

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado

Luiz Alberto Chaves Junior

IDENTIDADE CANDOMBLECISTA EM FOCO:
A HISTÓRIA DE VIDA COMO AXÉ PEDAGÓGICO.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Maria Elena Viana Souza

Rio de Janeiro

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado

Luiz Alberto Chaves Junior

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, a partir da linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Maria Elena Viana Souza

Rio de Janeiro

2015

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir, criticamente, sobre a instituição escolar a partir das falas de(as) professores(as) candomblecistas, questionar o paradigma dominante no modo de se produzir o conhecimento científico, identificar o Candomblé como produção cultural-religiosa afro-brasileira, historicamente marginalizada, e compreender os(as) professores(as) como sujeito socioculturais, constituídos de experiências, capazes de intervir na prática escolar/acadêmica através de uma perspectiva crítico-reflexiva. Para alcançar os objetivos propostos, bem como responder às questões da pesquisa, inspirou-se em história de vida como aspecto metodológico do trabalho científico, subsidiado por entrevistas semiestruturadas com sete professoras, o que possibilitou o evidenciamento das experiências docentes e suas percepções sobre a relação da escola/universidade com o terreiro. Partindo dessa abordagem qualitativa, foram desenvolvidos quatro capítulos para refletirmos sobre: a especificação da proposta teórico-metodológica adotada; o evidenciamento da história do Candomblé no Brasil; o estabelecimento de reflexões, em diálogo com as professoras entrevistadas; e a valorização da prática intercultural/afirmativa como uma ação pedagógica emancipatória a ser desenvolvida nos espaços sistematizados de ensino/pesquisa, constituídas de axé na medida em que se propõem a valorizar identidades silenciadas historicamente. Como proposta identitária, a mitologia ioruba-nagô é evidenciada no início de cada capítulo articulando, desta forma, o conhecimento mítico ao conhecimento científico. Nas considerações “finais”, são retomados alguns aspectos apresentados no desenvolvimento da pesquisa, evidenciando que muitos desafios estão presente na prática docente na medida em que nos propomos efetuar ações curriculares afirmativas, pois a tendência é uma reação da sociedade para nos paralisar, mas são nas contradições que as possibilidades instituintes se estabelecem como encruzilhadas possíveis de mudança.

Palavras-Chave: História de Vida, Candomblé, Identidade, Currículo, Interculturalidade.

ABSTRACT

This work aims to reflect, critically, on the school institution from the lines of the teachers *candomblecistas*, question the dominant paradigm in producing scientific knowledge, identify the *Candomblé* as cultural-religious Afro-Brazilian production, historically marginalized, and understand the teachers as subject sociocultural, made up of experience, able to intervene in the school/academic practice through critical-reflexive perspective. To achieve the proposed objectives, as well as answer questions inspired research in history of life as a methodological aspect of the scientific work, subsidized by semi-structured interviews with seven teachers, which allowed the *evidenciamento* of teaching experiences and their perceptions on the relationship of school/university with the *terrace*. From this qualitative approach, four chapters were developed to reflect on: the specification of the theoretical-methodological proposal adopted; the *evidenciamento* of history of *Candomblé* in Brazil; the establishment of reflections, in dialogue with the teachers interviewed; and the promotion of intercultural practice affirmative action as a pedagogical emancipatory being developed in teaching/research organized, incorporated *axe* to the extent that purport to enhance historically silenced identities. As identity proposal, the Yoruba-Nago mythology is evidenced at the beginning of each chapter linking the mythical knowledge to scientific knowledge. In the "final" considerations are taken back some aspects presented in the development of research, showing that many challenges are present in teaching practice to the extent that we propose to make curricular affirmative actions, because the trend is a reaction of society to paralyze us, but are the contradictions that the possibilities institutor significations are established as possible crossroads for change.

Key words: Life Story, *Candomblé*, Identity, Curriculum, Interculturality.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma arte e só o faz, quem vê, sente e vive a vida como um presente, uma possibilidade. Agradecer é a capacidade de reconhecer a importância do outro na nossa vida. Sem a presença do outro, direta ou indiretamente, em nosso cotidiano, não temos como caminhar, pois vivemos em permanente interdependência. E nesse momento de realização agradeço...

À todos os orixás, em especial aos orixás Oxum e Omolu, meus ancestrais divinizados em terras africanas, que me embalam desde o nascimento;

À Professora Dr^a. Maria Elena Viana Souza por acreditar no meu projeto de pesquisa, me permitindo a liberdade para criar, contribuindo para o meu amadurecimento, quanto ao objeto definido, indicando leituras e desenvolvendo orientações significativas, como também me permitindo valorizar a identidade negra e candomblecista;

Aos professores da banca de qualificação e defesa por contribuírem reflexivamente, junto com a minha orientadora, para a meu desenvolvimento enquanto pesquisador;

Às amigas mestrandas do GEPEER, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Étnico-Racial, UNIRIO, pelos diálogos realizados nos encontros semanais, quinzenais e mensais;

Às professoras candomblecistas entrevistadas por compartilharem suas histórias de vida por meio das entrevistas, me permitindo um diálogo riquíssimo que me possibilitou concretizar este projeto formativo;

Amiga Ariana pelo incentivo, desde o ano de 2012, me fazendo acreditar que eu tinha condições de vivenciar um processo de seleção num programa de mestrado, como também a amiga Lívia por me fazer refletir sobre a singularidade desse estudo, e a todos(as) os(as) amigos(as) que me confortaram nos momentos mais difíceis;

A minha família do Axé, em Campo Grande, pois foi nesse espaço que a minha formação empírica no Candomblé se constituiu;

Faço um agradecimento aos meus familiares que compreenderam o meu distanciamento em prol dos tempos de leitura e estudo necessários a realização de um sonho;

E em especial agradeço a minha mãe, Maria da Penha, pois esta mulher é a razão da minha existência, muito do que sou devo a ela. Gerando-me e educando-me, diante de tantas dificuldades e perdas, ainda conseguimos dar sentido as nossas vidas e continuar caminhando... Adupé¹!

¹Adupé é uma palavra de origem iorubá que significa obrigado.

Mito- E Foi Inventado o Candomblé.

...Conta-se que , quando o Orum fazia limite com o Aiê, um ser humano tocou o Orum , com as mãos sujas. O Céu imaculado do Orixá fora conspurcado. O branco imaculado do Obatalá se perdera.

Oxalá foi reclamar a Olorum. Olorum, Senhor do Céu, Deus Supremo, irado com a sujeira, o desperdício e a displicência dos mortais, soprou enfurecido seu sopro divino e separou para sempre o Céu da Terra. Assim o Orum separou-se do mundo dos homens e nenhum homem poderia ir ao Orum e retornar de lá com vida. E os orixás também não podiam vir a Terra com seus corpos . Agora havia o mundo dos homens e o dos orixás , separados. Isolados dos humanos habitantes do Aiê, as divindades entristeram. Os orixás tinham saudades de suas peripécias entre os humanos e andavam tristes e amuados. Foram queixar-se com Olodumaré, que acabou consentindo que os orixás pudessem vez por outra retornar à Terra. Para isso, entretanto, teriam que tomar o corpo material de seus devotos. Foi a condição imposta por Olodumaré. Oxum, que antes gostava de vir à Terra brincar com as mulheres, dividindo com elas sua formosura e vaidade, ensinando-lhes feitiços de adorável sedução e irresistível encanto, recebeu de Olorum um novo encargo: preparar os mortais para receberem em seus corpos orixás . Oxum fez oferendas a Exu para propiciar sua delicada missão. De seu sucesso dependia a alegria dos seus irmãos e amigos orixás. Veio ao Aiê e juntou as mulheres à sua volta, banhou seus corpos com ervas preciosas, cortou seus cabelos, raspou suas cabeças, pintou seus corpos. Pintou suas cabeças com pintinhas brancas, como as pintas das penas de conquém, como as penas da galinha-d'angola. Vestiu-as com belíssimos panos e fartos laços, enfeitou-as com jóias e coroas. O ori, a cabeça, ela adornou ainda com a pena ecodidé, pluma vermelha, rara e misteriosa, do papagaio-da-costa. Nas mãos as fez levar abebés, espadas, cetros, e nos pulsos, dúzias de dourados indés. O colo cobriu com voltas e voltas de coloridas contas e múltiplas fieiras de búzios, cerâmicas e corais. Na cabeça pôs um cone feito de manteiga de ori, finas ervas e obi mascado, com todo condimento de que gostam os orixás. Esse oxo atrairia o orixá ao ori da iniciada e o orixá não tinha como se enganar em seu retorno ao Aiê. Finalmente, as pequenas esposas estavam feitas, estavam prontas e estavam odara. As iaôs eram as noivas mais bonitas que a vaidade de Oxum conseguia imaginar. Estavam prontas para os deuses. Os orixás agora tinham seus cavalos, podiam retornar com segurança ao Aiê. Podiam cavalgar o corpo das devotas. Os humanos faziam oferendas aos orixás, convidando-os à Terra, aos corpos das iaôs. Então, os orixás vinham e tomavam seus cavalos. E, enquanto os homens tocavam seus tambores, vibrando os batás e agogôs, doando os xequerês e adjás, enquanto os homens cantavam e davam vivas e aplaudiam, convidando todos os humanos iniciados para a roda do xirê, os orixás dançavam e dançavam e dançavam. Os orixás podiam de novo conviver com os mortais. Os orixás estavam felizes. Na roda das feitas, no corpo das iaôs, eles dançavam e dançavam e dançavam.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO- <i>Laroiê, Exu! Mojubá! Saudamos Exu na Introdução da Pesquisa</i>.....	10
A Função de Exu e do Mito.....	10
A História de Vida do pesquisador como justificativa.....	11
Objetivos.....	20
Metodologia.....	20
Síntese dos capítulos.....	25
CAPÍTULO I- Ogunhê! E a ABORDAGEM TEÓRICO- METODOLÓGICA.....	28
A Função de Ogum.....	28
O Pensamento Abissal e Pós-Abissal.....	28
Identidade.....	34
Currículo.....	38
Interculturalidade.....	44
CAPÍTULO II- Orê Ieiê ô, Oxum! O Candomblé em Terras Brasileiras! A cultura/ Identidade Negada.....	51
Função de Oxum na Introdução do Capítulo.....	51
No Movimento das Águas, da Grande Calunga, um Encontro Diaspórico entre África e América.....	52
O Candomblé na História do Brasil.....	58
Diálogos entre os diferentes Candomblés: Uma Epistemologia Outra no Território Brasileiro.....	71
Representações do Candomblé.....	77
a) A Imprensa e as Redes Sociais como Espaço de Representação.....	78
b) A Universidade.....	84
c) Na Escola Pública.....	88
CAPÍTULO III- Atotô, Omolu! O Encontro com 7 Odus: OS RELATOS DAS HISTÓRIAS DE VIDA DAS PROFESSORAS CANDOMBLECISTAS.....	94
A Função dos Odus e Omolu.....	94
Como os Nossos Odus se Encontraram.....	95

Para além de Professoras, Candomblecistas e Mulheres.....	96
A Identidade das Professoras no Terreiro.....	97
Relatos das Histórias de Vida por meio do evidenciamento das “feridas”.....	100
a) Práticas Religiosas antes do Candomblé.....	100
b) A Visão sobre o Candomblé antes de Torna-se Candomblecista.....	104
c) A Inserção no Candomblé.....	106
d) Hierarquização das Identidades (uma experiência familiar).....	110
e) Revelando os Preconceitos e as Práticas de Discriminação no Interior da Escola, em Relação ao Candomblé.....	112
f) Negação e/ou Afirmação da Identidade Candomblecista na Escola.....	116
g) Como o Negro e o Candomblé são Apresentados na Escola/ Universidade.....	122
h) A Lei 10.639/03 na Formação e Atuação das Professoras.....	126
CAPÍTULO IV- Epê, Epê Babá, Oxalá! A VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA COMO PRÁTICA CONSTITUÍDA DE AXÉ PEDAGÓGICO.....	134
A Função de Oxalá na Introdução do Capítulo.....	134
A Didática Intercultural enquanto Discurso Curricular Pós-Crítico.....	134
a) A Busca por Práticas Emancipatórias.....	136
b) Práticas Emancipatórias do Pesquisador.....	143
c) Nossas Concepções de Axé.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS- A Síntese Discursiva pela Sabedoria de Orumilá!.....	153
REFERÊNCIAS.....	157
ANEXOS.....	162

Laroiê², Exu³! Mojubá⁴! Saudamos Exu na INTRODUÇÃO da Pesquisa.

No início era o infinito, o branco etéreo, o silêncio, a imobilidade. De repente, à frente de Olorum, surge um pequeno monte de terra avermelhada, mexendo-se incessantemente. Era Exu que chegava, antes mesmo de possuir forma! Olorum sopra sobre ele seu hálito sagrado e poderoso (o emí), insuflando-lhe a vida. Produz-se a partir daí o movimento, a agitação, a energia. A mobilidade surge com a chegada de Exu! Passou a ter existência a proto-criatura, o primeiro ser criado! Mesmo se transformando em muitos, seu princípio e sua origem são uma só... Exu representa a mobilidade de Olorum... (KILEUY, OXAGUIÃ, 2011 p.220)

Através desta breve explicação mítica, evidenciamos a importância de Exu na construção e manutenção do universo, pois esta divindade significa o princípio dinamizador que transporta, organiza e promove a comunicação dos seres humanos, situados no aiê (terra) com o orun (céu onde habitam os orixás).

Justifica-se a presença de Exu na introdução discursiva desta dissertação pela sua força mítico-religiosa que carrega a primazia em ser saudado e sua potencia comunicativa em promover o diálogo. Desta forma, Exu se aproxima da função que se estabelece em torno da introdução, elemento este que compõe um texto acadêmico com a responsabilidade de anunciar um tema, servindo de base para o aprofundamento posterior. Que Exu nos conduza à compreensão do universo pesquisado entre mitos e discursos sobre a realidade, pois é nesse contexto dialético que se constitui substancialmente o Candomblé⁵.

Partindo da visão mítica apresentada por Azoilda Loretto Trindade (2010, p.239-240), em seu texto “Terreno das exunidades: aprendendo com/na alteridade”, me aproprio do mito

² Saudação a Exu. (COSSARD, Gisèle Omindarewá. 2008, p.217).

³ O Mistério Exu é em si o “vazio absoluto” existente no exterior de Deus e guarda-o em si, dando-lhe existência e sustentação para que, a partir desse estado, tudo o que é criado tenha seu lugar na criação. Por ser Exu o guardião do vazio absoluto, e este ter sido o primeiro estado da criação manifestado por Deus, então Exu é, de fato, o primeiro Orixá manifestado por Ele... Por ser e trazer em si o vazio absoluto, tem que ser invocado e oferendado em primeiro lugar e deve ser “despachado” de dentro do templo e firmado no seu exterior para que um culto possa ser realizado, pois, se assim não for feito, a presença de Exu dentro dele implica a ausência de todos os outros Orixás, já que seu estado é do “vazio absoluto”(SARACENI, 2009, p. 33). Esta visão parte da cosmologia sincrética Umbandista.

Segundo Omindarewá (COSSARD, 2008, p.38), Exu mora em diversos lugares: nas encruzilhadas, nas aberturas, nas entradas, nas soleiras das portas, nas janelas e nos ângulos de todos os locais. Ele é perigoso e imprevisível, mas, quando é tratado como convém, transforma-se no guardião da porteira, filtrando tudo que pode vir do lado de fora e que possa prejudicar os moradores. Embora seja Orixá-olodê (de fora), ele é também parte integrante de ser humano, segundo o odu escolhido por Orumilá, antes do nascimento, no momento da concepção; neste caso, é chamado de Bará. Cossard parte do princípio iorubá para compreender a figura de Exu no Candomblé.

⁴Mojúbà, segundo Eduardo Napoleão, significa peço a benção, reverencio, faço reverência (2010, p.147).

⁵ Designação genérica, no Brasil, da religião de base africana recriada, a partir da Bahia, por africanos jeje, oriundos do antigo Daomé, atual Benin. (LOPES, 2008, p.100); e nagôs, oriundos dos reinos iorubás, atual Nigéria (BENISTE, 2008, p.38).

“E Foi Inventado o Candomblé”, para revelar o espaço de enunciação no qual me situo, me identifico e me constituo como sujeito. Esta epígrafe resume a motivação do presente pesquisador em caminhar nas encruzilhadas míticas, históricas, antropológicas e cotidianas em que o terreiro⁶ se apresenta como espaço de construção identitária.

O Candomblé, como esse lugar historicamente construído por meio da resignificação, resistência e valorização da identidade afro-brasileira, se revela como espaço religioso que busca cultuar a ancestralidade e preservar o equilíbrio da natureza por meio da revitalização dinâmica das energias. Para os membros de um terreiro, os mitos se revelam como fonte de conhecimento substancial para nos localizarmos diante da pluralidade existente no panteão nagô⁷.

O mito, enquanto recurso identitário, nos permite conhecer espaços e sujeitos pela narrativa. Segundo Maria Salete Joaquim (2001):

o mito revela a realidade humana com suas tensões e contradições. Da necessidade de sobreviver à contradição o homem, cria a palavra, o símbolo, o mito, a imagem, a magia, ligados ao aparecimento do homem imaginário. A função mais importante do mito é fixar os modelos de todos os ritos e todas as atividades humanas significativas: alimentação, sexualidade, trabalho, educação, etc. (p.93)

É a partir da experiência em culturas de matrizes africanas que me lanço diante das encruzilhadas do dia-a-dia como sujeito negro, pertencente à classe trabalhadora (como profissional de educação da rede pública de ensino municipal de Tanguá e Itaboraí) e vivendo múltiplas experiências religiosas, sendo, atualmente marcado pelo Candomblé e Umbanda, que me constituo como pesquisador visando contribuir para a construção do conhecimento científico. Nesse contexto, retorno ao tempo vivido, valorizando minha trajetória familiar e profissional, que se configuraram por meio da interação com os diferentes sujeitos sociais em diferentes tempos e espaços.

A família Alves e Chaves, linhagem respectivamente materna e paterna, sempre se relacionaram com a cultura umbandista⁸, por meio de práticas sincréticas, principalmente, em relação ao catolicismo. Neste recorte, evidenciarei a história da família Alves (linhagem matrilinear) pela proximidade geográfica e identificação sócio –afetiva. Para a reconstrução

⁶ Espaço religioso compreendido como sinônimo ao Candomblé.

⁷ Conjunto de divindades cultuadas em uma religião ou em uma determinada localidade. (LOPES, 2008, p.99)

⁸ A Umbanda é, em essência, uma religião que funde elementos africanos com outros do catolicismo popular e do espiritismo francês. Uma das narrativas sobre sua criação conta que ela teria nascido, em 1908, num centro kardecista, quando um espírito de alegada origem indígena, protestando contra a discriminação ali reinante contra espíritos africanos, índios e crianças, vistos como “atrasados”, informou sua determinação de fundar uma religião em torno desses discriminados. (LOPES, 2008, p.102-103).

do passado, buscarei nas memórias de minha mãe, Maria da Penha Alves, as lembranças de nossa gente.

Meus avós, Libre Benedita da Conceição Alves (nascida no município de Magé em 1918) e Félix Alves (nascido em Campos dos Goytacazes, em 1924), viveram durante muitos anos em Paraíso (distrito de Magé, atualmente Guapimirim, caracterizado como zona rural). Somente minha avó praticava o sincretismo religioso por meio da valorização da cultura umbandista (que se dava por meio de consultas realizadas no centro espírita) e católica (assistindo as missas na Paróquia de Santo Antônio).

O meu avô, aparentemente, revelava-se um sujeito não religioso. Outra referência umbandista era o meu tio avô, José do Nascimento (conhecido como Zezinho, irmão da minha avó Libre) que promovia consultas com seu guias espirituais aos que lhe procuravam, em sua residência. Esse costume talvez tenha sido aprendido e, observando as práticas religiosas de sua mãe, a Sr^a Angelina Conceição, minha bisavó (nascida por volta dos anos 90 do século XIX), que também cultuava a religiosidade umbandista, visitando centros espíritas, podemos perceber a continuidade desta cultura no seio familiar.

Quando criança, minha mãe frequentava, em Paraíso-Magé, os centros de Umbanda acompanhando minha avó Libre. Em 1970, toda família migrou para o município de São Gonçalo, onde passaram a residir em um bairro (caracterizado como espaço urbano) próximo ao centro da cidade, conhecido como Brasilândia. Já vivendo a condição de maior idade e casada, minha mãe passou a frequentar, a partir de 1981, um centro umbandista protegido espiritualmente por um Caboclo, no bairro Portão do Rosa (município de São Gonçalo), liderado por uma mãe de santo cujo nome era Dolores, uma senhora fenotipicamente branca. Durante 6 anos, minha mãe frequentou este espaço, permitindo a minha irmã Priscila Alves Chaves e eu vivermos tempos e espaços sincréticos por meio de visitas ao centro umbandista, principalmente nos tempos de festejos em comemoração aos dias dos Pretos Velhos (13 de maio), homenagens ao Caboclos no dia de São Sebastião (20 de janeiro) e divertindo-se docemente no dia de São Cosme e São Damião (em 27 de setembro). Reparemos as marcas do catolicismo no calendário sagrado umbandista.

Em 1995, minha mãe e minha irmã participaram mais intensamente de um outro centro espírita umbandista, localizado no município de Niterói, no morro Nova Brasília. O centro era organizado pela mãe de santo Dalva, sendo o espaço protegido espiritualmente pela energia de uma Preta Velha denominada Tia Chica da Bahia. Nesta casa, minha mãe e minha

irmã foram iniciadas por meio da camarinha⁹ e permaneceram neste espaço até 1998. Minha participação nesse lugar também era passiva, apenas como observador e acompanhante.

Cabe ressaltar que a experiência religiosa da minha irmã foi marcada também pelo catolicismo, principalmente, nos intervalos de distanciamento das práticas umbandistas, pois além de batizada, logo após o nascimento, viveu a experiência no catecismo e quando jovem também participou do COR (Curso de Orientação Religiosa Católica) destinado principalmente para jovens.

Em 1999, após sairmos do centro de Tia Chica, formamos um grupo umbandista liderado pelo Marcelo, até o momento, irmão de santo que, posteriormente, pela sua liderança, se tornou o nosso Pai de Santo¹⁰. Como não existia um espaço de culto fixo, minha mãe disponibilizou o quintal da nossa casa para servir ao grupo e nos consultarmos periodicamente. O grupo cresceu e, buscando agregar o número de adeptos à qualidade do rito, o pai de santo foi adquirindo espaços (casas alugadas), todas no município de São Gonçalo, para efetuar, de maneira mais completa, os rituais exigidos pela cultura umbandista.

A partir deste momento, minha trajetória como religioso deixa de ser meramente passiva, para me tornar filho de santo, praticando o culto como médium. Fui me descobrindo por meio da incorporação de diferentes entidades espirituais como: Oxum e Omolu (orixás¹¹); povo Cigano, Malandro, Pombogira, Crianças e Preto Velho (entidades¹²). Mas, vivendo um momento de crise existencial, no biênio 2000 e 2001, senti a necessidade de me afastar da cultura umbandista e me dedicar ao protestantismo.

Através de um convite de uma amiga do Curso Normal, fui visitar a Igreja Internacional da Graça de Deus, rede neopentecostal, liderada pelo Pastor R. R. Soares. Este templo que frequentei fica localizado no centro da cidade de São Gonçalo. Durante este período, participei de vigílias nas noites de natal e réveillon, contribuí mensalmente com o dízimo, participei de diversas campanhas espirituais que pregavam a benção de Deus por meio da prosperidade financeira e me sentia satisfeito por essas experiências. Considerando-

⁹ Iniciação ritualística que marca oficialmente a entrada no universo simbólico religioso umbandista. O adepto permanece recluso em média 1 a 3 dias (variando em cada casa de santo) para apreender sobre o universo cultural que seu orixá está inserido como também repousar o corpo, desacelerando o ritmo cotidiano da vida comum. Vale ressaltar que a participação nos ritos umbandistas, não necessariamente, é exigida a realização desta prática, pois existe uma autonomia dos adeptos, que varia de acordo com o grau de mediunidade.

¹⁰ Representante religioso do sexo masculino que busca orientar espiritualmente os adeptos de um centro espírita, a partir do seu grau de conhecimento na religião.

¹¹ Para o povo iorubá, o orixá é o senhor da nossa cabeça, força poderosa da natureza que nos dá suporte físico e espiritual (KILEUY, OXAGUIÃ, 2011, p.80). Na Umbanda, através do sincretismo, foram assimilados aos santos da igreja católica.

¹² Representam o espírito de pessoas desencarnadas que incorporam nos médios, intercambiando energias que atraem riqueza, sedução, sagacidade, alegria, sabedoria aos que se consultam e aos incorporados.

me mais maduro, fui contemplado no batismo das águas, onde minha mãe e minha avó Libre estiveram presentes.

Ao escrever o parágrafo anterior, lembro-me que, na infância, por várias vezes, a convite de dona Sueli, moradora do prédio onde minha avó Libre residia, visitei a Igreja Presbiteriana, principalmente aos domingos, participando da escola dominical. Recebia elogios por ser uma criança atenta e obediente nos momentos de cultos e estudos. O cristianismo, na sua versão protestante, também fez parte da minha história de vida tanto quanto criança como na fase adulta.

Nos tempos de distanciamento, onde minha avó Libre não mais cultuava o umbandismo e passava a praticar ora o catolicismo, ora como Testemunha de Jeová e ora presbítera, também a acompanhava nos estudos residenciais, promovidos pela Sr^a Mariinha e sua filha. Elas nos visitavam com a proposta de nos educar, segundo o código religioso pautado em Jeová. Entre permanências e fugidas, preferia fugir, pois considerava muito monótona a conversa.

Transitando entre práticas cristãs e umbandistas, retomo em 2004, o culto às entidades desencarnadas, focando mais autonomamente em minha residência, apoiado pela minha irmã (que possuía uma vasta experiência na Umbanda), efetuando assim caminhadas singulares.

Revivendo tempos junto ao grupo umbandista, liderado pelo pai de santo Marcelo que, em 2006, se iniciava em uma casa de Candomblé em Inoã (município de Maricá), me percebi em um novo momento de crise, pois, com essa atitude, o grupo se desestabilizou, mediante a percepção de que múltiplas possibilidades de mudança estariam por vir. Mudanças essas que compreendíamos sob suspeita, a partir do imaginário preconceituoso que existe em torno da cultura religiosa candomblecista. Entre o Candomblé e a Umbanda existe uma relação tensa, pois os candomblecistas e grande parte do discurso científico sobre a categoria Candomblé percebem este como um espaço legítimo de identidade negra, enquanto os umbandistas são pensados em uma relação desigual devido a sua construção sincrética. Segundo Stefania Capone (2009):

não se pode falar do candomblé sem levar em consideração os outros cultos que pertencem ao mesmo universo religioso e que ajudam a definir suas fronteiras. Nos estudos afro-brasileiros, o candomblé se opõe à umbanda ou à macumba conforme o caso, como o candomblé nagô se opõe ao candomblé banto, estando o segundo termo da oposição sempre marcado pela inferioridade e a degradação em relação a uma africanidade ideal. Este é o resultado de um processo contínuo de desconstrução de identidade, por meio do deslocamento progressivo da posição que sempre define o outro como degenerado, o poluído, o não autêntico (p.21).

É no bojo destas construções ideológicas que nos percebemos numa encruzilhada, pois, aceitar o Candomblé significava aceitar a rejeição quanto à cultura já incorporada (o umbandismo), mesmo se mantendo dentro de um universo “negro”. No ano de 2007, minha irmã foi iniciada no Candomblé e eu acompanhei de perto todas as transformações que aquela nova cultura revelou em sua vida.

Simultaneamente a estas experiências religiosas, iniciei a minha trajetória acadêmica, cursando Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (2002 a 2006), realizando um trabalho monográfico a partir da temática “Da fragmentação à totalidade: o planejamento como processo coletivo de trabalho”. Após esta experiência curricular, culminamos essa etapa formativa acadêmica por meio do ritual de diplomação do saber (formatura), realizada no ano de 2007.

Neste período, minha irmã ainda se encontrava de preceito (de 3 meses) pela sua iniciação religiosa no Candomblé. E neste tempo, cabe ao iaô¹³ cumprir algumas determinações, quanto à dieta alimentar, não ingerir certos tipos de líquidos, utilizar vestimentas predominantemente brancas, incluindo ojá¹⁴, carregar em seu pescoço as contas produzidas de missangas, quelê¹⁵ e o mokã¹⁶, dentre outras determinações. Para a minha surpresa e admiração, minha irmã não faltou à cerimônia de formatura, acompanhando minhas tias e tios, avó, mãe, e primos, pois era um momento singular em nossa família. A minha diplomação representava um horizonte possível, pois fui o primeiro em nossa linhagem

¹³ A palavra Ìyàwò significa esposa. Nos primórdios do Candomblé no Brasil, quando a iniciação era restrita às mulheres, foi esta denominação escolhida para definir as pessoas recém-iniciadas. Posteriormente, com a participação de homens nos ritos de iniciação, a palavra Ìyàwò continuou a ser mantida tanto para homens como para mulheres. Na antiga sociedade yorubá, o sistema patriarcal admitia ao homem ter várias mulheres, assim definidas: Ìyálé, a mãe da casa e a mais velha; Ìyàwò, a esposa mais nova. (BENISTE, 2008, p.283).

¹⁴ É uma tira de pano, branca ou estampada, com mais ou menos dois metros de comprimento, com largura suficiente para cobrir totalmente o orí. É enfeitado com rendas, bicos ou bordados, cobrindo e enfeitando a cabeça das mulheres, no dia-a-dia ou nas festas. É também utilizado nos homens, quando estes participam de obrigações rituais. Entre suas utilidades, os ojás servem ainda para dar mais colorido e graça aos barracões, nos dias das grandes festas. Enfeitam os atabaques, as árvores, os portais... Embelezam as iyabás com seus grandes laços ou firmam a roupa no dorso dos orixás masculinos. O uso do ojá também é considerado uma marca de status e poder em algumas casas (KILEUY, OXAGUIÁ; 2011, p.177-178).

¹⁵ Para o iorubá, a palavra ìlekè tem o significado de ‘fio, colar’ e o quelê é realmente um colar sacralizado! Após ser colocado no iaô, representa a aliança formalizada entre ele e o seu orixá. Um símbolo sagrado na religião, o seu uso se traduz num momento glorioso, em que a pessoa se sente mais unida e realmente pertencente à sua divindade. O quelê não é usado somente durante o período de iaô, ele será novamente colocado, no futuro, em algumas obrigações temporais. Confeccionado somente pelo sacerdote, ou por uma pessoa graduada de sua inteira confiança, possui preceitos para sua colocação, seu fechamento e sua retirada. Em alguns axés, a sua confecção exige a quantidade certa de miçangas, tendo a cor e o número de fios em conformidade com o Odu e com o orixá do iaô (KILEUY, OXAGUIÁ; 2011, p.114).

¹⁶ Adereço de uso ritual, produzido de palha-da-costa, constituído de trança dupla terminada com um pompom em cada extremidade (COSSARD, 2008, p.136 - 218). Neste grande colar de palha, em algumas casas de santo, se aplicam búzios e missangas na cor do orixá respectivo do iniciado. É cotidianamente utilizado pelos iaôs, principalmente no primeiro ano de iniciação, pois tal adereço exerce a função de protegê-los dos espíritos dos mortos.

a concluir um curso de graduação, numa universidade pública. Imbuída pelo orgulho em presenciar este momento, minha irmã não se preocupou com os olhares sobre suas vestes, tão diferente das convenções estilísticas estabelecidas para o momento.

Concomitantemente a minha vida religiosa, concluí a especialização no curso Educação e Relações Raciais (2010 e 2011) do PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), na Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense, onde fiz a produção monográfica intitulada “Caminhadas Instituintes, Possibilidades e Contradições a favor da Efetiva Democracia na Escola”.

Dentre as experiências vividas nesta produção acadêmica, por meio de um estudo realizado na escola onde eu trabalhava, constituído a partir dos elementos da pesquisa-ação, me chamou a atenção, dentre tantos outros fatos, a ação de um grupo de alunos comparar a imagem de negros praticando o umbandismo às práticas escravistas, desejando, desta forma, a negação de ambos em nossos dias atuais. A professora da turma era cristã protestante e não promoveu nenhuma intervenção diante das representações reveladas no cartaz. Precisei intervir explicando o contexto da cultura que estava sendo negada e solicitei o reposicionamento da imagem, percebendo-a como produção cultural em nossa contemporaneidade.

Neste mesmo tempo, no ano de 2010, fui iniciado no Candomblé assumindo a identidade de iaô no Ilê Axé Omolu e Oxum¹⁷, localizado no bairro Campo Grande, no município do Rio de Janeiro, que se constitui a partir da matriz cultural da nação Ketu Engenho Velho¹⁸. Esta definição se faz necessária visto que existem diversas modalidades de Candomblés que se diferenciam pelos rituais, cantigas, toques, mitos, organização como: Jeje, Angola, Xangô nordestino, Batuque Gaúcho (LOPES, 2008, p.104), Efon, entre outros.

Entre os anos de 2010 a 2012, minha irmã passou a frequentar o mesmo terreiro que eu. Buscando vencer um câncer maligno na mama e sendo tratada no Instituto Nacional do Câncer (INCA), de Vila Isabel, a religião e a ciência nos ofereciam tempos de vida e

¹⁷ É a morada arquitetônica e sagrada das divindades, um conjunto onde agem as energias naturais, que faz a ligação física destas com os seres humanos. Um lugar público, aberto a todos que o procuram e que recebe variados nomes, entre eles a ‘casa das forças sagradas’, a ‘casa dos elementos poderosos da natureza’, ‘casa-de-santo’, ‘Axé’, ‘roça’ ou ‘terreiro’. Na nação iorubá as casa de Candomblé denominam-se Ilê Axé; na nação fonKwe, Abassá ou Humpame; e Mbazi ou Canzuá, na nação bantu (KILEUY, OXAGUIÃ; 2011, p.42). Omolu e Oxum aparecem como identificação deste Ilê, pois indicam os donos ancestrais desta casa, ou seja, orixás do Babalorixá.

¹⁸ O terreiro de Candomblé KETO (Casa Branca), o mais antigo, teria sido fundado no início do século XIX, provavelmente em 1830, numa pequena casa situada numa rua atrás da igreja da Barroquinha, no centro da cidade de Salvador, no Bairro Engenho Velho da Federação, pelas mulheres adeptas da confraria de Nossa Senhora da Boa Morte e por um homem adepto da confraria de Nosso Senhor dos Martírios. Esta construção marca o início de uma nova fase na existência do culto organizado de origem africana (JOAQUIM, 2001, p. 32).

esperança, mesmo vivendo tempos de crise/conflito. Câncer e Candomblé, assuntos não discutidos na escola, porém marcados em nossas vidas. Quando a ciência não mais podia responder através de radioterapias, quimioterapias e/ou cirurgias, a religião nos confortava. Ikú¹⁹ nos visita em 13/09/12 marcando um tempo de “morte” em nossa família biológica e religiosa. Novas experiências, por meio da religião, foram necessárias, pois,

o candomblé possui início, meio e fim, perfazendo um ciclo que é ao mesmo tempo religioso e vital. Esse ciclo religioso inicia-se no Borí, completa-se com a feitura, segue com as obrigações temporais e fecha-se com o Axexê. Quando ocorre a perda do emí (a respiração), os orixás se retiram e deixam para Ikú, a morte, o corpo do ser humano, para que este o reponha em seu local de origem. (KILEUY, OXAGUIÁ; 2011,p.364)

Dois momentos de despedidas se constituíram: o primeiro por meio do funeral onde recebemos familiares, amigos e conhecidos, para nos despedirmos do corpo físico e o segundo momento, por meio do axexê/carrego²⁰, realizado no terreiro onde somos adeptos, para nos despedirmos espiritualmente. Esta última, mais que um conceito de morte, me serviu como experiência para refletir sobre o sentido da existência. Para além do medo, a compreensão se estabelecia como elemento formativo, não desenvolvido em tempos sistematizados de ensino e aprendizagem. Mesmo no velório, vivemos um tempo sincrético, pois permitimos que rezas católicas e orações evangélicas fossem realizadas em intenção da alma de minha irmã. Mas, finalizamos com as cantigas em iorubá, entoadas por um amigo e Babalorixá²¹ Josemar do Oxóssi.

Com o passar do tempo, venho refletindo como incorporei a cultura eurocêntrica, pois, até mesmo na despedida funeral, não consegui afirmar minha identidade como candomblecista (como é de costume, nos vestirmos de branco) mas, lembro-me, como já

¹⁹ Divindade masculina, está sempre em movimento, percorrendo toda a face da Terra, ajudando a manter o equilíbrio da natureza. Ele é a única divindade que um dia ‘tomará’ posse da cabeça de todos os seres humanos! ...É uma divindade dúbia, porque como representante do fim da existência, também ajuda na criação, pois fornece, a Obatalá, a lama usada para a confecção de novos moradores do aiê! (KILEUY, OXAGUIÁ; 2011, p. 356).

²⁰ O ritual denominado Axexê na nação iorubá, é chamado de Sirrum pelo povo fon e, pela nação bantu, de Mukundu ou Ntambi... Para as três nações do Candomblé, a morte não significa o fim, representa somente a partida do aiê para o orum...O Axexê serve, então, para encaminhar e orientar o morto para o orum e também reintegrá-lo à sua existência genérica. Este ritual proporciona um melhor entendimento desta passagem, porque após a morte o ará-orum não consegue distinguir com precisão a que mundo pertence e também não consegue se desvincular facilmente das ligações terrenas. Através do ritual do Axexê, a sua compreensão é restabelecida. O Axexê não é um ritual exclusivo dos iniciados, pois não se remete a cargo, idade ou posição hierárquica. Ele indica somente o fechamento do ciclo de vida das pessoas, podendo ser realizado para qualquer um. A simplificação deste ritual chama-se ‘carrego’(KILEUY, OXAGUIÁ; 2011, p. 360-363).

²¹ Babalorixá e Iyalorixá são as figuras centrais de uma casa de Candomblé e seus nomes já os identificam como o/a ‘pai/mãe que cuida do orixá’, sendo chefes de um Axé. São pessoas escolhidas por Olorum para ajudar a organizar a vida de muitas pessoas no aiê (KILEUY; OXAGUIÁ, 2011, p. 53-54).

mencionado, que minha irmã foi capaz de manter as suas vestes típicas do Candomblé num espaço convencionalmente “culto” e elitizado. Quantas contradições em minha história de vida!

Sendo assim, revelo que na condição de aluno e profissional de educação, vivendo espaços de valorização da cultura afro-brasileira, fora da escola, por meio da religiosidade de matriz africana, me incomodou vivenciar tempos e espaços de formação na escola pública brasileira, sendo “educado” a negar a minha própria condição de sujeito negro e afrodescendente.

Na escola básica, sempre fui avaliado como um bom aluno, pois as notas se mantinham acima de 7, pois era um aluno disciplinado e não questionava o conhecimento transmitido pelo professor. Essa mesma escola, que me avaliou como um aluno de rendimento satisfatório, também contribuiu para que durante um bom tempo da minha vida pensasse a realidade de maneira fragmentada, não me aceitando como negro e me envergonhando de ser candomblecista e/ou umbandista.

Mesmo na condição de adulto, vivendo a experiência do preceito religioso pela iniciação no Candomblé, precisei silenciar a minha identidade enquanto iaô, no espaço de trabalho. Entre vestimentas convencionais de tons mais claros, manter o mokã e os colares de missangas guardados dentro da mochila e deixando de utilizar o ojá no Ori²², fui negando a minha cultura, a minha gente do terreiro, minha ancestralidade.

O único objeto que Oxum exigiu, revelando seu desejo através do jogo de búzios²³, foi a manutenção da aliança de ouro em meu dedo anelar da mão direita. A presença deste simples objeto em meu corpo provocava, nos outros, a inquietação em saber o motivo pelo qual estaria usando uma aliança visto que não me apresentei socialmente como noivo. Cotidianamente, precisava me justificar utilizando narrativas para os inquisidores me aceitarem.

É a partir dessas encruzilhadas cotidianas, vivenciando múltiplas experiências dentro e fora do espaço escolar e acadêmico, que peço agô²⁴ a Exu para seguir os caminhos necessários em prol da construção da pesquisa, me encontrando com o povo do terreiro que também compartilha as vivências dos espaços e tempos escolares.

²² Cabeça, destino, parte de cima (NAPOLEÃO, 2010, p.166).

²³ O jogo de búzios é um sistema relacionado ao jogo de *Ifá*, (se baseia na manipulação de *ikins*- caroços de um tipo de dendezeiro) utilizado na Nigéria e nos territórios de influência *yorubá*, como Benin, Togo e Gana. Difundiu-se também nas Américas, especialmente no Brasil e em Cuba. Nesses países, ele chegou a suplantir o jogo de *Ifá*, não só por ser relativamente mais simples, como por sua prática ser permitida a homens e mulheres, ao contrário do *Ifá*, permitido apenas aos homens (COSSARD, 2008, p.80 e 83).

²⁴ Significa pedido de licença – saudação ritual (COSSARD, 2008, p.212).

Para dimensionar, numericamente, as possibilidades desse encontro, compreendendo o universo social em que estamos inseridos, apresento os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, referente o ano de 2010, para provocar algumas reflexões sobre a configuração religiosa em nosso país. Através do mapeamento censitário, o IBGE evidenciou que dos 190,7 milhões de brasileiros, 64,4% (123,3 milhões) se consideraram católicos; 22,2% (42,3 milhões) evangélicos; 8,0% (15 milhões) sem religião; 2,0% (3,8 milhões) espíritas e 0,3% (572.100 mil) umbandistas ou candomblecistas.

Diante desses dados, podemos entender o Brasil como uma nação religiosa, pois reunindo todos os credos declarados, totalizamos 89% de brasileiros. Esta é uma especificidade a ser considerada nos estudos sobre nossa sociedade, pois a religião se revela como base constituinte do cotidiano das famílias em nosso país. Também podemos afirmar que a sociedade brasileira além de religiosa é cristã, pois reunindo o número de católicos e evangélicos, totalizamos 86,8%.

Eu me localizo entre os 0,3% da população que se autodeclararam adeptos das religiões de matrizes africanas. O povo do terreiro, como podemos observar, se encontra à margem da referência nacional. Mas, podemos questionar tais dados, pois, até que ponto, todos que se declararam católicos não exercem **dupla militância religiosa**²⁵? Esta prática também pode ocorrer em relação ao espiritismo e às religiões de matrizes africanas, percebidas ora como sinônimos, devido à proximidade com a Umbanda.

Podemos questionar a forma como os dados sobre as religiões de matrizes africanas são apresentados, pois Umbanda e Candomblé são vistos como uma unidade, ou seja, a multiplicidade e a complexidade real destas religiões não aparecem nos dados. Vale ressaltar que os brasileiros, que se consideraram “sem religião”, não necessariamente são ateus, pois a possibilidade de circular em diferentes espaços religiosos, sem se fixar a um código específico, pode configurar este grupo não religioso.

Como podemos ver, a religião torna-se um aspecto importante a ser considerado e ao estudarmos a realidade social brasileira, pois, muitos conflitos se estabelecem por essas diferenças existentes e que historicamente, foram construídas em processos verticalizados e assimétricos.

²⁵ Segundo Volney J. BERKENBROCK (2012) dupla militância religiosa significa pessoas que frequentam ao mesmo tempo uma religião afro-brasileira e a igreja católica. E estas, quando perguntadas pela pertença religiosa, informam ser católicas (p. 33).

Objetivos da Pesquisa

Considerando a diversidade em que a sociedade brasileira se constituiu historicamente, e compreendendo a religiosidade como uma dimensão cultural significativa para entender as relações sociais, o Candomblé se revelará como recorte temático onde, através do presente estudo, iremos refletir criticamente sobre a instituição escolar a partir das falas de professoras candomblecistas; questionar o paradigma dominante no modo de produzir o conhecimento científico; analisar o Candomblé como produção cultural afro-brasileira que historicamente foi marginalizada; compreender o(a) professor(a) como sujeito sociocultural constituído de experiências em conflito com o pensamento hegemônico, como também capaz de intervir na prática social escolar/acadêmica a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva.

Nesse sentido, as questões que me impulsionam a pesquisar se revelam por meio dos seguintes questionamentos: como as histórias de vida dos professores e professoras podem contribuir na reflexão sobre as práticas escolares a partir de sua relação com a cultura de matriz afro-brasileira; qual a importância das categorias identidade e interculturalidade na compreensão de uma prática pedagógica emancipatória e como o currículo escolar/acadêmico se constitui de axé pedagógico?

É através dos questionamentos que nos lançamos ao desafio de conhecer, mediante as múltiplas possibilidades que as encruzilhadas sociais nos revelam. Torna-se fundamental pensar as nossas caminhadas, a partir de uma perspectiva metodológica significativa e coerente ao que nos propomos vivenciar enquanto produtores de conhecimento acadêmico.

Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, bem como responder às questões da pesquisa, a metodologia deste trabalho se constitui a partir do reconhecimento da minha trajetória enquanto descendente de ancestrais negros, permitindo dar voz aos sujeitos silenciados historicamente e buscando romper com uma prática epistemológica hegemônica. Diante do disposto, faço aqui uma opção metodológica que visa refletir sobre a identidade candomblecista a partir do espaço escolar, através do resgate dos relatos das histórias de vida de professoras.

Esta opção metodológica foi se configurando a partir da ressignificação do objeto que seu deu por meio da caminhada bibliográfica, pois a princípio, meu foco estava centrado nos educandos candomblecistas. Após a reformulação do projeto de pesquisa, sendo apresentado para os membros do GEPEER²⁶ e através das intervenções fundamentais da Prof^a. Dr^a/Orientadora Maria Elena Viana Souza, localizei a investigação no terreno dos discursos sobre História de Vida.

Para Chizzoti (2013), História de Vida significa “um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida” (p.101). Quanto à origem, Elizeu Clementino de Souza (2007) evidencia que

é no bojo do paradigma compreensivo, que a história de vida se legitima como método/técnica de investigação/formação [...] em que se compreendem os fenômenos sociais como textos e a interpretação como atribuição de sentidos e significados das experiências individuais e coletivas (p.65).

O método História de Vida²⁷, como concepção epistemológica, foi construído, nos Estados Unidos, através da obra pioneira dos sociólogos W.I.Thomas e F. Znaniecki, sob o título “The Polish Peasant in Europeand América”(1918), cujo tema central era o processo de organização e reorganização dos poloneses ao se integrarem à cultura americana. Os sociólogos, neste estudo, desenvolveram trabalho de campo, recolhimento de relatos biográficos, análise de documentos e cartas, tendo como objetivo interpretar a subjetividade dos emigrantes poloneses inseridos numa nova sociedade.

Para além dessas ações iniciais, quanto à valorização metodológica da subjetividade, também afirmam que as contribuições mais significativas quanto à constituição da História de Vida, como método, surgem com a chamada Escola de Chicago, por meio da aproximação entre a Sociologia e a Psicologia Social, compreendendo um conjunto de trabalhos de pesquisa sociológica (desenvolvidos por volta de 1915/1940) por professores e estudantes da Universidade de Chicago (criada em 1890).

No início do século XX, a pesquisa da Escola de Chicago se constituiu pela preocupação em produzir conhecimentos úteis visando solucionar os problemas concretos enfrentados no cenário da cidade, como: imigração, crescimento demográfico, delinquência,

²⁶ Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Étnico-Racial, da UNIRIO; coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Elena Viana Souza, minha orientadora no mestrado acadêmico.

²⁷ A síntese histórica do presente método foi evidenciada pelas autoras Maria Luísa Magalhães Nogueira, Aline Pacheco Silva, Carolyne Reis Barros e Vanessa Andrade de Barros no artigo: Conte-me sua história: reflexões sobre o método de História de Vida (2007). Estes dados foram apresentados, no presente texto dissertativo, para compreendermos as bases em que essa metodologia se constituiu.

criminalidade, conflitos étnicos, segregação urbana, concentração populacional excessiva em alguns pontos da cidade, condições de vida da população e infraestrutura precárias. A universidade que estava inserida neste contexto, passou a pensar a cidade de Chicago como objeto de investigação, buscando soluções para os problemas existentes, a partir do uso de pesquisas quantitativas, como também, desenvolveu pesquisas qualitativas na Sociologia, pois começou a utilizar documentos pessoais dos cidadãos e desenvolver o trabalho de campo nas áreas urbanas. Nesse movimento investigativo, a subjetividade dos atores sociais foram consideradas na compreensão do contexto social, construindo desta forma uma caminhada empirista²⁸ no modo de produzir conhecimento.

É a partir desse contexto que a metodologia História de Vida se constrói, revelando a história contada por quem a vivenciou. Assume seu caráter qualitativo pois, o que interessa ao pesquisador é o ponto de vista do sujeito pesquisado. O objetivo desse tipo de estudo é justamente apreender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio ator. Assim, a metodologia História de vida tem como consequência tirar o pesquisador da posição de “dono do saber” e ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo.

Por meio do relato de histórias de vida individuais, podemos caracterizar a prática social de um grupo pois, nas entrevistas individuais, por exemplo, são trazidas, direta ou indiretamente, uma quantidade de valores e definições do grupo ao qual o sujeito entrevistado pertence. Por mais particulares que sejam, as histórias de vida são sempre relatos de práticas sociais das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte. O método de História de Vida ressalta o momento histórico vivido pelo sujeito. Para Belmira Oliveira Bueno (2002),

o método História de Vida, surge como uma possibilidade de renovação metodológica, devido ao caráter exacerbadamente técnico da metodologia sociológica existente até então, fundamentada no discurso de objetividade, neutralidade, artificialismo, na separação sujeito-objeto. Como também, caminho possível para se conhecer melhor a vida cotidiana, diante da necessidade existente, pois as explicações macroestruturais não davam conta dos problemas, tensões e conflitos cotidianos (p.17).

Mesmo compreendendo a metodologia História de Vida como uma possibilidade de oxigenação epistemológica, precisamos reconhecer que esta forma de fazer ciência não é a única maneira legítima de se produzir conhecimento, pois a ciência como produto histórico,

²⁸ Preocupação em enfatizar o papel da experiência na formação de ideias. Na filosofia, empirismo foi uma teoria do conhecimento que afirma que o conhecimento vem apenas ou principalmente, a partir da experiência sensorial.

também reflete o seu tempo, visando a manutenção da lógica social como também evidenciando as contradições existentes. Tendo em vista que pesquisar é uma ação política, as formas de produzir conhecimento precisam ser compreendidas diante da configuração espaço/temporal em que o pesquisador está inserido.

O método da História de Vida representa, no início do século XX, uma ruptura com a tradição positivista, ganhando espaço pelo seu caráter microssocial. Mas, a partir da década de 60, assistimos no Brasil, esta metodologia perder espaço para o discurso epistemológico das teorias críticas. Nessa perspectiva, as preocupações na relação educação/sociedade se voltam para a dimensão macro, enxergando o sujeito como classe social, evidenciando a desigualdade existente entre classe trabalhadora e os donos dos meios de produção, o caráter reprodutivista da escola e a necessidade de transformação social através de um trabalho reflexivo. Embasado nesta percepção da realidade, os(as) professores(as) são percebidos(as) como classe trabalhadora que, dialeticamente, contribuem para a manutenção da ideologia capitalista e resistem a essa lógica social, pela efetuação de um trabalho crítico e emancipador.

