão racial branco. Achata-se a diferença, não há mais negro nem o branco, mas o "brasileiro", não há mais processos civilizatórios distintos, mas "civilização brasileira" (M. A. Luz, 1993, p.73 e 74).

Fundador dos Centros de Pesquisas Psico-Pedagógicas do tradicional Colégio Ipiranga da Bahia, e onde realizava testes de inteligência aplicando tratamento estatístico, Isaias Alves comentava sobre a importância do exame de inteligência.



Preciso se faz aplicar este exame a avultado número de pessoas de todas as idades e de todas as classes e condições sociais, estabelecendo-se depois de longos processos matemáticos, uma escala bastante rigorosa, pela qual se possa medir a capacidade intelectual de cada um. (...) Um exame assim organizado chama-se, em várias línguas, um "teste", ou uma série de "testes". Esta palavra significa literalmente 'prova', 'provação', 'exame' e domina o mundo pedagógico moderno, fazendo-se o centro de atividade da psicologia pedagógica. (apud Pithon, 1988, p.4; 5)

E mais:

» ... a apreciação da inteligência é assunto de capital importância na boa orientação da educação nacional. (...) Já é princípio corriqueiro que o valor econômico de um país está em íntima relação com a aplicação apropriada das *atividades individuais às funções industriais, políticas, literárias ou científicas*. (grifos nossos) (apud Pithon, 1988, p.13;15)

Essa conjuntura da política educacional no Brasil, especificamente na Bahia, apresenta-se profundamente vinculada aos interesses de prolongação colonial. Essa retórica psicopedagógica reflete a Pedagogia Terapêutica e suas *nuances* através da escrita que classifica, hierarquiza, matematiza, determina índices de comportamentos adequados à "normalidade" do Estado capitalista-industrial, unidimensionaliza e reduz a possibilidade de diversidade étnico-cultural, acirra o simulacro e legitima o panóptico. Enfim, exprime toda a panacéia existencial do Estado Terapêutico, ratificada pelo "racionalismo" e "cientificidade" da escrita impressa.

Isaías Alves ainda concebeu como estratégia política educacional, que

» ... a unidade da língua e de religião, a atitude pacífica da resultante das raças iniciadoras da nova nação amalgamada em quatro séculos de ajustamentos às exigências da cultura, dão-nos a garantia de vitalidade de grande povo (...). Como já sabemos, a organização educacional não obedecia princípios filosóficos alheios ao modo de ser de uma nação. (...) *Ainda os próprios governos totalitários buscam na tradição a força de sua pedagogia, como fez a Alemanha nazista e a Itália fascista*. (grifos nossos) (apud Pithon, 1988, p.15)

Mais uma vez, avulta a intenção de se fincar uma política educacional totalitária, absoluta, capaz de extinguir a afirmação de outras línguas, ou melhor, formas e códigos de comunicação originários da religião tradicional africana, por exemplo.

A pretensa unidade de língua e religião, estilo nazi-fascista baseado na política do embranquecimento, é operacionalizada por meio da ideologia do evolucionismo-positivista. Aqui na Bahia, repercute como o recalque e genocídio às identidades culturais constituintes da presença civilizatória africano-brasileira.

Não esqueçam que estamos nos referindo a um contexto histórico-cultural, muito familiar nosso, que é o da Bahia, Estado em que a maioria da população é de ascendência africana, e, mesmo assim, está sempre vulnerável a essas ideologias fomentadoras da Razão de Estado.

As idéias de Anísio Teixeira, outro nome de repercussão nacional na área de educação, que foi secretário de Educação no Rio de Janeiro e na Bahia, idealizador da Escola Parque em Salvador, considerada até hoje como proposta pedagógica inovadora, autor intelectual do projeto da Universidade de Brasília, também são abordadas em nosso trabalho.

Para ele,

» ... o alfabeto e a escrita nos deram a civilização, que atingiu o seu apogeu intelectual na Hélade e o apogeu material no Império Romano. (Teixeira, 1972, p.12)

Mais uma vez, ratifica-se a escrita como índice de civilização e forma de comunicação imperial. As culturas que prescindem da escrita, ficam, sob essa perspectiva, relegadas à incapacidade de atingir a civilização.

Em vários trabalhos, dentre eles *Educação não é Privilégio*, de 1977, Anísio Teixeira expressou que o sucesso de uma política educacional deveria considerar o processo de formação de gerações para o consumo da riqueza adquirida no desenvolvimento do país. Os indivíduos deveriam ser educados para participar da riqueza em expansão, ajudando a consolidar e expandi-la.

Trata-se, para ele, de uma educação que prepare o produtor e consumidor, criando-se uma escola capaz de introduzir técnicas de produção requeridas pelo desenvolvimento. Assim, progressivamente, se aperfeiçoariam escolas do tipo educação para o consumo, concorrendo com as condições básicas da produção, e sendo capazes de preparar quadros de operários qualificados e de técnicos de nível médio e superior.

Assim, nasce o projeto do Centro Popular de Educação, o Centro Carneiro Ribeiro no bairro da Liberdade, em Salvador, cuja população, predominantemente negra, ficaria submetida à ideologia do capital-industrial, que inspirava escolas que pudessem gerar o sujeito produtor e consumidor, semelhante ao processo histórico que instaurou a República no Brasil e que analisamos no início. Só que, aqui, a versão de educação se atualiza, sofisticada-se, reformula-se dentro do discurso democrático-liberal, já que para a população negra, alvo desse projeto

de educação, será reservado um mercado de trabalho desvalorizado, como veremos adiante.

Na inauguração do Centro Carneiro Ribeiro no bairro da Liberdade, em 1950, Anísio Teixeira afirmou desejar dar através dessa escola,

... programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para sua civilização - esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (...) (grifos nossos) (Teixeira, 1988, p.60)

E conclui seu discurso:

... Mas, de nada menos, repito, precisamos em nossa época, para ficarmos à altura das imposições que o progresso técnico e científico nos está a impor. Queiramos ou não queiramos, vamo-nos transformar de uma sociedade primitiva em uma sociedade moderna e técnica. Os habitantes deste bairro da Liberdade deixam um estágio anterior aos tempos bíblicos de agricultura e vida primitiva para emergirem em pleno desenvolvimento do século vinte. Ou organizamos para eles instituições capazes de lhes preparar os filhos para o nosso tempo, ou a sua intrusão na ordem atual terá o caráter das intrusões geológicas que submetem e desagregam a ordem existente. O problema da educação é, por excelência, o problema de ordem e de paz no país. (grifos nossos) (Id., ibid., p.64)

Os aspectos que podemos destacar desses discursos, referem-se ao modo moderno-industrial e imperial a que estavam submetidas as políticas educacionais no Brasil.

Vemos, mais uma vez, a escrita impressa e suas derivações como alavancas de "civilização", mas não a civilização africano-brasileira própria da criança negra que freqüentaria o Centro Carneiro Ribeiro na Liberdade. Anísio Teixeira se refere claramente à civilização de bases

europocêntricas, voltada para o "progresso" técnico-industrial. A existência dessas crianças negras no âmbito escolar ficaria apenas reduzida a uma Pedagogia do simulacro e do panóptico, capaz de formar gerações domesticadas para a sociedade de valores produtivistas-consumistas.

Na perspectiva da máxima positivista-evolucionista "ordem e progresso", os habitantes do bairro da Liberdade submeteriam seus filhos aos padrões de comportamentos exigidos pelo Estado Terapêutico para serem aceitos como "cidadãos normais", em condições de manterem a estabilidade e o desenvolvimento do País.

Porém, o custo existencial dessa opção feita por essa população africano-brasileira seria abdicar de sua alteridade própria que, no entender tecnoburocrata escolar, caracteriza-se pelo "primitivismo", e, também, de suas formas de sociabilidade, cujo modo de produção alicerçado na agricultura de subsistência é interpretada como atraso e obstáculo à modernidade.

Essas políticas educacionais altruístas, no decorrer do tempo, vão sendo reformuladas, adquirindo novos matizes que possam refletir os ideais e novos valores que impulsionam a Razão de Estado.

Para ilustrarmos um pouco alguns desdobramentos desse Centro Popular de Educação, mais conhecido como Escola Parque, vamos destacar a vivência de Mãe Hilda, fundadora do Bloco Ilê Aiyê na Liberdade-Curuzu, Yalorixá do terreiro Ilê Axé Jitolu. Mãe Hilda teve filhos estudando nessa escola fundada por Anísio Teixeira, inclusive Antônio Carlos, o Vovô, fundador do Ilê Aiyê, primeiro bloco afro no Brasil. Conheçamos um pouco a experiência de Mãe Hilda:

Uma vez eu com meu pouco conhecimento, eu tive assim uma conversa com a diretora da Escola Parque, (...) a Carmem Teixeira, uma pequenininha, irmã de Anísio Teixeira. Minha filha perdeu o ano e ia fazer admissão, então eu fui lá para ver se ela fazia a recuperação, lá no colégio, não só minha filha como muitas crianças que pediam para ver se ela se interessava; ela aí disse que não podia. *Que minha filha não se interessou, que não aprendeu porque não se interessou, e aí largou uma série de coisas que ela uma mulher daquela não era para dizer a mim, uma mulher ignorante, ela uma mulher de conhecimento (...)*. Aí as outras mulheres tudo de cabeça baixa e eu também, mas eu fiquei muito desesperada com

isso tudo principalmente quando ela disse: *É, agora a gente não acha mais uma empregada doméstica*. Ah! Aí eu disse: O que a senhora disse? Eu muito me admiro da senhora dizer uma coisa dessa, *porque se a sociedade exige da gente educar os filhos*, como é que a senhora está dizendo que não acha empregada doméstica? Quer dizer que não precisa estudar para ser empregada? E se a senhora *sair e deixar uma coisa escrita*, como é que ela vai fazer? *Ela ficou calada, ela ficou pequenininha na minha frente, porque ela uma mulher educada não era para dizer uma coisa daquela, e eu uma mulher do povo que não sei, e ela de dentro da sociedade (...)*. As outras não, ficaram caladas, mas eu não, aí tirei minha filha, botei para estudar admissão em outro colégio, ela estudou quando terminou a admissão, ainda teve assim uma formatura, ensinando assim como ia ser no futuro. Arrumei direitinho conforme a professora exigiu, foi num clube para dar o certificado, aí num clube, direitinho, arrumei como elas pediram e pronto. Minha filha tirou o certificado de admissão e daí passou para o ginásio. *Mas dona Carmen, aquela pequenininha, já morreu*. (grifos nossos):

Podemos extrair daqui alguns aspectos que retomam categorias e conceitos que já operacionalizamos no início.

Começamos por analisar a ida de Mãe Hilda à escola, em que ela, supondo-se com "pouco conhecimento", "ignorante", "mulher do povo", "que não sabe" vai enfrentar de forma imponente, exuberante e significativa (aliás, comportamento característico das mulheres da tradição africana que lutam e resistem para afirmar sua existência e a dos seus), a diretora "pequeninha", "mulher de conhecimento", "educada", "de dentro da sociedade".

Aqui se instala a dinâmica da "porteira pra dentro, da porteira pra fora", isto porque se percebem as tensões que afloram, quando Mãe Hilda, liderança de uma comunidade-terreiro, que vive intensamente as formas de sociabilidade da tradição africana, tem que abrir a "porteira para fora" que caracteriza metaforicamente os limites do terreiro, para lidar com uma liderança de uma instituição escolar, cujos limites de relações concentram-se no âmbito da sociedade oficial europocêntrica. E nesse contexto, o *ethos* africano-brasileiro sofre o recalque, a discriminação, a denegação de sua alteridade própria. Mas, diante da

força e determinação de Mãe Hilda, D. Carmen ficou "pequeninha".

Além do mais, podemos efetivamente escudar a nossa análise caracterizando a dinâmica que se estabeleceu entre as comunidades tradicionais africanas, a sociedade envolvente e o Estado. E, sobre essa relação, Mãe Senhora, Yalorixá Oxum Muiwa, que foi uma das lideranças mais expressivas da tradição africana no Brasil, utilizou a expressão "da porteira pra dentro, da porteira pra fora" para marcar, de um lado, a continuidade e expansão ininterrupta da prática litúrgica e ritual, seus valores, o axé, responsável pela perenidade do mundo, da existência; e, de outro, "da porteira pra fora", são os contatos com a sociedade oficial submetida à Razão de Estado que é um mundo exterior à comunidade-terreiro, mas para onde se irradiam as dimensões culturais diversas negro-africanas, estabelecendo a relação dialética capaz de promover mudanças históricas excepcionais, em prol da luta de afirmação existencial (M. A. Luz, 1992, p.70; 71).

Outro aspecto relevante que mãe Hilda aborda, é sobre a argumentação da diretora, quanto a sua filha não se ter interessado. Ora, até hoje vimos as crianças negras, principalmente aqui na Bahia, submetidas à retórica pedagógica da "evasão", "repetência" e "fracasso escolar", que são produções do Estado Terapêutico, que impõe valores e modos de comportamento que violentam profundamente outras existências.

A criança negra dentro da instituição escolar, sobredeterminada pela Pedagogia Terapêutica do Estado, fica alijada e vê recalçada toda a sua referência de mundo assentada no universo simbólico africano. A escola exige e impõe que a criança se interesse por aprender valores e linguagens que a discriminam e a rejeitam. Aprender, nesse contexto, é deixar de viver "da porteira pra dentro", ou seja, deixar de ser e passar a submeter-se a domesticação, disciplinamento e docilização, bases de comportamento ideal para o mundo produtivista-moderno, organizador das relações "da porteira pra fora".

Daí a surpresa e a revolta de Mãe Hilda, quando a diretora faz alusão à falta de empregadas domésticas. Mais uma vez, fica patente que o que se quer em termos de políticas educacionais, desde o processo de instauração da República, é criar gerações que se acomodem em subempregos, e vemos que, para os descendentes de africanos, há uma intenção do Estado Terapêutico em reservar-lhes esse mercado de subempregos.

Mas nos deparamos também com Mãe Hilda, referindo-se à escrita como necessidade até mesmo nesse mercado de subempregos. Novamente se estabelece a dinâmica dos limites da "porteira pra dentro

e pra fora", em que, para preservar a sua identidade própria, os valores que constituem o patrimônio civilizatório africano, para não sucumbirem a essas ideologias neocoloniais imperialistas, os negros devem ter acesso a formas e códigos de comunicação legitimados pelo Estado, aprendendo a coexistir com estes, para dar continuidade e expandir esse universo milenar transatlântico.

Um exemplo significativo é que, dessa experiência escolar submetida à escrita, e vivida por Mãe Hilda e seus filhos, vimos expandir a cultura e identidade própria africano-brasileira, através do terreiro Ilê Axé Jitulu e do bloco afro Ilê Aiyê, que geraram uma escola de ensino fundamental, para as crianças de ascendência africana que vivem, plenamente, a dinâmica da "porteira pra dentro, da porteira pra fora". Enquanto isso, a Escola Parque e seu projeto político de educação esvaíram-se no tempo, e os argumentos pedagógicos terapêuticos enfatizados por D. Carmem Teixeira morreram com ela.

Educação popular e o recalque da alteridade cultural

É interessante observarmos que o impulso dado às proposições políticas sobre educação no Brasil, nos últimos trinta anos, teve vários repertórios: "popular", "tecnicista", "crítico", "progressista", "construtivista", "educação e trabalho". Mas o curioso é que, apesar das diferentes denominações e propostas, essas políticas estão ancoradas no mesmo eixo conceitual evolucionista-positivista, isto porque a idéia de "ordem e progresso", que mobiliza essas proposições políticas, no que tange à população de ascendência africana, submete-a à pedagogia do embranquecimento, dando-lhe como opção o "caminho do branco".

O que está em jogo para o Estado e suas chefarias é assegurar o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas industriais, ou melhor, formar um exército de reserva de mão-de-obra para o mercado capitalista. Este é o matiz ideológico da modernização das políticas educacionais emergentes no Brasil, nesses anos.

A gênese das retóricas pedagógicas modernas fala do *outro* a partir da identidade européia, fazendo com que esse *outro* universal seja comparado univocamente a partir da ótica ocidental (absoluta, totalitária, racional, acumulativa, linear, irreversível). Dessa forma, a cultura negra e sua presença civilizatória são denegadas e reduzidas a *identidade de classe*.

Merece ser frisado que a ideologia de identidade de classe é muito utilizada pela historiografia oficial, no sentido de atribuir ao negro características de escravo, proletário, camponês e *lupenproletariat*,

reduzindo, desta forma, a história africano-brasileira a uma análise de lutas de classes, ou ao contexto socioeconômico de um determinado modo de produção, geralmente europeu. Essas formas de abordagens pedagógicas, inundadas pela referência européia marxista linear (tenta-se forçosamente ler e interpretar a dinâmica da formação social brasileira utilizando os mesmos cânones sócio-filosóficos estruturalistas europeus), são tentativas de recalque ao processo civilizatório africano reposto no Brasil. Tratam, inclusive o negro como "objeto de ciência" e não como sujeito de um riquíssimo complexo sócio-cultural, que requer uma política de educação que assimile e contemple a sua alteridade civilizatória própria.

Assim, erige-se um discurso pedagógico que só circula preso a pólos de análises que atuam linearmente com as categorias: "erudito x popular", "dominante x dominado", "oprimido x opressor", "senso comum" x "consciência filosófica", "alienado" x "consciência crítica", "colonizador" x "colonizado", "pobre" x "rico" e "multireferencialidade".

Quando são operacionalizadas políticas educacionais assentadas nesses pólos de compreensão, vêm à tona, tensões e conflitos seríssimos no âmbito escolar, já que essas políticas ascéticas e tecnoburocráticas não dão conta e/ou são engolidas pela pujança da cosmogonia africana.

Recentemente, começam a surgir propostas de políticas educacionais no Brasil, que se vêm aproximando dos aspectos vinculados à diversidade étnico-cultural, mas observa-se um certo modismo, já que, no seio dessas proposições, concentra-se uma percepção metonímica sobre a realidade da formação social brasileira, além de se insistir na ênfase da identidade de classe.

Senão, vejamos. O professor Moacir Gadotti, da Faculdade de Educação da USP e diretor do Instituto Paulo Freire, renomado na área de educação desde os anos oitenta, influenciando muitas gerações de pedagogos, recentemente vem enfocando, nos seus trabalhos, a necessidade de serem criadas escolas com muitas culturas, considerando a educação e a identidade como um desafio global. Representa uma grande guinada para quem fez parte de uma geração que desenvolveu, durante décadas, teses sobre educação ancoradas nos pólos de categorias que destacamos anteriormente.

Inspirado na concepção da diversidade cultural e nas teses de Paulo Freire, Gadotti faz uma conferência em 1995, na Dinamarca, sublinhando a importância de uma educação voltada para as várias culturas, analisando, "criticamente",

... os "currículos" monoculturais atuais [para] procurar formar criticamente os professores, para que mudem suas atitudes diante dos *alunos mais pobres* e elaborem estratégias instrucionais próprias para a *educação das camadas populares*, procurando, antes de mais nada, compreendê-las na totalidade de sua cultura e de sua visão de mundo. (...) Por exemplo, na *educação de jovens e adultos trabalhadores*, uma estratégia de alfabetização, numa concepção multicultural, *deveria partir do relato da experiência de trabalho* e de vida deles mesmos, isto é, da biografia dos próprios educandos (...) (Gadotti, 1995, p.17)

E mais:

... *o mundo está se tornando mestiço* (...) Paulo Freire constrói a sua pedagogia - o seu 'método' como é mais conhecido - *num itinerário que vai da cultura popular à cultura erudita e letrada* passando pela formação da *consciência crítica*, articulando a primeira com a segunda. (Gadotti, 1995, p.19-20)

A diversidade étnico-cultural aqui considerada está muito distanciada do universo simbólico que caracteriza a presença exuberante da civilização africano-brasileira e aborígene, por exemplo. É como se essas civilizações e suas influências não mais existissem, tanto assim que o olhar desse educador enxerga o "pobre", as "camadas populares" e a "educação de jovens e adultos trabalhadores", configurando a percepção redutora sobre o negro, por exemplo, a partir da *identidade de classe*.

É dentro da identidade de classe que se propõe a criação de uma "estratégia de alfabetização", que obviamente se alicerçará na escrita impressa europocêntrica vista como forma de comunicação universal, já que se denegam formas e códigos de comunicação emergentes de outras civilizações, a exemplo dos povos indígenas nas Américas. Insiste-se no projeto ideológico da mestiçagem.

Panacéla tecnicista

Recentemente, vimos recrudescer uma proposta de política educacional para o ensino médio. Convidada a participar de uma conferência em Salvador sobre a Reforma do Ensino Técnico no Brasil,

pude constatar alguns aspectos preocupantes no que tange às políticas educacionais traçadas pelo atual governo de Fernando Henrique Cardoso que, por sinal, elegeu o ano de 1996 como o "Ano da Educação", mas pautado em políticas educacionais das décadas de 50, 60 e 70.

A retórica que embasa a lei da Reforma do Ensino Técnico argumenta que a maioria dos jovens brasileiros termina o 2º grau e não consegue ingressar nas universidades, e nem tampouco estão preparados para o mercado de trabalho. Acredita-se que isso se deve ao fato de o ensino médio dedicar-se apenas à preparação para o ensino superior, do que discordamos, principalmente se tomarmos como indicadores as escolas públicas que são muito deficientes e incapazes de assegurar o currículo mínimo que atenda às expectativas do vestibular.

Uma das prioridades do MEC para 1996, porém, é a Reforma do Ensino Técnico. O governo enviou ao Congresso um projeto de lei que estabelece um novo sistema de educação profissional, com o objetivo de integrar o ensino ao trabalho e dar condições de "desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva". A Reforma terá o investimento de um bilhão de reais.

O que nos preocupa, aqui, é que fica patente a metáfora do "tapar o sol com a peneira", já que se pensa numa reformulação do ensino médio desarticulado do ensino fundamental e do ensino superior. Não se explicita uma intenção em melhorar a qualidade de ensino que envolve desde a pré-escola até a universidade, nem tampouco há uma preocupação em alimentar e/ou suprir a dinâmica do currículo escolar, com conteúdos que valorizem a existência própria das populações tradicionais, a exemplo da africana e da aborígene, que têm seus filhos expostos a essa política educacional. O que se quer são "aptidões para a vida produtiva", apenas isso.

Trata-se de uma política que visa, intrinsecamente, a formação do *sujeito produtor e consumidor*, voltado para atender às expectativas de um mercado de trabalho caracterizadamente de subempregos, do "operário padrão" e, sobretudo, submetida aos valores de uma sociedade capitalista-industrial.

Sabemos muito bem a quem se destinará esse ensino técnico. A maioria da população de descendência africana certamente será atingida e submetida à pedagogia da fábrica europocêntrica.

Quanto ao ingresso na universidade, ficará restrito a uma pequena burguesia de descendência européia, que constituirá futuramente a elite político-econômica deste país, que dará continuidade aos laços de prolongação neocolonial/imperialista.

Na conferência do Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC, Átila Lira, predominaram expressões tais como: "mundo moderno", "conquista tecnológica", "lei de vanguarda", "lei de liberdade", "automação industrial", "mundo do trabalho", "classe trabalhadora".

Após as exposições do Secretário, encaminhei algumas indagações, que partiam dessas expressões utilizadas na conferência e sugeriram a reflexão em torno da constatação de estarmos novamente diante de um projeto político de educação neocolonial-imperial, idêntico à grande Reforma da educação que atingiu gerações das décadas de 60 e 70. Além disso, indaguei-lhe sobre a possibilidade de investir um bilhão de reais numa perspectiva eficaz no que concerne à melhoria impostergável da pré-escola, do ensino fundamental, médio e superior, dentro de uma visão pluricultural.

Na perspectiva liberal da "ordem e progresso", o MEC reduz e confina a escola ao fascínio do "mundo moderno", "da conquista tecnológica". São esses os valores que impulsionam o currículo do sistema oficial de ensino, que vimos discutindo desde o início, culminando com essa ilustração objetiva que reflete, sem sombra de dúvidas, o paradigma do conhecimento assentado na escrita, nas relações lógicas de pensamento, na lógica mecanicista, cartesiana, na homogeneização, na unidimensionalidade, no evolucionismo, no simulacro, no panóptico, que irá constituir a força de trabalho da produção capitalista-industrial. "Time is money" e, para isso, deve-se alcançar o domínio da linguagem técnica e os comportamentos adequados à produção, ao consumo e à obediência burocrática, características do sistema capitalista-industrial.

Fracassos do sistema de ensino

Vale a pena nos determos aqui num inventário mais amplo que procura informar as conseqüências perversas dessas políticas educacionais.

Antes de tudo, é preciso dizer que o Brasil perde, anualmente, R\$5,3 bilhões no fomento da política da evasão, da repetência e do fracasso escolar, isto no ensino fundamental, que envolve crianças e adolescentes da 1ª à 8ª série.

Segundo o relatório feito pelo próprio MEC, o Brasil gasta R\$8 bilhões anuais nas escolas públicas de 1ª a 8ª série, e cada aluno nesse contexto equivale, em média, ao custo de R\$250,00. Mas 67% desses alunos não conseguem concluir a 8ª série.

O MEC conclui que



... não se pode dizer que um aluno que saiu na 7ª série *não aprendeu nada*. Mas com os *maus resultados qualitativos obtidos por estudantes brasileiros ao final da 8ª série em testes internacionais*, pode-se dizer que o aluno que não chega até ali, pelo menos, tem uma formação bastante deficiente. Ou, seja: *o investimento não cumpriu seu objetivo*. (grifos nossos) (Revista SIESP, 1995)

Aqui, podemos identificar o espelho da política educacional brasileira: trata-se da referência internacional, universal, imperial, homogênea e europocêntrica, que sempre inspirou o processo de ensino-aprendizagem e visa o "aluno padrão", sujeito produtor e consumidor.

Os "maus resultados" obtidos pelos estudantes brasileiros fazem com que notemos uma certa frustração da chefaria do MEC com relação aos testes internacionais. Felizmente, as nossas crianças reagiram ao padrão de aprendizagem internacional, subvertendo o seu conteúdo panóptico e de simulacro, ignorando-o, esvaziando-o, afirmando a sua alteridade própria, que requer e exige um outro paradigma de aprendizagem que provoque a ruptura com o europocentrismo que sobredetermina a escola brasileira.

O censo educacional de 1993 mostra que dos 30 milhões de alunos do ensino fundamental, 6,1 milhões estão na 1ª série; 4,6 milhões na 2ª série; 2,2 milhões na 7ª série e 1,7 milhões na 8ª série (apud Revista SIESP, 1995).

Não nos surpreendem os dados recentes do MEC, que informam sobre os índices de evasão escolar, em que o Brasil perde apenas para o Haiti e a Guiné Bissau, coincidentemente países que se encontram profundamente marcados pelo legado civilizatório africano, sendo que, no Brasil, a tradição Nagô é, sem dúvida, um dos componentes culturais mais expressivos desse legado.

A retórica pedagógica, instituída no Brasil sobre os problemas da evasão, repetência e fracasso escolar, geralmente aponta como causas: a formação dos professores; o ingresso das crianças no mercado de trabalho; os pais que não dão atenção aos filhos nas lições de casa, ajudando-os a fixarem os valores da escola. E, por aí, vão sendo gerados outros argumentos que vão desde a existência do "currículo oculto" até a biopsicologização (desatenção, distúrbios da fala, problemas de visão, necessidade de lições extras e/ou reforço escolar ou classe especial, para problemas de aprendizagem).

Na Bahia, cuja mentalidade colonial pedagógica leva à reprodução das teorias da aprendizagem concentradas no Sul e Sudeste do Brasil, nos deparamos com essas mesmas formas de interpretação que procuram denegar uma causa óbvia, mas que, pelo olhar da ideologia do recalquê, fica difícil de identificar. Estamos nos referindo à alteridade própria, à identidade cultural das nossas crianças de descendência africana, por exemplo, que não é contemplada no rol das causas da evasão, repetência e fracasso escolar. Cabe aqui esclarecer que não se trata de considerar a identidade cultural dessas crianças como "problema" ou "obstáculo" à aprendizagem. Trata-se, porém, de considerar a ambiência escolar e sua pedagogia terapêutica, que não absorvem a identidade cultural das crianças.

Dados de 1987 chamam a atenção de que, na Bahia, para cada 1.000 alunos matriculados na 1ª série na zona rural, eram registrados: 316 na 2ª série, 115 na 4ª série, 14 na 5ª série, e 04 na 8ª série. Entre a 4ª e a 5ª séries, há um impacto significativo na demanda de matrícula das crianças, principalmente se considerarmos o ciclo iniciado em 1980 e concluído em 1987, que destaca 730.201 matrículas na 8ª série, em 1987 (Cf. BAHIA. PLANDEBA, 1990).

Vejamos esses dados na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1
Distribuição da matrícula do 1º grau - 1980/1987 - na Bahia
1987

SÉRIES	URBANA		RURAL		TOTAL	
	ALUNOS	ÍNDICES	ALUNOS	ÍNDICES	ALUNOS	ÍNDICES
1a.	328.476	1.000	456.984	1.000	785.460	1.000
2a.	208.399	634	144.826	316	353.225	499
3a.	174.277	448	88.582	193	262.859	334
4a.	143.982	438	52.990	115	196.972	250
5a.	174.686	531	6.730	14	181.416	230
6a.	125.187	381	4.727	10	129.914	165
7a.	100.541	306	2.777	6	103.318	131
8a.	77.924	237	1.85	34	79.777	111
TOTAL	1.333.472		759.469		2.092.941	

FONTE: BAHIA. ASPLAN/SIEC. ASPLAN/SEEB. Campanha estatística. 1980/1987. PLANDEBA/1990

As próximas tabelas procuram demonstrar dados que desenham, na Bahia, a procura por matrículas no início do ano, o afastamento das crianças da escola, e a reprovação durante o ano letivo. O período de 1980 à 1987 é o nosso quadro referencial, onde destacamos a 1ª série e as séries seguintes.

Tabela 2
Matrícula no início do ano. Número de abandonos e de alunos reprovados durante o ano letivo na 1ª série na matrícula total - 1980/1987 - na Bahia

Série/ano	A	B	C	B+C	B+C
	Matrícula início do ano	Nº de abandonos durante o ano	Nº de alunos reprovados ao final do ano	Desperdício total durante um ano	A
1ª. série					
1980	730.201	62.141	170.195	232.336	31,8
1981	761.708	68.711	178.316	247.027	32,4
1982	838.758	55.807	207.638	263.445	31,4
1983	760.846	107.057	226.226	353.265	43,8
1984	905.061	116.343	223.950	340.293	37,5
1985	877.107	114.346	226.358	340.704	38,8
1986	799.949	112.125	216.173	328.298	41,0
1987	785.460	-	-	-	-
Todas as séries					
1980	1.602.289	132.654	132.654	353.762	30,3
1981	1.709.081	142.386	366.291	508.677	29,7
1982	1.877.958	119.016	437.789	556.805	29,6
1983	2.055.146	217.138	451.208	668.346	32,5
1984	2.080.156	270.480	451.694	722.174	34,7
1985	2.088.483	249.408	464.891	714.299	34,2
1986	2.110.874	261.081	480.831	741.912	35,1
1987	2.095.707	-	-	-	-

FONTE: SEEB/ASPLAN/SIEC - Campanha Estatística, 1989, PLANDEBA 1990.

Tabela 3
Participação dos repetentes na matrícula total do 1º grau, por série 1980/1987 - na Bahia.

SÉRIE	1980/1987					
	Matrícula total	Repetentes	%	Matrícula total	Repetentes	%
	Absoluto	Absoluto		Absoluto	Absoluto	
1a.	751.880	161.767	21,5	785.460	189.301	24,1
2a.	257.000	43.323	16,9	353.225	67.556	19,1
3a.	181.711	30.509	16,8	262.859	45.010	7,1
4a.	131.178	19.974	15,2	196.972	26.810	13,6
5a.	121.719	22.443	18,4	181.416	40.407	22,2
6a.	93.842	15.350	16,3	129.914	25.350	19,5

7a.	78.958	11.713	14,8	103.318	18.516	17,9
8a.	61.293	6.905	11,3	79.777	10.621	13,3
Não seriado	-	-	-	2.766	-	-
Todas as séries (1)	1.677.581	311.984	18,5	2.095.707	423.571	20,2

FONTE: SIEC/ASPLAN/SEEB, PLANDEBA/1990/Campanha Estatística-1987

(1) Foi utilizado o dado resultante da apuração SEEB/MEC, uma vez que o processamento realizado no Estado da Bahia não considerou, nesta desagregação, os alunos novos e os repetentes.

Tabela 4
Alunos do Ensino do 1º grau que abandonaram a escola durante o ano letivo, 1987, na Bahia.

LOCALIZAÇÃO	MATRÍCULA FINAL	Nº DE ALUNOS EVADIDOS	%
Urbana	694.781	95.391	13,7
Rural	39.540	6.393	16,1
TOTAL	734.321	101.784	29,8

FONTE: SEEB/ASPLAN/SIEC, Campanha Estatística de 1987, PLANDEBA-1990

Tabela 5
Distorção Etária na série do Ensino do 1º grau (1) - 1987 na Bahia

SÉRIE	1a.	2a.	3ª.	4a.	5a.	6a.	7a.	8a.
Matrícula								
Total	785.460	353.225	262.859	196.972	181.416	129.914	103.318	79.777
Alunos em adequação idade/série	145.326	44.940	30.112	25.578	19.552	13.972	11.424	9.844
Total de alunos em defasagem								
Absoluto	640.134	308.285	229.747	171.394	161.864	115.942	91.894	69.929
%	81,5	87,3	87,4	87,0	87,0	89,2	88,9	87,7

FONTE: BAHIA, SIEC/ASPLAN/SEEB, Campanha Estatística - 1987, PLANDEBA 1990 (1) Considerou-se como idade teoricamente adequada, respectivamente: 1a. série - 7 anos; 2a. série - 8 anos; 3a. série - 9 anos; 4a. série - 10 anos; 5a. série - 11 anos; 6ª. série - 12 anos; 7a. série - 12 anos e 8a. série - 13 anos

Esses dados estatísticos aqui apresentados procuram sublinhar, mais uma vez, que as políticas educacionais no Brasil, alimentadas pela Razão do Estado Terapêutico, vêm sedimentando, ao longo desses anos, esse processo de desescolarização que caracteriza o cotidiano da Nação.

Devemos esclarecer que optamos por trabalhar com as informações estatísticas do Plano Decenal de Educação - PLANDEBA, elaborado em

1990 por meio de um estudo profundo feito por educadores e o qual acompanhamos, referente à realidade educacional da Bahia, o que nos assegura uma confiabilidade e atualidade no que tange aos dados. O PLANDEBA visava discutir e propor alternativas políticas que melhorassem, num ciclo plurianual, as condições educacionais existentes, ou seja, as proposições atenderiam às expectativas de investimento até o ano 2000. Surpreendentemente o PLANDEBA, com toda a riqueza de informações e recomendações que continha, foi arquivado.

A cada governo, surgem outras expectativas e soluções, eivadas de políticas compensatórias para reter as crianças nas escolas, e, no decorrer do tempo, vão-se sofisticando. Neste cenário, a merenda escolar já é lugar comum e, muitas vezes, equivocado. Assim, surgem novos modos de programas compensatórios, a exemplo da "Bolsa-Escola" em Brasília, em que as crianças freqüentam a escola para receber, em troca, um salário mínimo.

Recentemente, o MEC criou um programa de informatização das escolas, que consiste em atender 23 mil escolas de Ensino Fundamental em todo o País, obrigando o Ministério das Comunicações a instalar telefones em quase 7 mil escolas e a reduzir o custo das tarifas telefônicas que dão acesso a INTERNET.



Levantamento do MEC mostra que 30% das escolas de primeira a oitava série com mais de 250 alunos não têm telefone, ou seja, não têm condições de receber os computadores que serão adquiridos pelo Governo. "Se for mantido o atual valor das tarifas, as escolas vão à falência", explicou o Secretário de Educação a Distância do MEC, Pedro Paulo Poppovic.

O projeto, que prevê a compra aproximadamente 300 mil computadores para as escolas com mais de 250 alunos, a um custo estimado de R\$500 milhões, implica ainda outras mudanças. O Governo pretende criar o curso de informática educativa nas universidades públicas para formar professores que passarão a ensinar com o uso de computador. Serão criados centros de treinamento em todos os estados, durante o desenvolvimento do projeto. O Brasil está se inspirando nas experiências americana e canadense para iniciar a informatização do ensino público.

Uma comissão de técnicos do MEC passou três semanas nos EUA e no Canadá colhendo informações. Segundo o relatório entregue ao ministro Paulo Renato de Souza, o projeto só estará concluído, daqui a seis anos. O MEC decidiu começar uma verdadeira caça aos professores da rede pública que se interessam por computadores. Os técnicos aprenderam nos EUA que se o treinamento inicial incluir os que resistem à informática, o projeto estará fadado ao fracasso.

Ainda este ano, o MEC fará uma pesquisa para saber quantos são e onde estão os professores interessados, que mais tarde serão os coordenadores dos demais. "A maioria dos professores só vai mudar a maneira de dar aula se for convencida da vantagem pedagógica da nova técnica. Eles precisarão ser estimulados", diz Poppovic. (Grifos nossos). (Bahia Hoje, 21 jul. 1996)

Essa panacéia tecnológica vem sobredeterminando as políticas de educação no Brasil, e alguns representantes das Chefarias do Estado acreditam que essas "fórmulas" são não só suficientemente necessárias, como também capazes de resolver problemas que há décadas se acentuam, a saber: evasão, repetência e fracasso escolar.

Ressonâncias da problemática da pluralidade cultural

No final do segundo semestre de 1995, o Ministério da Educação anunciou sua intenção de introduzir, a partir de 1997, um currículo mínimo básico não obrigatório, que envolveria o Ensino Fundamental. Nesse currículo mínimo, seriam incluídos, sem "cadeiras específicas" e/ou "matérias", temas sobre ética, saúde, meio ambiente, estudos econômicos, orientação sexual e, especialmente, *pluralidade cultural*. O MEC propõe-se a abrir uma ampla discussão com Estados e municípios e, segundo o ministro Paulo Renato de Souza, pretende-se "respeitar as regionalidades, mas gostaria que fosse ensinado, em todo o país um conteúdo mínimo. (...) Estamos preenchendo lacunas" (A Tarde, 14 nov. 1995).

A intenção do MEC é muito válida e urgente, mas a "ampla discussão" anunciada, ao nosso ver, está sendo muito acanhada principalmente na Bahia, e tende a reduzir-se às regiões que hegemonicamente sempre divulgaram uma determinada produção teórico-epistemológica (em geral, são mais reproduções) europocêntrica sobre educação no País. Estamos

nos referindo ao Sul e Sudeste cuja produção pedagógica, há décadas, tem sido absorvida como paradigma universal e absoluto, constituindo-se como verdadeiros obstáculos ideológicos.

O próprio MEC afirma que após a realização de um estudo constatou-se que "(...) os currículos utilizados pelo Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro serviram como base para os demais estados (...) O currículo nacional hoje é o livro didático mais aceito" (Id., op. cit.).