Para além da linearidade, a pesquisa, como instância social, dialoga com o seu tempo e, nesse sentido, percebemos que a perspectiva metodológica História de Vida tem ganhado espaço nas universidades nos últimos anos, pois, como nos revela Bueno (2006):

o que se verifica nos últimos 30 anos é que as transformações do modelo social desse período são acompanhadas de formas de socialização em que os processos de individualização e subjetivação encontram lugar cada vez maior. A acentuação dessas formas de socialização está ligada às transformações sociais que contém a passagem das sociedades nacionais, industrializadas e centralizadas, para formas de sociedade cujos organismos políticos, sociais e econômicos perdem sua centralidade, em que instituições não tem mais a mesma capacidade de integração e nas quais os ‘indivíduos’ são compelidos a provar mais e mais iniciativa e autonomia e encontrar neles próprios os recursos e forças para sua conduta... É nesse contexto que ‘a questão do sujeito’ retorna por via das ciências sociais após ter sido esvaziada nos anos de 1960 e 1970. Ao retornar, reaparece na cena sociológica como sujeito despojado da dimensão essencialista e atemporal, que lhe conferia a filosofia clássica, mas fortemente inscrito em uma realidade sócio histórica, ela própria cambiante e instável (p.392).

Novos horizontes se estabelecem nos caminhos investigativos da pesquisa em educação. De acordo Bueno (2006), é a partir de 1990 que a metodologia História de Vida ganha visível impulso no Brasil, pois no período compreendido entre 1991 e 2001, a ANPED²⁹ registrou 40 trabalhos produzidos, a partir desta metodologia; no ENDIPE³⁰, no

²⁹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

³⁰ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

período entre 1998 a 2000, registrou-se 35 trabalhos desta natureza; e pela CAPES³¹, no período entre 1990 a 2003, 165 pesquisas foram desenvolvidas a partir deste referencial metodológico; sendo 128 dissertações de mestrado e 37 teses de doutorado (variando em 21 universidades Federais, e outras públicas, PUCs³² e universidades privadas).

Neste universo de produção investigativa, segundo Souza (2008), “os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam” (p.45). Desta forma, para além de pensar este sujeito como um mero profissional, capaz de adquirir competências por meio de processos de “formações continuadas”, oferecidas por instituições públicas e/ou privadas para torna-se “qualificado”, em exercer uma ação didática eficiente, no processo ensino-aprendizagem, ampliamos o nosso olhar para enxergar os educadores como sujeitos constituídos de identidades outras.

Entendendo a história de vida dos(as) professores(as) a partir de sua identidade candomblecista, vivendo tempos e espaços escolares/acadêmico, utilizarei a entrevista semiestruturada para a obtenção dos dados da realidade que subsidiará as reflexões acerca do processo educativo. Concordando com Minayo (2012, p.64) a entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, permitindo, ao entrevistado, a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Neste sentido, consideramos a entrevista semiestruturada uma postura metodológica coerente devido à perspectiva qualitativa adotada no presente estudo.

Como podemos perceber, a entrevista semiestruturada ao mesmo tempo que valoriza a presença do pesquisador, oferece espaço para que o sujeito entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade em seu discurso, o que oportuniza o enriquecimento da pesquisa. Mesmo partindo de certos questionamentos básicos, adotados aqui, como pontos de diálogo, há uma possibilidade de criação que se estabelece em um espaço/tempo não definido. As perguntas formuladas inicialmente são resultados da teoria que alimenta a ação do pesquisador e as informações já recolhidas sobre o fenômeno social. Concordando com Minayo (2012, p.65), as entrevistas são objetos principais de investigação qualitativa, referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o sujeito entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia, a partir de suas representações da realidade quanto às crenças, sentimentos, opiniões, condutas e projeções que construíram ao longo de sua história

³¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

³² Pontifícia Universidade Católica.

de vida. Estas percepções são importantes para captarmos a realidade a partir de discursos marginalizados.

Síntese dos Capítulos

A seguir apresentamos a organicidade textual da presente dissertação contextualizando de maneira breve, os caminhos e encruzilhadas discursivas por onde pretendemos conduzir as reflexões desse estudo. Convido o leitor a se lançar diante da possibilidade do conhecimento, utilizando fios de contas³³ imaginário, pois, na medida em que avançará em cada capítulo receberá um axé policromático constituído: dos fios verdes de Ogum, os fios amarelo-ouro de Oxum, os fios rajados em preto e branco de Omolu, os fios azul e branco de Oxaguiã e os fios brancos de Oxalufã.

Buscou-se organizar os capítulos a partir da lógica de um xirê³⁴, “invertendo”³⁵ apenas a ordem dos orixás Oxum e Omolu, devido à opção temática para contextualizar o estudo. Em cada capítulo, identificamos, de maneira introdutória um orixá específico, relacionando-o a cada subtema da dissertação, mediante as características apresentadas por ambos.

No capítulo I, cujo subtítulo é : **Ogunhê! E a ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA**, o orixá Ogum é evidenciado inicialmente e sua presença é justificada a partir da discussão desenvolvida; em seguida será apresentada uma crítica ao pensamento científico hegemônico; posteriormente as categorias identidade, currículo e interculturalidade serão utilizadas como ferramentas neste trabalho dissertativo para compreender a relação da educação com a cultura de matriz africana.

O capítulo II, **Orê Ieiê ô, Oxum! O Candomblé em Terras Brasileiras: A Cultura/Identidade Negada**, o orixá Oxum será apresentado como um aspecto introdutório,

³³ Um fio de contas, guia, colar de santo ou cordão de santo é um colar usado pelos adeptos das religiões de matriz africana. Geralmente, é feito de miçangas coloridas, sendo que a cor do colar indica o orixá do seu usuário. Cada fio de conta tem um significado e através dele sabemos o grau de iniciação de uma pessoa no Candomblé e a que nação pertence. Nunca é feito com fio de nylon: é sempre feito com cordonê para absorver o axé do amassi e do abô feitos de folhas sagradas a que o indivíduo é submetido e outros axés. Pode ser chamado de fio de conta desde um fio único de miçangas até um colar com vários fios presos por uma ou várias firmas. A quantidade de fios pode variar de uma nação para outra na correspondência de cargos. Pode ser feito de gomos intercalados com firmas.

³⁴ É a roda onde os orixás se encontram para dançar e brincar! Ocasão em que o rufar dos atabaques e o canto das pessoas conclamam e convidam os orixás para que venham à festa que seu povo lhes oferece! O xirê tem uma ordem sequencial de chegada dos orixás conforme em cada casa...Quando uma casa realiza um xirê, ela está produzindo renovação, trazendo para dentro dela força e o poder dos orixás (KILEUY, OXAGUIÃ; 2011, p.203).

³⁵ Esta inversão a que me refiro é porque convencionalmente em um xirê, onde são entoadas cantigas e realizadas danças para convidar os orixás a incorporar, o orixá Omolu é invocado primeiro que Oxum, pois representam, respectivamente, a energia masculina e feminina, sendo os elementos terra e água.

e com seu abebê, Oxum, refletirá a história do Candomblé no Brasil como também a sua beleza epistemológica. Ainda sobre as imagens refletidas no espelho, enxergaremos como o Candomblé vem sendo representado na sociedade.

No capítulo III, a partir da temática: **Atotô, Omolu! O Encontro com 7 Odus: OS RELATOS DAS HISTÓRIAS DE VIDA DAS PROFESSORAS CANDOMBLECISTAS**, será explicitada, inicialmente, a relação do Odu³⁶ 7 e o orixá Omolu. Para além de uma identidade aparentemente comum, ao levantarmos as palhas de Omolu enxergaremos uma diversidade de identidades como também as feridas e as cicatrizes presente nas histórias de vida das professoras entrevistadas.

No capítulo IV, tendo como temática: **Epê, Epê Babá, Oxalá! A Valorização da Diferença Como Prática Constituída de Axé Pedagógico**; o orixá Oxalá será apresentado introdutoriamente, para revelar o simbolismo entre suas representações mítico-religiosas e a complexidade em se pensar o processo de formação escolar. Neste momento, o diálogo com as professoras candomblecistas será retomado para o evidenciamento de suas práticas pedagógicas caracterizadas como emancipatórias. Novamente, a pesquisa se estabelece em um contorno autobiográfico, pois evidencio minha prática como “professor-candomblecista-palestrante” entendendo esta atitude como uma postura de afirmação identitária. Ao final do capítulo, serão apresentadas as nossas concepções de axé articulando ao contexto pedagógico escolar.

Através das CONSIDERAÇÕES “FINAIS”- A Síntese Discursiva pela Sabedoria de Orumilá, esta divindade será inicialmente apresentada, articulando-se às questões desenvolvidas, ao longo deste trabalho acadêmico, para nos provocar a pensar sobre as possibilidades outras, de reinvenção da escola, tornando-a um espaço mais democrático.

Nos **Anexos** foram apresentados os temas que orientaram o diálogo nas entrevistas, como também, as fotografias que retratam a história de vida do pesquisador, a partir de rituais de passagens vividos no terreiro e no espaço universitário/escolar.

Os termos iorubás (de origem africana) serão escritos na ortografia da língua portuguesa pois, compreende-se, no presente estudo, o Candomblé como uma construção religiosa tipicamente brasileira. As notas de rodapé, para além de indicar as fontes de estudo, servirão como suporte discursivo para aproximar o leitor, não iniciado na religião, ao universo

³⁶ Os Odus são divindades neutras e não apresentam características positivas ou negativas. Surgiram com a existência. Chamados de signos ou símbolos, são a predestinação e os transmissores das mensagens provindas do orum, regendo a vida do ser humano. Os odus se apresentam aos seres humanos por meio de Ifá, o oráculo, e de Orumilá (KILEUY, OXAGUIÁ, 2011, p.339). No Brasil, para consultarmos o nosso destino (Odu), utilizamos os búzios. Ninguém incorpora um Odu, mas vivemos a sua energia em nosso cotidiano.

candomblecista. A palavra Candomblé será apresentada em letra maiúscula como posicionamento político para valorizarmos uma instituição negada historicamente.

Os caminhos discursivos estão abertos !

I- Ogunhê! E a ABORDAGEM TEÓRICO –METODOLÓGICA.

Ogum é o irunmilé provedor das ferramentas que possibilitaram ao homem criar utensílios que o ajudaram a viver inserido em uma comunidade, dentro das sociedades...No seu tempo, Ogum guerreava contra reinos opressores,... Na atualidade, o orixá participa... ajudando-nos em nossa luta diária pela sobrevivência e pela superação dos problemas...(KILEUY, OXAGUIÃ, 2011, p. 228-229)

Este orixá, em diferentes itãs³⁷, é representado como criador de instrumentos, possibilitando a humanidade conhecer a natureza, por meio do trabalho. Agregando, em si, uma postura criativa e desbravadora, Ogum se mantém em movimento pelas estradas do mundo, em prol da justiça. Através dessas características, associamos este irunmilé³⁸ à ideia da pesquisa, pois cria os seus “instrumentos” de trabalho para conhecer novas realidades, como também a natureza, tendo como princípio defender os injustiçados. Neste caminho, assumimos Ogum como o nosso “pesquisador mítico”.

Diante da necessidade de conhecer, desbravamos o mundo, transitando historicamente entre explicações míticas, filosóficas, religiosas, científicas, artísticas, que nos possibilitam compreender as forças e as potencialidades da natureza e da vida e transformá-las em proveito da humanidade. O conhecimento sobre o mundo é fundamental para nos tornarmos sujeitos, mas as possibilidades de construção deste conhecimento se configuram em caminhos epistemológicos diversos.

Ao trazer a energia mítica de Ogum para contribuir na construção dissertativa deste trabalho acadêmico, precisamos reconhecer que o discurso científico proposto aqui se produzirá a partir “do outro lado da linha”, pois o pensamento moderno ocidental, como nos afirma Santos (2007), é um pensamento abissal. Em nossa sociedade os valores simbólicos que permeiam o termo abismo estão relacionados à ideia de depressão, buraco, lugar sem identidade e conhecimento, algo que não existe, pois não tem visibilidade. Para Santos (2007) o pensamento moderno é abissal, pois existe um sistema de distinções visíveis e invisíveis estabelecidas por linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: “o deste lado da linha” e o “outro lado da linha”. Nessa perspectiva, o lado de cá da linha, se constitui de conhecimento, verdade, direitos e poder. Já o “outro lado” se estabelece pela invisibilidade, inexistência e ausência.

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. [...]

³⁷ Histórias, mitos, lendas.

³⁸ Nome primitivo dos orixás.

tensões entre a ciência, de um lado, e a filosofia e a teologia, de outro, vieram a se tornar altamente visíveis, mas todas elas, como defendo, têm lugar deste lado da linha (SANTOS, 2007, p.72).

Mesmo diante da hierarquização estabelecida na modernidade ocidental, compreendendo a ciência como ápice de conhecimento, a partir de uma visão excludente, somente alguns discursos filosóficos e doutrinas religiosas são consideradas legítimas. Isso torna a filosofia e a teologia campos de conhecimento “deste lado da linha” pois também contribuem para distinguir o que é legítimo e o que se encontra no abismo. Essas distinções servem para estruturar a sociedade fortalecendo preconceitos pois, os “outros” são invisibilizados. Nesse sentido, podemos compreender que:

do outro lado não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, na melhor das hipóteses podem ser tornar objetos ou matéria-prima de investigações científicas. Assim a linha visível que separa a ciência de seus outros modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia (SANTOS, 2007, p. 79).

A partir dessa perspectiva abissal, os negros, por exemplo, são percebidos apenas como objetos de conhecimentos, podendo ser retirados do abismo, a luz da ciência, para reafirmar a sua condição subalterna e o caráter “exótico” de sua existência sociocultural. Desse outro lado da linha, podemos considerar também o Candomblé, pois, enquanto expressão da cultura afro-brasileira, representava, e ainda representa, um campo de “conhecimento” marginal. Permeada por um discurso ideológico racista, o pensamento dominante moderno ocidental contribuiu para “positivar” a desigualdade e invisibilizar diferentes sujeitos sociais.

Mesmo diante de uma lógica epistêmica tão contraditória e excludente, assistimos o pensamento científico dominante se revelar como uma possibilidade “iluminada” a serviço da humanidade. Por meio desta utopia, acreditamos que no uso “sábio” da ciência seríamos capazes de nos libertar das mazelas sociais. Mas o que observamos, foram continuidades de ações opressoras, sendo legitimadas refinadamente pela ciência. Para Santos (2011):

a promessa da dominação da natureza, e do seu uso para o benefício comum da humanidade, conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, à catástrofe ecológica, à ameaça nuclear, à destruição da camada de ozono, e à emergência da biotecnologia, da engenharia genética e da consequente conversão do corpo humano em mercadoria última. A promessa de uma paz perpétua, baseada no comércio, na racionalização científica dos processos de decisão e das instituições levou ao

desenvolvimento tecnológico da guerra e ao aumento sem precedentes de seu poder destrutivo. A promessa de uma sociedade mais justa e livre, assente na criação da riqueza tornada possível pela conversão da ciência em força produtiva, conduziu à espoliação do chamado Terceiro Mundo e a um abismo cada vez maior entre o Norte e o Sul. Neste século morreu mais gente de fome do que em qualquer dos séculos anteriores, e mesmo nos países mais desenvolvidos continua a subir a percentagem dos socialmente excluídos, aqueles que vivem abaixo do nível da pobreza (p.56).

Esta postura epistemológica tem sido “positiva” para quem? Aos sujeitos do lado de lá da linha, restou-lhes apenas a invisibilidade e uma condição subalterna, aos sujeitos do lado de cá da linha, o reconhecimento e a valorização de sua condição enquanto sujeito epistêmico. Se o conhecimento não é capaz de contribuir para a superação das desigualdades, a valorização da vida, o reconhecimento do outro enquanto continuidade de nossa existência, qual seria a função do conhecimento científico? A partir da lógica do paradigma dominante³⁹ o objetivo seria garantir o rigor científico por meio da medição, pois o que não é quantificável é cientificamente irrelevante, é reduzir a complexidade social a generalizações, pois, conhecer significa dividir e classificar a partir das categorias existentes. Se a quantificação e a negação da complexidade são o horizonte da pesquisa, a tarefa do pesquisador é reproduzir discursos sobre a realidade contribuindo assim para a manutenção do status quo.

Como podemos perceber este paradigma epistemológico tem se configurado como legitimador de injustiças sociais em vez de propor soluções para os nossos problemas. Estaria o projeto moderno de ciência, a favor dos negros, homossexuais, classe trabalhadora, mulheres, indígenas, candomblecistas, dentre tantos outros grupos sociais que vivem condições subalternizantes em seu cotidiano? Concordo com Santos (2011) ao afirmar que;

estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente, de perguntar pelo papel de todo o conhecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade (p.60).

É por meio do questionamento e da reflexão que conseguiremos repensar as nossas condições sociais e epistemológicas para buscarmos romper com a estrutura vigente e

³⁹ Modelo de racionalidade que preside à ciência moderna é um modelo global, totalitário que nega todas as outras formas de conhecimento que não se pautaram pelos seus princípios epistemológicos/metodológicos. Nessa perspectiva a natureza é passiva, a matemática torna-se o instrumento privilegiado de análise como também a lógica de investigação, tendo como premissa o rigor científico que se estabelece pela quantificação e medições sobre o objeto investigado, desconsiderando as qualidades intrínsecas do mesmo. Na busca pela universalização se descobre as leis da natureza, por meio do distanciamento das condições iniciais evidenciadas pela complicação e o acidente (SANTOS, 2011, p.60-63).

lutarmos por uma sociedade mais equânime. Não haverá transformação da sociedade se não houver resistência epistemológica, pois apesar da produção de conhecimento, em si, refletir uma ação política, a mesma não esgota em si mesma, pois os discursos revolucionários sem práticas revolucionárias, se esvaziam de sentido político transformador e reproduzem o pensamento abissal, instaurado na forma de pensar modernamente ocidental. As práticas abissais estão presentes na mídia, no campo jurídico, nas escolas, nas universidades e tantos outros espaços historicamente construídos. Apesar de vivemos em tempos “pós” o pensamento hegemônico moderno ocidental não está superado, ele se manifesta e está em permanente disputa.

Mas, a ciência tem avançado quando permite discursos investigativos outros, para além da concepção positivista⁴⁰, perspectiva esta pautada na construção do conhecimento sobre a realidade social, através de leis “naturais, neutras e objetivas”. O que nos fortalece é a compreensão de que vivemos em tempos de um paradigma emergente⁴¹, que nos possibilita construir caminhos epistemológicos que se posicionam criticamente diante da hegemonia. E caminhando nas estradas do paradigma emergente, podemos compreender a complexidade da pesquisa, e a necessidade do comprometimento do pesquisador com o seu objeto, pois segundo Chizzoti (2013);

todo pesquisador adota ou inventa um caminho de explicitação da realidade que investiga ou da descoberta que realiza, guiado por um modo de conhecer essa realidade e de explorá-la, porque tem ou urde uma concepção do que é a realidade que investiga. Deste modo, uma pesquisa pressupõe, implícita ou explicitamente, uma metodologia, os pressupostos epistemológicos e a concepção da realidade que a pesquisa assume, mesmo quando o autor a declare ou não, tenha clarividência dela ou não (p.24-25).

Ou seja, o pesquisador é um sujeito marcado por sua história e por seus interesses, que está inserido em uma realidade e, a partir dela, construirá um discurso. Como prática desafiante, cabe ao pesquisador ter a capacidade de relativizar o seu próprio lugar, colocando-se no lugar do outro, compreendendo que o conhecimento produzido é constituído de

⁴⁰ O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França e ganhou força na Europa na segunda metade do século XIX e estabelece que a produção de conhecimento só seria capaz através da utilização de métodos comprobatórios da verdade existente, garantindo assim o progresso da humanidade. Para o positivismo o avanço científico é fundamental, mas tal progresso não implica necessariamente a transformação das instituições sociais.

⁴¹ Por meio da via especulativa, embebida por uma imaginação sociológica caminhamos para racionalidades outras capazes de construir um conhecimento prudente/crítico para uma vida decente/social pautados na participação, solidariedade, no prazer, na autoria, na consciência inacabada, que por meio de um desequilíbrio dinâmico sobreponha a emancipação à regulação, concretizando a cumplicidade epistemológica do princípio da comunidade e da racionalidade estético-expressiva (SANTOS, 2011, p.74- 78).

incompletude; que a interferência no campo de pesquisa já promove experiências outras nos sujeitos envolvidos e que a sua construção é apenas um recorte reflexivo do tecido social.

As práticas consideradas inúteis à construção do conhecimento científico, hoje se tornam substanciais para compreendermos a complexidade social. Os contextos culturais são considerados para discutir as condições do conhecimento produzido, tornando a neutralidade e a imparcialidade do pesquisador, aspectos irrelevantes na produção epistemológica.

Apesar da pesquisa significar um processo de autoconhecimento, não podemos perder de vista que o objeto de investigação só se torna um objeto a conhecer, na medida em que não conhecemos todas as suas condições. É na busca pela singularidade do objeto construído que avançamos no campo teórico. Se a produção de conhecimento é sinônimo da reprodução dos modelos científicos, a pesquisa se torna uma ação de análise e confirmação de discursos preexistentes.

Reconhecer a nossa relação com o objeto não significa reproduzir ideologias, pois a partir de um olhar complexo, somos capazes de evidenciar o lugar de onde falamos e nos permitir a imprevisibilidade em que a pesquisa se constrói porque a realidade se estrutura singularmente por meio de múltiplas facetas e contradições. Mas o olhar positivista abissal, nos cega, nos forçando a perceber os fenômenos sociais, através de lentes homogeneizadoras e categóricas que funcionam como práticas de manutenção sobre a realidade existente.

Concordando com Souza (2007, p.64) “Somos herdeiros de uma epistemologia moderna que buscou na distinção clara entre sujeito-objeto, no calar da subjetividade, o caminho para construir o conhecimento objetivo”. Esta distinção, se efetua quando o pesquisador se reconhecendo “civilizado” busca conhecer os “selvagens, seres exóticos e racialmente inferiores”, como indígenas e africanos, se percebendo como sujeito diferente e “superior”. Por meio deste pensamento abissal, não cabe reconhecer a humanidade do pesquisador nos sujeitos pesquisados, pois a visão etnocêntrica elimina o outro, tornando-o desumano.

Na medida em que, no processo de pesquisa, nos aproximamos dos sujeitos, “considerados objetos”, reconhecendo a sua singularidade e a sua potencialidade epistêmica, nos permitimos caminhar outros caminhos epistemológicos, rompendo com o paradigma dominante e exercendo uma prática pós-abissal. Para Santos (2007):

o pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o sul usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles

sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (p.85).

Esta forma de compreender o mundo é contrária ao paradigma dominante da ciência pois, não percebe a ignorância como estágio inicial e inferior, em direção ao conhecimento, instância superior e racional, mas entende a interdependência entre ignorâncias e conhecimentos que se relacionam, a todo momento, em processos de aprendizagem e desaprendizagens. Para Santos (2007),

não existe uma unidade de conhecimento, assim como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada essa interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e em última instância a ignorância de outros. Desse modo, na ecologia de saberes a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou da desaprendizagem implícita num processo de aprendizagem recíproca. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes é crucial a comparação entre o que está sendo aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando aquilo que se aprende vale mais do que aquilo que se esquece. A utopia do interconhecimento consiste em aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios (p.79).

Nesse caminho, Santos contribui ao evidenciar que para uma ecologia de saberes é fundamental um profundo exercício de auto-reflexividade capaz de nos proporcionar a identificação dos diferentes conhecimentos, o reconhecimento da relação entre os diferentes saberes, a necessidade de nos questionarmos sobre as configurações dos conhecimentos que agregam tanto componentes ocidentais como não ocidentais, a relação entre conhecimento e intervenção na realidade, dentre tantos outros aspectos .

Para além de um discurso meramente representativo da realidade, o conhecimento precisa servir como instrumento de intervenção, como intervenção no real, pautada em ações reflexivas, comprometidas com a solidariedade efetiva. Se legitimamos a diversidade de saberes e, por consequência, os diferentes tipos de intervenções na sociedade, estamos sujeitos ao conflito. Mas, precisamos eticamente reconhecer as respostas adequadas para cada fenômeno que se apresenta na sociedade.

Sempre que há intervenções no real que em princípio podem ser levadas a cabo por diferentes sistemas de conhecimento, as escolhas concretas das formas de conhecimento a privilegiar devem ser informadas pelo princípio da prudência às formas de conhecimento que garantam a maior participação possível dos grupos sociais envolvidos na concepção, execução, controle e fruição da intervenção (SANTOS, 2007, p. 90).

O princípio da prudência nos permite avaliar determinada prática, a partir de juízos éticos-políticos em detrimento das alternativas existentes. As alternativas em nossa sociedade não podem se resumir ao discurso científico hegemônico, à filosofia de base europeia – estadunidense e à teologia cristã, pois, dependendo do contexto sociocultural que pertencemos, outras respostas são fundamentais para a compreensão e resolução dos problemas existentes. A prudência está na capacidade de respeitar a epistemologia do outro, tendo em vista o contexto em que a situação se apresenta, mas os contextos são múltiplos pois as nossas relações são constituídas por sujeitos com identidades diversas que, no exercício de sua humanidade, precisam desenvolver a capacidade dialógica para compreender o diferente. Pensar no outro significa assumir a diferença como parte da condição humana. Eis o conflito!

Identidade

Mas porque o conceito de identidade é importante nessa discussão? Segundo Woodward (2011), “As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença” (p.40). Ou seja, não há identidade sem diferença, uma depende da outra para existir.

Em um contexto “aparentemente homogêneo”, não há a necessidade de afirmação da identidade, pois as diferenças “não existem”. Mas em contextos sociais constituídos pela pluralidade étnica, como é o caso da sociedade brasileira, negar a multiplicidade de identidades é no mínimo ingênuo. Para Silva (2011), “a identidade e a diferença[...] não são criaturas do mundo natural ou do mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos no contexto das relações culturais e sociais”(p.76).

A estreita relação entre identidade e diferença se estabelece ao afirmamos o que somos e definindo também o diferente. Segundo Silva (2011),

quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro”- ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos não brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido. De certa forma, é exatamente isso que ocorre com nossa identidade de “humanos”(p.75).

Esta concepção genérica sobre nossa condição humana a partir do discurso de igualdade, discurso este proferido como um dos ideais da revolução francesa, por exemplo, contribui muito mais para negar as nossas diferenças e perpetuar os abismos existentes nas relações sociais, do que contribuir para uma fraternidade efetiva.

O que seria afirmar a nossa identidade enquanto brasileiros? Que aspectos culturais nos constituem? Quais narrativas estão dispostas socialmente para identificarmos indígenas e africanos como sujeitos constituintes de nossa identidade nacional? Por meio de uma história colonizadora é o discurso do opressor que se estabelece como hegemônico, mesmo que as referências de identidades subalternizadas não deixem de existir. Concordando com Hall (2011),

não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. [...] Uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural[...] A maioria das nações consiste de culturas separadas que foram unificadas por um longo processo de conquista violenta- isto é, pela supressão forçada da diferença cultural (p.59-60).

É no contexto de violência e opressão que as identidades nacionais se estabelecem como referência de representação simbólica, legitimando determinados elementos culturais como língua, religião, costumes, tradições e atropelando as diferenças. É através de um processo de normalização que naturalizamos a verticalização das diferenças. Nesse sentido, normalizar significa “eleger arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”(SILVA, 2011, p.83).

Podemos entender a prática de normalização como uma prática que dialoga com o pensamento abissal, pois, ao tratarmos como natural e desejável um tipo de identidade e lançar sobre as outras identidades os aspectos negativos, contribuímos para o estabelecimento de linhas abissais entre os sujeitos considerados normais e os seres constituídos de “patologias”. Diante desta dicotomia, “a identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido” (SILVA, 2011, p. 84). Mesmo se estabelecendo como superior, a identidade hegemônica precisa da identidade subalternizada, ou seja do diferente, para se afirmar. Como podemos perceber as assimetrias se estabelecem pela construção de polos desiguais que se relacionam.

Dialogando com Cuche (2002), podemos entender a identidade a partir de uma perspectiva relacional pois, “a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas” (p.182). Isso significa dizer que para compreendermos como o sujeito constitui a sua identidade é preciso entender as relações no qual está inserido, pois, é na interação com outros grupos sociais que o mesmo se define e é definido. Ou seja, a identidade pode funcionar como afirmação de si (auto-identidade) ou como uma imposição definida pelos

outros (hetero-identidade). Estes conceitos, que Cuche (2002, p.184) toma emprestado de Simon (1979), nos ajudam a refletir sobre a complexidade em que a configuração da identidade se estabelece na medida em que a definição do que somos perpassa a nossa auto percepção e a concepção alheia. É por meio da compreensão das relações sociais que enxergaremos como a auto-identidade ou a hetero-identidade serão legitimadas como referências para definir o sujeito, valorizando-o ou estigmatizando-o.

Para ampliar este debate, é preciso considerar que o processo de identificação que os sujeitos estabelecem ao longo de suas histórias de vida são experiências multidimensionais (CUCHE, 2002, p. 192), pois as múltiplas interações com os diferentes grupos nos permitem diversas vinculações sociais (de sexo, de idade, de classe social, de grupo cultural...) contribuindo assim para uma identidade sincrética⁴², ou seja, podemos ser brasileiros, negros, pertencente à classe trabalhadora, candomblecistas, idosos, ao mesmo tempo. Definir o sujeito a partir de uma visão unilateral é reconhecê-lo de maneira simplista, essencialista e genérica. O pensamento abissal nós seduz compreender a construção do sujeito como um processo essencializado, negando as suas possibilidades de interação e mudança ao longo de sua existência.

Os processos de identificação são múltiplos e nos permitem mutações nos diferentes tempos e espaços sociais no qual estabelecemos vínculos. Segundo Hall (2011) vivemos tempos de mudança onde:

o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade [...] é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas[...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (p.12-13).

Em tempos “pós”, vivemos uma crise da identidade pois, os quadros de referência que ofereciam aos indivíduos uma ancoragem estável na sociedade moderna, foram abalados. Por meio do capitalismo, os sistemas de representação cultural se multiplicam e somos confrontados por uma multiplicidade de identidades disponíveis com as quais podemos nos identificar em mundo globalizado. Para além de brasileiros e classe trabalhadora, nossas

⁴² Adição de diferentes identidades para uma só pessoa (CUCHE, 2002, p.193).

identidades se revelam por meio da complexidade social reconhecendo a diferença como parte integrante da nossa humanidade. Mesmo diante das contradições identitárias que assumimos, é preciso reconhecê-las e não negá-las para entendermos a realidade social.

Cuche (2002) ao tratar dessa possível contradição nos evidencia o conceito de “dupla identidade” quando os pólos de referência estariam situados no mesmo nível. Ser brasileiro, heterossexual e cristão reflete uma identidade sincrética, pois as referências para a composição da identidade estão em dimensões diferentes neste caso, nacionalidade, gênero e religião. Mas quando um sujeito se declara candomblecista e católico, ou umbandista e espírita, tais referências se encontram no mesmo pólo, o que exige de nós pesquisadores aprofundar a reflexão para entender porque esta duplicidade se estabelece. É por meio da valorização do contexto que seremos capazes de evidenciar as lógicas existentes nas duplas identificações, pois se elas existem é porque foram necessárias ao convívio social.

Um conceito importante para a nossa discussão é pensarmos sobre o conceito de estratégia, que a identidade assume em busca de variações identitárias. Para Cuche (2002):

o conceito de estratégia indica[...] que o indivíduo, enquanto ator social, não é desprovido de uma certa margem de manobra. Em função da sua avaliação da situação, ele utiliza seus recursos de identidade de maneira estratégica [...] No entanto, recorrer ao conceito de estratégia não deve levar a pensar que os atores sociais são totalmente livres para definir sua identidade [...] As estratégias devem necessariamente levar em conta a situação social, a relação de força entre grupos, as manobras dos outros, etc [...] Um tipo extremo de estratégia de identificação consiste em ocultar a identidade pretendida para escapar à discriminação, ao exílio ou até o massacre (p.196-197).

A partir desse conceito, mais do que buscar a veracidade científica das afirmações da identidade, o que nos cabe enquanto pesquisadores é compreender como e porque as estratégias são estabelecidas em determinados contextos? Que sujeitos estão em oposição? Quais as lógicas de poder estão presentes? Quais os medos se revelam na relação social? Este conceito se aproxima do que Hall se refere como deslocamento da identidade, pois faz aparecer a relatividade do processo de identificação que ocorre mediante aos processos de construção, desconstrução e reconstrução, segundo as situações vividas pelos sujeitos.

As estratégias utilizadas pelo sujeito, como deslocamento de sua identidade, ocorrerão mediante as suas percepções quanto às referências consideradas positivas no contexto social em que está inserido, mesmo que isso represente uma contradição em relação a sua auto-identidade. É por meio da compreensão da cultura, ou seja, das representações existentes que o sujeito poderá buscar escapar dos conflitos.

Segundo Silva (2011, p.91), a identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação⁴³. Pois é por meio dela que a diferença e a identidade adquirem sentido e passam a existir. Reconhecendo a importância das representações como mecanismo de sustentação da identidade e da diferença, nos cabe refletir sobre o que tem sido representado em nossos meios de comunicação, escolas e universidades pois, “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade[...] Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação” (SILVA, 2011, p.91). Nesse sentido, quais as implicações curriculares dessa conexão entre identidade e representação no espaço escolar? Que identidades são legitimadas nesse espaço? E como a diferença é percebida no currículo? É a partir desses questionamentos que buscaremos compreender a complexidade do currículo enquanto discurso representativo de identidades e diferenças.

Currículo

Mais importante do que buscar uma definição ontológica de currículo é preciso reconhecer que existem diferentes teorias curriculares concebendo-o a partir de diferentes perspectivas. Entendendo a teoria como uma representação identitária, ou seja, um reflexo da realidade, uma concepção de currículo está vinculada a uma concepção de sociedade e ser humano a que se pretende formar. Segundo Silva (2009), “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”, (p.14). Explícita ou implicitamente, as teorias legitimam critérios de seleção de conhecimentos e saberes para contribuir na construção de um tipo de currículo considerado adequado para a formação humana. Ao selecionar os conhecimentos que estão dispostos na sociedade, reconhecendo-os como conhecimentos legítimos, excluimos aqueles que consideramos não importantes para a formação dos sujeitos sociais. Ao afirmar determinados conhecimentos e negar outros, estabelecemos um ideal que se materializa nas práticas curriculares escolares.

Para além de definirmos os conteúdos, as teorias curriculares buscam definir o que os diferentes sujeitos devem ser tornar a partir de uma experiência pois, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que o vão seguir tendo como horizonte a mudança de

⁴³ Sistema de signos, ou seja dimensão significativa, que se constitui como marca visível, material e exterior capaz de representar e expressar-se por meio de uma pintura, fotografia, filme, texto, expressão oral, dentre tantos outros meios capaz de garantir a representação da identidade (SILVA, 2011, p.90).

comportamento ajustando um tipo de sujeito a um tipo de sociedade. Mas que tipo de sujeito e sociedade desejamos formar? Será a pessoa ilustrada do ideal iluminista? Será a pessoa competitiva para a sociedade neoliberal? Será a pessoa crítica diante das desigualdades sociais existentes? Para cada modelo de sujeito precisaremos de um tipo de conhecimento, ou seja, um tipo de currículo.

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, nossa subjetividade (SILVA, 2009, p.15).

As experiências curriculares contribuem na formação de nossa identidade, pois o currículo é um mecanismo de representação escolar/acadêmico que visa disseminar uma referência identitária. Estas representações podem tanto contribuir para a afirmação de nossa identidade como também a negação da mesma, pois, o que está em jogo são as disputas pelas representações.

As teorias do currículo não estão [...] situadas num campo puramente “epistemológicos”, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social (SILVA, 2009, p.16).

As teorias são representações dos conflitos sociais existentes e disputam espaço de legitimação na sociedade. O currículo definido na escola é o reflexo destas lutas sócio-epistemológicas que se estabelecem historicamente visando a afirmação de identidades e negação de outras. Pois ao identificarmos a existência das diferentes teorias do currículo estamos reconhecendo que existe uma diferença entre elas e que estabelecem concepções diferentes sobre a formação social e humana. Para Silva (2009), é precisamente a questão do poder que vai diferenciar as teorias curriculares enquanto teorias consideradas tradicionais⁴⁴, teorias críticas⁴⁵ e teorias pós-críticas do currículo.

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas [...]. As teorias tradicionais, ao aceitar mais

⁴⁴ Associamos a esta concepção a pedagogia jesuítica, a pedagogia da escola nova e a pedagogia tecnicista pois essas pedagogias estão preocupadas com as temáticas ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiências e os objetivos, sem preocupar-se com o evidenciamento das questões políticas que marcam as relações sócio-educacionais.

⁴⁵ Tendo como referência a filosofia educacional brasileira relacionamos a esta perspectiva a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora e a pedagogia crítico social dos conteúdos pois, as preocupações de tais discursos pedagógicos estão centrados na crítica a partir da temática ideologia, reprodução, classe social, capitalismo, relações de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência.

facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o que?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização (SILVA, 2009, p.16).

O currículo pensado, a partir dessa perspectiva, está preocupado em manter a sociedade como está, pois não contribui para a reflexão dos sujeitos envolvidos sobre as lógicas existentes de poder. A preocupação está centrada no fazer pedagógico eficiente capaz de gerar o aprendizado. Mas qual a qualidade social deste aprendizado? Esta não é uma questão que se apresenta para as teorias curriculares tradicionais. Já as teorias críticas nos ensinaram que,

... é através da formação da consciência que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. Há uma conexão estreita entre código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência – dominante ou dominada- é determinada pela gramática social do currículo. Foi também com as teorias críticas que pela primeira vez aprendemos que o currículo é uma construção social [...] Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares- e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não (SILVA, 2009, p.148).

Não podemos negar o legado das teorias críticas, sobretudo as contribuições do pensamento marxista, pois os processos de dominação de classe, baseado na exploração econômica, não desapareceram da sociedade. Eles continuam e se revelam mais abissais do que nunca. Mas as teorias pós-críticas ampliam o nosso olhar na medida em que,

... continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder. Para as teorias pós-críticas o poder transforma-se, não desaparece. Nas teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder [...] Com as teorias pós-críticas, o

mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2009, p.149).

Mesmo se estabelecendo como teoria pós-crítica, seria uma ingenuidade pensarmos em superação teórica, pois percebemos que as diferentes perspectivas: críticas e pós-críticas contribuem para enxergarmos o currículo como uma questão de poder. A combinação desses diferentes discursos teóricos nos possibilitam aprofundar o conhecimento sobre a realidade educacional entendendo-a de maneira crítica e complexa reconhecendo que não há uma identidade mestra revelada no currículo, pois diferentes aspectos identitários são afirmados e negados em nossa caminhada curricular. Somos classe, mas também somos sujeitos marcados por identidade de raça, gênero, credo, sexualidade, geração, e tantas outras possibilidades que permeiam as relações humanas, configuradas pelo tensionamento entre grupos diversos considerados diferentes e por isso entendidos como “inferiores”.

Concordando com Silva (2009), podemos compreender o currículo como: “lugar, espaço, território... é relação de poder... é trajetória, viagem, percurso... é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documentos. O currículo é documento de identidade (p.150).

Para além da inocente percepção do currículo como uma lista de conteúdos prescritivos definidos pelo poder oficial, precisamos questionar o currículo existente tendo em vista que este documento pode contribuir para a nossa construção identitária como também se revelar como instrumento de negação às múltiplas biografias que estão em curso.

Segundo Arroyo (2013), “quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data de validade”(p.38). Ou seja, na medida em que o campo do conhecimento se dinamiza, os currículos precisam abarcar essas perspectivas outras como uma forma de responder às necessidade que se configuram por meio da realidade sociocultural valorizando as experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

O direito de saber de si não é um reduzir o foco do conhecimento do universal, e do social e suas múltiplas determinações para narrativas da vida particular, mas reconhecer as narrativas particulares de suas vidas na história universal. Entender mestres e educandos juntos como a concretude de suas experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho, sobrevivência e sofrimento está determinada pelas relações sociais, sexuais, raciais, políticas, hegemônicas da sociedade [...]

Explorar as narrativas como didáticas supõe reconhecer que educadores(as) educandos(as) somos gente com histórias tão próximas a contar. Supõe reconhecer que essa riqueza de experiências carrega indagações sobre o viver, sobre o real, que merecem ser trabalhadas como processos de conhecimento do real. Sobretudo, como didáticas de conhecimento de nós e

deles mesmos. Supõe que nesse narrar-se e narrar-nos se dão processos de entender-se, de formar-se, de pensar (ARROYO, 2013, p.281-282).

O currículo só tem sentido emancipatório quando é capaz de garantir o direito dos(as) educandos(as) e educadores(as) de perceber a sua presença na sociedade. Partindo de nossas experiências para compreender os discursos que se revelam no currículo, teremos a possibilidade de refletir sobre a nossa condição no mundo e os mecanismos de representação que valorizam determinados conhecimentos como legítimos. Se reconhecer no currículo é uma prática revolucionária, pois a cultura educacional hegemônica tem nos ensinado a forjar as nossas identidades em detrimento de referenciais eurocêntricos, nos tornando ausentes do meios de representação.

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuos esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos para mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais (ARROYO, 2013, p.143).

Nos territórios do conhecimento, discursos que valorizam as experiências dos sujeitos subalternizados, são vistos sob suspeita pelos cânones, pois na medida em que discursos outros se manifestam na sociedade, outras possibilidades de representação identitária se colocam em disputa, criando assim um conflito para o pensamento hegemônico que visa o estabelecimento da “harmonia social” pela negação do conflito e da diferença. Nesse sentido, a produção de ausências no território do conhecimento são fundamentais para a reprodução de lógicas abissais.

Em uma sociedade marcada por assimetrias, o currículo escolar é entendido como espaço de conhecimento legítimo, científico e racional, enquanto que a vida do “povo comum” é compreendida a partir de saberes irracionais e marginalizados. Subjugados a condição de ignorantes, estes sujeitos, quando presentes no espaço escolar precisam assimilar o discurso científico como representações unilaterais para tornar-se visivelmente subalternizados no lado de cá do território do conhecimento. Nesta perspectiva, tanto os(as) professores(as) como os(as) educandos(as) são meros canais de assimilação e reprodução das verdades estabelecidas pelas comunidades científicas. Segundo Arroyo (2013),

é ético que os profissionais e educandos lutem por devolver-lhes o que vem sendo subtraído, o direito a pensar, criar, escolher o que ensinar e como, o que aprender, que conhecimentos garantem o direito a entender suas vivências, a entender-se. Nessa luta ética pela liberdade e autoria [...] o

currículo aparece como o território de disputa. É ético questionar por que o currículo passou a ser o território onde o conhecimento acumulado se afirma como único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade. É ético garantir o direito à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real (p.40).

A nossa ousadia se apresenta diante do compromisso ético quando lutamos pela democratização dos discursos presentes no currículo, reconhecendo as diferentes epistemologias, narrativas, histórias de vida e identidades. É por meio do compromisso ético, disputando o território do conhecimento, que os sujeitos tratados como inferiores e invisibilizados historicamente vêm afirmando suas memórias e valores por meio da afirmação identitária na produção intelectual e artística. Essa riqueza afirmativa vem entrando nas salas de aula através da ousadia dos(as) professores(as) ao reconhecer a diversidade como base para o trabalho educacional.

Por isso, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismos, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo desses processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (GOMES, 2008, p.25).

A diversidade não pode se resumir a trabalhos esporádicos que se estabelecem transversalmente no currículo, pois as desigualdades também estão presentes no cotidiano escolar. É preciso reconhecer que nossas práticas curriculares refletem as assimetrias existentes da sociedade, na medida em que invisibilizamos grupos culturais nos tempos e espaços de educação formal. Para rompermos com essa lógica abissal é preciso ousadia, e entendermos a diversidade para além de uma visão romântica ou pessimista pois, ambas as percepções não contribuem para a compreensão reflexiva da realidade, na medida em que desconsideram o conflito, contribuindo assim, para colonizar o nosso pensamento.

Gomes (2012) acredita que descolonizar os currículos⁴⁶ é uma prática fundamental e necessária, mas que não se restringe à dimensão escolar. Este movimento contra-hegemônico

⁴⁶ Segundo Nilma Lino Gomes descolonizar os currículos significa superar a perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo, reconhecendo o conflito, o confronto, as negociações como possibilidade para a construção de um outro tipo de conhecimento que compreende as diferenças a partir da discussão racial. Como instrumentos para esta descolonização a autora acredita na contribuição da Lei 10639/03; na resolução CNE/CP 01/2004 e no parecer CNE/CP 03/2004 como referências para a promoção do diálogo (2012, p.107).

se estabelecerá na medida em que nos apropriamos de legislações e conhecimentos outros, disponíveis, que compreendem a formação social para além da lógica abissal. A Lei nº 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, por exemplo, representam este movimento contra-hegemônico capaz de instituir uma alternativa de (re)construção sobre a história do mundo e não só da África, pois se opõem à perspectiva eurocêntrica como também contribui para a emancipação de sujeitos invisibilizados historicamente.

É diante desta complexidade que o território do conhecimento se estabelece, mediante conflitos e disputas entorno do que consideramos como aprendizagens legítimas. É nesse contexto que o currículo escolar vai se configurando e se estabelecendo como prática reprodutora ou transformadora. Para Arroyo (2013),

todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas (p.17).

Esta disputa se reflete no currículo por meio de “grades” que tentam proteger os conteúdos definidos como legítimos e comuns, como também negar a entrada de outros conhecimentos considerados do senso comum. Mas quem têm lugar de representação no currículo? Que identidades foram e são afirmadas em nossa trajetória escolar/acadêmica? Reconhecendo o conflito como base das relações sociais, temos condições de pensar a escola como um espaço politicamente tensionado onde diferentes identidades se cruzam, mas somente algumas são legitimadas como verdade a ser aprendida e ensinada.

Para rompermos com o pensamento abissal necessitamos de caminhos epistemológicos interculturais que nos conduzam à compreensão da diversidade, pois as possibilidades de conhecimento são múltiplos e dependerão do lugar que o sujeito epistémico se encontra para pensar as possíveis respostas para o problema existente. Respostas universalistas, às questões que se apresentam para os diferentes grupos sociais, se tornaram historicamente inúteis. A partir do reconhecimento crítico da diversidade, temos condições de pensar caminhos epistemológicos outros.

Interculturalidade

Nossa sociedade foi construída a partir de relações interétnicas onde historicamente se desenvolveram processos marcados pela eliminação física e ideológica dos diferentes. A colonização portuguesa no Brasil teve como principais características: exterminar, explorar e dominar o território. A partir dessa lógica abissal a diversidade indígena e africana é negada em prol de uma política excludente que se revelou por meio de ações escravistas tornando humanos em mercadorias.

Permeada por práticas racistas, homofóbicas, machistas, discriminação religiosa e de classe social, exclusão cultural e política, dentre tantas outras formas de exclusão, nos constituímos como uma sociedade “democraticamente” autoritária e segregadora. É desta forma que o pensamento e a política hegemônica tratam a diversidade, excluindo-a. Mas não podemos perder de vista que historicamente os subalternizados sempre buscaram alternativas para se manter no cenário social, mesmo que invisibilizados pelo sistema. As comunidades quilombolas e o Candomblé podem nos servir como exemplo, pois mesmo diante de uma sociedade escravocrata, os negros conseguiram se organizar nos garantido hoje a existência de tais espaços que refletem uma prática contra-hegemônica. Enquanto representação de “perigo” para o poder oficial, as práticas de resistência significam o fortalecimento de grande parte da população, considerada como “minorias”.

Na tentativa de fortalecimento das populações excluídas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴⁷, como também a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural⁴⁸ refletem esse movimento de luta contra as ações opressoras que se configuram em nossa sociedade. Reconhecendo que estamos diante de processos sociais em conflito, pois a existência de tais declarações revelam que a nossa sociedade é discriminadora e excludente; e nos comprometendo com os grupos invisibilizados, necessitamos de outras referências discursivas para pensar as nossas relações. É nesse contexto que a categoria interculturalidade torna-se vital para refletirmos sobre as condições sociais em que a nossa existência se configura.

⁴⁷ A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada em 1948 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). O documento é a base da luta universal contra a opressão e a discriminação, defende a igualdade e a dignidade das pessoas e reconhece que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a cada cidadão do planeta. Os direitos humanos são considerados direitos essenciais a todos os seres humanos, sem que haja discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade ou por qualquer outro motivo como religião e opinião política.

⁴⁸ A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, foi criada em 2001, a partir de uma Conferência Geral realizada pela UNESCO concebendo a diversidade: como patrimônio comum da humanidade; reconhece a originalidade e a pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade; amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos e garantindo a ética como princípio inseparável do respeito à dignidade humana.

Para Walsh (2010) o conceito de interculturalidade é fundamental para pensarmos a realidade de nosso tempo, mas precisamos nos posicionar sobre o caminho epistemológico que consideramos mais coerente se objetivamos uma efetiva democratização de saberes. Segundo esta autora, a interculturalidade pode ser entendida a partir da perspectiva: relacional⁴⁹, funcional⁵⁰ e crítica. As perspectivas relacional e funcional apenas realizam uma falsa representação da realidade pois, desconsideram o conflito, valorizam uma pseudo harmonização e contribuem para a reprodução da sociedade existente.

Sabemos que diferentes sujeitos, culturas e valores circulam em nossa sociedade, mas essa relação ocorre no campo do tensionamento, de verticalizações e assimetrias construídas historicamente por meio da lógica social capitalista e fortalecida por um discurso científico hegemônico. No capitalismo, precisamos conviver uns com os outros acreditando que as ações individuais e a nossa capacidade de consumo, nos torna sociáveis, sem que para isso necessitemos questionar a realidade, pois o nosso conhecimento e a nossa ignorância são bases para a manutenção da sociedade.

Rompendo com essa lógica, a interculturalidade crítica se coloca como uma perspectiva pós-abissal comprometida com a emancipação dos sujeitos subalternizados visto que:

con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (WALSH, 2010, p.78)⁵¹.

⁴⁹ Na perspectiva relacional acredita-se que há uma existência básica e geral entre as pessoas e que se manifesta por meio do contato de práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, em condições de igualdade ou desigualdade. Dessa maneira se assume a interculturalidade como algo natural porque sempre existiu o contato/relações entre povos diferentes na América Latina (WALSH, 2010, p.77, tradução nossa).

⁵⁰ Na perspectiva funcional a interculturalidade se enraíza no reconhecimento da diversidade e da diferença culturais tendo como meta a inclusão dos diferentes no interior da estrutura social estabelecida. A partir dessa premissa, que busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância, tais práticas são funcionais ao sistema existente, pois não questiona as causas das assimetrias, e das desigualdades sociais e culturais (WALSH, 2010, p.77-78, tradução nossa).

⁵¹ Com esta perspectiva, não assume o problema da diversidade ou a diferença em si, mas o problema estrutural-colonial-racial. Ou seja, um reconhecimento de que a diferença é construída dentro de uma estrutura e matriz colonial do poder racializado e hierárquico, com brancos e "branqueados" na parte superior e os povos indígenas e afro-descendentes nos degraus mais baixos. Desta posição, o multiculturalismo é entendido como uma ferramenta, como um processo e um projeto que é construído das pessoas e como a demanda de subalternidade, em contraste com o funcional, que é exercida de cima. Ele sustenta e requer a transformação das estruturas,

Reconhecer a diversidade, a partir do conflito e das lógicas de poder existentes, torna a compreensão da realidade mais justa, pois a busca por uma sociedade igualitária não se dará pelo silenciamento das tensões em prol de um pseudo discurso inclusivo. A ciência como resultado da produção histórica da humanidade reflete os conflitos existentes na busca pela legitimação e/ou negação de perspectivas epistemológicas.

E o multiculturalismo⁵² crítico se insere como esta possibilidade epistemológica outra capaz de contribuir para a reflexão crítica da sociedade, reconhecendo as desigualdades existentes, valorizando as reivindicações e conquistas das chamadas “minorias” (como negros, indígenas, mulheres, homossexuais, etc.) por meio da conscientização social e a efetuação de políticas afirmativas. O multiculturalismo como uma proposta crítica, que surge das bases, opõe-se a todas as formas de exclusão. Segundo Candau (2008),

o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particular significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo. Sua penetração na academia deu-se num segundo momento e, até hoje, atrevo-me a afirmar, sua integração no mundo universitário é frágil e objeto de muitas discussões, talvez exatamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais (p.49).

Mesmo que as questões do multiculturalismo só recentemente tenham sido incorporadas por alguns segmentos acadêmicos, projetos políticos pedagógicos escolares, organizações não governamentais, dentre outros espaços, esta perspectiva epistemológica vem adquirindo maior visibilidade e abrangendo diversas dimensões sociais, disputando territórios do conhecimento. Mas, precisamos estar atentos aos conceitos de multiculturalismo visto que diferentes concepções se apresentam, seja a partir de uma percepção conservadora ou crítica. Para Candau (2010, p.22) a concepção do multiculturalismo interativo, pode ser denominado também como perspectiva intercultural pois, considera que nesta perspectiva valoriza-se a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes na sociedade,

instituições e relações sociais e a construção das condições de vida, ser, pensar, saber, aprender, sentir e viver diferente (WALSH, 2010, p.78, tradução nossa).

⁵² Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas (CANDAU, 2010, p.18).

confrontando desta forma as visões diferencialistas⁵³ que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como as perspectivas assimilacionistas⁵⁴ que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais. Mais do que reconhecer a existência da diferença é preciso evidenciar as tensões entre os diferentes grupos e buscar o diálogo, tendo como horizonte, a democratização das relações sócio-político-epistemológicas. É nessa caminhada, por meio do exercício de uma prática contra hegemônica, que a interculturalidade crítica, ou multiculturalismo interativo, se fortalecerá nos diferentes espaços como uma perspectiva outra para compreender a nossa sociedade de maneira reflexiva.

Imbuídos destas percepções reflexivas teremos condições de questionar as ausências dos sujeitos excluídos no cenário político-epistêmico, como também seremos capazes de fazer emergir formas de pensar e agir outras que se configurarão em práticas emancipatórias que vão para além do estabelecimento da convivência pseudo harmônica. Pensar em um projeto outro de sociedade, significa transformar as estruturas, as instituições, reconhecendo as múltiplas facetas da exclusão, em prol da conquista de uma sociabilidade efetivamente solidária, sensível e crítica.

Ao reconhecer as nossas limitações, e perceber o outro como extensão de nossa humanidade, nos tornamos solidários na vida social/científica, valorizando diferentes práticas e discursos epistêmicos, contribuindo assim para o enfraquecimento do pensamento abissal, positivista e colonizador. Nesse movimento, partilhamos o poder de conhecer, desestabilizando uma minoria intelectual para o fortalecimento de diferentes grupos sociais. A produção epistemológica, a partir da interculturalidade crítica, torna-se ferramenta importante para a conquista de espaço e a democratização de saberes outros, enfraquecendo assim o paradigma dominante da ciência que visa colonizar a nossa maneira de pensar.

Para além da academia, o enfoque intercultural também pode contribuir no refazer dos processos educativos favorecendo uma dinâmica crítico-reflexiva possibilitando a interação entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. Nesse sentido, a perspectiva intercultural crítica se insere em um discurso curricular pós-crítico, pois nos lança à reflexão sobre a dinâmica escolar a partir dos cruzamentos identitários, a existência dos conflitos, o reconhecimento das diferenças e as relações de poder que se configuram no cotidiano escolar.

⁵³ Propõe colocar a ênfase no reconhecimento da diferença garantindo espaços próprios e específicos em que as identidades culturais possam expressar sua liberdade coletivamente. Visão esta que se estrutura a partir de uma perspectiva estática e essencialista da formação das identidades culturais (CANDAUI, 2010, p.21).

⁵⁴ Parte da afirmação de que vivemos em uma sociedade multicultural e que não existe igualdade de oportunidades para todos/as. Desta forma, se favorece a integração de todos/as à cultura hegemônica, não questionando a sociedade (CANDAUI, 2010, p.20).

Segundo Candau (2012, p.48-49), a promoção de uma educação intercultural na perspectiva crítica e emancipatória significa: penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira desnaturalizando estereótipos e questionando os critérios utilizados para selecionar e justificar conteúdos escolares que se revelam monoculturais e universalizantes; articular igualdade e diferença por meio da valorização dos diferentes sujeitos socioculturais; resgatar os processos de construção de nossas identidades que se dão na valorização das histórias de vida pessoais e coletivas, tendo a oportunidade de narrá-las no cotidiano; promover experiências de interação sistemática com os ‘outros’ por meio do desenvolvimento permanente de projetos que permitam o diálogo entre grupos diferentes; e reconstruir a dinâmica educacional envolvendo todos os atores e todas as dimensões do processo educativo.

A didática intercultural entende o conhecimento como uma construção histórica, plural e complexa que se constitui por meio de reelaborações e ressignificações; a aprendizagem como um processo ativo de elaborar significados sobre um objeto ou realidade estudada a partir das experiências pessoais e coletivas; o ensino se estabelece pela prática em desafiar o outro despertando desejos e interesses neste outro, oferecendo pistas para a exploração dos caminhos do conhecimento, exigindo a atualização permanente dos professores como também uma compreensão crítica dos diferentes conteúdos escolares; o educador é entendido como um profissional competente, atualizado, participante ativo dos debates sociais e um agente cultural; a escola é concebida como um espaço de diálogo crítico e reflexivo mediada por diferentes saberes e linguagens, um espaço que busca a construção da identidade, promove a socialização e evidencia os conflitos como estratégia ética política para contribuir na reflexão da vida e no exercício da cidadania (CANDAUI, 2012, p. 72-73).

A partir dessa perspectiva, contribuimos para que sujeitos marginalizados se fortaleçam e se empoderem⁵⁵ dentro e fora da instituição escolar pois, a prática reflexiva lhes permite compreender a sua situação no mundo e se aproximar de tantos outros sujeitos que vivem a condição de oprimidos.

Articular igualdade e diferença no contexto escolar supõe enfrentar muitos desafios, a começar pela própria concepção do papel da escola, herdeira da modernidade, em que a igualdade é privilegiada e as diferenças invisibilizadas [...] Queremos sim sociedades que afirmem a igualdade de

⁵⁵ O empoderamento começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O empoderamento tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados... favorecendo sua organização e sua participação ativa na sociedade civil... para que estes possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedade marcadas por mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação (CANDAUI, 2008, p.54).

todos e todas; o que exige valorizar as diferenças. A escola está chamada a ser um contexto fundamental para esta articulação (CANDAU, 2015, p.70).

A afirmação da diferença no cotidiano escolar perpassa o reconhecimento de uma história outra que reconhece vozes dos sujeitos lançados ao abismo existencial, valoriza o que é negado hegemonicamente e contribui para a nossa reflexão sobre a sociedade, a partir de outras óticas. Ao adotarmos uma prática intercultural, mudanças cotidianas precisam ocorrer pois correremos o risco de reproduzir o que temos tentado superar: o distanciamento entre o que pensamos e o que realizamos. As mudanças poderão ser percebidas na medida em que educadores e educandos demonstrem interesse em se envolver com o conhecimento desenvolvido por meio das práticas curriculares. Não podemos negar que seguir em direção contra a correnteza, é desafiador, mas é por meio do enfrentamento, da afirmação da identidade, da proposição de discussões curriculares outras que contribuiremos para a democratização dos espaços onde atuamos.

É preciso valorizar as narrativas de quem está às margens ou no leito dos rios, pois é o cruzamento das diferentes perspectivas que alimentam o debate intercultural. Que os reflexos das águas nos possibilitem compreender que a invisibilização da diferença faz parte de um projeto político societário homogeneizador e que a nossa luta se dá na busca pelo aproximação como “os diferentes” permitindo que todos tenham o direito de se enxergar no espelho da vida social como sujeitos belos e epistêmicos.

II- Orê Ieiê ô, Oxum! O Candomblé em Terras Brasileiras: A Cultura/Identidade Negada!

Através da narrativa do mito: E Foi Inventado o Candomblé⁵⁶ percebemos a importância do orixá Oxum⁵⁷ para a materialização do culto. De acordo com o relato apresentado, Oxum recebe de Olodumaré a função de iniciar os seres humanos em nosso planeta. E neste caso, foram as mulheres as primeiras iaôs, que após um longo preparo de seus corpos, estavam prontas para se religar ao orixás. Por meio da incorporação, o diálogo entre humanos e orixás estava reconstituído permitindo a convivência contínua entre esses seres. Oxum (nossa grande mãe ancestral) torna-se uma presença fundante para a existência do Candomblé, pois, é através dela que esta cultura é desenvolvida promovendo a conexão entre o tempo presente e a ancestralidade.

Podemos ver o reconhecimento e prestígio dos humanos por Oxum, uma das divindades mais populares no imaginário brasileiro, em diferentes canções, a qual destacamos a música *É D'oxum*⁵⁸, onde se evidencia a presença deste orixá nos diferentes aspectos da vida social ultrapassando os limites raciais, condição socioeconômica, gênero e geração.

A presença de Oxum na introdução deste capítulo também se justifica pela utilização de seu abebé, pois metaforicamente assumiremos tal instrumento como elemento

⁵⁶ Narrativa utilizada como epígrafe no presente texto dissertativo.

⁵⁷ Na visão nagô, Oxum apresenta-se como símbolo do poder feminino de procriação, representa a grande mãe ancestral que rege a fertilidade das mulheres, não apenas na dimensão da gestação, mas também em termos de abundância, riqueza e prosperidade. É a dona do ouro e da beleza, símbolo da vaidade feminina, sempre perfumada e enfeitada de pulseiras, colares, adornos e joias de ouro, bronze ou qualquer metal amarelo. É também um orixá guerreiro, em algumas de suas manifestações porta espada e combate ao lado de outros orixás. Os domínios de Oxum são os rios, córregos, cachoeiras e lagoas. A santa também está presente no encontro das águas (o lugar onde o rio desemboca no oceano) e, as vezes na beira do mar. Seu elemento é água doce, potável, sem a qual não há vida. Oxum é a dona do caudaloso rio que leva seu nome, na Nigéria. Também é chamada de Iye Omi'ô, que significa mãe das águas. Oxum é a “deusa da barriga”, de aspecto materno e angelical. Ela rege o ventre, a gestação e o parto e cuida das crianças recém-nascidas. É ligada miticamente à cabaça, símbolo do útero e do poder feminino de gestação. Oxum tem parte com Iá Mi Oxorongá, grande feiticeira merecedora de imenso respeito. Ao lado de Nanã e Iemanjá é patrona da sociedade secreta Gueledé, controlada exclusivamente por mulheres e que cultua os antepassados em cerimônias de mascarados. A sociedade Gueledé, que tem origem no país iorubá, está extinta hoje no Brasil. A mãe da água doce é orixá que conquistou poder e sabedoria por meio de seu comportamento sedutor e cheio de dengo. Ela é sempre elegante e discreta, mesmo em seus aspectos mais aguerridos, e seus modos são por vezes sorrateiros. Possui estreitas ligações com todos os orixás (à exceção de Obá, que com Oxum disputa o amor de Xangô). Embora muito poderosa, é orixá de posição humilde em relação ao demais, desempenhando os serviços de cozinheira das divindades. Oxum recebe aí o título de Ialodê, igualmente conferido às mulheres mais importantes na hierarquia religiosa (LIMA, 2012, p.27-37).

⁵⁸ Música de Gerônimo e Vevé Calazans, interpretada por Gal Costa em 1992 no disco: Gal. Letra: Nessa cidade todo mundo é d'oxum/ Homem, menino, menina mulher/ Toda essa gente irradia a magia/ Presente na água doce/ Presente na água salgada e toda cidade brilha/ Seja tenente ou filho de pescador/ Ou importante desembargador/ Se dar presente é tudo uma coisa só/ A força que mora n'agua/ Não faz distinção de cor/ E toda cidade é d'oxum/ Eu vou navegar/ Eu vou navegar/ Nas ondas do mar eu vou navegar.

impulsionador de reflexão para enxergarmos o Candomblé na sociedade brasileira, permeado por aspectos estéticos e de repelência. Segundo Lima (2012),

a principal insígnia de Oxum é o leque, chamado na língua nagô de abebé e confeccionado em latão dourado [...] O abebé de Oxum quase sempre traz um pequeno espelho em seu centro, com o qual ela se olha e admira sua própria beleza. Mas não apenas isso. Para além de objeto de toucador, o espelho de seu leque é também poderosa arma de guerra: foi com ele, contam, que a santa derrotou inimigos em muitas batalhas, desviando a luz para os olhos deles. Quando está em terra, incorporada em um de seus filhos, Oxum costuma dançar com seu abebé (p.49).

O abebé/espelho de Oxum nos convida a refletir sobre a história do Candomblé no Brasil a partir de práticas de resistência, de reconhecimento da sua beleza epistemológica, como também a compreensão das representações que existem sobre esta cultura em nossa sociedade. Mais que um objeto (espelho) temos a oportunidade de evidenciar a história, a epistemologia e o contexto em que o Candomblé foi construído no território brasileiro, diante da prática abissal em que foi lançada esta cultura em um espaço de invisibilidade e inferiorização. É por meio dessa insígnia (o abebé) que evidenciaremos as “belezas” e as “feiras” da nossa sociedade, tendo como princípio a navegação em rios “interculturais”.

No Movimento das Águas, da Grande Calunga⁵⁹, Um Encontro Diaspórico entre África e América.

Reconhecemos que a história das sociedades africanas foi durante muito tempo deixada de lado devido às ideias preconcebidas sobre o continente africano. Tais ideias, produzidas, sobretudo pelos europeus, nos séculos XVIII e XIX, definiam a multiplicidade deste continente como uma sociedade não civilizada e sem História, ou seja, uma sociedade considerada “sem beleza”. Essas concepções estavam pautadas no fato das sociedades africanas não apresentarem as mesmas instituições políticas, os padrões de comportamento e visão de mundo semelhantes aos dos europeus (MATTOS, 2012, p.13). Diante de uma postura etnocêntrica, os colonizadores negaram os princípios africanos para valorizar a sua

⁵⁹ O termo calunga é de origem banto e tradicionalmente faz referência à morada dos mortos, ou mais comumente, ao cemitério, ou seja, o local de despojos carnis. Mas essa palavra assume outra dimensão para os negros, pois, ao serem capturados e colocados em navios negreiros, os africanos passaram a ver o mar como um grande cemitério, já que muitos corpos eram lançados nessas águas oceânicas. O mar também adquire o sentido de grande calunga pois, representava uma morte em vida, ou seja, era como se o mar levasse embora tudo que lhes era precioso: os costumes, a crença, a dignidade, o convívio com os entes queridos e principalmente a liberdade.

visão de mundo, mas necessitaram reconhecer as instituições das terras afros, até então, desconhecidas, para interagir e conseguir tirar proveito disso.

A África Subsaariana, correspondente ao sul do deserto do Saara, é dividida comumente em África: Ocidental⁶⁰, Centro-Ocidental⁶¹ e Oriental⁶². Essas regiões sempre foram constituídas por uma diversidade de grupos sociais organizados em reinos⁶³, cidades-estados⁶⁴, miniestado⁶⁵ e aldeamentos (MATTOS, 2012, p.17-61), mas foram invisibilizados durante muito tempo na historiografia.

⁶⁰ A **África Ocidental** é uma região no oeste da África, que inclui os países na costa do oceano Atlântico e alguns que partilham a parte ocidental do deserto do Saara. Os países que são normalmente considerados parte da África Ocidental são: Benim, Burkina Faso, Cabo Verde, Costa do Marfim, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné Bissau, Libéria, Mali, Mauritânia, Níger, Nigéria, Senegal, Serra Leoa e Togo. http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81frica_Ocidental acesso em 31/05/2015.

⁶¹ A **África Central** é a sub-região que fica no centro do continente. Para o Departamento de Estatística da ONU, compreende os seguintes países: Angola, Chade, Congo-Brazzaville, Camarões, Gabão, Guiné Equatorial, São Tomé e Príncipe, República Centro-Africana, Congo-Kinshasa, Burundi, Ruanda. Do ponto de vista geométrico, poderiam considerar-se como países "centrais" da África, o Chade, a República Centro-Africana e a República Democrática do Congo. Do ponto de vista geográfico, poderia considerar-se o conjunto dos países encravados, ou seja, que não têm costa marítima; nesta definição, os Congos não estariam incluídos, mas estariam neste grupo o Mali, o Níger e o Burkina Faso, que são normalmente incluídos na África Ocidental, a Etiópia, o Uganda, o Ruanda e o Burundi, que são geralmente agrupados na África Oriental, e o Malawi, a Zâmbia, o Zimbábue, o Botswana, o Lesoto e a Suazilândia (estes dois últimos, encravados dentro da África do Sul) que são geralmente considerados países da África Austral. http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81frica_Central. Acesso em 31/05/2015.

⁶² A **África Oriental** é a parte da África banhada pelo Oceano Índico e inclui, não só os países costeiros e insulares, Comores, Djibouti, Eritreia, Etiópia, Quênia, Seychelles, Moçambique, Somália e Tanzânia, mas também alguns do interior, como Burundi, Ruanda e Uganda, além de Zimbábue, Zâmbia e Malawi, herdeiros independentes da antiga Federação da Rodésia e Niassalândia. Por vezes, Sudão e Egito são também considerados parte da África Oriental. Além disso, Madagáscar e países da África Austral, são também considerados parte da África Oriental. http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81frica_Oriental acesso em 31/05/2015.

⁶³ São exemplos de reinos sudaneses: Gana, Mali, Songai, Tecrur, Canem, Bornu e sudaneses-iorubás os reinos de Oió, Idowa, Ijebu-Igbo, Owo-ikija, Ijebu-Ode. Na África centro-ocidental os reinos eram compostos por várias aldeias, que elegiam um representante quilolo, entre aqueles da linhagem de 'senhores da terra', cujo poder era hereditário. Cada aldeia era comandada pelo patriarca da linhagem ou, se formada por mais de uma linhagem, o mais importante delas. A figura do rei era sagrada. Dotado de uma grande força, possuía somente pelos descendentes de Calala Ilunga e Congolo (grandes chefes guerreiros, criadores do Império Luba), o rei era responsável pela proteção, fertilidade e prosperidade de todos. Comandava, com o apoio dos governadores das províncias, escolhidos por ele dentre os descendentes dos grandes chefes guerreiros. Exemplo de reinos de origem banto: Luba, Lunda, Congo, Loango, Tios, Andongo e Libobo (MATTOS, 2015, p. 19-42 e 50-58).

⁶⁴ Ifé além de uma cidade-estado era também um centro religioso sudanês que recebia tributos e congregava outros miniestados, que acreditavam na existência de um ancestral comum- o rei Odudua. Quíloa, Mogadixo, Mombaça, Moçambique, Zanzibar, Mafia, Melinde são exemplos de cidades-estado na África Oriental. (MATTOS, 2015, p. 37 e 44).

⁶⁵ Benin, por exemplo, era um miniestado dos povos edos que habitavam, há milhares de anos, a região de florestas a oeste do rio níger. Este miniestado tinha um chefe (ovie ou ogie) que representava a unidade de várias comunidades administradas pelas linhagens, associações de titulados e grupos de idades (MATTOS, 2015, p. 39).

Quanto ao aspecto identitário, segundo Prandi (2000,p.53), os povos da África Negra são classificados, a grosso modo, em dois grandes grupos linguísticos: sudaneses⁶⁶ e bantos⁶⁷. Mesmo diante dessa identidade “genérica”, existia uma diversidade de etnias entre os negros, mas que foram ao longo do tempo reduzidas a ideia de escravos. Por isso é importante atentarmos sobre a temática “África”, pois tanto no passado como no presente, a multiplicidade cultural precisa ser reconhecida, não perdendo de vista a seguinte questão: A partir de qual “África” estamos revelando o nosso discurso? Este questionamento nos ajuda pensar sobre as divergências que haviam no território africano, e ainda existem, pois na medida em que reconhecemos a diferença, as lógicas de poder se evidenciam, visto que os interesses sociopolíticos se estabelecem, pois os negros nunca se constituíram enquanto um grupo homogêneo e harmônico.

Antes do estabelecimento do comércio europeu na bacia do Atlântico sul e no oceano Índico, entre os séculos XV e XVI, a escravidão ocupava um espaço importante nas sociedades da África subsaariana. Os escravos eram utilizados no interior das sociedades, nas funções de criados, soldados e concubinas, mas também eram vendidos no comércio realizado como a Saara, o Egito e o Índico.

Entretanto, a maior parte das sociedades africanas praticava a escravidão doméstica, caracterizada como uma forma de dependência pessoal. Em se tratando de pequenas comunidades, a escravidão servia para aumentar o número de componentes da família ou da linhagem, que em média, tinha de um a quatro escravos. Em sociedades com características urbanas, como a dos iorubás e a dos hauçás, haviam mais escravos do que naquelas basicamente rurais.

A principal fonte de escravos era a guerra. Os derrotados tinham, em particular, suas mulheres e crianças tornadas cativas [...].

Além da guerra, os sequestros eram comuns. A escravidão poderia ser também imposta como castigos penais por assassinato, adultério e roubo. Respalado em seu poder, um rei, um chefe ou mesmo um membro da família de maior respeito, tornava escravo alguém que lhe contrariasse ou

⁶⁶ Os sudaneses constituem os povos situados nas regiões que hoje vão da Etiópia ao Chade e do Sul do Egito a Uganda mas o norte da Tanzânia. Ao norte representam a subdivisão do grupo sudanês oriental (que compreende os núbios, nilóticos e báris) e abaixo o grupo sudanês central, formado por inúmeros grupos linguísticos e culturais que compuseram diversas etnias que abasteceram o Brasil, sobretudo os localizados na região do Golfo da Guiné e que, no Brasil, conhecemos pelos nomes genéricos de nagôs ou iorubás (mas que compreendem vários povos de língua e cultura iorubá, entre os quais os oyó, ijexá, ketu, ijebu, egbá, ifé, oxogbô, et.), os fonjejes (que agregam os fon -jejes-daomeanos e os mahi, entre outros), os haussás, famosos, mesmo na Bahia, por sua civilização islamizada, mas outros grupos que tiveram menor influência na formação de nossa cultura, como os grúncis, tapas, mandigos, fântis, achântis. Frequentemente tais grupos foram chamados simplesmente de minas (PRANDI, 2000, p. 53-54).

⁶⁷ Os bantos estão representados por povos que falam entre setecentos e duas mil línguas e dialetos aparentados, estendendo-se para o sul, logo abaixo dos limites sudaneses, compreendendo as terras que vão do Atlântico ao Índico até cabo de Boa Esperança. As principais línguas deste tronco são: o ajuda, falado em terras contidas hoje em Moçambique, Malauí e Zimbábue; o ganguela, na fronteira leste da Angola e oeste de Zâmbia; cuanhama, no sudoeste africano contido em Angola e Namíbia; o iaco-cuango-casai, no Zaire; macua, em Moçambique; quiconco, no Congo, Cabinda e Angola; quimbundo, em Angola; quinguana, no Zaire; quioco, no nordeste de Angola; ronga, em Moçambique e Zimbábue; suaíle, na Tanzânia, Zanzibar e Moçambique; suto na África do Sul; tonga, em Moçambique e Zimbábue; xona em Moçambique, Zimbábue e Botsuana; umbundo, em Angola (PRANDI, 2000, p.54).

ambicionasse um bem. Para se saldar uma dívida ou adquirir um empréstimo, não raro uma pessoa da própria família era entregue a outra comunidade para ser escravizada. Além disso, a fome, em consequência das grandes secas ou da perda da colheita por invasão de gafanhotos, por muitas chuvas ou por incêndios, obrigava, garantir a sobrevivência, à própria escravização ou a de um familiar [...].

Na África Subsaariana, a terra não era escassa, mas o trabalho sim, pois, proporcionalmente, existiam poucos indivíduos para ocupá-la e cultivá-la. E como a terra pertencia a todos, mas o seu uso era controlado pelos reis e chefes, que a cediam ao grupo que tivesse braços suficientes para trabalhá-la, era necessário a obtenção de um grande número de escravos (MATTOS, 2015, p. 58-60).

Como podemos perceber, a escravidão não foi uma criação dos europeus, pois ela já existia antes dos brancos adentrarem ao continente africano. A partir do relato de Mattos (2015), entendemos que a escravidão faz parte da história da humanidade e seu surgimento está atrelado à complexidade das relações sociais entre os diferentes grupos. Podemos acreditar que enquanto os homens produziam apenas o suficiente para próprio sustento, sendo a terra e os produtos um bem comum, a escravidão é “desnecessária”. Mas na medida em que a população cresce e se torna mais complexa havendo a necessidade de produzir o excedente, justificando assim o aumento do número de pessoas para lavrar a terra, como também a necessidade de ampliação de áreas de cultivo, o conflito torna-se estruturante. É através da guerra que o poder físico de um grupo sobre ou outro se estabelece tendo-se a prática dos vencedores aprisionarem os grupos vencidos para obrigá-los a trabalhar. Nesse sentido, a escravidão pode ser percebida como produto humano e não uma instituição dos colonizadores europeus.

Porém a forma mais comum de escravidão, registrada na historiografia ocidental, datam a partir do século XV, tendo como perspectiva o olhar do colonizador, que devido às mudanças ocasionadas pelas navegações na Europa, buscou rotas de acesso mais fácil através do oceano Atlântico, para chegar à Ásia, África Ocidental e conseqüentemente às Américas, desenvolvendo assim uma história política expansionista.

Tendo como principal intuito a exploração econômica para a obtenção de lucros imediatos, obtidos por meio do comércio de especiarias, de terras não habitadas para serem exploradas e posteriormente colonizadas; de expansão do credo religioso cristão, por meio das cruzadas, visando conter os muçumanos, que detinham um monopólio comercial, é que as monarquias ibéricas, Portugal e Espanha, inicialmente, contribuíram para a consolidação do sistema colonial gerando a acumulação de “capital” e produzindo mercadorias na colônia para sustentar a metrópole. Para garantir essa produção em grande escala, em caráter exportador, é que se adotou o trabalho escravo (MATTOS, 2015, p.63-64).

No entanto, foi especialmente a partir do século XVII que a escravidão se expandiu no continente africano, em grande medida em razão da procura crescente dos europeus por mão de obra escrava. Apesar de existirem fatores políticos, sociais e econômicos internos importantes (como as guerras), o aumento da demanda ocorreu em virtude da expansão das propriedades agrícolas na América e da tecnologia militar fornecida pelos europeus, elementos que proporcionaram o crescimento da oferta de escravos e acarretaram uma mudança na estrutura da escravidão na África. Ela era caracterizada como uma forma de dependência pessoal e tornou-se uma instituição fundamental para a economia, produzindo a principal mercadoria do comércio internacional.

No século XVI, o número total de escravos comercializados nas rotas do atlântico ficou em torno de 800 mil a 1,3 milhão. Nos séculos seguintes (XVII e XVIII), o volume das exportações cresceu vertiginosamente, chegando a mais de 7 milhões de escravos africanos vendidos. Esse número representava 70% do total das exportações de escravos da África. Só para a América foram enviados, durante o século XVIII, cerca de 60 mil africanos por ano (MATTOS, 2015, p.67-68).

Entre os anos de 1525 e 1851, mais de cinco milhões de africanos foram trazidos para o Brasil na condição de escravos, não estando incluídos neste número, aqueles que morreram ainda em solo africano, vitimados pela violência da caça escravista, nem os que pereceram na travessia oceânica (PRANDI, 2000, p.52). Foi por meio dos tumbeiros⁶⁸ que a travessia dos negros se constituía, em condições penosas, pois os porões dessas embarcações sempre estavam superlotados. Eles passavam quase todo tempo acorrentados, e no momento do embarque costumavam ter o corpo marcado a ferro quente com as iniciais ou símbolos dos proprietários. As melhorias de condições de higiene, o cuidado com a saúde e a alimentação dos negros; e o emprego da tecnologia na construção das embarcações, contribuíram conseqüentemente, para a diminuição da mortalidade (MATTOS, 2015, p.100-101) mas, nessas preocupações dos colonizadores, havia um interesse lucrativo para não se perder “mercadorias”, ou seja, escravos.

Mesmo assim, muitos africanos morriam, alguns sucumbiam à espera do embarque que podia durar meses nos barracões, outros a bordo dos navios, sem mencionar as mortes dos africanos capturados durante a viagem do interior ao litoral da África. Os que morriam durante a longa travessia do Atlântico tinham seus corpos jogados no mar.

Quando os navios aportavam em terras brasileiras, os escravos eram levados em pequenas embarcações até a alfândega para ser feita uma listagem com os dados sobre o carregamento. Daí eram levados para os estabelecimentos comerciais, nos quais eram vendidos (MATTOS, 2015, p.101).

Foi a partir de muito sofrimento e muitas mortes que a sociedade brasileira se estrutura enquanto colônia portuguesa. A diáspora negra foi constituída por meio do deslocamento de

⁶⁸ Embarcações que transportavam os escravos da África para o Brasil, entre os séculos XVIII e XIX (MATTOS, 2015, p.100)

corpos africanos para as Américas, mas esses corpos carregavam em si as marcas de suas histórias de vida que na memória preservavam os aspectos culturais identitários de sua ancestralidade africana. Mesmo diante de tanta perversidade, os negros conseguiram resistir à opressão estabelecida pelo sistema colonial, promovendo a construção da sociedade brasileira.

Desta forma, pensar a nossa história sem considerar a importância dos negros é no mínimo “ingenuidade”, pois, no cotidiano percebemos a força da identidade negro-africana que se estabeleceu em nossa maneira de falar, compreender o mundo, em perspectivas culturais religiosas outras, nos diferentes sabores de nossa culinária, na maneira de pensar e agir com o corpo, em referências de luta e resistência, dentre tantos outros aspectos.

A compreensão de que os diferentes grupos africanos contribuíram para a estruturação da sociedade brasileira, e não apenas efetuaram “contribuições” à nossa cultura, nos possibilita reconhecer o processo de colonização estabelecido por meio de relações históricas em que a presença do colonizador e do colonizado instituem nossa brasilidade. Tais presenças, assumidas, conscientemente ou não, ressoam em nosso cotidiano, por meio de discursos e práticas assentados em percepções de que vivemos “estágios de branqueamento” ou no reconhecimento de que somos uma sociedade mestiçamente negra.

Pela valorização de nossa africanidade, temos condições de identificar a diversidade dos grupos étnicos que consolidaram a formação de nossa sociedade. Segundo Alencastro (2013) a especificidade da sociedade brasileira, nesta africanidade, se constitui por meio da presença histórica dos negros bantos em nosso território pois,

nenhuma região escravista das Américas teve na África um peso similar ao do Brasil. A intervenção brasileira em Angola, como também no Golfo da Guiné, sobretudo no antigo reino do Daomé, só declina após 1850 com o fim do tráfico negreiro no Atlântico Sul. Concretamente, o ciclo mais longo da economia brasileira é o ciclo negreiro. Todos os outros – do açúcar, do tabaco, do ouro e do café – são na realidade subciclos dependentes do ciclo negreiro. Nesse sentido, pode -se dizer que a construção do Brasil se fez à custa da destruição de Angola (p.49).

Prandi (2000, p.54) nos confirma esta importância dos negros bantos para a nossa formação social ao revelar que os estudos linguísticos recentes demonstram a sobrevivência em nossa sociedade de elementos originários principalmente do quicongo, quimbundo e umbundo, pistas que evidenciam a superioridade demográfica deste grupo social (provenientes do Congo e de Angola, ou seja, da África centro-ocidental) no Brasil. Os bantos, grupo mais numeroso, dividiam-se em dois subgrupos: angola-congoleses e moçambiques e a origem destes estava ligada ao que hoje representa Angola, Zaire e

Moçambique (correspondentes ao centro-sul do continente africano) e tinha como destino o Maranhão, Pará, Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro e São Paulo.

Mas a nossa brasilidade também se constituiu a partir da presença dos sudaneses, grupo este dividido em dois outros grupos: os islamizados (os haúças, mandingas e fulas); e não islamizados (os iorubás-nagôs, jejês e fanti-achantis). Este último grupo tinha origem do que hoje é representado pela Nigéria, Benin (ex-Daomé) e o Togo e seu destino geralmente era a Bahia e Pernambuco (NASCIMENTO, 2010, p.927).

Segundo Juana Santos (2012, p.31-32), os africanos de origem banto foram trazidos para o Brasil durante o duro período da conquista e do desbravamento da colônia, foram distribuídos pelas plantações e foram espalhados em pequenos grupos por um imenso território, em uma época em que as comunicações eram difíceis. Já os sudaneses (os jejês do Daomé e os nagôs) chegam nas terras brasileiras no último período da escravatura, tempo em que os centros urbanos começam a nascer, foram concentrados nas zonas urbanas em regiões ricas e desenvolvidas dos estados do Norte e Nordeste, particularmente nas capitais Salvador e Recife.

Apesar da história acadêmica, sobre o Candomblé, estar muito atrelada aos sudaneses, a nossa sociedade foi construída majoritariamente pelos bantos, pois foram os primeiros a chegar nas terras brasileiras, como também chegaram em maior proporção durante séculos. Neste sentido, podemos concordar com Alencastro (2013) que sem Angola não é possível pensar a história do Brasil, ou seja, sem os bantos não é possível pensar a nossa história. E foi na senzala que os diferentes grupos bantos, e posteriormente sudaneses, estabeleceram relações interculturais fecundando ao que conhecemos hoje como Candomblé. Nesse sentido, reconhecemos que é a partir da senzala que a história do Candomblé se inicia enquanto produção singularmente afro-brasileira. Nos reflexos do abebé de Oxum, temos as condições para promover a visibilidade desta instituição historicamente ocultada.

O Candomblé na História do Brasil

Em meio aos batuques⁶⁹ nas senzalas, os negros reverenciavam seus ancestrais por intermédio do sincretismo⁷⁰ com os santos católicos. Nessas festas eles incorporavam suas

⁶⁹ Embasados por justificativa política por trás da tolerância, em inúmeras ocasiões a igreja católica fazia vistas grossas às rezas, cânticos e danças realizados pelos negros, nos terreiros das fazendas, aos domingos, feriados ou

divindades, mas também começaram a incorporar os espíritos dos pretos-velhos desencarnados (reconhecidos como espíritos de ancestrais, sejam de antigos babalaôs⁷¹, babalorixás, ialorixás e antigos pais e mães de senzala: escravos mais velhos que sobreviveram à senzala e que, em vida, eram conselheiros e sabiam as antigas artes da religião da distante África), que iniciaram a ajuda espiritual e o alívio do sofrimento material daqueles que estavam no cativeiro.

Embora houvesse uma certa resistência por parte de alguns, pois consideravam os espíritos incorporados dos pretos-velhos, como eguns (ou seja, alma de qualquer pessoa falecida), também houve admiração e devoção entre os diferentes grupos quanto a esta prática. Neste estranhamento, dentro da senzala, podemos perceber que não havia uma homogeneidade entre os negros, pois nas terras africanas estes grupos se diferenciavam etnicamente, e em muitos casos, viviam relações de conflito, disputa de território, e conseqüentemente diversificação na maneira de pensar o mundo. Segundo Ramos (2011),

o candomblé é um culto estritamente brasileiro, cuja essência possui raízes africanas [...]. O candomblé nasceu quando tribos de diversas etnias foram aglutinadas dentro de uma mesma senzala, ainda no período de escravidão. Isso fez com que ocorressem trocas culturais e miscigenação étnica entre essas várias tribos, ocorrendo em seguida o seguinte fenômeno: ritos que eram professados nas longínquas regiões do continente africano, em termos de divindades, cânticos e culto em geral, começaram a ser conhecidos, trocados e acomodados dentro de uma mesma senzala, por grupos de procedências diversas. A partir dessa aglutinação, teve início esse culto de origem africana, que... conhecemos ... como candomblé (p.17).

dias santos, em frente às senzalas. Aos ditos “batuques” dos negros, os padres por vezes preferiam acreditar serem homenagens aos santos católicos realizados na língua nativa dos africanos e conforme as danças de sua terra, e os consideravam um “folclore” inofensivo, julgando ser uma forma de manterem vivas suas tradições africanas e as rivalidades entre os grupos de escravos provenientes de nações inimigas na África ao mesmo tempo em que evitaria a organização de rebeliões ao não criarem, as etnias entre si, laços de solidariedade contra os escravizadores. Contudo o aspecto mágico da religiosidade africana e o fato de se caracterizarem pela crença em deuses que incorporam em seus filhos, nas crenças de sacrifícios animais, no uso de ervas e rezas para a obtenção de curas, pelo conhecimento do futuro e a busca pela melhoria da sorte transformação do futuro, foram práticas duramente reprimidas pelas autoridades eclesiásticas, como também o foram às práticas religiosas indígenas (NASCIMENTO, 2010, p.928-929).

⁷⁰ O sincretismo teve neste processo de consolidação da religiões de matrizes africanas um papel importante que seguiu quatro direções: o sincretismo entre os cultos e doutrinas africanas entre si, tendo como resquícios desta variedade de tradições africanas no Brasil as chamadas “nações” de candomblés; o sincretismo em relação às tradições africanas e o cristianismo católico, por meio da associação entre os deuses de origem africana e os santos católicos; o sincretismo com a acolhida de elementos da religiões indígenas nas religiões afro-brasileiras, por meio da incorporação dos caboclos nos cultos; e uma última composição sincrética que seria a adaptação das religiões afro-brasileiras ao espiritismo, que agregam aspectos como por exemplo a ideia da reencarnação (BERKENBROCK, 2012, p.115).

⁷¹ Babalaô é o nome dado aos sacerdotes exclusivos de Orunmilá-Ifá do Culto de Ifá, na religião iorubá, das culturas jeje e nagô. Estes não entram em transe, sua função principal é a iniciação de outros babalaôs, a preservação do segredo e transmissão do conhecimento do Culto de Ifá para os iniciados.

É a partir da interação entre os diferentes grupos, por meio de divergências e associações que Ramos (2011) entende a formação do Candomblé enquanto singularidade brasileira pois, diante do processo de colonização, os negros precisaram se adaptar e conviver em condições diferentes nas quais viviam no solo africano. Sob a condição de escravos, os negros foram forçados a se batizar, nas águas cristãs, promovendo assim uma política de conversão em terras brasileiras.

Segundo Berkenbrock (2012, p.96-99), apesar da conversão ter sido uma prática obrigatória no Brasil, ela se resumia ao batismo⁷² sem que houvesse um efetivo acompanhamento da assimilação dos negros desta nova cultura, ficando assim sob a responsabilidade dos proprietários efetuar a “conversão” dos escravos. Por meio de uma política fragilizada de conversão, que se revelou por uma prática missionária assistemática de catequese, e o desinteresse em tornar os negros efetivamente integrados à religião oficial, por considerá-los católicos de segunda categoria, permitindo assim a criação de irmandades⁷³ raciais, assistimos o fortalecimento da cultura africana em solo brasileiro, permeadas por práticas sincréticas. Segundo Nascimento (2010),

o batismo, a adoção de um nome cristão e a realização de casamentos, porém não garantiam ao escravo um tratamento humanitário ou fraterno, constituía apenas o verniz católico que satisfazia a consciência dos padres e senhores de escravos, posto que a partir de então a Igreja ignorava os desvios religiosos e o tipo de conversão do escravo, pois punir a este, mão-de-obra essencial era ao mesmo tempo privar o senhor de engenho de uma

⁷² Esta preocupação com o batismo acompanhou todo o tráfico de escravos. Os escravos de Angola foram normalmente batizados antes de sua partida para o Brasil. Por determinação do rei de Portugal Dom João III, no século XVI, todos os escravos vindos de Angola deveriam ser marcados com ferro quente. Esta marca servia de comprovação do pagamento do importo real de (20%) e do batismo. A partir de 1813, esta marca foi substituída por uma argola de ferro ao pescoço. Uma lei de 1756 obrigava todos os navios do tráfico de escravos terem um capelão a bordo. Este capelão deveria dar catequese aos africanos e batizá-los em caso de perigo de vida, de modo que nenhum pagão pisasse em solo brasileiro. Para escravos advindos de outras regiões da África, havia um prazo de um ano após sua chegada ao Brasil para serem batizados. Aos proprietários que não providenciassem o batizado, ameaçava a prisão por 30 dias e multa. O batismo era pois uma obrigação imposta pelo Estado. Os escravos não batizados no prazo determinado poderiam ser declarados propriedade do Estado. Esta legislação complementar fazia com que o proprietário que não batizasse o escravo por convicção, deveria fazê-lo por motivo econômico. Cabe ressaltar que a Igreja Católica era a única, e estatal, organização religiosa e com isso era parte do estado, cabendo à direção do estado (BERKENBROCK, 2012, p.97).

⁷³ Estatutos de muitas irmandades de brancos impediam a filiação de negros e mulatos. Isto valia especialmente para as irmandades mais aristocráticas (como por exemplo a da Terceira Ordem de São Francisco). Com isso, os negros tentavam tomar sempre um pouco de espaço na Igreja, enquanto a dos brancos fechava-se cada vez mais. Assim, existiam eternas controvérsias sobre diversos assuntos, como por exemplo qual irmandade tinha o direito de abrir esta ou aquela procissão, em que ordem as irmandades deveriam compor as procissões de enterro e assim por diante. O fechamento das organizações eclesiais dos brancos frente aos negros deixa claro que a sociedade branca não estava preparada para dar lugar aos negros. Do lado dos negros, a formação de irmandades próprias contribuíram para a formação da consciência de raça. Nas irmandades, os negros encontravam-se entre si e deram assim início a um catolicismo popular negro, com santos protetores próprios e uma forma própria de festas. Este catolicismo popular negro baseava-se principalmente no culto aos santos, culto este que não acontecia apenas nas igrejas, mas também nas casas. Era um catolicismo de uma subclasse que, apesar da falta de formação religiosa cristã, desenvolveu expressões de fé (BERKENBROCK, 2012, p.100).

importante força de trabalho. Da mesma forma, embasados por justificativa política por trás da tolerância, em inúmeras ocasiões a Igreja fazia vistas grossas as suas rezas, cânticos e danças realizados nos terreiros das fazendas aos domingos, feriados ou dias santos, em frente às senzalas (p.928).

Por meio dessas ações simbólicas, a igreja católica contribuiu para a singularização da fé dos negros em nossas terras permitindo que, na senzala, a associação dos santos cristãos aos ancestrais africanos surgisse ao que conheceríamos como batuque. Foi por meio dos batuques que os negros iniciaram o processo de desenvolvimento do Candomblé, mesmo que diante de tantas restrições, pois souberam subverter as rivalidades existentes entre os diferentes grupos que conviviam na senzala para agregar um pensamento comum em prol da sobrevivência coletiva, em um sistema escravocrata. A resistência, para além das fugas, se consolidava nas senzalas agregando as diferentes concepções sobre ancestralidade tendo como base a esperança nas divindades africanas.

Mas no Brasil, segundo Lopes (2008, p.98-99), a primeira forma de atuação religiosa de origem africana mais independente e estruturada se constituiu nos espaços urbanos através da atuação individual de ritualistas dedicados à cura física e psíquica de pessoas necessitadas, por meio de práticas de adivinhação, limpeza espiritual, rezas, prescrição de medicamentos e outros procedimentos. Foi através dos calundus⁷⁴ que, no Brasil, foram se formando congregações religiosas de organização cada vez mais complexas, tanto no grupo de divindades cultuadas quanto na hierarquia sacerdotal e na ritualística. Mas, esta organização se deve ao crescimento das cidades e ao aumento do número de negros libertos, “mulatos” e

⁷⁴ Para Mattos (2015), no Brasil dos séculos XVII e XVIII, calundu representava a prática de curandeirismo e uso de ervas com a ajuda dos métodos de adivinhação e possessão. O termo calundu era associado à palavra “quilundo”, de origem quimbundo (banto), que designa a possessão de uma pessoa por um espírito. As pessoas que praticavam o calundu eram conhecidas como curandeiras. Possuíam grande influência sobre a comunidade, pois eram consideradas importantes líderes religiosos. Por isso, eram sempre perseguidos pelas autoridades locais [...]. Os curandeiros detinham o conhecimento de certas “técnica medicinais”. Na realidade, elas eram uma mistura de costumes africanos, portugueses e indígenas, que consistiam, basicamente, no uso de ervas, frutos e produtos naturais fáceis de encontrar. Com isso, os curandeiros atendiam a doentes de todas as camadas sociais, sobretudo os escravos, que possuíam poucos recursos. Além de produtos naturais, também sabiam manipular substâncias químicas, como venenos, sendo procurados pelos escravos maltratados desejosos por matar os seus proprietários ou apenas por deixá-los mais tranquilos. Neste caso, eram-lhes dado algum calmante, que os tornavam inofensivos, parecendo estar sob efeito de encanto ou feitiço. Por isso, os curandeiros eram conhecidos como feiticeiros ou bruxos. Esses indivíduos, na sua maioria africanos, eram considerados verdadeiros líderes, na medida em que conseguiam amenizar as agruras causadas pelo sistema escravista ao “amansar” ou até mesmo matar os senhores mais cruéis, curar as doenças dos cativos, prever-lhes um futuro melhor e, enfim, propiciar apoio e solidariedade aos seus companheiros. Dessa forma, eram perseguidos e controlados pelas autoridades locais (p.156-157).

escravos urbanos, que prestigiavam de maior autonomia e liberdade em relação aos escravos das fazendas, possibilitando às manifestações religiosas, de origem africana, melhores condições para se desenvolverem no meio urbano.

Os africanos, por meio do conhecimento, revelados em práticas “curandeiras”, administravam esses saberes para sobreviver em um sistema escravista resistindo à opressão existente por meio de práticas consideradas, do ponto de vista do colonizador, maléficas. Temos consciência de que a historiografia ocidental contribuiu para a invisibilidade dos negros curandeiros, quando não os revelou de maneira depreciativa, e “iluminou” as ações colonizadoras tornando práticas opressoras naturalizadas. Desta forma, o discurso científico e religioso hegemônico contribuíram para reforçar os preconceitos sobre a cultura de origem africana, cultura esta, diferente do referencial euro-cristão.

A cultura do medo, segundo Cunha Jr (2009, p.102), já havia se instalado no território europeu, possibilitando aos colonizadores, antes da “chegada” ao Brasil, assistir a implantação do cristianismo na Europa, enquanto religião hegemônica, por meio da imposição dos reis e da nobreza, em prol da superação de outras religiões europeias, constituídas por magia, alquimia, bruxarias, assombrações e vampirismo. Por meio da inquisição⁷⁵, as pessoas acusadas de heresias tinham um único destino, a fogueira “santa”. As Cruzadas⁷⁶, guerras

⁷⁵ A Inquisição, ou Santa Inquisição foi uma espécie de tribunal religioso criado na Idade Média para condenar todos aqueles que eram contra os dogmas pregados pela Igreja Católica. Fundado pelo Papa Gregório IX, o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição mandou para a fogueira milhares de pessoas que eram consideradas hereges (praticante de heresias; doutrinas ou práticas contrárias ao que é definido pela Igreja Católica) por praticarem atos considerados bruxaria, heresia ou simplesmente por serem praticantes de outra religião que não o catolicismo. A verdade é que embora o apogeu da inquisição tenha se dado no século XVIII, as perseguições aos hereges pelos católicos, têm registros bem mais antigos. A inquisição tomou tamanha força que mesmo os soberanos e os nobres temiam a perseguição pelo tribunal e, por isso, eram obrigados a ser condizentes. Até porque, naquela época, o poder da igreja estava intimamente ligado ao do estado. Mais terrível que qualquer episódio da história humana até então, a inquisição enterrou a Europa sob um milênio de trevas deixando um saldo de incontáveis vítimas de torturas e perseguições que eram condenadas pelos chamados “autos de fê” – ocasião em que é lida a sentença em praça pública. Uma lista de livros proibidos foi publicada, o “Index Librorum Prohibitorum” através da qual diversos livros foram queimados ou proibidos pela Igreja. O tribunal era bastante rigoroso quanto à condenação. O réu não tinha direito à saber o porquê e nem por quem havia sido condenado, não tinha direito a defesa e bastavam apenas duas testemunhas como prova. O pior período da inquisição foi durante a chamada Inquisição Espanhola (século XV ao XIX). De caráter político, alguns historiadores afirmam que a Inquisição Espanhola foi uma forma que Fernando de Aragão encontrou de perseguir seus opositores, conseguir o poder total sobre os reinos de Castela e Aragão (Espanha) e ainda expulsar os judeus e muçulmanos (<http://www.infoescola.com/historia/a-santa-inquisicao-> Acesso em 06/06/15).

⁷⁶ De 1096 a 1270, expedições foram formadas sob o comando da Igreja, a fim de recuperar Jerusalém (que se encontrava sob domínio dos turcos seldjúcidas) e reunificar o mundo cristão, dividido com a “Cisma do Oriente”. Essas expedições ficaram conhecidas como Cruzadas. A Europa do século XI prosperava, com o fim das invasões bárbaras, teve início um período de estabilidade e um crescimento do comércio. Consequentemente, a população também cresceu. No mundo feudal, apenas o primogênito herdava os feudos, o que resultou em muitos homens para pouca terra. Os homens, sem terra para tirar seu sustento, se lançaram na criminalidade, roubando, saqueando e sequestrando. O mundo cristão se encontrava dividido. Por não concordarem com alguns dogmas da Igreja Romana (adoração a santos, cobrança de indulgências, etc.), os católicos do Oriente fundaram a Igreja Ortodoxa. Jerusalém, a Terra Santa, pertencia ao domínio árabe e até o século XI eles permitiram as

comerciais-religiosas entre europeus e povos não europeus, sendo estes últimos considerados pagãos, também representam essa relação da igreja com o Estado em atropelar a diferença, a partir de interesses sócio-político-econômicos. A escravidão dos negros, para os europeus, também ganhou uma explicação religiosa, pois, eram identificados como povos pagãos, justificando assim a necessidade em torná-los escravos.