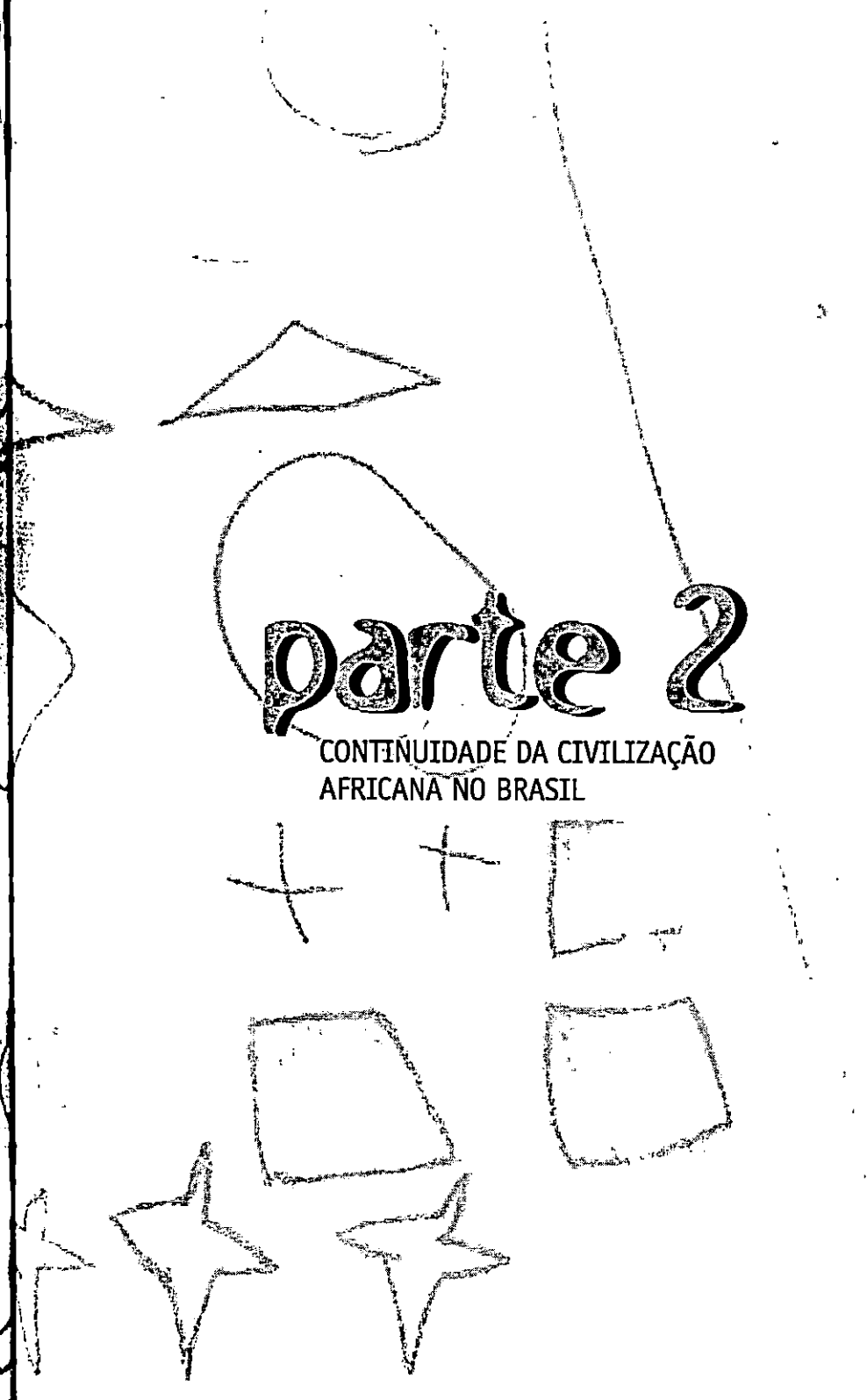
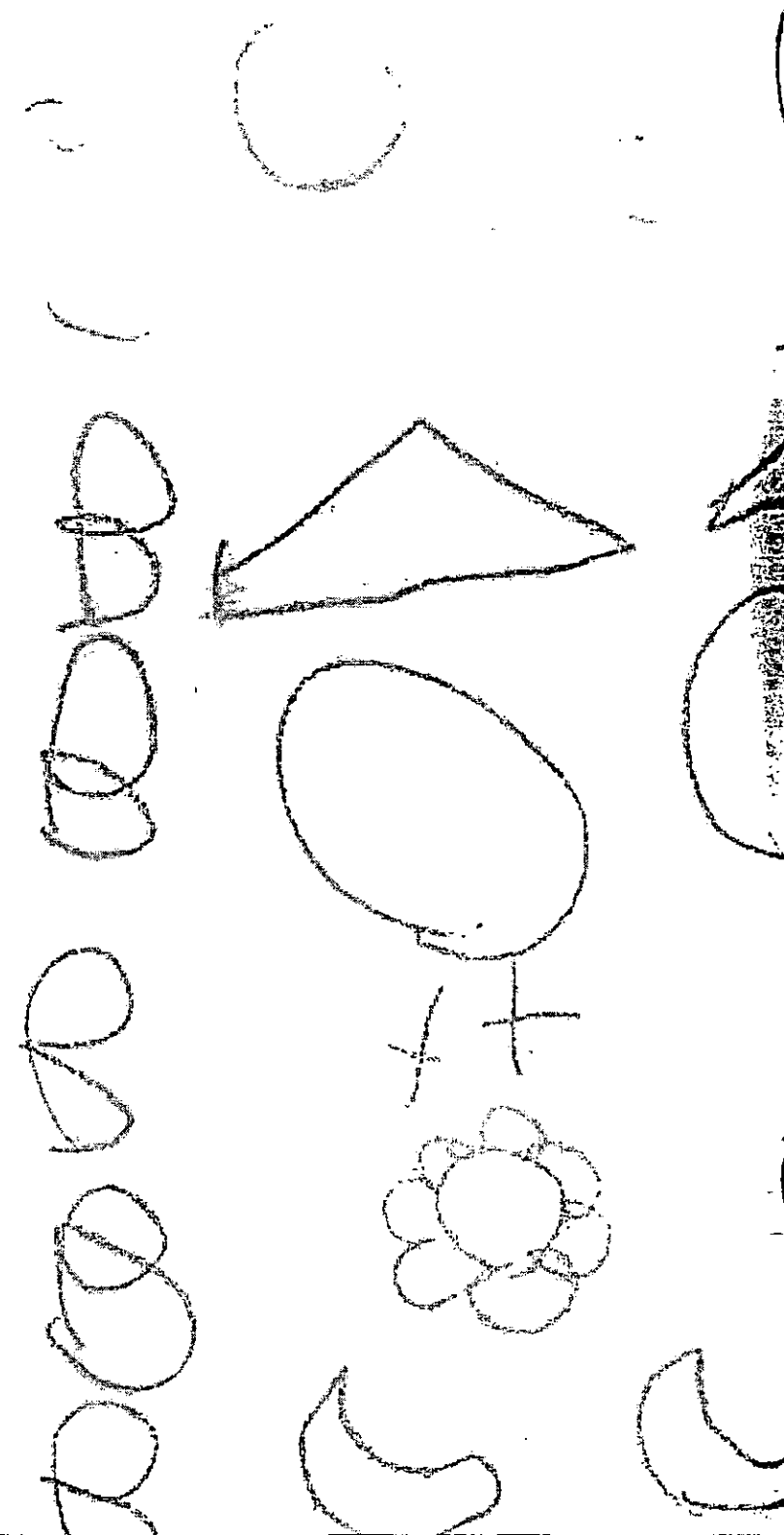
É preciso ressaltar, agora, que a Bahia merece um destaque especial no que tange às possíveis contribuições para a reforma curricular do Ensino Fundamental, principalmente na abordagem sobre pluralidade cultural.

A Bahia protagonizou a primeira experiência de educação pluricultural que foi a *Mini Comunidade Oba Biyi*, numa época em que as proposições políticas pedagógicas brasileiras eram voltadas para a reprodução dos valores e visão de mundo do "*American way of life*". Aqui, enfatizava-se e ainda se continua investindo nesta perspectiva da educação como alavanca para o desenvolvimento econômico: a formação do sujeito produtor e consumidor, submetida a uma abordagem pedagógica técnico-científica em que predominam a perspectiva evolucionista positivista e outras tendências preocupadas em enaltecer o projeto do "Brasil moderno, país em desenvolvimento".

Na pretensão de romper com esse projeto do "*American way of life*", realizamos, neste trabalho, um percurso que pretende revelar a afirmação da tradição milenar africana, e sua exuberante erudição na constituição de novas perspectivas de educação, para a Nação brasileira.

Realizamos, portanto, nesta primeira parte, uma análise que procura comparar sistemas culturais distintos: um ocidental, representado pelos valores e pensamentos europocêntricos e seus códigos e formas de comunicação alicerçados na escrita; outro africano-brasileiro, que constitui um modo diferenciado de existir, comunicar-se e relacionar-se com o mundo, por meio da sua singular cosmovisão político-mítico-religiosa, cujo vigor está longe de se ter arrefecido no continente americano.

Queremos abrir uma perspectiva para uma educação que não esteja vinculada e/ou reduzida à aquisição da tecnologia da escrita, e de técnicas preocupadas no disciplinamento dos corpos dos alunos, para atender ao paradigma neocolonial produtivista e consumista de sociedade.



parte 2

CONTINUIDADE DA CIVILIZAÇÃO
AFRICANA NO BRASIL

AFIRMAÇÃO EXISTENCIAL COLETIVA

Já abordamos, amplamente, a política ideológica do recalque à alteridade própria, instituída pelo Estado Terapêutico, no Brasil, durante o processo que caracteriza a instauração da República.

Vimos que, neste contexto, as políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado apoiavam-se numa linguagem pedagógica que se estruturava a partir da premissa ideológica positivista da ordem e progresso, no seio da qual se esboçava o mundo dos valores coloniais/imperialistas.

A função dessas políticas educacionais é a de formar uma sociedade ajustada à nova ordem econômica internacional, que visa a acumulação do capital por meio de forças produtivas e da sofisticação técnico-científica. A educação escolar contribuiria para assegurar a expansão das relações neocoloniais e, sobretudo, o sucesso do modo de produção capitalista industrial.

É a imposição dos códigos e formas de comunicação, assentados na escrita europocêntrica (tida como universal e hegemônica pela *intelligentia* brasileira organizadora das políticas educacionais deste país), que estabelece uma *pedagogia do embranquecimento* para a população de origem africana. Essa pedagogia, alimentada pelo conceito de "cidadania" do Estado Terapêutico, procurará destruir a identidade cultural africano-brasileira.

Acontece que essas políticas educacionais fomentadas pelo Estado ficam na superfície de um tecido sociocultural eminentemente africano-brasileiro, em que certamente se engendram e se impulsionam valores civilizatórios milenares, que afirmam os direitos à existência própria.

Assim, é necessário montar um quadro que reflita a exuberância de um sistema sociopolítico eminentemente africano, paralelo e alternativo, que se caracteriza por instituir e penetrar em espaços intersticiais do Estado. Nesse sistema, vicejam as reorganizações sociais, reconstituições de linhagens, cosmogonias, memória coletiva ancestral e, sobretudo, a capacidade de preservação e reestruturação do patrimônio político-mítico-religioso do antigo Império Nagô, e de outros reinos de origem africana.

Procuramos destacar e aprofundar, nesta parte do trabalho, que é através deste *continuum* civilizatório reposto no Brasil, que elaboramos a nossa concepção e proposta de *educação pluricultural*.

Queremos demonstrar que o *continuum civilizatório africano no Brasil* e, especificamente, na Bahia constitui identidades e caracteriza, em relação a outros processos civilizatórios, a nossa pluralidade cultural.

É a partir da referência desse *continuum* que fixamos nossas elaborações em torno de uma *pedagogia pluricultural*, que desenvolveremos mais adiante.

Outro aspecto que acentuamos é que a Bahia abriga uma rica tradição cultural africana, uma das mais expressivas do mundo, e, portanto, tem potencialidade para contribuir na estruturação de políticas, concepções e linguagens educacionais, a partir dos valores existenciais da sua população. Salvador, principalmente, é uma cidade que está a exigir, há muito tempo, uma educação democrática que se abra para a pluralidade, reforçando a identidade própria e os valores culturais que pulsam no seu cotidiano.

O que importa ressaltar, aqui, é a necessidade de compreendermos a dinâmica do *ethos* e do *eidos* neo-africanos, e sua permeabilidade na sociedade brasileira. Trata-se de conceitos interdependentes, complementares, interpenetráveis, pois ambos possibilitam a constituição da identidade coletiva individual, dando-lhe suporte para a continuidade dos valores culturais. O *ethos* constitui a linguagem grupal enunciada, as formas de comunicação, os comportamentos, a visão de mundo, os discursos significantes manifestos, o modo de vida e a configuração estética. O *eidos* se refere às formas de elaboração e realização da linguagem, aos modos de sentir e introjetar valores e linguagens, ao conhecimento vivido e concebido, à emoção e à afetividade.

Assim concebidos, verificamos que o *ethos* e o *eidos* africanos são predominantes na Bahia, o que implica dizer que a população elaborou, secularmente, formas e modos de pensar, sentir estético-religioso, simbologias, filosofias, estratégias políticas, enfim, uma complexa linguagem, que irá sobredeterminar as relações sociais.

ORIGENS DAS COMUNIDADES-TERREIROS

É preciso não esquecer que muitos povos e/ou nações de distintas regiões da *África Negra* vieram para as Américas. Durante três séculos,

esses povos vindos da África Ocidental, Equatorial e Oriental foram transplantando para o Brasil sua civilização. No litoral brasileiro, por exemplo, a base da população tem origem em povos vindos da Costa Ocidental da África, provenientes dos postos de El Mina, Uidá, Popo, Golfo da Guiné, Lagos e Badagri.

É na dinâmica do fluxo desses povos para o continente americano que a cultura negra vai sendo implantada nas colônias, ampliando e consolidando as tradições socioculturais, construindo núcleos que irão alicerçar a identidade nacional do povo brasileiro.

O povo Bantu, originário do Congo-Angola, veio para o Brasil no início do período colonial, e foi colocado nas plantações, em grupos pequenos nos centros dos litorais do Maranhão, Alagoas, Minas Gerais e, mais tarde, no Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo. O povo Jeje do Daomé, trazido no período final da escravidão no Brasil, ficou nas zonas urbanas e suburbanas, nas épocas áureas de riqueza e desenvolvimento do Norte e Nordeste, destacando-se a Bahia e Pernambuco.

⋮ A origem da denominação Jeje está para ser descoberta. Parece que ela vem igualmente de uma classificação genérica, aplicada pela administração colonial francesa às populações dos arredores de Porto Novo vindas do centro do Daomé durante as lutas tribais. Conhecem-se atualmente, no Daomé, três grupos Jeje e a língua do mesmo nome é falada corretamente nos arredores de Porto Novo. No Brasil, os traços culturais dos Jejes foram comparados aos de origem Fon e Adja. Tendo uma organização semelhante a dos Nagô, eles foram pouco estudados até o presente. (Santos & Santos, 1967, apud Santos, 1986, p.31)

O complexo cultural do povo Nagô veio para o Brasil nos fins do século XVIII e início do XIX, sendo, portanto, os últimos povos a serem objeto do tráfico. Os Nagô compreendem diversos grupos pertencentes ao Sul e Centro do atual Daomé e do Sudoeste da Nigéria, uma região conhecida por Yorubaland. Quando nos referimos ao complexo cultural Nagô, estamos querendo demonstrar que sua estrutura nasce de culturas distintas de vários reinos, a exemplo dos de *Kètu, Sabe, Òyò, Ègba*,

* O texto de 1967, é resultante de pesquisa desenvolvida na África por Deoscóredes Santos e Juana Elbein Santos - "The Iko of Obaluaye's Possession rites in Bahia".

Ègbado, Ijesà e Ijebù. Esse complexo cultural se expressa no Brasil por meio de costumes, estruturas hierárquicas, conceitos filosóficos e estéticos, língua, música, literatura mítica e religião. O termo Nagô no Brasil é utilizado de forma genérica para todos os grupos vinculados à uma língua comum e, nas suas regiões de origem, todos se consideram descendentes de um único progenitor mitológico, *Odùduwa*. Conheceremos esse mito mais adiante, quando apresentaremos nossa adaptação sobre a *História da Criação do Mundo*. Em sua maior parte, os Nagô no Brasil consideram-se miticamente originários de Ifé, unidos pelo mesmo mito genético, *Odùduwa*.

Na Bahia, a cultura *Kétu* é predominante e foi reconstituída com os mesmos traços institucionais dos valores de sua origem e isso também só foi possível porque, durante o tráfico escravista, veio para cá uma elite sacerdotal-política, e famílias tradicionais africanas.

Os Nagô de Oyó, Egbá de Abeokutá, Ijexá, Ekitis trouxeram o culto das forças cósmicas, os *Orixá: Xangô*, o Orixá do trovão; *Iemanjá*, deusa do rio na Bahia, Orixá do mar; *Oxum*, divindade da água doce; *Ogum*, Orixá do ferro, ferreiros e guerreiros. Os Nagô de Ifé trouxeram *Obatalá*, a divindade da criação. Além do culto aos Orixá, os Nagô de Oyó também trouxeram o culto aos ancestrais masculinos, *Egungun*.

Desta forma, foram fundadas no Brasil, organizadas associações que se constituíram a partir de determinadas similaridades religiosas, a exemplo da comunidade-terreiro que



... designa a área, roça ou terreno onde se estabelece o *egbé*, onde são erguidas as casas ou templos consagrados os lugares de adoração. Por extensão, se aplica à comunidade como um todo. (Santos & Santos, 1993, p.42)

Além disso, foi possível a elaboração de variáveis litúrgicas, devido



... ao processo de resistência, insurgência e lutas por um espaço social, a linguagem neo-africana se desdobra em variáveis litúrgicas. (Santos e Santos, 1993, p.42)

Emergem, também, variáveis sócio-lúdicas que se expandiram até nossos dias através de linguagens que se desdobram em instituições com características singulares, a exemplo dos afoxés, escolas de samba, maracatus e blocos afros.

É evidente que todas essas formas de expressões institucionais desse continuum civilizatório contribuíram para transportar, legitimar e recriar a fascinante herança africana, principalmente com o insistente comércio entre a Bahia e a Costa da Mina, que permitiu ao povo Nagô o freqüente contato com suas origens.

É interessante observarmos que o impulso significativo dado pela tradicional religião africana à continuidade dos valores entre o povo Nagô, por exemplo, promoveu a dinâmica de suas atividades, influenciando a vida cotidiana, dando sentido à vida em comunidade e fortalecendo os pilares da cultura.

As comunidades-terreiros e/ou *egbé* caracterizam-se como bem organizadas associações, que restituem o espaço geográfico africano com seus conteúdos materiais e espirituais, possibilitando magnificar-se o sagrado, quer seja na tradição aos *Orixá* ou *egungun*.

Comunalidade neo-africana em Salvador

Tudo o que pudermos dizer acerca da religião tradicional africana é fundamental para a compreensão do nosso trabalho, pois é ela a condutora de continuidade institucional capaz de gerar a fundação das comunidades-terreiros, que serão, sempre, centros organizadores da fixação, elaboração e transmissão cultural, e de núcleos e pólos de irradiação de todo um complexo sistema simbólico (Cf. Santos & Santos, 1993, p.42).

É exatamente esse contexto que irá levar-nos a perceber que, no início do século XIX principalmente, a população de Salvador predominante é de ascendência africana.



Os negros eram temidos, em primeiro lugar, porque eram muitos. As estimativas da população de Salvador em 1857 variam muito. Mattoso propõe 88.260 e Nascimento 52.498. As fontes contemporâneas são mais generosas: o *Jornal da Bahia*, por exemplo, arriscou 140 a 150 mil habitantes (...). Se há dúvidas quanto aos totais, há menos quanto ao fato de os brancos representarem uma minoria em torno de 30%. Talvez menos do que isso, se considerarmos que a população escrava era subestimada porque os senhores evitavam ter seus escravos contados, por temerem impostos ou mesmo confisco dos importados ilegalmente depois de 1831. (Reis, 1993, p.2)

E mais:

» ... Calcula-se que chegaram à Bahia, apenas nos cinco anos anteriores ao fim definitivo do tráfico em 1850, em torno de 46 mil escravos. E embora a maioria seguisse para o Recôncavo dos engenhos ou fosse reexportada para o sul do país, alguns milhares devem ter sobrado para Salvador sem figurarem nas estatísticas oficiais. (Reis, 1993, p.8).

A presença da população negra é tão forte na vida baiana que, segundo João Reis, Ave-Lallemant, após visitar Pernambuco, Alagoas e Sergipe, refere-se a Salvador como "a opulenta cidade dos negros".

Os africanos perfaziam um total de, aproximadamente, 33,6% da população, e seus descendentes nascidos no Brasil, os crioulos, correspondiam a 38,2%, dando um total de 71,8%. Desse total, 42% eram classificados como escravos pelo Estado e 29,8% tinham estatuto de libertos (Cf. Luz, 1995, p.469).

Neste sentido, a vida sócio-econômica da Bahia concentrava-se na mão da população negra que, em sua maioria, trabalhava na rua, e suas atividades caracterizavam-se como sapateiros, padeiros, calafates, alfaiates, pedreiros, barbeiros, carregadores de pacotes, de envelopes de cartas, de caixas de açúcar, de tinhas de água e fezes, de tonéis de aguardente, de gente em cadeiras de arruar, músicos, estivadores, artesãos, lavadeiras, costureiras, artistas, pequenos comerciantes, etc.

O significado do trabalho, na ambiência escravocrata, sempre esteve envolvido no véu da ideologia dicotômica do intelectual, em detrimento do manual. Assim, os brancos não se envolviam nessas atividades desempenhadas apenas pelos negros de maioria Nagô, a exemplo da ilustração a seguir:

» Um jovem de boa família, de dezoito anos, foi convencido a honrar um importante estabelecimento comercial com seus serviços de escritório da firma. Certa vez, um de seus sócios entregou-lhe um pacote não duas vezes maior do que uma carta e pediu-lhe que levasse a outra firma da vizinhança. O jovem olhou o comerciante e o pacote, meditou um momento, saiu porta afora e, depois de dar alguns passos, chamou um negro, que atrás dele levou o pacote ao destinatário. (Gorender, 1978, p.456).

Os estrangeiros ficavam surpresos com a variedade de atividades exercidas apenas pelos negros, e ficavam mais abismados com a

ambigüidade existente numa sociedade "controlada" por brancos, mas profundamente dependente do trabalho negro.

O trabalho urbano dos ganhadores de rua era organizado em *cantos*, geograficamente delimitados por etnias e tipos de serviços prestados. Esses *cantos* podem ter-se originado das experiências vividas pelos Nagôs na África Ocidental em espaços chamados *aro*. Os *cantos* tinham nomes de ruas, largos e ladeiras. Envolvia muita música, talvez por isso a alusão ao "*canto*" desenvolvido durante o trabalho, mas vem a significar também esquina, lugar, relações de trabalho africanizado, espaço de confluência, coesão social, reunião. Nele circulava o repertório de valores mítico-religiosos africanos, além da possibilidade de continuidade das distintas identidades culturais, fortalecendo a luta de afirmação sócio-existencial própria, a fixação das bases da tradição adaptadas ao contexto colonial escravista.

» Na visão de mundo africano, a encruzilhada tem importância mística ímpar: lugar de oferendas, de negociação com os deuses, lugar de Exu, o abre-caminhos, espirituoso mensageiro dos deuses. Na prática do ganho, a esquina facilitava o negócio, por facilitar acesso de clientes de várias direções, além da referência fácil. Mas se era bom uma esquina, o canto podia estar por toda parte: praças, ladeiras, ancoradouros. (Reis, 1993, p.13)

As mulheres também se destacavam nas atividades de ganho nas ruas. Organizavam feiras livres, quitandas, onde vendiam produtos africanos, alimentos crus ou cozidos, dentre eles: peixes, angu de milho e tapioca, acaçás, arroz-de-hauçá, carne seca frita com molho de pimenta, bolinhos de inhame, carne de baleia assada, inhames cozidos, caruru, efó, abará, acarajé, infinidades de iguarias. As negras "ganhadeiras" costumavam levar nas costas os filhos e netos, dando prosseguimento aos valores da maternidade africana na ambiência do trabalho.

Mas os *cantos*, além desses desdobramentos, proporcionavam a organização de "juntas" ou "caixas" de empréstimos, que serviam para criar condições de aquisição de alforrias, organizações de irmandades, patrimônios, fundação de instituições africanas.

A vida sócio-econômica urbana de Salvador, predominantemente africano-brasileira, possui características sócio-existenciais que irão constituir modos de sociabilidade neo-africanos.

Linguagem e identidade

Aqui nos interessa compreender que um determinado grupo social e/ou comunalidade, só se consolida quando estabelece formas e/ou modos próprios de comunicação, dos quais derivam-se linguagens em que está contido um rico repertório de signos que desenvolvem relações simbólicas que configuram uma identidade. A legitimação dessas relações simbólicas ocorre mediante o consenso dos integrantes do grupo e/ou comunidade, ao afirmar-se: "eu sou Nagô e/ou nós somos Nagô". O Ser aqui se realiza pela dinâmica dos caracteres aceitos por alianças que enfatizam o consenso simbólico, permitindo a comunidade e/ou grupo social o seu dizer plural, a *linguagem*.

Mas essa linguagem está imersa num contexto cuja realidade colonial procurava recalcar a rede de signos e alianças da comunalidade africana.

Dai, a criação de estratégias da comunalidade africano-brasileira para

... elaborar as contradições e polêmicas em relação aos outros segmentos da sociedade, criando a partir de sua identidade estratégias de contatos e relações. Assim (...) o discurso simbólico de uma sociedade, está ameaçado, desde o exterior, pelos outros discursos e interesses que tratam de impor-se e, no seu interior, quando o discurso do grupo é silenciado ou fragmentado na sua rede de alianças perturbando a fixação e transmissão adequada de seus signos, de seu dizer plural turbando seu auto-conhecimento. (Santos & Santos, 1993, p.42-43)

É através da prática litúrgica que o discurso simbólico se realiza, inclusive nas comunidades-terreiros Nagô onde, por meio de atividades individuais ou coletivas, calendário litúrgico e rituais, a linguagem circula e se consolida.

A pulsão dessa linguagem é promovida pela totalidade dos elementos litúrgicos. Modos e formas de comunicação que manifestam o complexo simbólico da comunidade, permitindo-lhe magnificar o sagrado.

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. (Bokar, apud Bá, 1957, p.45)

Aqui estamos diante de uma outra forma de comunicação e expressão, para além da escrita do alfabeto fonético, ou melhor, que não utiliza o aparato da escrita para fins de apreensão e transmissão do conhecimento.

O que substancia a comunicação no *continuum* civilizatório africano é a combinação estética de elementos da linguagem litúrgica, que assegura a transmissão de conhecimentos que caracterizam a memória e a continuidade dos valores, restituição da identidade própria, o processo de reterritorialização e de afirmação político-mítico religiosa.

Trata-se de uma comunicação que dá corpo às *culturas de participação*, em que a apreensão do conhecimento e das informações do código grupal só tem significado quando incorporada, de modo ativo, dinâmico, às relações interpessoais concretas que irão constituir um sistema iniciático, aprendido por meio de experiências vividas coletivamente.

A cultura Nagô não é dicotômica, não destrói ou disseca os objetos para revelá-los; rodeia-os, aborda-os por vários ângulos, explica-os por parábolas, analogias, relações. Isso determina a riqueza de invocações, mitos, lendas e histórias, dando o caráter bastante analógico e simbólico aos elementos. Como a transmissão do conhecimento é iniciática, no nível da vivência e de identificação, expressa-se através de formas profundamente plásticas e dinâmicas. O elemento verbal dos textos, o escrito, desprovido de som, de respiração, despojado da relação interpessoal, é apenas sua imagem mumificada (Cf. Santos & Santos, 1993, p.46).

Aqui retomamos, um pouco, o que foi discutido na primeira parte: nessa forma de comunicação caracterizadamente de participação, não se pode confundir *ausência de escrita* com *analfabetismo* ou *incapacidade civilizatória*.

O conceito de analfabetismo é estranho à comunalidade africana, pois nela o conhecimento é elemento estruturador da realidade, sendo construído a partir de valores próprios. A escrita, nesse contexto, é considerada um fator estranho à pessoa, causando impacto negativo no processo de comunicação, já que as práticas sociais desenvolvidas nesse universo africano têm a *palavra* como elemento vital de personalidade.

Desta forma,

... a escrita constitui-se em elemento técnico convencional e exterior à personalidade, enquanto a palavra transparece como o limite máximo do conhecimento e da comunicação. A escrita liga-se à instrumentalização, a palavra à ação do homem e à

relação social direta. É por isso que nessas sociedades, aliás plenas da mais complexa simbologia, grafada ou não, a escrita não foi adotada, decidindo-se pela observância das normas ancestrais que propuseram a otimização do humanismo que deve reger a vida, cabendo à palavra um papel decisivo nesse processo: sua utilização permite a captação mais vital da realidade, do conhecimento e sua transmissão. (Leite, 1992, p.88)

E mais:



... a palavra constitui um universo concreto revelador das principais proposições históricas de uma dada 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 sua identidade profunda. (Leite, 1992, p.89)

Portanto, a *palavra*, para a comunidade africana, configura-se como poder gerador da existência civilizatória, perpassando gerações, numa temporalidade infinita.

Há quarenta anos, a língua franca mais falada na Bahia era o *Nagô* (Santos & Santos, 1993, p.43), envolvendo as comunidades-terreiros e fora delas, entre os descendentes de africanos, configurando-se dessa forma um patrimônio mítico e litúrgico. A língua, quando dispersa e/ou perdida como meio cotidiano de comunicação, se refaz como linguagem a partir de uma rica cadeia de vocábulos, nomes, textos, cânticos, parábolas, gestos, etc., capazes de manter viva a tradição sócio-política, ética e estética dos nossos ancestrais africanos.

Observa-se que o sentido de determinadas palavras quase se esvaiu mas, se pronunciadas em determinadas situações requeridas, vimos que sua semântica se revitaliza, adquirindo o significado originário de sua função dentro da rede de signos e aliança comunal. Como exemplo disso, temos nos *Ojé-agbá* do culto Egungun dos ancestres masculinos, uma significativa referência. Quando eles pronunciam:

... *Se awo ki'ku*

Aqueles que fazem o mistério (os iniciados) nunca morrem

Awo ki'run

Os iniciados nunca se corrompem

Para os Ojé-Agbá, a continuidade da vida e da morte é um acontecimento que flui ininterruptamente. A vida e a morte.

Okàn maà ni

ambas são idênticas. (Santos & Santos, 1981, p.188)

Aqui, a semântica da palavra, na ambiência sagrada litúrgica, se revitaliza e ganha potência com o som dos atabaques, as palmas dos integrantes da comunidade, do coro das vozes dos *Ojés*, possibilitando o elo de ligação repleto de emoções e significados dos valores herdados, vinculando-nos aos nossos ancestrais.

Mas a comunicação do sistema simbólico sagrado *Nagô* não se dá apenas no nível individual e social, ela é, também, essencialmente cósmica.

Constatamos que, nesse nível cósmico, a palavra consegue estimular a relação entre os integrantes da comunidade-terreiro e as entidades sagradas e míticas, os *Orixá* e/ou *Egun*, desencadeando, desta forma, a expressão de movimentos. A palavra, quando expressada, atua, mobiliza e carrega um poder de realização para a energia mítica existencial de quem a está proferindo. E o interessante é que esse *poder* de mobilização compõe todas as dimensões existenciais humanas.

Essa experiência permite aos integrantes da comunidade o desenvolvimento do seu cotidiano, a partir da absorção e atualização do poder mítico-simbólico e sagrado, que os integra e os identifica com o sistema simbólico que eles próprios dinamizam.

Lembramos ainda que esse poder *mítico-sagrado* estruturador dá à existência comunitária as alianças, a corrente consanguínea entre os iniciados, elos temporais entre gerações, revitalizando permanentemente a linguagem comunal.

Esse poder mítico-sagrado é o *àsè*, elemento constituinte do sistema dinâmico da tradição, conteúdo fundamental para a vida da comunidade-terreiro, que presentifica a linguagem abstrato-conceitual e cognitivo-emocional da nossa ancestralidade, atualizando num aqui e agora nossas origens africanas.


O *àsè* expressa a força que assegura a existência, permite o acontecer e o devir, e as possibilidades do ciclo vital. Como toda força, o *àsè* é transmitido e conduzido por meios materiais simbólicos e acumulável, portanto só pode ser adquirido por intuição ou contato aos seres humanos ou aos objetos. *Àsè* em *Nagô* significa força invisível, mágico-

sagrada de toda divindade, de todo ser animado, de toda coisa (Cf. Santos, 1986, p.39).

A dinâmica que possibilita a transmissão de axé, se dá através das oferendas ou *ebó*, dedicados aos *Orixá* e ancestris. Assim, os destinos individuais dos integrantes das comunidades-terreiros, ou coletivo da própria comunidade, é que irão constituir a dinâmica das oferendas. O axé circula através dos *ebó*, e toda comunidade-terreiro sabe que a expansão da humanidade, o equilíbrio e a harmonia entre *àiyè* e *òrun* são proporcionados pelo *ebó*/oferenda. Cada ser humano possui no seu interior várias forças que, a depender das circunstâncias, irão exigir uma determinada oferenda, correspondente à realidade, história e/ou enredo que cada indivíduo experimenta, para ajudá-lo a superar as dificuldades que estejam prejudicando a plenitude do seu destino. As dinâmicas rituais que consagram os *ebós* e possibilitam a introjeção de axé, se caracterizam através de oferendas semanais, oferendas anuais que geralmente acompanham festivais, e também pelas oferendas individuais, representadas pelos ritos de *bori*. Nestes contextos rituais, os indivíduos absorvem axé, emanados pelas substâncias-signos contidas nos banhos, alimentos, odores, etc. (Luz, 1995, p.574-575).

Podemos afirmar que a introjeção de axé contribui para a estruturação da identidade individual e coletiva, principalmente porque expressa o *ethos* e o *eidos* característicos das relações sociais próprias da comunidade.

Uma ilustração bastante significativa, que elegemos aqui para sublinhar a dimensão desse contexto ritual que destacamos, é a lavagem das contas, narrada por Roger Bastide, depois de viver e conceber a sua própria experiência.

 A lavagem das contas faz o indivíduo adquirir um aumento de força, isto é, de existência. Este aumento está assinalado pela felicidade ou segurança obtida com o uso do colar devidamente preparado. Pois o que é o mal, senão uma diminuição da existência?... A lavagem das contas, eliminando todas as influências negativas e fazendo o indivíduo participar da força divina, aumenta o grau de existência. O indivíduo passa para um plano superior do Ser. Os abraços apaixonados que trocaram comigo filhos e filhas de Xangô, depois da lavagem do meu colar, não significam apenas a alegria da minha entrada no terreiro, nem mesmo a solidariedade

espiritual entre devotos do mesmo deus, uma delas explicava-me admiravelmente a razão amistosa dessa alegria, exclamando: 'Xangô é macho! É forte! Nada de mal nos poderá acontecer daqui por diante!'. (Bastide, 1973, p.372)

Todos os conteúdos da comunidade-terreiro recebem *àsè* acumulando-o, mantendo-o, expandindo-o, visando o alcance da potência que promoverá a realização dos destinos. Esse poder se recebe, mas também se compartilha na ambiência litúrgica, utilizando-se elementos simbólicos, encontrados no reino vegetal e/ou animal, capazes de veiculá-lo.

Exemplo desses elementos simbólicos que contêm *àsè*: coração, fígado, pulmões, órgãos genitais, pedras, frutos, folhas, raízes, água, cores, palavras proferidas, gestos, cânticos, sangue, terra, fumaça etc.

Aqui temos uma belíssima análise de Mestre Didi, o Alapini, e de Juana Elbein sobre esse poder mítico:



O símbolo é uma realidade que transcende. Um búzio, uma palha, uma conta, um ritmo, transcende seu conteúdo fora do tempo e do espaço. Selecionado e aceito pelo consenso do grupo inicial para representar uma necessidade, uma carência, uma subjacência, se projeta fora do tempo; veiculado pelas gerações, se constitui em um signo de comunicação, em uma referência que singulariza: emanado do pacto inaugural, transcende no tempo. A palavra, os textos se apoderam do existir em todo seu âmbito infinito. A finitude do participante do *egbé* se transcende nessa capacidade de receber e veicular intencionalmente, para além de sua própria vida, o existir infinito e transcendente de signos, de textos, plenos de *àsè*, de poder e energia míticos, estruturadores de identidade. (Santos & Santos, 1993, p.45).

O que realmente podemos reter da riqueza da linguagem que caracteriza a comunidade africano-brasileira, no que tange às suas relações manifestas, é que estas proporcionam o *ethos*, o discurso significativo, o enunciado da linguagem, a configuração estética, o estilo ou modo de vida. Trata-se da "matéria" que oculta e revela, ao mesmo tempo, a existência do discurso subjacente, a poética emocional recriadora. Há um *eidos* latente que carrega o poder do *àsè*, em que a linguagem comunal invisível transporta o conhecimento vivido, a emoção, a afetividade, elaborações profundas

das necessidades existenciais. O *eidos* confere poderes míticos presentificados, simbolizados e absorvidos no consenso da comunidade. Daí, o símbolo equivaler a uma carência, a uma representação que, só na vivência incorporada, é capaz de ser apreendido (Cf. Santos & Santos, 1993, p.46).

Alguns autores têm utilizado a categoria de *arkhé*, para interpretar o discurso da comunalidade africano-brasileira, inserindo-a no âmbito do discurso teórico da sociedade oficial. Trata-se, portanto, de um recurso de tradução da *epistème* africana, que utilizamos em nosso trabalho procurando, desta forma, emitir idéias que contextualizem, no discurso acadêmico, o universo epistemológico africano no Brasil.

Arkhé corresponde aos princípios inaugurais que imprimem sentido, força, direção e presença à linguagem, recriando as experiências. No seio da *arkhé*, estão contidos os princípios de começo-origem e poder-comando, e não deve ser associada a antiguidade e/ou anterioridade, a exemplo de um passado rural, não-tecnológico e mesmo selvagem. A *arkhé* também está referida ao futuro, caso, principalmente, se a entenda como o vazio de onde se subtraem as tentativas puramente racionais de apreensão, mas como algo que se projeta na energia mítica, renovando valores que dão continuidade à linguagem característica do sistema histórico-cultural da comunidade (Cf. Santos & Santos, 1993, p.46).

É possível fazer uma analogia entre a categoria de *arkhé* e a de *axexé*, pois ambas se referem a uma elaboração de continuidade de princípios que se renovam e se expandem. Todavia, a categoria de *axexé* faz parte da linguagem ritual do povo Nagô, realizada no contexto comunitário sagrado.

O *axexé* é um rito voltado para reverenciar os primeiros ancestrais, linhagens de famílias de uma comunidade-terreiro, a continuidade e a expansão da tradição.

Quando em vida, cada integrante da comunidade-terreiro é detentor e recriador de *axé*, e, ao morrer, o *axé* restituído se caracterizará como *axexé*, princípio dos princípios que se renovam.

Quanto mais alto o grau de iniciação desse integrante da comunidade, ou seja, quanto mais significativo o *axé* acumulado em vida, na morte, esse integrante da comunidade proporcionará o fortalecimento dos princípios comunitários, promovendo ao mesmo tempo renovação e renascimento, dinamizando o *axé* da comunidade.

* Ver trabalhos de Marco Aurélio Luz, Deoscóredes M. dos Santos, Juana Elbein dos Santos e Muniz Sodré, citados nas referências.

Iyá mi, Asese!
Baba mi, Asese
Olòrun mi Asese o ol
Ki ntoo bo orisa a i
Mo Juba
Gbogbo asese tinu ara

Bibi bibi lo bi wa

Minha mãe é minha origem!
Meu pai é minha origem!
Olòrun é minha origem!
Conseqüentemente, adorarei
minhas origens antes de
qualquer outro *Orixá* (ente sagrado).
Saúdo e venero
a todos os *asese*, nossas
origens, contidos em nosso
corpo comunitário
Nascimento do nascimento que nos traz
existir.
(Santos & Santos, 1993, p.22)

Portanto, toda a linguagem característica das comunidades-terreiros do povo Nagô é um discurso que se alimenta da experiência mítico-sagrada, e, nesse caso, a religião é nucleadora dos vínculos e alianças comunitárias.

É importante destacar que o radical latino da palavra *religião* é *re-ligare*, que significa o compartilhar de conhecimentos, sentimentos e paixões conjuntos, realizando a pulsão humana da sociabilidade, do estar junto, do viver social agregado característico da espécie (Cf. M. A. Luz, 1992, p.58).

Dentro desta perspectiva do re-ligare, vimos desdobrar, milenarmente, os diversos e distintos modos de comunicação, que dão corpo às culturas de participação originalmente africano-brasileira.

Todos esses aspectos até aqui destacados visam enriquecer a nossa compreensão sobre a *linguagem* que caracteriza as *culturas de participação*, com suas formas e códigos de comunicação, estruturadores de conteúdos que representam uma sabedoria milenar intrínseca a uma cosmogonia e visão de mundo própria da *arkhé* civilizatória africana.

Nas comunidades-terreiros do povo Nagô, a existência é elaborada em dois planos: o *àyè* o mundo, e o *òrun*, que representa o além.

O *àyè* é o universo físico concreto, e a vida de todos os seres naturais que o habitam, portanto, mais precisamente, os *ará-àyè*, ou *aràyè*, são os habitantes do mundo, a humanidade. Já o *òrun* corresponde ao espaço sobrenatural, o outro mundo, o além, algo imenso e infinito. Nele habitam os *ará-òrun*, que são os seres ou entidades sobrenaturais.

» O *òrun* é um mundo paralelo ao mundo real que coexiste com todos os conteúdos deste. Cada indivíduo, cada árvore, cada animal, cada cidade, etc., possui um duplo espiritual e abstrato no *òrun*; no *òrun* habitam pois todas as sortes de entidades sobrenaturais (...) (Santos, 1986, p.54)

Àiyè e *Òrun*, dois mundos que se interagem e se interpenetram na dinâmica do pleno e do vazio, do visível-invisível, dimensões das relações profundas que abrangem o mistério, elaborados liturgicamente, através de uma expressão estética de profunda sabedoria, constituída pela presentificação das forças cósmicas que governam o universo e pelo culto aos ancestrais.

Outro conceito fundamental para os objetivos do nosso trabalho é o de *Exu*, que se constitui como princípio de movimento e circulação.

Exu-Bara é o Orixá responsável pelo interior do corpo, *oba* + *ara*, rei do corpo (Cf. M. A. Luz, 1992, p.77).

Exu Bara se constitui num dos aspectos e funções do Orixá que iremos sublinhar.

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*.

É importante destacar que o sêmen e o óvulo caracterizam-se como representações das matérias massas e dos princípios genitores masculino e feminino. Através de *Exu*, a interação é possibilitada. É ele quem desloca a matéria de origem do *Òrun* para o *àiyè*, dinamizando o desenvolvimento que a envolve.

Exu também está associado às ações de introjeção e restituição e essas representações são encontradas em muitas esculturas que o apresentam chupando dedo, fumando cachimbo, soprando uma flauta, etc.

As funções da boca, entre elas a fala e a comunicação, também se relacionam a *Exu*.

Exu possibilita o ciclo vital, um corpo humano capaz de falar, ouvir, sentir e fazer expandir o princípio de movimento.

Pois bem, é no seio desse universo mítico-sagrado, abordado até aqui, que transbordam as percepções lúdicas, de encantamento, fascinantes, que deslumbram o conteúdo de educação que estamos propondo, causando o estilhaçamento das redomas fronteiriças que constituem a percepção linear positivista, predominante na educação europocêntrica.

» ... O sagrado tem a capacidade de amenizar a angústia existencial, ou melhor, os mistérios da existência, através de elaborações e ritualizações diversas sobre a origem e o devir. Além disso ele promove sobretudo a satisfação do desejo de estar junto, origem da vida societária. (...) Porém, as exigências produtivistas mercantilistas das sociedades industriais atropelam a temporalidade e espacialidade do sagrado, tentando esvaziar sua significação, recalçando as linguagens míticas e místicas através do enaltecimento da técnica e da ciência, sobretudo reprimindo as alteridades, através da denegação da morte, o outro que há em nós mesmos, e pelo qual deixaremos de ser o que somos agora, transformando-nos um pouco a cada dia que passa, nesta ininterrupta e inexorável sucessão do ciclo de morte-renascimento, do qual todos fazemos parte. (M. A. Luz, 1992, p.118)

Pelo exposto, pode-se verificar que continuamos ousando ao propor uma neolinguagem pedagógica ou um neocurrículo, que nos faça avançar na direção da impostergável necessidade de elaborar linguagens educacionais que invadam a ambiência escolar brasileira, inundando-a com perspectivas que a aproximem do *ethos* e do *eidos* da tradição milenar africana, considerando o seu direito à alteridade própria.