Para Cunha Jr (2009, p.102), a cultura de base africana sempre foi vista pelos colonizadores sob suspeita, pois tendo como exemplo o calundus, tais práticas foram identificadas pelos europeus como magia negra⁷⁷, ou seja, poderes sobrenaturais que eram provenientes da cultura africana que contribuíam para ocasionar mortes súbitas e desequilíbrios psicológicos aos colonizadores. Na tentativa de combater esta cultura considerada “demoníaca”, os calundus eram atacados pela polícia e pelas autoridades racistas que procuravam destruir a cultura de base africana no Brasil, e impor uma “europeização” das nossas culturas. Este medo tem perdurado até os nossos dias atuais onde diferentes denominações religiosas buscam propagar ideias preconceituosas sobre as religiões de base africana quando não retomam a prática de repressão direta ao destruir templos de Candomblé e Umbanda. Segundo Berkenbrock (2012),

a ideia de que cultos de influência africana estavam ligados ao demônio também aparecem em vários relatos da época. E isto era motivo de perseguição policial, pois tais cultos eram proibidos pela lei portuguesa. Depois da proclamação da independência do Brasil (1822) a situação deveria teoricamente ter mudado. A ideia de liberdade religiosa-chegada ao Brasil vinda sobretudo da França e dos Estados Unidos- influenciou o primeiro projeto de constituição brasileira que previa a liberdade de culto a todas as confissões cristãs. As outras religiões deveriam ser toleradas. O imperador, porém dissolveu a Assembleia Constituinte e na Constituição por ele outorgada a liberdade religiosa é limitada. A Igreja Católica Apostólica Romana permanece a religião do império. A prática de todas as outras religiões é permitida em seu culto doméstico ou particular em casas para este

peregrinações cristãs à Terra Santa. Mas no final do século XI, povos da Ásia Central, os turcos seldjúcidas, tomaram Jerusalém. Convertidos ao islamismo, os seldjúcidas eram bastante intolerantes e proibiram o acesso dos cristãos a Jerusalém. Em 1095, o papa Urbano II convocou expedições com o intuito de retomar a Terra Sagrada. Os cruzados (como ficaram conhecidos os expedidores) receberam esse nome por carregarem uma grande cruz, principal símbolo do cristianismo, estampada nas vestimentas. Em troca da participação, ganhariam o perdão de seus pecados. A Igreja não era a única interessada no êxito dessas expedições: a nobreza feudal tinha interesse na conquista de novas terras; cidades mercantilistas como Veneza e Gênova deslumbravam com a possibilidade de ampliar seus negócios até o Oriente e todos estavam interessados nas especiarias orientais, pelo seu alto valor, como: pimenta-do-reino, cravo, noz-moscada, canela e outros. Movidas pela fé e pela ambição, entre os séculos XI e XIII, partiram para o Oriente oito Cruzadas. As Cruzadas não conseguiram seus principais objetivos, mas tiveram outras consequências como o enfraquecimento da aristocracia feudal, o fortalecimento do poder real, a expansão do mercado e o enriquecimento do Oriente (<http://www.brasilescola.com/historiag/cruzadas.htm>. Acesso em 06/06/2015).

⁷⁷ Expressão utilizada para racializar a cultura religiosa de matriz africana a partir de uma visão pejorativa e subalternizadora. Esta expressão ainda é disseminada em nossos dias atuais para identificar a diversidade cultural de base afro-brasileira.

fim, desde que não tenham um aspecto exterior de templo. Esta liberdade era pensada, porém, em relação aos protestantes e judeus, pois o país estava interessado em negócios com eles. Não se pensava em liberdade religiosa para os negros. O “fetichismo” foi tolerado pelo código penal de 1831, desde que fosse praticado apenas dentro das senzalas e nunca em templos públicos. O artigo 179 do código penal definia: “Ninguém pode ser perseguido por razão religiosa, uma vez que respeite o estado e não ofenda a moral pública” (p.129).

Como podemos perceber, as religiões de matrizes africanas historicamente tiveram que se “camuflar” para conseguir se manter no território brasileiro, pois, a sua existência era entendida como ofensa à moral pública. Apesar dos batuques e calundus terem sido entendidos como práticas “folcloricamente demoníacas” e não como perspectiva cultural religiosa outra, as perseguições policiais evidenciam a preocupação do sistema colonial para combater a cultura de base africana que representava uma ação contra hegemônica à ideologia social da época.

Mudanças na ordem constitucional brasileira e na Igreja Católica favoreceram a permanência em áreas urbanas de templos dedicados a cultos afros. Com a independência e a Constituição de 1824, que garantia liberdade de culto a templos que não ostentassem símbolos em sua fachada, criou-se um dispositivo legal de proteção à religião dos negros. A partir de então, a Igreja, com declínio da inquisição e no auge das influências iluministas e das ideias da Revolução Francesa, deixou de perseguir os templos e praticantes das religiões afro-brasileiras, iniciando um processo de minimização e invisibilidade, substituindo a repressão pelo sentimento de superioridade que separou a fé católica das elites brancas das práticas consideradas rudes e ignorantes do povo (NASCIMENTO, 2010, p. 932-933).

Apesar da garantia por lei, da “privacidade” dos templos, isso não significou o fim dos ataques. A repressão pode ter reduzido, mas outra forma de conflito ganhava e ainda ganha espaço em nosso cotidiano, se efetuando por meio da inferiorização do outro por meio de discursos que condenam a diferença e que se revelam por meio de práticas discriminatórias. Pelo desconhecimento, os Candomblés foram/são invisibilizados e demonizados, quando não tratados de forma genérica, exótica e “ridicularizados comicamente” através dos meios de comunicação. É nesse contexto de perseguição, luta e invisibilidade que as casas de Candomblé se constituem como espaços de resistência e afirmação da identidade afro-brasileira.

Diante deste contexto, o Candomblé precisa ser assumido como produção singularmente brasileira, pois o culto, as divindades da forma como aqui é praticado, não

existe na África, devido às diferentes adaptações e recriações que ocorreram na história dos negros em nossa sociedade. Segundo Berkenbrock (2012, p.112), as culturas africanas, em nosso território, apresentam diferentes mudanças tais como: no Brasil a cultura de base africana deixou de ser uma cultura de totalidade para se tornar exclusivamente de uma classe social; a relação dos africanos e seus descendentes deixou de ser caracterizada pelo aspecto étnico (grupo identitário), passando a assumir uma dimensão individual relacionada também à posição social do sujeito na sociedade; o culto aos antepassados nunca alcançou no Brasil a mesma importância que tinha na África, devido à falta de pessoas iniciadas como também a concorrência com a igreja católica, principalmente aos ritos fúnebres.

No Brasil nunca pode ser restaurada a totalidade da estrutura da organização religiosa como ela se dava na África. Isto levou a uma simplificação da organização hierárquica e a uma aglutinação de funções. Funções religiosas exercidas na África por pessoas distintas tiveram que ser assumidas no Brasil por uma só pessoa. Pessoas, especializadas e iniciadas na África no culto a um determinado Orixá, tiveram no Brasil que assumir o culto de diversos ou a todos os Orixás. O sistema africano de comunidades que se dedicavam ao culto de uma única entidade desapareceu completamente no Brasil. Em seu lugar surgiram comunidades onde são cultuados diversos Orixás (BERKENBROCK, 2012, p.113).

Assim como ocorreu com os bantos, os negros sudaneses trouxeram para o Brasil parte de sua cultura e de suas crenças religiosas, que foram pouco a pouco se constituindo como manifestações sincréticas dentro de espaços de resistência e negociação. Para Mattos (2015, p. 121-126), as formas de resistência ao sistema escravista, entre escravos e colonos, se constituíam por meio do enfretamento direto e espaços de negociação que perpassavam a conquista da alforria⁷⁸ e o cultivo de roças próprias⁷⁹.

Esses espaços de negociação se efetivavam devido a percepção dos senhores quanto a importância dos escravos para o funcionamento da relação colonial e pelos os próprios

⁷⁸ A alforria poderia ser adquirida gratuitamente ou por meio do pagamento em dinheiro, em prestações ou em uma só vez, ou ainda com o depósito de um outro escravo em seu lugar. Contudo, a alforria era sempre revogável. Assim como o proprietário assinava a carta de liberdade, ele poderia anulá-la a qualquer momento. Isso poderia ser feito tendo como justificativa o mau comportamento do escravo. Um tipo de alforria recorrente era aquela apresentada como a última vontade do proprietário, isto é, em testamento (MATTOS, 2015, p. 122-125).

⁷⁹ Desde o final de século XVII, a legislação previa a possibilidade de os escravos receberem um dia livre para cuidarem das suas próprias plantações em lotes de terra fornecidos pelos proprietários. Os escravos cultivavam suas plantações nos dias de folga e nas horas vagas, quando eram concedidos pelos proprietários, com intuito de reduzir seus gastos, já que o escravo ficava responsável pela sua própria subsistência. Este sistema servia também como forma de controle dos escravos, pois se acreditava que, possuindo próprio lote de terra, o cativo estaria menos propenso às fugas. Tendo em vista a possibilidade de acumulação de pecúlio com a venda dos produtos da sua lavoura, o escravo poderia comprar a sua carta de alforria, embora dependesse da autorização do seu senhor (MATTOS, 2015, p.124-125).

negros, ao mostrarem aos colonizadores que precisavam de certa autonomia para garantir a sua subsistência. O processo de sincretismo também pode ser entendido como um processo de negociação cultural que foi necessário para fortalecer o culto inicialmente, tornando-o singular em terras brasileiras.

Nesse sentido, podemos pensar a instituição do Candomblé no Brasil como resultado de um tempo histórico que, diante do enfraquecimento do sistema escravista, permitiu aos negros maiores possibilidades de integração entre si, maior liberdade de movimento e organização, uma vez que o escravo já não estava preso ao domicílio do senhor, podendo se agregar em residências coletivas concentradas em áreas urbanas. Vale ressaltar que mesmo em tempos “áureos” do sistema escravocrata, os negros já resistiam à lógica social vigente por meio da constituição dos batuques nas senzalas e a formação dos quilombos⁸⁰.

As populações negras no Brasil sempre se revelaram resistentes a opressão estabelecida, mas não podemos negar que a consolidação dos Candomblés se deve a incapacidade do próprio sistema escravocrata, atrelado à igreja, em impor e controlar a formação humana pois, aprisionar corpos é muito mais “simples” do que aprisionar o pensamento, as lembranças e as memórias de um povo.

As casas de Candomblés no Brasil, datam na historiografia, como surgimento, a partir do século XIX, instaurando assim uma nova religião conhecida como Candomblé de Nação, ao qual podemos agregar dentro de si três “matrizes”⁸¹ iniciais de culto relacionados às principais etnias e povos trazidos como escravos para o Brasil: os bantos, os sudaneses jeje e os sudaneses nagôs. Os Candomblés de origem banto, da Nação Angola, cultuam um deus supremo e a natureza é personificada nas divindades chamadas inquices. Apesar de poucos registros sobre a história desse tipo de Candomblé, através dos registros proveniente do

⁸⁰ Alguns escravos fugidos construíram comunidades independentes, mas não muito isoladas, para que pudessem interagir com a sociedade, comercializando sua produção agrícola, mesmo que de forma clandestina, com a ajuda de pequenos comerciantes, agricultores e até mesmo escravos. Uma das características das comunidades formadas por escravos fugidos era a existência de alianças com outras camadas sociais: indígenas, comerciantes, pequenos agricultores. Conhecidas como quilombos ou mocambos, essas comunidades foram aparecendo em várias localidades brasileiras (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Bahia, Pernambuco) próximas aos engenhos, às minas de ouro e pedra preciosas, nos sertões e nos campos. À medida que os mocambos iam surgindo, cada vez em maior número e em diferentes locais, a repressão aumentava, sendo feita por iniciativa e em diferentes locais, a repressão aumentava, sendo feita por iniciativa dos proprietários, que colocavam os capitães do mato em busca dos fugitivos ou contratavam agregados para capturá-los, ou por iniciativa governamental, com expedições militares e leis mais severas (MATTOS, 2015, p. 137).

⁸¹ Não entende-se matrizes aqui como modelos únicos de culturas religiosas que precisam ser preservadas a partir de uma perspectiva essencialista. Estes candomblés são tomados como parâmetros visto a sua relação com as principais etnias de negros trazidos para o Brasil durante o período da escravidão.

regime colonial-escravista, sabemos que os bantos foram os primeiros grupos a chegar no Brasil, e representavam a maioria da população negra durante séculos.

Segundo Lopes (2008, p. 99), a religiosidade afro-brasileira herdou dos bantos o culto aos chefes de linhagens (conjunto de pessoas descendentes, até certo grau, de um ancestral comum) e aos heróis fundadores (o mesmo que ancestrais, em especial os que se destacaram por algum ou muitos atos de bravura). Seguem quadros⁸² com algumas das divindades mais cultuadas no Brasil, sendo apresentados, respectivamente, os(as) deuses(as) do Candomblé de Angola, Jeje e Ketu.

INQUICES	ATRIBUTOS	OBSERVAÇÕES
Nzambi ou Zambi	Deus supremo	Mpungu (todo poderoso) e muambi (criador) são qualidades de Nzambi
Lembá	Nkise da paz, conectado à criação do mundo	
Kaitumbá, Kokueto e Mikaiá	Nkise dos mares e oceanos	
Nkosi	Nkise da guerra, senhor dos caminhos, das estradas e da metalurgia	Mukumbe, Biolê e Buré são qualidades desse Nkise
Teleku-Mpensu	Nkise da pesca	
Gongobira	Nkise da caça e da pesca	
Kabila	Nkise do pastoreio e da caça	
Mutakalambo	Nkise da caça e da comida abundante	
Katende	Nkise das folhas e dos segredos das ervas medicinais	
Nvunji	Nkise da justiça, da felicidade da juventude e do nascimento das crianças	
Nzazi ou Zazi	Nkise dos raios e da entrega de justiça aos humanos	
Luango	Nkise dos trovões e auxiliar de Nvunji no nascimento de crianças	

⁸² Os quadros apresentados foram consultados no site <https://estudodaumbanda.wordpress.com/2009/02/27/4-sincretismo-religioso-e-suas-origens-no-brasil-parte-3/> (Acesso em 01/06/2015) pois considerou-se importante a apresentação detalhada das especificidades dos diferentes Candomblés, tendo em vista a “hegemonia” do Candomblé Ketu no Brasil.

Kaiangu	Nkise guerreira dos ventos, das tempestades e que possui domínio sobre os espíritos dos mortos	Matamba, Bamburussenda, Nunvurucemavula são qualidades desse Nkise
Kitembo ou Tempo	Nkise do tempo e das estações	Patrono da nação Angola, representado por um mastro com uma bandeira branca
Nzumbarandá ou Zumbaradá	Nkise da terra molhada, da água turva dos pântanos, ligada à morte e a mais velha dos Inquices	
Kisimbi, Samba Nkisi	Nkise de lagos e rios, a grande mãe	
Ndanda-Lunda	Nkise da água potável, das águas calmas, da lua e da fertilidade	
Hongolo ou Angorô	Nkise do arco-íris, auxilia na comunicação entre os humanos e os outros Inquices	Na sua manifestação feminina é chamado de Hongolo Meia ou Angoroméa. Representado por uma cobra
Kafungê e Kaviungo ou Kavungo	Nkise da varíola, das doenças, da saúde e da morte	
Nsumbu	Nkise da terra	Nação Angola
Ntoto	Nkise da terra	Nação Congo
Aluvaiá, Vangira, Pambu Njila e Bombo Njila	Nkise mensageiro, guardião das encruzilhadas e da entrada das casas e templos	

Os Candomblés de Nação Jeje cultuam uma deusa suprema chamada de Mawu e a natureza é personificada nas divindades chamadas voduns. Tais divindades são agrupadas em famílias (Savaluno, Dambirá, Davice, Hevioso, etc.) as quais se subdividem em linhagens, interligadas entre si por comportamentos, costumes, gostos e atitudes. Apesar de existir na África uma média de 450 voduns, a grande maioria não é cultuada aqui no Brasil. Uma característica dessa nação é que os iniciados quando estão incorporados, os voduns, mantêm os olhos abertos e conversam com a assistência, dando bênçãos, conselhos e recados. Vejamos alguns dos Voduns cultuados no Brasil no Candomblé de Nação Jeje.

VODUNS	ATRIBUTOS	OBSERVAÇÕES
Mawu	Deusa suprema	

Lissá	Vodum masculino co-responsável pela criação junto com Mawu	
Loko	Primogênito dos Voduns	
Agassu	Vodum que representa a linhagem real do Reino do Daomé	
Agbê	Vodum dono dos mares	
Gu	Vodum dos metais, da guerra, do fogo e da tecnologia.	
Agué	Vodum da caça e protetor das florestas	
Aguê	Vodum que representa a terra firme	
Ayizan	Vodum dona da crosta terrestre e dos mercados	
Aziri	Vodum das águas doces	
Dan	Vodum da riqueza	Representado pela serpente e pelo arco-íris
Ekú	Vodum da morte, da feitiçaria e da clarividência	
Fa	Vodum da adivinhação e do destino	
Hevioso	Vodum dos raios e relâmpagos	
Nanã Buluku	A grande mãe universal, senhora da lama	Mãe de Mawu e Lissá
Possun	Vodum do pó e da terra seca	Representado pelo tigre
Sakpatá	Vodum da varíola	
Legba	Vodum das entradas e das saídas e da sexualidade	O caçula de Mawu e Lissá

Os Candomblés de Nação Ketu, Efã e Ijexá cultuam um deus supremo chamado de Olorun ou Olodumaré e a natureza é personificada nas divindades chamadas Orixás. Um fato que chama a atenção é que algumas divindades que originalmente eram Voduns na África foram adicionadas ao panteão nagô e passaram a fazer parte do ritual, sendo inclusive consideradas no Brasil como Orixás. Apesar de na África existirem cerca de 400 Orixás, a grande maioria deles era cultuada em apenas uma cidade, aldeia ou tribo, sendo poucos os que possuíam um culto em várias localidades. Segue no quadro abaixo alguns dos Orixás cultuados nesses Candomblés no Brasil.

ORIXÁS	ATRIBUTOS	OBSERVAÇÕES
Olorun ou Olodumaré	Deus supremo	
Oxaguiã	Orixá da criação da cultura material e da sobrevivência	Considerado a manifestação jovem de Oxalá (ou Obatalá).

		Originalmente, na África, é filho de Oxalufã e neto de Obatalá.
Oxalufã	Orixá da criação da humanidade, do sopro da vida	Considerado a manifestação idosa de Oxalá (ou Obatalá). Originalmente, na África, é o filho de Obatalá.
Yemanjá	Orixá das grandes águas, do mar e do oceano, da maternidade, da família e da saúde mental	
Ogum	Orixá da metalurgia, da agricultura, da tecnologia, das estradas e da guerra	
Xangô	Orixá do trovão e da justiça	
Oxóssi	Orixá da fauna, da caça e da fartura de alimentos	É também conhecido como Odé.
Ossaim	Orixá da vegetação e da flora, da eficácia dos remédios e da medicina	
Nanã	Orixá da lama do fundo das águas, dos pântanos, da educação, da velhice e da morte	Originalmente, na África, era um Vodum e não um Orixá.
Ewá	Orixá das fontes, nascentes e riachos e da harmonia doméstica	Originalmente, na África, era um Vodum e não um Orixá.
Logun Edé	Orixá dos rios que correm nas florestas	
Obá	Orixá dos rios, dos trabalhos domésticos e do poder da mulher	
Oyá	Orixá do relâmpago, da sensualidade e dona dos espíritos dos mortos	É também chamada de Iansã.
Oxum	Orixá da água doce, do amor, da fertilidade, da gestação, dos metais preciosos e da vaidade	
Oxumarê	Orixá do arco-íris e da riqueza que provém das colheitas	
Obaluaiê	Orixá da varíola, pragas, doenças e da cura de doenças físicas	É também chamado de Omulu ou Xapanã. Originalmente, na África, Obaluaiê e Omulu é, respectivamente, a manifestação jovem e velha do Vodum Xapanã.

Orunmilá-Ifá	Orixá do destino	
Exu	Orixá mensageiro, da transformação e da potência sexual, guardião das encruzilhadas e da entrada das casas	

Além desses Candomblés, citados anteriormente, podemos evidenciar, segundo Prandi (2000, p.60), o Candomblé Xangô (situado em Pernambuco e Alagoas); o Tambor de Mina (no Maranhão); e o Batuque (no Rio Grande do Sul). De acordo com Fonseca e Giacomini (2013, p.51-52), no Rio de Janeiro, podemos encontrar também o Candomblé Alaketu, Efon, Nagô, e diferentes Umbandas percebidas também como Candomblés.

Essa diversidade de Candomblés no Brasil nos permite compreender a complexidade em que as culturas africanas foram se constituindo no solo brasileiro, por meio de processos sincréticos e interculturais. Para além da invisibilização religiosa de matriz africana no Brasil e a supervalorização da imagem dos negros enquanto escravos, podemos perceber que existem muitas histórias a serem evidenciadas tendo como temática a cultura candomblecista.

Mesmo reconhecendo a diversidade de Candomblés no Brasil, podemos encontrar pontos de diálogo entre essas práticas culturais, pois as mesmas assimilaram valores civilizatórios africanos, agregando-os à realidade brasileira, contribuindo assim para a construção de uma outra epistemologia cultural religiosa que atribui sentido à vida de diferentes cidadãos. Por meio deste evidenciamento, acreditamos contribuir na visibilidade e a promoção do conhecimento ao que hegemonicamente é subjugado como “diferença”.

Diálogos Entre os Diferentes Candomblés: Uma Epistemologia Outra no Território Brasileiro.

O reconhecimento dos valores comuns que sustentam a diversidade dos Candomblés no possibilita afirmar que a cultura de base africana foi fundamental para a consolidação de uma outra perspectiva de conhecimento sobre a vida, indo para além do pensamento eurocristão. Isso não significa tratar as religiões de matrizes africanas como superação do credo hegemônico, pois a coexistência de perspectivas culturais religiosas é um fato em nossa sociedade.

Mas, é preciso compreender que os preconceitos sobre o Candomblé foram construídos a partir de ideologias difundidas sobre o continente africano, concebendo este

território como espaço: a-histórico, primitivo, resistente as mudanças, constituídos de estruturas tribais, que todo é qualquer desenvolvimento atingido foi fruto das ações de populações não africanas (como fenícios, persas, árabes); que os negros representavam a raça inferior, como também não possuíam alma. A partir desse contexto, valorizar o conhecimento candomblecista, é sinônimo de imoralidade, erro, ignorância e irracionalidade.

Uma das rupturas epistemológicas assumidas pelo Candomblé, em relação à racionalidade moderna ocidental, é o entendimento de que a relação do homem com a natureza se constitui por meio de um entrosamento ecologicamente sábio, visando o equilíbrio. Pois no pensamento hegemônico, a separação da natureza e o ser humano são entendidos como expressão evolutiva da espécie. Nessa perspectiva, na medida em que o ser humano se distancia da natureza, não se reconhecendo como parte dela, torna-se capaz de dominá-la para satisfazer suas necessidades. Este pensamento corrobora qual a visão capitalista, pois a importância da natureza está na sua potencialidade mercadológica. Segundo Santos (2011), na perspectiva ocidental moderna,

a natureza é tão-só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismo cujos elementos podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento este que não é contemplativo, mas antes activo, já que visa conhecer a natureza para dominar e controlar (p.62).

Na visão candomblecista, a relação com a natureza é outra e precisa se estabelecer por meio de uma prática contemplativa e respeitosa, pois, os seres humanos são percebidos como parte desta natureza, não lhes cabendo a prática destrutiva de um bem tão precioso, que nos garante a existência como também a promoção do culto. Sem a natureza, expressa nos seus diferentes aspectos (mineral, vegetal e animal) não é possível a efetuação do Candomblé. Nesse sentido, é preciso manter uma relação dialógica onde o uso e a manutenção da natureza seja sustentavelmente estabelecida, pois, apesar da centralidade humana, somos a continuidade das águas, das rochas, das folhas, dos animais, ou seja, somos um todo complexo constituído de natureza e também cultura. Enquanto síntese de elementos vitais constituídos de um corpo, animalidade e “imortalidade⁸³”, os seres humanos tem a função de

⁸³ Entende-se a imortalidade humana pois a morte do corpo não representa o fim de nossa existência. O princípio vital de imortalidade é encaminhado ao mundo privativo dos ancestrais, no qual passa a manifestar-se, em outras condições existenciais e desde que não venha a fazer parte de um novo membro da comunidade. Esses fatores explicam a notável importância conferida às cerimônias funerárias que, se em parte podem ser consideradas como ritos de passagem, de outro se constituem em ritos de permanência, pois delas nascem os ancestrais (LEITE, 1995/1996, p.110).

reestabelecer o culto agregando os diferentes aspectos da natureza, se percebendo como parte integrante da mesma.

Partindo dessa perspectiva outra, Cunha Jr (2009) nos evidencia que as religiões de base africana tem como finalidade o respeito à ancestralidade. Os antepassados recentes ou históricos são cultuados, ou seja, homenageados, através de festas, comidas, danças⁸⁴, contação de mitos, utilização de objetos e trajes que os representam.

Devido a esta visão de energia em interação, tudo nas culturas africanas são fenômenos dinâmicos, ou seja, tudo esta em constante transformação. Estes estados de constantes transformações precisam ser mantidos em equilíbrios para a manutenção da vida e felicidade dos seres da natureza, eles os seres humanos. Então nas religiões africanas os trabalhos de rituais têm como uma das finalidades a preservação deste equilíbrio da natureza para a prosperidade e felicidade humana (CUNHA Jr, 2009, p100).

Nessa concepção, tudo possui força vital que se revela por meio da natureza mineral, vegetal, animal e os objetos produzidos pelo trabalho humano. Esta energia precisa ser mantida através dos processos ritualísticos que inter cruzam esses elementos em prol do equilíbrio. É nesse entrelaçar entre natureza e cultura que o Candomblé busca promover a permanência de energias.

Outra concepção importante nas religiões de matriz africana é a percepção de que existem apenas dois mundos: um visível e outro não visível onde as divindades, ou seja, os ancestrais, transitam. Os ancestrais divinizados são responsáveis em se conectar e purificar os corpos humanos, lhes oferecendo caminhos para a resolução de conflitos existentes no cotidiano. Os seres humanos, ao se conectarem com essas energias conseguem obter informações desta outra dimensão de sua existência sem que para isso precise perder a materialidade do seu corpo. Vale ressaltar que, mesmo diante da presença das diferentes divindades (ancestrais) cultuadas nos terreiros, o Candomblé é uma religião de base monoteísta, pois existe uma divindade suprema⁸⁵ responsável por toda a criação do universo. Segundo Cunha Jr (2009),

nas sociedades africanas existe apenas um ser supremo, criador de tudo que existe. Este ser supremo é como uma mãe infinitamente boa. Visto que existe apenas o céu e a terra, [...] todos os seres estão salvos e vão para o céu, dada a bondade infinita da criação [...] não é admitida a presença de outros seres que competiriam com a força criadora, por isso não existe diabo (p.101).

⁸⁴ A dança é indissociável das manifestações das culturas africanas pois esta ação teatraliza, ou seja narra os mitos e nos colocam em movimento, por isso nos acompanham tanto nos momento de alegria como de tristeza (CUNHA Jr, 2009, p.100).

⁸⁵ Estas divindades, concebidas diferentemente nos candomblés existentes, não são incorporadas nos iniciados.

Neste sentido, os problemas da salvação para outra vida na terra não cabem nesta concepção cultural religiosa, pois, os problemas que precisam ser resolvidos são os problemas humanos cotidianos como: doença, desemprego, traição, inveja, dentre tantos outros. A busca de equilíbrio se dá em agregarmos energias positivas em nossa trajetória de vida conhecendo e reconhecendo o nosso passado, o nosso presente e as possibilidades futuras, visualizando em um horizonte próximo, o restabelecimento contínuo da qualidade de vida. Os rituais específicos contribuem para a resolução das problemáticas que se apresentam em nosso cotidiano.

São as nossas preocupações cotidianas que nos fazem buscar os rituais (lembranças ancestrais que nos possibilitam atingir o equilíbrio) e isso não é sinônimo de adoração ao “demônio” pois, a figura do diabo não existe no Candomblé. Esta é uma identidade significativa no discurso cristão. A presença do diabo não se justifica fora deste contexto, pois, no Candomblé não existe um ancestral que agregue em si toda a maldade do universo em oposição a uma outra figura que represente a bondade no cosmo.

Esta dicotomia entre bem e mal não se sustenta na epistemologia candomblecista. Na medida em que subjugamos o Candomblé a partir desse discurso não o entendemos, mas sim fortalecemos preconceitos historicamente construídos que em nada contribuem para a promoção do diálogo. Os ancestrais são representações e continuidade da suprema divindade, a polarização entre esta divindade e o “mal” significaria nesta concepção uma incoerência visto a soberania estabelecida pelo ancestral criador.

Para compreendermos o Candomblé, precisamos entender a ancestralidade como um dos principais fundamentos da epistemologia das religiões de base africana pois, segundo Leite (1995/1996),

nessa complexa proposição da existência, que coloca a morte dentro da vida, os ancestrais negro-africanos constituem, juntamente com a sociedade e sem dela separar-se, um princípio histórico material e concreto capaz de contribuir para a objetivação da identidade profunda de um dado complexo étnico e das suas formas de ações sociais (p.110).

Ou seja, a partir do reconhecimento das histórias de nossos antepassados, agregamos valores socioculturais que constituirão a nossa cosmovisão afro-brasileira capaz de regular as práticas e representações candomblecistas. A ancestralidade se alimenta das experiências de africanos e afrodescendentes contribuindo assim para o fortalecimento de nossa identidade.

Ao cultuarmos uma divindade, estamos assumindo como referência os conhecimentos que nos foram transmitidos por gerações afim de constituirmos uma regularidade em nossa maneira de cultivar. Estes ancestrais, figuras importantes para um determinado grupo, fornecem conhecimento e o equilíbrio de energias. Sejam eles ancestrais históricos (humanos), as divindades ou até o preexistente (seres antropomórficos⁸⁶), na concepção africana, todos esses estão indissolúvelmente ligados à explicação do mundo e à organização da realidade (LEITE,1995/1996, p.110).

Outro motivo de desqualificação em relação ao Candomblé, é o fato da inexistência de um livro sagrado que estabeleça os parâmetros religiosos. Para além do pensamento evolucionista, que entende a superação da oralidade, em detrimento da escrita unificada como avanço, percebemos a força das narrativas orais como um elemento resistente pois, ao longo do tempo tem garantido a manutenção do culto, a preservação de uma memória coletiva e gerando o aprendizado aos sujeitos que compartilham deste credo.

No Candomblé, os processos ritualísticos se desenvolvem por meio da externalização das palavras, instrumentos estes fundamentais pois, as mesmas são entendidas como dimensão existencial constituída de força que desencadeia ações e também energias revelando-se através das rezas e cânticos. Por meio da palavra, invocamos as energias não visíveis para harmonizar o processo ritualístico.

Nesse sentido, a oralidade nos possibilita efetuar práticas culturais religiosas tendo como garantia a preservação dos saberes e os registros tornam-se “desnecessários” na medida em que são as lembranças das experiências que garantem o acervo cultural de cada sujeito. O fato de não possuir um livro sagrado para sistematizar as diretrizes orientadoras de condutas dos iniciados, não significa a inexistência de conhecimento nas comunidades de terreiro. Por mais que tenhamos hoje um grande número de publicações sobre a temática Candomblé é por meio da prática e a socialização de saberes, via oralidade, que se acredita na consolidação do conhecimento. A beleza do ato de aprender se configura assim no diálogo e na prática cotidiana que se revelam na convivência familiar permanente no terreiro gerando a corporificação dos ensinamentos e o registro na memória. Os “segredos⁸⁷” vão se revelando na medida em que o sujeito se torna mais experiente e participante das práticas coletivas.

⁸⁶ É ideia comum, nas religiões, a dependência do homem ao transcendental e, neste sentido, as religiões constituem reflexo ideológico antropomórfico. O antropomorfismo animista tende a representar as divindades sob a forma humana, vivendo as paixões dos seres humanos (JOAQUIM, 2001, P.87).

⁸⁷ Os segredos precisam ser mantidos para que a sua revelação seja gradativa atendendo às experiências formativas de cada sujeito no culto. Pois na medida em que agregamos mais tempo de iniciação, os

Outro aspecto importante nessa cultura é que diferentes aspectos identitários são agregados à personalidade humana em diferentes momentos de sua vida pois, a energia das diferentes divindades estão em constante movimento e dependem do tempo, dos espaços e ações que assumimos em nossa trajetória de vida, nos aproximando assim dessas ancestralidades. Mesmo sendo iniciado em uma determinada divindade de origem africana podemos agregar a regência de energias de diferentes ancestralidades, isso nos torna singular nos diferentes momentos de nossa existência.

Segundo Joaquim (2001, p.85), o Candomblé surgiu quando a dependência do ser humano ao transcendental se tornou consciente. Nesse processo, se estabelece uma relação mística dos seres humanos com a natureza e as divindades. Isso significa que as pessoas necessitam das divindades para preservarem a sua identidade, suas potencialidades e o sentido da vida, explicitando assim traços dos ancestrais em suas formas de viver. Somos um todo, e nesse sentido, representamos uma síntese das diferentes energias circulantes no universo. Este aspecto uno-diverso nos constitui enquanto sujeitos possuidores de uma identidade sincrética por “natureza”.

Uma outra identidade assumida no Candomblé, pelos iniciados, é a pertença a uma família constituída por laços simbólicos espirituais. Segundo Prandi (2000,p.62), com a destruição no Brasil da família africana, devido à política escravista que visava enfraquecer os diferentes grupos, separando-os, perdeu-se as linhagens e as estruturas de parentesco, de cunho biológico, e instituiu-se a identidade sagrada de cada ser humano descende de uma divindade através de uma linhagem mítico/ simbólica. Por meio desta reconstituição familiar, que se origina através do culto, os membros exercem um trabalho coletivo para a socialização do axé que contribuem para a manutenção e equilíbrio da comunidade.

No Candomblé, a presença do outro é fundamental para a manutenção do axé, pois, as atividades ritualísticas se constituem pela troca, ou seja, pela interação social que se estabelece entre as gerações de iniciados. Segundo Santos (2012,p.40), o axé como toda força é transmissível, não aparece espontaneamente, pode ser adquirido pela introjeção ou por contato, e é conduzido por meios materiais e simbólicos. Pode ser transmitido a objetos ou a seres humanos. Para Berkenbrock (2012),

o terreiro não é a fonte de Axé, mas sim o lugar onde ele está plantado, onde ele está concentrado e a partir do qual ele é partilhado. O Axé é o maior tesouro e o sentido último de uma casa de culto [...] Cada membro do

conhecimentos vão sendo apresentados para os mais antigos, garantindo assim a transmissão geracional (ou seja, a manutenção de uma tradição).

terreiro é portador de Axé [...] Este Axé pessoal é interpretado, em primeiro lugar, como força e dinâmica para a vida desta pessoa. O Axé é mantido, revivificado e fortalecido através das obrigações regulares de um iniciado (p.260-261).

Apesar de todo ser humano carregar em si um axé, que representa a continuidade da suprema criação, a manutenção terrena deste se consolida pelas práticas de ofertar e receber energias por meio das atividades ritualísticas, onde mantemos a dinamicidade cósmica. Enquanto força vital, o axé restabelece, continuamente, as energias dos espaços, da comunidade, e de nossa vida particular, através de um processo inacabado. O conhecimento e o desenvolvimento iniciático estão em função da absorção e da elaboração de axé que podem variar, ou seja, diminuir ou aumentar, de acordo com a atividade e a conduta ritual desenvolvida (SANTOS, 2012, p.41).

Por meio desta breve reflexão evidenciou-se as bases comuns entre os diferentes tipos de Candomblés existentes no Brasil buscando um diálogo entre si. A compreensão sobre as bases epistemológicas dos Candomblés nos oportunizam desmitificar o preconceito existente reconhecendo assim a riqueza desse universo cultural que historicamente foi invisibilizado. É por meio da democratização epistemológica que passaremos a enxergar os terreiros de Candomblé como espaços de produção de conhecimento, constituídos de saberes ancestrais. Mas, é preciso entender como esta cultura tem sido representada em nossa sociedade para buscarmos desconstruirmos discursos e práticas discriminatórias que fortalecem o pensamento hegemônico.

As Representações do Candomblé na Sociedade Brasileira.

Segundo Silva (2011, p.90-91) a identidade e a diferença precisam ser representadas, atingindo traços visíveis, por meio de diferentes linguagens (pintura, fotografia, texto, expressão oral, por exemplo) para servir a processos de identificação. Através da apropriação desses signos disponíveis na sociedade, passamos a atribuir sentidos que contribuem para definirmos o que somos e o que não somos. Desta forma, através da compreensão dessas representações, como produto sócio histórico, compreenderemos as intencionalidades que se configuram diante das relações de poder existentes.

Apesar de vivermos em um regime oficialmente democrático, poderíamos considerar as produções representativas de nossa sociedade em favor dos negros, deficientes, candomblecistas, mulheres, homossexuais, estrangeiros e tantos outros considerados “diferentes”? É preciso refletir sobre os espaços onde estão concentrados o poder de representação e o conteúdo proveniente desses espaços, evidenciando a favor de quem e do que essas representações são produzidas.

Hoje, diante da existência das redes sociais, via internet, este poder foi “partilhado”, mas coexistem instituições/empresas que possuem a capacidade de materialização, em grande escala, de signos que legitimam discursos e ideologias hegemônicas. Essas representações explicitadas e circulantes na sociedade contribuem para “educar” os sujeitos sociais pois, estabelecem referências identitárias, que são internalizadas, contribuindo assim para o reforço de ideias preconcebidas e/ou (des)construção ideológica.

No que tange às representações sobre o Candomblé em nossa sociedade serão evidenciados a seguir alguns espaços que tem contribuído para a produção e/ou reprodução de discursos abissais que dificultam a promoção de um debate efetivamente democrático e processos de identificação.

a) A Imprensa e as Redes Sociais como Espaço de Representação.

Apesar dos altos índices de analfabetismo no Brasil, precisamos entender os jornais impressos como importantes divulgadores de discursos e ideologias pois, estão presentes no cotidiano de muitos cidadãos em nossa sociedade. E este fato torna-se preocupante quando este instrumento comunicativo/representativo é tomado como o “único” canal de leitura constituinte da formação dos sujeitos, pois nem sempre as manchetes/notícias se revelam por meio de discursos crítico-reflexivos.

As pessoas, de forma geral, se alimentam dos discursos da mídia televisionada e das imagens disponíveis nos jornais impressos expostos nas inúmeras bancas de nosso país, internalizando, em grande parte, ideias naturalizadas socialmente. Esta formação, não escolarizada, constitui a formação de grande parte dos brasileiros que, cotidianamente, compartilham conversas nos meios de transportes coletivos como também esbarram com uma multiplicidade de imagens/informações em diferentes espaços. Neste sentido, é fundamental

pensarmos sobre a atividade de imprensa⁸⁸, em nossa sociedade que por muitos é entendida, ingenuamente, como meio imparcial, neutro e democrático. Partindo do pressuposto de que a imprensa, como reflexo da sociedade, não é neutra, a mesma buscará representar identidades e diferenças, contribuindo para a formação da população.

Se toda representação é uma produção, ela se estabelece por referenciais que contribuirão para a legitimação do discurso hegemônico e/ou “subversivos” à ordem vigente. Enquanto leitores e/ou ouvintes reconhecemos as ideologias dos diferentes meios de comunicação/representação? Este é um exercício permanente e necessário se estivermos a favor da democratização efetiva de nossa sociedade.

⁸⁸ A atividade da imprensa no Brasil chegou com a vinda da família real portuguesa, em 1808, já que, até então, por ser uma colônia, não era permitida, no país, a publicação de jornais, livros ou panfletos. Assim, o primeiro jornal impresso do Brasil – a Gazeta do Rio de Janeiro – circulou, pela primeira vez, no dia 10 de setembro de 1808. Apesar de ser o jornal oficial da corte, e, por isso, órgão oficial do governo português, a Gazeta, que era dirigida por Frei Tibúrcio José da Rocha, se apresentava como independente. No entanto, o periódico divulgava notícias sobre os príncipes da Europa, festejos natalinos e tudo mais relacionado a corte. No Brasil, a Gazeta do Rio de Janeiro é considerada a primeira publicação, no entanto, em 1º de junho de 1808, o brasileiro Hipólito José da Costa, exilado em Londres, criava o Correio Brasiliense, o primeiro jornal brasileiro fora do país. O jornal era a primeira publicação regular livre de censura, em língua portuguesa. Editado mensalmente, o jornal foi publicado ininterruptamente até dezembro de 1822, sempre em Londres. Para chegar ao Brasil, o jornal vinha por navio, uma operação que demorava quase um mês. Enquanto a Gazeta dava ênfase às notícias relacionadas a reis e rainhas, o Correio era um jornal voltado para atacar “os defeitos da administração do Brasil”, segundo o criador do periódico. O desenvolvimento dos jornais intensificou-se na segunda metade do século XIX, quando no campo ideológico, houve a segmentação por meio dos jornais que apoiavam a monarquia ou a república, os abolicionistas ou partidários da escravidão. O debate, a defesa dessas causas eram sempre através dos jornais. Entre a Revolução de 1930 e o fim do Estado Novo (1945), a imprensa brasileira acompanhou de perto todas as transformações políticas ocorridas no país. No entanto, com o golpe de estado de 1937, a imprensa novamente passou a ser perseguida, e a liberdade de imprensa cerceada. O Estado passou a controlar mais de perto o que saía nos jornais, já que através de uma carta constitucional, tornou a imprensa um serviço público, tornando-a sujeita ao controle estatal. Porém, em 1939, o governo mostrou novamente o seu poder e criou o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). O objetivo do DIP era censurar toda a produção jornalística, cultural e de entretenimento, produzir conteúdos e controlar o abastecimento de papel. Os profissionais de imprensa eram vigiados pela polícia, os jornais eram submetidos à censura e obrigados a publicar propaganda estatal e o financiamento ao fornecimento de insumos para a produção dos jornais podia ser suspenso. Com a chegada dos militares ao poder em 1964, chegava também um novo ciclo de autoritarismo. Quando ocorreu o golpe militar, houve um grande respaldo por parte dos jornais brasileiros, que apoiaram a tomada de poder. No entanto, com o passar dos anos, os jornais foram assumindo uma postura crítica ao regime militar a partir do momento em que o regime se mostrava cada vez mais autoritário. E diante das restrições ao noticiário político e social e da expansão econômica do país, os jornais reforçaram suas editoriais de economia. A imprensa sofreu o seu mais duro golpe com a edição do Ato Institucional nº 5 (AI-5). Em dezembro de 1968, o regime militar reintroduziu a censura direta e indireta no país. O cerceamento à imprensa chegava, assim, através de ameaças e vigilância constante sobre jornalistas e editores, além de pressões econômicas por meio de verbas publicitárias oficiais ou a anunciantes privados. Nos anos de ditadura, o Brasil viu também o surgimento de uma imprensa alternativa, cujo conteúdo se caracterizava pelo tom crítico em relação à situação econômica e política do país. Com o início da redemocratização no Brasil a partir de 1985, e com a promulgação da Constituição de 1988, o princípio da liberdade de imprensa foi consolidado e atualmente, em pleno século XXI, o temor de que os jornais impressos iriam desaparecer não se concretizou. Assim sendo, hoje, é possível dizer que tanto os jornais impressos quanto os jornais online se complementam (<http://www.jornalonline.net/2032-a-historia-do-jornal-no-brasil.htm>) acesso em 04/07/2015.

Com o advento do Facebook⁸⁹, por exemplo, curtimos, comentamos, compartilhamos matérias disponíveis nos jornais online e assumimos como nosso, ou seja, por meio de um processo de identificação, discursos preconceituosos e/ou afirmativos. Por meio desta potencialização da comunicação humana, temos assistido, de maneira acelerada, como a nossa sociedade é abissalmente intolerante. O problema não está na tecnologia em si, mas nos usos que fazemos dela, pois a utilização desta ferramenta dependerá dos nossos processos formativos que se constituem para além dos espaços escolarizados.

Ao tratarmos a temática Candomblé, no presente estudo, gostaria de destacar algumas manchetes/notícias representadas na mídia e redes sociais que tem contribuído cada vez mais para o reforço do preconceito em relação à cultura de matriz africana e fortalecido o sentimento de inferioridade por parte de alguns adeptos que resolvem se camuflar⁹⁰ diante do clima “harmonioso de guerra” em que vivemos no Brasil.

O discurso do jornal Expresso em 15 de maio de 2014, ano IX- nº 2765, 2ª edição, que apresentou a seguinte manchete: “Pai, mãe e irmão são presos suspeitos de matar jovem com magia negra”. Esta manchete foi veiculada alegando que a partir da prática de magia negra uma família teria matado uma jovem, Stefanini Freitas Monken da Conceição, de 17 anos, filha do casal envolvido, através de um ritual de vodu. No texto, que desenvolve a matéria, destaco o seguinte trecho:

na casa onde a família morava, no Tocaia Vale, em Maricá, foram encontrados, entre outras coisas, um monte de folhas impressas de um site, com explicações de rituais. Num deles, havia uma descrição, passo a passo, sobre um ritual de vodu, que nasceu na África com os escravos e ainda é muito praticado no Haiti (EXPRESSO, 2014, p.3).

⁸⁹ Facebook é uma rede social lançada em 2004. O Facebook foi fundado por estudantes da Universidade Harvard. Este termo é composto por *face* (que significa cara em português) e *book* (que significa livro), o que indica que a tradução literal de facebook pode ser "livro de caras". Inicialmente, a adesão ao Facebook era restrita apenas para estudantes da Universidade Harvard, e logo foi a muitas universidades individuais. O Facebook é gratuito para os usuários e gera receita proveniente de publicidade, incluindo *banners* e grupos patrocinados. Os usuários criam perfis que contêm fotos e listas de interesses pessoais, trocando mensagens privadas e públicas entre si e participantes de grupos de amigos. A visualização de dados detalhados dos membros é restrita para membros de uma mesma rede ou amigos confirmados, ou pode ser livre para qualquer um. O Facebook possui várias ferramentas, como o mural, que é um espaço na página de perfil do usuário que permite aos amigos postar mensagens para ele ver. Ele é visível para qualquer pessoa com permissão para ver o perfil completo, e posts diferentes no mural aparecem separados no "Feed de Notícias". O "Face", como é mais conhecido, possui também aplicativos, com os mais diversos assuntos, e eventos, onde a pessoa pode convidar todos seus amigos para um determinado evento. Existem versões diferentes do Facebook para telefones celulares e *smartphones*, que facilitam a visualização e acessibilidade do usuários (<http://www.significados.com.br/facebook>) Acesso em 04/07/2015.

⁹⁰ A camuflagem pode ser entendida como uma estratégia identitária, concordando com Denis Cuche (2002), para escapar às ofensas e o enfrentamento diante dos conflitos existentes. Esta prática também está expressa no censo de 2010, pois como vimos, na introdução desta dissertação, os candomblecistas representam, questionavelmente, apenas 0,3% da população que se declara religiosa em nosso país.

Cabe ressaltar que, ao lado dessa matéria, havia a fotografia⁹¹ de um altar de Umbanda que “serviu” como identificação do conteúdo africano sobre o contexto em que esta prática se constituiu. O que podemos perceber é que esta representação induziu os leitores a estabelecer uma relação entre magia negra e Umbanda, pois a fotografia “identificou” o que, supostamente, seria vodu.

Para quem conhece as religiões de matrizes africanas sabe que tanto o Candomblé como a Umbanda não tem nenhuma relação com vodu, magia negra, ou coisas do tipo. A Umbanda e o Candomblé trabalham com a caridade e a busca pelo axé, mas o que ficou como representação é o discurso e a imagem pejorativa fortalecendo o preconceito de que tudo isso é “macumba”, coisas oriundas do mal, logo devem ser negadas. Ao ler a matéria poderíamos nos perguntar que questionamentos esta empresa ou jornalista se fizeram ao construir esta matéria? Este seria um exemplo de imparcialidade?

Outra manchete publicada em 17 de maio de 2014, pelo jornal o Extra, ano XVII, nº 6.476, continha o seguinte discurso: “Que despacho, Juiz. Para magistrado, candomblé e umbanda não são religiões”. Esta manchete surgiu devido ao Juiz Eugenio Rosa de Araújo⁹², da 17ª Vara do Rio, não ter impedido a retirada de vídeos intolerantes da internet, porque não considerou as manifestações afro como religião.

Neste caso, a manchete inicial foi acompanhada, na página 4, por uma fotografia que evidenciava adeptos da Umbanda, Candomblé e do Espiritismo na frente da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) reivindicando os seus direitos de reconhecimento. Além das palavras autorais do jornalista Luã Marinatto, compuseram esta representação discursiva o procurador da República Jaime Mitropoulos, a fala de mãe Juçara de Iemanjá, que foi resumida na seguinte composição oral: “Como ele escreve e assina uma coisa dessas? Estamos indignados?” Mas, a finalização da matéria foi destinada a um teólogo⁹³, pastor, que questionava o pensamento do Juiz, como visão estreita, excludente e arbitrária.

Se realizarmos uma comparação com a matéria anterior, podemos perceber um avanço pois, os adeptos de religiões de matrizes africanas foram representados em meio a luta por

⁹¹ A fotografia foi produzida por Rafael Moraes. Já a autoria do texto da matéria não é evidenciado no jornal.

⁹² Para o Juiz, Eugenio Rosa de Araújo, os critérios de validação de uma prática religiosa se pautava: na existência de um livro sagrado para orientar os fiéis; a existência de uma estrutura hierárquica institucional religiosa; e a perspectiva monoteísta. Diante desta identidade demarcada, todos os credos diferentes, são desconsiderados.

⁹³ Teologia é o estudo da existência de Deus, das questões referentes ao conhecimento da divindade, assim como de sua relação com o mundo e com os homens. Do grego “theos” (deus, termo usado no mundo antigo para nominar seres com poderes além da capacidade humana) + “logos” (palavra que revela), por extensão “logia” (estudo). Disponível em <<http://www.significados.com.br/teologia>>. Acesso em 04/07/2015.

direito de reconhecimento, e diferentes vozes foram evidenciadas, mas o discurso do teólogo, como conclusão da matéria teria qual sentido? Seria a teologia evangélica uma dimensão institucional mais legítima para concluir o debate visto que a discussão é de cunho religioso? Essas questões implícitas, por meio de leituras apressadas, não se questionam e vão se tornando naturalizadas.

Articulando as representações socializadas nas redes sociais e nos jornais impresso, em março de 2015, assistimos a veiculação de expressões de ideologias bélicas através do grupo denominado Gladiadores do Altar⁹⁴. O jornal o Dia, de 20 de março de 2015, p.3 apresentou esta matéria com a seguinte notícia: “Religiões afro farão ato contra Gladiadores do Altar”. As três fotografias que compuseram a matéria eram formadas por homens e mulheres dentro de igrejas vestidos com uniformes militares e em posição de sentido. A partir do título atribuído à matéria quem estaria sofrendo a ação? Cabe ressaltar que os representantes das religiões afro estão reagindo a esta prática simbólica, pois o reflexo dessa representação pode ressoar como base para o fortalecimento de ideologias fundamentalistas acirrando ainda mais as perseguições e violência contra templos de religiões de matrizes africanas e praticantes destes credos, considerados como cultivadores do demônio. Das igrejas, para aos jornais, tivemos o reflexo dessas representações nas redes sociais, a qual evidencio a seguir, uma imagem que circulou no Facebook e que, explicitamente, declarava a personificação do mal.



⁹⁴ Este grupo surge na igreja universal, no primeiro semestre de 2015, como uma representação militar responsável para acabar com o diabo e seu exército.

A imagem explicitamente nos revela que um homem, representante da igreja universal (ou seja, um cristão), tem o poder de exterminar uma mulher tipicamente baiana. Nos cabe o questionamento: Quem representa o mal nesta imagem? Em que aspecto esta imagem contribui para o estabelecimento do diálogo entre os diferentes? Estaria esta imagem contribuindo para uma cultura de paz? Estaríamos atualizando a história das cruzadas para legitimar práticas fundamentalistas nos tempos atuais? Como o Candomblé é representado nesta imagem? Como um candomblecista se sente ao se deparar com uma imagem desta?

No dia 14 de junho de 2015, por mais uma vez, assistimos manifestações de intolerância ocorrendo em nossa sociedade. Quando uma menina de 11 anos, na Vila da Penha, Rio de Janeiro, foi atingida na cabeça por uma pedrada, atirada, segundo testemunhas, por um grupo de evangélicos. Os agressores teriam gritado ainda: “Sai Satanás, queima! Vocês vão para o inferno”. Em entrevista ao jornal o Extra, em 16 de junho de 2015, a menina disse que: “continuo na religião, nunca vou deixá-la...Mas não saio mais de branco... Estou muito assustada. Tenho medo de morrer”. Esta fala da jovem candomblecista ressoou nas redes sociais onde diferentes grupos de adeptos das religiões de matrizes africanas, simbolicamente, postaram fotografias vestidos de branco como uma demonstração de paz e apoio a menina.

A mídia televisionada também apresentou este episódio do apedrejamento, o que gerou uma grande repercussão nacional, afetando também representantes católicos e protestantes, pois os agressores eram evangélicos. Líderes cristãos, contrários a essa postura agressora, se manifestaram, repudiando-a e se aproximaram da vítima para lhe prestar solidariedade e apoio. Apesar da repercussão nacional, podemos nos perguntar se a mídia atribuiria o mesmo trato aos representantes das religiões de matrizes africanas se a situação fosse inversa. Qual o sentido simbólico em garantir e representação midiática de cristãos aos candomblecistas, em uma sociedade laicamente cristã? Precisamos diferenciar a preocupação individual e humanizadora de cada sujeito pelo outro, os líderes religiosos cristãos em relação à menina candomblecista, mas não podemos perder de vista que a propagação de imagens e discursos sobre este encontro, entre os diferentes, possui uma intencionalidade que, no mínimo, serve para “manter” a imagem da instituição, que representam os agressores, como instituição acolhedora, tornando assim a situação como um caso “isolado”, o que historicamente sabemos que não o é, pois esta prática opressora existe em nossa sociedade desde os tempos coloniais.

É nesse contexto em que estamos inseridos, e somos atropelados por representações midiáticas que legitimam certas identidades e lançam ao limbo os sujeitos considerados diferentes. A nossa sociedade atual vive tempos de guerra e intolerância mesmo que o discurso ideológico hegemônico seja de uma sociedade harmoniosa e acolhedora.

b) A Universidade

A academia como espaço de produção de conhecimento não está isenta de representações “cientificamente abissais”, pois o racismo, no século XIX, representou a “justificativa racional”, de inferiorização do negro. A universidade, como toda instituição social, reflete as contradições de seu tempo e se constitui por meio de disputas discursivas que contribuem para a legitimação de ideologias, à invisibilização de sujeitos como também à ruptura com discursos hegemônicos. No que tange o evidenciamento da história do Candomblé no Brasil, Segundo Reis (2013),

pouco se sabe sobre a história das religiões afro-brasileiras no século XIX, inclusive sobre os indivíduos e grupos envolvidos[...] Informações sobre homens e mulheres participantes de formas diversas nesses rituais aparecem basicamente em dois tipos de fontes, os registros policiais e as notícias de jornal. Os indivíduos que produziam esses documentos, em geral, não eram iniciados no candomblé, não tinham interesse nele como tema de pesquisa, curiosidade ou lazer, e o estavam perseguindo e/ou condenando. Por isso, as informações se apresentam quase sempre incompletas, distorcidas ou simplesmente equivocadas (p.64-65).

Para além dos registros policiais e as notícias de jornal, o interesse pelo estudo da cultura afro-brasileira foi ganhando espaço, na academia, a partir do século XX, quando estas expressões culturais começaram a ser mais “aceitas” e admiradas pelas elites brasileiras como expressões artísticas nacionais. É evidente que nem todas as manifestações culturais de origem afro foram aceitas e obtiveram visibilidade nacional, a partir de uma perspectiva efetivamente democrática. Para Capone (2009, p.218) os estudos afro-brasileiros nasceram exatamente no momento em que o negro- ex-escravo- foi admitido no seio da comunidade nacional, após longo caminho para a liberdade. É foi no bojo do debate sobre a construção da identidade nacional, sobre nossa “brasilidade”, que o negro surge como objeto da ciência passando a migrar do lado abissal para o lado considerado “visível da linha”.

Nos primeiros estudos antropológicos, que buscavam tratar de temas relacionados com a população negra no Brasil, vigorava a busca por raízes e origens. Tal preocupação pode ser verificada tanto naquelas análises pioneiras de Nina Rodrigues, na virada do século XIX para o século XX, que seguia parâmetros raciais-biológicos mesclados por orientações

evolucionistas, quanto nos trabalhos de uma primeira geração de estudiosos que procuravam diferenciar entre herança biológica (raça) e mundo da simbolização (cultura) e, seguindo os ensinamentos de Franz Boas, começavam a operar com uma noção sistêmica de cultura, isto é, com a ideia de pluralidade cultural. Assim o pesquisador Arthur Ramos, que na década de 1940 contribuiu, de forma decisiva, para a teorização sobre a noção de aculturação, dedicava-se ao estudo dos padrões de culturas que os negros transportaram da África para o Novo Mundo e especialmente, de sua religiosidade, inclusive com o objetivo de melhor avaliar possíveis processos de adaptação e transformação. Já nas avaliações de Roger Bastide, o candomblé transformou-se em um exemplo emblemático de resistência cultural. Para esse estudioso, o candomblé constituía um verdadeiro pedaço da África transplantado... (HOFBAUER, 2011, p.38)

O estudo sobre a cultura afro-brasileira, segundo Hofbauer, passa a obter importância em meio a discursos racistas, visões essencializadas e representações plurais. Diante desta diversidade epistemológica, a cultura negra no Brasil foi pensada como expressão de resistência, sincretismo, continuidade da cultura africana, como também práticas culturais inferiores. A construção de um discurso científico sobre os negros não garantiu a emancipação dos mesmos, pois como podemos perceber as “contribuições” de Nina Rodrigues⁹⁵ serviram mais como continuidade a um pensamento abissal, do que promover a representação de um discurso emancipatório. Nesse sentido, nos cabe a reflexão sobre a epistemologia de tais construções teóricas, pois, não basta apenas o evidenciamento da cultura negra, é preciso também compreender o lugar do sujeito que produz a representação do discurso para avaliarmos a qualidade social deste pensamento.

Diferentes estudiosos brasileiros e estrangeiros dedicaram-se ao levantamento de dados sobre a cultura afro-brasileira, a qual ainda não tinha sido estudada em detalhe. Especificamente, no que tange ao Candomblé, alguns infiltraram-se nas religiões de matrizes africanas; outros foram convidados a fazer parte do Candomblé como membros efetivos, recebendo cargos, e ajudando financeiramente a manter esses terreiros. Muitos sacerdotes leigos em literatura se dispuseram a escrever a história das religiões afro-brasileiras, recebendo a ajuda de acadêmicos simpatizantes ou membros dos Candomblés. Outros, por já

⁹⁵ Raimundo Nina Rodrigues foi um médico legista, psiquiatra, professor, antropólogo brasileiro, maranhense, que defendeu ideias, que hoje podem ser qualificadas como racistas, mas, para a época, eram consideradas científicas e avançadas. Para ele, negros e mestiços se constituíam na causa da inferioridade do Brasil. A inferioridade do negro e dos não brancos seria um fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto do desenvolvimento desigual filogenético da humanidade. http://pt.wikipedia.org/wiki/Nina_Rodrigues. Acesso em 21/05/2015.

possuírem formação acadêmica, tornaram-se escritores paralelamente à função de sacerdote. Segundo Hofbauer (2011),

percebe-se, portanto, que no contexto da luta pelo reconhecimento do candomblé como religião (por legitimação social e autonomia religiosa) e da disputa por prestígio pessoal dentro do mundo do candomblé, uma minoria intelectualizada de líderes começou a desenvolver duas estratégias discursivas visando, de acordo com os seus propagandistas, a dois diferentes objetivos (reformas) que, dependendo de cada uma das situações locais, podem ou não vir a se complementar: a des-catolização; a (re) africanização. A maioria dos sacerdotes do candomblé, que têm como foco de sua atuação sociorreligiosa a vivência no plano local (bairro de uma cidade), demonstra, porém, pouco interesse por invocações ou reformas. Em boa parte das casas predomina, portanto, uma prática ritualística que não se preocupa muito com reconstruções inspiradas, frequentemente, em modelo acadêmicos, buscando aplicar, de forma contextual e, de preferência, eficaz, as sabedorias cosmológicas que foram e são passadas pelos mais velhos. Dessa forma, os líderes dessas casas resistem também, conscientemente ou não, a projetos de homogeneização das práticas ritualísticas e de centralização do poder religioso num plano supratereiro (p.70).

Fica evidente nesta declaração que a estratégia de homogeneização, representa para os diferentes líderes candomblecistas, a perda de poder, pois, nessa perspectiva alguns elementos e práticas culturais serão considerados e outros negados, tendo como referência um tipo de cultura africana. Na historiografia sobre o Candomblé no Brasil, podemos perceber uma suposta supremacia de grupos identitários construída através da academia e ressoando nas relações entre alguns adeptos de religiões de matrizes africanas.

De fato uma das características mais marcantes dos estudos sobre o candomblé é a espantosa concentração das pesquisas etnográficas em três terreiros de nação nagô (iorubá), transformados, assim, na encarnação da tradição africana no Brasil. São eles o Engelho Velho ou Casa Branca, considerado o primeiro terreiro de candomblé fundado no país, o Gantois e o Axé Opô Afonjá, ambos oriundos de Engelho Velho. Outras cidades brasileiras, como Recife, São Luís do Maranhão e Porto Alegre, foram eleitas, respectivamente, centros tradicionais de três outras modalidades de cultos afro-brasileiros: o xangô, o tambor de mina e o batuque. As grandes cidades do Sudeste (Rio de Janeiro e São Paulo) sempre foram consideradas as pátrias da macumba, culto ‘degenerado’ por excelência, oriunda da mistura de tradições africanas, na maioria bantas, com cultos indígenas e o espiritismo europeu (CAPONE, 2009, p.16).

Os ritos banto no Brasil, de origem congo ou angola, estão “naturalmente” relacionados aos calundus; já o Candomblé, enquanto templo estruturado, temos como referência a tradição jeje⁹⁶ e iorubá⁹⁷, sendo esta última mais divulgada do que a primeira.

⁹⁶ Os terreiros fundadores da tradição jeje no Brasil são: a Casa das Minas, em São Luís do Maranhão; o Bogum, em Salvador; e, em Cachoeira, Recôncavo Baiano, a comunidade conhecida como Roça de Cima, já extinta, e a Roça do Ventura (Seja Undé), que a sucedeu (LOPES, 2008, p.105).

Por meio desse pensamento acadêmico abissal se estabelecem hierarquizações entre os diferentes tipos de Candomblés, e que alimentam o movimento de re-africanização⁹⁸, discursos acadêmicos estes que disputam espaço para apresentar conhecimentos “legitimamente africanos”. Segundo Capone⁹⁹ (2009, p.329), estes discursos servem para reivindicar uma proximidade maior com a África gerando, assim, um instrumento político nas mãos daqueles que lutam pela preeminência de uma tradição sobre as outras. Concordando com Berkenbrock (2012),

esta busca de autenticidade e pureza nas religiões afro-brasileiras feita em nome de uma ‘fidelidade à África’ se privilegia uma determinada tradição africana, tida como ‘pura’ e ‘genuinamente africana’. O Candomblé e especialmente a ‘tradição nagô’ são, às vezes, apresentados como modelo desta pureza. Não se pode negar que em geral as comunidades desta tradição são mais estáveis e melhor organizadas e foram objeto de inúmeras pesquisas. Estes círculos apoiam e promovem este movimento de volta à África. Mas, esta procurada e elogiada ‘pureza africana’ é criticada como intelectualista e discriminadora. Segundo esta crítica, as comunidades mais tradicionais procuram desacreditar as outras comunidades afro-brasileiras em nome da pureza de tradições. Finalmente, também os pesquisadores que tomaram a tradição nagô como ponto de referência para as suas pesquisas acabaram contribuindo para uma certa ideia de que outras tradições afro-brasileiras como Umbanda, Macumba, Candomblé de Caboclo e Candomblé de Angola, fossem tidas como formas sobreviventes degeneradas, desfiguradas e menos interessante do ponto de vista religioso. A pesquisa não teve apenas um papel de observação, mas acabou influenciando no desenvolvimento de comunidades à medida que os líderes de comunidades leram os resultados destas pesquisas e acabaram aceitando a interpretação do pesquisador como ‘ortodoxa’[...] A motivação deste movimento de reaficanização seria, pois, nem tanto a fidelidade à pureza e a volta à África- um problema de teologia e da tradição-, mas sim o desenvolvimento de uma estratégia para poder resistir o avanço de outros grupos afro-brasileiros- um problema político-religioso. Seria mais uma questão ligada à concorrência entre os grupos pelo mercado religioso (p.123-124).

⁹⁷ A tradição iorubá nagô se consolidou através da construção do terreiro da Casa Branca do Engenho Velho ou Ilê Axé Iyá Nassô Oká, desde os meados do século XIX e foi tido por muito tempo como o terreiro de Candomblé mais antigo no Brasil. Localizada na Barroquinha, no centro de Salvador, este terreiro foi considerado o primeiro monumento negro enquanto patrimônio histórico do Brasil, em 31 de maio de 1984. A Casa Branca teria dado origem no século XIX ao axé Opô Afonjá e ao Gantois, ambos também localizados em Salvador (LOPES, 2008, p.105).

⁹⁸ A re-africanização surge a partir da década de 80 (sec. XX) e ainda tem sido praticada em nossos dias atuais, com o apoio das classes mais intelectualizadas, dentro das religiões afro-brasileiras, na tentativa de reaficanizar essas religiões, isto é, purificá-las de todos os elementos estranhos (também católicos) que foram com o tempo a elas se juntando (BERKENBROCK, 2012, p.119).

⁹⁹ Stefania Capone através do livro, A Busca da África no Candomblé, tradição e poder (2009), apresenta argumentos que nos possibilitam refletir sobre a construção da legitimidade nos cultos afro-brasileiros, e na relação mútua entre a tradição dos orixás e os discursos antropológicos existentes em favor da legitimação da cultura nagô. Partindo da observação participante, entrevistas e documentação iconográfica, tendo como base o Candomblé de Angola, no Rio de Janeiro, ela provê uma dupla ruptura, tendo em vista que os espaços legitimadores na academia quanto aos estudos afro sobre o Candomblé, estabeleciam como referência única o Candomblé Ketu e a Bahia. Nesse sentido, sua discussão representa uma possibilidade de ampliação do olhar valorizando uma perspectiva outra.

Este debate nos ajuda a refletir sobre a necessidade de rompermos com a lógica do pensamento dominante, pois, mesmo quando buscamos “valorizar” práticas e conhecimentos subalternizados, podemos contribuir para o fortalecimento do paradigma hegemônico, pois o que está previsto neste pensamento abissal é universalizar conhecimentos, hierarquizando-os. Como categoria de estudo da ciência, o Candomblé não está isento das disputas epistemológicas presente no discurso acadêmico. A escolha de um tema de estudo, a princípio “democrático”, não necessariamente refletirá uma compreensão inclusiva da sociedade. Nesse sentido, a perspectiva intercultural crítica nos ajuda a compreender, que a construção de teorias emancipatórias só serão capazes na medida em que:

orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (CANDAUI, 2012, p.45-46).

Faz se necessário assumirmos que, ao tratarmos o Candomblé enquanto cultura homogênea, perdemos a sua riqueza singular e reproduzimos o discurso abissal. Esta cultura está presente no território brasileiro permeada pela diversidade, estando alguns pesquisadores e religiosos preocupados em estabelecer hierarquizações culturais para legitimar determinadas práticas como mais próximas de um eixo, considerado verdadeiro, a partir da cultura africana de base nagô-iorubá; tendo como estratégia desqualificar tudo o que se distancia deste padrão devido ao seu caráter “não tradicional”. Ou seja, o padrão hegemônico está engendrado até mesmo nos espaços e discursos em que buscamos fortalecer a cultura subalternizada, pois este é o legado do paradigma dominante.

c) Na Escola Pública.

Para refletirmos sobre as formas de representação de signos no espaço escolar, precisamos pensar sobre a importância do currículo pois, é através deste documento que práticas e discursos são definidos. Em meio a embates e disputas, construímos o currículo oficial, definido comumente pelas secretarias de educação; definimos, também, os planos de curso anuais das disciplinas/ano de escolaridade, a partir de um planejamento elaborado pelas escolas, que se desdobram em práticas efetivas no cotidiano escolar através da divulgação de informações. Como podemos perceber é por meio de um processo de escolhas, verticalizadas

ou democráticas, que definimos os conhecimentos legítimos a serem transmitidos. Nesse sentido nos cabe a reflexão sobre quais informações tem sido representadas no currículo sendo transformadas em práticas curriculares. Quais discursos tem se configurado no cotidiano de nossas escolas a favor da laicidade¹⁰⁰ deste espaço?

Tendo em vista que um Estado laico não é sinônimo de um Estado ateu, pois ao se proclamar como ateu esta instituição social estaria confessando a sua negação religiosa, podemos entender a laicidade como a possibilidade de todo cidadão se definir como religioso, diante da multiplicidade de credos existentes, como também não possuir nenhuma religião. A escola laica e democrática deveria ao menos possibilitar o debate sobre a diversidade existente, nos fazendo compreender a história das religiões, e suas múltiplas epistemologias. Mas, o que temos assistido são práticas curriculares que visam representar determinados discursos religiosos, mediante a invisibilização de tantos outros.

Poderíamos nos perguntar como os livros didáticos nos apresentam a história do negro no Brasil sem evidenciar a história das religiões de matrizes africanas, e quando as representa é sempre de maneira fragmentada e superficial. Este fato seria um exemplo de desconhecimento ou desinteresse? Quais olhares epistemológicos são legitimamente representados nos livros didáticos? Que atualizações na universidade e no trabalho pedagógico escolar são necessárias para lecionarmos, tendo como uma de nossas ferramentas o livro didático?

Para além desse recurso, como meio de representação de signos que invisibilizam a história das culturas de matrizes africana no Brasil, assistimos práticas “laicamente cristãs” se desenvolvendo no cotidiano escolar por meio de comemorações da páscoa, com a representação de símbolos cristianizados como pão, vinho, ovos; e festejos/ decorações natalinas que evidenciam a imagem de papai Noel, Jesus Cristo, sinos, guirlandas, pinheiros, e tantos outros símbolos. Esta prática naturalizada não é vista sob um olhar crítico, pois

¹⁰⁰ Laicidade é um substantivo feminino que designa a qualidade de algo ou de alguém que é laico. A laicidade corresponde a uma doutrina ou um sistema político que defende a exclusão da influência da religião no estado, na cultura e na educação. A laicidade é uma característica da grande maioria dos países. A laicidade sofreu uma expansão com a Revolução Francesa e teve como consequência a separação entre a Igreja e o Estado. Por esse motivo, a laicidade é centrada na cultura e no ensino. Alguns autores afirmam que em alguns casos, a laicidade originou a irreligiosidade, e muitas vezes a anti-religiosidade, que muitas vezes culminam em manifestações contra algumas religiões. A laicidade de um Estado não significa que ele é contra a religião, significa que as decisões administrativas do país são tomadas pela classe política e não pela classe religiosa. Aliás, uma das tarefas do Estado Laico é garantir a liberdade religiosa, e que não haja religiões com benefícios a nível legal. De igual forma, a laicidade de um país concede o direito ao cidadão de ter ou não uma fé religiosa, sendo que essa escolha não pode ser motivo de discriminação. Disponível em <<http://www.significados.com.br/laicidade>>. Acesso em 05/07/2015.

corroborar com o pensamento hegemônico, historicamente construído de que vivemos em uma sociedade “democraticamente cristã”.

A pedagogia jesuítica, exemplo de uma prática pedagógica tradicional, que monopolizou a educação escolarizada nos primeiros séculos da colonização, ainda reverberam em nossa escola do século XXI, pois a tônica do discurso catequizador ainda permanece no pensamento de muitos líderes políticos e profissionais da educação, não entendendo a escola pública como espaço laico. Em meio a práticas implícitas de representação privilegiada de signos de determinados credos religiosos na escola, não podemos esquecer do ensino religioso, pois, historicamente, diferentes grupos buscaram garantir seus interesses para definir o currículo escolar. Segundo Caputo (2012),

... o problema com o Ensino Religioso nas escolas é antigo [...]. Mas, no Brasil, ele começa com a chegada dos jesuítas no país em 1549, o que vai singularizar, desde o início, a escolarização brasileira com objetivos colonizadores e de catequese. O domínio dos jesuítas na educação vai durar 210 anos, até que, expulsos das colônias portuguesas, o que sobra de ensino no Brasil, nesse momento, continua sendo oferecido por outras ordens religiosas. A Proclamação da República, em 1889, separa Estado e Igreja Católica, mas só com a Constituição de 1891 haverá a garantia do ensino laico nas escolas públicas e o Ensino Religioso sairá de cena, mas por apenas quatro décadas. Afinal, a mobilização e a pressão da Igreja Católica jamais cessariam, o que vem lhe garantindo, desde então, sucessivas vitórias políticas sobre setores laicos da educação. [...] Em 1931, ano de inauguração da estátua do Cristo Redentor, o decreto 19.941 facultou a oferta da ‘instrução religiosa’ nas escolas públicas, sendo necessários 20 alunos inscritos e fora do horário das outras disciplinas. Contudo, a Constituição de 1934 lhe garantiu o status de ‘matéria’ inserida no currículo e tornou sua oferta obrigatória, ainda que facultativa para os alunos[...] A Constituição de 1946 garantiu o Ensino Religioso como disciplina dos horários normais das escolas oficiais do ensino primário e médio, mas conforme artigo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, os ônus para os cofres públicos continuaram vetados, o que duraria até a LDB de 1971, que revogou esse artigo. Foi graças a essa revogação e à pressão dos dirigentes católicos que professores do magistério público de outras disciplinas foram desviados para o Ensino Religioso. Da Constituição de 1988 os setores laicos da educação já saíram derrotados, porque a lei manteve o caráter obrigatório para a oferta do Ensino Religioso nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Minimizando o dano, a LDB de 1996 reincorpora o dispositivo ‘sem ônus para os cofres públicos’ [...] É justamente nesse momento que o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), uma organização composta por cristão de diversas origens, é criado. O então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, propõe alterar a LDB já no momento de sua promulgação, e três novos projetos são apresentados, sendo aprovado o do deputado padre Roque (PT-PR). Tramitando evidentemente em regime de urgência, o projeto resulta na Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997. A LDB é modificada e o Ensino Religioso é considerado ‘parte da formação básica do cidadão’. A restrição aos gastos públicos com o Ensino religioso desaparece e caberá aos estados regulamentarem os procedimentos para definir o conteúdo dessas disciplinas, bem como a forma de selecionar e

contratar seus professores. Com isso, já estava aberto o caminho para cada um fazer o que quiser, bem como entender e, por que não, como bem mandar a fé de governos, professores e diretores de escolas (p.209-210).

Por meio deste histórico, podemos evidenciar que o currículo escolar é disputado, pois, os diferentes setores da sociedade buscam representar as suas ideologias visando a educação da massa. Desde a sua instituição a escola sempre esteve atrelada ao ensino religioso e, especificamente, ao cristianismo. Entre idas e vindas, hoje por direito legal, o Estado deve garantir o Ensino Religioso, partindo da premissa de que a formação religiosa é base da formação cidadã. Acredita-se que, por meio de representações do discurso religioso, a formação identitária dos cidadãos estará garantida, pois a religiosidade é uma dimensão da personalidade considerada importante por alguns segmentos da sociedade. Estariam os ateus deficitários, socialmente ou emocionalmente, desta base formativa, por não acreditar em dimensões transcendentais? Esta não é uma preocupação dos líderes políticos que visam estabelecer as verdades de seus grupos representativos na política educacional que define uma educação para “todos”.

Mesmo prevendo a obrigatoriedade da oferta do Ensino Religioso, os gastos com o erário público e estabelecendo a matrícula “facultativa”, temos assistido que muitos(as) alunos(as) são obrigados(as) a cursar tal disciplina, pois, mesmo que, os responsáveis e familiares não assinem a autorização, que precisa está arquivada na documentação do(a) aluno(a) o discente tem sido obrigado a participar desse tempo formativo.

Para além disso criou-se um discurso “comum” de que a disciplina de Ensino Religioso não foi criada para ensinar nenhum credo, mas sim “valores”. Isso representa uma incoerência, pois, se a disciplina tem como objetivo promover o “Ensino Religioso” é para ensinar um credo religioso específico, por alguém preparado (padre, pastor, rabino, ialorixá,...), devido o seu caráter confessional.

Atendendo a Lei 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a matrícula é facultativa, ou seja, só se matricula quem se identifica com a ementa do curso. Mas, como alternativa “expansionista”, professores deste componente curricular e gestores escolares têm declarado que tal disciplina se baseia na formação de “valores”. A partir de quais referências culturais os valores (“eticamente ditos como neutros”) são selecionados e ensinados? Os conhecimentos científicos/ escolares não possuem valores? Somente as

religiões possuem conteúdos carregados de valores? Qual a epistemologia dos valores representados nesses tempos/espços de formação?

A LDBEN é bastante explícita quanto a não obrigatoriedade, o que garante um estudo confessional. Se queremos democratizar a presença curricular dos diferentes credos na escola, podemos promover o diálogo interdisciplinar e intercultural a partir da temática religião para evidenciarmos os aspectos históricos, políticos, econômicos, antropológicos, geográficos em que toda religião se constitui e, para isso, não precisamos de Ensino Religioso.

Na medida em que este componente curricular é oferecido, podemos nos perguntar se os diferentes fiéis, ao se matricularem em uma instituição escolar, seriam atendidos pelo seu credo diferentemente da perspectiva cristã. Estariam os estados e municípios preocupados com a sua situação econômica e por isso optaram por criar uma política “neutra” e homogeneizadora pautada no trabalho com “valores”, pois assim todos podem ser incluídos sem precisar de uma contratação a cada credo diferente exigido nas matrículas? Quais intencionalidades estão implícitas por trás dessa prática, visão economicista, monocultural...?

As ações antidemocráticas não são praticadas apenas na disciplina de Ensino Religioso, mas por meio dos diferentes componentes curriculares, e nos múltiplos tempos e espaços de formação que a escola brasileira oferece. Caputo (2012) evidencia - por meio de uma pesquisa, no campo educacional, com duração de 20 anos, através de observações e entrevistas realizadas nas escolas – que inserção de crianças e adolescentes dos terreiros de Candomblé no espaço escolarizado, se constitui por meio de uma inserção marginal, pois precisam silenciar e omitir sua pertença religiosa para se protegerem de situações de preconceito, discriminação e intolerância religiosa, em espaços fragilmente tidos como “laicos”. Essa realidade contribui para repensarmos as práticas antidemocráticas que a escola tem assumido para com os sujeitos que se definem diferentemente da identidade religiosa hegemônica.

Concordando com Gomes (2012, p.20), “Lamentavelmente, a escola brasileira vem instaurando uma ação pedagógica deseducativa no que se refere ao trato pedagógico da diversidade”. Isso porque profissionais da educação têm praticado abertamente a negação do direito à liberdade religiosa, o desrespeito e a discriminação em relação aos estudantes adeptos das religiões de matrizes africanas e também com os profissionais entre si (“colegas de trabalho”).

É a partir do entendimento de que todas as pessoas inseridas no processo educativo são sujeitos e que as ações de intolerância de manifestam em diversas direções é que, diferentemente de Caputo (2012), buscarei compreender a situação em que educadores têm vivido na escola por assumirem sua identidade enquanto candomblecistas e/ou representarem discursos afirmativos onde as culturas de matrizes africanas são valorizadas, ou até mesmo porque precisam, como as crianças e adolescentes, se inserir marginalmente em um espaço definido como “democrático”. A forma conservadora e autoritária de educar presente nos espaços escolares, por mais que o discurso sobre o ‘respeito à diversidade’ tenha sido inserido em nossa gramática pedagógica (GOMES, 2012, p.21), tem contribuído para a perpetuação do conflito e o fortalecimento da cultura de ódio ao diferente.

Diante dessas inquietações, apresentamos o leitor com os fios de contas de Omolu para compreendermos como a escola tem se relacionado com as professoras candomblecistas, reconhecendo que mesmo diante de uma condição “privilegiada”, de poder, verificamos que os(as) educadores(as) podem sofrer pressões por parte de gestores, alunos e outros(as) educadores(as) pelo aspecto identitário “assumido” na sua condição de diferença.

III- Atotô, Omolu! O Encontro com 7 Odus: OS RELATOS DAS HISTÓRIAS DE VIDA DAS PROFESSORAS CANDOMBLECISTAS.

Foi a partir da reconfiguração do projeto de pesquisa que os docentes se tornaram o foco deste estudo, tendo em vista que, através do evidenciamento da minha história de vida fui reconhecendo os meus conflitos, que se apresentavam, cada vez mais latente, no momento em que o tempo de iniciação candomblecista se entrecruzava com a minha prática profissional de professor, no espaço escolar. Na busca por outros sujeitos que vivenciavam estas mesmas experiências caminhei por diferentes odus¹⁰¹ onde encontrei 7 professoras candomblecistas que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

Ao definir o número 7 como universo de entrevistas acredito ter invocado a energia de Odi¹⁰², pois este odu, dentre outros sentidos, significa a concretização, e as entrevistas representam a materialidade do presente estudo. Na medida em que os caminhos se abriam para a efetuação das entrevistas, fui percebendo que somente professoras candomblecistas, ou seja, mulheres, estavam sendo entrevistadas. Esta não era a intenção do estudo, focar no discurso de professoras, mas ao definir este número de entrevistas, já estava sendo conduzido pela a energia deste odu.

Inicialmente tentei entrevistar 3 professores (1 babalorixá e 2 abiãs), mas por motivos que não consigo “racionalizar”, fui conduzido a ouvir o discurso feminino. Para além de uma específica quantidade, o número 7 aqui representa um contexto ancestral significativo que me possibilitou conhecer diferentes discursos sobre a história de vida de professoras candomblecistas.

¹⁰¹ Tendo como base a tradição iorubá nagô (da Nigéria), os odus (destinos) são considerados sistemas de adivinhação que se referem a situações, circunstâncias, ações e consequências na vida humana. Cada ser humano possui o seu destino, hora com passagem que se assemelha a de outros mas sempre com alguma particularidade. O odu é um conceito do Culto de Ifá e a presença desta cultura nos terreiros de Candomblé no Brasil faz parte de um processo de reafirmação pois representa “novos” conhecimentos incorporados à cultura dos Orixás, Vodunces e Inquices, que é interpretado através do jogo de búzios, dependendo da formação religiosa do Babalorixá/Ialorixá. De acordo com essa cultura, existem 16 Odus: Okaran, Ejiokô, Etaogundá, Iororrun, Oxê, Obará, Odi, Ejionilé, Ossá, Ofun, Ouarin, Egilaxeborá, Ejiolobon, Ika Ori, Obeogundá e Aláfia. Estes odus combinados entre si geram um total de 256 Odus que nos conduzem desde o nascimento como também em momento específico de nossa existência.

¹⁰² Este odu é identificado como caminho de riqueza, fecundação e concretização, possui a representação esotérica a partir de um círculo dividido ao meio por uma linha vertical, significando os órgãos sexuais femininos. Este é um odu que fala das mulheres em geral e tem correspondência com as Ajés (o espírito das mães ancestrais do universo). Independentemente do odu existe uma oscilação entre campos energéticos que precisam ser permanentemente positivados, para que possamos atingir o axé. São através dos ebós (práticas ritualísticas de limpeza espiritual contendo vários tipos de comida) que este axé é constituído nos permitindo a realização em diferentes aspectos da vida.

Envolvido por esta energia, o orixá Omolu¹⁰³ é invocado nesta pesquisa por estar vinculado a este odu e também se apresentar como uma referência identitária na medida em que as professoras entrevistadas nos relatam experiências que nos remetem às “feridas”¹⁰⁴, produzidas no cotidiano escolar. Por meio das histórias de vida dessas professoras, uma outra perspectiva sobre a história de nossa sociedade se evidencia reconhecendo a escola como um espaço tenso e que se estabelece de maneira antidemocrática.

Como os Nossos Odus se Encontraram.

Reconhecendo as minhas “feridas”, enquanto candomblecista, fui caminhando em busca do evidenciamento das feridas alheias. E esta busca se concretizou ao realizar as entrevistas, inicialmente, com duas amigas a Ekedji Diankála e a Dofona de Oxalufã (sendo esta última adepta ao mesmo terreiro que hoje pertença). Reencontrando em 2013, uma colega da pós-graduação (do PENESB 2009/2010) em Duque de Caxias, em um evento que discutia o combate às práticas racistas na escola, durante a conversa, Adôxu Naleuá me relatou que era candomblecista, e a partir daquele momento, a mesma se configurou como “sujeito/objeto” desta pesquisa. Este diálogo foi retomado em 2015 com a realização da entrevista.

Outra possibilidade de pesquisa se constituiu através da minha identificação enquanto candomblecista, ao dialogar, informalmente, em 2014, no local de trabalho, escola localizada no município de Itaboraí, com uma professora, que hoje considero uma amiga, Murialé, onde,

¹⁰³ Por meio de diferentes narrativas mitológicas sobre o orixá Omolu conseguimos compreender a possível aproximação deste orixá com as histórias de vida das professoras. Segundo a tradição iorubá nagô foi por causa do feitiço usado por Nanã para engravidar, que Omolu nasceu todo deformado. Desgostosa com o aspecto do filho, Nanã abandonou-o na beira da praia, para que o mar o levasse. Um grande caranguejo encontrou o bebê e atacou-o com as pinças, tirando pedaços da sua carne. Quando Omolu estava todo ferido e quase morrendo, Iemanjá saiu do mar e o encontrou. Penalizada, acomodou-o numa gruta e passou a cuidar dele, fazendo curativos com folhas de bananeira e alimentando-o com pipoca sem sal nem gordura até o bebê se recuperar. Então Iemanjá criou-o como se fosse seu filho. Omolu tinha o rosto muito deformado e a pele cheia de cicatrizes. Por isso, vivia sempre isolado, se escondendo de todos. Certo dia, houve uma festa em que todos os Orixás participavam, mas Ogum percebeu que o irmão não tinha vindo dançar. Quando lhe disseram que ele tinha vergonha de seu aspecto, Ogum foi ao mato, colheu palha e fez uma capa com que Omolu se cobriu da cabeça aos pés, tendo então coragem de se aproximar dos outros. Mas ainda não dançava, pois todos tinham nojo de tocá-lo. Apenas Iansã teve coragem; quando dançaram, a ventania levantou a palha e todos viram um rapaz bonito e sadio. Quando Omolu ficou rapaz, resolveu correr mundo para ganhar a vida. Partiu vestido com simplicidade e começou a procurar trabalho, mas nada conseguiu. Logo começou a passar fome, mas nem uma esmola lhe deram. Saindo da cidade, embrenhou-se na mata, onde se alimentava de ervas e caça, tendo por companhia um cão e as serpentes da terra. Ficou muito doente. Por fim, quando achava que ia morrer, Olorum curou as feridas que cobriam seu corpo. Agradecido, ele se dedicou à tarefa de viajar pelas aldeias para curar os enfermos e vencer as epidemias que castigaram todos que lhe negaram auxílio e abrigo.

¹⁰⁴ As feridas do orixá Omolu são aqui assumidas metaforicamente, como os desgastes e as dificuldades sofridas pelas professoras no cotidiano escolar.

por meio desta conversa, a mesma também evidenciou que era candomblecista. Após apresentar o tema da minha dissertação, ela me indicou duas outras professoras: Fomo de Xangô e Oxum Tobí. Esta última, durante a realização da entrevista, na casa de Murialé, me indicou uma outra professora, que era a sua irmã de axé, anteriormente em um outro terreiro. Para concluir o trabalho de entrevista dialoguei com a professora Abiã, indicada por Oxum Tobí, que mesmo não sendo iniciada, já agregava experiências no terreiro. A sua fala contribuiu significativamente para esta discussão.

Ao revelar como as entrevistadas foram identificadas como sujeito/objeto da pesquisa, ou seja, por meio do evidenciamento dos “bastidores” em que o pesquisador constrói à sua trajetória para produzir o conhecimento, compreendemos as relações, a complexidade e os sentidos em que os discursos científicos se constituem. Concordamos com Santos (2011, p.71) que este é um aspecto a ser considerado como crise epistemológica do paradigma dominante, pois ao assumirmos as condições sociológicas em que o conhecimento é produzido, fortalecemos o paradigma emergente, já a ocultação destas condições, visa reproduzir discursos hegemônicos “revelando supostamente” a neutralidade/distanciamento do pesquisador ao fenômeno estudado.

Para além de Professoras, Candomblecistas e Mulheres.

Nesta busca, para além de professoras, candomblecistas e residentes do Estado do Rio de Janeiro, outras identidades se configuram neste grupo aparentemente homogêneo pois, as entrevistadas compunham aspectos identitários diversos que variam quanto a dimensão racial; gênero; classe trabalhadora pertencente à rede pública e escolas privadas; com formação em níveis e cursos variados (graduandas, especialistas ou mestradas; formadas em Pedagogia, História, Ciência Social, Jornalismo, Filosofia); exercem a profissão em trajetórias temporais diferentes, variando de 3 a 20 anos de magistério; residem em municípios diferentes, mesmo que vizinhos; possuem estado civil de casadas ou solteiras; pertencem a Candomblés singulares (de origem Ketu Engenho Velho, Ketu Apofonjá e Angola), são filhas de diferentes divindades (Oxalufã, Xangô, Airá, Nanã e Oxum); possuem odus de vida diferentes, enfim, mesmo buscando linhas comuns nas histórias de vida destas professoras, precisamos reconhecer que há diversos aspectos identitários que as singularizam. E esta singularidade, segundo Cucho (2002, p. 192-193), se concretiza diante da potencialidade do sujeito em

constituir-se, enquanto identidade multidimensional, ou seja, uma identidade sincrética, que na síntese, agrega em si, diferentes aspectos deste misto cultural disponível na sociedade.

Para a configuração dessas mulheres, enquanto base empírica para o presente estudo, foram valorizadas as suas identidades de professoras e candomblecistas, sendo esta última, assumida no relatório da pesquisa, não como um dado fictício, mas como identificação efetiva, definida a partir de outro espaço, o terreiro. A partir dessa identificação, as histórias de vida das professoras candomblecistas passam a fazer sentido nas reflexões a seguir diante de questões evidenciadas como significativas para o entendimento da relação entre a escola e o terreiro, tendo como base a prática docente.

a) A Identidade das Professoras no Terreiro.

a.1) Equede Diankála.

Equedes são autoridades femininas que auxiliam o Babalorixá/ a Ialorixá e que foram escolhidas pelos orixás para servir e cuidar deles. Estas mulheres não incorporam as divindades. O termo equejé pertence a nação fon, porém se generalizou, transformou-se em Equede e passou a ser usado por todas as nações-irmãs. As Equedes são tratadas com muita referência por todos da comunidade e chamadas carinhosamente de mãe até mesmo pelos visitantes e pelos amigos da casa. Porta-vozes dos orixás, na casa de Candomblé, transmitem seus recados aos sacerdotes, aos filhos e aos que procuram. Auxiliam também nas festividades, vestindo e ajudando a entender as necessidades das divindades (KILEUY, OXOGUIÃ; 2011, p. 64-65).

Diankála é uma djina, que faz referência ao orixá Olalufã. Mas a palavra djina significa, no Candomblé da nação de Angola, nome de batismo de todos os iniciados. A identidade do sujeito nesse espaço se configura a partir do seu cargo/ função no terreiro e a sua djina. A djina de cada membro será diferente de acordo com o seu orixá pessoal.

Equede Diankála, foi entrevistada em sua residência, localizada no bairro Brasilândia, no município de São Gonçalo. Nasceu no município do Rio de Janeiro, no bairro da Glória, tem 46 anos e se considera negra. Coursou o Ensino Médio, na modalidade Normal, no Instituto de Educação Clélia Nanci (1985-1987), escola localizada no município de São Gonçalo e cursou a graduação em Pedagogia no Centro Universitário Plínio Leite (1999-2003), localizado no município de Niterói. Em 2014, trabalhava como professora do 1º

segmento do Ensino Fundamental, lecionando no 3º ano, com as disciplinas integradas e no 4º/5º ano, nas disciplinas de Matemática e Ciências, em 2 escolas privadas, ambas localizadas no município de São Gonçalo. Sua história como professora primária (atualmente denominada 1º segmento do Ensino Fundamental) foi iniciada no ano de 1988.

a.2) Dofona de Oxalufã.

Dofona de Oxalufã é um dos nomes recebidos, por um dos integrantes, ao ser iniciado em alguns candomblés. O “barco de iaôs”, como é chamado pelos candomblecistas, é um conjunto de pessoas se preparando para a iniciação. Neste barco, existe uma hierarquia na sequência da chegada dos orixás, de acordo com os atos litúrgicos da iniciação. Os nomes aqui citados são utilizados pela nação Fon e também foram assimilados, até os dias atuais, pelos candomblés da nação iorubá e por algumas casas de origem banto: 1) dofono; 2) dofonitinho; 3) fomo; 4) fomotinho; 5) gamo; 6) gamotinho; 7) vimo (ou vito); 8) vimotinho (ou vitotinho); 9) gremo; 10) gremotinho; 11) timo; 12) timotinho (KILEUY, OXOGUIÃ; 2011, p.77).

A Dofona de Oxalufã nasceu no município de São Gonçalo, cursou o Ensino Médio na modalidade Normal, no Instituto de Educação Clélia Nanci, no período entre 1998 a 2000. Lecionou nas redes públicas de ensino do município de Tanguá e de São Gonçalo, nas séries iniciais; cursou a graduação em Filosofia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), entre os anos de 2001 e 2006, e posteriormente assumiu, na rede estadual do Rio de Janeiro, a matrícula de professora do Ensino Médio como professora de Filosofia. Já foi filiada ao Sindicato dos Professores (SEPE) e hoje não é mais. Também não é filiada a nenhum partido político. A professora foi entrevistada, em sua residência, localizada no município de Niterói, no dia 27/09/2014.

a.3) Murialé

Murialé é uma dijina que significa Casa de Xangô, de referência do Candomblé de Angola. Ela foi entrevistada em 08/03/2015, em sua residência, localizada no município de São Gonçalo. Esta casa está situada dentro da roça de santo construída para o orixá Oxóssi (este terreiro já existe há pelo menos 35 anos). Segundo Murialê ela é bisneta de Joãozinho da Golméia e sua Ialorixá é a Senhora Kassango (dígina que significa casa do Oxóssi). Este terreiro pertence à nação de Angola. Ela cursou o Ensino Médio na modalidade Normal, em

Itambí, no Colégio Estadual Ilca de Araújo, no período entre 1994 a 1996. Atualmente, leciona na rede pública de ensino de Itaboraí (desde 2013), mas já trabalha no magistério (incluindo a rede privada) nas séries iniciais, desde 1997. Está cursando a graduação em Pedagogia na Universidade Anhaguera (antiga Plínio Leite). Não é filiada ao Sindicato dos Professores (SEPE), mas é filiada ao PPS (Partido Popular Socialista).

a.4) Adôxu Nanleuá

Adôxu Nanleuá significa: Nanã lhe fez bela. Atualmente, leciona na rede pública de ensino de São Gonçalo, mas já trabalha no magistério, há pelo menos 23 anos. Foi entrevistada em 13/03/2015, na escola municipal, onde trabalha. Esta unidade de ensino está localizada em São Gonçalo, município onde a professora também reside. O terreiro a que pertence se identifica como nação Ketu Opó Afonjá e denomina-se Ilê Axé Omi Iamassê Aganjú Isolá, que significa: Casa de Xangô, água que fertiliza. Este templo religioso está localizado no município de Niterói. Ela concluiu o Ensino Médio na modalidade Normal, antigo curso Pedagógico, em 1989. Possui ensino superior sendo graduada em Jornalismo e Letras.

a.5) Fomo de Xangô

Fomo de Xangô é o nome atribuído aos filhos de Xangô que são iniciados coletivamente estando na 3ª posição na ordem da feitura. Fomo foi entrevistada em 19/03/2015, na escola em que leciona, unidade de ensino municipal localizada em Itaboraí. A professora estava atuando como orientadora tecnológica no laboratório de informática. Havia uma média de 20 alunos na sala. Alguns discentes ficaram observando a entrevista, mas outros estavam interessados em interagir com o computador não se importando com a minha presença e a ação da professora. A professora fez questão de colocar o seu fio de conta de Xangô no pescoço para realizar a entrevista e ao final quis que eu a fotografasse. Mas, a comuniquei que, provavelmente, a sua imagem não seria exposta no relatório da pesquisa. O terreiro a que pertence se identifica como da nação Ketu e o terreiro está localizado no município de Itaboraí. Ela cursou o antigo curso Pedagógico, hoje denominado Curso Normal e atualmente está cursando Pedagogia em uma universidade privada. Leciona na rede pública de Itaboraí, mas já trabalha no magistério, há pelo menos 20 anos.

a.6) Oxum Tobí

Oxum Tobí, é o uruncó (nome) da divindade da professora entrevistada. Apesar de já possuir mais de 7 anos de iniciada, ainda não deu a sua obrigação para se tornar Egbomi (pessoa mais velha em relação ao iaô). É iniciada desde 2008 no Ilê Axé Aganju Ixolá que significa Casa de Aganjú (localizado no município de Niterói). Este terreiro é descendente do Ilê Axé Apô Afonjá, localizado no bairro Coelho Neto, município do Rio de Janeiro. Após fazer complementação pedagógica em nível médio, cursou Licenciatura em História pela Faculdade Universo. Hoje, a professora Oxum Tobí é pós graduada pela IFRJ (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro), polo São Gonçalo, e leciona desde 2003, na rede municipal de Maricá. Após a entrevista, dialogamos sobre alguns fundamentos do Candomblé. A professora Oxum Tobí foi entrevistada, em 28/03/2015, na casa de Murialé.

a.7) Abiã

Abiã é toda pessoa que entra para a religião do Candomblé, também chamado de filho(a) de santo, após ter passado pelo ritual de lavagem de Fio de contas e o Obori. Só deixará de ser abiã quando for iniciada, se tornando um iaô. O abiã não participa dos preceitos internos, só participa das festas públicas, ainda não tem um compromisso com o Ilê (casa). Nesse período, terá a oportunidade de conhecer as pessoas e o funcionamento da casa, se tiver alguma coisa que não goste, poderá sair e procurar outra casa que seja do seu agrado ou de sua confiança. A professora Abiã é mestre em educação, militante do Movimento Negro, é formada em Ciências Sociais e frequenta um terreiro em Nova Iguaçu. Hoje leciona no Curso Normal, em uma escola estadual, no município de São Gonçalo.

Relatos das Histórias de Vida por meio do Evidenciamento das “Feridas”.

a) Práticas Religiosas antes do Candomblé.

Concordando com Hall (2011, p.13), o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, a partir dos sentidos que atribui às representações culturais disponíveis na sociedade. Isso significa dizer que as nossas identidades são construídas historicamente, permitindo o deslocamento em múltiplas direções, questionando assim percepções essencializadas e unificadoras. Ao definirmos como ponto de reflexão as identidades

religiosas assumidas pelas professoras, antes de se tornarem candomblecistas, verificamos que a nossa formação não se constitui de maneira uniforme e linear.

Eu era católica. E eu passava perto dos centros e ficava encantada com aquilo. Era um encantamento que eu tinha, e eu queria estar ali dentro. Aí fui para a umbanda, e pra visita. Aí passei mal, conversei com a mãe de santo e ela falou assim: Você é o quê? Eu sou católica. Mas eu falei com ela que a Umbanda me fascinava, o espiritismo me fascinava (Murialé).

Antes de ser candomblecista eu frequentava, esporadicamente, as missas nos domingos na Igreja Matriz de São Gonçalo do Amarante. Mas após minha mãe se iniciar no Candomblé, também comecei a frequentar o mesmo barracão (Equede Diankála).

Da mesma forma que Murialé, Equede Diankála também se considerava católica, mas o que as diferencia é que Murialé migrou do catolicismo para a Umbanda, e a Equede Diankála do catolicismo para o Candomblé. Esta diferença se aproxima visto que ambas migram de um pólo cristão para as religiões de matrizes africanas. Este é um movimento não revelado pela grande mídia, pois, existe uma lógica que, insistentemente é propagada a partir de uma perspectiva “evolucionista”, estabelecendo que os adeptos das religiões de matrizes africanas se deslocam “naturalmente” para o cristianismo, ou seja, saem de um pólo considerado inferior para um outro estado antagônico, legitimado como evoluído e superior.

Eu tenho uma formação de Umbanda. Depois eu me interessei pelo catolicismo, busquei outras religiões. E o que eu necessitava para o meu conforto, o meu acalanto eu encontrei no Candomblé (Fomo de Xangô).

Na minha família sempre teve matriz de raiz africana. Minha avó materna era umbandista e iniciada no Ketu também... A minha vó paterna era de Umbanda, então eu sempre frequentei, desde a infância... Depois, durante muito tempo, eu não fui batizada, fui batizada com 10 anos, passei de 7 aos 10 anos, fiz catequese, minha família dizia que tinha que batizar... Aí dos 13 aos 17, eu frequentei a igreja evangélica. Com 17 eu rompi e não quis ir mais e, aos 19, aos 22 anos, eu fiquei sem religião, queria ser ateia. Aí comecei a ficar perturbada. Aí com 22 anos, começou a minha ficha a cair, minha mãe conversou comigo, dizendo que eu tinha que ter uma religião. Ou você volta pra igreja ou procura um centro (Abiã).

Minha aproximação com esse universo se dá na minha infância, mas não de uma forma direta. Meu pai tinha essa ligação um pouco maior, porque minha avó, mãe do meu pai, frequentava Umbanda... Minha mãe foi criada no catolicismo e depois minha mãe se tornou Testemunha de Jeová. E isso dava um conflito muito grande na minha casa. E minha avó paterna, às vezes, me pegava no dia de São Cosme e São Damião, me levava na pracinha, me dava uns banhos de guaraná, me jogava umas pipocas. Então desde pequena, eu tinha uns 5, 6 anos. Até os meus 9 anos, 10 anos eu tinha essa vivência mais próxima com esse universo da Umbanda com a minha avó... Tornei-me Testemunha de Jeová por influência da minha mãe. Fui Testemunha de

Jeová, fervorosa. Eu acreditava naqueles princípios religiosos e me batizei dentro da religião (Dofona de Oxalufã).

As vivências de Fomo de Xangô, Abiã e Dofona de Oxalufã nos mostram que a Umbanda¹⁰⁵, mesmo sendo uma instituição religiosa recente vem disputando o mercado religioso com o cristianismo. Pois mesmo inseridas numa sociedade historicamente considerada cristã/católica, a Umbanda se revela como aspecto identitário importante na formação dos brasileiros. Vale ressaltar que as professoras não atendem a uma linearidade formativa pois, se deslocam de um pólo considerado afro para o cristianismo e retornam à cultura afro-brasileira a partir de uma outra perspectiva, ou seja, o Candomblé. Nesse sentido, compreendemos que o sujeito se constitui em processos de mutação permanente, sem que isso represente aspectos evolutivos ou decadentes.