De fato, aqueles que integram a comunidade africano-brasileira teriam oportunidades de frequentar escolas que, na sua estrutura e funcionamento curricular, considerassem os valores próprios característicos da sua cultura, eminentemente de participação.

Desejamos, portanto, provocar a ruptura com o sistema oficial de ensino vigente, que se alimenta, como vimos, de uma pedagogia terapêutica que utiliza uma política de denegação aos valores originários da tradição africana, e que deposita, na escrita impressa europocêntrica, sua única forma e código de comunicação, capaz de legitimar e fazer expandir, entre as gerações, os valores impositivos neocoloniais, imperialistas e positivistas do mundo moderno ocidental.

ODARA: DIMENSÃO ESTÉTICA DA LINGUAGEM COMUNAL AFRICANO-BRASILEIRA

Interessa-nos destacar algumas características que procuram ilustrar a dimensão estética que se manifesta, mediando formas e códigos de comunicação próprios do *ethos* e do *eidos* do povo Nagô.

Assim, a categoria Nagô *Odara* será aqui utilizada com a intenção de fazer aflorar os elementos e/ou aspectos da linguagem que sobredeterminam a estética mítico-sagrada, exprimindo dessa forma a identidade comunal.



... *Odara* exprime simultaneamente o bom e belo. O útil e eficaz não está dissociado da beleza e do sentimento, o técnico e o estético são expressões únicas. (M. A. Luz, 1992, p.122).

Odara permite um sistema de pensamento em que não há o afastamento do sentir e do pensar, da razão e da emoção; ao contrário do Ocidente, cujo exercício de comportamento exige a dicotomia, a síncrese, o afastamento da razão e emoção, o esquematismo "racionalista", o ascetismo, a linearidade da teoria-prática e a inércia.



O elemento estético é bom essencialmente porque é portador de determinada qualidade e quantidade de axé, é belo porque sua composição, forma, textura, matéria e cor simbolizam aspectos de representação da visão de mundo característica da tradição, realizando a comunicação. (Luz, 1995, p.566)

A dinâmica da linguagem espaço-temporal mítico-sagrada é o ancoradouro de *Odara*, porque se trata de um valor contido na linguagem do sagrado, e apenas pode ser aprendido mediante as relações interpessoais, incorporado em situação iniciática, possibilitando a introjeção de emoções e sentimentos que se atualizam e se elaboram por meio de diferentes formas estéticas.

São essas linguagens estéticas que dão teor às múltiplas relações (individuais e/ou coletivas) éticas, sociais e cósmicas, transportando, para o conhecimento vivido, emoção, afetividade e as elaborações mais profundas das necessidades existenciais.

Portanto, toda cultura Nagô é *Odara*. Ritualmente, todos os elementos estéticos visam magnificar o sagrado e estão relacionados aos conteúdos e às estruturas de uma determinada visão de mundo, manifestada esteticamente por intermédio do apelo a todos os sentidos (tato, audição, visão, paladar e olfato) que, numa síntese harmônica e conjunta, são capazes de transmitir conceitos.

Neste contexto, a *Odara* da cultura Nagô também é possibilitada pela dinâmica da relação entre *àyè* e *òrun* (pleno-vazio/visível-invisível),

dimensões que abrangem o mistério da interação com este mundo e o além. Estas dimensões são interpenetráveis e se elaboram liturgicamente por meio de conteúdos estéticos e de saberes profundos, originários do culto aos ancestrais e das forças cósmicas que regem o universo.

Nessa perspectiva de experiência mítica, interpessoal e ritual, *Odara* permite a expressão de uma linguagem contextual e estética, de onde transbordam expressões de dança, música, dramatização, vestuário, instrumentos, emblemáticas, culinária, polirritmia percussiva, textos, recriações de elementos dramáticos milenares, esculturas, etc.

Alguns exemplos nos ocorrem, agora, para ilustrar e/ou contextualizar, um pouco, a influência de *Odara*.

Por exemplo: nos toques dos atabaques, há uma tensão muito grande para que se executem bem as músicas. Os tocadores não estão ali para tocar apenas, mas para tocar muito bem, pois se exige que se toque e se execute bem uma polirritmia harmônica e afinada. Se não for possível, pára-se, corrige-se, evitando o toque desagradável que compromete a beleza do ritual. Há todo um esforço para que se executem bem os toques.



O ritmo africano contém a medida de um tempo homogêneo (a temporalidade cósmica ou mítica), capaz de voltar continuamente sobre si mesmo, onde todo fim é o recomeço cíclico de uma situação. O ritmo restitui a dinâmica do acontecimento mítico reafirmando os aspectos de criação e harmonia do tempo. (Sodré, 1979, p.21)

E mais:



O ritmo é uma maneira de transmitir uma descrição de experiência que é recriada na pessoa que recebe não simplesmente como uma "abstração" ou emoção, mas como um efeito físico sobre o organismo – no sangue, na respiração, nos padrões físicos do cérebro (...) um meio de transmitir nossa experiência de modo tão poderoso que a experiência pode ser literalmente vivida por outros. (Sodré, 1979, p.24)

Pode-se citar outro exemplo interessante: avalia-se se a roupa está boa, funcional, expressando os símbolos, permitindo o desenvolver dos gestos, a dimensão de beleza na composição dos diversos elementos (já

que há uma técnica), cores, símbolos que têm a sua conceituação, as características das simbologias que estão sendo expressas. Exige-se boa performance técnica, em meio à criação, uma criatividade sobre uma linguagem estética.

Aqui, saber e fazer constituem uma coisa só. Os códigos em *Odara* são sedutores, significativos para a formação da identidade cultural. Assim, por que não pensarmos uma linguagem pedagógica que se nutra do conceito de *Odara*?

A *Mini Comunidade Oba Biyi*, já referida, inseriu na sua linguagem pedagógica a categoria *Odara*. Com isso, as crianças ficaram mais seduzidas a participar das atividades curriculares, pois se envolviam com a riqueza da dimensão estética Nagô. Fazia-se um apelo aos sentidos durante o tempo todo, incitando os participantes a aderir às situações apresentadas nesta comunidade.

Não havia, como elemento centralizador, a criança trancada na sala de aula, inerte numa carteira, lidando com os elementos técnicos e/ou aparatos da escrita que, em nosso entendimento, são pobres no que tange às sensações que envolvem o corpo humano, pois nesse contexto da escrita apela-se incessantemente para a visão e o cérebro, em detrimento do tato, paladar e olfato. Voltaremos a falar da *Mini Comunidade Oba Biyi*, abordando-a a partir da totalidade da sua linguagem pedagógica.

A culinária também é um outro exemplo muito significativo para contextualizarmos a categoria *Odara*, principalmente porque há o pronunciamento de uma complexa combinação de repertórios de símbolos, sentidos e sensações. Aqui, encontramos elementos técnicos que se revelam no fazer, no atender às regras litúrgicas, à iniciação específica para poder manusear as oferendas, até que sejam constituídos os alimentos, cuja feição, correspondente às características simbólicas de uma estética própria, mobiliza os sentidos do olfato, paladar, tato, visão e audição.

Essa totalidade de sentidos expressa odor, sabor, textura, forma, cor das substâncias que caracterizam axé, promovendo conhecimento das qualidades constituintes das forças que representam cada entidade ou Orixá. Essas entidades ou Orixá têm seu alimento preferido, ou seja, as qualidades dos poderes correspondentes de seu axé. Assim, há uma profunda classificação de substâncias – signos culinários que detêm combinações pertinentes, formas e modo de preparo que constituem a ciência da culinária litúrgica. A culinária litúrgica é muito importante na circulação, introjeção de axé e na aprendizagem de conhecimentos

no contexto da tradição. Mãe Aninha, a Iyá Oba Biyi, no II Congresso Afro-Brasileiro em 1937, realizado em Salvador, escolheu como tema de sua comunicação a ciência da culinária litúrgica, afirmando desta forma a linguagem da tradição no âmbito acadêmico oficial.

Por meio da culinária litúrgica também se realiza o *re-ligare*, que permite o compartilhar coletivamente conhecimentos e modos de sociabilidade, que potencializam a existência comunitária.

Tão importantes são esses momentos da culinária litúrgica característica do *re-ligare* de onde transbordam emoções e elaborações vivenciadas pela comunidade, que o próprio conto mítico da criação do mundo, na visão Nagô, culmina com um grande banquete comemorativo da aliança entre Oxalá e Oduduá.

Como os contos míticos fazem parte da dimensão estética Nagô e são plenos de *Odara*, passamos agora a expor uma adaptação que fizemos da *História da Criação do Mundo*, que envolve Oxalá e Oduduá, baseando-nos numa narrativa milenar feita por Mestre Didi Axi-pá. A nossa intenção é destacar do conto mítico a sua riqueza de combinação de repertórios, de símbolos e signos que caracterizam o processo civilizatório africano-brasileiro.

Das narrativas ancestrais de Mestre Didi, aprendemos a sentir, perceber, valorizar e incorporar, em função de uma proposição de linguagem pedagógica, a



... plasticidade das imagens, as analogias, as alegorias, os diálogos dramatizáveis, a maneira negra de falar, o português dos velhos africanos que procuram adaptar e ilustrar, no plano do texto, o complexo contexto simbólico nagô. (...) Em sua genuinidade, os contos são formas específicas de transmissão dos valores sociais, místicos e éticos da tradição nagô, dos mais velhos aos mais jovens. (Luz, 1977, p.20)

O acervo literário do patrimônio civilizatório africano está caracterizado pelos contos que, geralmente, estão relacionados ao sistema oracular. A originalidade dos contos expressa formas específicas de transmissão dos valores da tradição, constituindo um aspecto pedagógico cujo desenvolvimento ocorre numa situação do aqui e agora, referida a uma experiência vivida, capaz de gerar uma sabedoria acumulada. Aqui a comunicação se processa de maneira direta, pessoal ou intergrupala, dinâmica, acompanhada por cânticos, danças e dramatizações.

Mestre Didi Axiá é um dos principais responsáveis pela preservação e divulgação de um riquíssimo acervo de contos milenares, em que as narrativas que ele imprime caracterizam-se por afirmações pedagógicas socializadoras. São narrativas orais, apreendidas sobretudo através da iniciação ritualística, e que dão formas singulares à pedagogia africana, possuindo importante finalidade e função, porque, além de expressarem a arte, constituem o significado das diversas relações do homem com seu contexto técnico e estético. O que diferencia os textos narrados por Mestre Didi da literatura ocidental é que, nos contos, estão contidos os vários modos utilizados pelo povo Nagô para promover a adaptação e socialização dos seus integrantes, a coesão social (Cf. Luz, 1993, p.157).

Assim:

... os contos ilustram o acervo de textos míticos acontecimentos históricos (inclusive os ocorridos na órbita da sociedade global com seus integrantes), que, marcados por sua intemporalidade narrativa e sua característica fantástica de representações, reforçam e ensinam os padrões e valores indicativos dos comportamentos necessários à coesão do grupo. Os contos narrados ilustram o significado de conhecimentos e de moral das diversas representações simbólicas que ensinam e dirigem a socialização. O significado das narrativas de Mestre Didi é patrimônio genuíno da cultura negro-brasileira. O escritor apresenta-se como narrador, como porta-voz da comunidade na comunicação com a sociedade global. (Luz, 1977, p.66)

Destacamos, do imenso acervo de textos e contos de Mestre Didi, a *História da Criação do Mundo* que envolve a relação dinâmica e harmônica entre *Aiyê* e *Órum*, e entre o poder feminino, representado por *Odudwa*, e o poder masculino, representado por *Obatalá*. Os Nagô, no Brasil, de acordo com suas regiões de origem, geralmente de Ifé na Nigéria, consideram-se descendentes do mito genético Oduduá.

Trata-se de um mito milenar, até hoje preservado e atualizado, como um patrimônio sociocultural fundamental para consolidar a pulsão de sociabilidade entre as gerações de ascendência africana. Anualmente, ocorre na África, através de um festival, a celebração do acordo selado entre Oduduá e Obatalá.

Esse conto mítico que apresentamos, é tão significativo que, na I Conferência Mundial da Tradição dos Orixá, em Ilê Ifé, em 1981, o Rei

de Ifé abre a Conferência sublinhando, enfaticamente, aspectos do mito. Resolvemos inserir, aqui, uma boa parte da exposição do Rei de Ifé, por considerá-la essencial para a compreensão do que vinhamos abordando.

Eu saúdo todos os reis presentes aqui hoje. Eu saúdo o vice-chanceler desta Universidade professor C.A. Onwumechili, e eu saúdo todos os mais antigos desta instituição. A todos meus filhos que vieram de lugares distantes eu digo boas vindas. Eu espero que tenham uma agradável estadia. Eu os saúdo porque vocês não esqueceram do lar ancestral. A todos que estão de pé e a todos que estão sentados, eu digo meus cumprimentos. Cumprimento também àqueles que vieram assistir este evento, vindo das cidades vizinhas.

É um motivo de grande alegria para mim ser hoje o responsável pela abertura da Primeira Conferência Mundial da Tradição dos Orixá. Hoje é um dia histórico. Minhas congratulações àqueles que planejaram esse evento de hoje. Odua; ele que desceu para a Terra numa corrente, e que foi o primeiro Olofin não deixará secar nunca a fonte de vossa sabedoria.

A todos vocês estudantes desta Universidade, e todos os meus filhos de lares distantes, eu digo para nunca esquecerem o lugar de suas origens. Se nós participamos na religião de outros, se nós aprendemos a cultura dos outros, não devemos esquecer a nossa.

Portanto, nós não devemos usar nossas mãos para relegar nossa própria cultura a posições inferiores.

Toda pessoa deve aprender a colocar-se a si mesmo num pedestal. Isto porque a galinha é que se abaixa quando está entrando em casa

Meus filhos, todos os tesouros do povo Yorubá estão em Ilê-Ifé. Ifé é o lar e a origem de todos nós.

Ilê-Ifé é a terra sagrada da raça negra e de todos os devotos da religião dos Orixá espalhados pelo mundo. Foi aqui em Ifé que Oduduwa primeiro criador da Terra sobre a qual todos nós hoje estamos em pé e no seio da qual nós desapareceremos quando mudarmos nossa presente posição mortal!!!

Eu asseguro a todos vocês, meus filhos, aqueles que são nossas visitas de lugares distantes, que nós nunca esqueceremos de você. Eu saúdo a vossa coragem. Eu saúdo vossa paciência.

Eu estou muito feliz por ver que vocês não esqueceram o seu lar ancestral... (apud Luz, 1995, p.684/685)

Vale ressaltar que houve três Conferências Mundiais da Tradição dos Orixá, constituindo momentos capazes de reunir a elite mais expressiva de líderes da religião africana no Brasil e no mundo. A primeira Conferência ocorreu em Ilé Ifé, Nigéria, em 1981; a segunda foi na Bahia, em 1983, em Salvador; e a terceira, em Nova York, EUA, em 1986.

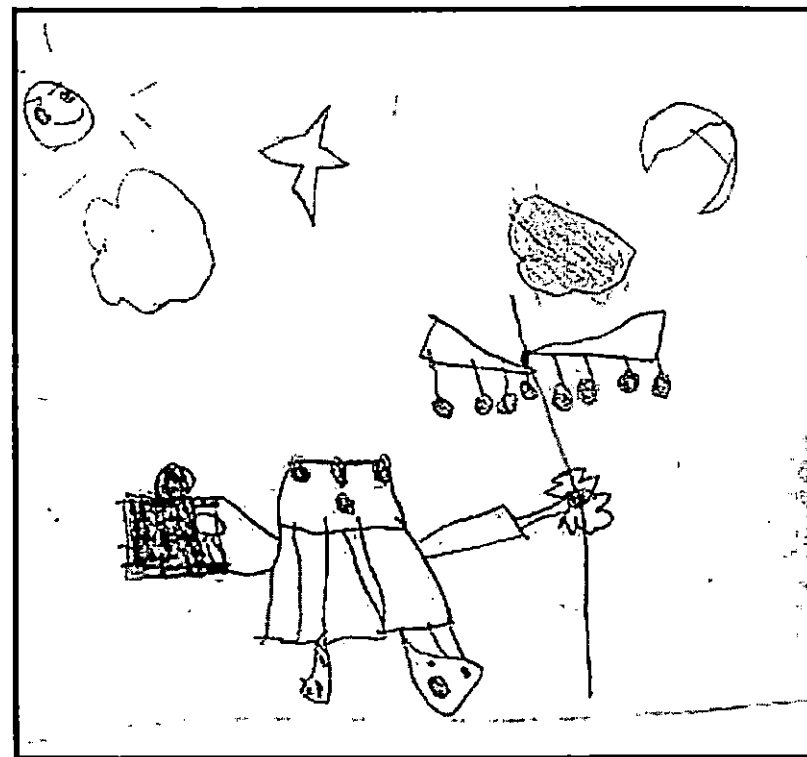
A História da Criação do Mundo

Depois de todas essas ilustrações que procuram marcar, através de *Odara*, a dimensão estética da linguagem comunal africano-brasileira, passamos a apresentar a nossa adaptação do conto mítico sobre *Odudwa* e *Obatalá*.

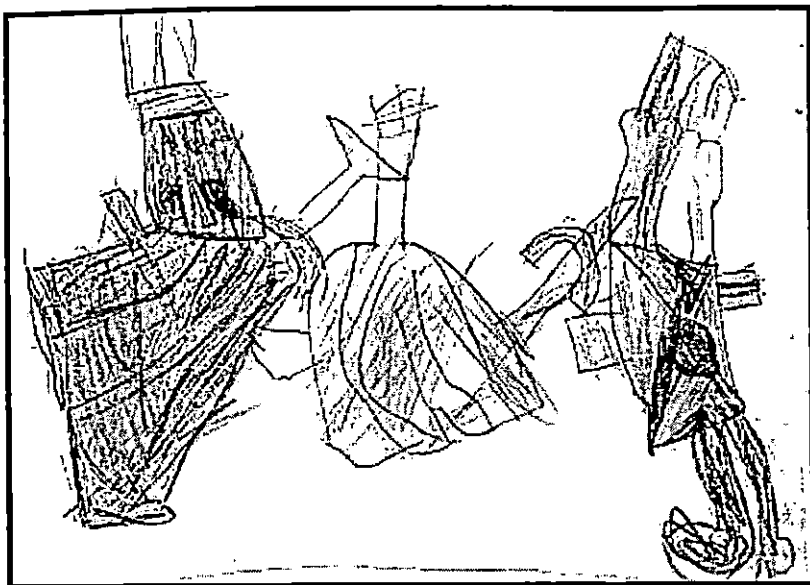
Como estamos falando de *Odara* e sua influência na concepção pedagógica que estamos propondo, optamos em introduzir, a partir daqui, as possibilidades de utilizarmos a linguagem e a estética do povo Nagô, como referência básica para o ato educativo e/ou processo de aprendizagem.

O que veremos a seguir é uma das muitas formas de expressão, aprendidas por uma criança que vive intensamente uma comunidade-terreiro do culto aos ancestrais, que nos comunica a sua percepção sobre o universo simbólico Nagô, a partir do conto *História da Criação do Mundo**, narrado por mim para ela, desde um ano de vida.

* As ilustrações foram feitas por Maurício do Patrocínio Luz, 5 anos.



Certa vez, *Olorun* resolveu criar a Terra e, para isso, chamou *Obatalá* entregando-lhe o *ápô-iwá*, que é o saco que contém o poder da existência.



Prontamente, *Obatalá* reuniu os *Orixá*, preparando-se imediatamente para partir.

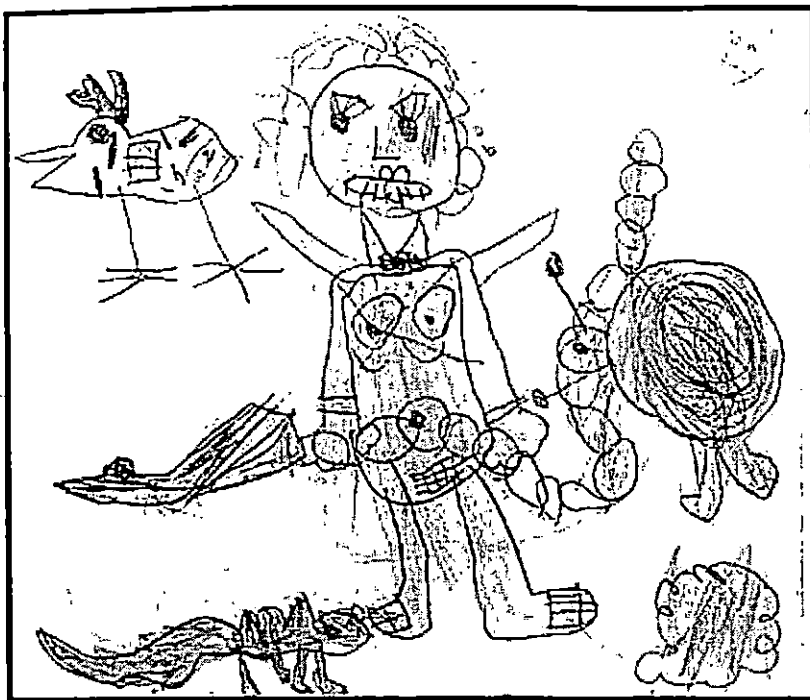
Mas, na saída, ele encontrou *Oduduwa* que lhe preveniu que só iria acompanhá-lo depois que fizesse suas obrigações.



No caminho, *Obatalá*, muito satisfeito com sua missão, encontrou *Exu*. Todos sabem que *Exu* é o rei dos caminhos, ele tem o poder de abri-los ou fechá-los. Mas *Obatalá* nem deu bolas.

Exu perguntou-lhe se ele fez as oferendas necessárias para obter sucesso, e *Obatalá* disse-lhe que não, seguindo em frente.

Exu ficou muito chateado com *Obatalá*, e afirmou que tudo que ele pretendesse realizar não teria sucesso.



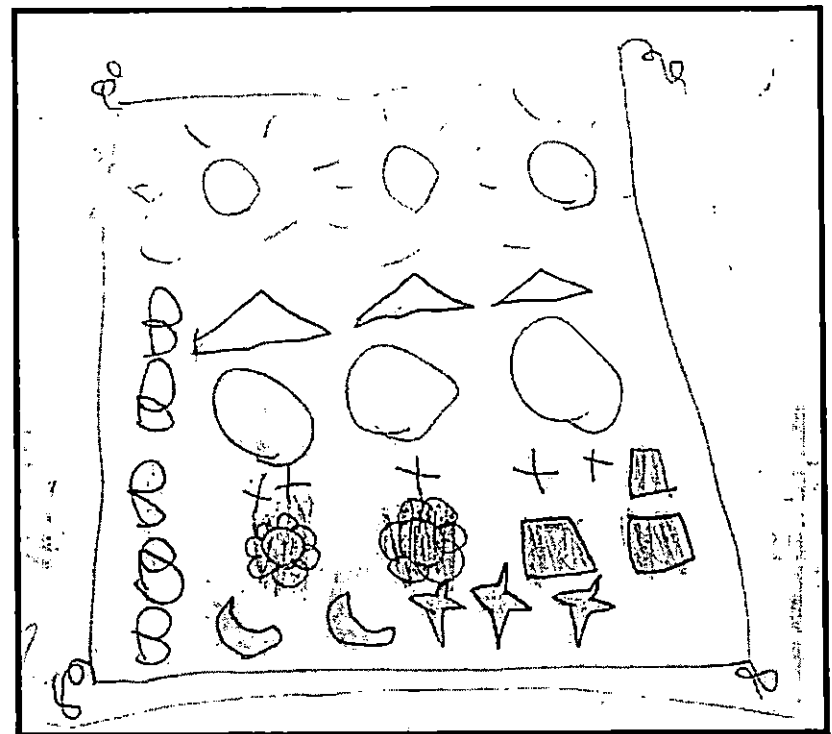
Foi assim que *Obatalá* começou a sentir muita sede, e ele teve oportunidade de passar perto de um rio, mas não bebeu a água. Esteve numa aldeia lhe ofereceram leite, ele não quis, continuando andando, e a sede aumentando.

Até que encontrou uma palmeira chamada *Igi-òpe*, e seu desejo de beber aumentou. Acomodou seu *òpa-sóró* que é um cajado, e bebeu o vinho da palmeira até cair no meio do caminho.

Enquanto isso se passava, *Odudwa* foi consultar *Ifá*, que lhe ordenou que fizesse oferendas para *Exu*. Assim, ela providenciou cinco galinhas, daquelas de cinco dedos em cada pé; cinco pombos, um camaleão, dois mil anéis de uma corrente, e outras coisas para a oferenda.

Exu apanhou as oferendas, e uma pena da cabeça de cada ave, devolvendo a *Odudwa* a corrente, as aves e o camaleão vivos.

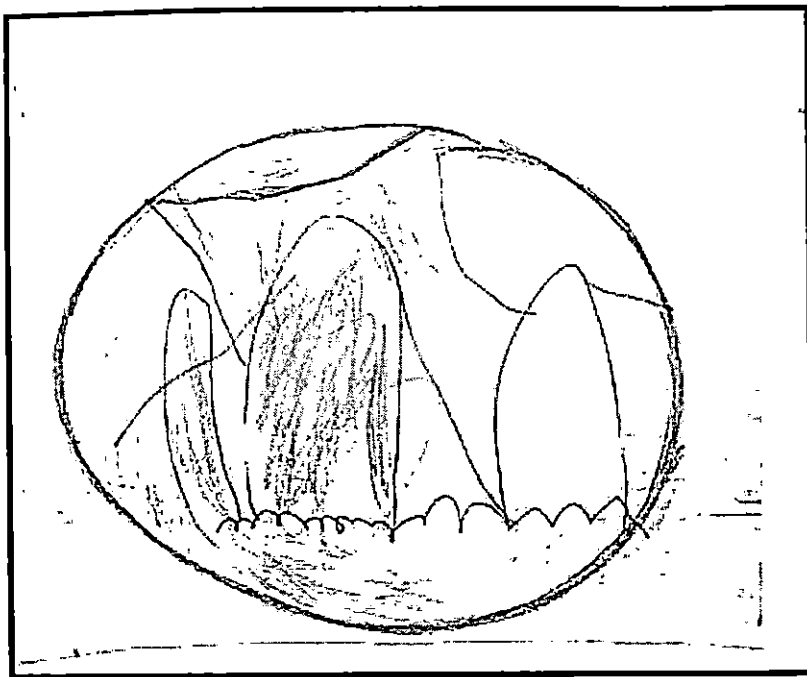
Odudwa consultou mais uma vez os *babaláwo*, que lhe mandaram fazer um *ebó* aos pés de *Olórun*. O *ebó* deveria ter duzentos caracóis (*igbins*), que contêm sangue branco, para o *omi-éro* que é a água que acalma.



Mas quando *Odudwa* mostrou os caracóis, *Olórun* ficou muito aborrecido. Então, *Odudwa* explicou-lhe que estava obedecendo as ordens de *Ifá*.

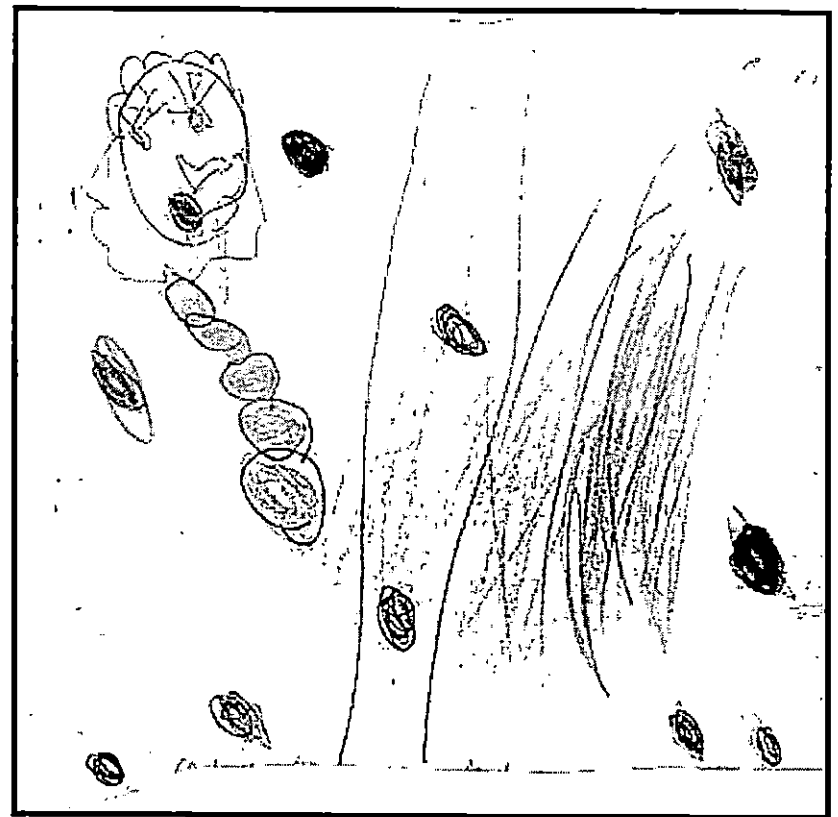
Assim, *Olórun* aceitou a oferenda e, quando abriu seu *Apère odu*, que é uma grande almofada onde ele senta, para colocar a água dos *igbins*, descobriu que não tinha dado a *Obatalá* um pequeno saco que continha a Terra.

Diante disso, *Olórun* deu a *Odudwa* a Terra, para que ela entregasse a *Obatalá*. Mas, *Odudwa* encontrou *Obatalá* desacordado. Tentou acordá-lo e não conseguiu.

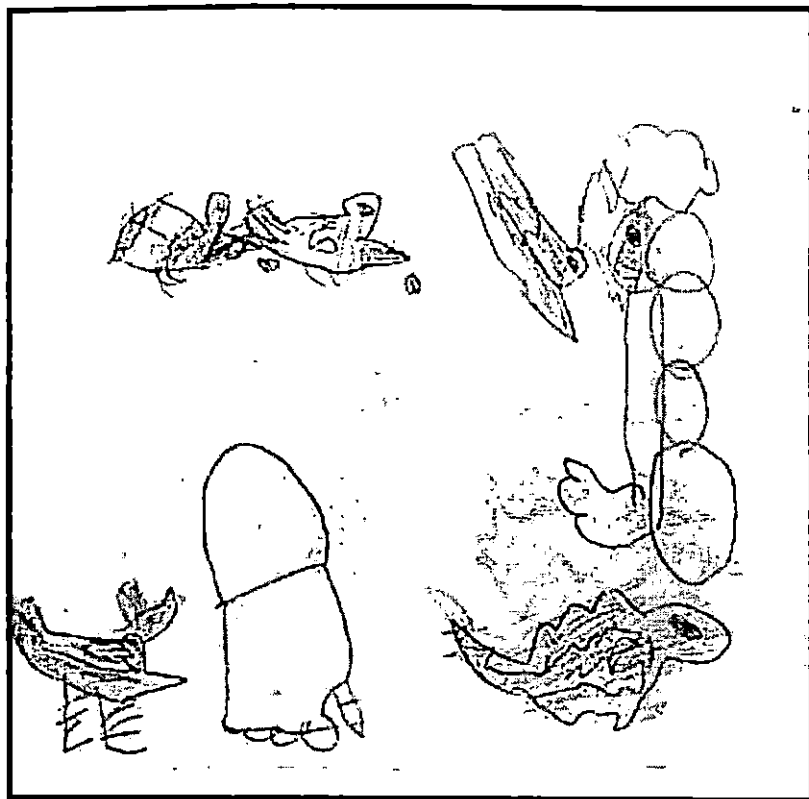


Assim, ela pegou o *ápò-iwá* que estava no chão ao lado de *Obatalá*, e levou-o de volta para *Olòrun*.

Diante da situação, *Olòrun* resolveu dar a *Odudwa* os poderes para ela criar a Terra.



Odudwa chamou todos os *Orixá* explicando a eles que *Olòrun* deu a ela os poderes para criar a Terra. Os *Orixá* acompanharam *Odudwa*, indo primeiramente para o *Òrun Akàsò*, que era uma passagem que os levaria para o lugar onde *Olòrun* designou para criar a Terra. *Exu*, *Ogun* e *Ijá* conheciam bem o caminho. *Ogun* colaborou transformando-se no *Asiwaju*, que é aquele que desbrava caminhos. Quando chegaram ao *Òpó-Òrun-Oun-Àiyè*, que é um grande pilar que liga o *òrun* ao *àiyè*, eles fizeram uma cadeia pela qual *Odudwa* deslizou até um lugar determinado.



Nesse lugar, *Odudwa* mandou as pombas jogar a terra. Depois, para agilizar a tarefa, colocou as galinhas para espalhar a terra em várias direções.

Para saber se a Terra estava pronta e firme, *Odudwa* mandou o camaleão sondar. À proporção que ele pisava para sentir a firmeza da Terra, ele cantava.

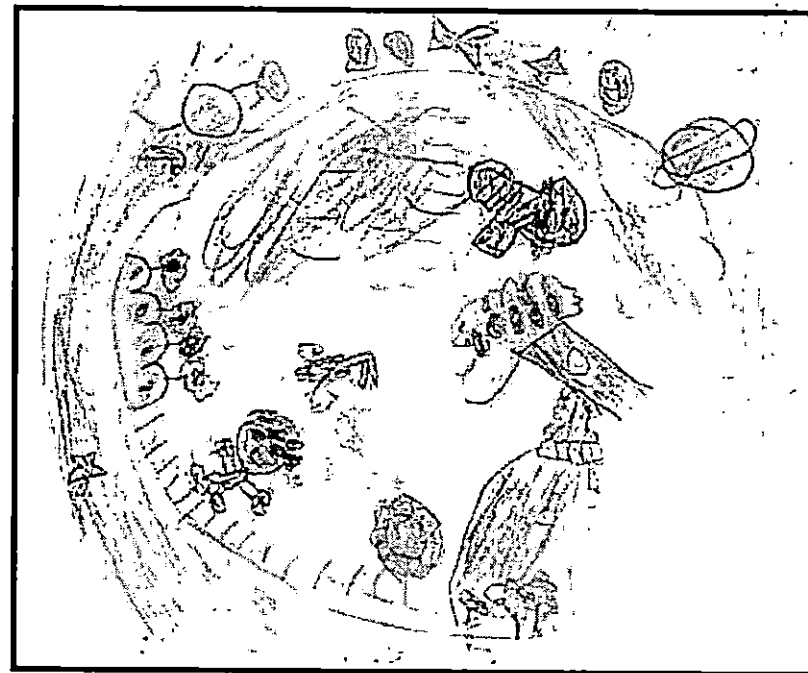
Olé!

Está firme.

Kolé!

Não está firme.

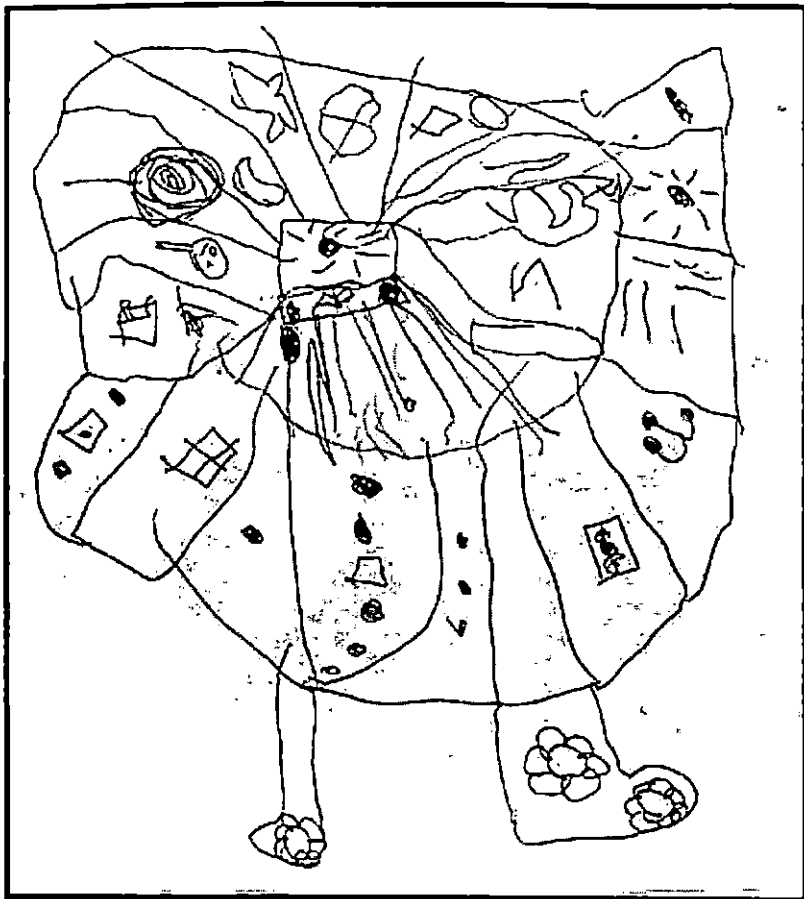
Depois que teve a certeza da firmeza da Terra, *Odudwa* jogou a corrente, e deslizou nela colocando a sua primeira pegada. Em seguida vieram os outros Orixá que ficaram sob a liderança de *Odudwa*.



Um dia, *Obatalá* acordou e viu que estava sem o seu cajado, o *âpô-iwa*. Imediatamente, procurou *Olórun*, que lhe explicou o que aconteceu.

Olórun resolveu dar a *Obatalá* outra chance e, para isso, deu-lhe poderes muito profundos para criar os bichos, as plantas e os seres humanos, enfim, todos os seres vivos que iriam morar na Terra.

Para essa nova missão, *Olórun* contou com o apoio dos Orixá *funfun*, que são os Orixá de branco.



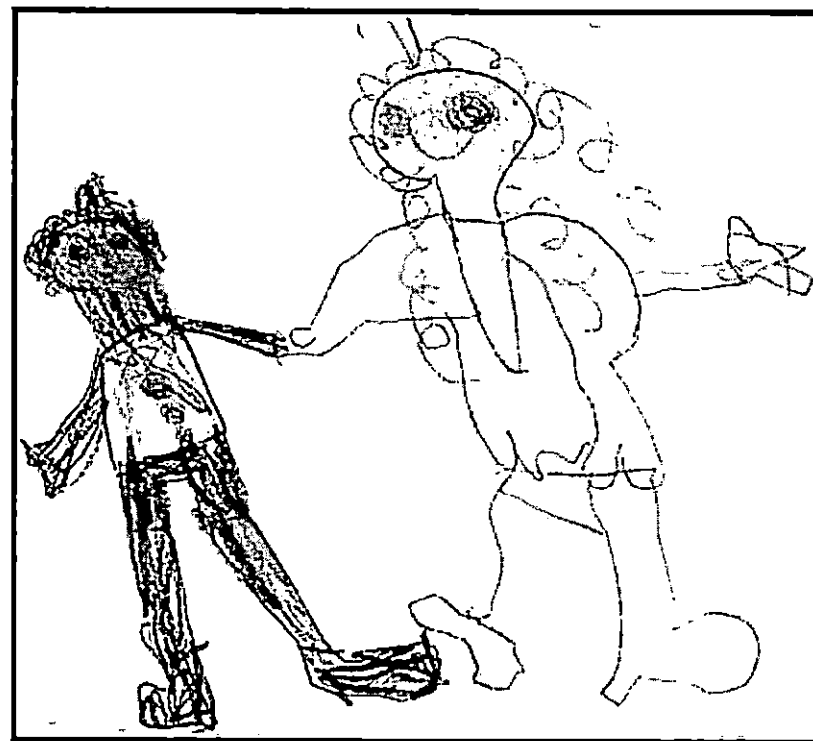
Odudwa foi avisada por Olòrun da chegada de Obátalá e seus companheiros, e que, para que a Terra se desenvolvesse e tivesse vida, ela deveria receber muito bem Obátalá, considerando-o como se fosse seu pai.

No dia da recepção, Odudwa e todos que a acompanhavam saudaram Obátalá:

1. Oba-áláá o kú àbòò!
2. Oba alá mò wà dèè oo!
3. O kú irin!

4. Erú wáá dájí.
5. Erú wáá dájí.
6. Olówó àiyè wònyé ò ò.
1. Oba áíáá. seja bem-vindo!
2. Oba niá (o grande Rei) acaba de chegar!
3. Saudações por ocasião da viagem que você acaba de fazer!
4. Os escravos vieram servir seu mestre.
5. Os escravos vieram servir seu mestre.
6. Oh! Senhor dos habitantes do mundo!

Depois dessa grande recepção, com festas e comemorações, Obátalá foi morar com seus seguidores em uma cidade que construíram chamada de Íditaá.



Mas, entre os seguidores de *Obatalá* e *Odudwa*, começou a surgir desconfiança sobre quem realmente tinha mais poderes. Seria quem criou a Terra? Ou seria quem criou os seres vivos?