Na visão de alguns candomblecistas, o movimento de adeptos da Umbanda para o Candomblé representa uma “evolução” pois, estes sujeitos estariam se distanciando do sincretismo religioso (pejorativamente pensado como degeneração das tradições afro) para uma prática religiosa “legitimamente africana”. Por meio deste pensamento, o discurso abissal se reproduz na sociedade, mesmo nos grupos marginalizados pois, a base epistemológica do pensamento excludente é hierarquizar a diferença, não compreendendo a sua singularidade. Este discurso evolutivo nos faz crer que as nossas histórias de vida precisam seguir um caminho uniforme corroborando para pensamentos intolerantes na medida em que hierarquizam as culturas e estabelecem espaços polarizados (inferiores e superiores). Nesse sentido podemos concordar com Santos (2007) que,

a humanidade moderna não se concebe sem uma subumanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para que a outra parte da humanidade se afirme como universal...(p.76).

Ao estabelecermos como universal o polo cristão, afirmamos a subumanidade das religiões não cristãs, neste caso, a cultura de matriz afro-brasileira, que são pensadas como uma particularidade social. Mas através do movimento da Equede Diankála, Dofona de Oxalufã, Fomo de Xangô, Murialé, e Abiã, ao oscilarem do cristianismo para o Candomblé, negam essa humanidade moderna, percorrendo um outro caminho formativo que vai muito além do que a cultura midiática e dominante nos oferece. Estariam essas professoras regredindo em sua formação humana ao assumir este aspecto identitário não legitimado? Em

¹⁰⁵ Apesar de ser considerada uma cultura de matriz africana a Umbanda agrega em si elementos da cultura religiosa católica, indígena, candomblecista e espírita.

nossa sociedade, levando em consideração a uniformidade do pensamento hegemônico, a resposta será positiva.

Na fala da professora Abiã, percebemos a preocupação de sua família em lhe ajustar dentro de um código religioso, mesmo que aparentemente “antagônico”, pois no Brasil, se definir como ateu é uma identidade vista sob suspeita. Esta preocupação se reflete nos dados do censo 2010, ao revelar que 89% dos brasileiros entrevistados se declaram religiosos.

Nesse sentido, a prática colonial do batismo católico, ainda permanece no século XX, e possivelmente no século XXI, como prática legitimadora para agregar o sujeito ao mundo religioso, lhe distanciando de uma vida “pagã/ateia”. Mesmo que esta prática simbólica se perpetue em nossos dias atuais, como representação de uma “inclusão religiosa”, tal ação não garante a permanência do sujeito ao credo predefinido pelo seu contexto familiar, pois, os sentidos que as culturas assumem diante de nossas relações são múltiplos.

Anteriormente eu era umbandista só que os meus santos de Umbanda tinham se despedido. Disseram que tinha acabado o período deles, e eu fiquei muito feliz com isso porque eu achei que o compromisso tinha se extinguindo ali. Meus pais eram de formação católica...(Oxum Tobí).

...Eu tenho na família pessoas que foram umbandistas... Eu era budista. Essa mudança foi bem difícil, porque é uma desconstrução... (Adoxú Nanleuá).

Oxum Tobí e Adoxú Nanleuá, mesmo tendo como referência na família a respectiva formação católica e umbandista, elas vivenciavam práticas religiosas diferentes da referência oferecida por esta instituição. Isso nos revela que possuímos a capacidade de divergir diante do que nos é ensinado. Destacaria ainda na fala de Adoxú Nanleuá este movimento bastante diverso, tendo em vista que, em nossa sociedade, ser budista é algo bastante distinto pois, o polo de representação identitária se localiza nos conhecimentos orientais.

Nesse sentido o Budismo¹⁰⁶ talvez se insira em uma situação “privilegiada” em relação as religiões de matrizes africanas, pois a sociedade brasileira, se constituiu colonialmente pelo

¹⁰⁶ O budismo não é só uma religião, mas também um sistema ético e filosófico, originário da região da Índia. Foi criado por Sidarta Gautama (563-483 a.C.), também conhecido como Buda. Este criou o budismo por volta do século VI a.C. Ele é considerado, pelos seguidores da religião, como sendo um guia espiritual e não um deus. Desta forma, os seguidores podem seguir normalmente outras religiões e não apenas o budismo. O início do budismo está ligado ao hinduísmo, religião na qual Buda é considerado a encarnação ou avatar de Vishnu. Esta religião teve seu crescimento interrompido na Índia a partir do século VII, com o avanço do islamismo e com a formação do grande império árabe. Mesmo assim, os ensinamentos cresceram e se espalharam pela Ásia. Em cada cultura foi adaptado, ganhando características próprias em cada região. Os ensinamentos do budismo têm como estrutura a ideia de que o ser humano está condenado a reencarnar infinitamente após a morte e passar sempre pelos sofrimentos do mundo material. O que a pessoa fez durante a vida será considerado na próxima vida e assim sucessivamente. Esta ideia é conhecida como carma. Ao enfrentar os sofrimentos da vida, o espírito pode atingir o estado de nirvana (pureza espiritual) e chegar ao fim das reencarnações. Para os seguidores, ocorre também a reencarnação em animais. Desta forma, muitos seguidores adotam uma dieta vegetariana. A filosofia é baseada em verdades: a existência está relacionada à dor, a origem da dor é a falta de conhecimentos e os desejos

tensionamento histórico entre os brancos e os negros. A referência cultural budista, apesar de diferente, não representa uma ameaça cotidiana para a construção ideológica da identidade nacional do Brasil, pois em uma sociedade majoritariamente negra, combater o crescimento das religiões de matrizes africanas torna-se uma preocupação permanente.

Por mais que exista uma cultura em nossa sociedade que nos conduza à reprodução do credo hegemônico, precisamos reconhecer que as possibilidades de mudanças, escolhas e apropriação das culturas se constituem nos diferentes tempos e espaços em que interagimos. Segundo Cuche (2002, p.183), devemos considerar que, “a identidade se constrói e se reconstrói constantemente no interior das relações sociais”. Tendo como foco as relações, em que o sujeito estabelece, compreenderemos que a sua formação é relacional e não se estabelece supostamente por uma “essência”. Mesmo diante de uma tradição familiar, assumida como essência formativa de um grupo, a família, a pesar de ser uma importante instituição formadora, não é a única fonte de conhecimento do sujeito, pois as possibilidades de aprendizagens, neste caso, do ensino religioso, são múltiplas, e variam de acordo com os sentidos que atribuímos as diferentes relações socioculturais, em nossa trajetória de vida.

b) A Visão sobre o Candomblé antes de Tornar-se Candomblecista.

Vivemos em uma sociedade historicamente colonizada e que, por meio de uma lógica abissal, hierarquizamos os diferentes grupos sociais e suas respectivas culturas, estabelecendo como referência de desenvolvimento a sociedade euro-estadunidense. Na busca pela afirmação de identidades e diferenças (SILVA, 2011, p.75), que se estruturam na sociedade, pelo poder de alguns em definir o que é legítimo e o que está sujeito a invisibilidade e marginalização, as referências de base afro-brasileiras foram negadas enquanto aspecto identitário nacional, tornando assim o Candomblé uma cultura inferiorizada no imaginário social. Através dos relatos das professoras Dofana de Oxalufã, Murialé, Adôxu Nanleuá e

materiais. Portanto, para superar a dor deve-se antes livrar-se da dor e da ignorância. Para livrar-se da dor, o homem tem oito caminhos a percorrer: compreensão correta, pensamento correto, palavra, ação, modo de vida, esforço, atenção e meditação. De todos os caminhos apresentados, a meditação é considerado o mais importante para atingir o estado de nirvana. A filosofia budista também define cinco comportamentos morais a seguir: não maltratar os seres vivos, pois eles são reencarnações do espírito, não roubar, ter uma conduta sexual respeitosa, não mentir, não caluniar ou difamar, evitar qualquer tipo de drogas ou estimulantes. Seguindo estes preceitos básicos, o ser humano conseguirá evoluir e melhorará o carma de uma vida seguinte. O budismo se estabeleceu no Japão por volta do ano 575. Disponível em <<http://www.suapesquisa.com/budismo>>. Acesso em 15/07/15.

Oxum Tobí, percebemos a força da cultura na formação desses sujeitos em reproduzir o pensamento hegemônico.

Eu nunca quis estar no Candomblé. Porque eu já tinha superado os meus preconceitos em relação à Umbanda, mas o Candomblé não. E até mesmo a própria Umbanda me gerou um pouco de preconceito para com o Candomblé (Dofana de Oxalufã).

Porque até então, eu achava o Candomblé feitiçaria, coisa do diabo mesmo... (Murialé).

... e eu como umbandista tinha até um pouco de preconceito quanto ao Candomblé, por conta da matança de animais. Eu achava horrível (Oxum Tobí).

...mas até então, a visão que eu tinha, era uma visão totalmente deturpada, estereotipada, da religião, então eu tive que desconstruir muita coisa (Adôxu Nanleuá).

Percebemos, nos relatos anteriores, que as representações do Candomblé, para essas professoras, corroboravam com a ideologia existente. Mesmo para os praticantes de religiões de matrizes africanas, sob a condição umbandista, existe um preconceito em relação ao Candomblé, visto que esta cultura se distancia dos referências cristãos, enquanto que a Umbanda, mesmo assimilando a cultura afro e indígena, agrega em si o catolicismo e o espiritismo, culturas estas de base europeia. Como podemos perceber, existem tensões mesmo dentro de um grupo considerado homogêneo, pois, em uma sociedade marcada pelo pensamento abissal, cada elemento diferente que se distancia do padrão estabelecido é uma justificativa para a negação do outro. Nesse sentido,

é importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (DCNs, 2004, p.15).

Partilhando desses valores “civilizatórios” disponíveis na sociedade, aprendemos a discriminar os diferentes, pois a afirmação da nossa identidade, nesta lógica, se baseia na negação da identidade do outro. Da mesma forma que algumas posturas candomblecistas buscam se colocar em uma instância superior aos umbandistas, pois, estabelecem como referência a proximidade com a tradição africana, alguns umbandistas se consideram mais “evoluídos” por se distanciar das práticas consideradas “primitivas” que são exercidas no Candomblé. Por meio desses processos formativos abissais internalizamos a lógica do pensamento hegemônico e passamos a reproduzir práticas incoerentemente questionadas por nós. Em uma sociedade excludente, o discurso preconceituoso “comum” passa a ser assumido

pelo sujeito discriminado, atualizando-o de acordo com o seu foco e objeto de discriminação, que contribui para a manutenção da lógica existente.

c) A Inserção no Candomblé.

Mesmo diante de resistências alimentadas por ideias preconcebidas, os sujeitos conseguem superar o preconceito existente e enxergar o Candomblé como um horizonte de formação cultural religiosa. Mas os motivos que levam este sujeito a procurar este credo religioso são muito variados e tendemos a pensar em uma correspondência “natural” entre os ensinamentos da família como uma continuação geracional. Esta é uma possibilidade que não podemos desconsiderar. E que verificamos no depoimento da Equede Diankála.

Eu fui gostando do Candomblé, por causa do batuque em si, das danças, fui me atraindo, fui gostando, me senti atraída, gostava de participar, de ajudar... Através da iniciação da minha mãe eu comecei também a ir, frequentava, fui gostando, me atraía, gostava de ver, de participar, de ajudar...Com a minha mãe, eu fui até à idade que eu não podia ficar sozinha em casa. Depois que podíamos ficar sozinhas, que tínhamos uma idade para ficarmos sozinhas, ela não levava mais, ia por opção (Equede Diankála).

Este relato nos revela um processo comum em nossa sociedade onde a família nuclear transmite o saber para a geração mais nova, sendo incorporado pelos sujeitos, mantendo assim a tradição da linhagem. Na medida em que a Equede Diankála foi adquirindo autonomia, a mesma passou a frequentar o terreiro mediante as suas necessidades, estando também encantada pela rotina deste espaço, o que contribuiu para que permanecesse na religião. Mas no caso da Abiã, mesmo vivendo experiências de base umbandista e candomblecista em sua infância, ofertada pelo seu núcleo familiar, foi através dos amigos, pessoas não vinculadas por laços consanguíneos, que a “levaram” para o terreiro.

Na minha família sempre teve matriz de raiz africana. Minha avó materna era umbandista e iniciada no Ketu também, só não sei para qual orixá, porque eu só fui saber que ela era iniciada quando eu tinha 27 ou 28 anos, quando minha mãe falou...Tinha algumas coisas que eu tinha herdado da minha avó. Minha avó não era mãe de santo. Mas parece que eu tenho umas entidades que, porque eu tenho essa ancestralidade de Umbanda, e de orixá, e aí tem algumas coisas que eu herdei da minha avó... Aí eu comecei a frequentar, com 25, 23, acho que 22 anos, comecei a frequentar o Candomblé, uma casa de Ketu, da ialorixá Mãe Desuíta e ia na Umbanda, mas só na assistência. Aí em 2008, quando eu fui numa saída de santo, do meu amigo que era pra ser de Ogum, aí lá foi Exu, aí eu fui nessa saída, era dia 23 de abril, aí eu cheguei nessa saída, tinha a festa pra Ogum e a saída de

santo. Exu, Iemanjá, Oxum e Iansã. Três iabás e um oboró. No meio da festa Ogum veio e me abraçou, entregou para uma Ekedí uma conta, e depois de um tempinho, no xirê, Omolu veio me abraçou e me tirou um fio de conta da feitura e me deu. Depois o pai de santo da casa deixou a gente ver os iaôs, aí meu amigo falou:- Nossa, você ganhou de presente! E o erê desse Omolu disse que eu era filha de Omolu. Omolu toda vez que me vê me abraça, ele tem uma relação muito forte comigo. Quando minha filha chegou, ele também deu um presente pra ela, um idé,... sempre se mostra muito presente... eu ia na infância, na Umbanda e no Candomblé. No Candomblé quem me levou foi a minha avó paterna. Mas diz ela que tomou um bori,..Então eu fui algumas vezes com a minha avó. Mas eu tenho mais lembranças da Umbanda... (Abiã).

Mas na situação de Murialé, foi através do contato com seu esposo que ela veio a conhecer o Candomblé. Um dado importante é que seu esposo não é candomblecista, mas por manter o contato com pessoas que professam esta cultura, ele representa o canal que possibilitou a sua esposa adotar tal religião. Uma visão bastante democrática, tendo em vista que vivemos em uma sociedade marcada pelo machismo onde as mulheres devem seguir os interesses do “chefe” da casa. Esta experiência permite a Murialé compreender cotidianamente a importância das relações democráticas na formação humana, pois lhe foi garantido o direito de ser diferente.

De repente, eu conheci o meu marido e passei a conhecer o Candomblé com outros olhos...Coisa que nem o meu marido é feito no santo, mas eu entrei e me apaixonei (Murialé).

Na experiência vivida por Dofona de Oxalufã, a história foi outra. Neste caso foi o pai de santo que representou a mudança. Este movimento é “comum” nas casas de santo, mas visto sob suspeita por representantes das religiões de matrizes africana, pois até que ponto a mudança não representa a descontinuidade da tradição? Na situação relatada por Dofona de Oxalufã, quando seu líder espiritual, iniciou um processo de mudança da Umbanda para o Candomblé, esta tendência se evidenciou na medida em que os filhos de santo optaram por acompanhar o babalorixá. Tendo em vista que o que está em jogo não é apenas uma mudança física, de um espaço para o outro, as necessidades afetivas e espirituais também precisam ser consideradas neste processo de mudança. Para a professora, até então umbandista, foram os laços simbólicos/afetivos, estabelecidos com o pai e irmãos(as) de santo que contribuíram para a sua migração posterior ao terreiro de Candomblé.

Bom, a minha passagem para o Candomblé foi meio ao “acaso”, foi uma decisão meio inconsciente. O pai de santo, até então Marcelo, se envolveu com o Candomblé. Ele foi para a casa de Candomblé de Ketu, na casa do Beto de Iemanjá, em Inoã/Maricá, na época Ketu. Depois houve uma mudança. E com essa inserção do Marcelo, que era meu pai de santo na

Umbanda e filho de santo no Candomblé, eu fui participando do espaço candomblecista. Mas, não foi uma decisão minha, foi uma coisa que aconteceu por conta desse movimento mesmo do pai de santo. E ele cobrava, se ele estava lá, a gente teria que ir, por ser filho de santo nós precisávamos estar lá. Então eu comecei a ir...Então eu ficava nesse meio, indecisa se ia ou se não ia, se eu deveria, mas eu não queria me deslocar da Umbanda, eu não queria sair da casa do Marcelo. Porque além de eu gostar do movimento religioso umbandista eu me identificava com todas as pessoas ali (Dofona de Oxalufã).

Podemos perceber também que para a Dofana de Oxalufan não seguir o pai de santo, e conseqüentemente o grupo de irmãos(as) de santos, significaria a perda de uma identidade coletiva com este grupo. Através dos laços afetivos esta professora migrou da Umbanda e chega ao Candomblé, se lançando ao novo. Este movimento considerado por “acaso”, pela iniciada, reflete um pouco do conflito vivido pela professora ao querer permanecer na cultura umbandista e ao mesmo tempo querer acompanhar o grupo nessa nova caminhada cultural.

Para além da identificação com o líder espiritual, familiares consanguíneos ou família simbolicamente religiosa, outro motivo pode conduzir um sujeito a buscar o Candomblé. E isso podemos verificar diante das falas das professoras: Adoxú Nanleuá, Fomo de Xangô e Oxum Tobí:

A minha decisão vem em função de uma tentativa de solucionar problemas de saúde que ocorriam com a minha filha, que no fim da história, eu venho concluir que ela tinha problema de saúde, mas o lado espiritual era muito mais latente. E era esse lado que proporcionava todos aqueles problemas de saúde em sucessão que eu fiquei uns dois ou três anos sofrendo com ela e por final diagnosticou-se e chegou-se a pensar na leucemia aí foi quando eu vi que eu precisava fazer alguma coisa que eu não tinha feito até então. Na verdade, o meu conhecimento com relação ao Candomblé, o meu interesse desperta quando eu começo a pesquisar, a querer saber dessa origem, dessa herança africana, que permeava a minha vida e que eu percebo que permeia a vida das pessoas, mas que isso é visto como ruim, como algo que não deve ser buscado, não deve ser trazido, pelo contrário, essa herança africana vem sendo escondida, abafada e até para aqueles que são os herdeiros. Então as pessoas negras, afro descendentes, enfim, eu percebi, que hoje, essas pessoas procuram se livrar ao máximo possível dessa herança. E isso começou a me incomodar, porque eu tinha uma filha pequena, na época de 6 ou 7 anos, e ela começa a colocar da forma dela, de forma infantil, essas dicotomias do feio e do bonito, do certo e do errado, com a relação à religiosidade, com relação à cor da pele, então tudo isso começa a vir em função dos questionamentos que minha filha tinha e me fazia (Adoxú Nanleuá).

Eu estava tendo vários problemas de saúde aí eu procurei uma casa de Candomblé. Eu comecei a frequentar, meu santo começou passar, porque até então, eu nunca tinha passado com santo nenhum e eu fui raspada. Passei por todo o ritual de iniciação, isso já tem 3 anos. Eu tenho uma conhecida que ela é candomblecista...É uma amiga mesmo minha. Anos atrás eu já tinha dado aula para os filhos dela. Aí amizade vai amizade vem, a gente se afasta se reencontra, aí falando dos problemas de saúde que eu estava tendo, a

ponto de eu ter crise renal, desmaiar na rua, quase perder a consciência, antes de eu ser raspada por pouco quase não fui atropelada. Aí eu conversando com ela, ela me explicou que isso era um sintoma de uma pessoa que necessitava ser iniciada no Candomblé. Aí eu comecei a buscar (Fomo de Xangô).

Eu fui procurar o Candomblé quando o meu irmão mais novo começou apresentar uma doença e aí minha mãe conversando com uma senhora ela se ofereceu para jogar búzios pra ela. E eu fui pra esse jogo como companhia e daí a pessoa se ofereceu para jogar para mim também e eu aceitei. A princípio eu relutei, mas pra não ser mal educada acabei cedendo. E ela quando jogou, ela errou meu santo, porque durante uma vida inteira eu fui dada como filha de Oxum, como sou, e ela quando jogou disse que não. Afirmando que eu era do Ogun. E isso, não sei por quê, me trouxe um incômodo muito grande. E aí eu não procurei o Candomblé por causa disso, mas depois de uns 3 meses, começaram a me aparecer algumas coisas que não davam para identificar. Eu comecei a ter desmaios, feridas nas pernas, procurava os médicos e eles não achavam nada. Aí o tempo foi passando e um dia o meu pai me trouxe na casa de uma amiga dele e essa pessoa jogou pra mim, identificou que eu deveria ser iniciada, que eu tinha essa situação na minha vida e daí eu dei o meu primeiro oborí e eu melhorei. E aí foi um caminho de lutas e relutas pra não entrar na religião. Eu fui abiã durante 8 anos e por fim acabei me iniciando (Oxum Tobí).

A busca destas iniciadas começa pela necessidade de cura, ou seja, pela busca da recomposição de um estado de saúde, de si ou de um familiar. Sabemos que dentre as preocupações humanas, o que mais nos angustia, dentre outros aspectos, é mantermos a saúde de nosso corpo, pois um corpo são, nos permite viver. Diferentemente da Equede Diankála que buscou a religião pelo encantamento, estas iniciadas nos revelam que a doença é um motivo expressivo para aqueles que buscam o restabelecimento da saúde, tendo como horizonte o Candomblé. Este dado nos possibilita desconstruir a visão pejorativa em relação ao Candomblé, pois, se esta é uma religião que cura, a mesma não poderia ser identificada como uma prática “maléfica”. Onde estaria a maldade nesta prática? E se essas professoras tornaram-se candomblecistas é porque de alguma maneira conseguiram a resposta que procuravam, ou seja, a obtenção da saúde para si ou seus familiares. Mas, não podemos perder de vista que setores da mídia servem a determinados segmentos religiosos e tem contribuído para disseminação de informações fragmentadas e desqualificadoras em relação à cultura religiosa de base afro-brasileira.

Outro dado importante a considerar é que a relação entre professores e responsáveis familiares de alunos pode ser bastante satisfatória, se considerarmos a fala de Fomo de Xangô, pois foi através de uma mãe de um ex-aluno que a mesma obteve o caminho para conhecer o Candomblé. Como podemos perceber não há uma regra e uma uniformidade para compreendermos como ocorre a inserção de um sujeito no Candomblé. Mas, diante dessas

narrativas entendemos que para essas professoras há uma necessidade em buscar esta religião, indo num contra fluxo, pois numa sociedade antidemocrática, em que a cultura de base africana é desqualificada, o contato com a mesma se efetua pela busca dos interessados em conhecer e/ou resolver suas questões cotidianas.

Todo o esforço das minorias consiste em se reapropriar dos meios de definir sua identidade, segundo seus próprios critérios, e não apenas em se reapropriar de uma identidade, em muitos casos, concedida pelo grupo dominante. Trata-se então da transformação de hetero-identidade que é frequentemente uma identidade negativa em uma identidade positiva (CUCHE, 2002, p.190).

Essas professoras ao se identificarem com o Candomblé, superando assim, uma visão preconceituosa, se diferenciavam em relação ao credo hegemônico, estabelecendo critérios outros para se identificar com uma outra cultura. Mesmo que para algumas professoras, a ida para o Candomblé tenha ocorrido, inicialmente, permeada por resistências ideológicas, foi a necessidade em solucionar os problemas da vida pessoal que as motivaram a conhecer o Candomblé, gerando posteriormente um encantamento e o respeito pela cultura desenvolvida nos terreiros. Para além de uma lógica hegemônica expansionista, o relacionamento com os terreiro de Candomblé se dá por aqueles que necessitam buscá-lo, o que lhe confere uma identidade de “seita”¹⁰⁷, identidade esta não afirmada pelos candomblecistas, mas definida por aqueles que visam inferiorizar as religiões de matrizes africana.

d) Hierarquização das Identidades (uma experiência familiar).

A sociedade parece se conceber enquanto grupo homogêneo, constituído de pessoas "normais", a partir de padrões estéticos que desconsideram a existência singular dos sujeitos. Toda a ideia de identidade produzida pelo social está permeada na concepção de uma certa normalidade que segundo Silva (2014, p.83) significa eleger arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. A heterogeneidade manifesta nas diferentes personalidades é pensada como desvio em relação ao padrão, criando assim divisões entre as pessoas, a partir do estabelecimento de parâmetros para a hierarquização.

¹⁰⁷ Considerado como movimento satânico.

Por meio da hierarquização primamos pela hegemonia de uma determinada identidade sobre as demais, produzindo, como consequência, a exclusão. A partir do relato da Dofona de Oxalufã, percebemos o reflexo do contexto social excludente em que vivemos assimilados pela sua mãe ao considerar um aspecto identitário menos desviante do que outro.

Hoje eu não tenho problemas de me assumir. Só tenho problema em relação a minha mãe, um problema sério! Minha mãe sabe, mas ela prefere que eu seja gay, do que eu seja do Candomblé, pra ela ser candomblecista é pior (Dofona de Oxalufã).

Qual a diferença entre ser candomblecista e homossexual? Em que aspecto a identidade de gênero torna-se mais “normalizada” do que a identidade cultural religiosa de matriz africana? Se ambas as identidades, partindo da doutrina da Testemunha de Jeová, religião que a mãe da Dofona de Oxalufã professa, são consideradas respectivamente apostasia¹⁰⁸ e fornicação¹⁰⁹, ou seja, práticas pecaminosas, qual o sentido desta hierarquização?

Para objetivarmos uma reflexão sobre este fenômeno necessitaríamos entrevistar a mãe da Dofona de Oxalufã, para evidenciarmos quais experiências a mesma vivenciou no contato com a cultura candomblecista e com sujeitos homossexuais, pois esta hierarquização

¹⁰⁸ Apostasia (em grego antigo *apóstasis*), deriva do verbo *afístemi*, que significa literalmente "apartar-se de". O substantivo tem o sentido de deserção, abandono ou rebeldia. Nas Escrituras Gregas Cristãs ou Novo Testamento, o termo é usado primariamente com respeito à traição religiosa, um afastamento ou abandono da verdadeira causa, adoração e serviço de Deus, e, portanto, o abandono daquilo que a pessoa antes professava e uma deserção total de princípios ou da fé. As Testemunhas de Jeová consideram apostasia o afastamento ou abandono voluntário das crenças anteriormente aceitas, junto com uma atitude ativa, ou mesmo passiva, em defesa ou promoção de ensinamentos, doutrinas ou práticas religiosas, que são contrárias ao entendimento que as Testemunhas possuem dos princípios bíblicos. Inclui-se nisto o envolvimento em costumes, tradições ou feriados religiosos, participação em atividades ecumênicas ou a filiação em outra organização religiosa, prática deliberada de espiritismo ou aderência a filosofias de cunho cósmico ou gnóstico. Este tipo de coisas constitui, na opinião das Testemunhas, passar a praticar outra forma de adoração. A utilização de ícones, imagens, pinturas ou coisas similares, usualmente empregues em qualquer ritual ou cerimônia religiosa, é considerado idolatria, enquadrando-se na definição de apostasia sendo assim um pecado sério. De forma sutil, a idolatria pode se manifestar na adoração de ídolos da música, do cinema ou do esporte, na exaltação de um modo de vida materialista ou mesmo na promoção do sexo sem compromissos. Qualquer tipo de prática que envolva o uso de magia, feitiçaria, consultas a médiuns espíritas, a tentativa de se comunicar com os mortos ou com o oculto, bem como a prática da adivinhação, é considerada "espiritismo" (devido às crenças serem em parte similares às do Espiritismo) e, portanto, é uma forma de apostasia. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Normas_morais_das_Testemunhas_de_Jeov%C3%A1>. Acesso em 14/07/15.

¹⁰⁹ A fornicação é considerada um pecado sério. Esta palavra, derivada do termo grego *pornéia*, é usada pelas Testemunhas de Jeová para descrever, de forma abrangente, todo o tipo de relações sexuais fora do vínculo matrimonial. Inclui-se, no que classificam como fornicação a prática de relações sexuais entre pessoas solteiras, sexo pré-marital mesmo entre pessoas que namoram ou estão noivos, adultério, poligamia, homossexualidade, pedofilia, incesto e a bestialidade (sexo com os animais). Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Normas_morais_das_Testemunhas_de_Jeov%C3%A1>. Acesso em 14/07/15.

se reflete muito mais como uma postura pessoal do que uma referência da religião em si, pois na lógica do discurso pecaminoso não existem pecados mais ou menos aceitos.

A partir do código moral religioso definido, nas religiões de base cristã, o que está definido como pecado, precisa ser abominado da prática humana. Porém, esta matriarca buscando proteger a imagem da sua filha ou da própria família entende que as práticas candomblecistas são inferiores em relação à afirmação da homossexualidade. Segundo Cuche (2002),

nenhum grupo, nenhum indivíduo está fechado a priori em uma identidade unidimensional. O caráter flutuante que se presta a diversas interpretações ou manipulações é característico da identidade (p.192).

Na realidade, como cada um faz a partir de suas diversas vinculações sociais (de sexo, de idade, de classe social, de grupo cultural...), o indivíduo que faz parte de várias culturas fabrica sua própria identidade fazendo uma síntese original a partir destes diferentes materiais. O resultado é, então uma identidade sincrética... (p.193).

O que nos fica evidente é que, para Dofona de Oxalufã, assumir esta identidade sincrética, em seu núcleo familiar, significa um problema, pois, uma dessas facetas identitárias não é reconhecida. Desta forma percebemos que, mesmo no limbo, local em que as diferenças são lançadas, em uma sociedade marcada pelo pensamento abissal, existem pensamentos hierarquizantes que visam estabelecer comportamentos mais ou menos “normais” ou “anormais”. Essas contradições estão dispostas nos espaços em que interagimos contribuindo para a nossa formação e fortalecendo ações preconceituosas/discriminatórias, refletindo assim a sociedade excludente em que vivemos.

e) Revelando os Preconceitos e as Práticas de Discriminação no Interior da Escola, em Relação ao Candomblé.

Para Vera Lopes (2008, p.184), a busca por uma sociedade solidária, onde o exercício da cidadania não se constitui como privilégio de uns poucos, mas direito de todos, deve ser o horizonte a ser perseguido por todos os segmentos sociais, pois, os sujeitos não herdam, geneticamente, sentimentos de preconceito, ideias de racismo e modos de exercitar a discriminação. Antes, os desenvolvemos com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola, entre tantos outros locais. Precisamos reconhecer que a nossa sociedade,

em seus múltiplos espaços, se constitui por meio da reprodução de preconceitos¹¹⁰ e práticas de discriminação¹¹¹. Estas práticas reprodutivas podem se verificadas nos relatos das professoras ao revelarem como o Candomblé é percebido no interior da instituição escolar.

Do corpo docente, nunca chegou uma crítica ferrenha do meu trabalho, mas os alunos viam com repulsa de uma certa maneira. Entendiam essa cultura como coisa do demônio. Diziam que não iam participar da atividade, por exemplo. Eu considerava mais difícil desenvolver essa discussão com os alunos do que qualquer problema que eu me recorde com o corpo docente (Dofona de Oxalufã).

E todos os anos eu dou um trabalho de intolerância religiosa e passo um vídeo chamado Mojubá, que é pela cor da cultura. E nesse vídeo são abordados inúmeros aspectos, desde as lideranças. Utilizo o episódio 1 (Fé) e 2 (Origem), se eu não me engano... Inúmeros anos os alunos não fazem o trabalho, falam que eu estou pregando religião, dizem que eu só falo de negros, falo de macumba, não respondem às perguntas que eu faço do vídeo e aí eu questiono... Já fizeram abaixo assinado, levaram para a diretoria. E a diretora falou que era impossível você estudar a história do negro sem falar da umbanda, sem tocar nas religiões de matrizes africanas... Mas tem uma professora na minha escola que faz isso. Chama pro culto e entrega papelzinho. Só falta fazer oração dentro da escola (Abiã).

Por meio da experiência das entrevistadas, verificamos que a prática de reprodução do preconceito, em relação ao Candomblé, foi internalizada pelos alunos e tem se manifestado mediante ao trabalho pedagógico desenvolvido pelas docentes. Mas, gostaria de destacar duas situações no discurso da Abiã. Primeiramente, o movimento “crítico” apresentado pelos alunos ao produzirem um abaixo assinado para reivindicar um direito que consideram legítimo, neste caso, silenciar a professora candomblecista, e a postura de uma professora em distribuir convites da sua denominação religiosa em um espaço considerado “laico”. Alguns questionamentos tornam-se importantes, pois, qual o sentido de uma ação aparentemente crítica realizada pelos discentes, no exercício do seu direito de liberdade de expressão, quando esta prática tem como objetivo o silenciamento do outro? Que reflexões são necessárias, no espaço escolar, para repensar a formação destes alunos no processo de compreensão da diversidade existente? Até que ponto, a professora que realizou a propaganda de seu credo religioso na escola não tem contribuído para o reforço da ideologia de que as instituições públicas neste país são “laicamente cristãs”? Estes são desafios presente no cotidiano escolar

¹¹⁰ Entende-se nesta discussão o preconceito como o conjunto de ideias preconcebidas que se desenvolve socio-historicamente, constituindo-se a partir de uma perspectiva intolerante em aversão ao diferente, internalizada pelo sujeito.

¹¹¹ A discriminação é entendida aqui como a atitude que o sujeito assume, a partir das ideias preconcebidas, disponíveis na sociedade, para desqualificar os grupos considerados inferiores ou que apresentam um comportamento “desviante” do padrão estabelecido socialmente.

e que precisam ser tomados como casos a serem estudados sobre os processos formativos em que estamos inseridos.

Nas falas de Oxum Tobí, Murialé e Equede Diankála, percebemos que o preconceito não é oriundo apenas do corpo discente, mas também de nossos colegas de trabalho, os “educadores/professores”.

Existe muito boicote no trabalho. Eu mesma já passei por isso. É uma negatificação sem sentido! Porque se você não conhece, se você não entende, se você não tem conhecimento básico nenhum é uma questão de preconceito realmente.

Outros professores que entendem que a lei é uma extensão da religião e são pessoas preconceituosas e daí fazem de tudo para que os projetos, que você por acaso, elabora a partir da lei, deveriam fazer parte do PPP da escola, esses projetos não ocorrem. E quando ocorrem, acontecem de forma fictícia em um mural, colocando uma máscara da cultura negra, tira uma foto e, pronto, já se considera que se trabalhou o negro e pronto. Não ocorre de maneira interdisciplinar como deveria (Oxum Tobí).

Mas, me lembro que na escola onde eu trabalhei no ano passado, a gente estava conversando sobre o preconceito, sobre a semana da consciência negra, que consciência negra é todo dia, que todos nós somos negros e que no *face* eu tinha achado uma frase interessante,.. A frase é até de uma mãe de santo do Tumbajussara! Aí ela escreveu ou falou que “não sou descendente de escravos, sou descendente de pessoas que foram escravizadas”. Aí eu estava comentando com uma professora e disse que essa frase era de uma mãe de santo. Aí a professora disse: Tá amarrado! Eu perguntei a ela o que estava amarrado, aí ela respondeu, nada não! Só porque a frase veio de uma pessoa candomblecista (Murialé).

Já ouvi um comentário no conselho de classe! Que a mãe de uma aluna fez a cabeça, tem que botar aquela roupa toda branca. A menina estava tendo um certo comportamento e eles estavam associando que também a mãe não ligava, que a família também não tinha estrutura e citou como se tivesse feito o santo seria o problema também. Isso eu escutei num conselho de classe (Equede Diankála).

Diferentemente do que a perspectiva pedagógica tradicional estabelece, os professores não são sujeitos constituídos de uma formação acabada, perfeita e completa, pois ao adquirirem uma certificação, habilitando-os a lecionar, os mesmos não extinguem o seu potencial para aprender. Tendo em vista uma concepção mais flexível do ser humano, passamos a enxergar estes sujeitos em processos permanentes de formação, seja em espaços sistemáticos e/ou assistemáticos. Pois, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital, ou seja, onde há vida, há inacabamento, e somente a espécie humana tornou-se consciente desse processo (FREIRE, 1996, p.55).

Neste sentido, os professores, como todos os seres humanos, estão passíveis de aprender e/ou desaprender discursos preconceituosos. Mas, até que ponto os currículos dos

espaços de formação sistematizados não tem contribuído para apreendermos a reproduzir práticas antidemocráticas e autoritárias? Na situação vivida por Murialé, a expressão: tá amarrado, nos remete ao discurso cristão protestante que é externalizado por uma educadora, sua colega de trabalho, diante do evidenciamento de que uma frase antirracista teria sido dita por uma ialorixá. Neste momento, o critério de validação não era a frase em si mas quem a disse. Os boicotes, revelados por Oxum Tobí, também são exemplos de que as ideias preconcebidas sobre a cultura candomblecista tem orientado as ações de alguns educadores no cotidiano escolar.

Até mesmo em um espaço, criado para promover a reflexão coletiva entre os diferentes personagens de uma instituição de ensino, visando discutir o desempenho acadêmico dos(as) alunos(as), tendo por base a autorreflexão sobre as nossas práticas efetuadas em um bimestre letivo, o Conselho de Classe, tem servido para a disseminação de discursos preconceituosos, muito comuns neste local, referindo-se pejorativamente, aos discentes e suas respectivas famílias. Um espaço, que deveria propiciar a reflexão, torna-se, em algumas situações, um local de acusação, neste caso, relatado pela Equede Diánkála, a justificativa para responsabilizar o comportamento inadequado de uma aluna, relacionando esta inadequação comportamental à cultura religiosa da responsável familiar da discente. Pelo preconceito e o poder adquirido, na condição docente, o Candomblé é mais uma vez julgado como prática inferior e identificado como causador dos problemas na sociedade.

No relato a seguir, Adôxu Nanleuá evidencia não somente o preconceito que se manifesta na instituição escolar, mas práticas discriminadoras que vivenciou, sendo perseguida devido a sua identidade candomblecista.

A princípio eu tive que me calar, ouvir o que estava ao meu redor pra poder agir. Era algo muito perverso e aí eu fui ao sindicato por conta de questões religiosas. A gente sabe que o Estado é laico e eu estava sendo perseguida por ser candomblecista, não era pela minhas ações enquanto professora. As pessoas sabiam que eu era candomblecista e aí eu fui perseguida por isso. Então, dentro da escola os alunos não queriam aceitar as coisas que vinham de mim porque disseram a eles que eu era candomblecista e que isso era coisa do demônio. Então eu tive que agir de acordo com a lei. A princípio foi o que eu pude fazer. Até sair dessa unidade escolar me foi negado. Eu fui penalizada até a última gota de sangue. Não tem outra explicação (Adôxu Nanleuá).

Apesar da professora candomblecista não identificar em seu relato quem são os sujeitos que propagaram a sua identidade religiosa no espaço escolar, nos fica evidente que os alunos, eram coadjuvantes neste situação. A partir do poder para coagir, motivadores da

cultura do ódio, desumanamente, estabeleceram uma prática inquisidora, dentro da escola, para atropelar o diferente. Estariam os discriminadores preocupados com o contágio dos discentes ao se relacionarem com uma professora candomblecista e como estratégia para coibir o possível encantamento pela beleza da cultura alheia, praticaram ações opressoras? Caberia esta prática em um espaço considerado oficialmente laico?

Diante desta pseudo laicidade da escola, ao se sentir coagida Adôxu Nanleuá encontrará refúgio no Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação, o que confirma as práticas excludentes desenvolvidas no interior da instituição escolar. Destacaria ainda, no relato de Adôxu Nanleuá, a expressão: “Eu fui penalizada até a última gota de sangue. Não tem outra explicação!” Por meio desta frase Adôxu Nanleuá nos revela como essa experiência marcou a sua história de vida ao ser identificada como um desvio social, um problema para aquela comunidade devido ao seu credo religioso. Até que ponto essas práticas discriminatórias não contribuem para que os professores candomblecistas se camuflam no cotidiano escolar e aprendam a negar a sua própria identidade, reproduzindo práticas curriculares hegemônicas?

f) Negação e/ou Afirmação da Identidade Candomblecista na Escola.

Neste contexto de inferiorização do Candomblé, como vem sendo demonstrado nesse trabalho, tendemos a assimilar as ideologias existentes e nos camuflamos, adotando assim o que Cuche (2002, p.196) define como “estratégia de identidade”. Ao enfatizarmos o conceito de estratégia, ultrapassamos o falso problema da veracidade científica, das afirmações de identidade, pois o que está em jogo é percebermos como o sujeito se assume nos diferentes espaços e tempos. Nesse sentido, reconhecemos que diante do receio em enfrentar a manifestação do preconceito e práticas discriminatórias em nosso cotidiano, o sujeito social adota estratégias, ou seja, outras identidades, normalmente as identidades consideradas legítimas, para tentar se proteger. Nos relatos, a seguir, as professoras candomblecistas revelam a causa da adoção dessa estratégia identitária e como ela se configura(ou) no cotidiano escolar.

Algumas pessoas sabem, outras não. Pais de alunos não sabem. Devido ao preconceito. Eu não quero me indispor com ninguém porque se alguém vier falar mal da minha religião pra mim, eu não vou gostar, eu vou defender até o fim. Então para não me expor, não criar um mal estar, eu prefiro não dizer. Inclusive um pai de aluno veio me perguntar qual era a minha religião aí eu disse: sou católica. Colegas de trabalho, na minha escola hoje, já houve até

colegas que me pediram ajuda a respeito da religião, que eu intercedesse por eles, mas tem uma pessoa especial que eu não consigo assumir. Ela é evangélica, também é professora, mas se mostra muito radical. Na festa de quadrilha ela não gosta. Ela queria botar música evangélica para as crianças dançarem e a diretora que falou: não! A festa é Cultural. No baile de carnaval, ela trouxe um cd evangélico para as crianças brincarem. Com essa pessoa, eu tenho bastante restrição. É uma pessoa muito dedicada ao trabalho, compartilhamos muito, mas tenho as minhas restrições. Eu não consigo me abrir ainda (Murialé).

Murialé nos revela a sua preocupação com o julgamento dos responsáveis familiares dos alunos, como também de alguns colegas de trabalho e que, diante do questionamento sobre sua identidade religiosa, dentro do espaço escolar, se assume como católica para evitar o conflito. O receio em tornar-se vítima de preconceito faz Murialé “optar” por outra identidade que segundo Cuche (2002, p.196) não se dá totalmente livre, pois é preciso levar em consideração a situação social, a relação de força entre os grupos e a percepção dos outros sobre nós. Neste caso, Murialé ao se definir estrategicamente como católica, deixa de ser questionada, o que lhe garante um certo “conforto” neste contexto. Mas, esta postura estratégica só foi possível mediante a legitimação do grupo, ao entendê-la como uma representante do cristianismo pois, este entendimento é resultado do que a sua imagem representa, aos olhos de quem julga, enquanto elementos de identificação e diferenciação ao que está sendo julgado. Da mesma forma que Murialé, outras professoras candomblecistas também adotaram esta estratégia identitária como possibilidade para se manter segura no seu local de trabalho, espaço este em que necessitamos conviver constantemente para produzirmos a nossa existência.

Por conta do trabalho, eu só não usei o pano na cabeça, o ojá. Também não era necessário na questão por eu ser equede e não ter raspado, então não precisava estar de cabeça tapada. Agora os fios, eu não deixava à mostra, porque na rua, na nossa nação, não precisa ficar tudo à mostra, e o contreguns eu colocava uma blusa por cima, que também mesmo que eu não tivesse no trabalho eu não iria para a rua assim. Colocaria tapado, até porque o povo fica olhando. Eu fui com a mesma roupa que eu tivesse saído, que eu tivesse que trabalhar e tivesse que ir na rua resolver alguma coisa, era da mesma maneira que eu iria trabalhar (Equede Diankála).

Eu afirmava a minha religiosidade, mas nunca diretamente. Tanto é que, ao ser iniciada no Candomblé, eu inventei mil histórias para não dizer que eu tinha sido feita no Candomblé. Hoje em dia, eu não faria mais isso. Falava que eu raspava a cabeça por opção, sei lá! Eu sei que eu nunca assumi que eu tinha feito o santo, mesmo tudo sendo muito evidente. Porque me sentia coagida no espaço onde eu trabalhava. Tantos pelas outras pessoas, pelos profissionais que trabalhavam comigo, pela direção que era católica, isso em relação à escola municipal em Tanguá. Na escola da rede municipal de São Gonçalo, a minha diretora era evangélica, mas São Gonçalo, mesmo com a direção evangélica, era mais tranquilo pra mim, mesmo porque na escola

havia pessoas que escapuliam um pouco daquele padrão. Mas, mesmo assim, não me assumia pra ninguém. Porém em Tanguá, me sentia muito tolhida. Eu ficava com receio dos pais, ficava com receio dos meus colegas de trabalho. Eu tentava esconder de todo jeito. Os contreguns, eu colocava praticamente no ombro, ou então botava na cintura. As contas, eu colocava no sutiã, eu não usava no pescoço. Tudo para tentar esconder qualquer tipo de indício, mas era difícil, pois eu nunca fui de usar saia e eu estava usando sempre saia. O meu medo era em relação ao corpo docente, mas principalmente em relação aos alunos e aos pais. Eu tinha receio de que se criasse o problema do tipo: - Não quero que você estude com essa professora! O alunado, nessa escola em Tanguá, era na sua maioria evangélico. Mas tinha muitos católicos também. Mas eu quase não identificava candomblecistas entre os meus alunos (Dofona de Oxalufã).

Olha! Eu sinto dificuldade em afirmar a minha religiosidade no âmbito de trabalho, até porque a gente vive numa sociedade extremamente preconceituosa, ignorante, no sentido literal da palavra, então simbolismos que remetam a minha religião, não são compreendidos. Então, o branco da sexta-feira, que eu não me furto, de forma alguma, hoje estou utilizando até uma calça jeans, mas porque eu não achei outra roupa, mas, eu, normalmente, uso um jeans claro, uma saia clara, blusa branca. Se precisar usar algum fio de conta, normalmente, eu utilizo por baixo da camisa pra não trazer nenhum tipo de questionamento por parte do outro e, a partir do momento que eu for questionada, eu vou me colocar, então pra evitar, eu utilizo pulseiras, enfim, então, quem conhece sabe do que se trata. Quem não conhece ignora. E sempre que eu sou questionada a respeito da minha religiosidade, principalmente pelos meus alunos, eu procuro trazer não um nome pra eles, mas procuro trazer uma filosofia que eu acredito. E aí, eu inculco de alguma forma, o que é o Candomblé na minha visão, mas isso não acontece com os adultos. As pessoas com quem eu trabalho, o processo é muito mais lento (Adôxu Nanleuá).

Adôxu Nanleuá, Equede Diankála e Dofona de Oxalufã, como Murialé, percebem o caráter excludente da escola/sociedade e tentam sobreviver neste espaço. Para se camuflarem, se utilizam de diferentes subterfúgios como: não deixar os fios de conta a mostra, esconder os contreguns, inventar histórias para justificar a raspagem da cabeça; para tentar driblar o olhar inquisidor dos preconceituosos (sejam os colegas de trabalho, alunos ou responsáveis familiares destes). Se a escola é laica e democrática, haveria a necessidade destas professoras negarem a sua identidade religiosa, enquanto candomblecistas? Na condição de oprimidas, como estas professoras se sentem ao negar a sua religião? Estariam elas por meio desta prática negando o Candomblé? Apesar do possível incômodo que a prática de se camuflar no cotidiano da escola possa causar nessas professoras, estas mulheres não entendem esta prática como a negação ao Candomblé em si, mas apenas como uma tentativa de proteção, estratégia esta adotada pelos negros desde os tempos coloniais. Pois como Murialé e Adôxu Nanleuá nos revelam, em uma situação em que a cultura candomblecista for “criticada” elas se colocariam em uma postura de defesa. Neste sentido, a prática cotidiana em se camuflar pode

ser entendida como uma tentativa de se evitar o desgaste, pois as dificuldades que enfrentamos, cotidianamente, representam uma perda de axé.

Outra consideração importante é que, independentemente da instituição escolar ser caracterizada como pública ou privada, as estratégias de identidade podem ser adotadas pelos(as) professores(as) de ambas instituições pois, mesmo sob a condição de concursadas, não estando o emprego sob uma situação de fragilidade, o que angustia estas educadoras (Dofona de Oxalufã, Adôxu Nanleuá, e Murialé) é a possibilidade de se tornarem vítimas de preconceitos vivendo, cotidianamente, situações de resistências, conflitos e enfrentamentos.

O que nos fica evidente são os sentidos que estas educadoras atribuem a sua vivência cotidiana muito mais do que a garantia de um emprego, pois, para estas professoras, a segurança do emprego já existe, mas a segurança da ética profissional neste espaço, não. Se a lógica fosse estabelecer para este fenômeno “uma regra universalizante”, definiríamos que todos os professores concursados teriam maior liberdade para manifestar a sua identidade religiosa no espaço escolar. Como pode-se ver, o discurso universalista e cartesiano [neste trabalho] perde o sentido pois as histórias de vida dos sujeitos, apesar de aspectos comuns, se constituem por singularidades.

Mas, seria possível agir de maneira diferente, ou seja, afirmando a nossa identidade religiosa candomblecista em um espaço tão excludente? As professoras: Fomo de Xangô, Oxum Tobí e Abiã nos revelam que é possível.

Por incrível que pareça, quando eu fui raspada eu fui para a escola toda montada com a minha baiana branca, meus fios de conta, mokã, pano da costa. Eu não tive problema nenhum dentro da escola. Lógico que sempre tem uma pessoa ou outra, mas não chegaram a me atacar diretamente. A escola soube colocar no lugar, o meus alunos também não. Eu chego em qualquer lugar, eu tenho o maior amor e carinho e respeito pela minha religião. E eu não escondo de ninguém...Eu sempre tive uma postura muito crítica, sou muito consciente do que eu faço e eu amo e aceito a minha religião (Fomo de Xangô).

Durante esse período, eu posso falar que seria um período difícil para algumas pessoas, mas pra mim não foi. Porque quando eu me iniciei, eu tinha certeza do que eu queria fazer e minha iniciação foi maravilhosa e faria novamente. Então, eu saí como se eu fosse uma pilha que tivesse totalmente carregada com a bateria positiva no total. Então, eu estava muito bem comigo mesma. Apesar de estar careca, eu me sentia muito bonita, apesar do preceito, eu me sentia muito bem e isso não me incomodou em nada. Agora, a minha figura incomodava sim. Especialmente um inspetor de alunos que era evangélico. E a diretora da escola se sentia um pouco desconfortável. Mas, isso pra mim não foi problema porque eu sou funcionária pública e,

digamos, não foi nada que ela pudesse me constranger quanto a isso. O inspetor até tentou, mas não teve êxito. Ele já é falecido.

Os pais dos alunos me trataram de forma normal. Eu me iniciei em janeiro e comecei a trabalhar no mês de fevereiro e os pais dos alunos não tiveram resistência. Eu não sofri nenhum tipo de problema e nenhum tipo de resistência em relação a isso. E não trabalhei de quelê no pescoço, o que é um diferencial, o meu quelê ficou no pé do santo. Existem nações que o quelê vai enrolado no paninho, mas no meu caso não foi. E isso dentro do rito, é um diferencial importante. E quem é iniciado sabe o que bem significa. E o quelê traz algumas limitações ritualísticas e que acabam refletindo na vida cotidiana. Como todo iaô de preceito, tem vários interstícios, mas foi facilitado por esse fato. E em relação ao trabalho, eu tive a colaboração de uma professora que eu tinha acabado de conhecer, porque, nessa escola, eu trabalhava no turno da tarde e quando ocorreu a minha iniciação, logo depois, eu consegui transferência para manhã. Então eu tive um contato com uma pessoa nova que eu não conhecia. E é uma professora que é evangélica. E ela me tratou super bem. Ela brinca comigo até hoje. Fui madrinha do casamento dela, por ser de Oxum. Por ela considerar que Oxum teve um mérito na relação amorosa dela, que ela é casada até hoje e ela é uma pessoa de Xangô. Engraçado que ela brinca comigo e me chama de marido. Entendeu? E ela é evangélica, como toda a família dela também é de um lar evangélico. Mas ela é uma pessoa que é instruída, é formada em geografia. Ela é uma pessoa que não deixou o preconceito mexer com o social. Essa pessoa me acolheu muito. Ela é minha amiga até hoje (Oxum Tobí).

Sempre falo com os alunos que não podemos pregar religião na sala, mas podemos assumir a nossa religião. Eu digo que sou do Candomblé, sou filha de Iemanjá, mas nem por isso eu vou ficar chamando as pessoas para o meu culto (Abiã).

Para Fomo de Xangô e Oxum Tobí, o que justifica a prática de afirmação da identidade candomblecista seria o amor pela religião, a certeza por ser iniciada e por se considerar bonita mesmo com a cabeça raspada. Estas são respostas significativas para estas professoras no contexto em que estão inseridas, mas não podemos generalizar e definir que as professoras que adotaram estratégias identitárias não amam o Candomblé, não tinham certeza de que iriam ser iniciadas ou se achavam feias ao se encontrarem com a cabeça raspada. Diante de um mesmo problema, as respostas são variadas, o que nos sinaliza a necessidade em não generalizarmos situações, tendo em vista quando tratamos dos estudos sobre as ações sociais. A prática adotada por Fomo de Xangô e Oxum Tobí representa um movimento revolucionário pois rompe com uma história de negação dessa identidade que foi, historicamente, inferiorizada e subjugada diante de um ideal estético-cultural eurocristão.

Mas destacaria, ainda, a relação estabelecida entre Oxum Tobí e a sua amiga, uma professora evangélica, que permeadas pela diferença conseguiram construir uma amizade indo para além do espaço escolar. Na concepção da professora Oxum Tobí, esta relação só foi

possível pela instrução de sua amiga no campo da geografia. Sabemos que a vivência no Ensino Superior não garante uma postura sensível, à diferença, mesmo que este espaço tenha sido instituído, visando a produção reflexiva. Seria necessário investigar diferentes aspectos da história de vida desta professora para compreender como a mesma conseguiu superar o preconceito existente em relação aos candomblecistas a ponto de criar uma relação de amizade com uma representante desta cultura.

Esta relação também nos faz pensar sobre o preconceito em que muitos adeptos de religiões de matrizes africanas adotam em relação aos protestantes, por considerarem os mesmos como preconceituosos e discriminadores. Sabemos que há uma tendência em alguns segmentos cristãos em demonizar o Candomblé, mas precisamos tomar cuidado com as generalizações, pois desta forma não conseguiríamos compreender a complexidade social existente.

Ao assumirmos a identidade candomblecista, não estamos isentos de vivenciarmos situações de conflitos, mas a postura afirmativa pode contribuir para que possamos combater o preconceito. Pois na medida em que recuamos, ou seja, utilizamos estratégias de identidade, nos tornamos mais frágeis, e contribuimos para a legitimação de algumas identidades e a invisibilização de outras. É preciso compreender que a afirmação da identidade é uma postura consciente e que representa uma atitude de poder revolucionário. A afirmação da diferença é necessária para construirmos uma sociedade mais justa e equânime.

Diante da postura de algumas professoras em adotar uma identidade estratégica não podemos estabelecer, tendo por base este “critério”, que hajam sujeitos mais ou menos candomblecistas. O que torna significativo para a nossa compreensão neste estudo, é entendermos como as relações sociais se estabeleceram, a partir dos relatos das histórias de vida destas profissionais, tendo como horizonte a busca pela superação das injustiças existentes.

Nesse sentido, é preciso identificar como os negros e, especificamente, o Candomblé tem sido representado nas instituições que se prestam a desenvolver um trabalho educativo, pois dependendo das ações efetuadas, temos ensinado aos nossos educadores (as) que, no currículo, não há espaço para a valorização da diferença, tornando cada vez mais distante a promoção de práticas horizontalizadas e contribuindo para que os sujeitos adotem estratégias que visem camuflar a sua identidade.

g) Como o Negro e o Candomblé são Apresentados na Escola/ Universidade.

A partir das memórias das professoras, como alunas da Educação Básica e no Ensino Superior, destacarei alguns trechos das entrevistas para que possamos refletir sobre as práticas curriculares que algumas de nossas escolas e universidades têm proporcionado quando não se permitem reflexões pautadas em um trabalho político pedagógico, que valorize a diferença.

Só falava assim: a religião dos negros e que eles eram espíritas. Não se falava muito e nem se discutia...A religião em nenhum momento aparece. Quando se fala é muito vago (Equede Diankála).

O que se trabalha é que ele foi massacrado pela cultura europeia, ele foi escravo, ele não teve nenhum tipo de liberdade aqui e que ele só sofreu. Não se trabalha a questão que o negro tinha toda uma organização tribal, toda uma organização social e econômica e política familiar. Então, ele é trabalhado como um pobre coitado, ele é um ignorante, ele não tem noção de nada (Fomo de Xangô).

Eu vou falar uma verdade. Nunca! Nenhum professor meu. O que eu estudava era história do Brasil, escravos, brancos, índios. Nada. Nunca entrou esse conteúdo, nem na universidade. O negro não aparece. Comecei a cursar pedagogia em uma faculdade, fui até o 6º período e não escutei nada. Mudei da faculdade e também não ouvi nada sobre o negro. Não tem discussão sobre africanidade, sobre o negro, acho até mesmo porque as matérias são bem específicas. Boa pergunta! (Murialé).

Na Educação Básica, em nasci em 1971, então o negro sempre foi negativado. Nisso eu concordo com Florestan Fernandes, ele é perfeito pra mim. Existe a negatificação do negro. Se você fazia uma apresentação de coco na escola e eu estudava em uma escola de freiras, aí diziam que é a turminha que ia dançar macumba. Durante a Educação Básica, o negro foi apresentado de maneira totalmente negativa e desvalorizado. Eu peguei Monteiro Lobato, os desenhos da tia Anastácia, que parecia mais uma macaca com um cacho de banana. A minha cartilha foi o sonho de Talita, que eu não preciso falar mais nada, porque a personagem branquinha da cartilha comia uvas, a Diva, comia banana porque ela era negra. Então, eu nem preciso falar como foi né! E depois na universidade, durante o tempo que eu fiquei na formação em nível superior, os professores não tinham domínio sobre o assunto. Pelo contrário, eu já era umbandista, e eu já tinha uma relação com a cultura afro, e foi daí que eu comecei a encontrar o Candomblé, gradativamente. E alguns professores me procuravam porque tinham admiração pelo pouco que eu tinha. Mas não dominavam. Na realidade, durante a minha formação, essa matéria não era abordada. Porque eu me formei em 2004. Foi algo muito sucinto. Eu até tive uma parte da história da África, mas foi mais da forma política. Ainda não era abordado (Oxum Tobí).

Como podemos perceber, o negro quando não é invisibilizado no currículo, o mesmo é representado como um ser escravizado, imperando sobre ele um discurso economicista. Mas,

esta representação identitária lhe é garantida visto que, em nossa cultura, a hierarquização dos diferentes grupos sociais é a base para a manutenção da ordem vigente.

Os diferentes aspectos da vida social do negro, nesta lógica social, perde sentido, principalmente quando se trata de sua identidade religiosa de origem afro. O Candomblé, quando mencionado nos tempos curriculares, pega carona por meio de um conceito genérico de Espiritismo (como nos relata Fomo de Xangô) para promover um reducionismo diante da multiplicidade das religiões de matrizes africanas. Por meio desses relatos, percebemos que o negro e a cultura de origem africana “não possuem espaço garantido” no currículo escolar/acadêmico. Como também identificamos, a seguir, na fala de Dofona de Oxalufã.

Na minha formação no Curso Normal, o máximo que eu tinha eram algumas pontuações no folclore brasileiro, nada mais do que isso. E o que eu fiz, como professora do 1º segmento do Ensino Fundamental, foi o que aprendi como folclore brasileiro, que tinha essa liberdade de atuar, mas no Ensino Médio, eu não tinha nem essa formação, nem esse ponto inicial. No Ensino Médio, como professora de Filosofia, o que eu estudei foi a Europa do início ao fim. A Filosofia começou, no currículo da faculdade, na Grécia com os primeiros filósofos, a partir de Tales de Mileto e daí foi passando só pela Europa. O máximo que eu estudei para além da Europa foi os Estados Unidos, com o pragmatismo, onde vi, por exemplo, Jonh Dewey na educação, James, e mais nada além do que isso. Quando eu estava lecionando no Ensino Médio, essas questões não vinham à tona, até mesmo pela minha própria formação, porque eu não estudei nada que tivesse relação com cultura africana ou sabedoria africana em Filosofia. A Filosofia começava em Parmênides, Heráclito, Talles de Mileto, os primeiros filósofos e ia embora no campo europeu. Isso foi muito esvaziado na minha experiência de Ensino Médio. ...minhas aulas de História, no Curso Normal, passavam pela cultura afro-brasileira só para dizer que o negro era escravo no processo de colonização. Não tinha uma busca da sabedoria africana, como conhecimento substancial. O que nos era ensinado sobre o negro era que o negro deixou para a gente uma herança, disso, daquilo, daquilo outro, de algumas comidas, um campo muito mais do folclore do que de conhecimento. É como se o negro não produzisse conhecimento, não tivesse sabedoria. E isso eu sinto falta na Filosofia. Falta um momento pra gente discutir o que se tem de filosófico na cultura africana, ou de origem africana. Nem indígena temos referência. O que se tem de filosófico é da Europa. Isso é uma crítica que eu faço à própria Filosofia de não ter uma Filosofia brasileira e só haver Filosofia europeia. Eu penso a Filosofia como um dos campos mais eurocêtricos do currículo (Dofona de Oxalufã).

Neste relato, a Dofona de Oxalufã, ao promover uma autorreflexão sobre o seu curso universitário, nos evidencia o caráter excludente do currículo de filosofia pois o mesmo se revela como ápice do pensamento eurocêntrico. Enquanto reflexo de um continente constituído, majoritariamente, por uma população branca e considerado um território

“civilizadamente desenvolvido”, este currículo, em terras brasileiras, em nada contribui para identificarmos outros sujeitos que representem a nossa sociedade multiétnica.

Sob a condição de acumuladores de informação, nos cabe apenas consumir a história do pensamento filosófico, desejar padrões “civilizatórios” europeus e conseqüentemente desconhecermos a nossa capacidade reflexiva, pois, pensar fora do território europeu é sinônimo de ausência de pensamento. No mais, esta percepção pode ser flexibilizada se nos pensamos enquanto “América”, tendo como representação de “racionalidade”, os pensadores da doutrina filosófica pragmatista dos Estados Unidos. Nesta lógica curricular, negros e indígenas são meramente “coisas humanas” destituídas da capacidade de pensar. Segundo Cunha Jr.(2013),

as africanidades brasileiras sofreram por um grande período de sub-avaliação, de encobrimentos e de destrato científico devido ao exercício de visões etnocêntricas sobre a história e a cultura brasileira. Reinaram as visões de brasil analfabetas, desinformadas, nulas sobre a história e sobre a cultura africana. Sendo assim, também operam visões preconceituosas e racistas em relação à base africana e sobre seu desenvolvimento no Brasil. Muitos, devidos a estas precariedades, sempre trataram as africanidades brasileiras como Folclore. Ou seja, de forma reduzida, mínima e referida a um passado impreciso (p.42-43).

Percebemos então que, independentemente do nível educacional, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, e por meios dos diferentes cursos oferecidos (pedagogia, história, filosofia, ciências sociais, graduações estas cursadas pelas professoras candomblecistas, em diferentes universidades públicas ou privadas), a possibilidade de reprodução do pensamento eurocêntrico é concreta e visa se estabelecer soberanamente como forma de garantia da tradição curricular negando as africanidades brasileiras, como por exemplo, a história do Candomblé. Mas, é preciso reconhecer que os processos formativos não se esgotam nos tempos e espaços definidos cronologicamente, dentro das instituições de ensino escolar e acadêmica. A professora Abiã nos ajuda a compreender este fenômeno educativo para além dessas instituições, reconhecidamente destinadas para a promoção da aprendizagem, ao evidenciar a importância do Movimento Negro¹¹², em sua formação.

¹¹² Os movimentos negros são uma série de movimentos realizados por pessoas que lutam contra os preconceitos e a escravidão. Eles tem o objetivo de resgatar a memória de um povo que batalhou por sua liberdade. A mobilização do povo negro se deu um ano após a abolição da escravatura, em 1888. Antes disso, os movimentos eram clandestinos e tinham como principal objetivo libertar os negros, como as revoltas que aconteciam e a fuga para os quilombos. Eram negros que resistiam contra o racismo, a escravidão e a opressão que passavam. Apesar do ano da Proclamação da República, em 1889, quando o Brasil se tornou soberano, o povo chegou ao poder, a democracia se estabeleceu, a situação dos negros não mudou, deu continuidade a marginalização deles. Na década de 60 e 70 alterações nos quadros políticos, culturais e de comportamento começaram a fazer parte do mundo. Surgiram movimentos de estudantes e também feministas na Europa. Nos Estados Unidos, os negros

Eu comecei a militar no movimento negro em 2004. Estava no meu 2º ano de faculdade em ciências sociais. Sempre me questionei da existência do racismo e minha mãe sempre disse que a gente tinha que estudar porque a gente era negro e que o mundo era preconceituoso. Mas eu não entendia a dimensão. Quando eu entrei no Movimento Negro eram muitas informações que você tinha ao mesmo tempo. Coisa que você vai ouvir no meio da faculdade como teoria eugênica e positivismo, eu ouvia no movimento negro. Percebi que, no curso que eu fazia, que o negro não era sujeito de produção de conhecimento e sim objeto e tudo que era relacionado ao negro era exótico e primitivo. Eu trabalho muito na área da antropologia. Antropologia ela sempre te transforma em objeto. Você nunca está no plano de conhecimento. Então a apresentação foi essa. Em relação à religiosidade, uma sexualidade que quando eu me deparei, quando eu volto nos meus 23 anos, e vou numa festa de iabá e eu vejo que não tem nada que Peter Frey escreveu. A imagem de Oxum, de Iemanjá e Iansã extremamente sexualizada, pra gente não existe pecado. Mas são muitos estereótipos, muitas inverdades, muitas ideologias relacionadas a religiões de matriz africana. Então tomei um choque porque a universidade te apresenta tudo muito assim estigmatizado. E se for pensar fora da religiosidade, pensado enquanto mulher negra, não sou sujeito produtor de conhecimento. Sou sempre o objeto. São imagens estáticas. Encostou em mim eu já estou tendo um orgasmo, eu gosto de ser violentada, que é isso que está na obra do Gilberto Freire, então foi isso que me foi apresentado no Ensino Superior. No Ensino Médio, eu era invisível. Eu comecei a pensar a partir do rap, com 13 anos, porque meu irmão foi para São Paulo e descobriu que existia Racionais MC's e aí trouxe essa ideia e eu comecei a pensar. Mas muito ainda no senso comum. Escrevia, de vez em quando, uma poesia, mas eu comecei a questionar na universidade. Como eu sou da primeira turma de cotas, era um embate racial o tempo todo. E era colocado por um professor que discutia a cultura negra. Falava que o Brasil era um país racista, mas nunca foi algo profundo que me levasse a me libertar. Não acredito em

lutavam por seus direitos nas guerras civis. Houve a guerra do Vietnã e guerras de independência dos países da África. No Brasil, imperava a Ditadura Militar, que também atingiu os negros. Nesse período, organizações negras precisaram se transformar em entidades que geravam entretenimento. Por exemplo, com a criação do Centro de Cultura e Arte Negra, em São Paulo. E, mais tarde, surgiram grupos de música, dança e teatro que tentavam conscientizar a população. Exemplo disto foi o Grupo Abolição, inspirados no Black Soul, surgiram no Rio de Janeiro em 1976 com o objetivo de ensinar a dança, a história e cultura negra. As comunidades negras da periferia, principalmente os jovens, apesar da pressão sofrida, começavam a ser influenciados pela cultura dos negros americanos como a Soul Music, músicas ouvidas pelos negros americanos, inclusive a música de James Brown. O funk, criado por Brown em 1967, passou a fazer parte dos bailes realizados nas quadras das escolas de samba. Esse ritmo começou a ser adquirido pelos compositores e cantores do Brasil como Tim Maia, Toni Tornado, dentre outros. Até no estilo e modo de agir, os negros brasileiros se apoiaram no movimento Black Rio (analogia ao movimento realizado nos EUA, na década de 60 que valorizava a beleza dos negros) e o uso do cabelo Black Power, sapato com salto e calças 'boca de sino', rastafaris, músicas como o reggae, com as canções de Bob Marley. Esses grupos foram se unindo e repensando os valores e a identidade dos negros no Brasil. Além disso, nos anos 70, as manifestações políticas ligadas ao negro que aconteciam no mundo, impactaram os afro-brasileiros como os movimentos Black Power e dos direitos civis nos EUA. Figuras como Martin Luther King, Angela Davis e Malcolm atingiam com seus ideais intelectuais e ativistas negros no país. E, também acompanhavam movimentos para a libertação do Apartheid, regime político adotado entre 1948 a 1994, na África do Sul. Uma das principais personalidades que lutou contra o Apartheid foi Nelson Mandela. A partir dessas manifestações, os ativistas negros começaram a se organizar e a fundamentar seus ideais, assim foi criado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, em 1977, em São Paulo, chamado posteriormente de Movimento Negro Unificado (MNU) em defesa das questões raciais. Disponível em <<http://negros-no-brasil.info/movimento-negro.html>>. Acesso em 05/08/15.

liberdade total, mas algo que liberte um pouquinho - eu não tive acesso. Já na universidade eram várias informações. Encontrei com os primeiros cotistas estadunidenses, então a universidade me proporcionou esse leque. Que no Ensino Médio, e eu estudei no Liceu de Niterói, não tive acesso. O ensino era eurocentrado. Eu sabia muito bem a história de Portugal, da Espanha, mas nunca vi nem negros e populações indígenas como sujeitos de ação e história. Mas sim como sujeitos que sofriam a ação (Abiã).

O relato de Abiã nos impulsiona a pensar na complexidade formativa do sujeito, pois, a nossa capacidade de aprender não se esgota nos tempos e espaços institucionalizados de ensino e pesquisa. Nossas experiências se singularizam pelos entrecruzamentos que estabelecemos com estes espaços e tantos outros que nos conduzem a múltiplos aprendizados. A partir de sua experiência com o Movimento Negro e a escuta de raps, esta professora candomblecista obteve elementos que lhe proporcionaram a compreensão da lógica social vigente, tornando-se, assim, mais consciente e capaz de questionar a sociedade. Seria uma incoerência, neste estudo, afirmar que a escola e a universidade não nos servem como experiências formativas emancipatórias, mas é preciso reconhecer que estas instituições são paradoxais, pois, exercem práticas crítico-reflexivas como também práticas reprodutoras da desigualdade, tendo em vista que, enquanto instituições sociais, as mesmas refletem os conflitos existentes.

Para rompermos com a lógica colonizadora dos currículos, é preciso questionar as práticas pseudo dialógicas instituídas em nosso cotidiano nas escolas e centros de pesquisa e lutar por outras representações curriculares que nos sirvam como referência para a efetiva democratização, pois sem representação, a diferença, como também a identidade, não podem existir (SILVA, 2011, p.91). Nesse sentido, podemos concordar com Arroyo (2013, p.13) por estabelecer que o currículo é um território em disputa permanentemente cercado, normatizado, politizado, inovado e ressignificado. E que através da afirmação política da diversidade na sociedade e nas instituições de ensino, repolitizaremos o campo do conhecimento, do direito de aprender, a docência, tornando os currículos territórios em disputa efetivamente político- pedagógica.

h) A Lei 10.639/03 na Formação e Atuação das Professoras.

O Art. 26A acrescido à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a partir da Lei nº 10.639/03, provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos a serem

trabalhados no currículo. Esta inserção exige que possamos repensar as relações étnico-raciais e pedagógicas, por meio da educação oferecida em nossas instituições de ensino. Não se trata de mudar de um foco eurocêntrico para uma postura “afrocêntrica”, mas uma oportunidade necessária para ampliarmos o nosso olhar, tendo como base os currículos escolares, objetivando um horizonte intercultural, em que a diversidade, ou seja, a diferença seja valorizada. A partir desta referencia legal, serão evidenciados, a seguir, os relatos das professoras candomblecistas para que possamos compreender o impacto desta legislação na vida profissional destas educadoras.

Segundo a Equede Diankála, formada desde o ano 2004, em pedagogia, e já atuando como professora há mais de 10 anos, até o momento (07/09/2014) não tinha ciência sobre a Lei nº 10.639/03, tanto por parte da formação inicial como também através da formação continuada. Sabemos que o tempo entre a publicação da lei e o tempo em que concluiu o curso de pedagogia é bastante pequeno, mas o que nos espanta é saber que, após 10 anos, esta professora ainda não obteve a oportunidade, nos espaços em que atua como docente, para refletir sobre a questão do negro tendo como base a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (esta última publicada desde Outubro de 2004).

As professoras Murialé e Fomo de Xangô ao se referirem a Lei nº 10.639/03, durante a entrevista, trataram este assunto a partir da perspectiva da formação continuada docente, como podemos ver a seguir.

Não tem uma orientação direta pra trabalhar a lei. Fica bem restrito na semana da consciência negra. Seria interessante que o projeto viesse pela secretaria de educação com essa temática, mas os projetos da secretaria sempre estão voltados para outras coisas. Então o que a gente trata é muito superficial. Nem uma formação a gente tem sobre isso. Que de repente seria até o caso. A gente não estuda na universidade, mas se a secretaria oferecesse sobre isso. Os temas das formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação são voltados pra educação mesmo. Como os projetos estão sendo desenvolvidos, leitura, escrita, mas sobre lei, discussão cultural nenhuma (Murialé).

Todo mundo sabe da lei, porque todo mundo já recebeu material, já recebeu ensinamentos sobre isso, aqui na rede já entregaram apostilas. Todo profissional sabe, mas as pessoas não querem trabalhar. Há dois anos atrás tinha formação. Todo bimestre tinha formação falando sobre a cultura afrodescendente, sobre a aceitação da cor do brasileiro. Um trabalho maravilhoso que a secretaria municipal de educação fez de esclarecimento e instrução, só que as pessoas se recusam a trabalhar. É totalmente o preconceito religioso. As pessoas que tem uma religião diferente tem dificuldade pra entender (Fomo de Xangô).

A partir da fala de Murialé fica evidente que não existe uma preocupação de algumas universidades e de Secretarias Municipais de Educação em oferecer uma formação voltada para a discussão étnico-racial em que o negro ou a cultura de matriz africana seja evidenciada. Murialé ainda revela que os temas normalmente discutidos nas formações continuadas são temas da “educação”. Mas discutir questões étnico-raciais, não seriam temas educacionais? Pertenceria este tema a outra área de conhecimento como antropologia e sociologia e não a educação? Este pode ser o pensamento de muitos outros educadores que corroboram com as teorias tradicionais de educação ao aceitar os conhecimentos e os saberes dominantes e concentrarem suas discussões em temas técnicos como: “ensino e aprendizagem”, por exemplo (SILVA, 2009, p.17).

A ordenação sequenciada das falas de Murialé e Fomo de Xangô foram estabelecidas aqui, pois, ambas trabalham na mesma rede municipal de ensino. Visto que uma evidencia que a Secretaria Municipal de Educação não oferece formação e a outra destaca que as formações já foram desenvolvidas, temos aí um conflito aparente. Mas, a fala das duas professoras divergem, pois, Murialé foi admitida nesta rede de ensino a partir do ano de 2013, enquanto Fomo de Xangô já leciona há mais tempo. Neste “desencontro” de falas percebemos que existe um intervalo no trabalho de formação continuada promovido por esta secretaria, desde 2013, tendo por base a discussão sobre o negro e a cultura de matriz africana, pois Murialé alega não ter participado de nenhuma formação até 08/03/15 (data da entrevista). A partir destas falas, compreendemos que o trabalho de formação precisa ser constituir de maneira permanente visto que existe uma rotatividade de professores. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), estão prevista,

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e

do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (p.23).

As professoras Dofona de Oxalufã, Adôxu Nanleuá, Abiã e Oxum Tobí, acreditam que a Lei nº 10.639/03 contribui para o trabalho do educador, lhe possibilitando maior liberdade de atuação, mas concordando com Fomo de Xangô, também percebem que devido ao preconceito religioso existente, e quando os professores não são afetados pela causa, ou seja, não são comprometidos, o trabalho torna-se cansativo e isolado, pois várias resistências se revelam no cotidiano escolar, por meio de práticas reducionistas e “boicotes” ao trabalho afirmativo realizado.

E quando houve a introdução da lei que diz que nós devemos trabalhar a religiosidade afro-brasileira e posteriormente indígena, isso fez que de alguma maneira eu ganhasse mais liberdade pra trazer esse tipo de trabalho. Geralmente, aparecia em circunstâncias mais folclóricas ou então em uma data comemorativa específica como abolição da escravatura. Eu acho que a lei deu um impulso muito grande pra gente ter um pouco mais de liberdade pra trabalhar, essa possibilidade de fazer sem que ninguém pudesse nos acusar, pois era “legal”(Dofona de Oxalufã).

A lei 10639 me ajuda a partir do momento em que eu me interesse. Eu tenho interesse, então ela me ajuda nesse sentido. Eu busco a fim de que aquilo se torne favorável. Nesse ponto de vista, a lei me ajuda muito. Posso até dizer que ela é o ponta pé inicial pra que eu começasse esses questionamentos que vieram da minha filha e que depois vem de mim mesma, eu começo a buscar. E a lei é fundamental. Mas, o que eu percebo é que ela peca nisso aí, onde aquele que não se interessa pelo assunto, ele não consegue enxergar na lei algo positivo e não usa, não traduz aquilo em aprendizagem e em conhecimento. Nas escolas em que eu passei, o que eu vi de perto é quando há professores que se interessam pelo tema, esse trabalho acontece. Quando o professor não é afetado por esse tema, esse trabalho ele é mais pontual, ele é 20 de novembro (Adôxu Nanleuá).

A lei me dá força, mas são 10 anos de 10.639, e você trabalha individualizado, são poucos colegas que trabalham... A lei dá força mas ao mesmo tempo eu tive que ouvir de pais que eles iam me processar por causa do conteúdo que eu estava trabalhando. E eu falei que ele me processaria porque eu estava agindo de acordo com a lei. Ninguém me processou e aí eu dei um segundo trabalho para essas meninas sobre intolerância religiosa. Mas é muito cansativo. Porque você vê, não tinha ninguém na direção e depois eu fui conversar com a diretora e pedi para que no próximo ano a escola distribua essa lei. A diretora me respondeu que poderia haver a distribuição, mas que todos os anos alguns pais vão à escola para reclamar. Então, você percebe o fundamentalismo religioso, uma falta de desconhecimento e você tem professores protestantes alienados que não querem que você trabalhe (Abiã).

A lei contribui para o trabalho do professor sim, só que o que ocorre é que ela não é respeitada. O problema todo é a invisibilidade que essa lei encontra quando ela chega em determinadas instituições de ensino e até em algumas redes de ensino. É uma lei que deveria abranger o currículo durante o ano

letivo todo e normalmente você só vê que ela é trabalhada no mês de novembro. E isso é um fator de prejuízo para todos. Pra professor e para educandos. Porque é concentrar um aspecto amplo num curto período do ano letivo. O problema é quando você não é boicotado. Porque o boicote é triste. Outros professores que entendem que a lei é uma extensão da religião e são pessoas preconceituosas... (Oxum Tobí).

Não podemos perder de vista que, ao realizarmos um trabalho de afirmação da identidade negra, sofreremos uma pressão social que visa nos paralisar diante da mudança que a nossa prática representa. Ações pontuais não garantem a conscientização de alunos, colegas de trabalho e responsáveis familiares, mas sim, por meio de ações contínuas e integradas, agregando diferentes parceiros, dentro e fora da instituição de ensino, para adquirirmos forças e prosseguirmos neste trabalho educativo.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e Estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações (BRASIL, 2004, p.15).

Como podemos perceber, a responsabilidade deste trabalho não se esgota na postura isolada dos professores ou pela afinidade dos gestores das secretarias de educação e das escolas. Este é um compromisso que deve ser assumido por todos, para que possamos instituir práticas mais democráticas e equânimes. Estas práticas também precisam ser permanentemente supervisionadas para verificarmos a qualidade do trabalho desenvolvido como também a invisibilidade existente. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

cabará, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de

maneira resumida, incompleta, com erros. Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (p.18).

Diante dessas orientações oficiais, nos cabe a reflexão sobre a direção do trabalho afirmativo que pretendemos desenvolver nas instituições de ensino pois, em algumas situações poderemos reproduzir ideologias a qual negamos. Após a entrevista com a professora Oxum Tobí, foi necessário repensar a concepção do trabalho com as mitologias pois, até que ponto a divulgação de narrativas sobre os ancestrais africanos não podem ser interpretadas como reprodução de elementos religiosos do Candomblé?

Sinceramente, tem uma coisa que me incomoda em alguns trabalhos do MEC¹¹³, é quando eles direcionam diretamente o Orixá, nessa parte da mitologia. Eu acho que deve ser gradativo. Eu vejo que quando eu trabalho um tema, mas quando eu vou mexer com mitologia é preciso um conhecimento prévio pra entrar na parte sacra. Porque precisa existir um entendimento de como é o funcionamento de um universo da comunidade candomblecista pra que você consiga entrar no religioso. Esse tipo de trabalho deve ser cuidadoso e gradativo. Sinceramente, eu não gosto da exposição mitológica porque eu entendo como uma forma de proselitismo. Porque você choca. É a mesma coisa que uma pessoa de um outro segmento religioso, do qual eu não admiro, que eu não tenho vontade de saber, vem e me impõe a fé dele. Então, acho que a parte mitológica deve ser abordada sim, mas depois de um trabalho prévio de entendimento e se for percebido que há motivação. Porque tudo é motivação, se há interesse. É o interesse do saber (Oxum Tobí).

Oxum Tobí, apesar de “discordar” da orientação do MEC quanto ao trabalho a ser desenvolvido com a mitologia africana nas escolas, pois promove uma exposição dos orixás, o que no seu entendimento representa uma prática proselitista, também se posiciona a favor deste trabalho desde que seja gradativo, para que não haja um choque cultural. Mas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), nos oferecem um respaldo na medida em que estabelece que dentre os temas abordados para

¹¹³ Ministério da Educação.

se trabalhar a história da África e a história dos afrodescendentes no Brasil, em uma perspectiva positiva, devemos promover o estudo sobre a história da ancestralidade e religiosidade africana (p.21,22). Mas, o que isso representa? Evidenciar a história da ancestralidade e a história da religiosidade africana e afro-brasileira são sinônimos de reprodução de práticas ritualísticas? É preciso que reflitamos sobre o contexto em que as mitologias aparecem na sala de aula para não assumimos práticas proselitistas. Se tomarmos como exemplo o filme *Besouro*¹¹⁴, podemos pensar em um trabalho afirmativo que tem por base evidenciar a história de um brasileiro enquanto negro, capoeirista, descendente de escravos, baiano, e que se relacionava com a cultura religiosa de matriz africana. Ao trabalhar com este filme, o professor não poderá se isentar de discutir as representações que a obra cinematográfica nos revela, quanto às aparições de Exu, Ogum, Ossaim, Iansã, e Oxum. Neste contexto, narrar mitologias que tratem destes ancestrais torna-se significativo pois contribuirá para a compreensão da obra como um todo.

Da mesma forma, no presente trabalho dissertativo, as mitologias aparecem a partir das histórias de vida dos sujeitos da pesquisa, pois, o objetivo neste estudo é valorizar uma cultura marginalizada e rotulada como demoníaca. Para contribuir na desconstrução

¹¹⁴ Em uma época na qual os negros ainda não tinham conquistado sua liberdade, embora formalmente fossem considerados livres, alguns ex-escravos encontraram um caminho para lutar pelos seus direitos, por meio de uma estranha coreografia que mesclava luta e dança, conhecida como capoeira. É neste cenário que surge um dos heróis mais lendários do Brasil, Besouro. Nascido na Bahia, este símbolo do movimento negro logo se tornou um mito quando as pessoas, incapazes de explicar de outra forma suas constantes vitórias contra os policiais e as autoridades constituídas, passaram a atribuir este sucesso ao seu dom de voar. Manoel Henrique Pereira se transformou então no invencível Besouro. Esse enigmático personagem da história brasileira veio ao mundo em 1897, oito anos depois da libertação legal dos escravos, em Santo Amaro da Purificação, cidade localizada no Recôncavo Baiano. Seus pais, João Grosso e Maria Haifa, eram ex-escravos. Aos vinte anos ele já é chamado de Besouro Mangangá, ou Besouro Cordão de Ouro. Analfabeto, ele já era um capoeirista de renome, a quem ninguém conseguia superar nesta luta. Apesar de ser um bravo guerreiro, ele também se submetia às condições de trabalho impostas pelos fazendeiros de sua terra, labutando arduamente na lavoura de cana. Só que o destemido negro não temia seus opressores, e não era preciso muito para que ele se rebelasse, o que contribuiu para a construção de sua fama. Pouco se sabe sobre os caminhos que ele percorreu, mas não é difícil imaginar que suas atitudes tenham despertado a ira dos dirigentes daqueles tempos, os quais provavelmente o viam como um perigoso insurgente. As histórias lendárias que circulam sobre este personagem descrevem combates épicos com o corpo policial de então, dos quais Besouro sempre era o vencedor. Alguns diziam que ele tinha o “corpo fechado”, pois nem mesmo as balas o atingiam. Seu apelido, Mangangá, explica miticamente sua incrível capacidade de fugir dos seus adversários – ele se refere a uma espécie de besouro que provoca uma contundente ferroadada. Ou seja, o lutador derrotava o inimigo e logo após desaparecia sem deixar vestígios. Diz a lenda que ele simplesmente saía voando. Sua morte também está envolta em mistério. Afirma-se que, depois de um confronto com servidores de uma fazenda, ele teria levado uma facada; acrescentam os mitos que a faca seria confeccionada com uma madeira ilustre chamada de ticum, única arma com poderes para transpassar uma pessoa que tinha o ‘corpo fechado’, de acordo com o universo religioso afro-brasileiro. Conforme a versão oficial, ele foi morto em uma armadilha organizada pelo filho de um fazendeiro. Este mito foi resgatado pelo cineasta João Daniel Tikhomiroff, que por sua vez se inspirou na obra *Feijoadada no Paraíso*, de Marco Carvalho. Ele procura resgatar esta história não como um filme documental, mas sim como uma mistura de ficção e fantasia. Esta produção brasileira estreou no dia 30 de outubro de 2009. Disponível em <<http://www.infoescola.com/cinema/besouro-filme/>>. Acesso em 24/07/2015.

desses preconceitos, são evidenciados aspectos mitológicos que nos revelam como o Candomblé é pensado pelos candomblecistas, na relação com as representações negativas existentes.

Diante desta linha tênue, em que as mitologias representam conhecimento histórico e reprodução do discurso religioso, precisamos compreender que, diferentemente da mitologia grega e egípcia, a mitologia de base iorubá, por exemplo, compõe o acervo cultural do Candomblé, religião esta que se faz presente em nossa sociedade e de certa forma se encontra na “disputa” no mercado de fiéis. Por meio desta complexidade, mas do que definir como adequado ou não o trabalho na escola com mitologias, temos a oportunidade de refletir sobre as nossas práticas naturalizadas e de repensar como poderemos desenvolver ações democraticamente emancipatórias .

No capítulo a seguir, retomaremos o diálogo com as entrevistadas para evidenciarmos as ações emancipatórias desenvolvidas pelas mesmas nas escolas e/ou universidade como também as suas percepções sobre o conceito de axé, conceito este central no presente estudo. Para além das “feridas” evidenciadas nos relatos destas professoras, caminharemos na compreensão do trabalho pedagógico intercultural como uma alternativa democratizante em tempos “pós”.

IV- Epê, Epê Babá, Oxalá! A VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA COMO PRÁTICA CONSTITUÍDA DE AXÉ PEDAGÓGICO.

Ao chegarmos ao final deste “xirê”¹¹⁵ dissertativo, o leitor recebe o seu “fio de conta”¹¹⁶ de Oxalá, para anunciarmos a presença deste orixá no presente estudo, por representar uma divindade constituída a partir de uma dualidade, ou seja, Oxalá, na cosmogonia ioruba-nagô, representa, em sua forma mais jovem, um guerreiro desbravador, sendo identificado como Oxaguiãn; e em sua fase mais idosa, é caracterizado por um comportamento mais lento, sábio, compreensivo e também decidido, sendo denominado Oxalufãn. Este Orixá é trazido para a introdução do presente capítulo visto que o mesmo representa uma complexidade em si, pois dialeticamente significa o conflito e a paz. O conflito pois assume as guerras, ou seja, as lutas, para a busca da justiça, e também atinge a plenitude da sabedoria diante dos desafios aparentes para que possamos encontrar o equilíbrio e conseqüentemente a paz.

Partindo da energia deste orixá, reconsideraremos a categoria interculturalidade para compreendermos a importância deste conceito em nossas ações pedagógicas, pois, tal conceito valoriza a diferença evidenciando os conflitos existentes, tendo como horizonte relações pedagógicas permeadas pelo diálogo e a justiça social. Segundo Candau (2015), para promovermos processos educativos inspirados na perspectiva da interculturalidade crítica, torna-se importante considerarmos os seguintes componentes básicos:

o primeiro é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade. Neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como as perspectivas assimilacionistas. A perspectiva intercultural procura também estimular o diálogo entre diferentes saberes e conhecimentos-científicos, social, tradicional, curricular e outros-, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate. Favorece dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimula a construção coletiva nos processos educativos. Por outro lado,

¹¹⁵ Por meio do xirê, termo utilizado para denominar a seqüência na qual os orixás são reverenciados inicialmente durante os cultos de Candomblé, estas divindades são invocadas, representando as forças e energias manifestadas na natureza que, ao interagirem entre si, criam a dinâmica de vida, a multiplicidade e as mutações em nosso planeta. Este termo se torna adequado no presente texto visto que a cada capítulo um orixá foi apresentado como tema significativo para pensarmos a organização teórica.

¹¹⁶ Metáfora utilizada na presente dissertação para indicar a introdução de cada capítulo, ofertando ao leitor, os fios de conta das divindades correspondentes na medida em que avançam na leitura dos mesmos, pois na cultura candomblecista, os que participam do culto recebem colares, ou seja, fios de contas, para serem protegidos pelas orixás. Após receber os fios de Exu, Ogun, Oxum, Omolu, o leitor “finaliza” a sua coparticipação leitora, recebendo a proteção e o fio de conta de Oxalá.

rompe com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. Outro componente diz respeito à afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridação cultural são intensos e mobilizadores de construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. A hibridação cultural é um elemento importante na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações culturais ... estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (p.157).

Dialogando com Candau, percebemos que, para efetuarmos práticas pedagógicas interculturais de cunho crítico, precisamos assumir o conflito, reconhecendo assim as assimetrias existentes nas relações socioeducativas para valorizarmos a diferença, pois tratar “o diferente”, nos currículos escolares, sem que isso signifique mudanças em nossos discursos e práticas, é o mesmo que adotarmos uma postura pseudo crítica, ou seja, reprodutivista.

É considerando os antagonismos, por meio de nossas propostas pedagógicas, que promoveremos uma ação educacional crítico/transformadora capaz de romper com o formato escolar/universitário predominante que se pautam em referências de um pensamento modernamente abissal, que naturaliza e essencializa as lógicas de tempo/espaço, os currículos e procedimentos metodológicos de pesquisa/ensino, a partir de uma percepção homogeneizadora e padronizada. Nesse sentido,

consideramos fundamental reinventar a escola para que possa dar resposta aos desafios da sociedade em que vivemos. Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais ‘outros’, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto (CANDAU, 2015, p.22).

A reinvenção da escola significa repensá-la a partir de outras óticas e para isso torna-se necessário que efetuemos práticas pedagógicas outras que contribuam para a visibilização de diferentes culturas/sujeitos tratados como “marginais” aos núcleos de conhecimento.

Mesmo compreendendo as dificuldades e desafios que uma prática afirmativa possa representar, nos diferentes contextos escolares/universitários, é preciso compreender que existem possibilidades instituintes que contribuem para a democratização destes espaços. Desta forma, para evidenciar as oportunidades, diante de um “sistema aparentemente invencível” e tão marcado por práticas de preconceito e discriminação, retomaremos o diálogo

com as professoras candomblecistas para que reconheçamos o cotidiano enquanto um horizonte de possibilidades no espaço escolar/universitário.

a) A Busca por Práticas Emancipatórias¹¹⁷.

A professora Dofona de Oxalufã, mesmo alegando a sua dificuldade para se assumir como candomblecista no espaço escolar evidencia que nunca se furtou em realizar um trabalho plural visto o seu compromisso em afirmar o Candomblé como uma cultura legítima.

Eu nunca assumi a minha religiosidade diretamente. Mas eu nunca me eximi de uma certa responsabilidade de manifestá-la culturalmente, afirmando-a como cultura legítima. Então, sempre que eu, podia eu trazia textos narrativos para os meus alunos, isso eu estou relatando mais do 1º segmento do Ensino Fundamental. Trazia histórias do Candomblé, lia histórias de Exu, Oxumarê. Uma vez eu fiz um mural com os meus alunos, que era um mural denunciativo, onde eu pegava recortes de falas de um livro do Bispo Macedo e eu trazia à tona no mural, falas que vinham das igrejas universais que criticavam e apontavam as religiões afro-brasileiras como se fossem uma coisa demoníaca e ao mesmo tempo eu tentava mostrar um pouco como é dura a crítica que eles fazem à religião de matriz africana e, ao mesmo tempo, eu trazia as imagens do Candomblé. Trazia a imagem de Iemanjá, de Exu, mas sempre dentro de um contexto (Dofona de Oxalufã).

No relato da professora Dofona de Oxalufã, percebemos que sua prática se efetiva de maneira contra hegemônica, pois adota uma ação “intercultural e crítica” ao apresentar narrativas mitológicas e imagens das divindades de origem africana de maneira contextualizada, e potencializando a discussão desenvolvida na sala por meio da utilização de um “mural denunciativo”, no qual utiliza também os pensamentos divulgados na mídia por um segmento religioso cristão protestante, onde demoniza a cultura candomblecista. Dofona de Oxalufã promove um encontro discursivo, a partir da valorização do conflito existente entre duas culturas distintas para contribuir na reflexão da comunidade escolar. Esta prática intercultural, ideia esta defendida por autores (as) que discutem a educação a partir de uma perspectiva teórica pós-crítica¹¹⁸, nos sinaliza a urgência para tratarmos temas silenciados e criamos novas abordagens para tratar conteúdos antigos. Caminhando nesta perspectiva “pós-

¹¹⁷ Entende-se como prática emancipatória, neste estudo, toda ação que busca a afirmação identitária de grupos e culturas que historicamente foram marginalizados, fora e dentro do espaço escolar/universitário, contribuindo para a democratização epistemológica/curricular de tais instituições.

¹¹⁸ Conceito utilizado por Tomaz Tadeu da Silva em seu livro “Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo (2009)” para tratar as teorias educacionais, que assumem temas que vão para além de concepções técnicas (incorporadas pelas teorias tradicionais) e de cunho marxista (assimiladas pelas teorias críticas).

crítica”, a professora Abiã nos revela também que o seu fazer pedagógico ultrapassa os limites da sala de aula na medida em que assume uma prática militante.

A militância que eu faço é correlacionada. Eu trabalho tanto o aspecto da história e cultura do negro, na perspectiva de resistência à escravidão, de conhecimentos, mostrando as diferentes formas de conhecimentos que haviam, como a questão da religiosidade¹¹⁹ (Abiã).

Mas, gostaria de destacar que, ao promover a discussão sobre uma temática silenciada no espaço escolar como a questão religiosa de matriz africana, por entender a história do negro em sua complexidade, a mesma tem enfrentado alguns desafios no cotidiano escolar, tendo a necessidade de argumentar a favor de sua ação pedagógica afirmativa com alunos e responsáveis familiares, como podemos ver a seguir:

quando vocês estudam inquisição, cruzadas, islamismo, vocês não dizem que existe pregação! No Renascimento, você tem muitas vezes que ir na igreja católica. E aí eu falo do racismo, das intolerâncias, que a fé era importante para a população africana... No dia que eu passei esse trabalho para a turma, a partir do vídeo, cinco pais estavam me esperando na semana seguinte, na coordenação, por que eu passei esse vídeo perguntando porque a fé era importante para o africano. O que era perspectiva mítica e o que tinha mudado depois de terem assistido aquele vídeo. Não tinha ninguém na escola, a coordenadora andando para lá e para cá e não interveio. E eu falei que trabalhava com a lei de história e cultura africana, eles não quiseram ver, mostrei meu currículo mínimo, que na parte do 4º bimestre trata do tema intolerância, preconceito e discriminação, falei que eles podiam ir na SEEDUC (Secretaria de Estado de Educação) e que a educação era regida por leis e que existia uma lei de Diretrizes e Bases que todo mundo tinha que estudar aquilo. Mas, eles alegaram que o outro professor de sociologia não discute isso. E eu respondi que eu trabalhava com a lei, se ele não estuda, ele pode até ser processado. Mas foi horrível! E eu até me questioneei se esse é o meu lugar, porque eu estou professora. Mas, enquanto eu sou professora, eu faço disso um ato político. E eu trabalho muito a questão racial. E eu ainda falo com os meus alunos que eu não tenho uma leitura da Lei 11.645, que é de história e cultura indígena e se vocês me cobrarem eu vou estar devendo pra vocês. Mas, a gente pode pesquisar. E eu peço sempre que os meus alunos pesquisem as duas leis. E todos os anos, nesses dois anos que eu estou o magistério, é um saco (Abiã).

¹¹⁹ Este trabalho, como já foi mencionado no capítulo III, é desenvolvido pela professora Abiã, pelo segundo ano consecutivo, ao solicitar que os discentes produzam um trabalho de pesquisa sobre a temática intolerância religiosa, sendo complementado a partir do vídeo chamado Mojubá, material que pertence ao acervo do Projeto Cor da Cultura (projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobrás, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. Disponível <<http://www.acordacultura.org.br/>>. Acesso em 26/07/2015. Diante da utilização deste material, no cotidiano escolar, a professora Abiã evidencia uma resistência por parte dos alunos ao não realizarem a pesquisa, não responderem aos questionários referentes ao vídeo; a acusam de que está pregando religião, fala unicamente dos negros e está valorizando a “macumba”. Diante desta repercussão negativa entre alunos e responsáveis familiares, a professora, em questão, não se isenta do enfrentamento.

A necessidade de justificativa e argumentação, pela professora, nos revela que esta cultura é percebida na marginalidade epistemológica, pois alguns conhecimentos, não são questionados, mas são apenas assimilados, por representarem os “cânones” do currículo escolar. Nos fica evidente também a necessidade dos professores e professoras agregarem informações sobre o contexto sócio-político em que estão inseridos para realizar o trabalho sobre africanidades, sendo capazes de defender o seu posicionamento político-pedagógico respaldado nas legislações existentes.

Mesmo que estejamos amparados pela legislação, isso não nos isenta de sofrermos embates e conflitos em nosso cotidiano, que nos fragilizam na medida em que nos percebemos ilhados. Mas, diante deste conflito vivido pela professora Abiã, podemos compreender que a sua prática, de alguma forma, impactou os sujeitos envolvidos no processo sócio educativo, pois diante de uma proposta pedagógica que “incomoda” alguns sujeitos se “rebelam”. Ao assumirmos uma postura didática contra hegemônica, precisamos nos conscientizar que resistências surgirão como formas de inibir o trabalho realizado, pois estamos desconstruindo ideologias e retirando os sujeitos de uma zona de conforto, ou seja, de uma inércia formativa.

Mas precisamos continuamente refletir sobre as nossas ações no cotidiano escolar, pois, mesmo acreditando que estamos contribuindo para a desconstrução de preconceitos, poderemos ingenuamente reforçá-los. Nos relatos das professoras Murialé e Fomo de Xangô, percebemos a predisposição de ambas para realizar o trabalho em valorização à diferença, mas, diante dos desafios vivenciados e por naturalizarem suas atuações, efetuaram práticas que fortalecem o discurso hegemônico.

O que já consegui trabalhar é quando falo das contribuições do negro, dos nossos descendentes, da Bahia, que tem os bolinhos muito gostosos, mas citar religião não. Com as crianças não. Se com os adultos é complicado! Pois a gente foi conversar na EJA, deu uma polêmica, que eu tive que cortar o assunto. Como na EJA do 1º segmento tem muito evangélico, até você falar de uma igreja católica, você falar do Candomblé é complicado. Mas, escutamos falas do tipo: pode não ter nada a ver, mas o meu pensamento é esse e eu não vou mudar, pra mim é coisa do coisa ruim. Tive que parar e dizer que religião cada um tem a sua e que temos que respeitar. E esse pensamento foram de uns 4 a 5 alunos (Murialé).

Eu trabalhei a organização, que a África é um território tribal, a divisão do trabalho, a linguagem, a comida, a relação que as pessoas tem uma com a outra; porque as tribos guerreavam uma com a outra. E eu sempre recebi uma orientação para evitar trabalhar a religião porque tem colegas que tem religião diferente da minha que não se sente à vontade. Muitas vezes, as

peessoas tem graduação, mas não se sentem a vontade com medo da reação do seu próximo. Eu já trabalhei em uma escola que eu já recebi uma orientação de uma ex-coordenadora. Ela sabe que eu sou uma pessoa responsável, não sou tendenciosa, pois eu procuro trabalhar de uma maneira eclética e dentro do respeito. Então eu vou sempre partir de algo eclético para atender a todos, para evitar certas distorções (Fomo de Xangô).

O relato dessas professoras demonstram uma prática intercultural relacional¹²⁰ que se pauta na representação da diversidade sem que isso signifique necessariamente problematizações e um evidenciamento crítico sobre as tensões existentes. Destacando a narrativa de Murialé, podemos considerar que, mesmo reconhecendo o perfil do corpo discente com quem leciona, majoritariamente cristão, em turmas de EJA I, por exemplo, não imaginou que pudesse ser interpelada. Da mesma forma que, ao esgotar a discussão individualizando o problema, sem que houvesse uma reflexão posterior sobre o contexto social em que estamos inseridos, esta prática distanciou-se de uma proposta curricular democrática.