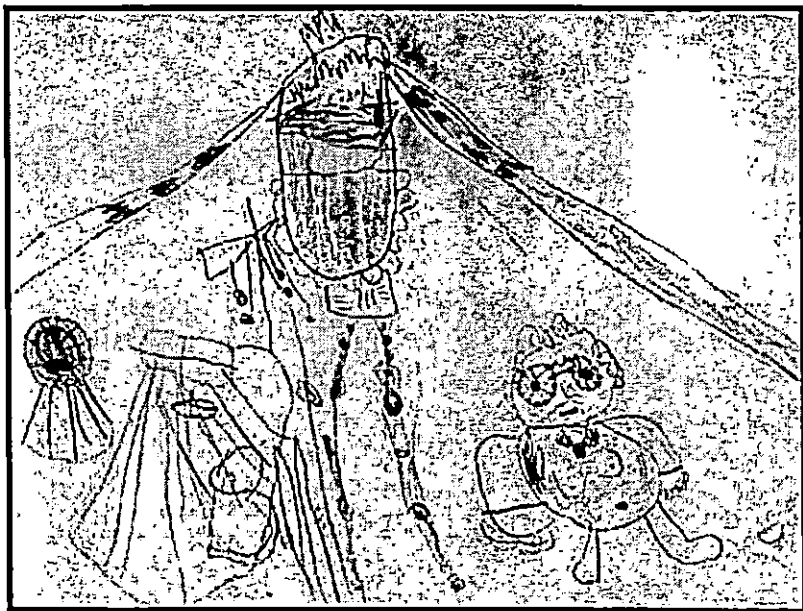
Vieram atritos, confusões, discussões intermináveis, que estavam comprometendo a vida e a existência na Terra.

Para acalmar os ânimos, *Olòrun* resolveu interferir, chamando *Odudwa* e *Obatalá*, sentando-os juntos e explicando que ambos contribuíram muito para a criação da Terra, e que, depois de tanto esforço não era justo botar tudo a perder.

Depois dessa conversa, *Odudwa* e *Obatalá* compreenderam que era importante a amizade e o respeito entre eles, para que a Terra e a vida que nela habita se expandisse.

Assim, *Olòrun* colocou sentada a sua esquerda *Odudwa*, e à sua direita *Obatalá*, para fazerem as pazes e selarem o acordo da fraternidade.

Desse conto, podemos extrair algumas características fundamentais do complexo universo simbólico Nagô, a exemplo da relação de complementação existente entre poder genitor feminino - *Odudwa*, e poder genitor masculino - *Obatalá*; entre o *àiyè* (mundo visível) e o *òrun* (mundo invisível).



Essa relação de complementaridade entre poder masculino e feminino é indispensável para a consolidação da existência, e está representada pelo símbolo de uma cabaça que possui duas metades, o *Igbá-Odu*.

Igbá-Odu é uma cabaça com duas metades: a de cima, poder genitor masculino, a de baixo, poder genitor feminino, ou seja, *Obatalá* e *Oduduá* formando um casal.

Dentro do *Igbá-Odu*, há quatro cabacinhas contendo substâncias, os três sangues do axé. A substância branca é o *efun*, a existência; o vermelho, *osún*, a realização; o preto, *waji*, é a direção e a lama, a matéria-prima. Esses elementos são indispensáveis à existência individualizada.

As duas metades da cabaça unidas podem apresentar triângulos, que representam o processo de crescimento e expansão, desdobramento da unidade, infinito absoluto, marcando a presença do procriado, do que nasce, o terceiro elemento resultante das duas partes. *Exu* é o procriado, que mantém unidas as suas metades da cabaça, impedindo a separação das partes e o fim da existência individualizada, impulsionando o processo do existir e a harmonia entre os princípios.

O que podemos reter como aprendizado desse conto mítico é que aqui estão aspectos que, traduzidos no mito, revelam a *arkhé* que funda a referência de identidade civilizatória africana.

PÓLIS NEGRA: BAHIA, A ROMA NEGRA

Mãe Aninha, Oba Biyi

O cerne de todas as análises e contribuições que desenvolvemos tem, como ponto de apoio, a expressão criada por Mãe Aninha, a *Iyá Oba Biyi*, que afirmava ser a Bahia, uma "Roma Negra".

É interessante observar que essa expressão, metaforicamente, procura caracterizar, de um lado, a Bahia como uma pólis que confere existência transatlântica à África Negra; e, de outro, constitui-se num marco fundamental de referência à compreensão da *arkhé* que funda, estrutura, revitaliza, atualiza e expande a energia mítico-sagrada da comunalidade africano-brasileira.

Há, no entanto, a necessidade de sublinharmos, aqui, dois pontos essenciais, que procuram esclarecer nossas intenções que estão profundamente ligadas às formas sociais, aos valores ético-estéticos, à linguagem e à identidade cultural de nossa sociabilidade africana.

Em primeiro lugar, é importante conhecermos um pouco a história de

vida sociopolítica e mítico-religiosa da Iyá Oba Biyi, na tentativa de entendermos e quiçá, nos aproximarmos, um pouco, do sentimento que a levou a comparar a Bahia a uma "Roma Negra". E, em segundo lugar, procuramos destacar a *arkhé* africano-brasileira estruturada nos interstícios do Estado Terapêutico, bem como seus desdobramentos na formação social brasileira.

Eugênia Anna dos Santos (nome católico da saudosa Mãe Aninha), nasceu em 13 de julho de 1869. Era filha de africanos de ascendência Grunci.

Mãe Aninha foi iniciada por Iya Oba Tossi, uma das africanas fundadoras do culto do candomblé no Brasil, na época em que a Bahia era considerada a metrópole das Américas. O Xangô de Aninha deu-lhe o nome de *Oba Biyi*.

Depois de sete anos de iniciação, Mãe Aninha fez outras obrigações de acordo com os desígnios dos Orixás, o que lhe atribuiu poderes que a encaminharam a assumir o papel relevante de uma das zeladoras da tradição religiosa africana na Bahia, tornando-se Iyalorixá do axé de Ketu, passando a ser chamada de Iyá Obá Biyi.

Iyá Oba Biyi prosseguiu sua formação, fundamentando os seus conhecimentos nos ensinamentos de muitos tios e tias, que possuíam profundos saberes sobre o culto africano.

Desse processo de aprendizagem, Mãe Aninha adquiriu muita sabedoria. Nesse ínterim, foi convidada a participar do candomblé da Casa Branca, no Engenho Velho, de onde se afastou após alguns desentendimentos, (Cf. Santos, 1988, p.10).

Mãe Aninha, porém, prossegue o seu destino, reunindo seus filhos numa roça no Rio Vermelho, lugar chamado "Camarão", que abrigava o terreiro do tio Joaquim Vieira, o *Obá Saniá* ou *Êssa Oburó*, filho de Xangô, que na época era um dos maiores conhecedores das seitas africanas na Bahia. Depois de algum tempo nesse terreiro, onde também realizou várias iniciações de *iyawôs*, Mãe Aninha foi para um outro terreiro também no Rio Vermelho, conhecido por Santa Cruz.

Em 4 de novembro de 1907, Oba Biyi e José Theodoro Pimentel (Balé Xangô do terreiro, após a morte de tio Bamboxê), iniciaram várias *iyawôs*, entre as quais, estava Maria Bibiana do Espírito Santo de Oxum, Mãe Senhora, futura sucessora de Oba Biyi.

Mãe Aninha também teve posição de destaque nas irmandades da Igreja do Rosário dos Pretos e da Igreja de N.Sr^a da Boa Morte, na Barroquinha. Nessas irmandades, promovia-se a coesão grupal, e reuniam-se as mais altas sacerdotisas do culto Nagô.

Em 1910, Oba Biyi recebe uma ordem de seu *eledá** Xangô, que a fez comprar uma Roça em São Gonçalo do Retiro, onde ela organizou seu próprio terreiro.

Nele fez,

... uma grande casa para todos os Orixás e as pessoas velhas que a acompanhavam, e realizando logo a inauguração do novo terreiro, denominado *Axé Opô Afonjá*, com a iniciação de Agripina Souza, filha de Xangô. Agripina veio a ser a Iyalorixá do Axé Opô Afonjá do Rio de Janeiro, situado e funcionando em Coelho da Rocha, Axé que lhe foi dado pela velha Aninha, e que é uma espécie de sucursal carioca do Axé Opô Afonjá, casa matriz de onde ele nasceu. (Santos, 1988, p.10-11)

E mais,

... A essa altura, Iyá Oba Biyi já havia iniciado por suas próprias mãos, 23 pessoas (sem contar as que foram iniciadas em casas particulares e outras dentro do Axé, cujos nomes não chegaram ao conhecimento público por motivo ignorado) e mais 20 homens, como Alabê, Axogun, Ogan, etc. Existia também grande quantidade de pessoas sem posto na casa, mas que tomavam parte e acompanhavam todo o ritual do Axé. Daí Oba Biyi, com sua boa vontade, seu espírito batalhador e a ajuda de todos que a acompanhavam, continuou a construir o Axé, fazendo casas nos assentos já existentes para Exu, para Oxalá, (...) para Iemanjá denominada Ilê Iyá, onde Mãe Aninha adorava Iyá n'Ilê Grunci (a mãe da terra dos Grunci, na África), outra para Obaluáiyê, além de Oxossi e da casa de Ilê Ibó Akú (casa de veneração dos mortos), que ficou situada perto da casa de Obaluáiyê, pelos lados da roça. (Santos, 1988, p.11)

Iyá Obá Biyi tinha na sua casa, na Ladeira do Pelourinho, uma quitanda muito sortida com ingredientes africanos e brasileiros que lhe serviam, e que também vendia para as pessoas que deles precisavam.

Em 1935, Mãe Aninha, com sua autoridade e sabedoria, designou e confirmou 12 *Obás* do Ilê Axé, os Ministros de Xangô. É importante

* *Eledá* é a Orixá da pessoa.

frisar que essa tradição da seita só foi conservada na Bahia no Opô Afonjá, dando muito prestígio ao terreiro, confirmando as qualidades e conhecimentos de Oba Biyi. Essa forma de organização política instituída por Oba Biyi procurava reorganizar as bases estruturais características dos valores da tradição próprios das relações sociais do Império Nagô-Yorubá (Cf. Luz, 1995, p.508).

No ano de 1936, com a força empreendedora da Iyá Oba Biyi, iniciou-se a construção do atual barracão do Ilê Axé Opô Afonjá, e isso foi comemorado com uma festa que contou com a presença da comunidade-terreiro e das autoridades da época. Logo em seguida, fez-se uma casa para *Ossayn*, o dono das ervas, e outra para *Onilé*, o dono da terra.

Outro fato marcante, nesse mesmo ano, foi a participação da Iyá Obá Biyi no II Congresso Afro-Brasileiro, realizado em Salvador. Nele, Iyá Obá Biyi apresentou uma comunicação sobre a culinária litúrgica baiana.

Os congressistas foram festejados no Axé, por ocasião da remodelação da casa de Iyá, numa cerimônia que a todos impressionou, pela pureza e formosura do ritual. (Santos, 1988, p.13)

É importante nos dedicarmos, aqui, a entender o significado dessa participação de Mãe Aninha nesse Congresso, onde se dá a aproximação, ou melhor, estabelece-se o intercâmbio de relações do *ethos* africano de uma comunidade-terreiro, com o *ethos* europocêntrico acadêmico-universitário.

Iyá Oba Biyi, nesse contexto, desenvolveu uma participação profundamente comprometida com o saber litúrgico e o poder religioso, expressando e afirmando a linguagem estética sacra negra, mediante formas e códigos de comunicação originais, característicos das culturas de participação. Podemos ir mais além, se considerarmos também essa participação da tradição perante a sociedade oficial, inclusive naquela época da supremacia da ideologia positivista racista do Estado Terapêutico, que estabelecia o embranquecimento da Nação, para o bem da "ordem e progresso".

Dois episódios merecem ser frisados também nesse período: o primeiro é que Iyá Obá Biyi preveniu o presidente Getúlio Vargas, de que ele poderia sofrer um acidente na viagem para Petrópolis. Esse aviso acautelou o Presidente. Uma pedra rolou em direção ao carro no caminho para Petrópolis, mas não o atingiu. Esse fato fez com que Mãe Aninha, com toda a sua profunda sabedoria, ganhasse respeito e prestígio junto a Getúlio Vargas, a ponto de conseguir fazer cessar a perseguição às comunidades-terreiros.

O outro episódio é que, na época em que se instaurou o Estado Novo, o escritor e etnógrafo Edison Carneiro refugiou-se no Ilê Axé Opô Afonjá, e Iyá Oba Biyi abrigou-o na casa de Oxum, encarregando Mãe Senhora para cuidar dele. Durante muitos anos, Mãe Senhora fez segredo desse fato, até que o próprio Edison Carneiro divulgou-o publicamente.

Outro fato que merece destaque da vida da Iyá Oba Biyi, foi a sua relação com o professor Agenor Miranda Rocha que atualmente, é o último sacerdote de Ifá no Brasil. Essa relação ocorreu quando ele tinha quatro anos de idade e veio para a Bahia, onde pegou uma febre e quase morreu. Seus pais, desesperados, levaram-no a Mãe Aninha, que fez sua iniciação. Hoje, o professor Agenor, aos 90 anos, lembra-se com carinho dessa convivência com Mãe Aninha.

A morte se aproximou de Iyá Oba Biyi em 3 de janeiro de 1938, aos 69 anos, e ela sabia disso, pois os seus profundos conhecimentos fizeram-na reconhecer imediatamente, seu fim entre nós no *àyé*. Ela preparou-se com as roupas do seu posto na irmandade de N. Sr^a do Rosário e São Benedito, para seu enterro. Em seguida, ela chamou seu neto Deóscoredes M. dos Santos, Mestre Didi, na época *Assobá*; o *Obá Aré*, Miguel Santana; e a *Osi Dagan*, Mãe Senhora. Oba Biyi estava numa cama de um dos quartos que, atualmente, é casa de *Osaiyn*. Naquele momento, Iyá Obá Biyi designou que Mestre Didi ficasse ao lado de Mãe Senhora zelando pelos Orixá, e que Miguel Santana ficasse como presidente da Sociedade (o Ilê Opô Afonjá foi organizado por Oba Biyi como uma sociedade civil - "Sociedade Beneficente Cruz Santa Opô Afonjá").

Depois, falou em Nagô algumas coisas que eles não entenderam, e disse-lhes: - "*Não sabem o que perderam*".

O corpo de Iyá Obá Biyi foi levado para a Igreja de N. Senhora do Rosário para as últimas homenagens, pois no dia seguinte seria enterrado no cemitério das Quintas dos Lázaros.

À saída do carro mortuário acompanhado de oito ônibus, não se podia passar no Pelourinho, tal a quantidade de automóveis e a multidão de gente que acompanhava. (...) Trazido para o carro mortuário, o caixão foi quase que arrebatado pelo povo, que fez questão de conduzi-lo nas mãos até o cemitério (...) pessoas a pé, interrompendo o trânsito por uma hora e quarenta e cinco minutos, segundo os jornais da época. (Santos, 1988, p.15-16).

Depois, o caixão foi entregue às autoridades do terreiro, para que fossem cumpridas as obrigações cerimoniais para a Iyalorixá Obá Biyi. Foram cantadas cantigas de preceito, as pessoas que carregavam o caixão andavam um pouco, depois davam três passos para trás, três para a frente até chegarem ao portão das Quintas, onde predominou um profundo e saudoso silêncio, seguido de homenagens de despedida à Oba Biyi, a exemplo daquela prestada por *Ajimudá*, Martiniano Elizeu do Bonfim, *Ojé L'Adé*.

Toda essa trajetória histórica de luta, enfrentamento e afirmação de Mãe Aninha, a Iyá Oba Biyi, marca que a potência exuberante de sua existência procurou expressar as várias possibilidades de constituição do *ethos* negro no Brasil, numa época cheia de mudanças profundas na sociedade oficial. Incluem-se aí a luta pela independência, o fim da escravidão, o racismo, o genocídio e a exploração da força de trabalho. Há, na existência de Iyá Oba-Biyi, uma tendência radical de afirmação sócio-existencial da identidade negra, mediante a implantação e a expansão do *continuum* civilizatório africano no Brasil. Nesse exemplo tenaz de vida, vimos que a comunidade-terreiro é o centro irradiador de valores da tradição, de onde se desdobram formas de atuação perante a sociedade neocolonial imposta.

É no bojo dessas tensões e conflitos, existentes entre a comunalidade africano-brasileira e sua dinâmica sociocultural própria e o Estado Terapêutico neocolonial com sua política de denegação e recalçamento, que se inscreve, com muita sabedoria e propriedade, a expressão irônica de Mãe Aninha: "*A Bahia é uma Roma Negra*".

Crescemos aqui, na Bahia, ouvindo ditados seculares do tipo: "quem tem boca vai a Roma", ou "todos os caminhos levam a Roma", ou "Roma não foi feita em um dia". Roma é uma das referências fundamentais do imaginário do Ocidente e, nesse imaginário, estão contidos os valores do núcleo básico da religião católica, a morada imaculada do Papa, "eleito" por Deus para representá-lo na Terra, o Estado eclesiástico.

É importante destacar que essa política ideológica que enaltece Roma no Brasil, começa a se expandir no segundo império, com Pedro II.



... Os contatos entre a Europa e o Brasil se tornam muito mais intensos e assistimos a uma verdadeira nova conquista do Brasil, uma conquista burguesa. No plano interno da igreja esta europeização se traduz por uma romanização: o modelo romano é imposto no Brasil pelos bispos reformadores. Dentro

deste modelo romano não há lugar para irmandades lideradas por leigos: elas são substituídas por associações religiosas as mais variadas assistidas e orientadas pelo clero. Durante este período da romanização da igreja no Brasil nada menos que 39 congregações religiosas masculinas e 109 femininas entram no país tomando conta de 75% dos colégios existentes e transformando profundamente a ideologia católica acerca do sincretismo existente na cristandade brasileira, genuína e original, irreduzível à europeia por causa de uma longa tradição histórica. Os intelectuais católicos não entendem mais o seu próprio povo e passam a tratá-lo de ignorante, supersticioso, superficial, simplesmente porque não corresponde à imagem romana do catolicismo. (Hoornaert, 1977, p.46)

Podemos afirmar que esse projeto ideológico católico-romano se desmoronou na Bahia, diante da pujança irreduzível dos valores da tradição religiosa africana.

Assim, de um lado, está o Estado Terapêutico, impondo ou procurando erguer os valores de Roma; e, de outro, a população de ascendência africana expandindo seus valores numa "Roma Negra", já que a Bahia, durante muito tempo, era considerada a metrópole das Américas, sendo constituída por um povo, em sua maioria, de origem africana. Era difícil ser uma "Roma" branco-europeia pois o tempo todo experimentavam-se os valores negros. Como é possível conceber ou transportar uma Roma branco-europeia, para um território sociocultural e político majoritariamente negro?

A "Roma Negra" referida por Mãe Aninha, a querida Oba Biyi, se expandiu, revitalizou-se, consolidou-se e, contemporaneamente, ainda é o centro de continuidade dos vínculos e alianças comunitárias da civilização africana no Brasil.

Este é, portanto, o enfoque central da "Roma Negra", que concebe a religião tradicional africana como capaz de abrigar as necessidades da comunidade, individual e coletivamente, além de possibilitar a atuação ritual num espaço-tempo próprio, sagrado, onde se revela o mistério do fluxo dos destinos individuais e grupais. Assim é que as elaborações de mundo percorrem e vão tecendo os vínculos sociais, contextualizando a existência desde o nascimento, gerando processos de socialização interligados à identidade mítica profunda que envolve o indivíduo e seu destino. Nesse processo, os integrantes da comunidade-terreiro

compartilham conhecimentos, sentimentos e emoções comuns, estabelecendo e fortalecendo os vínculos de aliança que estruturam identidades. Pois bem, a organização social da "Roma Negra" está profundamente permeada pela religião africana, não só pela constituição institucional, mas porque os espaços sociais onde se dinamizam as relações interpessoais e intergrupais, estão sedimentados pelo exercício do poder político, assentado nos valores sagrados da tradição. Esse contexto político é resultado da diversidade sociocultural, ou seja, da pólis que procura configurar os diferentes grupos sociais, à medida que a convergência de interesses comuns funda a própria coesão social.

Cabe destacar que, através da continuidade da tradição, manifesta-se a convergência de interesses vinculados à linguagem litúrgica, que pode ser do culto aos ancestrais, ou das forças cósmicas que governam o universo. Estruturam-se, dessa forma, as diversas hierarquias que caracterizam a dinâmica das organizações societárias, constituintes do poder político-religioso.

Por outro lado, a religião tradicional africana é possuidora de uma comunicação que abrange e envolve, ao mesmo tempo, códigos estéticos cuja complexa combinatória desencadeia variados e distintos repertórios, em que a aprendizagem do conhecimento só é possível no desenvolvimento da vida, da existência.

Por esta razão, as práticas institucionais comunitárias



... são revestidas pelas atuações rituais que possuem uma forma de expressão estética singular que se caracteriza pela combinação de diversos códigos e repertórios constituintes de uma linguagem de beleza onde a palavra pronunciada na forma de mitos, contos, cânticos, traça com a música percussiva, gestos, danças, vestimentas, paramentos, esculturas, emblemas, (...) exprimindo a contextualização de uma riquíssima visão de mundo aqui e agora. (M. A. Luz, 1992, p.61)

Além disso, as formas e códigos da comunicação milenar africana, elaborada no seio da tradição religiosa, possibilitam, aos destinos individuais e/ou grupais,



... aumentar o grau de existência, vivenciar a plenitude do destino cumprindo com responsabilidade e obrigações inerentes ao fluxo do viver que envolve a convivência

comunitária, dando continuidade a memória legada pelos ancestrais, a circulação de força que propicia a harmonia cósmica, e a linguagem onde se expressa essa forma de ser. (M. A. Luz, 1992, p.61.)

Eis aqui a Bahia, a "Roma Negra", percebida e sentida por Mãe Aninha!

A sucessora de Mãe Aninha foi Maria Bibiana do Espírito Santo, Mãe Senhora Axipá, Iyá Oxum Muiwa, que deu continuidade às estratégias de Iyá Obá Biyi, no sentido de abrir espaços de legitimação da tradição na sociedade oficial. Uma das expressões marcantes de Mãe Senhora, que procurou sintetizar essas estratégias, foi: "da porteira pra dentro, da porteira pra fora", que já analisamos na primeira parte do nosso trabalho.

Acreditamos que grande parte da existência de Mãe Aninha pulsava com muita intensidade através da *arkhé* Nagô, que a estimulava a preservar a memória e a continuidade dos vínculos ancestrais, renovando-os e fazendo-os renascer a cada geração.

Continuidade e Ancestralidade

É com essa perspectiva da *arkhé* africana no Brasil que apresentamos um longo poema laudatório e/ou *oriki*, que celebra e comunica, no seio das comunidades-terreiros há cinco gerações, a homenagem à primeira Iyá do mais antigo terreiro da Bahia, Marcelina da Silva, a *Obatosi*, que era sacerdotisa de Xangô, filha de Iyalusô Odanadana, da tradicional linhagem dos Asipá (tetra-avó de Mestre Didi, o Alapini, Supremo Sacerdote do culto aos Egun - os espíritos ancestrais). Este poema é recitado em todas as comunidades-terreiros tradicionais. É através dele que também se homenageiam todas as Iyá fundadoras e transmissoras da *arkhé* Nagô, a exemplo da *Iyá Oba Biyi* cuja história de vida serve de exemplo para várias gerações.

1. *Iya o bogunde*

2. *Omo Afonja o bogunde.*

3. *E ma be ru ja,*

4. *Iya asa o.*

5. *Eni ma be orisa,*

6. *Aiye b'ode.*

1. *Iya iya o!*

1. A guerra trouxe a Mãe,

2. Filha de Xangô que chegou com a guerra.

3. Mas não tema a batalha,

4. Pois a Mãe perdeu o medo.

5. Roguemos aos Orixás,

6. Para que a alegria se expanda no mundo.

1. Oh, Mãe, Mãe,

2. *Mo ni ebo*
3. *Kebo Keto!*
4. *Iya iya o!*
5. *Bori ala,*
6. *Keto Babal*
7. *Dugbe dugbe Alado firo,*

8. *Iya, ope, l'aiye.*

9. *Iya ope l'aiye.*

10. *Egbomi se bo.*

11. *Iya ope l'aiye*

1. *Omo Iya lagbe le,*

2. *Omo Iya lagbe le.*

3. *Omo jo Iya o.*

4. *Oni e omo Afonja.*

5. *Awa de!*

1. *Ero e da lo eyn o.*

2. *Omo eyn l'aiye.*

3. *Ero e da lo eyn o.*

4. *E wre!*

5. *Ewa o n'tolo mo mi se...*

1. *Omo Iya de a ose ni aimo!*

2. *Omo Iya de a ose ni aimo!*

3. *Awa ose ni aimo.*

2. Afirmo tua existência.
3. Boa saúde e longa vida!
4. Oh, Mãe, Mãe,
5. Cabeça que nos cobre
6. Com coisas boas!
7. Assim como Xangô imortaliza o relâmpago no ar,
8. Mãe, estaremos sempre gratos ao mundo (por vossa existência),
9. Mãe, estaremos sempre gratos ao mundo (por vossa existência).
10. A minha mãe anciã fez o sacrifício (por todos nós).
11. Mãe, estaremos sempre gratos ao mundo (por vossa existência).
1. O filho (descendente) da Mãe poderosa,
2. O filho (descendente) da Mãe poderosa,
3. O filho é a imagem (a continuação) da Mãe.
4. Eles são os filhos descendentes de Xangô
5. Aqui estamos!
1. A morte Vos traga no renascimento paz,
2. Mas o filho é a continuação dos pais nesta vida.
3. A morte vos traga paz no renascimento.
4. Nos abençoe!
5. Venham ver o que os filhos fazem por ela!
1. Os filhos, os descendentes da Mãe estão aqui!
2. Os filhos, os descendentes da Mãe estão aqui!
3. Eles são bem conhecidos por todos,

4. *Awa ose ni aimo.*

5. *Omo Iya de a ose ni aimo!*

1. *Awa de tere tere,*

2. *Awa de t'aiyo,*

3. *Lesi emi omo Alagogo,*

4. *Oba alapa ni ka bori!*

5. *Boro mu ekun aseke,*

6. *Ekun ole ekun aje,*

7. *Eni e gangan.*

8. *A de o!*

1. *Kosi mi fara e awa re!*

2. *Kosi mi fara e awa re!*

3. *Awa kasa i fara e la i be si bo.*

4. *Idan toba fara a ng a lo lo dan.*

5. *Kosi mi fara e awa re!*

1. *Kosi mi fara alejo.*

2. *Ara wara kosi mi fara!*

4. Eles são bem conhecidos por todos,
5. Os filhos, os descendentes da Mãe estão aqui!
1. Chegamos e estamos aqui com divertimento
2. Estamos aqui com muita alegria,
3. Somos os adoradores e filhos de Xangô,
4. Poderoso Rei onipotente!
5. A pantera não pode ser facilmente caçada,
6. Ela pode também comer.
7. Ela tem poderosos dentes.
8. Chegamos e estamos aqui!
1. Nada há no mundo que possa contra mim, aqui estamos!
2. Nada há no mundo que possa contra mim, aqui estamos!
3. Nunca deixaremos de ofertar e rogar em nossos altares por nossa gente.
4. Podem usar o poder que quiserem.
5. Nada há no mundo que nos atinja, aqui estamos!
1. Nada há que possa contra mim, nem mesmo os estrangeiros.
2. Todos unidos num mesmo corpo, nada há no mundo que possa contra mim!

(Santos & Santos, 1993, p.49)

Para melhor cingirmos a dimensão dessa homenagem, e sua importância e influência na dinâmica existencial das comunidades-terreiros, achamos fundamental refletir sobre alguns aspectos que dão conteúdo ao poema.

No conjunto dos versos, é possível identificar a força da continuidade da tradição, deslocada com muita dor (como se pode verificar no primeiro verso) para a diáspora nas Américas.

A guerra trouxe a Iyá fundadora das comunidades-terreiros, que trouxe, porém, consigo Xangô, Orixá do fogo, Alaafin, rei de Oyó, dinastia, origem, ancestralidade e *arkhé*. Dessa forma, a Iyá recebe e personifica Xangô como o princípio estruturador social e político que ele carrega. É assim que o axé, que é o poder de realização, foi fincado, os Orixá cultuados, as relações grupais reconstituídas e, principalmente, a existência renascida.

O que realmente podemos reter dos diversos versos, é que

... a mãe venerada a mais antiga fez o sacrifício, as oferendas iniciais e iniciáticas que abriram os caminhos. Assim como Xangô se imortaliza revivendo em cada trovão, assim também o poder de expansão da mãe inaugural e o poder dinástico de Xangô se representam e revivem em seus descendentes e estes reafirmam seus existir. Continuadores das Iyá, eles se investem da onipotência de Xangô e de seu poder de 'pantera'. Mantendo a comunicação com os orisá e os antepassados, forças estruturadoras cósmicas e sociais, não haverá poder que atinja ou destrua a comunidade, essencialmente se todos se mantêm unidos num "mesmo corpo", nas alianças que harmonizam e selam o pacto semântico renovado no cantar ritual. (Santos & Santos, 1993, p.50).

Mas não é apenas o culto às forças cósmicas – Orixá –, organizado pelas Iyás nossas Mães Ancestrais, que irá caracterizar a Bahia como uma "Roma Negra". O culto aos ancestrais masculinos – *Egungun* – também concretiza a *arkhé* que reimplanta as instituições básicas do antigo Império Nagô.

Assim, na "Roma Negra", a tradição religiosa africana constitui-se do culto aos ancestrais e do culto aos Orixá, que são diferentes, mas complementares. Todos de suma importância porque, sem os ancestrais, a humanidade, as gerações de hoje e de amanhã não existiriam, e é a humanidade, em sua relação dinâmica de restituição de axé, com os ancestrais e os Orixá, que garante a harmonia e a expansão do mundo conforme as normas da tradição. As Iyalorixás, como a Iyá Obá Biyi e Iyá Oxum Muiwa, compreendiam a profundidade da relação existente

entre o culto *Egungun* e o das forças cósmicas que regem o universo, tanto assim que, no Ilê Axé Opô Afonjá, o mensageiro protetor da comunidade é o espírito ancestral de Babá Alapalá. O culto aos ancestrais masculinos vem da tradição originária de Oyó, capital política do Império Nagô, que tinha Xangô como Orixá patrono das dinastias reais (Cf. Luz, 1993, p.61).

Trata-se, pois, de pensar a existência da "Roma Negra" considerando o culto às forças cósmicas que regem o universo, e o culto aos ancestrais, que caracterizam, profundamente, a continuidade civilizatória transatlântica desde a África, fazendo repercutir os princípios que irão reger o universo mítico-político-religioso, da comunalidade africana no Brasil e, de modo especial, na Bahia.

Gostariamos ainda de mencionar que encontramos, na tradição dos povos Nagô, Jeje e Congo-Angola, tanto o culto às forças cósmicas do universo como o culto aos ancestrais. Na tradição do povo Nagô, o culto aos ancestrais se classifica como *Egungun*, *Esa* e *Iya-mi Agba*, todos se situando no conceito de *àra-òrum*, que são os habitantes do *òrun*, o além, o mundo invisível (Luz, 1995, p.93).

A análise aqui realizada incide, mais uma vez, sobre a *arkhé* da tradição Nagô, que se implantou, expandiu e se atualiza através das comunidades-terreiros/*egbé*, nas quais se reverencia a memória ancestral de Odana-Dana, Iya Nassô, Iya Oba-Tossi, Bangbose Obitikô, Omonike, Dada Bayaani Ajaku, Oba Sanya, Iya Oba Biyi, Oinfunké, Oxum Muiwa ati Iya Nasso Oya Akalamabo Olodumaré Ase Adeta, Ajimuda Oba Aré, dentre outros. Essas referências da ancestralidade Nagô fincam tradições socioculturais próprias, constituindo alicerces para a nossa identidade, afirmando espaços sociais próprios, promovendo o fortalecimento da coesão grupal que faz ecoar a *arkhé* africana na "Roma Negra", os princípios inaugurais, começo e origem.

Desta forma, é importante destacar que o culto aos ancestrais masculinos *Egungun* também se constitui neste âmbito, como ancoragem – *arkhé*.

Culto Egungun

A origem do culto a Babá-Egun, entre nós, é da antiga capital do Império Nagô, Oyó.

O culto *Egungun* se caracteriza por assegurar a expansão e continuidade da existência e dos valores da comunidade, protegendo-a e preservando a tradição, participando da vida no *àiyè*.

Realeza e ancestralidade são características do Orixá Xangô, que é patrono da dinastia dos Alaafin e dos Egunguns. Na capital Oyó, do antigo Império Nagô, onde Xangô é o Orixá patrono, o Alaafin só pode ser consagrado depois de ritualmente preparado pelo Alapini. Existe uma forte relação sociopolítica complementar entre o Afin e o culto Egungun, e isso é caracterizado pelo uso de folhas rituais da árvore Akoko, que são colocadas sobre a cabeça de um chefe ou rei durante as cerimônias de sua instalação (Cf. Luz, 1993, p.62)

... para participar do sacerdócio de Egun a pessoa deverá ser um omo-bibi, isto é, bem nascido. O valor que qualifica esse predicado é a antigüidade de uma linhagem ou família, co-fundadora da cidade ou de um bairro e que sobressai na defesa da tradição e da comunidade. (Luz, 1995, p.99)

No Brasil, os principais terreiros de culto a *Baba Egun* localizam-se na Ilha de Itaparica e em Salvador.

Não temos a pretensão de fazer uma análise etnográfica sobre o culto Egungun, mas apenas destacar aspectos que ratifiquem a abordagem que estamos desenvolvendo. Portanto nos dedicamos, a seguir, a conhecer um pouco da história de Marcos Theodoro Pimentel, que fundou o terreiro do Tuntun, em Itaparica, contribuindo dessa forma para consolidar, também, a nossa "Roma Negra".

Existiu um africano, conhecido como Marcos, "O Velho", que conseguiu comprar sua carta de alforria e, depois de certo tempo, viajou para a África com seu filho, Marcos Theodoro Pimentel, e lá ficaram alguns anos aprofundando a sabedoria litúrgica.

Em seu retorno da África para o Brasil, Marcos, "O Velho", e seu filho, Marcos Theodoro Pimentel, trouxeram o assentamento de Baba Olokutun, que caracteriza o princípio masculino da existência, ancestre, renovador da humanidade, antigo ancestral do povo Nagô.

Quando Marcos, "O Velho", faleceu, seu filho fundou o terreiro Ilê Olokutun no povoado africano chamado Tuntun, na ilha de Itaparica. Marcos tinha o título de *Alapini* que é o sacerdote supremo do culto aos Egungun. Na tradição da história Nagô, o Alapini representa os cultos de uma cidade aos Egungun no *afin*, o palácio real.

Com a morte de Marcos Theodoro Pimentel Alapini, em 1935, o terreiro do Tuntun não teve continuidade, mas a tradição do ritual litúrgico que cultua Baba Olukotun prosseguiu sob a liderança de

Arsênio Ferreira dos Santos, que era seu sobrinho e tinha o título de *Alagba*. Cabe aqui esclarecer que o título de *Alagba* significa o chefe de uma comunidade-terreiro.

Mas algumas circunstâncias levaram Arsênio, o *Alagba*, a sair da Bahia e ir morar no Rio de Janeiro levando o assento de *Babá Olukotun*. Com seu falecimento em 1966, o assento de Baba Olukotun e os de outros Egun retornam à Bahia através de Mestre Didi, atual Alapini (Luz, 1995, p.330).

Mestre Didi foi iniciado na tradição do culto Egungun por Marcos Alapini, aos 8 anos de idade, recebendo o título de *Korikouê Olukotun*. Quando fez quinze anos, a Iyá Oba Biyi deu-lhe o título de *Assogbá* - Sumo Sacerdote do culto de Obaluáiyè, no Ilê Axé Opô Afonjá. Esse título significa o consertador de cabaças, renovador da vida, sacerdote supremo do templo de Obaluáiyè.

Em 1980, Mestre Didi funda o Ilê Axiapá, comunidade-terreiro de culto *Egungun*, que caracteriza a continuidade dos valores do Império Nagô na Bahia. No Ilê Axiapá, está reunida a tradição fundada pelo Alapini Marcos, do antigo terreiro de Tuntun, englobando o culto aos espíritos ancestrais, as *Iya Agbá*, as Mães ancestrais zeladoras e transmissoras de Axé, que, quando falecidas, integram a poderosa corrente mítica da comunidade (Cf. Luz, 1995, p.556).

Ressalte-se, porém, que o Mestre Didi pertence à família Axiapá, originária de Oyó e uma das fundadoras da cidade de Ketu. Essa família finca no Brasil, especificamente na Bahia, uma dinâmica sociopolítica, mítico-religiosa da cultura Nagô expressa em casas tradicionais como o Ilê Iya Nassô e o Ilê Axé Opô Afonjá. Mestre Didi é neto de Iyá Oba Biyi e filho de sangue de Mãe Senhora. É o membro mais velho da família Axiapá no Brasil. Podemos afirmar que é um *Omo Bibi*, um bem-nascido.

Em uma de suas viagens à África, em 1967, quando realizava uma pesquisa para a Unesco comparando a tradição dos Orixá da Bahia com os da África, Mestre Didi viveu um dos momentos mais emocionantes de sua vida ao encontrar os descendentes de sua família *Asipá*.

A narrativa que se segue desse encontro, além da emoção contida, nos remete, e ratificando-a com profundidade, à expressão de Oba Biyi: "A Bahia é uma Roma Negra!" Para aqui, veio uma elite africana, que preserva com dignidade a *tradição* Nagô.

Vejamos:

Foi combinado com Pierre Verger que iríamos visitar o Rei da nação Ketu, no Daomé, África para descobrir a família Asipá. Chegando lá, ele, conhecido por todos como Babalaô Fatumbi e amigo do Rei, fez nossa apresentação. Entreguei minha oferenda: uma garrafa de vinho. Imediatamente após agradecer, o Rei mandou abrir a garrafa e servir a todos os presentes, ficando, como é de costume, para se servir por último. Conversa vai, conversa vem, eu disse que era descendente da terra de Ketu, e ele, espantado com o meu Nagô-yorubá, mandou que eu desse prova do que havia dito. E assim foi que cantei algumas cantigas enaltecendo a terra, o Rei e a riqueza de seu povo. Então ele, todos os ministros e as demais pessoas que lá se encontravam na ocasião, ficaram surpresos e me escutaram emocionados, sem ter nunca imaginado que, do outro lado do oceano, existisse alguém capaz de cantar os cânticos tradicionais da nossa terra, dos nossos antepassados. Quando terminei de cantar, o Rei, bastante sensibilizado, mostrou a coroa que estava usando, e, referindo-se a uma das cantigas, nos disse que não era daquela coroa que a cantiga falava, e sim de outra, com a qual os reis são consagrados. O ambiente era da maior alegria e todos me admiravam com carinho e ternura estampados nas faces.

Nisso, Juana lembrou-se de me perguntar por que não aproveitava para recitar o Oriki ou Orilé de minha família, que eu chamo de brasão oral. Dei muito pouca atenção à pergunta, mas, por insistência dela própria e de Verger, fui forçado a recitar o Oriki, mesmo porque o Rei observou quando Juanita se dirigiu a Verger em francês e ficou muito interessado.

Eu disse, então, as seguintes palavras em Nagô: ASIPÁ BOROGUN ELESÉ KAN GONGÔÔ.* Quando terminei, vimos o Rei aclamar: "Ah! Asipá!" e, levantando-se da cadeira onde estava sentado, apontou para um lado do palácio dizendo: "A sua família mora ali".

Ficamos todos surpresos, era inacreditável. Então o Rei chamou uma das pessoas mais velhas, a Iyá Nanã, e nos mandou levar à casa dos Asipá.

Quando chegamos, descobrimos que a casa de Asipá era todo

* "Asipá é tão sutil que caminha com dois pés, como se fosse um" (Luz, 1995, p.554).

um bairro. Fomos levados à casa principal. Por ser um dia de semana, a maior parte dos homens estava trabalhando na roça da família, denominada kosiku - onde não há morte. Fui apresentado a todos os presentes e quando recitei o orilé foi uma alegria geral, todos bateram palmas, vieram apertar minha mão querendo entabular conversações comigo, e eu fiquei tão emocionado que cheguei a ficar fora de mim, não entendia nem sabia de nada. Só via alegria, a alegria do semblante de todos que se acercavam para me cumprimentar.

Logo nos levaram ao ojúbó odé, lugar de adoração a Oxossi, mostrando onde estava assentado - enterrado - o Axé da casa, e foram chamar uma das pessoas mais velhas da região da família Asipá, a fim de nos fornecer informações precisas. E foi assim que ouvimos e reconhecemos tudo aquilo que minha mãe, e as pessoas mais velhas diziam na Bahia. Além da linhagem real, Asipá foi uma das sete principais famílias fundadoras do reino de Ketu. (Santos, 1988, p.40)

Mas, não só o culto aos Orixás e ancestrais masculinos configura o contexto sociocultural da "Roma Negra", também a sociedade secreta *Ogboni* contribuiu para reimplantar, no Brasil, os valores hierárquicos da tradição do Império Nagô. A sociedade secreta *Ogboni* cultuava a terra e o mistério da reprodução. Era uma instituição em que estavam representados todos os segmentos sociais, equilibrando, dessa forma, o poder dos reis Yorubá, especificamente o do Alaafin, rei de Oyó (Cf. Santos, 1977, p.21).

A sociedade secreta *Geledé* que cultuava as Iya-mi, as mães ancestrais, também constituiu a reorganização e reinstauração do Império Nagô na Bahia. Pouco se sabe atualmente de sua estrutura e função, mas sabe-se que sua última sacerdotisa suprema foi *Omonike*, Maria Júlia Figueiredo, que foi iniciada pela mais antiga Iyalase do Ilê Iyá Nasô, a Oba Tosi, a qual nos referimos no *oriki* que homenageia as mães ancestrais (Cf. Santos, 1992, p.48).

Nessa conjuntura histórico-política, de reimplantação e reinstauração das instituições basilares do antigo Império Nagô nas Américas, com destaque a Bahia, nos referimos ao culto aos *Orixá*, *Egungun*, *Geledê* e *Ogboni* para sublinhar que, apesar das adversidades impostas pela Razão de Estado neocolonial, as comunidades africano-brasileiras se organizaram em torno de uma *arkhé* civilizatória, cujo vigor mítico-

político permeia toda a sociedade brasileira, fazendo ecoar, até nossos dias, o sistema dinâmico e dialético da cosmogonia Nagô.

A "Roma Negra", podemos dizer, é toda permeada pelas formas de sociabilidade africana, em que antigüidade e linhagem dinamizam e presentificam a circulação de axé, e, por conseguinte, toda a energia mítica milenar acumulada, ancoragem, *arkhé*. E, dessa *arkhé* africana, desdobram-se linguagens éticas e estéticas, que caracterizam organizações lúdico-culturais, que permitem a "Roma Negra", percebida e sentida pela Iyá Oba Biyi, manter-se contemporânea engendrando a expansão da tradição, magnificando o sagrado e a dinâmica das relações entre o *àiyè* e o *òrun*.

Neste trabalho, nos nós dedicamos a conhecer um dos desdobramentos mais significativos desse contexto, em termos de *educação*, que foi a experiência da *Mini Comunidade Oba Biyi*, idealizada e fomentada por Mestre Didi, e cujo nome homenageia a Iyá Oba Biyi.

Da porteira pra dentro, da porteira pra fora

Tem-se dado ênfase fundamentalmente, neste trabalho, à *arkhé* da tradição africana, como núcleo propulsor de continuidade dos valores civilizatórios, constituintes dos vínculos de sociabilidade e de alianças comunitárias que permeiam, há quatro séculos, a formação social brasileira.

Em meio à luta secular, de afirmação própria e de adaptação-resistência, vimos que a tradição foi capaz de fortalecer, expandir e legitimar o *continuum* sócio-existencial, político-mítico-religioso que envolve os valores culturais da comunalidade africano-brasileira.

Nos interstícios dessa relação, instaura-se a dinâmica "*da porteira pra dentro, da porteira pra fora*", expressão muito utilizada por Mãe Senhora, que, em vida, na liderança da comunidade-terreiro do Ilê Axé Opô Afonjá, criou espaços de legitimação da tradição perante a sociedade oficial, afirmando a diferença entre o mundo africano-brasileiro e a sociedade oficial europocêntrica neocolonial. É importante insistirmos nisso, pois nos leva a evidenciar o significado da "porteira pra dentro", que se refere à

... continuidade dinâmica e ininterrupta da prática litúrgica e ritual, seus valores, linguagem, hierarquias. É o espaço e o tempo onde se dá a mobilização do axé, que garante a perenidade do mundo, da existência. (...) Da porteira pra fora se refere aos contatos com o mundo exterior à comunidade, para onde se irradia suas diversas dimensões culturais, e que

estabelecem uma relação dinâmica e dialética que promove mudanças históricas excepcionais. (M. A. Luz, 1992, p.70)

Essa estratégia expressa por Mãe Senhora, na verdade, é o resultado da convivência entre ela e Mãe Aninha. Ao substituir Mãe Aninha na liderança do Ilê Axé Opô Afonjá, Mãe Senhora dá prosseguimento às formas de atuação de sua antecessora, visando, em última instância, a legitimação da tradição, perante o Estado Terapêutico.

Mestre Didi, neto espiritual de Mãe Aninha e filho de sangue de Mãe Senhora, também herda dessas grandes Iyás, nossas Mães Ancestrais, toda essa profunda sabedoria que o alimenta e torna-o capaz de dar continuidade, atualizar, divulgar e afirmar a dinâmica "*da porteira pra dentro, da porteira pra fora*", expandindo taticamente fronteiras.

Vimos, anteriormente, que a participação da Iyá Oba Biyi e do Ojé L'Adé Martiniano Eliseo Bonfim, no II Congresso Afro-Brasileiro em 1937, realizado em Salvador e organizado por Edison Carneiro, "abre a porteira pra fora", ou seja, estabelece-se um diálogo entre o *egbé* (valores da tradição africana) e a academia (valores europocêntricos da sociedade oficial).

A Iyá Oba Biyi apresentou, nesse Congresso, uma comunicação sobre culinária litúrgica, que envolve uma fabulosa e complexa taxionomia de substâncias-signos, cujas combinações culinárias, que apelam para todos os sentidos do corpo, envolvendo odor, textura, paladar, cor das substâncias, são capazes de expressar axé e promover conhecimento.

A comunicação de Mãe Aninha com o tema culinária litúrgica abre

... percepções novas sobre as formas complexas da comunicação nagô, onde as oferendas condensam a cosmogonia e transmitem o saber através da participação dos sentidos, como olfato, paladar, tato, visão, sem falarmos da presença da comunidade na liturgia e na repartição dos alimentos. (M. A. Luz, 1996, p.10)

Por outro lado, a comunicação do Ojé L'Adé Martiniano foi sobre o corpo dos Obá, instituído pela Iyá Oba Biyi no Ilê Axé Opô Afonjá. O corpo dos Obá representa os doze Ministros da casa de Xangô, e que, no Brasil, foi repostado e recriado, no sentido de manter a tradição política do antigo Império Nagô, como na sua antiga capital, Oyó.

No âmbito da tática *da porteira pra dentro, da porteira pra fora*, Mãe Aninha e Martiniano Bonfim aproximaram-se da sociedade oficial da

academia, ocuparam esse espaço, divulgando os valores da tradição, estimulando e fazendo repercutir, entre as gerações que os sucederam, o processo de legitimação e luta de afirmação existencial da comunidade.

Mãe Senhora, Oxum Muiwa, sucessora de Mãe Aninha, dando continuidade a essas táticas de expansão e afirmação de fronteiras, criou para o corpo dos Obás ou Ministros de Xangô do Ilê Opô Afonjá, os títulos de *Otun* e *Ossi* que significam a direita e a esquerda de cada Obá, impulsionando desta forma o axé da comunidade. Mãe Senhora também era chamada de *Iyami*, mãe poderosa.

Há alguns fatos interessantes que merecem destaque sobre Mãe Senhora e suas atuações *da porteira pra dentro, da porteira pra fora*, demonstrando como ela soube atrair e ligar o terreiro e suas tradições à sociedade oficial.

Em 1952, no mês de agosto, Pierre Verger havia chegado da África e trouxe para Mãe Senhora um *xerê* e um *Edun Ará Xangô*, vindos da Nigéria. Quem mandou Pierre Verger trazer essas encomendas, foi Onã Mogbá, por ordem do Obá Adeniran Adeymi, Alaafin Oyó, através de uma carta que deu a Mãe Senhora o título de *Iyanassô*. No dia 9 de agosto, no Ilê Opô Afonjá, foi feita a confirmação do título de *Iyanassô* de Mãe Senhora, com a presença da comunidade-terreiro, representantes de outros terreiros, intelectuais, escritores, jornalistas, reiniciando, desta forma, as antigas relações da tradição entre a África e a Bahia, que depois foram ampliadas por Mãe Senhora através de intercâmbio permanente de mensagens e presentes com os reis e outras personalidades africanas (Santos, 1988, p.19).

Outro fato marcante foi o IV Colóquio Luso-Brasileiro realizado em 1959, em Salvador, sob a organização da Universidade Federal da Bahia. A confraternização desse Colóquio ocorreu no Ilê Axé Opô Afonjá, quando foi servido um *amalá* de Xangô, numa grande festa pública que reuniu todos os participantes. O escritor Jorge Amado, que é Obá Otun Arolu do Axé, saudou a Iyá Oxum Muiwa e a todos, com um discurso que teve grande repercussão na cidade.

Numa visita feita à Bahia por Sartre e Simone de Beauvoir, Jorge Amado levou-os ao encontro de Mãe Senhora. Posteriormente, Sartre declarou que foram poucas as vezes em que encontrou alguém com tão grande sabedoria de vida, como Mãe Senhora.

Ressalta-se que impressionou Sartre a *sabedoria de vida*, que se caracteriza, neste contexto africano-brasileiro, pela *arkhé*, a ancoragem da herança cultural Nagô que sobredetermina a existência individual e

coletiva "da porteira pra dentro", o *egbé*, dando uma particular visão de mundo. A sabedoria (ou conhecimento) de Mãe Senhora não é possível de ser transmitida congelando-a através dos códigos e repertórios corporais (visão e cérebro) exigidos pela escrita. Aqui, a sabedoria (ou conhecimento) é viva, dialética, dinâmica, direta, interpessoal, grupal, criativa e plural.

Talvez essas características tenham deixado Sartre impressionado, principalmente se considerarmos que ele provém de um contexto civilizatório neocolonial, imperial positivista, calcado nos valores da escrita do Estado Terapêutico.

Certa vez, um Cônsul americano esteve visitando o Ilê Axé Opô Afonjá. Naquela época, os problemas raciais nos EUA se acirravam, inclusive pelo regime do *apartheid*, que caracterizava o Estado americano. Pois bem, o Cônsul foi levado a uma sala, para esperar a presença de Mãe Senhora, que demorava muito em atendê-lo. O tempo passava e ela não aparecia e o Cônsul estava impaciente, até que uma pessoa da comunidade, meio deslumbrada com o *status* do Cônsul e, principalmente, por se tratar de um branco americano, ficou preocupada e foi solicitar a Mãe Senhora que não demorasse em atendê-lo.

Mãe Senhora ficou muito chateada com a interferência da pessoa e disse-lhe que iria fazê-lo esperar o tempo que ela quisesse, pois o que o governo dos EUA estava fazendo com os seus irmãos negros era muito perverso e injusto.

Assim, o que valia naquele território, era o poder da "porteira pra dentro", em que o Cônsul perdia, de certa forma, seu *status* e tinha que se submeter ao poder da Iyá Oxum Muiwa que, na ocasião, protestou veementemente e fez entender sua revolta e indignação ante o regime racista dos EUA.

Em maio de 1965, Mãe Senhora foi homenageada como "Mãe Preta do Ano", no Rio de Janeiro, por meio de uma bela cerimônia no estádio do Maracanã. Na ocasião da homenagem, Mãe Senhora agradeceu dizendo

È com grande alegria que recebo esta homenagem, e em nome de todos os Orixás, abençoô meus filhos brancos e negros de todo Brasil, e faço votos para que no dia das mães de 1965, tenhamos todos paz e bem-estar neste Brasil que é a melhor terra do mundo. (Santos, 1988, p.31)

É necessário também sublinhar que Mãe Senhora, além de ter descendência direta de príncipes e reis, era neta, bisneta e trineta de Iyalorixás. E Mestre Didi, seu descendente, a descreve de forma fabulosa.

Os Orixás africanos tiveram, em Mãe Senhora, a melhor forma de serem cultuados no Brasil como na África, pois ela era zeladora da tradição e dos mitos africanos, a grande Dama da Nação Ketu. A história dos terreiros Nagô é a história de sua família. (Santos, 1988, p.31)

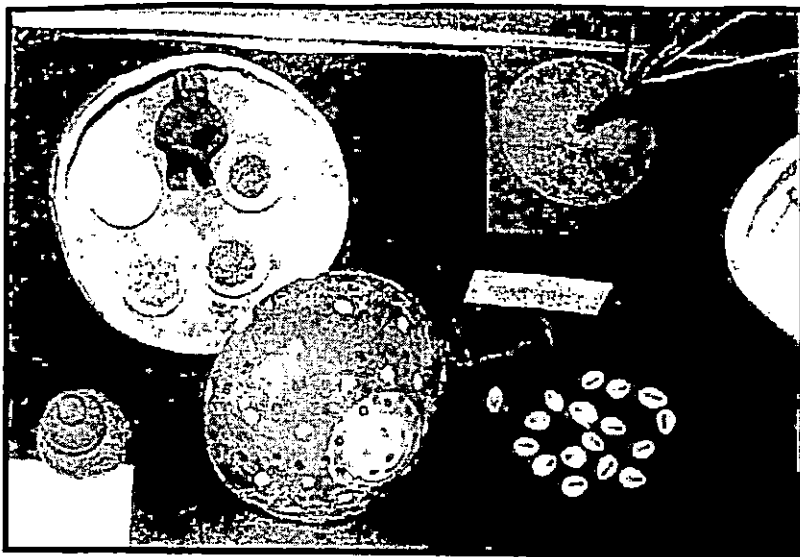
Como herdeiro desse patrimônio milenar africano, da *arkhé* civilizatória africana no Brasil, Mestre Didi dá prosseguimento às estratégias de afirmação do legado de seus ancestrais, abrindo fronteiras e legitimando-as no âmbito da sociedade oficial brasileira.

Isso tem-se refletido particularmente nas instituições idealizadas e fundadas por Mestre Didi, a saber, a Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil - SECNEB, de onde emergiu a experiência de educação *Mini Comunidade Oba Biyi*; o Instituto Nacional da Tradição Afro-Brasileira, o INTECAB, do qual Mestre Didi é presidente, além de liderar a realização de congressos, conferências, seminários e reuniões que envolvem representações mais expressivas das comunidades tradicionais em nível estadual, nacional e internacional, buscando e promovendo a afirmação da identidade própria africano-brasileira, baseada nos valores da tradição religiosa.

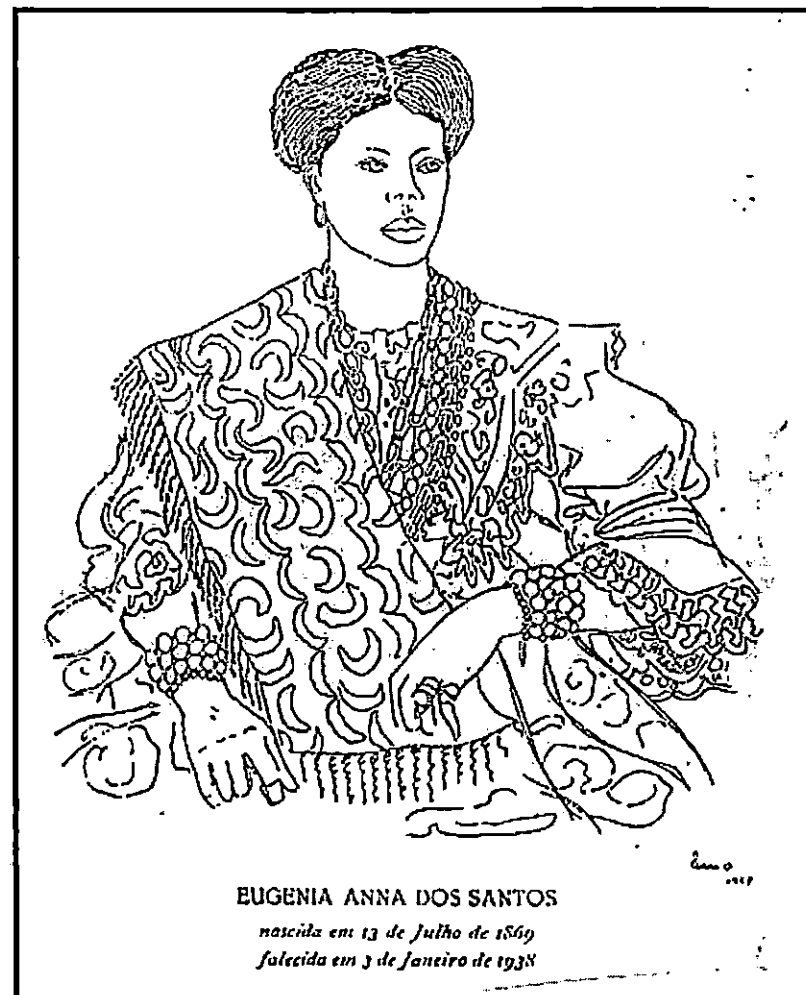


02-Exu

Escultura feita por Marco Aurélio Luz



03 – Igbá-Odu
 No seu interior,
 as quatro
 cabacinhas
 contendo
 substâncias e
 Exu o procriado
 (Foto de Marco
 Aurélio Luz)



EUGENIA ANNA DOS SANTOS
nascida em 13 de julho de 1869
falecida em 3 de janeiro de 1938

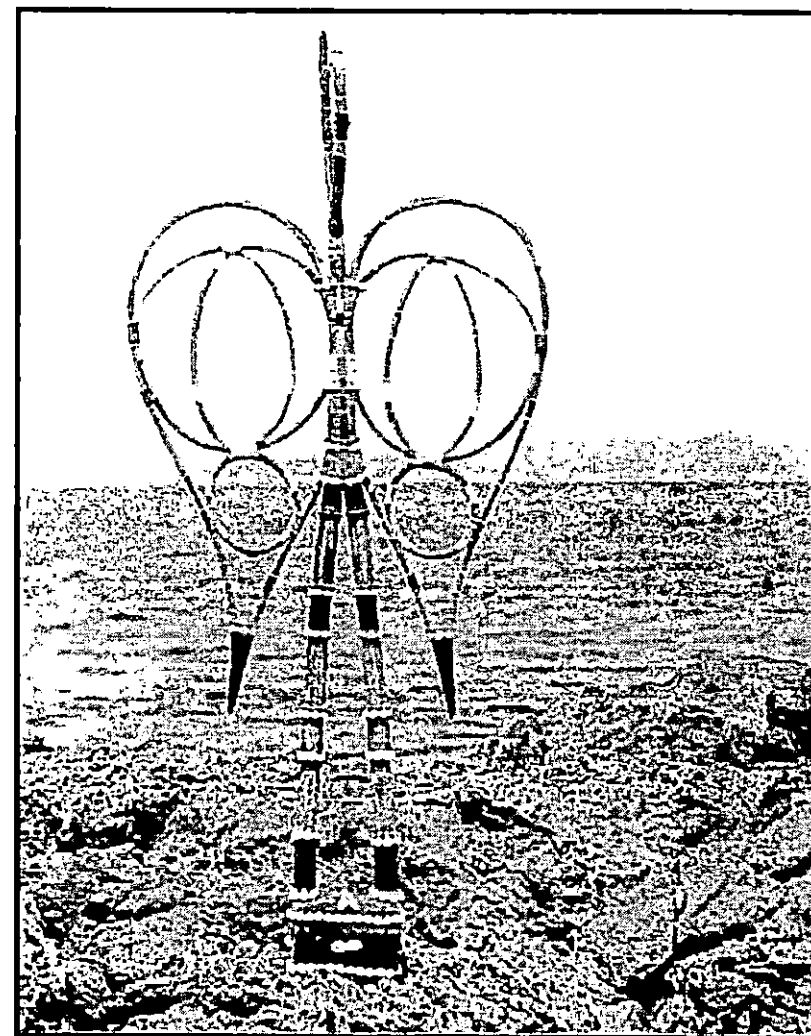
04 – Eugenia Anna dos Santos
 Nascida em 13 de julho de 1869
 Falecida em 3 de janeiro de 1938
 Ilustração de Lênio Braga



05 – Ka sun rê ô!

"O espírito da Mãe Senhora está no Ilé Òrun junto às Iyá ati imole, às ancestrais mães pretas e a todas as outras descendentes do grande reinado de Ketù, que nos deixaram a rica herança da nossa tradição e cultura". Deóscoredes M. dos Santos

(Foto cedida por Mestre Didi e Juana Elbein dos Santos)



06 – Eiyé

Escultura de Mestre Didi

(Foto: Arthur Ikissima)



07 - Geledê

Paramento do culto Geledê dedicado às Mães Ancestrais

Coleção de Marco Aurélio Luz

(Foto: Arthur Ikissima)



parte 3

MINI COMUNIDADE OBA BIYI
UMA EXPERIÊNCIA
PILOTO DE EDUCAÇÃO

O SENTIDO DE UMA EDUCAÇÃO PLURICULTURAL

Mestre Didi, na sua convivência com Mãe Aninha, a venerável Iyá Oba Biyi, a ouviu dizer: "Quero ver nossas crianças de hoje, no dia de amanhã de anel no dedo e aos pés de Xangô".

Naquela época, Mãe Aninha já tinha percebido que era impostergável a legitimação dos valores da comunalidade africano-brasileira, no âmbito do sistema oficial.

No âmago desse desejo de Mãe Aninha, instaurou-se, no Brasil e, particularmente, na Bahia, a primeira experiência de educação pluricultural, inaugurando uma rica e complexa linguagem pedagógica, ancorada nos princípios e valores do patrimônio milenar africano, reposto e recriado no Brasil: o projeto piloto de educação pluricultural *Mini Comunidade Oba Biyi*, que se desenvolveu de 1976 a 1986.

Iyá Oba Biyi nos indica o grande desafio que se apresenta para nós educadores. De um lado, o "anel no dedo", que significa as possibilidades de mobilidade social da população infanto-juvenil de descendência africana na sociedade oficial, e, de outro, Xangô, Orixá do fogo, que assegura a vida no *àiyè*, a expansão de linhagens, da existência concreta ininterrupta, filhos, descendência, ancestralidade, continuidade da comunalidade africano-brasileira, presença transatlântica dos valores culturais.

A proposição de uma educação no contexto desse desafio é promover uma linguagem pedagógica que estabeleça uma relação dinâmica entre os valores sociocomunitários da tradição e os códigos da sociedade oficial, exigindo e assegurando nesta relação o direito à identidade própria.

De anel no dedo aos pés de Xangô é procurar superar os obstáculos que se institucionalizaram na África e no Brasil, e em outros países ex-colonizados, com a pedagogia europocêntrica.

§ A imagem da África e do africano promulgada pelas escolas anglo e latino-americanas é uma imagem grotesca, humilhante, além de falsa, que mina ou impossibilita toda aspiração da criança negra à realização humana. Na própria África, essas distorções prevalecem nos sistemas educativos herdados do colonialismo. Contestar e banir este sistema de mitos racistas na educação da criança negra, e substituí-lo com uma afirmação autêntica da identidade verdadeira e positiva do africano, é uma função orgânica e primária da organização política, porque, como um sistema, ele corrói diretamente o potencial de um povo rumo à realização do seu protagonismo histórico. (Nascimento, 1981, p.36)

Timothi Awaoniyi, em relato sobre o sistema oficial de ensino na Nigéria, disse que o *Ilê Ekó* (como é chamada a casa de ensino/saber) se caracterizava como uma instituição fora das relações comunitárias. Ser educado no contexto colonial e neocolonial totalitário era ser europeizado. Aqueles que não se educavam pela escola colonial eram chamados de *ará-oko* (ignorantes, sem educação) e os valores culturais da tradição, ficavam reduzidos à percepção etnocêntrica que os classificava de "pagãos", "primitivos" e "bárbaros" (Luz, 1995, p.657).

De anel no dedo aos pés de Xangô é a possibilidade de uma educação em que nossas crianças aprendam a lidar com o repertório de códigos da sociedade europocêntrica, mas utilizando-os como estratégia de legitimação da alteridade civilizatória africana; no caso, conquistando espaços institucionais, para neles fincar, recriar e expandir, também, o repertório de valores da tradição – a *arkhé* africana.

A educação, nesta ambiência, a linguagem pedagógica fundamental será aquela que se estabelece num universo espaço-temporal mítico, predominantemente *Odara*, que envolve o mistério do existir, o conhecimento vivido e concebido, conhecimentos e experiências aprendidos por toda a vida.

O Contexto Histórico da Experiência da Mini Comunidade Oba Biyi

Aqui se inscreve a proposta de educação da *Mini Comunidade Oba Biyi*, que pode ratificar e, de certa forma, atender o desejo de Mãe Aninha. Esse nome em sua homenagem caracterizou uma pequena comunidade (mini) que reuniu crianças dos 3 meses de idade aos quatorze anos. Oba Biyi era uma forma de homenagear o nome sacerdotal

Nagô de Eugênia Anna dos Santos, cuja história tivemos a oportunidade de relatar no início deste trabalho.

Em meados da década de setenta, Mestre Didi e sua esposa, a antropóloga Juana Elbein dos Santos, estavam passando uma longa temporada no *Ilê Opô Afonjá*, numa pequena casa, cujo pátio sempre estava cheio de crianças, interessadíssimas nos livros, jornais e revistas que encontravam no ambiente. Essa ocupação do pátio da casa foi aumentando no decorrer do tempo, pois outras crianças também se sentiram atraídas pela convivência com Mestre Didi e Juana Elbein.

Esta convivência foi tomando outra dimensão, que se caracterizava por ações educativas ensejadas pelas próprias crianças que conversavam sobre o contexto social global e, muitas vezes, faziam perguntas, demonstrando curiosidade, etc. Isso, porém, não se constituía como um processo intencional e programado de educação *stricto sensu* escolar.

A idade das crianças variava entre seis e doze anos, e no pátio, muitas vezes, podiam estar reunidas cerca de trinta crianças, o que tornava muito gratificante para Mestre Didi e Juana Elbein esses encontros, principalmente por constatarem que as crianças tinham achado, naquele espaço, algo de interessante, permanecendo lá por duas a três horas, diariamente. Apesar da riqueza cultural que as crianças expressavam, Juana Elbein verificou que predominava também uma grande falta de informação quanto à escolaridade.

Poucas crianças freqüentavam a escola, muitas tinham repetido o ano e as demais abandonado os estudos. Segundo as estimativas feitas por Juana Elbein, na época, a respeito da escolaridade infantil da comunidade do *Ilê Axé Opô Afonjá*, 80% não freqüentavam a escola, apresentavam repetência sucessiva e apenas 20% a freqüentavam, revelando uma aprendizagem insuficiente, não sabendo ler e escrever, apesar da existência de escolas oficiais ao redor do terreiro.

Essa constatação mobilizou profundamente Mestre Didi e Juana Elbein, levando-os a conceber um projeto de educação voltado para superar as dificuldades identificadas nas crianças, a saber: repetência, fracasso e evasão escolar. Superar esses obstáculos, para eles, seria desenvolver uma *educação pluricultural*, ou seja, no caso específico da comunalidade do *Ilê Axé Opô Afonjá*, no Cabula, a perspectiva pluricultural caracterizou-se por trazer a dinâmica da civilização africano-brasileira, para uma relação ou interação com a sociedade oficial.

Mestre Didi, que sempre se interessou em desenvolver uma relação de igual para igual entre a comunidade e a sociedade oficial, fez nascer

uma abordagem de educação que legitimava os valores da tradição, procurando influenciar e refletir, nas normas curriculares do sistema de ensino oficial, a identidade própria das crianças originárias do terreiro.

A realidade escolar das crianças da comunidade do Opô Afonjá, naquela época, era muito traumática. As crianças que foram escolhidas pela família "para estudar" no mais das vezes,

... se afastaram da própria família, perderam o orgulho pelos valores da tradição, constituíram uma identidade fracionada, e muitas vivem como almas no exílio, sofrendo o impacto da política racista da barreira social no contexto da sociedade oficial europocêntrica identificada com a política do branqueamento. (Luz, 1995, p.666)

Mestre Didi, como pessoa nascida e criada dentro dos valores da comunidade, sempre procurou desenvolver atividades que, quando situadas principalmente no âmbito da sociedade oficial, afirmassem o que ela é, seus valores, seu orgulho pela tradição.

Assim, ele propõe, juntamente com Juana Elbein, uma experiência pedagógica que preserva os valores do processo civilizatório africano, visando uma real integração das crianças na sociedade abrangente. Era um processo pedagógico em que as crianças se sentiam à vontade, aceitas, acolhidas, atuando, interferindo no próprio processo pedagógico, fazendo valer o respeito à sua linguagem e identidade própria.

Nada mais importante para o ser humano do que se sentir aceito, amado, querido e respeitado. A *Mini Comunidade Oba Biyi* absorvia profundamente essas preocupações, tanto assim que a idéia nucleadora do espaço arquitetônico e do cotidiano espaço-temporal pedagógico refletia na criança o prazer de sentir-se em casa, à vontade, segura, feliz, expressando com desenvoltura a sua identidade e os códigos culturais da comunidade.

Um episódio que marca significativamente o início da *Mini Comunidade Oba Biyi*, foi a resposta que uma das crianças deu, ao lhe indagarem por que ela não freqüentava a escola oficial que era tão próxima ao terreiro:

- Lá eles não gostam da gente!

Já fizemos, na primeira parte do nosso trabalho, uma análise sobre isso, quando mostramos que as escolas oficiais, geograficamente próximas à comunidade, eram muito distantes, ou melhor, desenvolviam uma política ideológica assentada no Estado Terapêutico, que as tornava distanciadas dos valores existenciais próprios da comunidade, rejeitando-os, denegando-os, melhor dizendo, não gostavam da forma de ser dessas crianças.

A criação da *Mini Comunidade Oba Biyi* proporciona às crianças um espaço para participar, opinar, acompanhar, sugerir, desde a construção do prédio até as vivências do dia-a-dia com os professores e funcionários.

Naquela época, a Iyalorixá era Ondina Pimentel, que foi muito receptiva. Como sucessora de Mãe Aninha e Mãe Senhora, ela também percebia a dimensão política de afirmação dos valores da tradição.

Mestre Didi e Juana Elbein fizeram vários contatos institucionais para concretizar a idéia da *Mini Comunidade Oba Biyi*, até que surgiu a possibilidade de realização de um convênio com uma instituição dos EUA, chamada Interamericana, que se interessou muito pelo projeto. O convênio foi firmado entre a SECNEB e a Interamericana, viabilizando o início do projeto. Além disso, a SECNEB fez convênios com a Sociedade Civil do Ilê Axé Opô Afonjá e a Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

O prédio da comunidade foi construído sob a supervisão não só de Mestre Didi e Juana Elbein, mas também das crianças, que diariamente acompanhavam os operários, os materiais, bastante envolvidos com o processo, pois sentiam realmente que era deles e para eles, que estava sendo erguido aquele espaço.

Interessante, é que toda a concepção arquitetônica foi feita por Mestre Didi e Juana. Eles não queriam um prédio escolar, com a estrutura panóptica predominante no sistema de ensino oficial. Projetou-se um espaço que abrigasse uma comunidade infantil, uma casa com o estilo da Bahia, com telhas, varandas, pátio, um amplo salão. A concepção era de um espaço livre para as crianças explorarem e desenvolverem todos os sentidos do corpo, não havendo bancos e carteiras, sendo um espaço permeado pela estrutura do terreiro, onde as atividades e/ou aprendizagem ocorressem ao ar livre ou no salão. Havia, também, uma cozinha grande, banheiros e vegetação na área externa.

Sobre essa concepção arquitetônica, conversamos com Juana Elbein dos Santos.

)) Não queríamos bancos, mesa para o professor. Nós criamos um espaço para dar maior liberdade as crianças, através de núcleos de interesse dispostos num grande e único salão, onde agrupávamos distintos materiais, espelhos, vestimentas, sapatos, instrumentos de música, pinturas, colagens. Tudo isso ocupava os lugares, e as crianças ficavam no chão sobre esteiras para trabalhar. Trabalhamos no sentido de se desenvolver um programa do ponto-de-vista lúdico, da criatividade, desenvolver a criatividade da criança, porque esse é o lado mais rico que as crianças tinham, eram extremamente criativos, originalmente muito criativos.

Outra pessoa com quem conversamos sobre a concepção espaço-temporal da comunidade foi Marco Aurélio Luz, que coordenou também a experiência de educação no período de 1978 a 1985:

)) A forma de comunicação básica da *Mini* não se assentava na escrita. A forma de comunicação dava margem àqueles códigos tradicionais de comunicação da comunidade, que se manifestavam através da dramatização, dança, música, etc. Mas, em relação à linguagem pedagógica especialmente, esse espaço propiciava essas formas de comunicação. A *Mini* foi concebida com um grande salão, um pátio e uma varanda. Não se caracterizava como salas de aula, carteiras, com aquele mobiliário sobredeterminado pela escrita, com aquela prancheta, com obsessão para caderno, lápis, livro, a criança diante do quadro-de-giz e o professor à frente. Esse espaço dava outra dinâmica. Tinha salão de atividades por centro de interesses, onde se desenvolviam atividades com as turmas do prontidão, os professores começavam as atividades e a criança poderia circular de um centro de interesse para outro e vice-versa. No pátio e na varanda, aconteciam as aulas de alfabetização. Nessa varanda, havia uma grande mesa com os bancos, mantendo a característica do mobiliário da comunidade, e um quadro-de-giz presente nas aulas de alfabetização. No pátio se desenvolviam a música, dança e dramatizações.

Em 1976, nasceu o projeto piloto de educação *Mini Comunidade Oba Biyi*. Começou abrigando cerca de sessenta crianças, na idade entre três meses e quatorze anos, o que levou à constituição de um currículo para atender creche (0 a 1 ano), pré-escolar (2 aos 6 anos), e desenvolvimento integrado (7 aos 14 anos).

Foram convidadas pessoas para a formação de um Grupo de Trabalho em Educação (GTE), para procurar constituir um currículo pluricultural. O primeiro GTE era formado inicialmente por Mestre Didi, líder comunitário, e Juana Elbein, antropóloga, que viviam intensamente os valores sociocomunitários das crianças, uma psicóloga infantil, uma pedagoga recém-chegada dos EUA, uma dentista, uma médica e uma nutricionista. Outros GTE's se constituíram no decorrer da experiência, um de 1976 a 1978 e outro, de 1978 a 1986.

Obstáculos ideológicos à constituição da experiência da *Mini Comunidade Oba Biyi*

Juana nos contou que, na época do início do projeto, a formação dos professores era feita predominantemente dentro da abordagem de Piaget e, de modo algum, nada, dentro dessa perspectiva piagetiana, se adequava à *Mini Comunidade Oba Biyi*, o que a deixava assustada.

Podemos entender as preocupações de Juana Elbein. Aquela era uma experiência de educação que valorizava a erudição da *epistème* africano-brasileira, dela extraindo uma rica e complexa linguagem pedagógica, emergente de um universo simbólico litúrgico, enriquecido pelas relações entre *áiyè* e *òrum*. Deve-se imaginar, então, este tipo de experiência tendo que lidar com a pretensa supremacia de uma *epistème* europocêntrica, una, unívoca, unidimensional, totalitária, positivista, evolucionista, que denega e recalca o tempo inteiro a alteridade.

Era esse o contexto que assustava e, ao mesmo tempo, desafiava Mestre Didi e Juana Elbein, pois eles tinham que lidar com professores e membros do GTE completamente adestrados, rígidos e limitados às retóricas pedagógicas positivistas e evolucionistas. Na cabeça dessas pessoas, as crianças da comunidade teriam que passar por uma "lavagem cerebral" que as levasse a introjetar, no corpo e na alma, o recalque à sua identidade própria.

As idéias pedagógicas neocoloniais predominantes e consideradas universais constituíam a panacéia da postura didático-pedagógica dos professores.

No Brasil, podemos citar alguns exemplos, ainda muito fortes, que

influenciam os discursos e práticas curriculares que formam professores para o magistério da Pré-Escola e Educação Básica. Da década de sessenta para cá, as idéias pedagógicas versaram sobre pressupostos teóricos bastante variados e, dentre eles, destacam-se: Pierre Furtér, com a sua teoria da imaturidade, com a qual afirmava que o homem nasce completo, mas inacabado; Adolph Ferrieri, que pregava a escola ativa; John Dewey, com a aprendizagem pela ação; Maria Montessori, com o uso dos materiais concretos; Edouard Claparède, com a educação funcional; Jean Piaget, com a pedagogia experimental; Roger Cousinet e o trabalho por equipes, as atividades em grupo; Skinner, com as proposições técnicas psicológicas voltadas para o condicionamento humano para o ensino-aprendizagem.

Além disso, somos obrigados a conviver com discursos lineares, evolucionistas e fragmentados que investem nas tendências pedagógicas cujos "jargões" procuram caracterizar: Escola Tradicional, Escola Nova, Escola Tecnicista, Escola Crítica e por aí vai.

Esses exemplos que citamos, que possuem valores positivistas laicos, não foram rechaçados da retórica pedagógica brasileira. Continuam vivos, com novos matizes, porém bastante requisitados pois eles têm em comum o traço que exige a formação de gerações infanto-juvenis que possuam comportamento e disciplinamento para o uso da linguagem técnica burocrática, característica da produção fabril e, principalmente, das relações sociais de produção do Estado Terapêutico. Essa crítica que já realizamos exaustivamente na primeira parte do nosso trabalho retorna aqui apenas para ilustrar a dimensão do desafio que foi a implantação da *Mini Comunidade Oba Biyi*.

O primeiro GTE da *Mini Comunidade Oba Biyi* acreditava na capacidade e/ou competência dos discursos pedagógicos da época, que não levavam em conta os códigos da comunidade. O que era colocado como credibilidade era predominantemente Piaget, Paulo Freire com a educação popular, e outros:

Marco Aurélio Luz comenta que

... houve um "curto-circuito", porque aí também se definiram problemas de poder, e esse discurso vinha querendo sedimentar o poder dos professores e coordenadores, que eram considerados "de fora" pelas crianças, querendo ter o poder sobre eles. E, de acordo com as crianças, esses professores nada sabiam da linguagem da comunidade, dos valores que eles achavam que

sabiam mais do que aquelas pessoas. E como também na comunidade o poder está ligado a uma hierarquia religiosa e comunitária, as pessoas que chegam não sabem, não têm lugar, não têm posto, não têm poder, e aí estava a fricção de poderes.

O saber que vinha da universidade, da academia, das Secretarias de Educação, se chocava profundamente com o saber da comunidade, representada pelas crianças que não aceitavam a imposição de saberes "de fora", porque já tinham sido rejeitadas pela escola oficial justamente por isso. Como elas achavam que a *Mini Comunidade Oba Biyi* era delas, que era um espaço feito para elas, daí a fricção e/ou "curto-circuito", como bem mencionou Marco Aurélio.

Instalou-se, então, o desafio da *Mini Comunidade Oba Biyi* em constituir uma equipe, um GTE, que elaborasse o luto de *não saber*, abandonar os paradigmas pedagógicos vigentes, e tentar-se abrir caminhos para a alteridade, para ouvir o outro, tentar perceber e dar espaço para que o outro se colocasse, criasse, ocupasse uma linguagem, proporcionando a aceitação das partes, ou melhor, na dinâmica "da porteira pra dentro, da porteira pra fora".

Marco Aurélio ainda nos contou:

... quando cheguei, havia uma certa desconfiança em relação a minha atuação na *Mini*, por causa desse processo que tinha acontecido antes com vários professores e coordenadores que saíram. Mas eu tinha vivências na comunidade, tenho título, e abri espaços para que as lideranças infantis e adolescentes pudessem ocupar espaços, se manifestar e se integrar realmente na execução do projeto.

Vale ressaltar que, além da saída de alguns professores e coordenadores, houve também a evasão de algumas crianças da *Mini Comunidade Oba Biyi*, as quais, diante da tensão existente entre os valores da comunidade e da sociedade oficial, abandonaram provisoriamente o projeto.

Mas a tensão da disputa de espaço e poder institucional entre os meninos e professores manteve-se durante todo o processo. Esta tensão era atravessada, também, pela variável da resistência ao reconhecimento da alteridade, isto é, pelo recalque dos professores enviados pela Secretaria de Educação do Município, formados no ambiente escolar de valores europocêntricos.

Certa vez, uma pessoa do GTE, que tinha uma "boa formação" nos conceitos e concepções piagetianas, viu-se numa situação que a chocou profundamente, quando percebeu que estava dando umas "sacudidas" no braço de uma criança da *Mini Comunidade Oba Biyi*, pois se sentir ameaçada na sua autoridade de mestre e especialista do desenvolvimento infantil, obtida através de instituição do exterior. A situação foi tão absurda que a própria especialista resolveu afastar-se da *Mini Comunidade Oba Biyi*, reconhecendo que estava tendo dificuldades.

Juana Elbein nos contou sobre um contato que ela teve aqui, na Bahia, com um dos diretores da Escola de Summerhill da Inglaterra:

... Conversamos muito, só que lá não era um problema, digamos cultural, era um problema de desenvolver a liberdade individual, e nós não queríamos nos prender a indivíduo. Nós queríamos uma comunidade.

Quando Juana Elbein nos fala que queria uma comunidade, ela nos sinaliza o desejo de desenvolver uma educação pluricultural, ou seja, reforçar os valores culturais da criança, mas ao mesmo tempo estabelecer uma ponte com os valores da sociedade global, a partir das necessidades, interesses e valores da própria comunidade.

TENTATIVAS DE INTERAÇÃO COM O SISTEMA OFICIAL DE ENSINO

A *Mini Comunidade Oba Biyi* desenvolvia as suas atividades em dois turnos, das 8 às 17 horas, agrupando as crianças por idades e núcleos de interesses. Os núcleos de interesses permitiam que se reunissem crianças com seis ou doze anos, e essa flexibilidade era possível porque se elaboravam programas voltados para o desenvolvimento integrado. Daí, esse estágio de ensino-aprendizagem chamar-se de *Desenvolvimento Integrado*. Nele, todas as crianças trabalhavam nas mesmas coisas, às vezes juntas, às vezes não, partindo sempre dos valores da comunidade.

A proposta do currículo pluricultural na *Mini Comunidade Oba Biyi* estava voltada também para acompanhar o desempenho escolar das crianças na escola oficial. Mantinham-se contatos com os professores dessas escolas, para entender as experiências que lá ocorriam, e saber quais as dificuldades e problemas que afastavam as crianças e levavam-nas a repetir ou evadir-se.

Assim, no primeiro ano do projeto, as crianças (nessas variadas faixas etárias) ficavam o dia todo vivenciando os valores sociocomunitários, recuperando sua auto-estima e reaprendendo alguns códigos de aproximação com a escola oficial. No decorrer do tempo, as crianças que tinham idade para freqüentar o ensino fundamental das escolas oficiais, foram incentivadas a freqüentar apenas um turno na *Mini Comunidade Oba Biyi* e, desta forma, o GTE teria condições de identificar os problemas que geravam a evasão e a repetência das crianças da comunidade, enfrentando-os.

A idéia de as crianças permanecerem apenas um turno na *Mini Comunidade Oba Biyi* foi muito difícil de consolidar-se, considerando que elas não queriam ir para a escola, resistindo de todas as formas. Por outro lado, o GTE procurava aproximar-se da Secretaria Municipal de Educação, sensibilizando-a para a situação, já que, circundando o terreiro, havia três escolas municipais. Infelizmente, a Secretaria de Educação do Município não conseguia fazer com que as diretoras dessas escolas transmitissem aos professores a proposta pluricultural da *Mini Comunidade Oba Biyi* e, quando isso ocorria, a resistência aumentava entre os professores.

Juana Elbein afirma que a *Mini Comunidade Oba Biyi* apresentava muitos desafios e que o esforço do GTE seria consolidá-la:

... Nós estávamos acarretados de muitos problemas, e não podíamos intervir nas escolas oficiais que não eram nossas. Então, nós chegamos à conclusão de que nós tínhamos de reforçar a auto-estima identitária das crianças, preparando-as para enfrentar a realidade dessas escolas. (...) Quando chamavam cabelo de "bom-bril", elas diziam que o cabelo delas era bonito, e nele podia se fazer tranças bonitas, começaram a arrumar o cabelinho realçando as tranças e as características desse cabelo.

A complexidade do cotidiano da *Mini Comunidade Oba Biyi* também se expressava nas três refeições diárias, acompanhadas por uma nutricionista. Os meninos não estavam acostumados a comer verduras. No início, tentou-se oferecer a verdura pura, misturada com arroz, mas eles catavam as verduras e comiam só o arroz. Partiu-se, então, para a sopa. Nova rejeição. Teve-se que criar um cardápio que, pela manhã, oferecia lanche, com um suculento leite com Toddy e/ou Nescau. Ao

meio-dia, um almoço e, às quinze horas, outro lanche, adaptado de certa forma aos hábitos alimentares da comunidade.

Muitas crianças vinham para a *Mini Comunidade Oba Biyi* sem tomar o café da manhã e os pais começaram a entender que ali era o lugar onde as crianças comiam. Várias mães queriam colocar as crianças porque sabiam que seriam bem cuidadas, alimentadas, deixando-as tranqüilas para poderem trabalhar. As crianças comiam felizes, tomavam banho, aprendiam higiene corporal, podendo-se dedicar melhor às atividades, desenvolver suas energias diante do processo de aprendizagem.

A complexidade da experiência da *Mini Comunidade Oba Biyi* exigia um GTE que pudesse arrefecer obstáculos, do tipo: professores que eram admitidos para trabalhar na *Mini Comunidade Oba Biyi* pela Prefeitura Municipal (havia um convênio entre a SECNEB e a Secretaria Municipal de Educação) e, quando sabiam que era dentro de uma comunidade-terreiro, fugiam. A exemplo de situações contadas por Juana Elbein em que

... algumas professoras não entendiam a concepção do projeto, e pensavam que, quando chegassem à comunidade, iam ser iniciadas. E nós tivemos casos assim de pessoas mandadas pela Prefeitura, e diziam que não eram "filhos de santo", e pediam remoção ou demissão.

DIMENSÃO LÚDICO-ESTÉTICA DA EDUCAÇÃO

Vimos que a religião nas comunidades africanas da Bahia promove a coesão grupal, dinamizando, a sociabilidade existencial comunal.

A religião é o eixo sobre o qual se estabelecem as atividades da comunidade, as relações interpessoais, familiares, a culinária, a música, as vestimentas etc. Não há dicotomias entre o técnico e o estético. A cultura africana é sacralizada, tudo está permeado pelo sagrado. Uma coisa, porém, é o sagrado e outra, a religião, pois o sagrado está presente em tudo, e a religião é uma liturgia. O desafio, portanto, era separar o que é sagrado do que é liturgia, e isso teria que se desdobrar no contexto curricular da *Mini Comunidade Oba Biyi*, ou seja, separar o que era Religião e o que era História, o que era Religião e o que era Geografia, e assim sucessivamente.

A comunidade infantil *Oba Biyi* não era uma comunidade religiosa

mas de *desenvolvimento integrado* da criança. A parte religiosa era cuidada pela família e a comunidade-terreiro.

Xangô, por exemplo, é um Orixá, mas na *Mini Comunidade Oba Biyi* constituiu-se numa abordagem histórica, um herói, um guerreiro, que teve muitas mulheres e viajou por toda a África Ocidental. Essa história que, por um lado, os mitos nos contam, é também abordada por estudiosos na África. Sabemos que os mitos nos contam a vida desses heróis e o conceito de Xangô não era tratado na *Mini Comunidade Oba Biyi* dentro da abordagem religiosa, mas como o de uma figura histórica importantíssima na vida dos Nagô.

Para Juana Elbein, a preocupação era fazer com que a *Mini Comunidade Oba Biyi* não criasse conflitos com a cultura do terreiro:

... não queríamos instruir ou iniciar as crianças na religião. Do meu ponto de vista pessoal e também de Didi, nós achamos que iniciação religiosa é uma coisa que só poderia ocorrer com certa maturidade, a menos que a criança já seja predestinada a isso, o que é um problema do terreiro e da família. Então, era um problema de reforço de valores, de compreender o que se está cultuando...

Relatamos, aqui, um exemplo muito rico vivido na *Mini Comunidade Oba Biyi*, a partir do conceito de Xangô. As crianças que se tinham evadido da escola oficial viviam na área do Opô Afonjá soltando arraias, e isso era visto pelos mais velhos como atividade desaconselhável, mas, mesmo assim, os meninos adoravam essa brincadeira e não desistiam. Nesse cotidiano da comunidade, observava-se que os paradigmas da sociedade oficial penetravam nas relações dos mais velhos com os mais novos, levando a julgamentos do tipo "meninos vadios", "meninos que não querem nada".

Marco Aurélio Luz nos contou que essa situação das arraias chegou a tal ponto que houve um fato muito triste de um menino que foi assassinado por uma pessoa do bairro do Cabula, que sentiu invadida sua casa quando a arraia caiu e o menino foi buscá-la.

Mas empinar arraia, soltar arraia, fazer arraia, disputá-la, ou correr atrás delas eram atividades que davam muito prazer para as crianças do terreiro, apesar de toda a censura existente e da expectativa dos mais velhos de que a escola pudesse tirar esse costume.

Até que um dia, na *Mini Comunidade Oba Biyi*, era a passagem de

comemoração do "Dia dos Pais" e as arraias protagonizaram os festejos. Na escola oficial, assistimos sempre a comemoração do "Dia dos Pais" assentada na representação da família nuclear pequeno-burguesa, branca, pai com cachimbo ou de gravata e paletó, automóvel na porta, etc. Nos livros didáticos e outras ilustrações neste âmbito da sociedade oficial, projeta-se uma relação de pai de classe média, urbano-industrial.

Na comunalidade africano-brasileira, a idéia de pai simbolicamente está representada por Xangô, protetor da comunidade, ancestral mítico, patrono das dinastias reais, o rei que cuida do reino, da expansão da comunidade, protege as famílias, linhagens e filhos. Esta é a concepção africana de pai.

Triângulos são elementos estéticos que caracterizam Xangô e ocupam uma função importante. Dois triângulos mais um (ou dois mais um) é igual a três, o que representa o casal e o descendente, sucessão de triângulos, sucessão de famílias, expansão da comunidade. São várias formas geométricas com triângulos que podem constituir a simbologia ligada ao Orixá Xangô, e isso foi incorporado às atividades do "Dia dos Pais" na *Mini Comunidade Oba Biyi*.

Vejamos como isso ocorreu através do relato de Marco Aurélio Luz:

Um dia, eu ia saindo da *Mini* e encontrei uns meninos na porta, que corriam pra lá, outros pra cá, e eu não entendia. Quando vi, eles tinham feito com pó de telha, serra, serragem, giz, pó de giz, carvão, etc. um painel, um mosaico muito interessante, do lado de fora na área que dava acesso à *Mini*. No asfalto, eles fizeram vários triângulos com várias composições, e eles me mostravam com entusiasmo. Eles, que não estavam acompanhando diariamente as atividades da *Mini*, ouviram falar dos trabalhos que estavam ocorrendo em relação ao "Dia dos Pais", fizeram esses painéis e mostraram. Indagando a eles, soube que aquelas projeções geométricas que estava ali, eram aplicações criativas a partir das arraias. Então, eu convidei eles para participarem de uma exposição da *Mini*, a partir desses desenhos das arraias, usando elementos que não fossem perecíveis, que podiam sumir de um instante para o outro, como aquele painel no chão exposto à chuva, aos carros que passassem, etc. Então, eles foram e começaram a pintar em tábuas e fazer desenhos, pinturas em folhas de papel, partindo depois para as arraias.

Nós fizemos uma exposição das arraias, das tábuas, dos desenhos. Convidamos os pais, a comunidade e houve o reconhecimento do trabalho deles, da capacidade deles. Eles perceberam que poderiam interferir, fazer fluir um espaço em que eles se sentissem à vontade. Aos poucos, eles foram voltando à *Mini*. Neste exemplo, a situação era a necessidade de aceitação, de participação e integração. Assim, ocorria a aprendizagem, o conhecimento de Estudos Sociais, Matemática, Ciências, enfim, matérias que existem no currículo, sobre a família, sobre moradia, sociedade, enfim, tudo que é dado no currículo oficial.

Outra experiência gratificante é relatada por Marco Aurélio:

As crianças foram convidadas a visitar o museu do Solar do Unhão. Devido a outros compromissos, quando ali cheguei já estavam entrando no ônibus para voltarem do passeio. Quando me viram, saíram afoitos, me pegaram pela mão e me levaram à capela do museu onde são realizadas exposições itinerantes. Quando entrei, vi que se tratava da amostra dos trabalhos de uma artista brasileira, a qual não lembro o nome, que fizera sucesso na Europa. Seus trabalhos eram enormes arraias de pano, com os desenhos geométricos característicos. Comparando com as arraias dos meninos, vi que não havia termos de comparação, as deles eram mais originais e, para mim, muito mais bonitas. Eu os provoquei: - Viram? Vocês, estudando, podem fazer o mesmo. Eles responderam: - Mas essas arraias não servem pra voar.

A culminância do "Dia dos Pais" ocorreu com a peça "O Presente de Xangô à Boa Menina" um auto coreográfico elaborado por Mestre Didi.

O currículo da *Mini Comunidade Oba Biyi*, portanto, se desenvolvia geralmente baseado nas coisas que mobilizavam a comunidade. Houve um semestre em que uma pessoa de muita tradição estava fundando um terreiro, e esse terreiro estava relacionado a Ogum, que era o Orixá dessa pessoa, e que, seria, assim, o patrono do terreiro.

Toda comunidade ficou mobilizada com esse fato, levando o GTE a escolher o tema Ogum como referência para o semestre da *Mini Comunidade Oba Biyi*.

Ogum foi abordado como o caçador, lutador, que abre caminhos, desbravador, protetor dos ferreiros, civilizador no sentido de expansão da humanidade por meio da técnica, da tecnologia. Dessa forma, explorou-se essa dimensão civilizatória característica da humanidade, que utiliza instrumentos no contato com a natureza, transformando-a.

Esse conceito de Ogum dentro da cosmogonia Nagô, com uma visão de mundo, percepção e elaboração de existência própria, constituiu uma referência para o currículo pluricultural da *Mini Comunidade Oba Biyi*. Os emblemas e cores de Ogum, os elementos que o caracterizam, eram explorados nessa dimensão de conhecimento: floresta, caçador, um universo enorme de aspectos que classificam seres da natureza, ecossistemas, poluição, entre vários outros.

Ogum é desbravador, faz expandir a civilização, a sociedade, a metalurgia, a tecnologia, o segredo da transformação do minério em metal. Trata-se de um conceito cosmogônico capaz de gerar vários desdobramentos, a exemplo da emblemática de Ogum que ilustra e abre discussões para o aprendizado da Matemática, Química, etc.

O currículo da *Mini Comunidade Oba Biyi* possuía uma dinamicidade contextual, aberta, em movimento. No caso específico da Matemática, por exemplo, as ilustrações de conjunto se alimentavam da simbologia de Ogum, as suas ferramentas, a sua ambiência, possibilidades infinitas, pois Ogum está relacionado com técnica e natureza, nos seus aspectos animal, vegetal, etc. Luta e desbravamento são características dos valores que também envolveram a abordagem de Matemática e outras matérias.

Na Língua Portuguesa, exploravam-se as narrativas dos contos, o vocabulário, sem desprezar a presença da língua Yorubá, elemento significativo de identidade comunitária, presente nas cantigas, frases, contos e provérbios.

A *Vendedora de Açaças que ficou Rica*, conto de Mestre Didi, foi escolhido e adaptado pelos participantes do curso de teatro do grupo de jovens da *Mini Comunidade Oba Biyi*.

A VENDEDORA DE ACAÇÁS QUE FICOU RICA

Em uma cidade africana, existia uma senhora, que há muitos anos vendia açaçá e mingau pela manhã.

Já se achando muito cansada, um dia, ela resolveu ir à casa do Babá Ifá pra saber o que ela devia fazer para deixar de vender mingau e açaçá, e viver mais descansada para o resto da vida,

pois já estava um bocado velhinha.

Depois de feita a consulta, Ifá disse para ela: - Você me traga uma galinha, um porco, enfim, tudo o que lhe ocorra pela cabeça. Imediatamente, ela saiu para dar as providências, a fim de conseguir as coisas, o mais depressa possível, para levar ao Babá Ifá, pois queria se ver livre daquela vida de qualquer jeito. Logo que conseguiu tudo o que lhe pareceu suficiente para o trabalho que Ifá ia fazer, foi levar.

Depois de feita a entrega, Ifá disse para ela: - Vá minha filha, dentro de sete dias, vai terminar a grande guerra que está sendo travada pelo general Ogum, muito perto daqui; na volta dele, você terá a recompensa merecida obtendo uma melhor posição na vida, por todos estes anos que vem ajudando à alimentação de todo o povo desta cidade com seu açaçá e com seu mingau.

A velhinha foi-se embora e recomeçou a fazer seu mingauzinho com os açaçás. Quando completou sete dias, ela já nem se lembrava mais do que tinha feito, nem do que lhe tinha dito Ifá, quando viu e ouviu uma zoadá e um bocado de soldados que vinham em sua direção com muitos gritos de satisfação, vivas e toques de tambores, parando em frente ao lugar onde ela estava vendendo.

Nisto, um deles que era o general Ogum, e que estava comandando toda aquela gente vinda da guerra com muita fome, chegou junto dela com todo o pessoal dizendo: - Minha velhinha, não morremos na guerra, será que vamos morrer aqui com fome? - Em resposta ela prontamente, de muito bom grado, mandou todos se sentarem e começou a servir um por um.

Terminada a refeição, Ogum que não tinha dinheiro nenhum para pagar o almoço, pois devorara com os companheiros tudo o que foi comer da velhinha, pontual como era, dividiu com ela de tudo o que trazia de saques da guerra, ficando assim a vendedora de açaçás e mingau, riquíssima, de surpresa. Esta transferência foi divulgada por todos os lugares do mundo. (Santos, 1961, p.107-108).

Transcrevemos a totalidade do conto não só para ilustrarmos a forma de narrativa da literatura que emerge da tradição comunitária, como também para sublinhar o valor da relação com o sagrado, que constitui

uma das fontes de adesão e participação dos jovens e das crianças na *Mini Comunidade Oba Biyi*.

O destino revelado e a mobilização de axé na forma de oferenda permitem a realização do desejo e a superação das dificuldades em alcançá-lo. Se, por um lado, esse aspecto fundamental dos valores da cultura Nagô mobilizava a *Mini Comunidade Oba Biyi*, encontrava, todavia, nos professores, a dificuldade imposta por um recalçamento desde fora, que movimentava a tensão do desafio de um currículo pluricultural.

Assim, do cenário da feira, poderiam ser desdobrados inúmeros ensinamentos e informações relacionadas às mais diversas matérias. O conto gira em torno da feira, do mercado, uma ambiência muito rica de conteúdos, levando à abordagem da Geografia, da Matemática, da Contabilidade, das Ciências, da História, envolvendo mercadoria, troca, moeda, higiene, culinária, uma infinidade de referências possibilitadas pelo tema. Certamente, esses variados aspectos exigirão do professor muita sensibilidade e criatividade para absorver as experiências e vivências que irão mobilizar as crianças, e a capacidade de estabelecer a ponte com o currículo oficial, respeitando os códigos da comunidade e reforçando a linguagem muito sagrada norteadora da experiência.

Mas, infelizmente, era muito difícil explicar isso às professoras. Com o decorrer do tempo, as crianças, porém, iam ficando cada vez mais orgulhosas desses valores comunitários.

TENTATIVAS DE SUPERAÇÃO DO RECALQUE

As professoras racionalizavam e justificavam a não participação no projeto com a alegação de que não havia ou não se investia em materiais didáticos oficiais (livros, apostilas, cadernos, tabuadas, etc.) recomendados pelo MEC - Ministério da Educação, pela Prefeitura, o que na verdade eram elementos que alimentavam o recalque.

O GTE percebeu que as professoras só se sentiam seguras, quando submetiam as crianças aos aparatos da comunicação escrita.

Vimos na primeira parte deste trabalho, que o exercício da escrita aprisiona a criança, cercanda-a com carteiras e encerrando-a no enquadramento da sala de aula. É o claustro que exige o silêncio, a inércia corporal, dicotomia dos sentidos, fragmenta o técnico do estético, subestima a criatividade da criança, além de outorgar ao professor o poder de executar exames e avaliações, voltadas para a legitimação da Razão do Estado Terapêutico.

Em entrevista, Juana Elbein dos Santos assim se expressou:

« Começamos a trabalhar com as professoras e descobrimos coisas sobre elas, que já sabíamos. Possuíam uma formação muito deficiente, acostumados com apostilas, eram dependentes dos livros didáticos, redigiam muito mal. Elas tinham introjetado os valores da escola oficial, e esses valores incluíam a desvalorização da cultura africano-brasileira. Era extremamente complicado trabalhar com elas, ficavam tensas (...)

Na *Mini Comunidade Oba Biyi*, a escrita aconteceu como desdobramento das dramatizações, dos contos de onde se extraíam palavras-chaves, referência do repertório que deveria estar articulado com o que os meninos viviam na experiência dramática do conto, na narrativa oral, que gerava uma narrativa escrita, posteriormente transformada em dramatização. A escrita foi sendo inserida na perspectiva de fortalecimento identitário da comunidade.

A adesão das crianças à escrita ocorreu à proporção que ela foi sendo entendida como útil e necessária ao estabelecimento das relações da "porteira pra dentro, da porteira pra fora", no sentido de consolidar a identidade comunitária. Isto era possível ser observado quando as crianças ficavam curiosas para ver como os contos que dramatizavam, se expressavam no texto escrito. Mesmo assim, as crianças que mais resistiram à escola oficial, só aderiam à escrita quando eram seduzidas a aprender palavras na língua Nagô, que constituíam o repertório da comunidade. Assim, muitos aprenderam a ler e escrever, quando viram que poderiam registrar o acervo lingüístico e literário do cotidiano ritual da comunidade, traduzindo-o e contextualizando os significados. Além disso, o próprio GTE e funcionários perceberam que a própria sobrevivência e as relações da *Mini Comunidade Oba Biyi* da "porteira pra fora" dependiam de troca de correspondência, convênios, contabilidade, relatórios, planejamento, toda uma linguagem sobredeterminada pelo texto escrito.

Os professores deveriam inspirar-se no conto, na dramatização para promover o processo de alfabetização e do aprendizado de outras matérias, considerando o currículo da escola oficial, para articulação com o eixo temático e dramático que estava sendo desenvolvido no semestre.

Visando melhorar a atuação dos professores, o GTE criou a alternativa de realização de laboratório, onde eram desenvolvidos exercícios de

desrecalcamento. Os professores chegavam à *Mini Comunidade Oba Biyi* achando que a comunidade era incapaz de produzir conhecimentos, elaborar o mundo, constituir valores e formas de existência. A formação dos professores funcionava como uma trava, e foi preciso fazer um trabalho para destravá-los, abri-los para a integridade do universo do outro.

Durante um semestre, Benedito Luís Amaro, o Lumumba, contribuiu com sua experiência artístico-teatral e política, para a realização dos laboratórios da comunidade. Sua estratégia foi utilizar os exercícios dramáticos exigidos na formação de atores, através do desrecalcamento psicocorporal, adaptados e atualizados para as exigências pedagógicas da *Mini Comunidade Oba Biyi*, fazendo aflorar o recalque e as resistências aos valores e linguagens emergentes da comunidade, obtendo resultados bastante satisfatórios. Entrava com a dramatização de contos e a elaboração das simbologias, realçando formas de comunicação e suas dimensões estéticas, características da comunidade.

Este foi sempre o problema principal da *Mini Comunidade Oba Biyi*, ter um quadro docente capaz de perceber os valores da comunidade, trabalhar com os códigos da prefeitura e, fundamentalmente, relacioná-los aos códigos da comunidade.

Houve um episódio muito engraçado no início da experiência, e que permeia estes aspectos que acabamos de abordar. Veio a Salvador um grupo de intelectuais para um Seminário SECNEB, e aproveitaram a oportunidade para visitar a experiência de educação que estava repercutindo nacionalmente.

A decoração que estava compondo, no dia da visita, certas áreas do ambiente apresentava ilustrações de Mickey Mouse e de Minie, sua namorada. Eram ilustrações feitas pelas professoras, que ainda não estavam sensibilizadas pelas propostas do projeto.

Depois de correr todo o ambiente e de se depararem algumas vezes com a Minie Mouse, um dos visitantes brincou com o GTE dizendo: – “Ah! Agora eu entendi porque o nome ‘Minie’. É por causa da namorada de Mickey”.

Isto não significa que fosse proibido o uso de ilustrações de Mickey e Minie no projeto. O fato é que não estavam sendo valorizadas ilustrações que reforçassem os códigos da comunidade, inclusive se considerarmos o significado de Mickey Mouse – um mascote símbolo do capitalismo industrial, figura que faz repercutir no mundo os valores do “*American way of life*”, figura assexuada, reforço do *self made man*.

Os depoimentos reforçam esses conflitos e resistências:

Fazíamos laboratórios, para afastar as tensões, fazendo exercícios, dança, soltar o corpo. (...) Elas achavam estranho e não entendiam esse nível de educação. Por exemplo, tocar um atabaque, a gente não tocava o ritmo do terreiro, mas tocava atabaque. E por que não? Porque são Orixá, porque os Orixá dançam esse ritmo! Todo mundo na Nigéria dança, sabemos que o povo dança! (Juana Elbein dos Santos).

A resistência é, por exemplo, ... Quando mostramos numa ocasião os recalques, de que elas não queriam cantar as músicas dos contos, porque estavam em Yorubá, em Nagô, e achavam que era religião. Não que fosse, mas não era, porque não estávamos numa situação sagrada, estávamos numa situação de um conto, o conto em si é só uma ilustração, não se está fazendo axé, mobilizando axé. Estávamos apenas ilustrando a cantoria em Yorubá, referindo-se a alguma coisa que às vezes tangenciava a representação dos Orixá. Mas elas não se abriam para isso, se fechavam, resistiam. (Marco Aurélio Luz).

Em um desses laboratórios, algumas professoras disseram que não estavam resistindo ao projeto, pois elas estavam ali aceitando os desafios que iam surgindo, participando e enfrentando-os. E, se elas ficaram, é porque não estavam resistindo. E informaram que, na Prefeitura, havia uma pilha de memorandos de professores que foram designados para a *Mini Comunidade Oba Biyi* e, quando souberam que era em um terreiro de candomblé, se recusavam a ir.

Na medida do possível, algumas professoras foram aderindo ao projeto e sendo conquistadas pelas crianças, como relata Juana Elbein dos Santos:

Quando havia festa no terreiro, as crianças convidavam as professoras para irem. Levavam pelas mãos as professoras, colocavam-nas em determinados lugares para assistirem à festa, explicavam-lhes as coisas. Um se sentiam meio intimidadas, outras achavam que decepcionariam as crianças se não fossem.

Sobre isso, conseguimos reunir algumas impressões dos ex-alunos da *Mini Comunidade Oba Biyi*:

Até que as professoras na comunidade achavam que a gente ali tinha inteligência, porque eles passavam para a gente e a gente ainda perguntava. A gente não tinha dificuldade com elas e nem elas com a gente. (C, 26 anos, participou da *Mini* no grupo de Desenvolvimento Integrado, quando tinha 12 anos). Os professores da creche, da *Mini*, ensinavam com um tipo de magia diferente, na base da música, teatro, tinham mais paciência com a criança. Eu fui para lá no berçário, então praticamente eu cresci ali dentro da *Mini*. Tinha muito carinho, e elas passavam isso com uma magia assim... Uma coisa diferente das outras professoras que só conhecia a gente depois que mudou de uma escola para outra. Com as outras professoras de fora eu via uma coisa estranha, uma pessoa assim que eu não podia chegar e falar "eu não entendi", com vergonha, medo de chegar para essa professora e dizer que eu não tinha entendido o que ela explicou. Já as professoras da *Mini*, pelo fato de eu conhecer e conviver mais com elas, eu chegava e perguntava. Já era mais fácil de se aprender. (I, 19 anos, entrou na creche da *Mini* com meses de idade e lá ficou até os doze anos).

As atendentes da creche eram pessoas da comunidade contratadas pela Prefeitura, por indicação do GTE da SECNEB.

Os laboratórios para a melhoria da formação dos professores apelavam para a linguagem teatral, canto, dança, aprendizagem respiratória, reaprender a narrar, isto porque os professores tiveram uma formação escolar que os contraiu, aprisionou seus corpos e almas aos aparatos da disciplina da escrita.

Para ampliar as relações das crianças "da porteira pra fora", a *Mini Comunidade Oba Biyi* realizava excursões, fazia apresentações dos autos coreográficos, fazia visitas a museus, teatro, cinema, etc.

Assim se expressam os ex-alunos da *Mini Comunidade Oba Biyi*:

Nas excursões, a gente sempre que saía na rua assim, a gente ficava mais tenso. Por causa do movimento da rua, do povo. Porque a gente fazia as apresentações entre a gente mesmo. Eram só alunos mesmo da *Mini*. Então quando a gente se vê com o povo lá fora, para se adaptar com o povo, e saber se vão gostar ou não, da apresentação, aí a gente se fecha mais. E na Comunidade não, a gente dava tudo nosso mesmo. Se

continuássemos na Mini talvez a gente se acostumasse com os de fora então iam ser todos irmãos. (C, 26 anos, Desenvolvimento Integrado).

A gente sempre fazia passeio no dia das crianças. Levavam a gente para o Solar do Unhão para conhecer outras coisas, jardim zoológico, para a gente conhecer os bichos, tinham muitos bichos que a gente não conhecia. Chegava no outro dia, a professora desenvolvia muita coisa sobre o que vimos no jardim zoológico. Tinha muita coisa, passeio de praia, como na praia do Flamengo. A gente conheceu muitas coisas lá na escola, na *Mini-Comunidade*. (I, 19 anos, Creche, Prontidão e Desenvolvimento Integrado).

Houve uma atividade no Museu de Arte Moderna e as crianças deixaram extasiada a equipe do museu, com o repertório de linguagem criativa que revelaram no ambiente.

As crianças visitavam exposições nos museus, que eram bastante interessantes, inclusive quando eram exposições relacionadas a coisas da comunidade-terreiro.

Uma menininha uma vez, numa dessas exposições, parou em frente a um quadro ficou olhando, olhando e pensando. Aí ela disse: - Esse quadro está errado! A professora perguntou: Por quê? A menina respondeu que o quadro tinha uma filha de Oxum; e o colar que ela apresentava não era de Oxum. Então ela já tinha se valorizado tanto, que até começava a criticar o que era de fora, o que não estava respeitando os valores da comunidade. (Juana Elbein dos Santos)

Nesta perspectiva, a *Mini Comunidade Oba Biyi* valorizava as crianças, desenvolvia sua auto-estima, atividades que se adequavam à maneira como as crianças aprendiam na comunidade, evitando copiar um modelo oficial, fazendo junto com as crianças uma comunidade ancorada na *arkhé* africano-brasileira, que lhes proporcionava um desenvolvimento fabuloso.

A PRESENÇA DE MESTRE DIDI

Colagem, pintura, modelagem de barro, escultura de madeiras, dramatização, confecção de vestimentas e cenário, feitura de comidas,

contos, narrativas de histórias, dança eram possibilidades que levavam as crianças a ter acesso ao patrimônio da comunidade.

Mas o responsável por todo o sucesso pedagógico da *Mini Comunidade Oba Biyi*, além dos professores, GTE e funcionários, foi o Mestre Didi.

Mestre Didi estabelecia a linguagem pedagógica pluricultural, recriando dos contos milenares da tradição, uma literatura infanto-juvenil, adaptada para a escrita. Desses contos, ele promovia formas de comunicação da comunidade, caracterizadas pela cultura de participação; ele mantinha os valores da tradição e, ao mesmo tempo, usava o código característico da sociedade oficial que era a escrita.

A concepção e a linguagem pedagógica de Mestre Didi estavam relacionadas à dinâmica civilizatória da tradição Nagô, de onde ele procurava inspiração para gerar o cotidiano curricular da *Mini Comunidade Oba Biyi*, influenciando, determinando códigos, refletindo de tal modo que não excluísse a identidade das crianças.

Os contos que compõem os legados da tradição são os *itans* e fazem parte de sistemas oraculares. Alguns contos o Mestre Didi criou, e são encontrados em alguns de seus livros, a exemplo de *Contos Nagô*, *Contos Negros da Bahia* e *Contos de Mestre Didi*.

Para elaborar a dinâmica curricular da *Mini Comunidade Oba Biyi* através dos contos, o GTE se reunia no início de cada semestre com os professores e funcionários, estabelecia a temática e procurava com Mestre Didi um conto que atendesse, representasse e/ou ilustrasse o tema escolhido. Neste processo, as crianças também participavam.

Assim, foram realizadas várias dramatizações a exemplo de: "Odé, o Caçador e os Orixás do Mato"; "A Chuva dos Poderes"; "A Filha do arco-íris"; "O Presente de Xangô à Boa Menina"; "A Vendedora de Acaçá"; "A Fuga de Tio Ajai", dentre outros.

O conto "A Chuva dos Poderes" foi adaptado para a *Mini Comunidade Oba Biyi* porque começaram a surgir problemas nas relações que se estabeleciam entre os professores, GTE, funcionários e alunos. Na relação entre os diversos setores da comunidade ocorriam atritos, coisa muito normal de acontecer em qualquer instituição. Mas, na *Mini Comunidade Oba Biyi*, o problema foi tratado de forma singular pois, de um conto mítico, extraiu-se a sabedoria da melhor convivência entre as pessoas e os ensinamentos de como assumir suas funções sem prejudicar as demais.

O conto aborda os poderes de realização de cada Orixá, que foram enviados por *Olòrun* à Terra, para ajudar as pessoas. *Orummilá*, que

detinha todos os poderes, aceita distribuí-los entre os Orixá para melhor resolver os problemas dos seres humanos. Num encontro numa determinada hora, cairia uma chuva de poderes, e cada Orixá que pegasse determinado poder, ficaria bastante satisfeito com ele. No final, cada Orixá fica satisfeito com a solução encontrada por *Orummilá*.

Era nos Festivais da *Mini Comunidade Oba Biyi* que, por sinal tinham muita repercussão, que se culminava o semestre. Nesta ocasião, eram exibidos os trabalhos das crianças relacionados à temática do semestre, expondo-se o que elas selecionavam, apresentando as peças de teatro ou autos coreográficos, músicas, danças, figurinos, cenários.

Nessas ocasiões, reuniam-se, à comunidade-terreiro, as pessoas do bairro, deixando a área cheia de gente que vinha assistir aos trabalhos. Vinham, também, convidados de outras instituições, proporcionando um intercâmbio. As confraternizações eram acompanhadas sempre por um lanche, momento, como já vimos, que proporcionava a coesão grupal, o compartilhar de emoções e sentimentos, o *re-ligare*.

O projeto de Didi e Juanita foi um projeto muito estupendo, fora do comum, fora do comum das escolas oficiais. (J, funcionária da *Mini* e mãe de adolescentes do Grupo de Jovens Oba Biyi) O tempo melhor que eu acho é porque estavam todos juntos. Tinha todos os professores bons, tinha a orientação de Alapini. (N, 26 anos viveu na *Mini* do Prontidão ao Desenvolvimento Integrado) Porque a gente ali na dança, no canto, estava fazendo tudo que não faz na sala de aula comum. E na hora todo mundo participa, cada um faz do seu jeito, seu gosto. Na peça "Odé e os Orixás do Mato", aconteceu uma coisa engraçada. Eu era o pé de árvore, outro era bicho, não sei o quê... Ai na hora que o pinto chegou para perguntar para o Babalaô, assim todo se tremendo dizendo que estava sentindo frio, nessa hora caiu uma chuva mesmo e aí ele sentiu frio, e tremeu mais do que tinha que tremer de frio. Quando a gente vê ele agora, ele tem até uma filha, a gente pergunta. "E aí Rubinho cadê o frio?". Mas eu brincava, eu aprendi a cantar, aprendi a interpretar, aprendi a coisa de ensinar, participar de teatro na *Mini*. Foi aí que eu me interessei pelo lado de teatro, foi de lá, da *Mini*. Foi aí que eu achei a diferença da escola de fora, pública. A *Mini* era também, mas trabalhava com coisa

da cultura, com teatro, com música e já a outra escola não, a gente só chegava para sala, recreio brincava normal, para sala e ia embora. Na *Mini* não, a gente tinha música, participava de teatro, a gente aprendia o valor da nossa cultura, com teatro, com música. (I, 19 anos/Creche, Prontidão/Desenvolvimento)

Meu avô Didi ensinava a gente a pintar as roupas, botar nas tintas, amarrava na pedra... Lembro ele abrindo as estamparias, eu era criança mas eu sempre estava junto para aprender. Eu lembro também das meninas ensaiando, porque na creche tinha um pé-de-espinho, onde dentro do espinho, na peça, ficava o Babalaô. Tinha uma peça em que "O Caçador" vinha falar com esse Babalaô, foi no cenário na área. Aquele lugar eu achei lindo! Apesar das pessoas ficarem de pé. Mas eu achei muito bonito fazer a peça no lado de fora, na área. E aquele pé de espinho, parecia que fazia parte e o Babalaô dentro. Eu achei lindo aquela parte! Geralmente quando ensaiava era dentro do salão grande que tem lá, mas quando tinha que apresentar fora... Ai eles iam ensaiar fora também, para saber onde cada um ia ficar, em que lugar o Babalaô ia entrar, sair para explicar tudo direitinho. (I, 19 anos, participou da Creche/Prontidão/Desenvolvimento)

O Mestre Didi sempre ia na *Mini* fazer as peças com a gente. Ele criava umas peças... Sempre ali junto, criando, ensinando a gente a criar...!. (N, participou do Grupo de Desenvolvimento Integrado)

O que me atraía na *Mini* era porque a *Mini* vem da religião e o que me atraía na *Mini* era a parte cultural: teatro, peça, esses negócios que a gente fazia, eu gostava. (N, 30 anos, participou do Grupo de Desenvolvimento Integrado)

A *Mini Comunidade Oba Biyi* repercutiu muito no Brasil e no exterior. Na época, o Ministro da Educação era Eduardo Portella, e o Secretário da Cultura, Márcio Tavares, ficou muito interessado no projeto, dando muito apoio. Dentro desse apoio, ele criou um Programa de Educação chamado: *Educação em Diferentes Contextos Culturais existentes no Brasil*. A idéia era usar a *Mini Comunidade Oba Biyi* como uma ilustração das possibilidades de uma educação numa dimensão pluricultural.

No exterior, a repercussão da *Mini* foi através da NOVA (que é uma ONG sediada no Rio de Janeiro), que desenvolvia trabalhos de educação popular em todo o Brasil. A NOVA estabeleceu um intercâmbio com membros do GTE da *Mini Comunidade Oba Biyi*, divulgando a experiência através de palestras, conferências, filmes em várias ocasiões.

Através da NOVA, o GTE entrou em contato com a NOVIB, ONG holandesa, que realizou vários convênios com a *Mini Comunidade Oba Biyi*, promovendo também em outros países a socialização de informações sobre a experiência. Membros do GTE tiveram oportunidades de divulgar a experiência da *Mini*, em diversos Congressos nacionais e internacionais. (Marco Aurélio Luz)

Portella fomentou a criação de programas com essa referência de educação, que se adaptavam ao contexto comunitário em que se situavam, amoldando-se aos contextos onde estavam, respeitando a característica cultural, histórica e de identidade local. Depois de certo tempo, ele resolveu fazer um filme da *Mini* com a EMBRAFILME. A *Mini* ficou entre os cinco projetos modelos dessa linha de Programas do MEC, sendo exibido o filme numa reunião nacional de Secretários de Educação. (Marco Aurélio Luz)

O GRUPO DE JOVENS OBA BIYI

As crianças iam crescendo e a *Mini Comunidade Oba Biyi* precisava criar um ambiente que considerasse uma comunidade também de jovens. Foi assim que surgiu o *Grupo de Jovens da Oba Biyi*.

Quando as crianças completavam quatorze anos, continuavam junto à *Mini Comunidade Oba Biyi*, acompanhando de perto todas as atividades.

Desta forma, o GTE elaborou uma organização espaço-temporal voltada para esses adolescentes que insistiam em vivenciar a experiência. Era geralmente pela noite, nos fins de semana, nas férias, momentos em que os jovens estavam mais disponíveis.

Houve um momento, durante as férias, em que se organizou um curso de fotografias, com Rino Marconi, quando se montou um laboratório na *Mini Comunidade Oba Biyi*. Depois das férias, como o espaço não ficou disponível devido à volta às aulas das crianças, o laboratório foi transferido para a SECNEB, na rua Ubaranas, na Pituba.

O Grupo de Jovens Oba Biyi também criou um Cineclube, e à noite se usava o espaço para projetar filmes. O Cineclube tinha o apoio da Fundação Cultural do Estado da Bahia através do PRODASEC e ali se distribuíam aparelhos de projeção de filmes, davam-se cursos de projeção e filmagem para os jovens, fornecendo-se todo o equipamento necessário. Os filmes eram da EMBRAFILME, com a coordenação local de Luíz Orlando. Naquela época, o vídeo-cassete ainda não era muito divulgado na Bahia, então os meninos aprenderam a operar com máquinas de 16 milímetros. Nas sessões de cinemas, eram convidados os pais e toda a comunidade.

Os jovens produziam os convites, organizavam o ambiente, selecionavam os filmes, operavam os aparelhos, estabeleciam os contatos com a Fundação Cultural, eram convidados para levarem esses trabalhos a outras comunidades, eventos, exposições, etc. Interessante é que, com o curso de fotografia, eles aprenderam a registrar esses momentos e os expunham. Enfim, eram momentos de enriquecimento das experiências, convivências, numa ambiência capaz de fortalecê-los nas relações "da porteira pra dentro, da porteira pra fora". Teatro, museu e cinema eram linguagens cuja convivência não fez os jovens perderem sua identidade em relação à tradição, mas ajudou-os a aprenderem a manejar vários códigos e técnicas da sociedade oficial.

))) Há meninos que hoje manejam câmeras, filmes, etc. Fizeram laboratórios de fotografias, especializando-se nessas coisas. Outros foram trabalhar a partir dos conhecimentos que adquiriram na própria *Mini* (...) Alfabetizando-se, depois, adquirindo a técnica de manejo desses conhecimentos (...) Fala-se muito nesse negócio de técnica, tecnologia como um bicho de sete cabeças, mas não chega perto do que a comunidade possui de patrimônio de conhecimentos e elaboração, aí é um percurso realmente muito mais profundo e que se aprende a vida toda. (Marco Aurélio Luz)

O GTE tinha a pretensão de transformar esses jovens em monitores, pois no futuro eram eles que iriam conduzir o processo, já que tinham a vivência da comunidade.

Expandindo-se, repercutindo, afirmando-se, a *Mini Comunidade Oba Biyi* ia sedimentando suas proposições pedagógicas "da porteira pra dentro, da porteira pra fora".

Todavia, as tensões com a cúpula do terreiro foram aflorando cada vez mais. A Iyalorixá Ondina Pimentel faleceu e o terreiro estava vivendo uma fase de transição. A nova cúpula do terreiro estava ainda muito insegura ao tomar iniciativas, temerosas de tomar atitudes mais ousadas, a exemplo de assumir um projeto como o da *Mini Comunidade Oba Biyi*.

O corpo dos Obás, criado por mãe Aninha e ampliado por Mãe Senhora, transformou-se numa "faca de dois gumes", isto porque, quando Mãe Aninha criou o corpo do Obás os (Ministros de Xangô), foi com a intenção de repor e recriar, no Brasil, a estrutura política do antigo Império Nagô para fortalecer a tradição, reunindo, nesta cúpula, pessoas que pudessem contribuir veementemente para a expansão existencial da comunidade, em face da sociedade oficial europocêntrica. Infelizmente, o corpo dos Obás descaracterizou-se, quando alguns de seus componentes, "amigos da casa", começaram a ter poder na sociedade civil do Ilê Axé e, por outro lado, foram falecendo dignitários da geração antiga pertencentes à própria comunidade.

Alguns Obás eram contra o projeto da *Mini Comunidade Oba Biyi* voltado para o desenvolvimento das crianças da comunidade. A tensão foi crescendo, principalmente porque eles não entendiam o projeto e criavam muitos obstáculos institucionais. Essa insegurança dos Obás devia-se ao fato de que eles achavam que havia, na *Mini Comunidade Oba Biyi*, um poder paralelo ao deles e ao da Iyalorixá.

Deve ser ressaltada a análise feita por Juana Elbein dos Santos quando ela avalia essa crise:

))) ... os problemas com o grupo dos Obás foram-se acirrando cada vez mais, eu tinha a impressão que o projeto era muito avançado para a comunidade, a comunidade não estava preparada para este projeto. (...) Um pouco de utopia havia em nós, porque algumas normas nos guiavam pela capacidade que Didi tem de abrir-se para o mundo e de abrir as pessoas para o mundo.

Se, antigamente, o corpo dos Obás representava as linhagens de famílias africanas na Bahia, pouco a pouco foi sendo composto por artistas, intelectuais, alguns com cargos no Governo, e esses postos foram-se transformando porque, de certa forma, legitimavam o terreiro na sociedade oficial.

Mas com a nova cúpula do terreiro, os Obás iam introduzindo e impondo seus pensamentos e valores.

Uma vez falando com um desses Obás, ele me disse: o pinto não pode cantar mais alto que o galo, colocando-se como galo, quando ele é uma pessoa que não vive a tradição. Aí eu achei uma insegurança tão grande! Por outro lado, começaram a dizer que nós estávamos ensinando religião às crianças, criando competições inexistentes. Mas eu acho que o problema principal, vendo agora a coisa de longe, foi que havia uma insegurança no poder, que a cúpula estava tendo, porque eles sentiam que a educação podia ser um poder paralelo, que essas crianças de 12, 14, 16 e 18 anos não iam precisar mais dos Obás. Pois elas iam arrefecendo ou, de certa maneira, convivendo de uma maneira diferente, colocando os seus próprios pontos de vista, como está acontecendo hoje, por exemplo, dentro das relações do terreiro. As crianças e jovens que foram da *Mini*, hoje em dia, se conhecem e se colocam em frente aos Obás, tanto que muitos Obás não vão mais lá. Quase todos os meninos e meninas que passaram pela *Mini*, continuam no terreiro, são Ogãs, Ekedes, foram iniciados e não abandonaram a tradição. (Juana Elbein)

Segundo Juana Elbein, a tensão entre os Obás chegou a ponto de eles tentarem fechar a *Mini Comunidade Oba Biyi* e bloquear o convênio com a Secretaria de Educação, organizando um projeto de educação separado.

Houve uma passagem muito significativa para ilustrarmos, que apresenta a ressonância dos valores da tradição na identidade dos jovens. Uma das mães tirou a filha adolescente da *Mini Comunidade Oba Biyi* alegando para o GTE que a comunidade estava transformando sua filha numa subversiva.

Mas a gente não trocava palavras políticas (...) palavras subversivas. Só podia ser porque talvez a menina era muito ativa e se colocava como mulher brasileira, de descendência africana, de igual para igual, como qualquer outro. Então, a mãe achava que isso era ser subversiva; porque a idéia era ser subserviente, manter a identidade escondida, sempre por baixo do pano. (Juana Elbein dos Santos)

Procuramos saber um pouco sobre o projeto de educação que os Obás criaram para o terreiro:

Na atual escola do Ilê Axé Opô Afonjá que tem convênio com a Prefeitura, me chamaram para colaborar, tentando fazer coisas parecidas com a *Mini*. A diretora atual, que também ensinou na *Mini*, queria recuperar o prazer da volta ao teatro, à dança, às músicas de meu avô Didi, para ensinar aquelas crianças. Então, ela procurou a mim e minhas irmãs para ver se a gente relembrava as músicas. E também chamou para a gente ajudar a ensinar a cantar, a dançar, a tocar, porque também a gente aprendeu a tocar, mesmo sendo menina, a gente aprendeu a tocar agogô. Então, para passar para essas crianças um pouco da cultura que a gente aprendeu, um pouco do que a gente aprendeu na *Mini* com elas mesmas, com meu avô Didi, passar para essas crianças de hoje. Então, é isso, eu passo um pouco daquilo que eu aprendi, porque eu não aprendi muito porque eu ainda era pequena. (I, entrou na *Mini* ainda bebê, vivenciei a *Mini* e lá ficou até os 12 anos).

A melhor época foi nossa, agora a escola que tem no Opô Afonjá é diferente porque entrou Estado, Prefeitura, não ficou um negócio só do Terreiro, da Comunidade. (N, 30 anos, participou do Grupo de Desenvolvimento Integrado).

Hoje eu trabalho na escola da Prefeitura que usa o espaço que foi da *Mini*, e os meninos a maioria chegam para mim: "Oh! Tia, vamos brincar. Ah! Eu gosto de você", "Por que você gosta de mim?" "Porque você fica com a gente e brinca! E os outros só ficam 'pare, menino!' ". Eles ficam na sala de aula sem condições de se apegar a nada. Eu acho que até no ensinar às crianças, tem que se saber como fazer isso. E isso eu vivi com alegria na *Mini*. Hoje a escola não é como a *Mini*. (C, 26 anos/Desenvolvimento Integrado da *Mini*).

Conversando com um ex-integrante do Grupo de Jovens da *Mini Comunidade Oba Biyi*, ele nos diz:

A SECNEB, na verdade, fez muita falta nessa estrutura da escola. (...) Eu acho que quem perdeu com isso foi só o Axé Opô Afonjá e sua comunidade. A escola que hoje está lá, não é mais aquela

coisa que tinha, aquela coisa das pessoas sentirem que tinha uma comunidade mesmo, a Comunidade Oba Biyi. Tem que se organizar, saber, estruturar a coisa, saber, porque essa coisa tem que andar (...). Eu tenho um trabalho no Axé Opô Afonjá como Elebegan. Tem o corpo dos Obás, Ogans que lideram e então se criou o Elebegan, para ajudar a Iyalaxé e a comunidade. Mas com a criação do grupo dos Elebegans, o grupo forte dos Obás não gostou. Eu acho que estava atrapalhando a vida deles, porque só querem coisas que agradem a eles. Os obás acham que o filho de africano, Afonjá, o nativo, aquele nagô, só serve para fazer ebó. Não quer que a pessoa cresça! Acontece muito isso, aquele que só quer escrever, só quer ditar as coisas, o intelectual, não quer que aquele cara lá, religioso, cresça. (J, integrou o Grupo de Jovens da Oba Biyi)

Aqui podemos notar alguns aspectos, já suficientemente abordados na 1ª e 2ª partes deste trabalho, mas que aparecem na fala de um homem que viveu sua adolescência na *Mini Comunidade Oba Biyi*. Cremos que a escrita, como forma de exercício de poder, no âmbito da Razão do Estado Terapêutico, penetra na comunidade-terreiro por intermédio de alguns Obás, que procuram esvaziar a tradição negro-africana e criar obstáculos no que tange a sua afirmação, nas relações que se desdobram da "porteira pra dentro, da porteira pra fora".

Mas, a fase da *Mini Comunidade Oba Biyi*, no Opô Afonjá, parou porque era um projeto de vanguarda para a época, quando ainda não se falava de educação pluricultural, educação e identidade cultural e/ou alteridade. Não havia sensibilidade para isso entre os educadores e dentro das instituições. Os órgãos que fizeram convênio com a SECNEB, o que permitiu o funcionamento da *Mini Comunidade Oba Biyi*, tinham um caráter assistencial para crianças carentes, a exemplo da LBA. Não estavam sensibilizados para com o desenvolvimento de uma linguagem pedagógica, a revolução pedagógica que ali estava acontecendo, que representava uma proposta educacional apta para o Brasil, país pluricultural. Isso não era percebido pelos dirigentes dessas instituições.

Desta forma, as dificuldades de recursos iam-se acentuando e a manutenção do projeto complicava-se, tirando o fôlego da SECNEB. Alimentos, material de limpeza, roupas, material escolar, pagamento de funcionários, etc. constituíam uma despesa grande.

Durante dez anos, esse desafio foi crescendo, inclusive porque a *Mini*

Comunidade Oba Biyi se caracterizava como um projeto de luxo, assegurando, às crianças, o direito de terem, gratuitamente, uma educação de qualidade.

As dificuldades e deficiências que os professores apresentavam, por exemplo, o GTE procurava superar, trazendo técnicos, especialistas, estudiosos, que dessem contribuições ao projeto, e isto representava despesa.



Fazíamos o possível para eles terem o melhor, em termos de material didático, alimentos, instalações, como se fosse mesmo uma escola modelo, e isso é caro. Na época, era caro manter essa qualidade em termos de alimentação, higiene, conservação e a qualificação dos funcionários e dos professores do GTE, tudo isso chegou a um ponto que a nossa mobilização e da SECNEB estava muito em função disso. Sendo que a SECNEB tinha outros projetos, e nós estávamos sem condições de atender à demanda da *Mini*. (Marco Aurélio Luz)

Vem a fase em que Mestre Didi se afasta do Ilê Axé Opô Afonjá, para criar o Ilê Axipá, em Piatã. Essa saída de Mestre Didi fez com que a *Mini Comunidade Oba Biyi* perdesse a alma do projeto pedagógico, já que eram os contos, os autos coreográficos e as orientações de Mestre Didi, que impulsionavam a experiência educacional.

Mas são os tecnoburocratas do Ministério da Educação que encerram as condições de recursos do projeto. Eles analisaram o projeto a partir dos cânones positivista e evolucionista de educação e concluíram, arbitrariamente, que a *Mini Comunidade Oba Biyi* era uma experiência religiosa, e não de educação. Depois disso, a comunidade, que, no MEC, tinha seu principal apoio financeiro e institucional, perdeu a possibilidade de renovação do convênio.

A SOBREDETERMINAÇÃO DA ESCRITA IMPRESSA NAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DO ENSINO OFICIAL

Do ponto de vista epistemológico, a *Mini Comunidade Oba Biyi* inaugurou princípios pedagógicos capazes de promover a sociabilidade, experiências vividas coletivamente, a identidade e alteridade própria da comunidade, o conhecimento plural, a atualidade do discurso mítico, o *re-ligare*, a visão holística da existência, a linguagem da síncope.

Há vinte anos, a *Mini Comunidade Oba Biyi* já inseria, no seu cotidiano curricular, princípios que hoje representam o cerne "do quefazer" pedagógico do sistema oficial de ensino. O que mais nos impressiona é que, na ambiência escolar oficial, esses princípios pedagógicos ecoam como se os educadores tivessem "descoberto a pólvora", como se fossem uma grande novidade. Multirreferencialidade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, arte-educação, construtivismo, eis alguns dos princípios pedagógicos em voga.

O mais interessante é que esses princípios pedagógicos foram inseridos no sistema de ensino oficial, a partir das elaborações feitas na Europa e nos EUA, coisa muito comum historicamente entre os educadores brasileiros, que têm o hábito de enaltecer e legitimar as produções teóricas estrangeiras e denegar as produções originalmente concebidas ao seu redor (em nosso caso, a Região Nordeste/Bahia). Dai identificarmos, na operacionalização desses princípios pedagógicos, uma abordagem linear, unívoca, redutora e dicotômica.

Como diz Michel Maffesoli (1988), é preciso aprender a ouvir o mato crescer, dar valor as coisas que nos cercam, pois através delas podemos extrair saberes essenciais para a nossa relação com o mundo.

Enquanto a *Mini Comunidade Oba Biyi* se desenvolvia, repercutindo com intensidade em outros estados brasileiros e no exterior, na Bahia, os educadores não tiveram nenhuma interação com a experiência do Opô Afonjá e, o pior, estavam totalmente debruçados em outras discussões, às quais já nos referimos na primeira parte deste trabalho.

Mas vejamos, aqui, que discurso repercute, neste cenário das escolas oficiais, sobre arte-educação, construtivismo, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, dentre outros.

Por meio de análises e estudos recentes que fizemos de artigos e ensaios, e também através da convivência cotidiana com educadores, procuramos fazer uma síntese sobre esses princípios pedagógicos, destacando suas implicações. Assim pensam alguns dos educadores baianos:

- Percebem que é fundamental a relação entre o lúdico, os exercícios escolares e a criatividade, para o bom desenvolvimento da aprendizagem. Vêem como dialético o envolvimento interativo entre a criança e o lúdico, e reconhecem que as atividades lúdicas impulsionam a criatividade e, conseqüentemente, enriquecem o processo do ensino-aprendizagem.
- Notam a necessidade da "construção ativa" do sujeito sobre o objeto,

possibilitando a produção do conhecimento. Sob essa perspectiva, isto ocorre à medida que o sujeito se relaciona com o objeto, transformando-o, o que torna o conhecimento um ato criativo.

- A aprendizagem a partir dos aparatos da escrita ocorre mediante o processo em que o *indivíduo* consegue representar e reelaborar conhecimento. Para isso a escola terá que ter como referência o conhecimento anterior que a criança detém e que foi adquirido antes das suas relações na ambiência escolar, ou seja, vivenciando intensamente as experiências lúdicas e criativas.
- Os educadores notam, também, que os atos de brincar, dramatizar, criar, ler e escrever são interpenetráveis e interdependentes. Mas afirmam que o desenho, a dramatização e o brincar são atos anteriores à comunicação escrita. Portanto, para eles, a prática pedagógica escolar deve estabelecer relações entre o ato de brincar e a aprendizagem da comunicação escrita, considerada, esta última, como a única responsável pela compreensão e expressão de significados.
- A educação linear e segmentada tecnicista, voltada para formar gerações de especialistas, também está sendo questionada. Para substituí-la, os educadores têm-se aproximado do terreno da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade.
- A interdisciplinaridade se configura no cotidiano escolar como disciplinas de caráter técnico-científico que, geralmente, tendem a apresentar limites definidos. Identificados os conceitos, noções e categorias destas disciplinas, pode-se promover "cientificamente" uma integração entre elas. A *transdisciplinaridade* se desdobra do terreno interdisciplinar, enfatizando a ação, o processo, as similaridades de experiências e as finalidades mobilizadoras desta integração disciplinar; a *multidisciplinaridade* aparece encaminhando "o quefazer pedagógico", a fragmentação, compartimentalização do conhecimento, isto porque se pensa a idéia de múltiplas disciplinas superpostas, aditivas, mas com seus limites e fronteiras determinados pelo viés da dicotomia entre técnico-estético, teoria-prática, "ciência" e "senso comum".

Todas as idéias postas aqui fazem parte dos repertórios pedagógicos da pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e universidade, inclusive tratando-se dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas.

Apesar dos avanços das perspectivas apresentadas, o corpo conceitual

que as orienta em alguns casos, tende à fragmentação, homogeneidade, unidimensionalidade, ao cartesianismo, positivismo e evolucionismo, aspectos que já abordamos.

Para citar alguns exemplos do que foi exposto, encontramos nessas concepções adotadas pelos educadores: a dicotomia entre o técnico e o estético; a supremacia da escrita; o lúdico e a criatividade como anexos ou aparecendo esporadicamente no cotidiano escolar, como pretextos que devem levar à aquisição da escrita; predominância do conceito de "indivíduo" e não de comunalidade; os elementos estéticos que constituem a ambiência existencial são abordados como simples objetos e não através de uma relação simbólica; não há lugar para o mistério, o imponderável; o visível e o invisível não são considerados; predomina o ponto de vista particular, fixo e imóvel, artificial; rechaça-se o sagrado.

Neste longo processo de escuta, observação, análise e vivências dos discursos e práticas pedagógicas, constatamos que Muniz Sodré tem toda razão quando afirma:

Édipo é um dos mitos fundamentais para o poder do Ocidente, exatamente porque expõe a pretensão de um olhar universal. Édipo-Rei é uma tragédia da visão – ele pode ver tudo, mas não se vê. Ao cegar-se, no final, interiorizando a sua visão, ele ainda está na pretensão de tudo ver; mesmo na escuridão. (...) Dessa mesma onipotência edipiana alimenta-se a civilização ocidental, que "arma" o olho – funcionalizando-o em termos eficazes – de todos os recursos possíveis, para se investir da veledade de um poder de visão universal. (Sodré, 1984, p.17;18).

São, portanto, os códigos da comunicação escrita que tornam a relação olho e cérebro como absoluta, em detrimento dos outros sentidos que predominam no cotidiano escolar, apesar das "boas intenções" desses princípios pedagógicos. Subjazem teorias e métodos dispostos à docilização da criança, preparando-a para o mundo das relações sociais de produção industrial-capitalista; tudo isso no manto da ideologia da eficiência e produtividade.

É assim que nos deparamos com educadores que adotam alguns dos princípios pedagógicos que analisamos, justificando o seu ato pedagógico, da seguinte maneira:

O aluno responde as fichas do livro, copia-as no caderno e depois responde. Essa atividade tem como objetivo, desenvolver nele o senso crítico, que vai possibilitar análises e diagnósticos de resultados e ações. Servirá, também, para levá-lo a pesquisar o mundo que o cerca, seja na escola, na biblioteca, diante da televisão, lendo jornais, revistas, enciclopédias, gibis, livros e outras fontes, criando nele o hábito e o prazer da leitura como descoberta do mundo. (Professoras de Estudos Sociais e Ciências de uma escola particular)

A escola é o espaço primordial da sistematização do saber, mas também considero o conhecimento proveniente da experiência individual do aluno. Mas acredito que é no interior da escola, que este *saber popular* e espontâneo será sistematizado, através da leitura e escrita, que são os principais instrumentos de sistematização. (Uma pedagoga de escola pública).

Nós desenvolvemos um trabalho pedagógico voltado para a arte-educação, em que exploramos desenhos, teatro, pinturas, jogos (...). A criança é o sujeito de suas próprias ações. Então proporcionamos atividades (...) digamos assim extraclasse. (Professora de alfabetização de uma escola pública)

É claro que trabalhamos arte-educação! Nossa escola usa o método construtivista, e a arte-educação é muito importante. Temos uma professora especialista nessas coisas de música, teatro, dança que sempre trabalha com as crianças. Agora mesmo na semana das crianças, no mês de outubro, já disse que vamos passar a semana toda desenvolvendo essas atividades. (Supervisora de escola particular)

Aspectos da pedagogia do recalque à alteridade

Saindo desses depoimentos que reunimos informalmente, apresentamos, a seguir, idéias que estão legitimadas, por exemplo, nos cursos de formação de educadores:

A escola é o local onde a criança irá passar da representação aproximativa e *mágica do mundo* (...) para uma certa objetividade, a compreensão que ele tem das leis da natureza e da sociedade, resumindo as premissas do espírito científico. (Grifos nossos) (Snyders, 1981, p.283)

E mais:

§ Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar (...). É a exigência da apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. (Grifos nossos) (Saviani, 1991, p.23)

A pretensa "erudição" do "saber sistematizado escolar", como o único e absoluto *locus* capaz de produzir e difundir conhecimento, ratifica a ideologia da *Pedagogia Terapêutica*, conceito que inauguramos neste trabalho. Essas idéias desautorizam e deslegitimam outro *locus* de produção escolar, que não está submetido ao simulacro e panóptico pedagógico. Nessas idéias, os alunos são percebidos como "pobres", de "classes populares", denegam a identidade própria dos alunos, fixando-se no viés econômico redutor, uno, típico das análises submetidas ao fascínio positivista.

INSURGÊNCIA NEGRA E A PEDAGOGIA DO EMBRANQUECIMENTO

Vejamos como as crianças e jovens da *Mini Comunidade Oba Biyi* reagiam à escola oficial e suas mazelas:

§ A escola fora do Terreiro tem um preconceito... Já fala que a gente é de candomblé, no caso da nossa comunidade. Aí a gente queria passar algumas coisas, idéias do nosso jeito, e as professoras não queriam, mesmo sabendo que a gente era da Comunidade e tinha coisa para passar. Então, a gente começava a não ir mais. A gente lá fora começava a não saber como falar; e ficava pensando: será que vão criticar a gente? Eu continuei, minha cabeça não dá, mas só que a gente... Eu continuei assim, com outros, na rua, mas a gente não podia comentar nossa religião. A gente se prende sem poder conversar. Eu tenho uma religião, eles conversavam sobre a religião deles. Católica, de crente. E eu ficava mais trancada porque se eu fosse debater a minha, já não ia dar certo, e eu

ia perder os meus amigos. Agora tinha uns dois assim que já eram da comunidade, eu conversava, pegava mais aula até... Aprendia mais com aqueles professores que é, era da mesma religião que eu, que distraía e a gente aprendia... Teve, no 2º ano de Contabilidade uma professora de redação que mandou a gente fazer uma redação, e narrar nossa religião, seja qual fosse a religião. Que falasse que você está na religião porque você se sentia bem nela, e que passasse para ela como era. Então eu falei. Eu fiz uma redação, ela não me devolveu essa redação. Eu falei da *Mini Comunidade*, falei do meu jeito de ser, da minha família como era, e falei do que eu queria. Até hoje, quando tem uma feira eu chamo ela. Tanto que ela é da escola Roberto Santos, e todo movimento que tem na Comunidade eu chamo, e ela vai, ela se sente bem. No 3º ano, teve um professor que perguntou a religião aí eu falei: "eu sou católica", e ele disse: "Ah, sim! Porque eu sabia que se eu falasse que eu era de candomblé a maioria criticava a gente. Eu tinha uma colega minha que ficou mesmo fechada, deixou até de ir para a escola porque foi falar que era do candomblé, aí o pessoal achou... Ficou assim querendo tirar da nossa vida, mas a gente já nasce sabendo o que a gente quer, não é não?!?! Por quê?!?! Você pode se orientar e tudo, mas não quer tirar a nossa religião do nosso sangue. Só que eu sou forte. Enquanto eles não querem saber quem sou, então eu vou falar que sou católica. Mas eu estou sabendo o que é que eu sou. E ela não, ela deixou de ir para a escola. Porque eu acho que todas as escolas lá fora deveriam ser assim, mostrar a vida lá fora. Porque eu acho que criança quer saber de quê?! É de brincar, né?! Então na *Mini* eles ensinavam tudo para gente brincando. Pegava uma folha, brincava. Então para que botar tudo, arrodar, botar um monte de coisa para mostrar um fato que pode ser com uma folha, com um copo descartável, todas essas sucatas. Não tem harmonia na escola fora da Comunidade. (C, 26 anos, cursou o Desenvolvimento Integrado)

Na escola fora da comunidade eu achava que estava num país diferente uma coisa diferente que não era a minha cultura, uma coisa que eu posso aprender, mas não podia passar. Porque, para mim, é um lugar diferente, as pessoas falavam outra língua diferente praticamente. Eu gosto muito das

músicas da nossa religião. Então, quando eu comecei criança, eu busquei dentro de mim uma coisa que eu já gostava, mas eu não sabia que era apresentar, interpretar, porque tinha época da gente interpretar e cantar na *Mini* que eu mesma compus minha música, pelo fato de ver meu avô Didi fazendo as dele. Então eu me interessei, eu gosto muito de cantar porque aprendi lá. Se eu estivesse numa escola comum, eu acho que eu só ia descobrir isso depois. Mas eu já descobri isso desde pequena, então já tem meio caminho andado. Agora eu já posso entrar e aprender a cantar melhor, trabalhar com a minha voz e escrever para fazer a minha música para... (I, 19 anos, vivenciou o berçário e o Desenvolvimento Integrado da *Mini*).

Eu estava no jardim, aí fui crescendo, conhecendo outros professores da 1ª série. Quando saí da escola da *Mini* com 12 (doze) anos, já estava no ginásio. Os professores fizeram uma reunião e falaram que a gente já sabia ler, escrever. Quando eu saí para outro colégio, os professores acharam a gente, eu mesmo, muito avançada para a 5ª série. Pediu então para o diretor para ver se me colocava na 6ª. Mas o diretor disse para deixar na 5ª série, pois eu já tinha saído da *Mini*, e as pessoas falavam que a *Mini Comunidade Oba Biyi* não era uma escola "normal", com essas coisas de séries... Ele não acreditava porque essa escola ficava dentro de uma comunidade, no Axé Opô Afonjá, né?! Então as pessoas de fora não acreditavam. Pensavam que essa escola *Mini Comunidade* só falava sobre a nossa religião, o candomblé. A professora de religião que tinha na escola fora do terreiro falava sempre de religião, fazia cada pergunta e a gente falava e tudo. Ela dizia que era contra a religião candomblé e a religião crente. Aí eu falava: Eu não vou esconder, professora, eu sou uma pessoa que tenho a minha religião, sou da religião do candomblé, e eu não sou contra nenhuma religião. Aí ela disse assim: "Eu admiro muito você, pois você conversa, debate o que mando você fazer, não é negócio de briga. Vocês fazem normalmente". Aí eu fui descobrir que ela era do candomblé. (N, 23 anos/Prontidão) Na *Mini*, a gente aprendia mais sobre a cultura negra, e na outra escola não, a gente estava indo por um caminho profissionalizante. (N, 36 anos)

Isto posto, fica evidente para nós que a *Mini Comunidade Oba Biyi* está "anos-luz" à frente em relação a toda essa percepção equivocada, etnocêntrica e recaladora que destacamos do discurso teórico de educação. Pois o "saber sistematizado", na ótica desses autores consultados como "chaves" nos cursos de formação de professores, é o saber do recalque à alteridade própria.

Infelizmente, temos que reconhecer, ainda vai levar um longo tempo para que se perceba a erudição epistemológica africana que alimentou a experiência da *Mini Comunidade Oba Biyi*.

PRINCIPAIS DESDOBRAMENTOS DA MINI COMUNIDADE OBA BIYI

Um dos desdobramentos da experiência da *Mini Comunidade Oba Biyi* foi o Seminário Educação e Processo de Descolonização, organizado em 1983 pela Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil - SECNEB. Deste Seminário, destacamos a seguir, sucintamente, algumas conclusões fornecidas por Marco Aurélio Luz, que coordenou a experiência:

- A *Mini Comunidade Oba-Biyi* concorreu efetivamente para um desenvolvimento harmônico da criança ao incentivar uma percepção valorizada de seu próprio mundo cultural, que lhe permite colocar-se melhor na escola oficial e na sociedade que a cerca;
- Entre as crianças e jovens que frequentaram a *Mini Comunidade Oba Biyi*, houve sensível diminuição do índice de evasão escolar e melhor aproveitamento na escola pública, tendo alguns jovens ultrapassado a barreira das primeiras séries, concluindo o segundo grau;
- Os jovens maiores de 14 anos, desejando continuar integrados ao projeto, formaram um Grupo de Jovens da Oba Biyi e realizaram cursos de artes cênicas com adaptação e montagem da peça "A Vendedora de Acaçá", do conto de Mestre Didi, curso de projeção de cinema, cineclube com sessões semanais, cursos de fotografia com exposição, etc. Alguns jovens atuaram como monitores na *Mini Comunidade Oba Biyi*;
- Através dos trabalhos de pintura, tintura de tecidos, confecção de figurinos, bonecos de mamulengo, colagem, esculturas, dança, música, dramatização, visita a museus, acesso a peças de teatro, etc..., as crianças perceberam novas oportunidades de desenvolverem com mais amplitude suas possibilidades e interesses.

Outros desdobramentos da experiência ocorreram no âmbito acadêmico, a exemplo das disciplinas criadas por Marco Aurélio Luz, em 1987, para compor o currículo dos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, cujas ementas são transcritas a seguir.

Educação e Identidade Cultural

Brasil país pluricultural. Conceito de alteridade. Aspectos históricos do colonialismo e do neocolonialismo. Ideologias do recalçamento da identidade cultural nacional. Processos civilizatórios, valores culturais, linguagem e afirmação sócio-existencial, valores da comunidade negro-africana na Bahia. Acesso ao simbólico, processo de socialização e educação comunitários. A criança e seu mundo sociocultural.

Dimensão – Estética da Educação

Significado do lúdico e do estético no processo de transmissão do saber e do conhecimento em contextos pluriculturais. A criança, o brincar e a criatividade. Dimensão estética da cultura negra na Bahia. O conceito nagô de Odara, bom e bonito; o técnico e o estético. Arte sacra negra e arte sócio-lúdica. Formas de comunicação nas culturas da participação.

Infelizmente essas disciplinas ficaram confinadas apenas ao curso de Educação Física pois, na ótica tecnoburocrata da Universidade, as discussões que elas promoviam se adequavam àquele curso. Os alunos de Pedagogia têm acesso a essas disciplinas como optativas no currículo, o que para nós é lamentável.

Durante o período em que o prof. Marco Aurélio Luz realizava o pós-doutorado na Universidade de Paris, o programa da disciplina *Dimensão Estética* foi inteiramente modificado, situando-se no nível da já conhecida abordagem de arte-educação; e a disciplina *Educação e Identidade Cultural* está a mercê de um “esquema” utilizado pela UFBA, em que o departamento tem que recorrer freqüentemente a “professores substitutos”, desde 1991, para atender os alunos de graduação. Até hoje não se conseguiu sedimentar esta discussão.

Além disso, outros desdobramentos como dissertações de Mestrado, teses de Doutorado, publicações diversas, seminários e exposições foram gerados a partir da *Mini Comunidade Oba Biyi*.

Será necessário insistir que foi a erudição da *epistême* africana que impulsionou o cotidiano pedagógico da *Mini Comunidade Oba Biyi*.

As crianças na *Mini Comunidade Oba Biyi*, na sua interação com os “objetos”, os elementos-signos que promoviam a sistematização do saber, aprendiam através de parábolas, analogias, formas plásticas e dinâmicas, cânticos, textos míticos, vestuário, dança, dramatização, música percursiva, culinária, cenários, esculturas, todo um universo estético, gerador e sistematizador de saberes aprendidos de modo ativo, de relações intergrupais concretas.

A relação professor-aluno, de ensino-aprendizagem, no contexto da *Mini Comunidade Oba Biyi*, ocorria portanto mediante as relações dialéticas do vivido-concebido, da experiência vivida. Trata-se da inserção plena do conceito de *Odara* no repertório curricular.

Não havia lugar para a pedagogia da infantilização, que não enxerga o potencial de desenvolvimento da criança, prolongando a sua imaturidade, subestimando-a o tempo todo. Na *Mini Comunidade Oba Biyi*, a criança era considerada uma pessoa que tende a crescer socializando-se plenamente com os valores comunitários, respeitando-os, tornando-se, no decorrer do tempo, um adulto capaz de expandir o patrimônio da comunidade.

A arte permeava todo o cotidiano escolar da *Mini*. O lúdico e o estético estavam presentes todos os dias, a toda hora, ao contrário das escolas oficiais, em que a arte aparece excepcionalmente como apêndice, em dias e horas programados, considerada geralmente como prescindível.

A própria arquitetura da *Mini Comunidade Oba Biyi* propiciava a penetração da linguagem lúdico-estética, arrefecendo a hegemonia da escrita. Era uma arquitetura que se desdobrava da linguagem do *xirê* (*) – o pátio, a varanda, o salão engoliam e desestruturavam o esquadramento das carteiras, quadro-de-giz, livros, a passividade do professor e a inércia das crianças, exigidas pela comunicação escrita.

Pulsavam, cotidianamente, alegria, movimento e criatividade.

Não esqueçamos que a *Mini Comunidade Oba Biyi* nasceu visando enfrentar o recalque a identidade própria das crianças do terreiro, e que estava sendo imposto pelas escolas oficiais.

* *Xirê* - festa litúrgica da comunidade-terreiro

As escolas públicas municipais, existentes ao redor do Ilê Axé Opô Afonjá, conseguiam banir, do seu interior, todas as crianças originárias da tradição africana.

O discurso jurídico da "cidadania" – educação direito de todos e dever do Estado, educação na perspectiva dos ideais de liberdade e solidariedade humana, igualdade de oportunidades, etc. – é assegurado pela Constituição Brasileira e pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

As crianças da *Mini Comunidade Oba Biyi* viveram profundamente a extensão dos discursos jurídicos que institucionalizam as políticas de educação neste país, chegando a ponto de terem que optar pela evasão escolar.

Isso não ocorre de forma explícita pela escola, que expressa o discurso jurídico da igualdade e respeito ao "cidadão", utilizando-o como um escudo ou véu que esconde as estratégias de recalque e rejeição àqueles que afirmam sua identidade própria, e não aceitam a disciplina escolar que os empurra para se afastarem dos valores de sua família e comunidade.

O discurso humanista de "cidadania" também prega o amor e o respeito à criança. Mas a criança-referência desse discurso é branca, burguesa, urbana, católica/protestante, classe média, "corpo-alma" docilizados para atender aos valores do mundo capitalista-industrial. E esse discurso humanista "vai por terra", quando tem que conviver com um universo civilizatório que não é greco-romano, anglo-saxônico, mas essencialmente africano.

O amor e o respeito às crianças, na *Mini Comunidade Oba Biyi*, era vivenciado através da valorização profunda destas, por considerá-las imprescindíveis à continuidade da tradição, expandindo a existência comunal, cultuando a memória ancestral e as forças cósmicas do universo. Eram amor e respeito ao repertório identitário das crianças.

Foi assim que as crianças passavam um turno fortalecendo-se no nível emocional-afetivo e desenvolvendo auto-estima e uma identidade própria; e, no outro turno, freqüentavam as escolas municipais próximas ao terreiro. Na escola oficial, elas enfrentavam o recalque, revelando, afirmando e exigindo o direito a sua existência essencialmente africano-brasileira.

Para os ex-alunos da *Mini Comunidade Oba Biyi*, a ambiência proporcionada pelo GTE, professores e funcionários era assim:

§

Eles davam tudo que eles tinham para dar, como se fossemos filhos deles. Ser feliz é ver nossa família toda ali perto, sabendo que eles estão ali orientando a gente. A *Mini* me transformou numa mulher adulta feliz. No trabalho, todo mundo comenta que eu sou muito brincalhona. E sou mesmo! Levo tudo com bom humor e alegria, que é bom. Eu convivi com pessoas na *Mini* que me ensinaram assim... Eu aprendi assim na *Mini*, e a turma toda da *Mini Comunidade Oba Biyi* era assim. Porque cada um passou uma alegria para a gente. Se não começasse da *Mini*, hoje eu não seria assim em todos os lugares em que eu fico com as pessoas. Chegam para mim: "Ah, eu gosto de ficar com você." Por quê?!?! "Você passa alegria para a gente". Porque a maioria que fica comigo sente isso, animação. (C, freqüentou o Desenvolvimento Integrado)

Aquelas professoras que carregaram a gente no colo, passaram um pouco da força delas para a gente no berçário. Geralmente quando lembramos, nós falamos: "Que tempo bom era aquele da *Mini*". Era um tempo de festa, de alegria, porque além da gente participar muito...É, lá também pelo fato da música, a gente passeava, a gente ia a passeio, brincava muito, então criança gosta disso. Além de ter obrigação, um pouco de prazer, de brincar, de se divertir. Então, quando a gente lembra da *Mini*, a gente lembra não só os momentos de estudos, mas os momentos de prazer, de alegria que a *Mini* trouxe para a gente, quando a gente era criança. Pelo fato da gente conhecer outros horizontes, outras pessoas. Quando íamos nos apresentar para as empresas americanas, nigerianas, que iam conhecer as nossas peças. Muita gente gostou, achamos que éramos alguma coisa. Pelo fato de sermos crianças, podíamos apresentar algo bonito. E agora a maioria das crianças de hoje dessas escolas lá fora, elas só têm o quê? dever, estudar, estudar, estudar para ser alguma coisa. Claro que temos que ter, mas isso aí também é bom. Porque o fato dela estar aprendendo teatro, estar brincando, mas estar aprendendo uma profissão que ela pode seguir se quiser e a cantar também, porque trabalhar com voz é muito importante, a nossa cultura é sensibilidade, emoção. Eu estava falando com uma professora da gente, que se eu pudesse eu continuaria com a *Mini Comunidade Oba Biyi* para passar um pouco da alegria que a

gente conseguiu ter no nosso coração, porque isso ninguém vai conseguir tirar, pelo fato da gente ter participado dessa experiência. (I, Creche/Prontidão Desenvolvimento Integrado). Na *Mini*, eu fui muito feliz! Feliz mesmo! Eu tinha tudo, todas as coisas que a gente queria, a *Mini* tinha tudo. Cuidaram muito da gente. Deram muito para a gente crescer, ser alguma coisa na vida. E o outro foi muito carinho, o carinho que teve com nós todos. (N, Desenvolvimento Integrado)

Era bom! Minha vontade era ficar o dia todo na *Mini*. Era muita felicidade, não dá nem para explicar. (N, Desenvolvimento Integrado)

Se nós tomarmos todo o referencial teórico epistemológico que vimos discutindo desde a primeira parte do nosso trabalho, verificaremos que o que fomenta o discurso do fracasso, repetência e evasão escolar é a ideologia do Estado Terapêutico que, dispondo da Pedagogia como um dos seus tentáculos, institucionaliza-o.

Todas as explicações teóricas das causas e conseqüências que geram os fenômenos do fracasso, repetência e evasão escolar, no Brasil, têm-se fixado na perspectiva do viés da inferioridade "racial", cultural, econômica, social ou política. Nunca consideraram como imprescindível referir-se a esses "fenômenos" como produtos estratégicos do Estado Terapêutico e, dessa forma, inserir, na análise, a identidade própria e alteridade da nossa população infanto-juvenil.

O fracasso, a repetência e a evasão escolar são os principais sintomas da pedagogia terapêutica instituída no Brasil, desde o processo histórico da instauração da República, e do desejo da "burguesia mulata", complexada, brasileira, de implantar a "ordem e progresso", assentada no genocídio, na política do embranquecimento da população, no neocolonialismo e no modelo imperial-capitalista.

Queremos ressaltar que a *Mini Comunidade Oba Biyi* é utilizada neste trabalho como uma ilustração de um espaço educacional que não se deixou intimidar pelo discurso institucionalizado pela sociedade oficial sobre o fracasso, repetência e evasão escolar. Muito pelo contrário, seu currículo levou as crianças a superarem esses obstáculos e a terem sucesso, avanços e permanecerem na escola.

Ao reconhecermos a importância do projeto piloto da *Mini Comunidade Oba Biyi*, ao lhe atribuirmos o êxito, eficácia e legitimidade das proposições que a caracterizam, não estamos querendo impor

uma visão homogênea e polida de um currículo que deve servir a todo o Brasil, a todas as distintas realidades étnico-culturais existentes. Estamos apenas querendo chamar a atenção para a urgência de adotarmos, neste país, políticas, linguagens e percepções curriculares que se originem dos códigos e valores culturais comunitários. Desta forma, as crianças estariam preparadas, emocionalmente, para estabelecerem as relações com os valores da sociedade oficial.

A *Mini Comunidade Oba Biyi* foi uma experiência que ocorreu na Bahia, em Salvador, em que predomina uma população infanto-juvenil de ascendência africana, e que vivenciam as formas e/ou modos de sociabilidade da tradição.

EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS

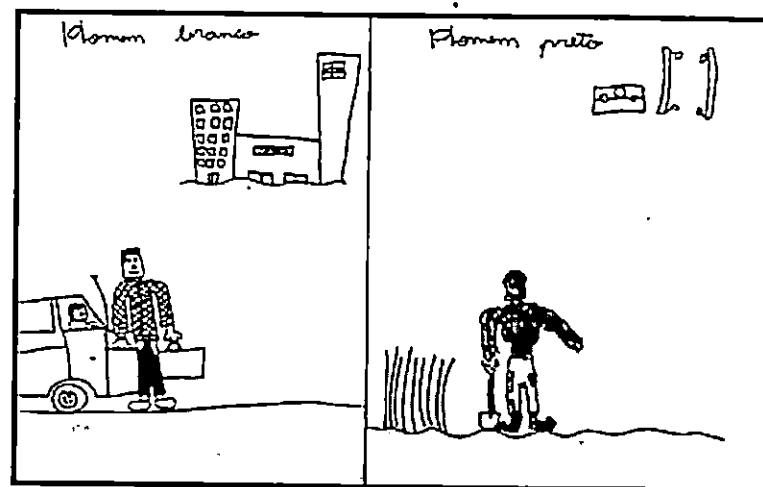
É preciso que o educador aprenda a ver o processo educativo de forma relativa. A *Mini Comunidade Oba Biyi* não deve ser uma "camisa de força", mas uma inspiração para outros projetos de educação que respeitem e dêem prioridade ao patrimônio da comunalidade ao qual servirá.

Temos necessidade, por exemplo, de nos referir à comunidade negra de Campinho da Independência, no bairro rural de Paraty, município no sul do Rio de Janeiro, onde a professora Neuza Maria Mendes de Gusmão desenvolveu uma pesquisa numa escola municipal, em que procurou, mediante análises realizadas sobre os desenhos infantis, perceber os sentimentos em relação às experiências e vivências com o mundo dos valores da sociedade oficial.

Relacionamos, a seguir, alguns aspectos que foram identificados nos desenhos: as crianças não conseguem desenhar suas próprias características negras, só imagens de branco; identificam o branco como sendo da cidade/urbano; e o negro, como rural ou ligado à natureza; desenharam o branco vestido e sorridente; e o negro nu, triste e chorando; como este exemplo de desenho de uma criança negra sem boca:



... neste caso é preciso que o negro adquira voz, mas como fazê-lo; se, ainda criança, (...) desenha a si mesmo sem boca? Sintomaticamente é um dos desenhos feitos na atividade escolar, cuja professora responsável pela atividade manifestava abertamente sua rejeição aos negros. (Gusmão, 1993, p.79)



9 - Representação étnica
(Gusmão, 1993, 62)

Este contexto não é Salvador, mas Paraty; e podemos observar a importância de uma escola para essa comunidade, em que o universo simbólico de suas crianças esteja ancorado essencialmente nos valores comunitários negros (que são predominantes) para que, deles, se projetem os intercâmbios e/ou interações com os valores da sociedade oficial.

É claro que a situação de Paraty apresenta singularidades e especificidades que a distinguem de Salvador, exigindo portanto um outro currículo com outras linguagens pedagógicas.

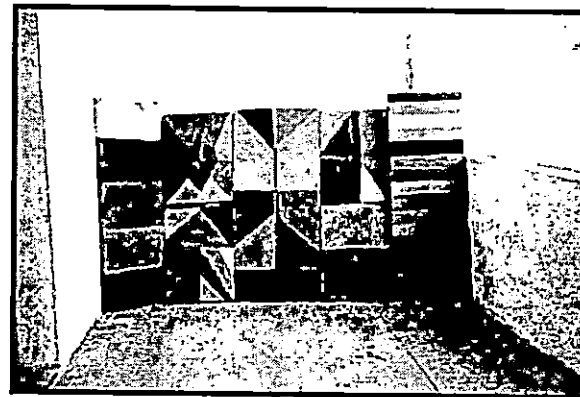
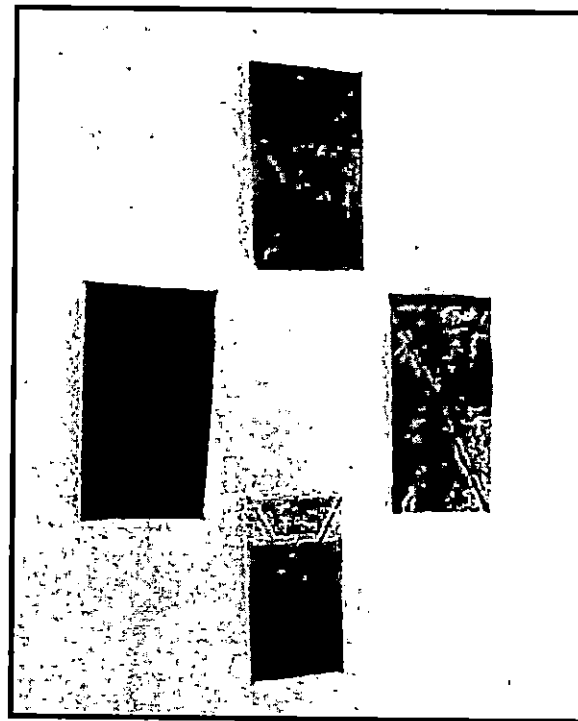
Em um país como o Brasil, cuja dimensão genealógica abriga contínuos civilizatórios milenares, a exemplo do aborígene, do africano e do europeu, com suas distintas variáveis culturais, é importante que se implementem projetos de educação, que só terão êxito a partir da superação da denegação e do recalque da alteridade.

A experiência do projeto piloto da *Mini Comunidade Oba Biyi* demonstra a possibilidade de um novo caminho, neste sentido da construção e elaboração de uma educação pluricultural, que aceite e abrigue as características dos valores e linguagens estruturadoras da identidade da população brasileira.

A *Mini Comunidade Oba Biyi* continua alimentando a temática de uma educação pluricultural, e acreditamos que o êxito dessa experiência reside na plenitude da aceitação da alteridade das crianças e jovens que a vivenciaram.

Enquanto, no início do nosso trabalho, nós destacamos a expressão de uma criança, que se evadiu de uma escola oficial, afirmando que "*lá eles não gostam da gente!*"; pudemos constatar através de outros depoimentos de ex-alunos da *Mini Comunidade Oba Biyi*, que a adesão, a integração e a participação deles, poderiam expressar-se na afirmação: *Aqui nós nos sentimos amados!*

Isso só se tornou possível, levando-se em consideração a contextualização cultural do projeto, interagindo com o universo simbólico e os valores comunitários de uma das tradições mais significativas que se expande no País.



10 - **Atividades lúdico-estéticas:** confecção de arraias que culminou com a homenagem ao dia dos pais. No caso da Mini Oba Biyi, Xangô, pai mítico ancestral, foi o homenageado.

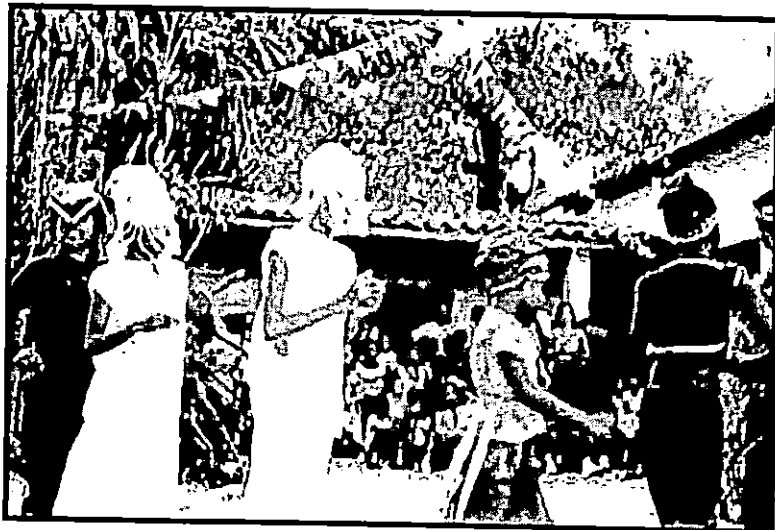


11 - Atividades lúdico-estéticas: dramatização do conto A Vendedora de Açaças.



12 - Culminância de um dos Festivais da Mini Comunidade Oba Biyi.

Na foto acima Mestre Didi, autor de vários curto-cenográficos do currículo da Mini.



13 – Foto acima: auto-coreográfica

Odilos, Orixá do Mato.

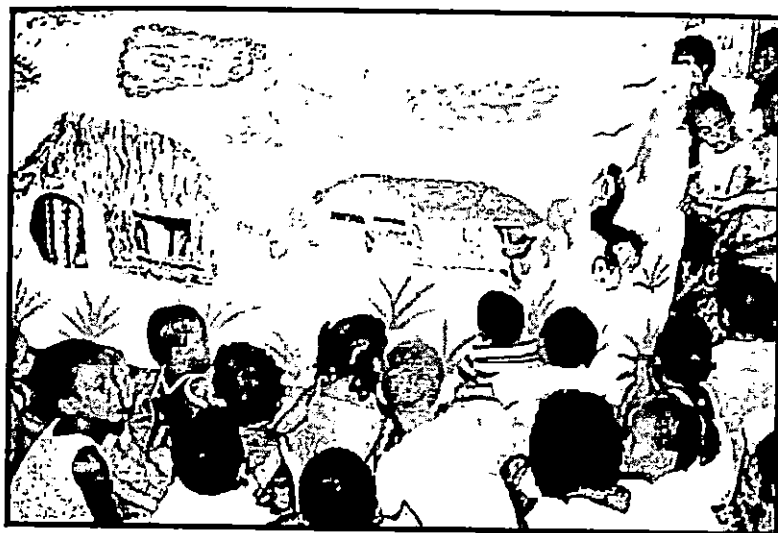
Foto abaixo: auto-coreográfica

A Chuva dos Poderes



14 – Auto-coreográfica

Odé e os Orixá do Mato



15 - Mestre Didi

Narração dos contos através de teatro de bonecos - crianças do pré-escolar da Mini Oba Biyi.



16 - Trabalho criativo sobre o tema Brasil-África

Festival de Arte Integrada Mini Comunidade Oba Biyi - 1984
(Representação da África pela ancestralidade - Baba Egun)

CONCLUSÃO

Uma ilustração muito interessante de Muniz Sodré (1984) nos conta sobre uma pesquisadora da Rocinha, no Rio de Janeiro, entrevistando um menino e indagando-lhe sobre o que ele gostaria de ver na televisão. Prontamente, ele respondeu: "Eu".

Esta resposta constitui um enorme eco que se estende a uma grande parcela da população brasileira de ascendência africana e aborígine, que está invisível nos meios de comunicação, e de outros tentáculos institucionais da Razão de Estado, a exemplo do sistema oficial de ensino.

Contudo, quando essas populações de origem africana e aborígine se tornam visíveis nessas instituições, ficam expostas a deformações forjadas por estereótipos racistas, que procuram alijar e denegar essas identidades culturais, detentoras de formas próprias de existência, de um riquíssimo universo simbólico cujas linguagens expressam distintas visões de mundo.

Essa política da invisibilidade e/ou visibilidade estereotipada, dada à população negra, por exemplo, está assentada em ideologias tais como a do embranquecimento, denegação cultural, etnocídio, abandono, sincretismo, democracia racial e mestiçamento, todas erigidas historicamente no bojo do processo que instaurou a República no Brasil. É no seio da máxima positivista "ordem e progresso" que serão desenvolvidas estratégias políticas de recalque à alteridade, tanto da presença civilizatória africana como da aborígine no Brasil.

É dentro deste contexto social, sobredeterminado pelas estratégias políticas de recalque à alteridade própria, que reside a originalidade do nosso trabalho, em que ousamos nos situar em um novo continente teórico-epistemológico, assentado na erudição dos valores e linguagens do *continuum* civilizatório africano-brasileiro, cuja sedução nos fez encontrar novas percepções e elaborações sobre educação.

Logramos desvelar os discursos jurídico-políticos produzidos no âmbito acadêmico-científico, geralmente eivados de ideologias evolucionistas e positivistas, que tendem a fomentar as políticas educacionais no Brasil.

Trata-se, portanto, de uma educação de caráter neocolonial imperialista, que procura estruturar identidades submetidas ao controle

social, necessário ao modo de produção e organização capitalista industrial e, principalmente, formar o sujeito produtor e consumidor.

Para enfrentar essas políticas ideológicas perpetradas pelo *Estado Terapêutico*, desenvolvemos uma complexa abordagem, na qual utilizamos conceitos e noções que:

- fundamentam e estabelecem novas perspectivas, provocando uma releitura histórica da educação brasileira;
- elaboram o "luto" de todo referencial hegemônico, etnocêntrico, unívoco e equivocado da pedagogia terapêutica e da pedagogia do embranquecimento;
- quebram a redoma da supremacia e universalidade absoluta, dadas à escrita impressa/contábil, que tende a ser o único código e modo de comunicação no âmbito das escolas e, por isso mesmo, são impostos à população infanto-juvenil como a única referência de comunicação possível;
- destacam que a ambiência das escolas, inclusive daquelas que abrigam uma população infanto-juvenil de descendência africana, não pode estar submetida e limitada aos valores da escrita impressa, mas deixar-se permear pelas formas e modos de comunicação da cultura africano-brasileira, essencialmente de participação direta, interdinâmica, pessoal e intergrupala, capaz de apresentar uma riquíssima e complexa dimensão estética.

Sobre a civilização africano-brasileira, enfatizamos que o processo de acesso ao saber é constante e perpassa por toda a vida. Isso faz com que se constitua um processo amplo e ininterrupto de acesso ao saber, que se encontra sobredeterminado por uma temporalidade e por uma espacialidade cultural, que são estabelecidas pelos ciclos de iniciação e de alcance do *saber-poder*, mediante rituais pertinentes às graduações hierárquicas institucionais. As responsabilidades advindas por este processo de acesso ao *saber-poder*, característico de uma cultura sacralizada que se expande em meio a contextos históricos neocoloniais, podem estabelecer limites para além daqueles referentes ao processo de recriação das formas de comunicação que são capazes de harmonizar e relacionar o universo do saber de uma *cultura de participação*, com o da cultura acadêmica.

Neste complexo de comunicação característico das culturas de participação, são elaborados aspectos transcendentais da existência representada pelo *òrun* (o invisível, o além) e o *àiyè* (mundo visível, este

mundo). Vale ressaltar que, apesar de diferentes, o *òrun* e o *àiyè* se interpenetram, coexistem.

Essas dimensões múltiplas que englobam o existir (o visível e o invisível, o mistério), são características da cultura negra e representam a elaboração estética de comunicação, que apela para diversos códigos e formas (dança, canto, percussão, dramatização, música, jogos, vestuário, paladar, olfato, tato, coreografia, cenário, ginga, suíngue, etc.), que permitem a harmonia da expressão da linguagem originária do patrimônio simbólico negro, como também a afirmação, divulgação e expansão desses valores, que se desdobram, projetando o ciclo da vida e o ritmo do universo que integra a dimensão do sagrado.

Ao contrário das formas e códigos de comunicação europocêntricos, em que o corpo fica resumido à relação olho e cérebro, a tradição africano-brasileira propõe formas e códigos de comunicação em que o corpo sai da inércia, incitando-o a vibrar no ritmo do cosmo, provocando nele a operacionalidade de todos os sentidos (olfato, audição, paladar, tato e visão).

Essa riqueza de formas e códigos de comunicação que pulsam no cotidiano da sociedade brasileira existe em meio a conflitos e tensões motivados pela imposição de um modelo europocêntrico de comunicação baseado na escrita, que estimula um processo de denegação aos códigos originados por outras vertentes civilizatórias.

O cotidiano escolar, por exemplo, ilustra bem como ocorrem essas tensões e conflitos, isto porque aqueles que não se submetem à *ditadura da escrita*, procurando e/ou tentando afirmar seus códigos próprios e da sua comunidade, estão fadados ao fracasso, à repetência ou à evasão escolar.

Mostramos que a escola é a institucionalização da forma escrita de comunicação, além de ser o espaço em que circulam e se divulgam os valores e visão de mundo europocêntricos. A prática pedagógica instituída nas escolas legitima a escrita, impondo-a como a forma de comunicação universal, e, a partir dessa "verdade", denega, deforma, desqualifica e alija as outras formas de comunicação emergentes da cultura africana.

Promovemos um estudo que procura possibilitar, aos educadores, o acesso a outras referências culturais que transcendam a escrita e que, tanto quanto a comunicação escrita, também são capazes de promover e elaborar conhecimentos. Trouxemos à tona outros paradigmas de comunicação, principalmente aqueles referidos à comunalidade africano-brasileira, no sentido de enriquecer a prática educativa. Estamos propondo uma dinâmica curricular capaz de experimentar outras formas e códigos de comunicação.

Abrimos a perspectiva para uma educação que não esteja vinculada e/ou reduzida à aquisição da tecnologia da escrita e de técnicas preocupadas com o disciplinamento do corpo dos alunos, para atender ao paradigma neocolonial, produtivista, consumista, unidimensional e positivista de sociedade; mas uma educação voltada para o desenvolvimento das possibilidades existenciais humanas.

A religião tradicional africana foi o núcleo mobilizador de todas as nossas discussões, porque ela divulga e preserva a herança de conhecimentos que caracterizam o patrimônio simbólico africano-brasileiro reposto no Brasil, por meio de relações sócio-político-mítico-religiosas que constituem a expansão da tradição.

Caminhando nesta direção, verificamos que os desdobramentos da luta pela afirmação da identidade e alteridade negra, na sociedade oficial, ocorrem à medida que se desenvolve a linguagem *fascinante** das comunidades, presente nas diversas instâncias da sociedade, inclusive no sistema oficial de ensino.

Essa linguagem fascinante representa a cosmovisão da comunalidade africano-brasileira resultante do patrimônio da nossa herança ancestral.

Importa assinalar as estratégias de afirmação e expansão da civilização africana nas Américas, que, na atualidade, vem apresentando aspectos invariantes, permitindo a pujança da continuidade dinâmica dos valores e legados ancestrais.

Dentre as várias estratégias desenvolvidas "da porteira pra dentro, da porteira pra fora" pela comunalidade africano-brasileira, demos ênfase à educação, através da experiência piloto da *Mini Comunidade Oba Biyi*, apresentava, como um de seus objetivos, a superação de problemas como o fracasso, a repetência e a evasão escolar, que atinge a maior parte das crianças provenientes das comunidades negras.

A experiência concreta da *Mini Comunidade Oba Biyi*, felizmente, mostrou que esses mecanismos utilizados pela escola oficial, no sentido de recalcar as possibilidades de expressão do *ethos* e do *eidos* da comunalidade africano-brasileira, são minados à medida que esbarram na pujança da dinâmica da tradição civilizatória africana, quando as crianças reagem e enfrentam as situações adversas à sua existência própria. As várias formas de reações sintetizam a linguagem simbólica da comunidade de onde as crianças da *Mini Comunidade Oba Biyi*

* Fascinante, aqui, se refere ao poder de sedução, atração e encanto que predomina na linguagem das comunidades negras.

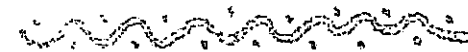
eram provenientes, permitindo-lhes imprimir, também no âmbito escolar, formas próprias de comunicação relacionadas à linguagem das comunidades negras.

Finalmente, sentimos necessidade de destacar uma rica observação feita por um dos Coordenadores da *Mini Comunidade Oba Biyi*, Marco Aurélio Luz, quando aponta, numa das entrevistas que realizamos, a necessidade de nós educadores abriremos.



... um espaço capaz de chamar a atenção para o lugar onde se estabelece a luta pela liberdade, àqueles que estão entorpecidos pelo exercício do poder de Estado, da escrita ou pelas imagens narcísicas da sociedade oficial industrial, de onde se constitui o ideal de Eu afeito às regras de um sistema de controle social determinado pela exploração, pela inexorável corrupção e pelo genocídio... E somente quando assumirmos nossa real identidade, quando dermos valor ao que somos e ao que é nosso, é que podemos tomar consciência do significado profundo da palavra soberania. No cotidiano brasileiro, enquanto, de um lado, os televisores vão sendo ligados ao controle do cidadão; de outro, se realiza a comunicação da participação característica do mundo africano, os atabaques continuam a bater, assegurando o fortalecimento e a expansão do existir, para que esse mundo não se acabe; e o que está em jogo é o direito ao exercício pleno, às formas de existências próprias, à pluralidade do ser, ao reconhecimento do direito à alteridade própria.

Durante todo o período de tempo em que elaboramos este trabalho, fomos envolvidos pela dinâmica "da porteira pra dentro, da porteira pra fora", que nos possibilitou a convivência com pessoas extraordinárias, inclusive aquelas que idealizaram e desenvolveram o projeto da *Mini Comunidade Oba Biyi*, permitindo-nos o acesso a percepções como esta, de Marco Aurélio Luz, que reunimos após uma série de entrevistas com o GTE da *Mini Comunidade Oba Biyi*. Só nos resta o desejo de que nosso trabalho some-se aos esforços dessas comunidades e atravesse as fronteiras do mundo acadêmico e da chamada "*comunidade científica*", concorrendo, desta forma, para abrir novos espaços necessários a uma nova percepção da crise e dos problemas da educação do nosso país, levando-nos ao encontro da criação de uma nova perspectiva epistemológica em educação.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 100 Anos da Abolição da Escravatura. *Jornal do Brasil*, 11 maio 1988. Caderno Especial.
- AGUESSY, Honorat. Les religions africaines, comme effect et source de la civilization de l'oralité. In: _____. *Les religions africaines comme source de valeurs et civilization*. Paris: Presence Africaine, 1972.
- ALENCAR, Francisco et alii. *História da sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.
- AVALIAÇÃO do MEC conclui que os estudantes brasileiros têm formação deficiente. *Revista do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino - SIESP*, São Paulo, n.175, nov.1995.
- AZZI, Riolando. Catolicismo popular e autoridade eclesiástica na evolução histórica do Brasil. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, Vozes, p.35-46, 1977.
- BÁ, Hampaté. A tradição viva. In: _____. *História Geral da África*. São Paulo: Ática, 1980. v.2, p.181-218.
- BÁ, Hampaté. *Tierno Bokar le Sage de Bandiagra*. Paris: Presence Africaine, 1957.
- BACHELARD, Gaston. *Epistemologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BAHIA. Governo do estado, Secretaria de educação do Estado. *PLANDEBA - Plano Decenal de Educação*. Salvador: IAT, 1990.
- BALOGUN, Honorat et alii. *Introduction à la culture africaine*. Paris: UNESCO, 1977.
- BASTIDE, Roger. *As Américas negras*. São Paulo: Difel, 1974.
- BASTIDE, Roger. *Estudos afro-brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BASTIDE, Roger. *El próximo y el extraño; el encuentro de las civilizaciones*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu, 1970.
- BASTIDE, Roger. *O Candomblé da Bahia, rito nagô*. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1978.
- BASTIDE, Roger. O estado atual da pesquisa afro-americana na América Latina. *Sárépegbé*, Salvador, SECNEB, p.12-30, 1995.
- BERNADET, Jean C. Mito e metamorfose das mães nagô: o negro no cinema brasileiro. *Filme e Cultura*, Rio de Janeiro, Embrafilme, p.20-30 1982.

- BORDENAVE, Juan Díaz el alii. *Estratégias de ensino - aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BRAGA, Júlio. *Ancestralidade afro-brasileira*. Salvador: EDUFBA/ IANAMÁ, 1995.
- BREJON, Moysés. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1ª e 2ª graus*. São Paulo: Pioneira, 1985.
- BROWN, Dee. *Enterrem meu coração na curva do rio; índios contam o massacre de sua gente*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1986.
- CARNEIRO, Edison. *Candomblés da Bahia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960 (Edições de Ouro).
- CARNEIRO, Edison. *Ladinos e crioulos; estudos sobre o negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.
- CARNEIRO, Edison. *O quilombo dos Palmares*. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- CASTANHO, M. Objetivos da educação. In: _____. (Org.) *Repensando a didática*. São Paulo: Papirus, 1988.
- CAZIMIR, Jean. Estudio de caso respuesta a los problemas da la esclavitud y de la colonización en Haití. In: FRAGINALS, Manuel M. (Ed.) *África en América Latina*. México: Siglo Veintiuno/ UNESCO, 1977.
- CESAIRE, Aimé. *Discours sur le colonialisme*. Paris: Presence Africaine, 1955.
- CHIAVENATO, Júlio José. *Genocídio americano; a Guerra do Paraguai*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CHIAVENATO, Júlio José. *O negro no Brasil: da senzala à Guerra do Paraguai*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COHEN, Benjamin F. *A questão do imperialismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- CORTEZ, Hernan. *A conquista do México*. Porto Alegre: L & PM, 1986.
- COSTA, Haroldo. *Fala crioulo*. Rio de Janeiro: RECORD, 1984.
- CROPANI, Ottaviano D. F. Mauá e a industrialização brasileira. In: _____. *Mauá, empresário e político*. Rio de Janeiro: Bianchi, 1987. p.23- 39.
- CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. *Textos para o movimento negro*. São Paulo: EDICON, 1992.
- CUNHA, Manuela Carneiro. *Negros estrangeiros; os escravos libertos e sua volta à África*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CUNHA, Maria Isabel. A relação professor-aluno. In: CANDAU, Vera (Org.) *Repensando a didática*. São Paulo: Papirus, 1988.
- CURY, Carlos Rodrigues. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1985.
- DANTAS, Beatriz G. *Taieira*. Rio de Janeiro: Funarte, 1976.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.
- DIOP, Cheik A. *Civilisation ou barbarie*. Paris: Presence Africaine, 1981.
- DIOP, Cheik A. *Nations negres et culture*. Paris: Presence Africaine, 1979.
- DREWAL, Henry John. *Yoruba nine centuries of African art and thought*. New York City: Harry Abrams, 1991.
- ECO, Umberto. *A estrutura ausente; introdução à pesquisa semiológica*. São Paulo: Perspectiva/USP, 1971.
- ECO, Umberto. *As formas do conteúdo*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: FUNARTE, 1977.
- FERREIRA, Almiro M. Candomblé de caboclo. In: ENCONTRO DE NAÇÕES DE CANDOMBLÉ. Salvador: Ianamá/Centro de Estudos Afro-Orientais/Centro Editorial e Didático da UFBA, 1984.
- FORQUIN, Jean Claude. Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et Sociétés*, v.23, n.1, p.30-40, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *L'archeologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.
- FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard, 1966.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FRAGINALS, Manuel M. Aportes culturales y desculturación. In: _____. *África en America Latina*. México: Siglo Veintiuno/UNESCO, 1977. p.30-40.
- FREIRE, Paulo. Alfabetização de adultos. É ela um quefazer neutro? *Educação e Sociedade*, São Paulo, Cortez, n.1, p.16-22, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREITAS, Décio. *Palmares, a guerra dos escravos*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. Lisboa: Livros do Brasil, 1957.
- GADOTTI, Moacir. Uma escola com muitas culturas. *Revista da FAEEBA*, Salvador, UNEB, n.4, p.18-28, 1995.
- GARAUDY, Roger. *O Ocidente é um acidente: por um diálogo das civilizações*. Rio de Janeiro, Forense, 1983.
- GENOVESE, Eugene D. *Da rebelião à revolução*. São Paulo: Global, 1983.

- GENOVESE, Eugene D. *O mundo dos senhores de escravos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- GLASGOW, Roy. *Nzinga*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- GONZALES, Lélia, HASEMBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- GOODE, William J. et alii. *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Nacional, 1979.
- GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. São Paulo: Ática, 1978.
- GUSMÃO, Neusa. Socialização e recalque: a criança negra no meio rural. *Cadernos CEDES*, São Paulo, Papius/INEP, n.332, p.60-68, 1993.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HALEY, Alex. *Negras raízes*. Rio de Janeiro: Record, 1976.
- HOORNAERT, Eduardo. Pressupostos antropológicos para a compreensão do sincretismo. *Revista Vozes; sincretismo religioso*, n.7, p.35-44, 1977.
- JALÉE, Pierre. *A exploração do 3º mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1981.
- KERLINGER, Fred Nichols. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1980.
- KIENTZ, Albert. *Comunicação de massa; análise de conteúdo*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- KI-ZERBO, Joseph. *História da África Negra*. Paris: Europa América, 1972.
- LANDES, Ruth. *A cidade das mulheres*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.
- LAPLANCHE, J., PONTALIS, P. *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.
- LAS CASAS, Bartolomé de. *O paraíso destruído: a sangrenta história da conquista da América espanhola*. Porto Alegre: L & PM, 1984.
- LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Aprendendo a pensar*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- LEITE, Fábio. A questão da palavra em sociedades negro-africanas. In: SANTOS, Juana Elbein (Org.) *Democracia e diversidade humana; desafio contemporâneo*. Salvador: SECNEB, 1992.
- LEON-PARTILHA, Miguel. *A conquista da América Latina vista pelos índios: relatos astecas, maias e incas*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- LEVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem: estudo sobre a interpretação econômica do imperialismo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- LIMA, Vivaldo Costa. *A família de santo nos candomblés Jeje nagôs da Bahia: um estudo de relações intergrupais*. Salvador, 1977. 208p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 1977.
- LIMA, Vivaldo Costa. *Nações de-candomblé*. Salvador-Bahia: Ianamá/CEAO-UFBA, 1984.
- LIMA, Vivaldo Costa. Os obá de Xangô. In: _____. *Olórisá; escritos sobre a religião dos Orixá*. São Paulo: Ágora, 1981. p.44-56.
- LIMA, Vivaldo Costa. Organização do grupo de candomblé, estratificação, senioridade e hierarquia. In: _____. *Bandeira de Alairá*. São Paulo: Nobel, 1982.
- LOPES, Luís Carlos. *O espelho e a imagem; o escravo na historiografia brasileira*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1987.
- LOPES, Nei. *Bantos, Malês e identidade negra*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.
- LUDKE, Menga et alii. *Pesquisa em educação; abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.
- LUZ, Marco Aurélio. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: EDUFBA/SECNEB, 1995.
- LUZ, Marco Aurélio. Alguns aspectos da comunicação na cultura negra. *Revista Vozes*, Petrópolis, n.9, p.60-72, 1977.
- LUZ, Marco Aurélio. *Cultura negra e ideologia do recalque*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- LUZ, Marco Aurélio. *Cultura negra em tempos pós-modernos*. Salvador: SECNEB, 1992.
- LUZ, Marco Aurélio. Cultura negra: um assunto que a escola oficial esqueceu. *Revista Escola*, São Paulo, n.8, p.12-15, 1980.
- LUZ, Marco Aurélio. Do negro como objeto de ciência aos estudos negros. *Revista Vozes*, Petrópolis, n.3, p.50-64, 1979.
- LUZ, Marco Aurélio. *Do tronco ao Opa Exin: memória e dinâmica da tradição africano-brasileira*. Salvador: SECNEB, 1993.
- LUZ, Marco Aurélio (Org.) *Identidade negra e educação*. Salvador: IANAMÁ, 1989.
- LUZ, Marco Aurélio. Racismo, cidadania e legitimação da tradição africano-brasileira. In: LUZ, Narcimária (Org.) *Pluralidade cultural e educação*. Salvador: SECNEB/Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 1996. p.35-48.
- LUZ, Marco Aurélio et alii. *Epistemologia e teoria da ciência*. Petrópolis: Vozes, 1970.

- LUZ, Marco Aurélio, LAPASSADE, G. Alguns aspectos da comunicação na cultura negra. *Revista Vozes*, Petrópolis, n.9, 1977.
- LUZ, Marco Aurélio, LAPASSADE, G. *O segredo da Macumba*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- LUZ, Narcimária. A escrita do recalque. *A Tarde*, Salvador, 27 ago. 1994. Caderno Cultural.
- LUZ, Narcimária. A hora da saída pelo fim da prisão escolar. *A Tarde*, Salvador, 30 nov.1991. Caderno Cultural.
- LUZ, Narcimária. Hegemonia eurocêntrica. *A Tarde*, Salvador, 13 jun. 1992. Caderno Cultural.
- LUZ, Narcimária. Ideologia da cidadania e a comunalidade africano-brasileira. *Revista FAEEBA*, Salvador, UNEB, n.3, p.26-36, 1994.
- LUZ, Narcimária. Ideologia da cidadania e a comunalidade africano-brasileira In: QUINTAS, Fátima (Org.) *O Negro: identidade e cidadania*, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1995.
- LUZ, Narcimária. *Insurgência negra e a pedagogia do embranquecimento*. Salvador, 1990, 204p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 1990.
- LUZ, Narcimária. Manual de afro-tradições. *A Tarde*, Salvador, 16 jun. 1995. Caderno Cultural.
- LUZ, Narcimária. Negritude sem sombras demagógicas. *A Tarde*, Salvador, 2 out. 1993, Caderno Cultural.
- LUZ, Narcimária. O direito à alteridade própria. *Cadernos IAT*, Salvador, p.20-26, set. 1989.
- LUZ, Narcimária. Palmares hoje; educação, identidade e pluricultural nacional. *A Tarde*, Salvador, 26 nov. 1994. Caderno Cultural.
- LUZ, Narcimária. A hora da saída pelo fim da prisão escolar. *A Tarde*, Salvador, 30 nov. 1991. Caderno Cultural.
- LUZ, Narcimária. Pedagogias nocivas. *A Tarde*, Salvador, 6 abr. 1996. Caderno Cultural.
- LUZ, Narcimária. Persistência simbólica de Palmares. *A Tarde*, Salvador, 26 nov. 1994. Caderno Cultural.
- LUZ, Narcimária. (Org.) *Pluralidade cultural e educação*. Salvador: SEC/SECNEB, 1996.
- LUZ, Narcimária. Por uma educação pluricultural. In: LUZ, Marco Aurélio (Org.) *Identidade negra e educação*. Salvador: Ianamá, 1990. p.20-26.
- LUZ, Narcimária. Repensando o espaço escolar. *Informativo SINEPE*, Salvador, n.1 p.3-4, jun. 1995.
- LUZ, Narcimária. Rumo a uma nova escola. *A Tarde*, Salvador, 6 fev. 1992a. Caderno Cultural.
- LUZ, Narcimária. Terra de equívocos. *A Tarde*, Salvador, 21 nov. 1992b. Caderno Cultural.
- LUZ, Narcimária. Universidade e pluricultural nacional. *A Tarde*, Salvador, 26 fev. 1992c. Caderno Cultural.
- McLUHAN, Marshall. *A Galáxia de Gutemberg*. São Paulo: Nacional/USP, 1972.
- McLUHAN, Marshall. *Formações econômicas pré-capitalistas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- MAFFESOLI, Michel. *A sombra de Dionísio*. Rio de Janeiro: GRAAL, 1985.
- MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MAFFESOLI, Michel. *Dinâmica da violência*. São Paulo: Vértice, 1984.
- MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- MARTINS, Pura Lúcia. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização? In: CANDAU, Vera (Org.) *A didática em questão*. São Paulo: Papyrus, 1988. p.60.
- MATTOSO, Kátia M. Q. *Bahia: a Cidade do Salvador e seu mercado no século XIX*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- MATTOSO, Kátia M. Q. *Être esclave au Brésil*. Paris: Hachette, 1979.
- MEC anuncia os novos Parâmetros Curriculares. *A Tarde*, Salvador, 14 nov. 1995.
- MELO, Hygina Bruzzi. *A cultura do simulacro*. São Paulo: Loyola, 1988.
- MELO, Veríssimo de. As confrarias de N.S. do Rosário como reação contra- aculturativa dos negros no Brasil. *Afro-Ásia*, Salvador, CEAO-UFBA, n.8, p.18-24, 1980.
- MENEZES, Jaci. Educação e cor-de-pele na Bahia; o acesso à educação dos negros e mestiços. *Análise e Dados*, Salvador, CEI, v.3, n.4, p.82-91, mar. 1994.
- MINTZ, Sidney W. África em América Latina; uma reflexão desprevenida. In: FRAGINALS, Manuel (Ed.) *África em América Latina*. México: Siglo Veintiuno/UNESCO, 1977. p.378-397.
- MOKHTAR, G. et alii. *História Geral da África*. São Paulo: Ática, 1980. v.2.
- MOURA, Clóvis. *Brasil: raízes do protesto negro*. São Paulo: Global, 1983.
- MOURA, Clóvis. Escravidão, colonialismo e racismo. *Revista Afro-Ásia*, Salvador, CEAO-UFBA, n.14, p.15-24, 1983.
- MOURA, Clóvis. *O negro: de bom escravo a mau cidadão?* Rio de Janeiro:

- Conquista, 1977.
- MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a religião negra*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MOURA, Clóvis. *Rebeliões da senzala*. Rio de Janeiro: Conquista, 1959.
- MULAGO, Vincent. La religion traditionnelle: élément central de la culture Bantu. In: _____. *Les religions africaines comme source de valeurs de civilization*. Paris: Presence Africaine, 1972. p.64-80.
- MUNANGA, Kabengele et alii. *A revolta dos colonizados*. São Paulo: Atual, 1995.
- MUNANGA, Kabengele et alii. *Negritude, usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.
- MUNANGA, Kabengele et alii. *Racismo, alteridade, identidade, cidadania*. In: SANTOS, Juana Elbein (Org.) *Democracia, diversidade humana*. Salvador: SECNEB, 1992. p.34-40.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, Abdias do. *Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) *Orixás: os deuses vivos da África*. Rio de Janeiro: IPEAFRO, 1995.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Pan-Africanismo na América do Sul*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin et alii. O resgate da cultura afro-brasileira. *SANKOFA*, Rio de Janeiro, IPEAFRO, v.1, p.17-74, 1994.
- OLIVEIRA, Elena et alii. *O lugar do negro na força de trabalho*. Rio de Janeiro: I.B.G.E., 1985.
- OLIVEIRA, João Pacheco. Muita terra para pouco índio? uma introdução (crítica) ao indigenismo. In: LOPES, Aracy et alii. *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- OTT, Margot Bertoluci. Ensino por meio de solução de problemas. In: CANDAU, Vera (Org.) *A didática em questão*. Petrópolis, Vozes, 1984. p.10-18.
- PITHON, Antônio Pinto. *Imagens de Isaías Alves*. Salvador: Egba, 1988.
- PROGRAMA de informatização para as escolas de ensino fundamental. *Bahia Hoje*, Salvador, 21 jul. 1996.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1985.
- RODRIGUES, Nina. *Africanos no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1935.
- RODRIGUES, Nina. *O animismo fetichista dos negros baianos*. Rio de Janeiro: Biblioteca de Edição Científica, 1935.
- RAMOS, Arthur. *O negro brasileiro: ethnographia religiosa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.
- RAMOS, Guerreiro. O mundo tribal de Abdias. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) *Orixás: Deuses da África*. Rio de Janeiro: IPEAFRO, 1995.
- REIS, João José. A greve negra de 1857 na Bahia. *Revista da USP*, São Paulo, n.18, p.12-28, 1993.
- REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: a história do Levante dos Malês (1835)*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- RODRIGUES, José Carlos. *Antropologia do poder*. Rio de Janeiro: Terra Nova, 1992.
- RODRIGUES, José Carlos. *Antropologia e comunicação: princípios radicais*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.
- RODRIGUES, José Carlos. *Tabu da morte*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- RODRIGUES, José Carlos. *Tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- SANTOS, Deóscoredes M. dos. *A chuva dos poderes*. Salvador: SECNEB, 1984. Elaborado para o projeto da Mini Comunidade Oba Biyi, mimeog.
- SANTOS, Deóscoredes M. dos. A cultura nagô no Brasil. *Revista da USP*, n.18, p.29-40, 1993.
- SANTOS, Deóscoredes M. dos. *Axé Opo Afonjá*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos, 1962.
- SANTOS, Deóscoredes M. dos. *Contos crioulos da Bahia*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SANTOS, Deóscoredes M. dos. *Contos de Mestre Didi*. Rio de Janeiro: CODECRI, 1981.
- SANTOS, Deóscoredes M. dos. *Contos Negros da Bahia*. Rio de Janeiro: G.R.D., 1961.
- SANTOS, Deóscoredes M. dos. *História de um Terreiro Nagô*. São Paulo: Max Limonad, 1987.
- SANTOS, Deóscoredes M. dos. Homenagem a Asipá Obà Tosi ati Iyami Agbá. Salvador, 1983. Distribuído pelo autor durante a II Conferência Mundial da Tradição dos Orixá e Cultura, Salvador, 1983.
- SANTOS, Deóscoredes M. dos. Iemanjá e o culto dos antepassados. In: SELJAN, Zora (Ed.) *Iemanjá mãe dos Orixás*. Rio de Janeiro: Afro-brasileira, 1973.
- SANTOS, Deóscoredes M. dos. Odé Ati awon Orixá ibo. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, n.3, p.68-70, 1979. Número especial: O negro e a abolição.

- SANTOS, Deóscoredes M. dos. *Por que Oxalá usa Ekodidê?* Salvador: FECEBA, 1982.
- SANTOS, Deóscoredes M. dos. Qual é o terreiro exclusivo de Orixá? *Siwaju*; Boletim-do INTECAB - Instituto Nacional de Tradição e Cultura Afro-Brasileira, Salvador, n.4, p.2, 1988.
- SANTOS, Deóscoredes M. dos, SANTOS, Juana Elbein. A cultura Nagô no Brasil: memória e continuidade. *Revista da USP*, n.18, p.41-51, jun./jul./ago. 1993.
- SANTOS, D. M. dos, SANTOS, J. E. *La notion de personne en Afrique Noire*. Paris: CNRS, 1971.
- SANTOS, D. M. dos, SANTOS, J. E. O culto dos ancestrais na Bahia: o culto Egun. In: SANTOS, D. M., SANTOS, J. E. *Olóorissà...* São Paulo: Ágora, 1981. p.30-46.
- SANTOS, D. M. dos, SANTOS, J. E. Religião y cultura negra: In: FRAGINALIS, M. M. (Ed.) *África en América Latina*. México: Siglo Veintiuno/UNESCO, 1977.
- SANTOS, D. M. dos, SANTOS, J. E. *Ajaká, a iniciação para a liberdade*. Salvador: SECNEB, 1990.
- SANTOS, Inaicyrá Falcão. *Da tradição africano-brasileira a uma proposta pluricultural de dança-arte-educação*, São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 1996.
- SANTOS, Juana Elbein. A percepção ideológica dos fenômenos religiosos; sistema Nagô no Brasil: negritude versus sincretismo. *Revista Vozes*, Petrópolis, n.7, p.18-24, 1971.
- SANTOS, Juana Elbein (Org.) *Democracia e diversidade humana: desafio contemporâneo*. Salvador: SECNEB, 1992.
- SANTOS, Juana Elbein. O ethos negro no contexto brasileiro. *Revista Vozes*, Petrópolis, n.9, p.28-32, 1977.
- SANTOS, Juana Elbein. O negro e a abolição; alguns subsídios para uma crítica da memória nacional. *Revista Vozes*, Petrópolis, ano73, v.73, n.3, p.5-12, abr. 1979.
- SANTOS, Juana Elbein. *Os nagô e a morte*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SANTOS, Joel Rufino et alii. *Atrás do muro da noite*. Brasília: Fundação Palmares, 1994.
- SANTOS, Joel Rufino et alii. *História do negro no Brasil*. Maranhão: Centro de Cultura Negra do Maranhão, 1985.
- SANTOS, Sílvio C. dos. *Índios e brancos no sul do Brasil*. Florianópolis: Ederne, 1973.
- SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.
- SELJAN, Zora. *As três mulheres de Xangô*. São Paulo: IBRASA-MEC, 1978.
- SELJAN, Zora. *Iemanjá, mãe dos Orixá*. São Paulo: Afro-brasileiro, 1973.
- SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 1995.
- SILVA, Aracy, LOPES, Donizete. *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e lutas de classes*. Lisboa: Moraes, 1981.
- SODRÉ, Muniz. *A máquina de Narciso*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- SODRÉ, Muniz. *O Brasil simulado e o real*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.
- SODRÉ, Muniz. *O monopólio da fala*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- SODRÉ, Muniz. O negro e os meios de informação. *Revista Vozes*, ano 73, v.73, n.3, p.37-42, abr. 1979a.
- SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade*. Petrópolis: Vozes, 1988a.
- SODRÉ, Muniz. *O social irradiado: violência urbana, negrotesco e mídia*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Codecri, 1979b.
- SODRÉ, Muniz. *Santugri*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988b.
- SODRÉ, Muniz et alii. *Um vento sagrado*. Rio de Janeiro: MUAD, 1996.
- SZASZ, Thomas. *A fabricação da loucura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- TEIXEIRA, Anísio. Prefácio. In: McLUHAN, M. *A Galáxia de Gutemberg*. São Paulo: Nacional/USP, 1972.
- TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral. *Cadernos IAT*, v.1, p.47-64, dez. 1988 (extraído de *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977).
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América; a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- VERGER, Pierre. A tradição dos Orixá e as relações históricas da África com o novo mundo. Comunicação apresentada durante a II Conferência Mundial da Tradição dos Orixá e Cultura, Salvador, 1983. mimeog.
- VERGER, Pierre. Jorge e o candomblé. *A Tarde*, Salvador, 1981. Cad. 2.
- VERGER, Pierre. *Fluxo e refluxo*. São Paulo: Corrupio, 1987.

- VERGER, Pierre. *Orixás: deuses iorubás da África e no novo mundo*. Salvador: Corrupio/FECEBA, 1981.
- VESENTINI, José William. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.
- VIANNA, Luiz. *O negro na Bahia*. São Paulo: Martins/MEC, 1976.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1985.
- WELCH, David. *Cânticos para Xangô da cidade de Oyó*. Salvador: CEAO-UFBA, 1980. mimeog.
- WILLIAMS, Eric. *Capitalismo e escravidão*. Rio de Janeiro: Americana, 1975.