Algumas considerações também se fazem necessárias, a partir do relato de Fomo de Xangô, diante de alguns desacordos apresentados em sua fala. Dentre estes, destacamos a concepção da docente ao tratar o continente africano de maneira uniformemente tribal e constituído de guerras internas permanentes, o que reforça o pensamento preconceituoso em relação a “África” enquanto território “sem desenvolvimento”. E diante da orientação pedagógica da coordenadora, sobre a supressão da temática religiosa no currículo, Fomo de Xangô naturalizou a sua prática ao silenciar uma parte da história do negro para não se envolver em um conflito, podendo ser entendido como insubordinação. Desta forma, sua ação educacional contribuiu “ecleticamente” para reforçar o discurso hegemônico, distanciando-se de uma prática problematizadora. Estas e tantas outras contradições, que podem vir a surgir em nosso cotidiano, quando desnaturalizadas, poderão contribuir em nossa formação, na medida em que as reconheçamos enquanto “feridas”, tornando-as motivações de leituras e pesquisas que nos impulsionarão a questionar a realidade existente para compreender, de maneira crítica, a nossa condição no mundo e a complexidade do fazer pedagógico.

¹²⁰ Candau assume o conceito de interculturalismo relacional, corroborando com o pensamento de Catherine Walsh e Fidel Tubino, pois este conceito entende basicamente o contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais, entre suas distintas práticas, saberes, valores e tradições. Neste enfoque, estas relações sempre se darão em condições, seja de igualdade ou desigualdade. Esta concepção tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais e minimiza os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diversas (CANDAU, 2015, p.155).

Neste sentido, a universidade, dependendo da sua concepção epistemológica, poderá contribuir para que possamos enxergar as contradições de nosso tempo, nos proporcionando reflexões outras que servirão ao nosso empoderamento. Para além da escola, o espaço universitário é também esse lugar formativo, constituído de contradições que precisamos nos apropriar, visando assumir posturas afirmativas a favor de uma ruptura epistemológica que contribuam para a superação do pensamento abissal e nos possibilite repensar outras formas de sociabilidade. Através das falas das professoras Adôxu Nanleuá e Oxum Tobí poderemos compreender que a nossa “militância” não se resume ao espaço escolar, mas em todo e qualquer local em que produzimos a nossa existência.

Eu fiz o PENESB e estou concluindo agora no IFRJ (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia). No IFRJ eu estou fazendo um estudo bibliográfico, não é uma pesquisa de campo, mas eu estou trazendo a força da mulher negra enquanto essa mulher de axé que reúne, que agrega, que traz pra ela a responsabilidade da família, que as grandes mães fizeram isso inicialmente. E se a gente for observar, os terreiros iniciam a partir disso. Essa mulher negra como geradora de renda, como grande acolhedora, o meu foco é esse. E aí no caso, eu vou me basear em duas grandes mães do axé em que eu pertença que é a fundadora e a sucessora, a mãe Aninha, que a fundadora do Apó Afonjá e depois a que veio em seguida dela que é a minha bisavó, a Gripina. E a partir daí, das cartas que elas trocaram durante 16 anos, eu vou mostrar esse acolhimento que uma dá ao outro, que essa mulher traz como força e ela acaba acolhendo todo mundo, agregando e dando continuidade (Adôxu Nanleuá).

Adôxu Nanleuá foi motivada a assumir, como tema de pesquisa, a história de vida de duas mulheres candomblecistas, evidenciando o diálogo entre elas, por meio de cartas, e valorizando assim a mulher, gênero este tão discriminado em nossa sociedade, a partir do pensamento machista existente. Reconhecendo sua história de vida nessas mulheres, Adôxu Nanleuá identifica na sua família de santo, um objeto de investigação a ser revelado em primeira instância, para o grupo de pesquisa ao qual pertence, contribuindo assim para a desmitificação de que somente alguns sujeitos são possuidores de história.

Estas mulheres “anônimas” passam a ganhar visibilidade ao lado dos clássicos sujeitos representados na história oficial da sociedade brasileira, o que nos revela um movimento revolucionário! Mesmo não tendo como foco a escola, Adôxu Nanleuá nos possibilita compreender que a valorização da diferença, em suas múltiplas possibilidades, é uma postura político-epistemológica necessária para democratizarmos os espaços de conhecimento institucionalizado. Neste sentido, podemos identificar a sua produção acadêmica como uma ação afirmativa que reflete as possibilidades de abertura em uma sociedade tão desigual e injusta. Mesmo que Adôxu Nanleuá tenha vivido muitos desafios na condição de professora,

na escola básica, ao produzir este tipo de conhecimento no espaço acadêmico, a mesma passa a compreender que a “invencibilidade da hegemonia do sistema” não é totalitária.

Em tempos diferentes, mas compartilhando do mesmo ethos¹²¹ de formação, neste caso no IFRJ, a professora Oxum Tobí, também procurou se apropriar deste espaço para refletir sobre as experiências vividas pelas crianças e adolescentes nas escolas, a partir da implementação da Lei nº10.639/03, como podemos ver no relato a seguir.

O meu trabalho foi uma pesquisa feita entre as crianças e adolescentes do Ilê Axé Apô Afonjá, que fica localizada em Coelho da Rocha. Na época, eu não pertencia a casa ainda, eu era de um axé descendente, mas o meu trabalho de campo foi lá. O que eu fiz no meu trabalho foi constatar se a lei 10.639 estava permitindo que as crianças tivessem realmente liberdade de expressão, que as vozes pudessem ecoar democraticamente dentro da escola. E nisso eu fiz uma coleta de dados, dentro do Ilê Axé Apofonjá, e depois eu fui às escolas para verificar se realmente procedia o que as crianças estavam falando. E eu posso dizer que foram denúncias em cima de denúncias, que elas são aculturadas, desrespeitadas, violadas nos seus direitos. E encontrei uma coisa interessantíssima, que eu nunca tinha parado pra pensar nesse aspecto: que existe o cyberbullyng. Algumas crianças do Axé Apofonjá, eram atacadas pela internet, por meio de Blog, Twitter, Facebook. São chamadas de macumbeira, feiticeiras, filha do capeta. Inclusive as crianças questionavam o porquê se elas não tinham feito nada, porque seriam filhas do capeta. Então, a minha linha de raciocínio foi pensar que a lei existe, mas questionar porque ela não é cumprida. O que eu encontrei como conclusão foi que o Candomblé resiste e ele continua sendo a construção e a reconstrução da memória. E com toda a aculturação que ocorre, você ainda percebe que essas crianças ainda conseguem resistir à aculturação, ao desrespeito, ao silenciamento, à negatização, a tudo que ainda acontece dentro das escolas (Oxum Tobí).

Tendo como foco a escola, Oxum Tobí evidencia que muitos(as) alunos(as) tem vivido momento de “opressão” sendo forçados a praticar ações religiosas em um espaço entendido como “laico”. Neste retorno à escola, agora sob um olhar investigativo, a professora Oxum Tobí nos denuncia as práticas antidemocráticas em que espaços escolares buscam efetuar currículos uniformizadores. Esta pesquisa também contribui para a reflexão de que, em nosso tempo, novas formas de discriminação se configuram, tendo como base a má utilização das novas tecnologias, o que nos revela a necessidade permanente de combatermos as ideias preconceituosas, pois, tendem a se reinventar para manter a lógica discriminatória.

¹²¹ Ethos, é uma palavra de origem grega que significa os costumes, ou seja, o conjunto de valores e de hábitos consagrados pela tradição de um povo (BOFF, 2000, p.36). Neste caso, assumimos a palavra ethos como os traços característicos de um espaço formativo universitário, que contribui para a identidade social de um grupo que busca valorizar a identidade negra na sociedade, por meio da produção epistemológica.

Cabe ressaltar que, nesta ação afirmativa exercida por Oxum Tobí, ao produzir no espaço acadêmico uma denúncia às escolas, e na medida em que a sua produção foi apresentada na mídia impressa (evidenciadas nas imagens a seguir), no ano de 2014, ganhando visibilidade nacional, seu trabalho contribuiu para a desnaturalização sobre o espaço escolar como local harmonizado e democrático. Do espaço acadêmico para a escola, esta professora desenvolveu uma discussão intercultural crítica capaz de “perturbar” os consensos sobre as práticas pedagógicas escolares que historicamente são legitimadas a favor de certos segmentos sociais.



Estas imagens ganharam destaque na presente dissertação, visto o significado que este veículo comunicativo representa para a professora Oxum Tobí, pois, no momento da entrevista a mesma lançou mão deste suporte textual para revelar a repercussão do seu trabalho acadêmico, o que se reflete como uma prática de reconhecimento e orgulho que legitima a sua militância. O valor afetivo deste jornal para esta professora, nos revela um

pouco de sua própria história de vida materializada em um veículo tão comum em nosso cotidiano.

Por meio da produção acadêmica de Adôxu Nanleuá e Oxum Tobí, visualizamos a busca de ambas pela afirmação de presenças na produção de conhecimento e no currículo escolar, territórios estes negados aos diferentes. Segundo Arroyo (2013),

...reconhecer professores e alunos na condição de sujeito pode significar que o ensinar-aprender amplia e aprofunda a relação entre diversidade de conhecimentos e de indagações dos sujeitos da relação pedagógica; reconhecer a profunda relação que existe entre docência e a história pessoal, coletiva social. Trazer os sujeitos para os currículos, para o conhecimento significa trabalhar o ensinar-aprender sobre as experiências de vida dos seus sujeitos e não sobre matérias distantes, abstratas, significa aproximar mestres e alunos entre si e com os conhecimentos (p.153).

Sob a condição de alunas e pesquisadoras, estas candomblecistas professoras afirmam as suas presenças no currículo acadêmico a partir do reconhecimento de suas histórias pessoais e de coletivos marginalizados. Desta forma, tornam a produção do conhecimento uma epistemologia concreta que se aproxima da vida dos sujeitos tidos como diferentes e marginalizados dos núcleos do saber. Mesmo como instituição que reflete as contradições de seu tempo, reconhecemos que alguns espaços acadêmicos tem contribuindo significativamente para compreendermos a emergência em afirmarmos nossas histórias de vida como conhecimento legítimo.

b) Práticas Emancipatórias do Pesquisador.

A universidade é um espaço significativo para que possamos refletir criticamente sobre a nossa condição no mundo e produzirmos conhecimentos que afirmem presenças historicamente negadas pois,

as ausências dos sujeitos populares não se dão por esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais (ARROYO, 2013, p.143).

Como representantes de coletivos “marginalizados”, Adôxu Nanleuá, Oxum Tobí e o presente pesquisador, ao se apropriarem do espaço acadêmico, diante de grupos e linhas de pesquisa que legitimam, por exemplo, o negro e sua contribuição histórica na sociedade, se

empoderaram na medida em que assimilam os conhecimentos desenvolvidos neste espaço a partir de uma outra ótica e sendo também capazes de se reconhecerem como sujeitos produtores de conhecimento.

Nesse sentido, entendo o PENESB e o GEPEER como espaços formativos que vão muito além da divulgação de informação e de sensibilização sobre a situação do negro, mas se revelam como “quilombos epistemológicos”¹²², pois nos possibilitam refletir sobre os nossos valores, comportamentos e nossa condição no mundo, exigindo de certa forma uma intervenção social que se dá por meio da produção epistêmica. Tendo como base formativa estes espaços, acredito que minha prática foi se caracterizando enquanto ação emancipatória na medida em que, empoderado, me lancei em espaços outros para divulgar a cultura candomblecista. Da vergonha e medo para o orgulho e ousadia, a academia tem contribuído, de maneira singular, em minha formação na medida em que o reconhecimento dos aspectos identitários enquanto sujeito negro e candomblecista deixaram de ser uma percepção individualizada, assumindo uma compreensão sócio-política. Segundo Candau et al. (2013),

quando ocorrem mudanças na autoconsciência e na autopercepção, podem ser mobilizadas energias e dinamismos que favorecem transformações explosivamente criativas e libertadoras. Reservas de esperança e ações propositivas são desencadeadas nas pessoas e grupos que estavam acostumados a olhar para si próprios e seus mundos numa perspectiva extremamente negativa e de desvalorização (p.39).

Neste processo, a formação acadêmica e a formação cultural religiosa foram se entrecruzando, tendo como eixo a identidade negra, que contribuíram para o meu amadurecimento como cidadão. Na medida em que fui me apropriando dos conhecimentos na pós graduação lato e stricto- sensu, agreguei forças que me impulsionaram a revelar a beleza da cultura de matriz africana como também os preconceitos sociais existentes. Consequentemente, fui me assumindo e me lançando nas encruzilhadas que a vida sócio/universitária me proporcionava visando o diálogo com outros sujeitos. Como parte da trajetória de vida do cidadão/pesquisador serão relatadas, a seguir, algumas dessas experiências que se configuraram emancipatórias na medida em que se revelavam afirmativas.

No ano de 2013, fui convidado pela mestrandia Eleonora Abad, membro do GEPEER, para participar de um evento no Colégio Estadual Guilherme Briggs, localizado em Niterói, escola em que ela lecionava, para dialogarmos com os alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio sobre a situação do negro na sociedade brasileira. Nesta

¹²² Entendidos aqui como espaços de resistência e afirmação da identidade negra a partir do evidenciamento de caminhos epistemológicos outros que questionam a invisibilidade deste grupo/cultura na sociedade.

oportunidade compuseram a mesa: um advogado (para tratar do Estatuto Racial), a professora Eleonora (para evidenciar aspectos da história do negro) e eu (com a função de discutir o aspecto religioso a partir do Candomblé). Algo que me chamou a atenção foi o corpo discente ser majoritariamente negro, o que poderia parecer um público mais sensível às discussões apresentadas. Mas no decorrer da minha apresentação, as manifestações de ideias preconceituosas foi o que marcou o nosso diálogo.

Diante de silêncios ou manifestações de dúvidas que revelavam os preconceitos sociais existentes sobre o Candomblé, como “manifestação do mal”, os alunos não conseguiam compreender que suas ideias me afetavam, pois, tratavam de maneira pejorativa a cultura em que eu escolhi para depositar a minha fé. Cabe ressaltar que diante de toda a minha fala, acredito que o que mais ocasionou o impacto ao grupo de alunos foi o momento em que coloquei o mokân no pescoço e o ojá na cabeça, pois desta forma estavam materializadas as práticas “demoníacas” dentro do terreno escolar.

Esta ação proposital foi legitimada pela diretora geral e a representante da Secretaria Estadual de Educação, que se fizeram presente no auditório durante todo tempo da palestra e me solicitaram um número telefônico para mantermos contatos posteriores. Mas, foi notória a ausência dos professores no auditório, o que me fez refletir pois, até que ponto as ideias preconcebidas dos alunos não são reforçadas pelos docentes em sala de aula?

Ao final da palestra, quando as turmas já haviam saído do auditório, uma aluna e uma professora conversaram comigo sobre as suas relações com as religiões de matrizes africanas. Esta postura nos revela que é preciso lutarmos para a democratização do espaço escolar, pois muitos outros sujeitos podem se camuflar diante do receio ao enfrentamento no cotidiano. E se existe o medo em se afirmar é porque há indícios de práticas opressoras neste espaço.

Mesmo que a minha fala nesta palestra possa ter sido conduzida para desconstruir os preconceitos estritamente religiosos que os alunos manifestavam, ao sair desta unidade de ensino, percebi que, mesmo diante da hegemonia existem movimentos de resistências ocorrendo nos diferentes espaços educativos, pois ousadamente esta gestora assume uma postura afirmativa, ao celebrar um evento com este recorte temático. Mesmo reconhecendo que em tempos de informação, o desconhecimento ainda se alastra, devido ao resquício de uma história de invisibilidade, saí orgulhoso deste espaço, pois a minha postura representava, enquanto superação pessoal, a primeira diante de muitas outras que se revelavam afirmativamente.

Em 2014, a convite da Professora Maria Elena Viana Souza, minha orientadora no mestrado, dialoguei com graduandos(as) do curso de pedagogia da UNIRIO para tratarmos

efetivamente da temática religiões de matrizes africanas. O encontro foi bastante significativo, pois, enquanto pedagogo que sou, entendo o quanto esta prática representava um momento revolucionário na formação destes profissionais de educação, tendo em vista que este debate não é muito comum em nossos currículos acadêmicos. Apesar da estruturação prévia do discurso a ser apresentado para o grupo, por mais uma vez, fui envolvido pela gama de dúvidas que estes sujeitos carregavam sobre esta cultura.

Diferentemente da minha experiência em 2013, aqui, grande parte dos(as) alunos(as) se mostravam curiosos(as) em compreender as práticas candomblecistas, ao invés de julgar. Perguntas clássicas sobre a relação do Candomblé com o mal e a matança de animais, também fizeram parte do acervo de questionamentos. Mas, o tom das perguntas se revelava pela necessidade do conhecimento. Mesmo diante de alguns silêncios, talvez pelo incômodo que a questão pudesse provocar em alguns, a turma interagiu bastante, a ponto de solicitarem o meu retorno visto as dúvidas existentes. Tentando responder a tantas questões, consegui ao final do encontro sistematizar na lousa a cosmogonia ioruba-nagô para revelar como o pensamento mítico religioso se revela para os que professam esta fé. Por meio da desconstrução de ideias preconcebidas, acredito ter contribuído para a formação destes sujeitos que puderam relativizar o seu olhar sobre a cultura religiosa de matriz africana.

Ainda no ano de 2014, mas após a qualificação, fui convidado por Renata Borba, uma amiga católica, para realizar uma palestra no I Encontro de Diversidade e Inclusão- Caminhos e Novas Atitudes, promovido pelo grupo do mestrado profissional em educação da UFF. E, para a minha surpresa, o tema solicitado pelo grupo era que eu apresentasse a minha pesquisa do mestrado, ou seja, falar da relação da escola com o Candomblé. Vieram duas preocupações iniciais: apresentar o meu conhecimento para um público constituído de graduados, mestrandos, mestres e doutores, como também apresentar uma temática não convencional em um grupo que discute diversidade a partir da perspectiva inclusiva¹²³. Mesmo me lançando ao desafio, estava preocupado com a ressonância do meu discurso para aquele grupo. Diante de 30 min, precisei apresentar as minhas ideias e posteriormente debatê-las. Fiquei muito satisfeito, pois, durante o “debate” recebi alguns elogios pelo trabalho desenvolvido e a forma como estava abordando a minha questão de pesquisa e recebi também algumas indicações bibliográficas. Apesar de considerar que o debate havia se esgotado naquele tempo-espço,

¹²³ Comumente na discussão educacional para tratar a categoria inclusão, o debate se desenvolve a partir do reconhecimento das deficiências visando o atendimento especializado ao alunos(as) por meio de salas de recursos, professores de apoio, intérpretes, adaptação arquitetônica e curricular. Um debate específico ao tratarmos a política de valorização da diferença que se soma a tantas outras especificidades na discussão sobre : gênero, preconceito racial, diversidade religiosa, etc.

alguns meses depois fui comunicado que a gravação do encontro havia sido divulgada no Youtube, ou seja, aquele tempo tinha sido potencializado através da internet. Ao tomar ciência disto, publiquei o vídeo¹²⁴ em meu Facebook no qual ocorreram 64 curtidas, 34 comentários e 7 compartilhamentos, dentre pessoas de diferentes credos.

No primeiro semestre do presente ano, a Prof.^a Dr.^a Iolanda de Oliveira, coordenadora do PENESB, após participar da minha banca de qualificação, me fez o convite para realizar uma palestra no curso de pós-graduação lato-sensu, para tratar da temática Candomblé. Neste retorno, ao lado do professor Rogério Capelli, meu professor da disciplina Religiões de Matrizes Africanas e a minha orientadora a Prof.^a Dr.^a Márcia Pessanha, ambos professores na Especialização, me senti mais uma vez desafiado. Apesar de acreditar que mesmo estando em um curso que discute especificamente a temática étnico-racial, tendo como base o negro, algumas divergências se fizeram presente no debate, principalmente quanto à prática do ensino religioso e a utilização de mitologias de origem africana como suporte do trabalho escolar.

Tendo como espaço de atuação o campo profissional, em 2014, conseguimos instituir na Secretaria Municipal de Educação de Tanguá uma coordenação de Diversidade que busca desenvolver um trabalho de conscientização entre professores e alunos sobre a valorização da diferença. Dentre as ações desenvolvidas por esta coordenação já realizamos: a 1º Jornadinha Racial voltada para os alunos do Ensino Fundamental; a formação continuada para os professores, tendo como parceria a Fundação Roberto Marinho, para a realização do Projeto a Cor da Cultura e, atualmente, a promoção de um curso, voltado para os docentes, que adota a linguagem cinematográfica para tratar de diferentes aspectos identitários.

Vale ressaltar que a minha atuação neste trabalho é de coparticipação, pois mesmo fazendo parte do corpo técnico desta secretaria, não sou o responsável direto pela condução desta ação específica. Mas, a temática religiões de matrizes africanas, de alguma forma, perpassa os debates ao tratamos da questão do negro como também do preconceito religioso em si, pois, esta coordenação foi instituída para discutir e valorizar as múltiplas diferenças que constituem a nossa sociedade. Mesmo atuando nesta rede de ensino por mais de 14 anos, em um município que possui 19 anos de emancipação, precisamos destacar que foi apenas na gestão atual que a temática diversidade/diferença tem sido assumida na pauta da política educativa municipal.

¹²⁴ Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=ERPltwinh_Y > . Acesso em 29/07/15.

Por meio do relato dessas experiências, valorizamos os(as) professor(as) como pessoas constituídas de singularidade, historicidade e que produzem sentido e significados no seu processo de aprendizagem, que vai além da assimilação de novos conteúdos teóricos. Neste processo de empoderamento, desenvolvemos o sentimento de pertença, o que nos fortalece para que reconheçamos as nossas biografias, a partir da produção do conhecimento de si, sobre os outros e o nosso cotidiano. Segundo Souza (2006),

a autonarração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, tempo de lembrar, de narrar, de refletir, de construir associações, de estabelecer sentidos ao que foi vivido, através de significados particulares e coletivos de diferentes experiências formadoras, as quais são reveladas através da capacidade, do investimento do ator falar e escrever sobre si, sobre sua história de vida e de formação que o sujeito constrói sobre si mesmo (p.162).

Por meio dos relatos de experiências e a escrita de si, obtemos pistas sobre os diferentes processos educativos que marcaram a nossa história de vida, tendo também a oportunidade de compreender como a sociedade se estrutura. Através dessas ações emancipatórias, em narrar-se, reconhecemos o poder desta ação na medida em que nossas identidades são valorizadas e passamos a nos reconhecer na produção do conhecimento, que não se configura como algo distante a nós, pois fazemos parte deste contexto. Nesse sentido não podemos negar que é por meio da articulação entre os conhecimentos locais e globais que seremos capazes de efetuar uma ação reflexiva, pois somos sujeitos constituídos de axé.

c) Nossas Concepções de Axé.

Por meio desta pesquisa, os relatos das histórias de vida de diferentes professoras constituíram a base para as nossas reflexões sobre a relação da escola com a Candomblé. E foi através das entrevistas que estas educadoras narravam as suas experiências, nos revelando as suas impressões sobre a sociedade como um todo e também relataram suas percepções quanto a um conceito fundante para os adeptos de religiões de matrizes africanas, o axé.

Na condição de candomblecistas sabemos que este conceito é fundamental, pois sem o axé não acreditamos na reconstituição de nossa energia no aiê. Mas, foi a partir da articulação deste conceito com a escola que as professoras foram provocadas a pensar, o que para algumas docentes, foi uma surpresa, visto que estes dois mundos, terreiro e território escolar,

pouco dialogam em nossa sociedade. A seguir, serão evidenciados os pensamentos destas professoras¹²⁵ tendo como base o seguinte questionamento: a escola possui axé?

A escola tem axé. O axé da escola seria a direção da escola trabalhar mesmo a questão da humanidade, a valorização das religiões e das pessoas, independentemente da religião. A valorização de cada ser humano e como a religião é importante em nossas vidas. Não importa qual a religião, nós precisamos de uma religião. O diretor teria que dizer que todas as religiões são importantes. Os alunos sem religião, como se tem hoje, ficam sem respeitar nada. A religião dá um freio (Equede Diankála).

A escola? Bem, se for pela força, eu acho que todo grupo que está ali em prol de um bem comum, ele tem axé. **Então pra você só existe o axé no coletivo?** Não, existe também o seu axé, a sua fé, a sua crença. Existe o axé individual e o coletivo (Murialé).

A escola tem axé. Todo mundo tem axé. É força, energia, é a reunião dessas forças que movem o mundo (Adôxu Nanleuá).

Eu acho que a escola possui axé porque eu vejo que axé é a energia que está em tudo. Então, todo mundo tem axé, eu tenho axé, meus alunos têm axé. E eu acredito que o axé da escola seja diferente. Acredito que a gente pode resgatar uma positividade dentro da escola, mas não uma positividade como princípio iluminista, onde acreditar cegamente que a escola vai evoluir. Acho que é uma positividade justamente por ir contra tudo que nega. Acho que a gente tem que afirmar aquilo que é negado. Acho que isso é um axé que a gente pode trazer para a escola, uma afirmativa da vida (Dofona de Oxalufã).

Possui axé sim, porque axé é força realizadora. Então se a escola tem condições de realizar, ela é possuidora de axé. Todos nós somos possuidores de axé. Quando nós queremos! Agora quando nós não queremos, nós entramos no contraxé que é aquele que não realiza. Agora o que entra em questão é que aqueles que são de axé, possuem axé, dentro do seu corpo, eles não tem que ser amedrontados nem acovardados, nem passados por um processo de silenciamento. E precisam dizer que possuem axé, que são de axé e que não tem vergonha disso (Oxum Tobí).

A partir dos relatos evidenciados o que percebemos é que todas essas professoras concordam sobre o seguinte ponto: que a escola é possuidora de axé. Mas, as concepções se singularizam pois, na concepção da Equede Diankála, o axé está personificado na figura do diretor, ou seja, pessoa com o poder de legitimar a cultura institucional. É compreensível que esta professora atrele o conceito de axé à figura do(a) diretor(a) pois a mesma trabalha em escolas privadas, o que dificulta a liberdade de expressão do profissional, pois a autoridade máxima neste espaço é do(a) gestor(a). Há também uma contradição na fala da Equede

¹²⁵ Das 7 entrevistadas somente 5 professoras, responderam esta questão pois o entrevistador não se aprisionou ao roteiro da entrevista semiestruturada (que está em anexo). Esta pergunta específica não foi feita às professoras Fomo de Xangô e Abiã, mas outros questionamentos foram desenvolvidos na medida em que dialogávamos.

Diankála na medida em que valoriza o discurso da diversidade, através da fala do(a) gestor(a), mas atrela a importância formativa da religião ao seu poder disciplinador das novas gerações. A partir desta percepção, como compreenderíamos os ateus se somente a identidade religiosa é capaz de garantir a disciplina?

Nos relatos de Murialé e Adôxu Nanleuá, o axé ganha um sentido coletivo capaz de convergir para a promoção de um bem comum. Ou seja, na medida em que a escola estabelece um objetivo e todos caminham para a sua concretização, a instituição torna-se possuidora de axé. Oxum Tobí também corrobora com essa ideia de que o axé é uma força realizadora, mas nos alerta sobre um outro conceito, que se revela em oposição ao axé, denominado contraxé (ou seja, o que não se realiza). Ainda preocupada em sinalizar algo para os adeptos do Candomblé, também evidencia que o povo de terreiro não pode se deixar silenciar diante das relações de opressão existentes, pois enquanto possuidores de axé precisam afirmar sua identidade candomblecista.

A concepção de axé para Dofona de Oxalufã se constitui a partir de uma percepção plural, pois acredita que todos os sujeitos da escola possuem axé. Mas segundo esta professora, o axé desta instituição possui uma especificidade que se concretiza por meio da valorização das identidades negadas. A partir dessa fala, podemos compreender a escola como um espaço constituído de “axé pedagógico” na medida em que se propõe a construir um currículo, permeado por discursos e práticas que efetivamente afirmem as identidades dos coletivos subalternizados. Neste contexto, sob as lembranças no tempo de alunas da universidade e da escola básica, as professoras Equede Diankála e Dofona de Oxalufã acreditam que é por meio da valorização de suas histórias de vida, no currículo, que poderemos contribuir na democratização do espaço escolar/universitário.

Pois quando o professor é valorizado, quando ele é bem aceito na sua vida acadêmica ele também vai transformar isso e vai passar isso para os alunos, para as turmas que ele tem essa valorização e ajudar até mesmo os alunos que, às vezes, não tem essa valorização ou até esconde a sua religião. Se o professor aceita a religião dele, ele tem, como o aluno, aceitar a sua religião. Muitos dos alunos são espíritas, os pais são espíritas, mas eles tem vergonha e não falam. E, às vezes, o professor também não fala porque o local de trabalho não ajuda (Equede Diankála).

Minha história de vida é importante sim, pra pensar como as coisas, elas entram na escola e como as coisas elas não entram na escola. Isso em vários âmbitos. Acho que isso não é só no âmbito do Candomblé. Mas, várias coisas fazem parte do nosso cotidiano, que estão pulsando socialmente e isso não tem entrado na escola. Acho que discutir sexualidade, gênero, cultura afro-brasileira, tudo isso é currículo porque está presente nos professores, nos alunos, em todos nós. Isso tem que ser trazido à tona. E eu penso que

esse é um movimento contra corrente na educação, a gente trazer aquilo que não é generalizado, aquilo que não é formatado, aquilo que não é padrão. Eu acho que na minha história de vida, eu tive que me negar muito para ser docente. E o que fazia parte de mim, de alguma maneira, era aquilo que era proibido. Acho que tudo tem que ser posto em discussão social dentro da escola (Dofona de Oxalufã).

Se a escola/universidade nos ensina a negar aspectos de nossa identidade também podem propor tempos/espços formativos capazes de nos fazer refletir sobre a nossa condição no mundo de maneira a afirmar os diferentes aspectos identitários de nossa personalidade. A riqueza do fazer pedagógico está em problematizarmos os conteúdos, as formas de produção de conhecimento para nos apropriarmos de ideias que nos fortaleçam enquanto coletivos. Para rompermos com a lógica de homogeneização, precisamos reconhecer os coletivos subalternizados e assumi-los nas propostas educativas não como meros fantoches decorativos em discursos apodrecidos que visam à perpetuação da hegemonia. É preciso valorizar a vida dos coletivos silenciados a partir de uma postura sensível para incluí-los no currículo e nos espaços de pesquisas de maneira a reconhecê-los enquanto sujeitos de direitos.

Por meio do axé desta pesquisa, constituído através das entrevistas, percebemos que muitos professores(as) tem aprendido a negar aspectos de sua identidade para tornar-se um “reprodutor” de discursos científicos. Se todos nós possuimos axé, é através da valorização das histórias de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, e isto não se restringe apenas ao corpo discente, que conseguiremos enxergar a realidade em que nossas instituições de ensino/pesquisa estão inseridas. Mais do que preparar para a vida, a escola/universidade precisa reconhecer a vida dos diferentes coletivos que estão adentrando nestes espaços, problematizando os conhecimentos existentes, relacionando-os ao contexto social.

As nossas histórias de vida são axés pedagógicos na medida em que movimentam os currículos, os estatutos de pesquisa, nos fazendo sair de uma inércia e nos provocam a pensar, a partir de outras perspectivas. Ao democratizarmos os currículos, movimentamos o imaginário coletivo retirando do limbo diferentes sujeitos, e fazendo-os coexistir com as referências de identidade estabelecidas historicamente como legítimas. A partir da perspectiva adotada na presente dissertação, torna-se evidente que todo espaço educativo, ao democratizar os territórios de conhecimento serão constituídos de axé pedagógico, pois, ao consideramos a vida dos sujeitos comuns, contribuiremos para o empoderamento destes coletivos que historicamente foram marginalizados.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que a negação da diferença não permite a superação do preconceito, mas pelo contrário, o exacerba, na medida em que o mascara.

Apesar do discurso ideológico sobre a igualdade, é necessário reconhecer que somos diferentes, e que mesmos os grupos tidos como homogêneos, neste caso os(as) professores(as), precisam ser compreendidos em processos de formação que não se esgotam nos espaços institucionalizados/oficiais de ensino/pesquisa. E foi através do cruzamento entre as identidades de candomblecistas e educadores que esta produção dissertativa se consolidou, tendo como foco as narrativas destas professoras como sujeitos sociais dentro e fora do espaço escolar, assumindo, desta forma, as suas histórias de vida como axé epistemológico e pedagógico.

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS- A Síntese Discursiva pela Sabedoria de Orumilá!

Exeu, Epá Oju Olorum, Orumilá¹²⁶! Esta divindade, oriunda de Ilê Ifé, antiga cidade iorubá, na Nigéria, está diretamente ligada aos destinos dos seres humanos. É através de Orumilá, que os orixás e Olorum, enviam os ensinamentos para a humanidade sobre as diferentes lições da vida. Diante de sua sabedoria, Orumilá, nos apresenta o seu conhecimento sobre os odus, materializado através de Ifá, o oráculo, para refletirmos sobre as condições de nossa existência e as possíveis soluções para os problemas enfrentados em nosso cotidiano. Nesse sentido, invocamos a energia de Orumilá para nos conduzir, com toda a sua sapiência, na produção de sínteses e considerações, a partir dos caminhos/capítulos desenvolvidos anteriormente, resgatando as problemáticas evidenciadas como também apresentado possíveis “respostas” reflexivas para os desafios existentes.

Envolvidos por esta energia, consideramos que, através desta produção dissertativa, obtemos a oportunidade de refletir sobre o contexto das instituições sistemáticas de ensino/pesquisa, a partir de uma ótica cultural, tendo como base a história de vida de professoras candomblecistas. Através de um discurso “pós-crítico”, os(as) professores(as) foram compreendidos(as) para além de uma classe trabalhadora que ora se comporta como reprodutora do sistema e/ou contribuem para a conscientização dos alunos. Mesmo reconhecendo as professoras enquanto candomblecista, diferentes aspectos singularizam estas profissionais, pois, as suas experiências de vida são múltiplas levando em consideração o gênero, o tempo e espaços de formação escolarizada/acadêmica, a trajetória familiar. Nossa tendência a homogeneizar dificulta enxergarmos a riqueza da singularidade da formação dos sujeitos, pois, mesmo que tenhamos aspectos formativos comuns, somos sujeitos singulares.

Tendo em vista o foco da discussão, os(as) professores(as) foram percebidos(as) a partir da identidade cultural religiosa de matriz africana (candomblecista), em uma sociedade que, ao menos nos dados oficiais, se declara majoritariamente religiosa e cristã. A partir deste reconhecimento adentramos no espaço escolar através das narrativas dessas professoras, que ao evidenciarem suas memórias, experiências, e perspectivas de trabalho, nos evidenciam as contradições vividas sob a condição de alunas e docentes no espaço de atuação profissional. E, dessa forma, conseguimos compreender que a escola/universidade, mesmo em tempos

¹²⁶ Saudação à divindade Orumilá, em iorubá.

“pós”, ainda permanece reproduzindo lógicas abissais dos tempos coloniais, na medida em que invisibilizam os sujeitos considerados “diferentes” do padrão hegemônico.

Enquanto candomblecistas, os(as) professores(as) são tomados(as) como representantes de coletivos marginalizados e que vivem no cotidiano escolar a condição de oprimidos(as). O que nos revela outra ótica sobre a relação ensino-aprendizagem pois, no senso comum das teorias educacionais “críticas”, o discente é pensado sob a ótica dos coletivos subalternizados e os(as) professores(as) como representantes do pensamento dominante.

Neste estudo, fica evidente que os(as) professores(as), ao se identificarem com uma cultura, considerada inferiorizada em nossa sociedade, os(as) mesmos(as) precisam se camuflar ou justificar as suas ações pedagógicas quando se baseiam na valorização da cultura dos grupos inferiorizados, neste caso específico, na cultura candomblecista. Sob a condição de adeptos de religiões de matrizes africanas, os(as) docentes estão suscetíveis a sofrer discriminação por parte de alunos, colegas de trabalho e responsáveis familiares, o que torna-se algo fragilizante quando se percebem ilhados nesses espaços ditos “democráticos”.

É importante considerar que, por meio das entrevistas, conseguimos compreender que existe uma invisibilidade estrutural, por parte da mídia, em não revelar que adeptos do cristianismo tem migrado para as religiões de matrizes africanas, o que representa um contra fluxo, na medida em que o pensamento comum divulgado é estabelecer que os adeptos das religiões de matrizes africanas “evolutivamente” migram para o cristianismo, ou seja saem de um polo considerado ‘inferior’ para outro considerado “superior”.

Outro aspecto importante é considerarmos que diante de uma sociedade estruturada abissalmente, as professoras, antes de se tornarem candomblecistas, também já haviam internalizado os preconceitos para com o Candomblé diante dos processos “educativos” vividos, “aprendendo” que esta cultura era sinônimo de práticas primitivas, demonizadas e “folclóricas”, todas essas percepções pejorativas que contribuem apenas para que os sujeitos se afastem cada vez mais desta cultura e reproduzam o desconhecimento.

Enquanto sujeitos inacabados que somos, temos a capacidade de apreender e desaprender discursos preconceituosos e nos posicionarmos, em um outro momento de nossa vida, do outro lado da linha. Esta mudança requer, de nós, diferentes aprendizagens que não se esgotam no espaço escolar/acadêmico, pois se estes espaços também se constituem, paradoxalmente pela contradição, contribuindo para a reprodução do pensamento hegemônico como também pela promoção de críticas a realidade existente. Nesse sentido, a valorização das histórias de vida docentes, através dos seus relatos de si, nos possibilitaram entender

como estas profissionais atribuíram sentidos a sua prática e conseguem, mesmo diante de uma estrutura ideológica colonizadora, tornar-se candomblecistas.

Mas, assumir esta identidade dentro do espaço escolar, seja pelo evidenciamento enquanto adepto desta religião ou por meio da valorização curricular, através do reconhecimento da história de nossa sociedade, a partir de outras óticas, tem sido um grande desafio pois, mesmo que a escola, pública, seja caracterizada teoricamente como democrática, o que temos assistido, no cotidiano, são práticas hegemonicamente abissais que tentam conter as possibilidades de democratização curricular. Ou seja, o currículo reflete este território em disputa permanente entre os diferentes grupos que lutam pela uniformização de discursos e os que acreditam na construção de práticas pedagógicas/curriculares que valorizem efetivamente a diversidade, a pluralização, a partir de uma perspectiva de trabalho crítico-reflexivo.

Ao assumirmos os conceitos de identidade e interculturalidade crítica, nos posicionamos a favor de uma prática pedagógica que vise a valorização dos conflitos existentes, reconhecendo os abismos formativos em que historicamente estivemos inseridos, através dos espaços de educação formal e não formal. Mais do que um modismo pedagógico, ao adotarmos uma perspectiva de trabalho educativo intercultural, precisamos compreender a importância desta prática como desenvolvimento de uma ação política afirmativa curricular capaz de contribuir para a reflexão de nossa condição no mundo, tendo como horizonte o diálogo entre os diferentes, visando a transformação social. O fazer pedagógico não se resume a um fazer técnico em promover tempos de leitura e escrita, nas diferentes “disciplinas curriculares”, pois o conhecimento, em seu caráter emancipador, contribui para a formação reflexiva dos sujeitos sociais envolvidos no processo educativo empoderando-os. É a partir deste tom político que as ações pedagógicas contribuirão para a formação crítica dos sujeitos tornando-se capazes de lutar por uma sociedade mais equânime.

É considerando a importância do currículo, para além de listas de conteúdos, que conseguiremos repensar tempos e espaços educativos que valorizem a afirmação de múltiplas identidades. Nesse sentido, a afirmação identitária no espaço escolar/universitário é uma postura política comprometida com a esperança em uma outra sociedade capaz de reconhecer que a negação da diferença é apenas uma estratégia para o exacerbamento da desigualdade pois, mesmo que silenciemos, a diversidade não deixará de existir. Mas, somente o reconhecimento de sua existência não nos garantirá a democratização social, pois democracia é sinônimo de partilha de poder que se estabelece no campo do direito e no campo epistemológico.

Enquanto houver a necessidade de camuflagem identitária nos espaços em que atuamos, como também a presença de “quilombos epistemológicos”, é preciso reconhecer que ainda não fomos capazes de superar as assimetrias existentes. Mas, é preciso reconhecer também que este processo de mudança se constituirá historicamente e se fortalecerá na medida em que nos apropriarmos de conhecimentos outros (que rediscutam a sociedade a partir de outras óticas) e possamos assumir posturas de enfrentamento às injustiças construídas historicamente. Neste sentido acreditamos que ao valorizarmos outras vozes no debate educacional/epistemológico, seremos capazes de constituirmos a nossa prática de “axé pedagógico” na medida em que reconhecermos os diferentes como sujeitos constituídos de conhecimento.

Mais do que supervalorizarmos a identidade candomblecista, o presente estudo se comprometeu a evidenciar as lógicas de exclusão existente em nossa sociedade, a partir das narrativas das professoras, reconhecendo que a escola tem se caracterizado por tempos de tensionamentos e a legitimação de determinados discursos de alguns segmentos sociais. Considerando o axé desta pesquisa, através das falas docentes, acreditamos ter possibilitado a compreensão de que a escola/universidade não são espaços neutros, mas sim espaços comprometidos, mesmo que “inconscientemente”, com a lógica abissal instituída em nossa história “civilizatória”.

Como reflexo de um tempo “pós-abissal”, a presente dissertação se insere em um contexto afirmativo capaz de evidenciar que é através deste axé pedagógico, recebido e construído em diálogo com diferentes autores e professoras, que compartilho esta produção acadêmica, neste momento marcado por um ritual de passagem tão significativo na história de vida deste pesquisador, professor, candomblecista, humanamente sujeito.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Sem Angola não há Brasil- o tráfico negreiro viabilizou a expansão colonial portuguesa, mas destruiu Angola. In. FIGUEIREDO, Luciano (Org.) **História do Brasil para ocupados: os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios decisivos e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país.** - 1. Ed.- Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013, p. 46-49.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BENISTE, José. **Mitos Yorubás: o outro lado do conhecimento.** 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

BERKENBROCK, Volney J. **A experiência dos orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé.** 4 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOOF, Leonardo. **Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos.** Brasília: Letraviva, 2000.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. O conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Revista Educação.** Porto Alegre, v. 34, n° 2,p. 157-164, maio/agosto de 2011.

BRASIL, **Constituição Federal** (1988).

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

BRASIL. Leis, etc. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394, de 20.12.1996 (Lei Darcy Ribeiro). **Plano Nacional de Educação: Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001 e legislação correlata e complementar/ supervisão editorial Jair Lot Vieira.** 4 ed. Revista- atualizada-ampliada. – Bauru, SP: EDIPRO, 2010. – (Série Legislação).

BUENO, Belmira Oliveira, et al. Histórias de Vida e autobiografia na formação de professores e profissão docente. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, V. 32, n.2, p.385-410, maio/ago. 2006.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: A questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, jan/jun. 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença. In. CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana Beatriz (Orgs.). **Educação: temas em debate.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015, p.64-71.

_____ Educação escolar: entre o “sequestro” e a “reinvenção”? In. CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana Beatriz (Orgs.). **Educação: temas em debate**. 1. ed. – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015, p. 16-23.

_____ Interculturalidade na América Latina: construindo processos educativos. In. CANDAU, Vera Maria; SACAVINO; Suzana Beatriz (Orgs.). **Educação: temas em debate**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015, p.152-159.

_____ Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, 4.ed, p.13-37.

_____ Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n.37, jan/abr.2008.

CANDAU, V. M. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**/apresentação Aida Monteiro, Selma Garrido Pimenta.1.ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

CAPONE, Stefania. **A busca da África no Candomblé: Tradição e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / Pallas, 2009.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas sociais**. 5 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2013.

COSSARD, Gisele. **Omindarewá. Awó: o mistério dos orixás**. 2 Ed.- Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. Ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA Jr.Henrique. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 102- novembro de 2009. Ano IX- ISSN 1519-6186. p. 97 a 103.

_____ **Diversidade Etnocultural e Africanidades**. In. ARAÚJO, Mairce da Silva; CUNHA Jr. Henrique; JESUS, Regina de Fátima de. (Orgs.).Dez anos da Lei Nº 10.639/03:memórias e perspectivas. Fortaleza: Edições UFC, 2013, 23-46.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Souza (Orgs.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 32.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FONSECA, Denise Pini Rosalem da; GIACOMINI, Sônia Maria. **Presença do Axé: mapeando terreiros no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio, 2013.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. 19 Ed. (Coleção Leitura).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, CENSO 2010. Disponível em

<<http://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso?view=noticia&id=3&idnoticia=2170&busca=1&t=censo-2010-numero-catolicos-cai-aumenta-evangelicos-espíritas-sem-religiao>>. Acesso em 19/07 de 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. V. 12, n. 1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012.

_____. Prefácio. In: CAPUTO, Stella Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de Candomblé**. 1 Ed. Rio de Janeiro, 2012, p.19-22.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro- 11. ed. 1 reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOFBAUER. Andreas. Dominação e contrapoder- o candomblé no fogo cruzado entre construções e desconstruções de diferença e significado. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 5. Brasília, janeiro-julho de 2011, pp.37-79.

JOAQUIM, Maria Salete. **O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra**. Rio de Janeiro: Pallas; São Paulo: Educ, 2001.

KILEUY, Odé; OXAGUIÃ, Vera de. **O candomblé bem explicado** (nações Bantu, Iorubá e Fon). BARROS, Marcelo (Org.). Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro- africanas. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**, São Paulo, USP, 18-19 (1): 103-118, 1995-1996.

LIMA, Luís Filipe de. **Oxum: a mãe da água doce**. Rio de Janeiro: Pallas, Coleção orixás. 2012.

LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro- brasileira** . – São Paulo: Barsa Planeta, 2008.

LOPES. Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In. MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª Ed. Ver. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, p.181-197.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2ª ed. 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

NAPOLEÃO, Eduardo. **Vocabulário Yorubá**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

NASCIMENTO, Alessandra Amaral Soares. Candomblé e Umbanda: Práticas religiosas da identidade negra no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, 9 (27): dezembro de 2010. p.923 a 944. ISSN 1676-8965.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães, et al. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. **Mosaico: estudos em psicologia**, 2007 . Vol. I ; nº 1, p. 25-35.

PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista USP**, São Paulo, n. 46, p. 52-64, junho/agosto de 2000.

RAMOS, Eurico. **Reveno o Candomblé: Respostas às mais frequentes perguntas sobre religião**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011.

REIS, João José. Candomblé para todos. In. FIGUEIREDO, Luciano (Org.). **História do Brasil para ocupados: os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios decisivos e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013, p. 64-72.

SARACENI, Rubens. **Orixá Exu: Fundamentação do mistério: Exu na umbanda**. São Paulo: Madras, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal- Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, CEBRAP, nº 79, novembro de 2007, p. 71-94.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nàgô e a morte: Padè, Àsèsè e o culto Égun na Bahia**. Traduzido pela Universidade Federal da Bahia. 14. Ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**, Stuart Hall, Kathryn Woodward. 10.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) Biografia, Identidade e Alteridade: Modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. In: **Revista Fórum Identidades**. Ano 2, V.4- p.37-50, jul-dez de 2008.

_____. (Auto) biografia, história de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD, and HETKOWSKI, TM (Orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310p. (p.59-74). ISBN 978852320484-6. Available from scielo Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 21/06/2015.

_____. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TRINTADE, Azoilda Loretto da. Terreno das exunidades: aprendendo com/na alteridade. In: SANTOS, Renato Emerson dos; ALVARENGA, Márcia Soares de; NOBRE, Domingos; ALENTEJANO, Paulo (Orgs.). **Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras**. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In. VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (Orgs.). **Construyendo Interculturalidad Crítica. III – CAB/Convenio Andrés Bello**, La Paz – Bolivia. p.75 a 96, 2010.

Jornal o Extra, 16 de junho de 2015.

Jornal Expresso, 15 de maio de 2014, ano IX- nº 2765, 2ª edição, p.1.

Jornal o Extra, 17 de maio de 2014, ano XVII, nº 6.476, p. 1.

Jornal o Dia, 20 de março de 2015, p.3.

Sítios Consultados

<http://negros-no-brasil.info/movimento-negro.html> (Acesso em 05/08/15).

http://www.youtube.com/watch?v=ERPltwinh_Y (acesso em 29/07/15)

<http://www.infoescola.com/cinema/besouro-filme/> (Acesso em 24/07/2015)

<http://www.suapesquisa.com/budismo/> (Acesso em 15/07/15).

<http://ceaprij.org.br/a-instituicao-2/> (Acesso em 14/07/15).

https://pt.wikipedia.org/wiki/Normas_morais_das_Testemunhas_de_Jeov%C3%A1 (Acesso em 14/07/15).

<http://www.significados.com.br/laicidade> (Acesso em 05/07/2015).

<http://www.jornalonline.net/2032-a-historia-do-jornal-no-brasil.htm> (Acesso em 04/07/2015).

<http://www.significados.com.br/facebook> (Acesso em 04/07/2015).

<http://www.significados.com.br/teologia> (Acesso em 04/07/2015).

<http://www.infoescola.com/historia/a-santa-inquisicao> (Acesso em 06/06/15).

<http://www.brasilecola.com/historiag/cruzadas.htm> (Acesso em 06/06/2015).

<http://estudodaumbanda.wordpress.com/2009/02/27/4-sincretismo-religioso-e-suas-origens-no-brasil-parte-3/> (Acesso em 01/06/2015).

http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81frica_Ocidental (Acesso em 31/05/2015).

http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81frica_Central (Acesso em 31/05/2015).

http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81frica_Oriental (Acesso em 31/05/2015).

http://pt.wikipedia.org/wiki/Nina_Rodrigues (Acesso em 21/05/2015).

http://ciranda.net/article1648.html?lang=pt_br (Acesso em 11/10/14).

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Empirismo> (Acesso em 11/10/14).

ANEXOS

Pontos de diálogo na entrevista semi-estruturada.

- Identidade das professoras no terreiro.
- Práticas religiosas antes do Candomblé.
- A visão sobre o Candomblé antes de tornar-se candomblecista.
- A inserção no Candomblé.
- Os preconceitos e as práticas de discriminação no interior da escola, em relação ao Candomblé.
- Negação e/ou afirmação da identidade candomblecista na escola.
- Como o negro e o Candomblé são apresentados na escola/universidade.
- A Lei nº 10.639/03 na formação e atuação das professoras.
- A busca por práticas emancipatórias.
- Relação de axé com a escola/universidade.

OBS: De acordo com o diálogo estabelecido com cada professora a ordem das questões, apresentadas anteriormente, se modificava. Apesar desta elaboração prévia, a comunicação entre entrevistador e entrevistadas se constituiu de maneira flexível permitindo o surgimento de outros questionamentos.

Retratando a História de Vida do pesquisador por meio de Imagens (Rituais de Passagem).



Minha iniciação no Candomblé Ketu Engenho Velho, no Ilê Axé Omolu e Oxum, Rio de Janeiro, no ano de 2010. Esta fotografia revela o momento em que o iaô, homenageando o orixá Oxalá, saúda o orixá da porteira.



Nesta imagem, já estou incorporado do orixá Oxum, que se direcionando para o salão, irá apresentar suas danças ancestrais ao som dos atabaques.



Colação de grau no curso de Pedagogia, no ano de 2006, pela Universidade Federal Fluminense (UFF).



Colação de grau no Curso Normal, no ano de 2000, no Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN).