



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

**A EDUCAÇÃO NOS TERREIROS DE CARUARU/PERNAMBUCO: UM
ENCONTRO COM A TRADIÇÃO AFRICANA ATRAVÉS DOS ORIXÁS.**

Ariene Gomes de Oliveira

Caruaru

2014

ARIENE GOMES DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO NOS TERREIROS DE CARUARU/PERNAMBUCO: UM
ENCONTRO COM A TRADIÇÃO AFRICANA ATRAVÉS DOS ORIXÁS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco. Centro Acadêmico do Agreste na Linha de Educação, Estado e Diversidade como requisito parcial para a obtenção de grau em Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Allene Lage.

CARUARU/2014

Catalogação na fonte:
Bibliotecária Paula Silva CRB/4- 1223

O48e Oliveira, Ariene Gomes de.
A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos Orixás / Ariene Gomes de Oliveira – Caruaru, 2014.
283f.; 30 cm.

Orientador: Profª Drª Allene de Carvalho Lage.
Dissertação – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2014.
Inclui referências e índice.

1. Educação étnico-racial. 2. Pós-colonialismo. 3. Candomblé. 4. Terreiros afro-brasileiros. 5. Cultos afro-brasileiros. I. Lage, Allene de Carvalho (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2014-002)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÉMICO DO AGreste
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
MESTRADO

A Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado

"A Educação nos Terreiros de Pernambuco: um encontro
com a tradição africana através dos Orixás"

defendida por:

Ariene Gomes de Oliveira

Considera a candidata APROVADA

Caruaru, 29 de abril de 2014.

Allene Carvalho Lage (UFPE-CAA-PPGEduc)
(Presidenta/orientadora)

Denise Maria Botelho (UFRPE - Departamento de Educação)
(Examinadora externa)

Fátima Aparecida Silva (UFPE-CAA-NFD)
(Examinadora externa)

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles (UFPE-CAA-PPGEduc)
(Examinadora interna)

Dedicatória

Dedico este trabalho ao Povo de Santo.

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço a Olorum, criador do universo e de todos os Orixás, por me dar vida e saúde para que eu pudesse enfrentar os obstáculos do caminho e chegar ao término deste trabalho.

Aos meus guias espirituais que seguraram em minhas mãos em todos os momentos que me faltaram forças, me colocando em seus braços quando percebiam que eu ia cair.

Ao meu pai Ari e a minha mãe Lígia pelo amor e apoio incondicional nos momentos em que mais precisei, assumindo todas as responsabilidades em relação à criação de minha filha, quando fiquei tão ausente de todos. Obrigada meus pais por terem me dado a vida, pelo amor que nunca faltou, pela palavra certa na hora do desespero, por perdoarem os meus erros e por estarem sempre de braços abertos para me acolher. Amo vocês!

Aos meus filhos por fazerem todos os dias de minha vida mais felizes e amenos: Leon, meu primogênito, por seres um homem íntegro e responsável me dando o conforto afetivo e material, imprescindíveis para que eu pudesse dissertar com confiança e tranquilidade; Bárbara, minha caçula, por entender os momentos de ausência e ter me dado forças, desde o seu nascimento, na busca de meu crescimento intelectual para poder me constituir num exemplo a ser seguido por você.

Ao meu marido André pelo estímulo oferecido na seleção do mestrado, ainda na época do namoro, e por ter feito a loucura de começar uma vida conjugal com uma pessoa que tinha acabado de casar com o mestrado. Agradeço também por não ter medido esforços em viajar para Caruaru e me acompanhar nas festas do terreiro que não tinham hora para acabar, dando apoio ao processo de pesquisa.

Aos meus primos que são pessoas muito especiais em minha vida: Fernando, Glória, Tânia, Tita e a memória de Isabel e Júnior, que substituíram os irmãos que eu não tive e por constituírem-se em exemplos a ser seguidos, me mostrando o caminho dos estudos desde minha infância. Obrigada também Glória por contribuir com a tradução do resumo em Inglês.

À minha orientadora Profª Allene por ter me mostrado o caminho da autonomia intelectual e por não faltar com o seu apoio nas horas que necessitei, abrindo as portas de sua casa para as orientações que foram se intensificando na medida em que o trabalho exigia complexidade e tempo. Chegamos ao período do Carnaval a trabalhar por vinte e uma horas, com interrupção apenas de madrugada para dormirmos. Valeu Allene, não só por isso, mas também por teres me ensinado a ser guerreira!

À Banca Examinadora composta pelas professoras, Allene Lage, Denise Maria Botelho, Fátima Aparecida da Silva e Conceição Gislaine, que me acompanhou desde a qualificação e que tanto contribuiu com as sugestões metodológicas e epistemológicas para que este trabalho pudesse crescer e tomar o formato atual.

Ao corpo docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco pelo compromisso assumido e concretizado em prol da formação dos futuros pesquisadores.

A todos que compõem o Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina, que se constituiu como um espaço significativo para produção do conhecimento, onde não só eu como os demais colegas puderam socializar os nossos trabalhos e também ministrar cursos de extensão.

À coordenação do curso na antiga gestão de Profª Conceição Nóbrega, como também na atual do Profº Alexsandro Silva pelo apoio prestado nos momentos em que precisei.

Às secretárias Elenice Duarte e Maria do Socorro Silva, que sempre atendeu com atenção as minhas necessidades, bem como aos demais técnicos e a equipe de serviços gerais.

Aos professores Janssen Felipe e Carlos Sales, ao primeiro por oportunizar em suas aulas as discussões sobre a temática do Candomblé e interculturalidade e ao segundo pelas conversas informais nos corredores da universidade sobre as religiões afro-brasileiras, que vieram a somar aos meus conhecimentos relativos à área.

Ao Profº Biu Vicente do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco pelo carinho com que me acolheu em sua turma de História da Religião e da Igreja no Nordeste e pelos conhecimentos adquiridos nas discussões

ocorridas em suas aulas as quais eu esperava com ansiedade às quintas-feiras para poder assisti-las.

Aos colegas de turma pelas angústias e alegrias vivenciadas no decorrer destes dois anos, em especial à amiga Elizabeth Silva pela companhia que fizemos uma a outra durante um ano quando fomos vizinhas na casa de D. Santa.

Aos colegas desbravadores da primeira turma que já se tornaram mestres e os da terceira turma com os quais tive a oportunidade de pagar créditos, trocando experiências e construindo aprendizagens significativas em nossa formação acadêmica nas disciplinas que proporcionaram o compartilhamento comum.

Aos colegas bolsistas da graduação que pelo apoio prestado aos respectivos orientadores estiverem presentes nas aulas nos ajudando com o seu calor humano.

À amiga, Sacerdotisa Graça Costa, que por meio de sua rede de conhecimentos, com as lideranças do Movimento dos Povos de Terreiro de Pernambuco, me fez chegar à pessoa responsável pela organização dos terreiros em Caruaru.

Ao amigo, Arystóteles Velozo, que tanto ajudou ao me acolher na Associação de Povos de Terreiro de Caruaru, permeando o acesso aos Babalorixás e Yalorixás desta cidade.

Às Yalorixás, Mãe Cris de Oxum e a Mãe Mere de Omolu, por terem aberto as portas de seu terreiro para que pudéssemos realizar esta pesquisa, mas que pelos mistérios que circundam o *Orum* e o *Aiê* não foi possível levar este trabalho adiante naquele *Ilê*.

Ao Babalorixá, Pai Ivan, que calorosamente acolheu esta pesquisa e a todos que fazem parte do *Ilê Axé Xangô Airà* por terem se disponibilizado a contribuir com este trabalho. A *Yakekerê* Janaína e suas filhas as Ekedes Janine e Vitória, pela amizade que construímos, pelo delicioso chá de canela e pelas aprendizagens constantes sobre os Orixás e o universo do Candomblé que aconteciam por meio das conversas informais.

Aos líderes espirituais de meu terreiro, Pai Júlio e Mãe Celeste pela compreensão neste período em que tive que me afastar das atividades da casa e a todos os irmãos que fazem parte da Casa do Amigo Pai Oxoce que contribuíram com a sua energia para me ajudarem quando me sentia enfraquecida.

A memória de meu querido amigo Laércio, que nos deixou sem sua presença física há menos de três meses. Ele que se foi tão cedo sempre acreditou no meu potencial, oferecendo uma palavra de incentivo todas as vezes que eu queria desistir de lutar, após as tentativas frustradas de mestrado. Obrigada e onde quer que estejas nesta imensidão do universo, sei que estás feliz com minha vitória!

Ao amigo Sávio por ter me dado orientação com seus conhecimentos acadêmicos no pré-projeto de seleção e no incentivo constante para que eu participasse dos eventos em Antropologia, onde pude publicar o meu primeiro artigo como mestrandra.

Ao amigo Marcos Canto que na fase da revisão do trabalho dedicou o seu tempo à correção de português do mesmo.

Ao irmão do coração Josemir por oferecer o seu ombro amigo em todos os momentos que o desespero queria se apoderar do meu ser.

À minha amiga Profª Ceiça Reis que com o seu olhar acadêmico preparou os meus caminhos para que eu viesse a ter a minha primeira turma de faculdade.

Ao amigo e ex-diretor, Marcos Vinícius, por investir na formação de sua equipe me colocando para fazer os cursos oferecidos pela Rede Estadual, donde eu tive a oportunidade de publicar o primeiro artigo de minha vida.

Ao amigo Profº Daciel Santos que no Curso de Guia de Turismo Pernambucano no ano 2000, trouxe informações históricas sobre as religiões afro-brasileiras, contribuindo para que aumentasse o meu interesse na área.

Ao corpo docente e discente da equipe da Faculdade Escritor Osman Lins que me motivaram a investir na minha formação. Em especial as professoras: Priscilla Pontes que praticamente forçou que eu fizesse a seleção no CAA, num momento de minha vida que eu estava esgotada de tanto trabalho e a Martha Rosa Queiroz pelas palavras otimistas que me impulsionaram a prosseguir com confiança. Como também aos professores Péricles Tavares e Cristiano Dornelas, que compõem a equipe gestora, pelo apoio prestado no período em que tive que me afastar das minhas atividades enquanto professora. E ao querido amigo Prof. Eliézio Silva por se disponibilizar a revisar as normas científicas da dissertação.

A Rosinete Salviano, chefe da GEIF, por me aceitar novamente em sua equipe após o afastamento para o mestrado e principalmente por permear o meu acesso na composição da Comissão de Educação para a promoção da igualdade Étnico Racial da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, onde eu espero desenvolver um trabalho comprometido com a equidade social. Como também, pelo apoio prestado na fase de revisão do trabalho.

Ao apoio financeiro da FACEPE por me conceder condições de dedicação com exclusividade a esta pesquisa.

Em fim a todas as pessoas que direto ou indiretamente contribuíram para a concretização deste sonho.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa Educação, Estado e Diversidade. Consiste no resultado de uma investigação que teve por finalidade refletir sobre a questão da educação nos terreiros e a percepção de seus educandos(as) sobre a escola. A pergunta que orientou o nosso percurso dentro desta investigação foi como os sujeitos candomblecistas percebem a escola diante de suas experiências de educação nos terreiros? A nossa fundamentação teórica teve por base os estudos pós-coloniais, contando com a contribuição de pensadores como Anibal Quijano, Edgardo Lander, Walter Mignolo, Fidel Tubino, dentre outras contribuições. Ainda no âmbito dos estudos pós-coloniais realizamos uma discussão relacionada à educação com Catharine Walsh, Frantz Fanon e Paulo Freire. A partir da visão desses teóricos discutimos a influência do colonialismo e de sua herança, a colonialidade nas questões que envolviam o candomblé, os racismos e as intolerâncias, a educação nos terreiros e a educação étnico-racial, estabelecendo uma comunicação com teóricos de cada área. Nas questões metodológicas utilizamos a abordagem qualitativa para a investigação, com características de estudo exploratório e explicativo. O nosso percurso analítico foi trilhado nos termos do Método do Caso Alargado, conforme definido por Boaventura de Sousa Santos. O trabalho de coleta de dados foi realizado dentro do Terreiro de Candomblé Ilê Axé Xangô Airà em Caruaru/Pernambuco de Nação Ketu, por meio da observação participante, de conversas informais e da realização de entrevistas semi-estruturadas com nove candomblecistas, que nos serviu de fonte de informação. As nossas conclusões apontam que o Candomblé se constitui crença monoteísta, onde Olorum é o criador de todo universo, inclusive dos Orixás, que são definidos como forças da natureza. Configura-se socialmente como uma religião subalternizada pelas concepções hegemônicas, que em confronto com mecanismos de resistência enfrentados pelos candomblecistas, travam uma luta constante para manter a essa religião num patamar de respeito e reconhecimento social. Em racismos e intolerâncias constatamos a inferiorização da pessoa negra, sua exclusão do espaço social e de sua religião, como também a homogeneização dos padrões de saberes hegemônicos, a partir do lugar da escola pública, que muitas vezes é utilizada como veículo subordinação a tudo que não é hegemônico, particularmente aos conhecimentos africanos, na medida em que diaboliza as religiões afro-brasileiras. Na educação nos terreiros identificamos o reencontro com os valores da tradição cultural africana; rigidez em respeito à hierarquia, por meio de uma metodologia relacionada à vivência comunitária, onde a observação participante e a repetição se constituem na chave para esse aprendizado. Na Educação Étnico-Racial nos deparamos com a necessidade da escola pública trabalhar com uma pedagogia intercultural e multirracial, com abertura para um diálogo inter-religioso, buscando na educação dos terreiros os subsídios necessários para trabalhar com a História e a Cultura Africana, visto que estes locais constituem-se numa fonte de saberes tradicionais desta cultura que podem nos situar em identidades outras, sem o manto da colonialidade.

Palavras-chaves: Estudos Pós-coloniais, Intolerância Religiosa, Candomblé, Educação nos Terreiros, Educação Étnico-Racial.

ABSTRACT

This work aims to obtain a master degree from Postgraduate Program in Contemporary Education at Centro Acadêmico do Agreste of Universidade Federal de Pernambuco under researches about Education, State and Diversity. This investigation result in a reflection about education in the yards (Sacred places) and how learners think about this education. The main question that guided this work was, how “Candomblecistas” face the regular schools regarding to their own educational experiences in the yards?

Our theoretical reasoning was based on post colonial studies works by several thinkers like Anibal Quijano, Edgardo Lander, Walter Mignolo, Fidel Tubino among others. Likewise, many discussions were made on Catharine Walsh, Frantz Fanon and Paulo Freire works regarding post colonial studies. From their point of view, we have been discussed the influence of the colonialism and its legacy, the “colonialism thinking” in matters about Candomblé, the racisms and intolerances, the education in the yards as well as the educational ethno-racial education and then making a linkage between area specific authors. In methodological issues we used the qualitative approach for the research, with characteristics of exploratory and explanatory study. Our analytical path was made under “Extended Case Method” as defined by Boaventura de Sousa Santos. The data collection was conducted within the Candomblé yard named Ilê Shango Axe Ahira (Ketu Nation Origin) in Caruaru, through participant observation, informal conversations and conducting semi-structured interviews with nine candomblecistas, all these used as the source of information.

Our findings indicate that the Candomblé is a monotheistic belief, in which Olorun is the creator of the whole universe, including the Orishas, which are defined as forces of nature. In social terms, the Candomblé is seen as a subaltern level religion according to hegemonic conceptions. We have noted many points of inferiorization regarding black people, including their exclusion from social space and their religion, as well as the homogenization of standards of hegemonic knowledge, many times from Public Education that is used as a vehicle subordination to everything that is not hegemonic, in special to African knowledge once that show Afro-Brazilian religions as satanic practices. In the yards, the education brings the reunion with the values of African cultural tradition; a rigid respect to the hierarchy through a methodology related to community living, in which the participant observation and repetition is the key to this learning. In the Ethnic Racial Education is very important that Public Education can hand with a intercultural and multiracial pedagogy, providing an opening for an interfaith dialogue by using the knowledge found in the yards as necessary elements to learn about African history and culture once on these places can meet the appropriate source for a traditional knowledge and able to put us in another identity without the colonial blanket.

Key Words: Postcolonial Studies, Candomblé, Religious Intolerance, Education in the Yards (Sacred places), Ethno Racial Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Justificativa	17
1.2 Objetivos da pesquisa	19
1.3 Produção do conhecimento sobre educação nos terreiros e intolerância religiosa nas escolas públicas.	19
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	51
2.1 Estudos Pós-coloniais	53
2.2 O Candomblé	77
2.3 Racismos e Intolerâncias	89
2.3.1 Racismos	89
2.3.2. Intolerância Religiosa	97
2.3.2. Intolerância Religiosa nas Escolas Públicas	102
2.4 Educação nos Terreiros	106
2.5 Educação Étnico-Racial	122
2.5.1 Vivência da Lei 10.639/03 no âmbito escolar	127
3. QUESTÕES METODOLÓGICAS	136
3.1. Tipo ou finalidade do Estudo	137
3.2. Método de pesquisa	138
3.3. Delimitação e Local da Pesquisa.	140
3.4. Fontes de informação	143
3.5. Técnicas de coleta	143
3.6. Registro de Campo	146
3.7. Auto reflexividade.	147
4. O CASO DO ILÊ AXÉ XANGÔ AIRÀ	151
4.1 Dialogando com os sujeitos	158
4.2 Candomblé	164
4.2.1 Concepção sobre os Orixás	165
4.2.2 As (in)certezas de se tornar um candomblecista	169
4.3 Racismos e Intolerâncias	173
4.3.1 Intolerância Religiosa.	177
4.3.2 Intolerância Religiosa nas Escolas Públicas: vivência das Ekedes.	182
4.4 Educação nos Terreiros	185
4.4.1 Iniciação	192
4.4.2 Processos de Aprendizagem	195
4.5 Educação Étnico-Racial	202
5. ANÁLISE	209
5.1. O Candomblé	209
5.1.1 Concepção sobre os Orixás	211
5.1.2 As (in)certezas de se tornar um candomblecista	213
5.1.3 Consolidação da Análise sobre o Candomblé	216
5.2 Racismos e Intolerâncias	217
5.2.1 Racismo	217
5.2.2 Intolerância Religiosa.	221
5.2.3 Intolerância Religiosa nas Escolas Públicas.	223
5.2.2 Consolidação da Análise sobre Racismo e Intolerância Religiosa	227

5.3 Educação nos Terreiros	228
5.3.1 Iniciação	232
5.3.2 Processos de aprendizagem	234
5.3.3 Consolidação da Análise sobre Educação nos Terreiros	240
5.4 Educação Étnico-Racial	241
5.4.1 Consolidação da Análise sobre Educação Étnico-Racial	249
5.5 Consolidação da Análise do Resultado Geral	251
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	253
REFERÊNCIAS	261
ANEXOS	273
ANEXO 1	274
ANEXO 2	275
ANEXO 3	276
ANEXO 4	277
ANEXO 5	278
ANEXO 6	279
ANEXO 7	280
ANEXO 8	281
ANEXO 9	282
ANEXO 10	283

1. INTRODUÇÃO

As religiões afro-brasileiras sempre causaram em mim uma profunda curiosidade, encanto e magia. Sua musicalidade e a alegria estampada nos rosto de seus participantes me remetiam a um Deus alegre, que era reverenciado pela vibração que o som produz no corpo ao se expressar embalado por ritmos cadenciados.

Cresci vizinha a um centro de Umbanda¹, que durante a semana tinha toque² às quintas-feiras e aos sábados, a música que escutava era contagiente, falava a alma e ao coração, envolvia o corpo de uma forma tão avassaladora que repentinamente fazia as pernas começar a bailar. Dava até para me imaginar no meio do colorido que se fazia presente naquele local em dias de festa, no qual as mulheres iam chegando com suas saias estampadas e rodadas e os homens com suas camisas de cores vivas.

Aquele era o terreiro de “D. Chiquinha”, uma senhora negra que usava um lenço na cabeça, argolas e que dava doces as crianças da vizinhança em toda festa de Cosme e Damião. E, também, tinha muitos filhos adotivos e agregados em sua casa. Hoje, entendo que aquele terreiro louvava os Orixás e também praticava o Culto da Jurema³. D. Chiquinha agora já não está mais entre nós. Deve estar habitando no Reino de Aruanda⁴ ou numa das sete cidades sagradas do Reino do Juremá⁵.

Os anos passavam em minha vida e eu sempre alimentei o desejo de estar naquele lugar. Meus pais kardercistas não me deixavam nem mesmo ficar olhando de cima do muro as festas alegres que lá aconteciam. Em dias de louvação, via da janela de meu

¹A Umbanda é uma religião afro-brasileira que traz em sua marca o sincretismo religioso, Silva (2005, p.107) e Prandi (2004, p.01), fala no surgimento da Umbanda no começo do Séc. XX. Segundo os dois autores ela reflete o Brasil mestiço, com a presença da cultura religiosa das três raças: o branco, com o catolicismo e a filosofia do espiritismo kardercista, o culto aos Orixás, oriundo do povo afro e dos rituais indígenas.

²Festa pública do Candomblé em homenagem aos Orixás (SILVA, 2005, p.140).

³Complexo semiótico fundamentado no culto aos mestres, caboclos e reis, cuja origem encontra-se nos povos indígenas nordestinos. A planta de cujas raízes ou cascas se produz a bebida tradicionalmente consumida durante as sessões, conhecida como jurema, é o símbolo maior do culto (SALES, 2010,p.17).

⁴ Segundo as concepções Umbandistas é a morada dos espíritos que trabalham na Umbanda.

⁵Conforme a tradição do culto da Jurema é o reino que engloba as sete cidades sagradas, onde habitam os espíritos que nele trabalham e para onde vão os juremeiros após a morte.

quarto, cestas com flores, frutos e bebidas para oferendas. Era a “cesta de Oxum”⁶ ou a “panela de Iemanjá”⁷.

Não podia ir com eles dividir aquela emoção que todo cenário oferecia, mas podia sentir, imaginar e observar os fragmentos do movimento que se fazia presente naquela casa em dias de grandes festas. Contudo, podia ouvir os pontos, que são as músicas utilizadas para chamar os Orixás⁸ ou os mestres Encantados da Jurema⁹ para a convivência com os seres humanos, nos quais os primeiros distribuíam o seu Axé¹⁰ e os segundos davam os seus conselhos aos necessitados.

E assim me fiz adulta. Fui educada na doutrina de Kardec¹¹, que baseada em teorias eurocêntricas, considerava os espíritos como os caboclos¹², preto-velhos¹³, mestres e tantos outros que trabalham na Umbanda ou no Culto da Jurema, como não evoluídos. Acomodei-me, por três décadas na religião de meus pais, contudo ali não era o meu lugar...

Após anos, através de concurso público me tornei professora da Rede Estadual de Pernambuco, onde tive a oportunidade de lecionar História da Cultura Pernambucana, que compreendia o estudo das religiões de matrizes africanas e visitas aos terreiros com o objetivo de levar os estudantes a uma nova compreensão sobre esta tradição religiosa do povo brasileiro.

Foi para realizar uma visita de campo com um grupo de educandos da escola em que lecionava que após contato pré-estabelecido com um Ogan¹⁴, pertencente a um terreiro

⁶Oferenda feita com frutas, flores e adornos a Oxum, Orixá que rege as águas doces e que pelo sincretismo religioso está associada em Pernambuco a Nossa Senhora do Carmo.

⁷Oferenda feita com frutas, flores e adornos a Iemanjá, Orixá que rege o mar e que pelo sincretismo religioso está associada em Pernambuco a Nossa Senhora da Conceição.

⁸Forças personificadas da natureza que são cultuadas no Candomblé. Intermediadores das forças de Olorum. Antepassados sobrenaturais dos seres humanos. (BERKENBROCK, 2007, p.445)

⁹Os mestres são entidades que trabalham na Jurema geralmente foram pessoas que ao passar pela terra tiveram uma história que a distinguiu das demais. Temos como exemplo a entidade de Mestre Malunguinho, segundo os registros do historiador Marcus Carvalho (1998), foi um marco da resistência africana em Pernambuco. Malunguinho foi o líder do Quilombo Catucá, defendia o quilombo em conjunto com seus companheiros em técnica de guerrilha com estrepes fincados ao chão. Até que após três décadas de resistência, o quilombo acaba em 1835, invadido por tropas imperiais.

¹⁰Segundo Mãe Stella Santos de Oxossi, a palavra Axé tem vários significados, que tanto podem estar referindo-se ao local do culto, como sinônimo de algo bom que desejamos ao outro e principalmente força, poder e energia (SANTOS, 2010, p. 89).

¹¹Allan Kardec, pseudônimo do codificador da Doutrina Espírita.

¹²Entidades que representam os homens e mulheres africanas que foram escravizadas no Brasil.

¹³Entidades que representam os nativos e que após a colonização foram chamados de índios.

¹⁴Ogan ou Ogã, membro honorário de um terreiro. (BERKENBROCK, 2007, p.444)

de Candomblé¹⁵, marcamos uma visita ao local. Como professora sempre direcionei o meu trabalho em torno da valorização da cultura popular, com esse posicionamento político, procurei desenvolver nos educandos o interesse pelas produções culturais oriundas dos grupos que são marginalizados pelos padrões culturais hegemônicos. Nesse sentido, organizamos um estudo de campo na Nação¹⁶ Xambá, no Portal do Gelo em Olinda, que além de ser o único que representa essa nação em Pernambuco, desenvolve um trabalho relevante no campo da cultura popular, na área musical com o Grupo Bongar, que une o ritmo do coco associado às músicas de tradição do terreiro.

Observei e participei de todas as etapas da festa de Ogum¹⁷ e Odé¹⁸ e o que me chamou mais atenção foi a participação de crianças ainda pequenas em todo ritual, tanto na roda como também as que já tocavam os instrumentos. A comunidade era muito organizada, as pessoas tinham tarefas específicas e a executavam com muita alegria e satisfação. Antes de conhecer o local, fui informada por um dos filhos da casa¹⁹ sobre muitas regras que norteavam o comportamento tanto dos que lá visitam como também de seus integrantes. Como exemplo, a proibição de ingestão de bebidas alcoólicas no dia da louvação, o uso de roupas escuras ou decotadas, o uso da máquina de fotografar só em horários apropriados e muitas outras seguidas com rigor.

Percebi que pertencer ao Candomblé não era tão simples, envolvia muito aprendizado, tratava-se de um espaço educativo repleto de saberes e precisava ser mais explorado pelos educadores. Contudo, apesar da Lei 10.639/03, fruto da luta do Movimento Negro, que determina o ensino da História e da Cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino, este campo ainda continua esquecido e subalternizado. Dentro desse contexto, os terreiros de Candomblé são espaços educativos de grande relevância e funcionam como um marco de resistência contra a imposição da cultura hegemônica, pois foi através da religião que os povos africanos conseguiram repassar os valores de sua cultura para as novas gerações. Mesmo passando por um processo de ressignificação decorrente da condição de escravização, conseguiram buscar

¹⁵ Segundo Botelho (2005, p.06), religião afro-brasileira de matrizes-africanas.

¹⁶ Expressão popular usada pelos membros de candomblé, que toma como referência o culto praticado: orixás (nação queto), inquices (nação angola) e voduns (nação jeje) (MARTINS, 2011, p.173).

¹⁷ Orixá da metalurgia, da agricultura e da guerra (PRANDI, 2008, p. 568).

¹⁸ Caçador, nome genérico para os orixás da caça; denominação de Oxóssi da nação nagô do xangô pernambucano e no batuque gaúcho (PRANDI, 2008, p. 568).

¹⁹ Responsável pelas atividades relacionadas ao Museu pertencente ao terreiro.

os elos com a terra que lhes foi arrancada através da relação com o sagrado e com a ancestralidade.

Poucos educandos me acompanharam nesta visita, não por falta de interesse na atividade proposta, pois o tema já vinha sendo trabalhado em nossas discussões na disciplina. O entrave aconteceu devido à falta de autorização dos pais que pertenciam a outros segmentos religiosos, baseados em padrões hegemônicos que desde a colonização vem construindo uma visão distorcida sobre o universo sagrado que pertence às religiões afro-brasileiras. Isto impedia que os mesmos vissem a visita como uma atividade relacionada à escola. Como o conteúdo da disciplina estava relacionado aos vários aspectos da cultura afro-brasileira, outros temas foram estudados como culinária, indumentária, música, dança, os quais estão relacionados à religião, mas que podem ser trabalhados fora dos terreiros. Desta forma, a turma foi redistribuída para outros temas e a visita ao terreiro ficou restrita àqueles que não tivessem empecilhos para sua realização e depois repassar o que foi visto em seminário aos demais. Assim, o grupo responsável pelo estudo sobre religião foi formado por cinco pessoas, contudo no dia previsto somente duas me acompanharam na visita. Entretanto, apesar do preconceito, a atividade foi feita e repassada para os demais, inclusive com exposição das fotografias, decorrentes de registro realizado no momento da festa, acompanhada do relato de experiência²⁰.

Ainda dentro dessa experiência, percebi que o preconceito existente em relação às religiões afro-brasileiras constitui-se num obstáculo a ser removido, que acarreta grandes disparidades, inclusive pedagógicas, quando pensado numa perspectiva de uma educação para a igualdade das relações étnico-raciais.

Sendo assim, me situo nesta investigação científica como uma pesquisadora negra, embora com a pele branca, adepta da religião de Umbanda e filha do Orixá Oxum. Mesmo que eu não tenha sofrido nenhum tipo de preconceito racial devido à cor de minha pele, sofri preconceitos devido a minha religião, conhecendo de perto os entraves sociais por acreditar e seguir o universo sagrado dos Orixás, herança de nossos ancestrais negros. Nesse sentido, me afirmo no conceito de Aimé Cesaire quando diz: “A negritude não é essencialmente de natureza biológica” (CESAIRÉ, *apud* MOORE, 2010, p.98). Essa negritude fala alto dentro de mim ao ver as religiões afro-brasileiras sendo diabolizadas

²⁰ As fotografias que foram retiradas durante a visita foram autorizadas pelo Pai de Santo que dentro do ritual nos acenava o momento em que poderíamos registrar ou não.

socialmente por grupos culturalmente dominantes. Ao ver a história de nossos ancestrais negros ser silenciada nos bancos escolares, introjeta-se o sentimento de “não existência”. Assim, buscamos a análise que Moore fez sobre o pensamento de Cesáire.

O elemento comum é terem sido, ao longo da história, vítima dos piores tentativas de desumanização; de terem visto suas culturas não apenas serem objetos de políticas sistemáticas de destruição, mas, além disso, de as terem visto completamente negadas (MOORE, 2010, p.98).

1.1 Justificativa

De acordo com as leituras realizadas sobre o Candomblé foi crescendo a vontade de me aprofundar na área. A experiência que tive em relação ao entrave dos pais de educandos(as) na realização da atividade de visita ao terreiro produziu em mim uma inquietação sobre o preconceito religioso existente nos mesmos que serviu de empecilho para que uma atividade escolar fosse realizada porque se relacionava aos terreiros. Nessa direção me despertava o interesse em saber como era/é tratada a questão dos educandos(as) inseridos no espaço escolar que seguem o Candomblé.

Deparei-me com uma segunda experiência no campo da educação, especificamente na rede pública, que confirmava essa inquietação inicial. Numa outra escola que trabalhei como técnica educacional tinha um educando que estava em período de iniciação no Candomblé, este após comunicar a gestora da escola e receber o seu apoio, apresentou-se para assistir as aulas com indumentárias diferenciadas, pois fazia parte dos deveres de sua religião. Contudo, deparou-se com atitudes de discriminação por parte de seus colegas de turma que não respeitavam a sua opção religiosa e, com isso vieram à tona, atitudes geradas pelo preconceito acompanhadas de rotulações.

Numa terceira experiência tive contato com propostas pedagógicas de escolas públicas, que estavam para ser apreciadas pela equipe de pareceristas da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco do Ensino Fundamental e que foram desaprovadas por desrespeitarem a legislação específica. As escolas em seus documentos referentes ao ensino religioso, não respeitavam o princípio da laicidade e direcionavam as aulas para o ensino cristão, não contemplando as várias manifestações culturais e religiosas, como consta na Instrução Normativa Nº 03/2008, no Art. 3º, inciso II que trata da questão do Ensino Religioso em nosso Estado.

O contexto apresentado fala de uma disparidade existente entre o respaldo legal que direciona para o Ensino Laico e a realidade enfrentada por educandos(as) candomblecistas que se deparam no espaço escolar público com símbolos religiosos cristãos. Esse problema é agravado quando a escola transforma-se em espaço de conversão, através da atitude de professores, não preparados para lidar pedagogicamente com a diversidade religiosa em sala de aula. Contudo, fica em aberto o direito de liberdade de crença religiosa dos educandos e educandas candomblecistas que vem sendo formados no processo educativo dos terreiros, alinhados em sua conduta diária os saberes ancestrais, que não ficam limitados apenas a sua relação com o sagrado, mas que servem como um código de ética para uma vivência cidadã. Esses educandos(as) quando estão na escola pública enfrentam conflitos em relação ao que aprenderam nos terreiros e assim os seus saberes entram no universo da não-existência.

Em contrapartida nos deparamos com a Lei 10.639/03, que altera a LDB e incluí no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", fruto da luta do Movimento Negro em prol do reconhecimento e valorização dessa cultura e contra o racismo e o preconceito que não fica limitado à cor da pele, perpassando por todo um universo de valores e tradições presentes na mesma. A sanção desta lei também força o debate e impõe a necessidade de se tratar desse assunto na escola e inclusive na formação pedagógica.

Dessa forma, percebemos que o processo de iniciação dos candomblecistas, através dos rituais e da concepção de mundo que orientam essas práticas, está repleto de processos educativos significativos, atrelados à crença nos Orixás em contraposição a uma escola pública que mesmo dita laica tende a direcionar práticas cristãs aos seus educandos, sem respeitar a sua opção religiosa. Em face, disso torna-se relevante investigar a seguinte questão:

Como os sujeitos candomblecistas percebem a escola pública diante de suas experiências de educação nos terreiros?

1.2 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é:

Estudar como os sujeitos candomblecistas percebem a escola pública diante de suas experiências de educação nos terreiros.

Em relação aos objetivos específicos buscaremos:

- Descrever os principais aspectos do Candomblé em confronto com a experiência de seus sujeitos;
- Identificar os principais tipos de racismo e intolerância nas escolas públicas e as formas de enfrentamento dos sujeitos candomblecistas sobre sua religião;
- Caracterizar os aspectos metodológicos presentes na educação dos terreiros;
- Apontar as principais contribuições dos sujeitos candomblecistas na escola pública para a educação étnico-racial.

1.3. Produção do conhecimento sobre educação nos terreiros e intolerância religiosa nas escolas públicas.

Devido à necessidade de conhecer o que já foi produzido no campo da pesquisa, realizamos um levantamento sobre a produção científica a partir dos trabalhos publicados na ANPED e no Banco de Teses e Dissertações Digital da CAPES, a partir da temática educação nos terreiros e intolerância religiosa. Neste sentido, encontramos oito trabalhos na ANPED e doze no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

No BDTD²¹ do Centro de Educação da UFPE não encontramos nenhum trabalho que estivesse voltado para a investigação do processo educativo nos terreiros. A universidade tem produzido muitas pesquisas em relação às religiões afro-brasileiras, porém no campo da Antropologia. Neste sentido, encontramos através de um mapeamento nos dez últimos anos de produção no Curso de Pós-graduação em Antropologia quinze trabalhos sobre a temática, onde apenas dois se comunicam com a educação. O primeiro investiga as relações de gênero nos Afoxés do Recife, nesse estudo a autora constata que essa expressão artística constitui-se num espaço de transmissão dos saberes africanos, existentes no Candomblé; o segundo trabalho traz uma discussão sobre a diversidade religiosa nas escolas públicas, constatando que as religiões não-cristãs ainda encontram-se invisibilizadas nesses espaços.

²¹Banco digital de Teses e Dissertações.

Quadro 1 - Teses e dissertações em Antropologia da UFPE (2003-2013)

Item	Ano	Grau	Autoria	Título	Foco
01	2003	DO	Taissa Tavernard de Luca	Revisitando o tambor das flores: A Federação Espírita e Umbandista dos cultos afro-brasileiros do Estado do Pará como guardião de uma tradição.	Problematiza a questão em torno dos cultos afro-brasileiros do Pará que se apresentam desligados dos modelos tradicionais africanos e assim agrupam-se através de instituições civis. Então, elege como objeto de estudo a Federação Espírita e Umbandista desse Estado com a finalidade de perceber o espaço que a mesma ocupa no campo religioso afro-parense.
02	2003	ME	Suziene David da Silva	A Quimbanda de Mãe Ieda: religião “afro-gaúcha” de “exus” e “pombas-gira”.	A pesquisa busca apresentar uma etnografia das religiões “afro-gaúchas”, especificamente a Quimbanda, visto seu crescimento no RS. O estudo foi desenvolvido na casa de Mãe Ieda, que se destaca como precursora do culto neste Estado. Assim, enfatizou a posição dessa Mãe enquanto mulher negra, carnavalesca, pertencente a classe pobre e de família com identidade religiosa que divide-se entre o catolicismo e espiritismo. Como umbandista, batueira e quimbandeira, possibilita a visibilidade das religiões afro-gaúchas no Rio Grande do Sul.
03	2005	ME	Eliane Anselmo Da silva	Da mesa ao terreiro: Origem, Formação e Estrutura do Campo Religioso Afro-brasileiro da Cidade de Areia Branca Rio Grande do Norte.	Estuda a formação religiosa afro-brasileira em Areia Branca como junção dos elementos presentes no Kardecismo, Jurema Nordestina e Catolicismo Popular, como também a Umbanda. A partir daí registrou também um pequeno segmento do Candomblé ainda em ascensão. Nesse sentido, estudou os cultos institucionalizados e os cultos domésticos, bem como a função de fiscalização da Federação de Umbanda na organização dos mesmos.
04	2006	ME	Rafaela Meneses Ramos	Construindo uma tradição: Vivência religiosa e liderança no Terreiro <i>Ilê Asé Dajó Obà Ogodò</i> -Natal/RN: Um estudo de caso	Estuda a trajetória religiosa do Pai de Santo do referido terreiro e sua relação com as pessoas que compõem essa comunidade, enquanto líder carismático. A autora ressalta a importância de seu trabalho ao buscar de que maneira esse dirigente articula as suas concepções culturais com as

						suas práticas. Com isso, o reconhecimento de seu terreiro enquanto um espaço credível à vivência religiosa.
05	2006	DO	Maria Odete Vasconcelos	Curas através do Orum: rituais terapêuticos no <i>Ilê Yemanjá Sabá Bassamí</i>	Investiga o processo de cura no referido terreiro a partir da utilização de ervas sagradas. Como também, pesquisou o resgate histórico do percurso religiosos do líder do terreiro, pessoa responsável por permear as curas espirituais. Trabalhou as concepções sobre o conceito de doença a partir dos sujeitos do terreiro e a relação complementar entre terapias religiosas e médicas.	
06	2007	ME	Luciana Barros Gama	<i>Korim Orixá, Korim Alafidá; Voz e fala nos terreiros.</i>	Estuda a influência dos Orixás nas alterações da voz e da fala dos filhos de santo, num contexto que extrapola a noção científica de saúde e doença. Para isso, investiga os mitos e suas características que influenciam na personalidade de seus filhos.	
07	2008	ME	Janecléia Pereira Rogério	Se não há sacrifício, não há religião. Se não há sangue, não há Xangô: Um estudo do sacrifício no Palácio de Iemanjá.	Estuda, através da etnografia, o rito sacrificial no Palácio de Iemanjá em Maceió- Alagoas. Inicialmente realizou um mapeamento sobre os terreiros de Maceió, classificando-os por Nação. Em seguida, o estudo do sentido do sacrifício para as religiões afro-brasileiras e por último o estudo etnográfico da casa e a relação entre os adeptos e suas divindades e o sentido do sacrifício nessa relação.	
08	2009	DO	Cecília Conceição Moreira Soares	Encontros, desencontros e reencontros da identidade religiosa de Matriz Africana: a História de Cecília de Bonocó <i>Onã Sabagi</i> .	O estudo tem como objetivo reconstruir a trajetória religiosa de Mãe Cecília do Bonocó, fundadora do terreiro. Investigou os diversos caminhos, trajetórias e pertencimento étnico-religioso por meio de uma identidade híbrida, que agregou elementos de outras religiões e que foram adaptados na sua prática candomblecista.	
09	2009	ME	Lígia Barros Gama	<i>Kosi ejè, Kosi Orixá:</i> Simbolismo e representações de sangue no Candomblé.	Estuda a presença do sangue no Candomblé. Tanto no seu papel de mantedor do Axé através dos ritos de sacrifício, como também por seu lado de desgaste do Axé pela menstruação. Neste contexto, a pesquisadora analisa essa relação a partir de seu lugar, enquanto membro deste terreiro.	

Item	Ano	Grau	Autoria	Título	Foco
10	2010	DO	Sandro Guimarães	Religião, espaço e transitividade; Jurema na Mata Norte de PE e Litoral Sul da PB.	Realiza um estudo sobre a Jurema numa área que fica localizada entre o Sul da Paraíba e a mata Norte de Pernambuco. O trabalho divide-se em dois momentos, o primeiro destina-se a analisar a ocupação da área a partir dos aldeamentos. Já o segundo procura compreender como a Jurema está sendo praticada na contemporaneidade na referida área. Segundo o autor, passado por algumas transformações, este culto na atualidade, acontece associado ao culto aos orixás nas casas de Umbanda. A partir dessa configuração religiosa o referido trabalho busca compreender o legado da Jurema no contexto da Umbanda, onde a herança dos mestres juremeiros continua como um dos elementos centrais nesta religião.
11	2010	ME	Délío Roberto Freire	Escultura de carne e sangue uma experiência estético-religiosa de sacrifício no <i>Ilê Asé Azeri Oyá</i> .	A referida pesquisa foi movida pela seguinte problemática: Como a comunidade do terreiro vivencia a experiência religiosa nos rituais de sacrifício, voltando-se para a descrição e análise dessa prática no contexto estético-religioso. O trabalho é dividido em três capítulos e no final de cada um deles o autor integra as experiências estético-religiosas inerentes a cada temática.
12	2010	ME	Ester Monteiro de Souza	Ekodidé: relações de Gênero do contexto dos afoxés de culto Nagô em Recife.	Realiza um estudo de gênero nos Afoxés do Recife, enquanto representantes do Candomblé na rua. A autora identifica nas representações de gênero nos afoxés a partir dos preceitos presentes no Candomblé. Seu trabalho também contribui na área da educação ao encontrar nos mesmos, força na transmissão dos saberes africanos. Contribuindo por meio das manifestações artísticas para a resistência e valorização da identidade afro-brasileira.
13	2010	ME	Maria Helena Barbosa Guerra	Xangô rezado baixo. Xambá tocado alto: a reprodução da tradição religiosa através da música.	Buscou entender como os jovens que integram o grupo Bongar, utilizam a música para evidenciarem a importância religiosa da Nação Xambá. Nesse sentido, estudou o contexto

					sagrado nas festas profanas presente no calendário do terreiro.
14	2011	DO	Eliane Anselmo da Silva	Cultos domésticos, Terreiros e Federação: legitimidade e Práticas religiosas no campo afro-brasileiro das cidades do Rio Grande do Norte.	A pesquisa examina a organização dos cultos nas cidades potiguares de Grossos, Areia Branca e Porto do Mangue. Examina como os cultos são organizados a partir da intervenção da Federação de Umbanda. Analisa também a importância dos cultos domésticos para a manutenção da religião naquele Estado.
15	2011	ME	Maria Edi da Silva	Diversidade religiosa na Escola Pública: Um olhar a partir das manifestações populares dos ciclos festivos.	Investiga a disputa pelo reconhecimento da diversidade religiosa na Escola Pública, partindo do pressuposto que esse espaço deveria ser laico. A autora procura contribuir na discussão em torno da visibilidade de outras religiões que não sejam apenas as de base cristã.

Dentro da temática, Candomblé e Educação, também pesquisamos artigos na biblioteca online SCIELO. Nossa pesquisa também contemplou as produções bibliográficas na área de educação que abordasse o processo educativo nos terreiros, como também as produções dos teóricos na área de antropologia que se dedicaram a pesquisas referentes ao candomblé e demais religiões afro-brasileiras, que vem servindo de base aos estudos na área.

Na ANPED a busca deu-se em todos os grupos, em relação aos trabalhos aprovados entre os anos de 2001 e 2013. Contudo, apenas o GT21 de Educação Étnico-Racial, GT03 de Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e no GT12 de Currículo tiveram trabalhos que abordaram pesquisas relacionadas à educação nos terreiros e intolerância às religiões afro-brasileiras nas escolas públicas. Sendo assim, encontramos oito trabalhos que abrangem a nossa discussão, quatro voltados para a intolerância religiosa nas escolas públicas, porém sem focar na educação nos terreiros. E os quatro restantes voltados para a questão da educação que acontece nesses espaços.

Em 2001, no GT de Movimentos Sociais e Educação, identificamos o trabalho de Elias Guimarães da UESC: “A ação educativa do Ilê Aiyê: Reafirmação e compromissos, restabelecimentos e princípios”. Este trabalho ressaltou a importância do tradicional bloco carnavalesco Ilê Aiyê da capital da Bahia, como espaço educativo e de luta voltado para os

interesses dos afrodescendentes, que tem o importante papel de reforçar a identidade negra da população do bairro da Liberdade, destacado pelo autor como o maior do Brasil em população negra e afrodescendente.

Comprometido com a educação daquela comunidade, o Ilê Aiyê fundou no final da década de 80, dois espaços formais de educação: A escola Mãe Hilda e a “Escola de Percussão Banda Erê”, ambas norteadas por uma filosofia oriunda do terreiro, como cita o autor:

Assim, há nos seus princípios a recorrência à vivência dos valores perpassados pela comunidade do Terreiro Ilê Axé Jitulu, configurados numa cosmovisão que, ao buscar os valores, a história e a cultura das reconstruções africana na diáspora, imprimem a construção da consciência negra, o resgate da identidade etno-ancestral e o crescimento da auto-estima e, desta forma, a valorização da cultura popular baiana e a espiritualidade do povo negro (GUIMARÃES, 2001, p. 9).

Embora o referido trabalho não tenha como foco a questão da intolerância na escola pública, trata da educação nos terreiros. O autor apresentou como conclusão a importância de uma educação, que esteja pautada numa proposta curricular voltada para os interesses do povo negro, como preservação de sua identidade cultural e respeito a sua religiosidade. Nesse caso o terreiro Ilê Axé Jitulu do Estado da Bahia, com seu compromisso de velar pelas tradições culturais, esteve presente o tempo todo por trás da filosofia educativa do referido bloco e posteriormente das escolas fundadas pelo mesmo.

Em 2005, no GT Afro-brasileiros e Educação, destaca-se a pesquisa de Erisvaldo Santos da UNILESTE-MG, “A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância”. Este trabalho tem uma importância fundamental por voltar-se ao estudo da intolerância religiosa na comunidade escolar, analisando se os educadores agem com atitudes de preconceito e discriminação em relação aos alunos que pertencem às religiões de matrizes africanas.

Santos (2005) norteou o seu trabalho a partir de três premissas, a primeira indica que a educação escolar constitui-se num espaço social de formação de identidades e por isso pode contribuir para superação dos preconceitos ou para a sua reprodução. A segunda premissa supõe que os adeptos de religiões de matrizes africanas sofrem, por parte de vários segmentos da sociedade, atitudes de preconceito e intolerância. A terceira volta-se para o domínio que as religiões de matriz judaico-cristã exercem na sociedade, que ao discriminá-la e tornar invisíveis as religiões de matrizes africanas acarreta receio em seus

seguidores em assumir a sua opção religiosa, principalmente na escola. Na busca da comprovação desses pontos, o autor pretende contribuir para a superação das atitudes de intolerância e preconceito por parte dos educadores em relação aos educandos adeptos dessas religiões.

O autor dividiu o seu trabalho em duas partes: na primeira analisou os encontros com os educadores e a postura dos mesmos ao abordarem a temática das religiões de matrizes africanas que retrataram através de suas atitudes o preconceito e discriminação sobre o assunto, oriundos da vivência social, reproduzindo-as na sala de aula. Constatou também a indiferença por parte da educação escolar em relação aos educandos que enfrentam esse problema em seu cotidiano. Por fim, a confirmação da hegemonia das religiões de tradição judaico-cristã, que ao descredibilizar e diabolizar as religiões de matrizes africanas, num movimento que começa fora dos muros da escola e é reproduzido dentro desta, acarretam nos educandos que divergem dos padrões estabelecidos, o medo de assumir sua posição religiosa.

A segunda parte do trabalho destinou-se em discutir a intolerância religiosa a partir dos fundamentos e organização das religiões afrobrasileiras. Apresenta o transe e a possessão como grande entrave para sua aceitação. Ao elucidar a crença nos Orixás e a relação dos mesmos com seus filhos, tenta desmistificar a imagem negativa que foi criada no meio da sociedade, gerada a partir do etnocentrismo e do eurocentrismo que impera no pensamento cultural ocidental.

Sendo assim, Santos (2005) conseguiu comprovar as três premissas que norteou o seu trabalho e colaborou com os argumentos desenvolvidos sobre os fundamentos das religiões de matrizes africanas para que sejam abertos os caminhos em busca da superação do preconceito e da intolerância por parte dos educadores nas escolas públicas brasileiras.

Na ANPED de 2008, encontra-se outro trabalho que trata da intolerância religiosa em relação aos educandos candomblecistas, “Livros didáticos católicos: O ensino religioso e a discriminação de afrodescendentes”, de Maristela Guedes, apresentado na ANPED no GT de Currículo.

A autora denunciou a intolerância religiosa presente nas escolas públicas do Rio de Janeiro a partir da institucionalização do Ensino Confessional e analisou o conteúdo dos livros didáticos que ressaltavam os valores da religião católica em detrimento das expressões religiosas as quais os educandos pertenciam, principalmente os do Candomblé.

Este trabalho apontou que a intolerância religiosa encontra-se presente nas escolas do referido estado, com os educandos sufocados em sua liberdade e no direito de pertencer a qualquer credo religioso, assegurado no Art. 5º da Constituição Federal de 1988. Fere, também a LDB, quando preconiza o Ensino Laico nos espaços escolares públicos e a Lei 10.639/03 que determina o estudo da cultura afro nas escolas. Tendo como pressuposto que o Candomblé é parte integrante da cultura africana, os educandos brasileiros não podem viver na ignorância, que gera o preconceito. Isso porque, a educação formal, pautada nos valores ocidentais, resolveu furtar-lhe de ter contato com as informações culturais referentes àqueles que com sua genética, trabalho, e cultura fizeram parte da formação da nação brasileira.

Outro trabalho encontrado no GT de Currículo, agora envolvendo a aprendizagem dentro dos terreiros, também foi apresentado por Caputo (2010). “Tecer o Opá²² Sagrado, a temporária casa da morte: saber que o pai ensina ao filho nos terreiros de egun²³”. Este trabalho apresentou no primeiro momento o significado da morte para as religiões de matrizes africanas e depois o que vem a ser o culto de egun e sua importância para o povo do terreiro.

Caputo (2010) realizou entrevistas com duas pessoas responsáveis pela construção da roupa de egun, imprescindível para a realização do culto. Sendo os artesãos pai e filho, a autora acompanhou nesse trabalho como se dá a aprendizagem entre as gerações em relação não só ao tecer a roupa, como também todo um ritual pertencente ao universo do sagrado que compõem a sua confecção.

Como resultado, encontrou neste processo educativo, o respeito à hierarquia dentro do terreiro e os deveres de cada um, os segredos presentes no culto e outros saberes inerentes ao mesmo, todos transmitidos de forma oral.

Em 2012, Thiago Molina dos Santos, realizou uma pesquisa que começou no ano de 2008 e teve sua conclusão em 2011, com o título: Mini Comunidade Obá Biyi: Escolarização e Educação aliadas à afirmação identitária afro-brasileira. O trabalho apresentado na ANPED no GT de Educação e Relações Étnico-raciais tratava sobre um projeto piloto que aconteceu entre os anos de 1978 até 1986. Tal projeto tinha como finalidade complementar a educação oficial tendo como base os valores presentes na educação dos terreiros na experiência do *Opó Afonjá*.

²²Peça de vestuário de uso ritual (COSSARD, 2008, p.220).

²³Antepassado, espírito de morto, o mesmo que egungum; alguns Orixás são eguns divinizados (PRANDI, 2001, p.565).

Os idealizadores do projeto traziam uma proposta inovadora sobre o corpo, o movimento e a linguagem oral através dos mitos. Então, sua pedagogia voltava-se para a arte por meio de dramatizações dos contos afro-brasileiros que foram adaptados por Mestre Didi.

Segundo Molina (2012), a pesquisa reconhece a relevância dessas práticas para a educação das crianças afrodescendentes e assim aponta para a necessidade de uma mudança paradigmática na educação escolar para que elas tenham acesso de fato à cultura negra. Desta forma, critica as práticas racistas existentes nas escolas e a dívida que a educação tem com as crianças negras por culpá-las por um fracasso escolar que foi gerado no bojo das discriminações sofridas pelas mesmas.

Devido a Mini Comunidade trabalhar uma proposta pedagógica que valoriza a negritude e suas tradições, o autor levanta as características dessa escola e aponta como uma alternativa pedagógica viável à educação de crianças afrodescendentes. Apresenta os idealizadores do projeto, Mestre Didi e sua esposa Juana dos Santos, como pessoas experientes e com formação para o trabalho com a cultura africana. Não só por terem empreendido viagens entre a América e a África como também pelo contato estabelecido com intelectuais africanos em ocasião das mesmas.

As atividades pedagógicas da Mini Comunidade ocorriam no pátio, livre da sala de aula e dos padrões escolares europeus. Lá as crianças produziam com liberdade e incentivadas a trabalhar a sua expressão corporal. Contudo, o projeto passou pelas seguintes dificuldades: choque entre as epistemes africana e europeia, onde a segunda se impõe à primeira como centralizadora do conhecimento; concepção pedagógica dos professores designados pela Secretaria de Educação que privilegiavam a disciplina em detrimento da livre expressão corporal, limitando a ação humana; formação pedagógica eurocêntrica, por parte desses professores.

Nesse sentido, o autor conclui que o exemplo das práticas pedagógicas realizadas pela Mini Comunidade e que servem ao trabalho na implementação das Leis 10.639/08 e 11.645/08 devem levar em consideração dois aspectos: uma proposta voltada para o trabalho com o corpo, movimento e desenvolvimento da oralidade; fugir do paradigma voltado às concepções eurocêntricas que hipervalorizam a escrita em detrimento de outras práticas educativas.

O autor chega à conclusão que para realizar uma educação pluricultural a Mini Comunidade teve que romper com as amarras eurocêntricas e voltar-se para as tradições

afro-brasileiras e assim afirmar a cultura negra como fundamento para uma escola aberta à diversidade.

Em 2013, Luiz Fernandes de Oliveira e Marcelino Euzébio Rodrigues têm o seu trabalho aprovado pelo no GT21 de Educação Étnico-Racial denominado, “A Cruz, o Ogó²⁴ e o Oxé²⁵”. O mesmo traz questões relacionadas a intolerância religiosa que as pessoas do Candomblé sofrem na escola pública, tendo como eixo teórico os Estudos Pós-Coloniais, portanto está relacionado de uma forma muito próxima a nossa pesquisa.

O artigo traz as tensões vividas na Escola Pública entre as tradições culturais africanas e o poder dos grupos neopentecostais, tanto católicos carismáticos como os evangélicos. Com isso aborda a questão do “racismo epistêmico” baseado em Grosfoguel ao dizer:

Mais do que uma relação preconceituosa ou racista expressa nas manifestações religiosas, a negação e a invisibilidade das culturas e expressão das religiosidades afrodescendentes na educação, estão revelando uma forma de racismo que denominamos epistêmico (GROSFOGUEL *apud* Oliveira & Rodrigues, 2013, p. 01).

Nesse sentido, apresenta o contexto que está sendo vivenciado nas Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro, cujos setores neopentecostais, lutam pela hegemonia de sua religião impondo o seu conhecimento em detrimento a tudo o que não estiver em consonância com o mesmo. Por meio dos gestores, professores e alunos que se denominam evangélicos vem sendo propagado um discurso em torno da demonização das religiões afro-brasileiras, impedindo qualquer tipo de diálogo com pessoas que sigam essas religiões. Essa imposição de silenciamento estende-se também aos professores que querem trabalhar com a Lei 10.639/03 e que se veem tolhidos em seu trabalho pedagógico pela posição contrária a dos alunos evangélicos, que concebem os conteúdos como “coisa do diabo”, em atitudes de enfrentamento.

A partir desta realidade o autor se apoia no pensamento de Grosfoguel, ao analisar o racismo epistêmico, presentes nas Escolas Públicas, que considera como inferiores os conhecimentos e crenças que diferem do padrão hegemônico. Desta forma, ele aborda a discussão referente à colonialidade do poder, do saber e do ser em comunicação com pensamento de Maldonato Torres, para explicar pela lente do colonialismo como se deu a produção do racismo epistêmico.

²⁴Símbolo de Exu, bastão em forma de falo. (OLIVEIRA, 2013, p. 01)

²⁵Machado de duas pontas que representa Xangô o Orixá da justiça. (*Ibdem*)

Em seguida o autor traz a colonialidade presente nos currículos das escolas que começam a ser questionados pelo movimento em torno do multiculturalismo em 1990. Contudo, ele destacou a importância do Grupo de Pesquisa Modernidade e Colonialidade para explicar a perspectiva única de produção do conhecimento por parte da Europa, considerados como válidos e universalizados para o resto do mundo. Nesse sentido, analisa a proposta curricular das escolas pesquisadas e constata que o espaço reservado aos conhecimentos produzidos por outras culturas são inexistentes.

Conforme a análise feita da situação das Escolas Públicas Estaduais do Rio de Janeiro o autor demonstrou que o espaço que já era restrito aos conhecimentos referentes aos povos africanos e outras culturas subalternizadas, agravou-se com a guerra pelo poder oriunda dos neopentecostais. Visto que impõem sua verdade religiosa aos outros, perseguindo os seguidores das religiões afro-brasileiras e todos os conhecimentos presentes nessas religiões.

Ainda no GT21 em 2013, encontramos o trabalho de Eduardo Quintana, que traz a sua pesquisa de doutorado intitulada: “A relação escola-terreiro na perspectiva de famílias candomblecistas”. O objetivo da pesquisa é apresentar o significado da escola por parte das famílias candomblecistas.

Em termos metodológicos o autor ressaltou a importância de se desenvolver com os seus entrevistados uma relação de confiança através de conversas informais para então passar para a fase das entrevistas. Sua permanência no campo durou seis meses que iniciou em Novembro de 2009 até Maio de 2010, usou como técnica de coleta as entrevistas semi-estruturadas. Foram entrevistados quatorze sujeitos que integravam terreiros da capital e de municípios diversos do Rio de Janeiro.

No desenvolvimento da pesquisa procurou estabelecer algumas questões na condução da mesma diante dos seus objetivos. Desta forma, analisou os motivos de adesão à religião, onde os sujeitos apresentaram motivos diferenciados em sua entrada no grupo, que envolvia tanto questões de saúde física e espiritual, afinidade com a religião e por já pertencerem às famílias candomblecistas.

Analisou também questões relacionadas à escola e a vida religiosa, chegando à conclusão que reconhecem a importância da escola para que esta ofereça a instrução necessária para a inclusão das pessoas no mercado de trabalho. Em relação ao Candomblé ressalta a sua importância educacional para a reafirmação da identidade dos indivíduos candomblecistas, por trazer questões relacionadas à transmissão de valores como

humildade, simplicidade, honestidade e hierarquia, qualidades necessárias a vivência social dentro do seu universo religioso.

Encontramos outro trabalho, na 36^a ANPED, que traz o exemplo de experiências que surgem da Educação dos Terreiros e que serve de modelo para as escolas que visam um trabalho comprometido com a educação étnico-racial. O artigo de Thiago Molina apresentado pelo GT de Educação Étnico-Racial, intitulado: “A Didática da dupla consciência e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”, que tem o propósito de analisar como as escolas estão trabalhando a Lei 10.639/03 após dez anos de sua promulgação. Desta forma, o trabalho é norteado pela seguinte questão: Quais as consequências didáticas e curriculares da inclusão de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas do país? Tendo em vista uma mudança paradigmática que inclui a descolonização cultural.

Com o propósito de responder a questão o autor dividiu o seu trabalho em três momentos. No primeiro, analisou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Observou que a composição do Conselho Nacional de Educação se configura de uma forma injusta, com apenas um representante do setor negro e outro do setor indígena. Considerou positiva a criação das diretrizes que mexe com o que está posto ao propor a valorização da história e da cultura do povo negro, onde o conhecimento referente à temática não deve ficar restrito a essa população e sim a todos os estudantes brasileiros tendo em vista a construção de uma sociedade democrática. Tudo isto, implica que as novas relações raciais devem reverter à imagem de “contribuição africana” para o reconhecimento da participação ativa desse povo na construção da nação.

No segundo momento, o autor socializa as experiências exitosas no Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na cidade de Salvador no Estado da Bahia. Nesse sentido, traz o exemplo da Mini Comunidade *Obá Biyi*, fruto da experiência do *Opô Afonjá*²⁶ que funcionou de 1978 até 1986, que iniciou com o objetivo de alfabetizar crianças de terreiro no contra turno de seu horário escolar, dentro dos valores e conhecimentos oriundos da ancestralidade africana. Dentro da mesma proposta encontra-se à escola de Mãe Hilda, pertencente ao Bloco Afro *Ilê Ayê*, as atividades iniciaram com o

²⁶Ilê Axé Opô Afonjá. Nome de uma das casas de Candomblé mais antigas e ainda existente no Brasil (em Salvador) e origem de uma das tradições do Candomblé Ketu (BREKENBROCK, 2007, p.442).

objetivo de trabalhar como reforço escolar e terminou tornando-se uma Escola de Ensino Fundamental. Hoje o estabelecimento possui um projeto de extensão pedagógica (PEP) que capacita os professores das escolas públicas do bairro da Liberdade para atuarem em seus estabelecimentos de ensino com a história e cultura afro-brasileira.

Segundo Molina (2013), o MNU-BA também teve a sua participação em prol de um ensino voltado a valorização da história e da cultura negra. Em 1980 este movimento associado com outras entidades negras, solicitou à Secretaria de Educação do Estado da Bahia um curso de especialização para os professores sobre História e Cultura da África. Contudo, o curso encontrou resistência por parte dos professores que não conseguiam se desprender de sua visão eurocêntrica de conhecimento.

O referido autor diz que em 1990, cinco anos após o fechamento da Mini Comunidade *Obá Biyi* que ocorreu em 1985, surge o pedido da atual Mãe de Santo *do Opó Afonjá* à Vanda Machado e seu marido Carlos Petrovich, filhos da casa, para que ambos idealizassem um projeto que desse continuidade a proposta pedagógica vivenciada pela Mini Comunidade. Então em 1999, o projeto surge em torno de uma proposta pedagógica que trabalhasse os mitos afro-brasileiros, dentro dos valores da Pedagogia Nagô. Daí aparece a Escola Eugênia Ana dos Santos, em homenagem a primeira Mãe de Santo do *Opó Afonjá*.

Molina (2013) no terceiro momento de seu trabalho analisa a didática da dupla consciência. Nesse sentido, ele afirma que nas ações que foram empreendidas existe a preocupação de preparar as crianças negras para a participação na sociedade hegemônica, contudo com orgulho de seu pertencimento étnico-racial. Isto implica na valorização dos saberes trazidos da África, que contradizem a visão hegemônica da história.

Isto implica numa “didática de dupla consciência”, que consiste num conjunto de estratégias de ensino para possibilitar o enfrentamento necessário para constituir-se em ser negro(a) e brasileiro(a).

Na conclusão desse levantamento realizado nos últimos doze anos de ANPED, observamos que pouco foi produzido com a temática em questão, no entanto o resultado obtido a partir desses oito trabalhos nos diz que o terreiro é rico em saberes e colaboram para a reafirmação da identidade negra e sua valorização. Todavia, mesmo se constituindo como um espaço que serve de exemplo para as escolas, no que se diz respeito às práticas

educativas que colaboram para a educação étnico-racial, ainda não tem o seu valor reconhecido. Neste sentido, entra a questão da intolerância religiosa nas escolas públicas, onde a religião do Candomblé e demais religiões afro-brasileiras são invisibilizadas e levadas ao patamar da descredibilização e demonização.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados dez trabalhos que discutem a temática: Candomblé e Educação.

Em abril de 1998 na UFBA, Maria Consuelo Santos apresentou o resultado de uma pesquisa de mestrado, que investigou o processo pedagógico nos terreiros. Com o título: “A dimensão pedagógica do mito: Um estudo no *Ilê Axé Igexá*”. Esse estudo buscou compreender a dimensão pedagógica do mito num terreiro nagô. Observou a relação do mito através do comportamento da comunidade pela maneira que agiam e como se comunicavam, ou seja, as atividades e palavras comuns ao cotidiano do terreiro. Chegou à conclusão que o mito interfere na interpretação que as pessoas do terreiro têm da realidade e devido a isto gera conhecimento e aprendizagem. O resultado apontou que o terreiro é uma escola, com uma ética específica, voltada para o respeito ao outro e a natureza, guiados pelo desejo de aproximação ao sagrado no comportamento cotidiano de seus adeptos.

Em seguida no mês de julho, Marialda Silveira (1998) conclui a sua dissertação de mestrado com o objeto voltado para a educação no terreiro, “A educação pelo silêncio: O feitiço da linguagem no candomblé”. Pesquisa também realizada no *Ilê Axé Ijexá*, teve como foco desta vez o estudo sobre a importância do silêncio para a ação educativa daquela comunidade. A autora o destacou como símbolo dessa educação, com um caráter totalmente diferente dos valores ocidentais e o apontou também como marco de resistência e estratégia de sobrevivência dentro dos terreiros.

Tiago Branco (2002), na sua dissertação de mestrado, “Práticas pedagógicas observadas na comunidade afro-brasileira”, pesquisou o processo de educação nas religiões afro-brasileira, diferenciando-se dos demais trabalhos, pois pesquisou terreiros de Nação, Umbanda e Quimbanda. Buscou a compreensão dos universos religiosos que integram essas comunidades e as práticas educativas que estão presentes nesses espaços.

Encontrou como resultado processos educativos presentes em três momentos distintos: nos rituais ocorridos durante as cerimônias e na confecção dos axés na presença

dos pais ou mães de santo e de seus filhos; educação junto à comunidade pesquisada durante as festas; e educação de forma mais sistemática e tradicional através das reuniões periódicas em forma de aulas.

Marise de Santana (2004), no doutorado pela PUC-SP, realizou uma pesquisa que desenvolveu em duas cidades do recôncavo baiano. “O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho docente: desafricanizando paracristianizar”, analisou as relações existentes entre o saber do terreiro e os saberes produzidos na escola. A autora afirmou que a educação escolar ao ressaltar os valores cristãos termina por desvalorizar o que os educandos trazem em sua bagagem de conhecimento, construídos na vivência de sua experiência religiosa.

Chegou à conclusão que por meio dos valores cristãos a escola e o trabalho de seus educadores vão promovendo um processo de desafricanização pela cristianização.

Essa pesquisa tem sua contribuição ao reconhecer a importância dos saberes do terreiro, que preserva os mitos e as tradições africanas, reconhecendo que a escola toma outro rumo ao repassar o pensamento hegemônico da cultura ocidental. Utiliza para isso o cristianismo como forma de dominação e ressalta os valores do capitalismo e do desenvolvimento tecnológico em detrimento aos que emergem da cultura popular.

Outra pesquisa que também envolve a pedagogia do terreiro é a de Denise Guerra (2004), desenvolvida na UFBA, “Cabeças (bem)feitas: Ciência e o ensinar-aprender ciências naturais num contexto pedagógico de afirmação cultural”. Essa pesquisa foi desenvolvida na escola pertencente ao terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá*. Através de entrevistas, observações e história de vida, buscou investigar práticas criativas com o ensino de ciências naturais. Teve como resultado um encontro com uma prática pedagógica diferenciada, voltada para a afirmação da identidade afrodescendente e interligada aos saberes e valores étnico e religiosos existentes dentro do terreiro.

Em 2005, pelo doutorado em educação da USP, Denise Maria Botelho, pesquisou no Estado de São Paulo o processo educativo em um terreiro de candomblé. Com o tema: “Educação e Orixás e processos educativos no *Ilê Axé Mi Agba*”. O referido trabalho estudou a importância da educação nos terreiros para a reafirmação da identidade racial, como também nos traz elementos necessários ao desenvolvimento de um trabalho educativo voltado para a diversidade étnico-racial brasileira.

Nesse sentido, o estudo traz compreensões e experiências que foram acumuladas em sua vivência no campo do sagrado, presentes desde o ano de 1997, marco de sua iniciação. Este contexto lhe concede um lugar privilegiado, pois conseguiu um aprofundamento maior em seu objeto de estudo. O trabalho foi dividido em cinco capítulos.

“O oráculo de Ifá: fundamentos teóricos metodológicos” é o primeiro capítulo, destina-se às questões relacionadas à produção de conhecimento realizada na área, teorias que dão suporte ao trabalho e caminhos percorridos na estruturação da pesquisa. Desta forma, traz o conhecimento sobre o Oráculo de Ifá, sistema divinatório de tradição iorubana, responsável por fazer a conexão entre o povo do santo e os Orixás, ao revelar-lhes os caminhos que devem ser percorridos. Neste sentido, relaciona-o ao procedimento teórico-metodológico que revela o percurso da pesquisa. As ideias de Durand conduzirão as questões ligadas ao imaginário, como também associadas às de Morin, serão utilizadas para ultrapassar “o paradigma da simplificação”, presente na ciência moderna. Isto implica na busca da compreensão da complexidade que envolve o ser e suas relações com o mundo, que no contexto candomblecista envolve as relações entre o iniciado e seu Orixá. Então para este fim utilizará o pensamento de Campbell e seus estudos sobre mitologia.

No segundo capítulo, “Iniciação. Conhecendo o universo do Candomblé”, traz informações relacionadas à história do Candomblé e sua estrutura religiosa, e os cargos existentes que colaboram coletivamente para a organização do terreiro em seu aspecto social e sagrado. Em seguida apresenta a importância do *Bori* e da iniciação como ritos iniciais do Candomblé. Explica a importância desses rituais para o estreitamento dos laços com os Orixás e distribuição do Axé. Discute também a diferença existente entre a visão de tempo linear e tempo cíclico presente no contexto religioso candomblecista, como também a concepção sobre a morte, atrelada a visão de ancestralidade. Por fim, apresenta o *Xirê*, ou seja, o panteão dos Orixás que compõem a cosmogonia iorubana, seus domínios e mitos.

“*Ilê Axé Iya Mi Agba: Casa de minha mãe ancestral*” a autora apresenta as características físicas e humanas do campo pesquisado. Situa o terreiro na cidade de São Paulo, trazendo a sua função social de transformar-se num espaço conciliador das contradições sociais, acentuadas no contexto presente nas metrópoles. A estrutura litúrgica do Ilê é composta da comunidade feminina e da masculina, que representam o equilíbrio das energias e a complementaridade. A primeira é consagrada ao Orixá Oxum, patrona da

casa e as mães ancestrais, enquanto que a segunda é consagrada ao Orixá Ogum. Neste capítulo também apresenta os membros que compõem a família de santo do terreiro.

O quarto capítulo denomina-se “*Egbé*” está relacionado ao grupo de pessoas que se dedicam ao processo educativo dentro dos terreiros. Contudo, todos fazem parte desta educação desde quem gera a pergunta a quem irá respondê-la. Desta forma a autora apresenta neste capítulo o perfil de seus entrevistados que ela denomina como “participantes-aprendizes-educadores”, trabalhando com seis pessoas, com a maioria negra e que exercem a profissão de educadores em sua vida fora do terreiro. Na análise do perfil, trabalhou com três tópicos: percepções de si mesmo, objetivos de vida e vivência escolar. Segundo a autora, concomitantemente, essas pessoas apresentam diversidade em seus perfis e apesar disso conseguem viver de uma forma harmoniosa, processos de auto-superação pessoal e experiências negativas em relação à escola.

Em relação à análise dos conteúdos das entrevistas a autora trabalhou com as seguintes categorias: Religião, Orixás, sacerdócio e educação. Em religião encontrou por parte dos entrevistados(as), o reconhecimento dos valores éticos presentes na religião como respeito a ancestralidade, à natureza, às outras pessoas e a responsabilidade diante do sagrado. No que se refere aos Orixás, são tidos como organizadores psíquicos do grupo ajudam no crescimento e equilíbrio de seus membros. No tópico sacerdócio reconhecem a importância dos rituais e do papel das pessoas que fazem parte da comunidade na preservação dos mesmos, que fortalecem o Axé. Por fim em educação ressaltam a importância da ação coletiva nos processos educacionais, superando o individualismo, o racismo e as práticas excludentes presentes na sociedade. Assim a autora encontra no Candomblé a prática inclusiva.

No quinto capítulo a autora apresenta as conclusões da pesquisa e apontou para o universo educativo presente no Candomblé, guiadas pela concepção de mundo que abrange todo um conjunto de valores e tradições presentes na cultura afro-brasileira. Isto significa uma mudança de paradigma em relação a educação escolar e um exemplo para a educação étnico-racial.

Na UFPB, pelo Mestrado em Educação, Maria Conceição da Silva (2006), realizou uma pesquisa desenvolvida no Estado de Pernambuco sobre a educação nos terreiros. Com o tema: “Conhecimento científico e o saber popular sobre os moluscos nos terreiros de

candomblé de Recife e Olinda, Estado de Pernambuco". Investigou as relações existentes entre o saber popular e o conhecimento científico, através do uso dos moluscos nos terreiros de candomblé das cidades do Recife e Olinda-PE. Com o intuito de entender a sua utilização nos rituais religiosos e ao mesmo tempo em que promovia um trabalho de conscientização sobre o processo predatório e extinção dos mesmos nesse estado.

Utilizou como metodologia, observação participante, onde realizou entrevistas com Babalorixás²⁷ e Yalorixás²⁸, pesquisa documental, coleta e registros das espécies de moluscos, oficinas pedagógicas e conversa com as crianças, integrantes dos terreiros a fim de compreender a concepção e percepção das mesmas em relação à natureza.

Teve como resultado uma parceria com os terreiros pesquisados a fim de desenvolver ações educativas em prol da preservação da fauna de moluscos, para que sejam substituídos por outros elementos naturais nos rituais religiosos.

Outro trabalho é o de Maria Efigênia Coelho (2009), em sua dissertação de mestrado profissional pela Escola Superior de Teologia, "Educação e religião como elementos culturais para a superação da intolerância religiosa: integração e relação na compreensão do ensino religioso". Fez uma investigação das representações religiosas nas práticas educativas na cidade de Salvador. Apontou como resultado a necessidade de um ensino religioso que abranja todas as religiões, devido à diversidade cultural dessa cidade.

A tese de José Luiz Almeida (2009), "Ensino e aprendizagem dos alabês: uma experiência nos terreiros Ilê Axé Oxumarê e Zoogodo Bogun Malê Rundó", defendida na UFBA, constitui-se numa grande contribuição para a temática que envolve os saberes produzidos dentro do terreiro.

Embora esteja voltado para área musical o trabalho traz a importância da tradição oral e da educação não formal para o conhecimento das pessoas responsáveis pela música dentro do terreiro, que é o elemento fundamental para o desenvolvimento dos rituais religiosos no Candomblé. No processo educacional ele destaca que a figura do professor não existe e que o tempo do aprendiz é respeitado, aprendendo por repetição dos movimentos dos mais experientes e também pelo improviso criativo. O trabalho foi guiado pela etnografia e etnomusicologia e teve como aporte teórico teses de doutoramento e

²⁷O mesmo que Pai de Santo (SILVA, 2005, p.136).

²⁸O mesmo que Mãe de Santo (*Ibdem*).

dissertações de mestrado que já haviam trabalhado com músicas em espaços não formais de educação.

Chegou a resultados importantes como: a possibilidade de se estabelecer relações entre os espaços formais de educação e os espaços não formais como produtores de conhecimento na área musical, onde os saberes produzidos no terreiro podem contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos dos professores de música. Por fim, Almeida (2009) diz que: “Contribuímos para fortalecer a consciência da preservação do valor cultural mais significativo da herança africana entre nós- o de sua religião”.

Ressaltamos a importância dessa pesquisa não só em relação aos saberes produzidos dentro do terreiro, como também a contribuição dada em relação à questão da intolerância a esses saberes, quando destaca a relevância do Candomblé enquanto valor cultural de um povo.

Em 2010, Kassia Mota de Sousa, realizou no mestrado em educação pela UFC a pesquisa, “Entre a escola e a religião: Desafios para as crianças de Candomblé em Juazeiro do Norte”. Teve como foco investigar cinco crianças pertencentes ao terreiro *Ilê Axé Gitofalogi*, com o objetivo de analisar o comportamento que desenvolvem em seus espaços escolares, diante de sua opção religiosa.

Foram pesquisadas escolas da rede pública e da rede privada, como recurso metodológico utilizou entrevistas com as crianças e com os adultos tanto na comunidade religiosa como no espaço escolar e também observações nos dois campos de pesquisa. Concluiu que as crianças são vítimas de várias discriminações, movidas pelo preconceito e intolerância religiosa. Associou esse resultado a mais uma face do racismo e que a prática católica das escolas bem como seus símbolos, oprimem e sufocam a opção religiosa das crianças. Tal prática diverge da Lei 10.639/03, que oportuniza a discussão sobre a cultura afro na educação escolar com relação às religiões de matrizes africanas.

A autora criticou o Estado do Ceará por promover o ensino religioso na escola, sem dar oportunidade para que todas as expressões religiosas sejam vivenciadas e não simplesmente as práticas católicas. E assim, transforma o espaço escolar num palco de reprodução de discriminação, preconceito e intolerância, usurpando o direito dos educandos de assumir a sua opção religiosa para os demais por medo da exclusão.

Em 2010, Antônio Gomes da Costa Neto, pesquisou pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília sobre o Ensino Religioso e as Religiões de Matrizes Africanas no Distrito Federal. A pesquisa teve como objetivo investigar como ocorre a prática do racismo institucional e cultural em relação às Religiões de Matrizes Africanas, tendo em vista a preocupação do autor diante da diversidade religiosa brasileira e como é contemplada no ensino religioso. Tendo como eixo norteador a Lei de Educação e Diretrizes e Bases da Educação Brasileira aos Conselhos Estaduais de Educação competem, conforme resolução específica, direcionar o Ensino Religioso nas escolas da rede pública. Consoante com esta determinação o Distrito Federal oferece obrigatoriamente o Ensino Religioso nos currículos de suas escolas públicas, contudo com matrícula facultativa.

Nesse sentido, teve como objetivos específicos a análise do desenvolvimento da disciplina de Ensino Religioso, o diagnóstico do processo de inclusão das Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso Público e a investigação das práticas educacionais e suas interfaces com as Religiões de Matrizes Africanas no ensino Religioso.

Dentro desta perspectiva o autor realizou o seu trabalho pelo método da abordagem dialética, através da pesquisa qualitativa, por possibilitar uma discussão histórico-crítica da realidade social. Sendo assim, utilizou como técnicas de pesquisa o levantamento documental e as entrevistas, as quais tiveram seus dados investigados pela análise do discurso.

Na revisão que o autor fez sobre os documentos relacionados ao ensino religioso deparou-se com a ausência da temática tanto em relação aos projetos da escola como também nas Diretrizes Curriculares Nacionais que contemple o ensino das religiões de as nas aulas de ensino religioso, constatando o racismo institucional. Outro aspecto observado foi a falta de preparo dos professores para atuar com o ensino religioso na escola pública. Com isso a limitação para ministrarem conteúdos capazes de abranger a diversidade religiosa brasileira e especificamente com as religiões de matrizes africanas. Os mesmos não possuíam formação específica na área e eram credenciados a ministrar a disciplina na sua condição de católicos.

Segundo a investigação do autor, o material didático utilizado para a formação desses profissionais, elaborados desde a promulgação da Constituição de 1988 até 2003,

voltava-se ao ensino confessional. Relegavam as religiões de matrizes africanas a uma posição de inferioridade, apontando o cristianismo como forma de salvação à escravidão dos negros. Os livros editados após 2003 continuam sem contemplar o ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira, não abrangendo os temas relacionados ao racismo, preconceito e discriminação. Assim legitimam a cultura branca e desprezam as demais, cometendo, segundo o autor, o racismo cultural.

A pesquisa apontou que apesar da Lei 10.639/03, os documentos que regem o ensino religioso, a escola e os professores não têm colaborado para a construção de uma educação que contemple em sua prática a superação do racismo, a intolerância religiosa, preconceito para com o negro e com as religiões afro-brasileiras. Desta forma, funciona como reproduutora das religiões dominantes através de grupos que representam os seus interesses.

Essa pesquisa é importante para a nossa investigação, pois através do estudo minucioso sobre o ensino religioso nas escolas públicas do Distrito Federal, nos trouxe a realidade de muitos educandos e educandas que se deparam com práticas de invisibilidade por parte da escola pública diante de sua experiência religiosa.

Kiusam Regina de Oliveira em 2010 pesquisou pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a importância dos processos educacionais que acontecem no Candomblé de Ketu para o processo de construção da subjetividade e do empoderamento da mulher negra.

Ela parte do estigma social que é criado em torno do corpo negro, que é desvalorizado e forçado a embranquecer-se de acordo com o padrão estético europeu. Tendo como consequência a negação dos padrões estéticos negros e, portanto, a invisibilidade da mulher negra, que desde pequena é conduzida pelo esforço, em assemelhar-se ao corpo branco. Tudo isto acarreta na subjetividade dessa mulher não só um sentimento de inferioridade, que não fica apenas no patamar físico, levando a comportamentos retraídos, como o medo de se expor e de se colocar publicamente. Na trajetória de vida da autora ela ressalta a importância do Movimento Negro Unificado e também da religião de Umbanda e depois no Candomblé de Ketu para o reencontro com suas raízes e valorização de seu corpo negro.

Neste sentido, a autora teve como objetivo em sua tese de doutorado, apreender as estratégias de empoderamento da mulher negra utilizadas no Candomblé de Ketu. Como também o processo da produção dos sentidos subjetivos produzidos nas entrevistadas e de que forma influenciam em suas relações com outras pessoas fora do espaço religioso. Em relação aos objetivos específicos a autora procurou descobrir como o Candomblé de Ketu se relaciona com a mulher e as alternativas educacionais oferecidas dentro dessa religião que contribuem para a Educação Formal. Como metodologia utilizou a proposta histórico-cultural da produção das subjetividades a partir da interpretação de González Rey, enfatizando a construção e interpretação do conhecimento. Com a finalidade de coletar os dados a autora utilizou a entrevista e dinâmica conversacionais que foram estabelecidas pessoalmente, contatos por telefone e por e-mail. A investigação se processou a partir de duas filhas da Oxum, que no Candomblé ocupam a função de *ebomis*, que são filhas de santo com mais de sete anos de iniciação.

A autora a partir da trajetória de vida das entrevistadas antes e depois de pertencerem ao Candomblé, constatou que essa religião e o contato estabelecido pelas mesmas com os Orixás foram repletos de sentidos significativos para o empoderamento dessas mulheres e assim passassem a ter orgulho dos traços de sua identidade negra. A partir dos mitos foram se identificando com os padrões estéticos e também comportamentais do povo negro. Descobriu com isso que o processo educativo que ocorre no Candomblé de Ketu ajudaria aos educandos(as) negros(as) inseridos na rede escolar na construção de sua subjetividade, através do reencontro com suas raízes africanas

Análise dos dados encontrados na ANPED, Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Com essas contribuições passamos para a análise do quadro que demonstra os resultados do levantamento realizado nesse estudo, com o propósito de facilitar a visualização do que foi pesquisado.

Quadro 2 - Síntese da Produção Científica sobre Educação nos Terreiros e Intolerância Religiosa nas Escolas Públicas.

Item	Fonte e Ano	Instituição/Tema	Local/pesquisa	Foco	Resultados
1	ANPED-2001	UESC A ação educativa no <i>Ilê Aiyê</i> : reafirmação do compromisso, restabelecimento de princípios.	BA	Prática educativa no <i>Ilê Aiyê</i>	Pedagogia voltada para a afirmação da identidade negra, guiada pela filosofia do terreiro ao qual o bloco é filiado.
2	ANPED 2005	UNILESTE-MG A educação e as religiões de matriz africana: motivos de intolerância.	MG	Intolerância religiosa nas escolas em relação às religiões de matrizes africanas.	Os professores e a escola reproduzem a intolerância religiosa existente na sociedade em relação às religiões de matrizes africanas.
3	ANPED 2008	PUC-RIO Livros didáticos católicos: O ensino religioso e a discriminação de religiões afro-descendentes.	RJ	Intolerância religiosa, investigada a partir dos livros didáticos voltados ao ensino religioso.	Os textos contidos em livros didáticos, como também as entrevistas realizadas com os professores da rede estadual do Rio de Janeiro, apontam para o preconceito, discriminação e intolerância em relação às religiões de matrizes africanas.
4	ANPED 2010	UERJ-RIO Tecer o <i>Opá</i> sagrado, a temporária casa da morte: Saber que o pai ensina ao filho nos terreiros de egun.	RJ	Pedagogia de terreiro na arte de confeccionar a roupa de egun.	Processo de aprendizagem não formal na tradição e arte de confeccionar a roupa de egun e dos segredos do culto, passados de forma oral e por repetição de geração a geração.
5	ANPED 2012	FEUSP Mini Comunidade Obá Biyi: Escolarização e educação aliadas à afirmação da identitária afro-brasileira.	BA	Proposta pedagógica da Mini Comunidade Obá Biyi.	Prática pedagógica que leve em consideração um trabalho voltado para o corpo e o movimento com base na oralidade. Dentro de uma perspectiva africana de educação que valoriza a identidade negra.
6	ANPED 2013	UFRRJ A cruz, o <i>Ogô</i> e o <i>Oxê</i> : Religiões e racismo epistêmico na educação carioca.	RJ	Afirmar o “racismo epistêmico” presente nas escolas públicas.	Demonstrou que o “racismo epistêmico” tem se agravado nas escolas públicas em relação aos alunos candomblecistas principalmente com o crescimento da presença dos neopentecostais. Este setor impõe sua verdade aos outros e lutam pela hegemonia religiosa.
7	ANPED 2013	UFFF A relação escola-terreiro na perspectiva das famílias candomblecistas.	RJ	Investiga o significado da escola para as famílias candomblecistas.	As pessoas do terreiro reconhecem a importância da escola para que as pessoas recebam instrução necessária para inserção no mercado de trabalho. Ressaltam a importância da educação recebida no candomblé para a construção de sua identidade e dos valores éticos necessários a sua vivência religiosa.
8	ANPED 2013	FEUSP A didática de dupla consciência e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.	BA	Analisa a didática de dupla consciência e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Tendo como eixo norteador uma pedagogia que ressalta os valores africanos decorrentes dos terreiros.	A partir da investigação realizada que unificou a análise das Diretrizes curriculares para o Ensino de História e Cultura Africana e as experiências exitosas com esta temática na cidade de Salvador, oriunda principalmente das comunidades tradicionais de terreiro. Encontrou uma “didática de dupla consciência”, que consiste num

					conjunto de estratégias de ensino para possibilitar o enfrentamento necessário para constituir-se em ser negro(a) e brasileiro(a).
9	CAPES	UFBA – BA - 1998 A dimensão pedagógica do mito: um estudo no <i>Ilê Axé Igexá</i>	BA	Compreender a dimensão pedagógica do mito num terreiro nagô	A crença no mito interfere na interpretação que as pessoas têm da realidade; O terreiro é reconhecido como espaço produtor de conhecimento e aprendizagem.
10	CAPES 1998	UFBA- BA A educação pelo silêncio	BA	Importância do silêncio para a ação educativa dentro do terreiro.	O silêncio também se constitui como uma forma de aprendizagem dentro dos terreiros. Funciona como estratégia de resistência e sobrevivência.
11	CAPES 2002	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL A cultura afro-brasileira: práticas pedagógicas observadas na comunidade de Cruz Alta-RS.	RS	Compreender o processo de aprendizagem dentro do universo religioso dos terreiros.	O processo educativo foi encontrado em três momentos distintos: 1º Educação ritual ocorrida durante as cerimônias e confecção de axés, com a presença da mãe ou Pai de Santo e seus filhos; 2º Educação junto a comunidade nas festas; 3º Educação mais tradicional com reunião periódica em forma de aulas.
12	CAPES 2004	PUCSP- SP O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho docente; desafrikanizando para cristianizar.	BA	Relação entre o terreiro e a escola. Análise da influência do pensamento eurocêntrico na educação formal, em detrimento aos saberes que são produzidos dentro do terreiro.	Ressalta a importância da pedagogia do terreiro e aponta a responsabilidade da escola em repassar os valores cristãos, desvalorizando o universo mítico afro.
13	CAPES 2004	UFBA-BA Cabeças (bem)feitas: ciência e o ensinar-aprender ciências naturais num contexto pedagógico de afirmação cultural.	BA	Práticas pedagógicas criativas com o ensino de ciências naturais numa escola pertencente a comunidade do terreiro <i>Ilê Opô Afonjá</i> .	Prática pedagógica diferenciada, centrada na afirmação da identidade afrodescendente, interligada aos saberes e valores existentes dentro do terreiro, relacionados à ética e religião.
14	CAPES 2005	USP Educação e Orixás: processos educativos no <i>Ilê Aiya Mi Agba</i> .	SP	Desvelar através do universo simbólico presente no candomblé, processos educativos voltados para a diversidade étnico-racial do Brasil.	O resultado da pesquisa apontou para o universo educativo presente no candomblé, guiadas pela concepção de mundo que abrange todo um conjunto de valores e tradições presentes na cultura afro-brasileira.
15	CAPES 2006	UFPB Conhecimento científico e o saber popular sobre os moluscos nos terreiros de candomblé de Recife e Olinda, estado de Pernambuco.	PE	Relação do saber popular com o saber científico em relação aos moluscos e seu processo de extinção.	Criação de um projeto em parceria com os terreiros pesquisados em prol da preservação da fauna de moluscos.
16	CAPES 2009	ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA Educação e religião como elementos culturais para a superação da intolerância religiosa: Integração e relação na compreensão do Ensino Religioso.	BA	Investiga as representações religiosas nas práticas educativas voltadas ao Ensino Religioso em Salvador.	Aponta a necessidade de uma reformulação no Ensino Religioso na cidade de Salvador, onde as experiências multiculturais estejam presentes nas escolas públicas, abrindo espaço para o diálogo entre todas as religiões.
17	CAPES 2009	UFBA	BA	Investiga o conhecimento e	Possibilidades de estabelecer

		Ensino e aprendizagem dos <i>alabês</i> : Uma experiência nos terreiros <i>Ilê Axé Oxumarê</i> e <i>Zoogodo Bogun Malê Rundó</i>		a aprendizagem na área musical, através da educação não formal dentro dos terreiros.	relações entre os espaços formais e não formais de educação; Os saberes produzidos no terreiro podem contribuir para os conhecimentos dos professores de música; Reconhecimento da religião afro como grande produtora de cultura.
18	CAPES 2010	UFC- CE Entre a escola e a religião: desafios para as crianças do Candomblé em Juazeiro do Norte	CE	Analizar o comportamento das crianças do terreiro dentro da escola. Como também a tolerância da comunidade escolar diante de sua opção religiosa	As crianças são vítimas de várias discriminações, movidas pelo preconceito e intolerância religiosa. Sendo o principal motivo a presença de símbolos e práticas católicas que ainda prevalecem na comunidade escolar.
19	CAPES 2010	UNB- DISTRITO FEDERAL Ensino religioso e as religiões de Matrizes Africanas	DF	Investiga a prática do racismo institucional e cultural em relação às religiões de matrizes africanas no ensino religioso.	O ensino religioso ministrado nas escolas públicas do ensino federal não contemplam as religiões de matrizes africanas. Confirmando a existência do racismo institucional e cultural.
20	CAPES 2010	USP- SÃO PAULO O candomblé de <i>ketu</i> e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra	SP	Investigar a contribuição da educação no candomblé <i>ketu</i> e as estratégias oferecidas pelo mesmo que contribuam para o empoderamento da mulher negra.	Encontrou no candomblé de <i>ketu</i> um espaço favorável para o empoderamento das mulheres negras através da educação nos terreiros.

Ao todo foram analisados vinte trabalhos pela ANPED e CAPES, os quais onze foram produzidos no Nordeste, um no Estado de Pernambuco sobre educação nos terreiros realizado pela UFPB, outro no Ceará com foco na intolerância religiosa. As nove produções finais pertencem ao Estado da Bahia, um com foco na intolerância religiosa e os oito restantes pesquisaram o processo educativo dentro dos terreiros de Candomblé.

Dos nove que restaram, um foi desenvolvido na Região Sul no Estado do Rio Grande do Sul, sobre os saberes produzidos dentro das religiões afro-brasileiras. Outro na Região Centro-Oeste no Distrito Federal que trouxe a questão da invisibilidade das religiões africanas no ensino religioso da rede pública. Os outros sete foram desenvolvidos no Sudeste, sendo um em Minas Gerais com o objeto voltado para intolerância religiosa, quatro no Rio de Janeiro, dois abordando esse último foco e dois contemplaram a educação nos terreiros, ambos da mesma autora. E dois no Estado de São Paulo que também investigaram o processo educativo nos terreiros de Candomblé.

Quadro 3 - Produção do Conhecimento sobre Intolerância Religiosa e Educação nos Terreiros por Região.

REGIÃO	UF	INTOLERÂNCIA RELIGIOSA	EDUCAÇÃO NOS TERREIROS	TOTAL
NE	CE	01		01
NE	BA	01	08	09
NE	PE		01	01
CENTRO-OESTE	DF	01		01
SUDESTE	MG	01		01
SUDESTE	RJ	02	02	04
SUDESTE	SP		02	02
SUL	RS		01	01
TOTAL		06	14	20

Estendemos a nossa pesquisa à Revista Brasileira de Educação da ANPED, por considerá-la uma referência na área. Desta forma, investigamos em todos os fascículos já publicados pela mesma, procurando no sumário de cada revista o assunto em questão. Da primeira edição até 2013, não foi encontrado nenhum artigo que aborde assuntos relacionados ao Candomblé e Educação ou questões relacionadas à intolerância religiosa às religiões afro-brasileiras.

Pesquisamos também a revista REVER da USP que é especializada na temática das religiões, na qual encontramos dois trabalhos que se aproximam do assunto que estamos abordando. O primeiro deles pertence à Eliana Moura da Silva e traz como título: “Religião, Diversidade e Valores Culturais: Conceitos teóricos e a educação para cidadania”. O artigo publicado em 2004 traz a importância de um ensino religioso que conte com a diversidade, numa perspectiva de se estudar a história das religiões presentes nas diversas civilizações. A autora defende que a partir do conhecimento sobre as mais variadas formas de religião educandos e educandas estariam se preparando para lidar com as diferenças sociais e o respeito às mesmas. Este trabalho tem aproximação com o nosso, pois se as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras fossem trabalhadas no espaço pedagógico estaríamos formando pessoas que não iriam agir com intolerância em relação as que dedicam a sua vida a religião do Candomblé. Por outro lado os candomblecistas que estão inseridos nas escolas públicas não seriam constrangidos com um ensino que mesmo se dizendo laico, termina por assumir um caráter confessional.

O outro trabalho que tivemos o cuidado de discutir aqui é o que retrata a questão do Candomblé e da Umbanda na Cidade de Goiânia em Perspectiva Pós-Colonial de autoria de Natália do Carmo Louzada publicado no ano de 2009. Esse trabalho embora não esteja diretamente relacionado às questões da educação nos terreiros e da intolerância religiosa, traz uma aproximação com ambas, quando discute conceitos relacionados aos estudos pós-coloniais, procurando fazer uma análise das religiões afro-brasileiras e suas formas de resistência dentro do mundo ocidentalizado.

Nesta perspectiva a autora parte do pensamento de Dussel (1993), sobre o *encobrimento do outro*, ao afirmar que os conhecimentos dos povos colonizados foram descartados pelo colonizador. Relaciona sua reflexão com Mignolo (2003) com a questão dos *entrelugares* culturais, associado aos lugares que os conhecimentos dos povos indígenas e africanos ocupam na sociedade.

Nesse sentido, busca em Quijano (1992) a questão da colonialidade do poder e da racionalidade para explicar a desvalorização existente em relação aos saberes e modo de vida dos povos subalternizados. Mostrando que a epistemologia produzida pelo mundo Europeu é o padrão de referência para o resto do mundo. Boaventura Santos (2009) ao falar da subtração de um conjunto de saberes pelo domínio dos saberes hegemônicos designa de *epistemicídio*, o assassinato cometido em relação aos saberes desses povos.

A autora traz Mignolo (2003) com o seu conceito de *pensamento liminar*, apresentando a necessidade de valorização do conhecimento dos povos indígenas e africanos que foram descartados pela colonização.

Norteada por conceitos inerentes aos Estudos Pós-Coloniais a autora traz a entrevista com líderes religiosos do Candomblé, com perguntas relacionadas a essa religião e a Umbanda. Conclui que as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras recebem influência da colonialidade do poder ao tentarem se legitimar através de um processo educativo com seus membros que se equiparam aos padrões europeus. Esta pesquisadora percebeu essa realidade ao expressarem a necessidade existente de se legitimarem enquanto religião, mesmo que para isto tenham que se renderem a burocratização, ao admitirem a necessidade de serem controlados por um ente federativo, que serve para organizar as religiões afro-brasileiras. Busca ainda pela racionalidade, ao procurar em trechos bíblicos, relação com os fundamentos religiosos presentes na religião dos Orixás.

Em contrapartida, ela percebeu que os entrevistados ainda veem no Candomblé um lugar de resistência ao conservar os valores dos antepassados africanos que são repassados por meio da religião. Daí, ela constatou que esta busca de afirmação por meio de valores difundidos dentro da sociedade embranquecida, trata-se de uma estratégia de sobrevivência da religião em busca da credibilidade.

Por termos encontrado um artigo na referência de um dos trabalhos pesquisados sobre a temática em questão que traz contribuição para o nosso estudo, ampliamos a nossa pesquisa para a Revista Espaço Acadêmico da Universidade Federal de Maringá. Realizamos o levantamento de fascículos produzidos entre o mês de junho de 2009 até fevereiro de 2014 e encontramos apenas um artigo publicado na revista de nº102 de novembro de 2009, o qual contemplava a relação entre Candomblé e Educação, de Henrique Cunha Júnior, que é pesquisador de referência no tema, intitulado: “Candomblés: como abordar esta cultura na escola”. Nesse trabalho, ele defendeu a prática de uma educação voltada para o diálogo intercultural entre as religiões, onde os estudantes pertencentes ao candomblé pudessem ultrapassar as barreiras do silêncio ao qual foram relegados e levar para a comunidade as suas experiências religiosas. Foram abordadas também questões como intolerância e a maneira como o Candomblé e demais religiões afro-brasileiras foram demonizadas e apresentadas no decorrer da história para a sociedade, analisada pelo autor como fruto do racismo. Desta forma, o trabalho ressaltou o valor dessa religião como parte integrante do universo cultural brasileiro e afirmou que ao silenciá-la na educação escolar, comete-se uma forma de censura ao limitar a liberdade de expressão cultural dos grupos que pertencem às mesmas.

As ideias abordadas nesse artigo se encontram em comunhão com a nossa visão em relação às religiões afro-brasileiras como parte integrante de nosso patrimônio cultural e imaterial. Por este motivo, devem estar presente nas discussões que permeiam o universo escolar, pois integram a história e a cultura de nosso povo.

De acordo com o estudo realizado, encontramos um limitado número de pesquisas realizadas na área da educação sobre o processo educacional nos terreiros e também sobre experiências de aceitação por parte da escola pública das religiões afro-brasileiras, enquanto legado cultural de um povo. Desta forma, a realidade aponta para que sejam desenvolvidas novas investigações com a temática.

Acrescentamos ao estudo algumas produções bibliográficas referentes ao campo da educação e Candomblé. Encontramos a contribuição bibliográfica de Vanda Machado, que tem obras voltadas para a educação nos terreiros e o universo religioso afro-brasileiro, inclusive como autora do Projeto *Irê Ayó* na Comunidade de Terreiro *Ilê Axé Opo Afonjá*.

No Estado de Pernambuco temos Denise Botelho, vinculada a UFRPE, que pesquisa a educação nos terreiros e educação étnico-racial, cuja tese encontra-se no levantamento da CAPES. Seu trabalho volta-se a questões relacionadas à educação e religiosidades afro-brasileiras, gênero e etnia, educação étnico-racial, formação de professores e Candomblé e meio ambiente.

Em sua produção bibliográfica, destacamos dois artigos que abordam a questão do Candomblé e Educação. O primeiro, “Religiosidade afro-brasileira e meio ambiente”, discute alternativas para um trabalho pedagógico de preservação ecológica baseada na experiência religiosa do Candomblé. O segundo, “Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos Candomblés”, Denise Botelho e Wanderson Flor do Nascimento, discutem as mudanças ocorridas na LDB a partir das Leis 10.639/03 e 11.645/08, atrelado à dificuldade de abordar assuntos referentes à História e Cultura Africana, principalmente os entraves para um trabalho com o Candomblé, como fonte rica dessa cultura.

Outra investigadora que é referência nessa temática é Maristela Guedes, agora com o nome de Stela Guedes Caputo e que publicou recentemente o livro: “Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças do Candomblé”. Nele são discutidas questões referentes ao processo de aprendizagem dentro dos terreiros e a intolerância religiosa.

A Yalorixá Maria Stella de Azevedo Santos²⁹, quinta Mãe de Santo do *Òpó Afonjá*, contribui com a obra: Meu Tempo é Agora na discussão dos assuntos referente ao Candomblé por meio dos conhecimentos que estão agregados em sua vivência de educação nos terreiros. Sua obra traz uma reflexão sobre o comportamento dos(as) filhos(as) de santo diante da tradição do Candomblé, inclusive com reflexões sobre a postura dessas pessoas e dos visitantes de terreiro no contexto atual.

²⁹Mesmo sendo a autora autoridade no assunto do Candomblé, optamos em utilizar o seu nome acadêmico como referência bibliográfica.

No legado da Antropologia encontramos várias referências que servem de base aos nossos estudos mesmo que não sejam voltados para educação, mas que oferece contribuições nas pesquisas da área. Esses trabalhos fornecem informações para que possamos entender a formação das religiões afro-brasileiras, como também os seus fundamentos, que nos fornece os subsídios necessários ao entendimento do processo de educação nos terreiros.

São pesquisadores clássicos como Raimundo Nina Rodrigues (1862 – 1906), com sua visão eurocêntrica e preconceituosa, inerente a um homem de sua época e também de sua formação, mas que teve o seu valor por ser o pioneiro na área. Ao pesquisar os terreiros por meio do estudo etnográfico, conviveu com as tradições e costumes da população negra.

Pierre Verger (1902-1996) de origem francesa, etnólogo, fotógrafo, contribuiu quando chegou ao Brasil em 1946, por meio da fotografia, com os registros sobre o Candomblé ao se aproximar deste universo religioso e suas tradições. Logo após essa chegada, ganhou uma bolsa para estudar a religião e o mundo dos iorubás na África Ocidental no início dos anos cinquenta, empreendendo viagens constantes entre essa região do continente africano e o estado da Bahia até 1970, com o objetivo de estudar e comparar a cultura religiosa em sua matriz e sua formação no nosso país. Em 1980 teve sua pesquisa lançada pela Editora Corrupio e em 1988 criou a Fundação Pierre Verger como centro de apoio aos estudos afro-brasileiros.

Sua aproximação com o Candomblé não ficou restrita a vida profissional, as experiências vivenciadas no universo sagrado dos Orixás, começou pela admiração, amizade e passou a nortear a sua existência. Foi iniciado por Mãe Senhora do *Òpó Afonjá* a Xangô no final dos anos quarenta, recebendo o título de *Oju Obá*, que significa, “os olhos do rei”, tarefa que lhe foi sabiamente confiada diante de seu trabalho de registrar e comparar o que restou da cultura iorubana no Brasil com a sua matriz africana na convivência com as tradições da África Ocidental. Mais tarde em 1953 em Kêtu, inicia-se como babalaô, recebendo o nome de Fatumbi, que significa “renascido por *Ifá*”, visto que passou a ser um sacerdote ligado ao dono da adivinhação.

Roger Bastide (1938-1954) também de origem francesa, chegou ao Brasil em 1938 para lecionar na USP. Sua pesquisa foi dedicada aos estudos sobre a cultura africana e

religiões afro-brasileiras, pelas lentes da sociologia, analisou a formação das religiões no Brasil atreladas ao fator econômico e as relações de produção que permeiam a vida do homem em sociedade. Seu trabalho serve de base teórica para qualquer pesquisador que tenha a pretensão de realizar estudos na área das religiões afro-brasileiras.

Em Pernambuco destacamos o trabalho do Professor Roberto Motta que pesquisou os Xangôs em nosso Estado no ano de 1983, em sua pesquisa de doutorado pela Universidade da Columbia nos EUA. Seu trabalho contribuiu com a análise antropológica, para a compreensão do comportamento social dos indivíduos que seguem essa religião, como também para o conhecimento sobre os rituais, fenômenos e o panteão das entidades que compõem o universo mítico dessa religião e suas peculiaridades.

Em nossa contemporaneidade temos no sudeste o trabalho dos professores da USP, Reginaldo Prandi e Wagner Gonçalves da Silva, citados na maioria das pesquisas encontradas no contexto atual. Eles direcionam os seus estudos para as religiões afro-brasileiras, analisando questões sociais e também de tolerância em relação às mesmas, principalmente as que são produzidas pelas igrejas neopentecostais. Vale ressaltar, que Prandi (2001) publicou um artigo que discute a influência da educação escolar no comportamento dos novos integrantes do Candomblé, que encontramos durante o levantamento feito no SCIELO, sendo o único trabalho encontrado nos artigos desta fonte a partir das palavras: *candomblé e educação*.

O referido artigo de Prandi (2001) denominado: “O Candomblé e o tempo”, discutiu a influência que a educação escolar exerce nas tradições do candomblé por meio de seus adeptos. Fez uma análise da concepção africana de tempo presente nos terreiros, totalmente diferente da que permeia o mundo ocidental, que aprisiona o homem a medição de tempo e horários pré-fixados, vinculados às necessidades capitalistas. Também analisou o comportamento dos novos seguidores, formados pela educação ocidentalizada e sua visão de mundo, que precisam se adaptar as exigências da religião que tem como base, ritos e tradições voltados a valores milenares ligados a crença nos Orixás, respeito aos mais velhos, a autoridade dos pais e mães de santo e hierarquia existente nos terreiros.

Outro autor que também contribui para a literatura que se refere ao candomblé é o historiador José Beniste, pesquisador da língua iorubana, do universo simbólico dos Orixás, dos rituais das religiões de matrizes africanas. Mesmo não tendo direcionado os

seus estudos para a educação nos terreiros, quando aborda sobre os rituais e fundamentos dessas religiões, consegue contemplar também a relação existente entre os iniciados e aprendizagem dos mesmos.

Raul Lody empreendeu pesquisas na área da Antropologia, voltado às religiões afro-brasileiras, especificamente na Região Nordeste, com um maior número de estudos em relação à cultura baiana. Ao estudar vários elementos pertencentes ao Candomblé contribui indiretamente para a temática da educação nos terreiros, principalmente com a obra: “Candomblé, religião e resistência cultural de 1987”, especificamente no capítulo que aborda o sistema de poder e que traz o estudo de caso sobre os Candomblés da Bahia. Contudo, a sua produção bibliográfica integra um acervo variado e que se comunica com vários aspectos da cultura afro-brasileira e da religião.

As contribuições teóricas que apresentamos aqui não encerram as produções referentes ao Candomblé. Contudo, em relação aos estudos sobre os terreiros e o objeto específico da educação voltado para o interesse dos processos de aprendizagem existentes nesses locais, essa produção ainda é pequena. Por isso, acreditamos na importância da realização de novas pesquisas que contemplem a temática.

Observamos também que o número de investigações realizadas na área de educação ainda encontra-se muito limitado e que com o espaço conquistado pelo Movimento Negro nas escolas por meio da Lei 10.639/03, que trata sobre o ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira e da Lei 11.685/08 que unifica a esse ensino o da história e da cultura indígena, esse campo deveria ser mais explorado. Uma vez que o pensamento africano, responsável pela formação dos Candomblés no Brasil e por outras vertentes da religiosidade afro-brasileira, está intrinsecamente relacionado à crença nos Orixás. Então, não dá para falar sobre essa cultura sem contextualizá-la em sua tradição religiosa, como elemento importante para a construção do conhecimento desse povo.

Identificamos nos estudos apontados até agora uma parcela da população presente na escola pública, e que por divergir da cultura padrão, depara-se com um ambiente que os impõem o silenciamento e a negação de sua identidade religiosa como forma de se preservar das atitudes de preconceito e discriminação.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica da nossa pesquisa discutirá cinco questões fundamentais para a nossa investigação: Estudos Pós-coloniais, Candomblé, Racismo e Intolerância Religiosa, Educação nos Terreiros e Educação Étnico-racial.

Os estudos pós-coloniais, com destaque para o grupo da CLASCO e também o pensamento de Frantz Fanon (1925-1961) e Paulo Freire (1921-1997), nos fornecerá o eixo analítico para discutir as questões centrais dessa pesquisa. Nesse sentido, abordará as explicações sobre raça, racialização e racionalização e as relações de trabalho atreladas ao processo de colonização. A isto se conjuga a ideia de que a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza, sobrevivem ao colonialismo. As teorias desenvolvidas pelos estudiosos que compõem este grupo, como Anibal Quijano, Edgardo Lander, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Fidel Tubino, Catherine Wash, dentre outras contribuições, nos servirão de explicação para entendermos a desvalorização existente em relação aos saberes e produção cultural dos povos que foram subalternizados pelo processo de colonização.

Na discussão sobre o Candomblé, sua formação no Brasil e universo sagrado, buscamos os clássicos da área da antropologia destinados aos estudos das religiões afro-brasileiras como Pierre Verger, Roger Bastide. No contexto brasileiro atual, nos apoiaremos em Reginaldo Prandi e Vagner Silva, que por terem desenvolvido as suas pesquisas em torno do Candomblé Ketu, tornam-se referência ao nosso estudo, visto que a maioria dos Candomblés em Caruaru pertence a essa nação. Contamos também com a contribuição de Raul Lody, Volney Brekenbrock, José Beniste, Gisèle Cossard, entre outros.

Na discussão sobre o racismo e intolerância religiosa, abordamos aspectos específicos da história do racismo no Brasil, que não ficam limitados à cor da pele e que se refletem nas questões culturais diante de uma sociedade que buscava equiparar-se ao modelo europeu. Com esse objetivo nos apoiamos em Vagner Silva, Florestan Fernandes(1920-1995), Antônio Guimarães, Roger Bastide, Frantz Fanon, Kabengele Munanga e Valéria Costa.

Observando também a importância do Movimento Negro em sua luta contra o racismo e a valorização da cultura africana, contamos com a contribuição teórica de Fátima Aparecida Silva e Lourenço Cardoso. No que se refere à intolerância religiosa nas escolas públicas buscamos Stela Caputo, Lindinalva Barbosa, Henrique Cunha Júnior e Luiz Fernandes Oliveira, abordando a questão do crescimento dos segmentos neopentecostais para o acirramento da questão.

Travamos também uma discussão sobre educação nos terreiros, através da contribuição da Yalorixá Stella Santos de Oxossi, Raul Lody, Ronilda Ribeiro e Stela Caputo, dentre outros. A primeira autora nos trouxe a sua experiência, enquanto Mãe de Santo sobre processo educacional presente nos terreiros, fazendo reflexões importantes sobre o dever das pessoas mais antigas repassarem os ensinamentos aos mais novos dentro da religião. O segundo autor realizou pesquisas sobre vários elementos culturais existentes nos terreiros, como dança, música, culinária e também especificidades do universo sagrado, relevantes ao nosso trabalho. A terceira traz aspectos referentes à cultura iorubana presente na religião do Candomblé, principalmente em relação à oralidade e o transe. A última autora traz dados de vinte anos de pesquisa sobre educação nos terreiros, ao acompanhar o desenvolvimento de crianças e adolescentes que viveram entre o amor à sua religião e a intolerância religiosa. A fim de aprofundar as discussões procuramos outras contribuições que abordassem a questão do Candomblé e sobre a tradição educacional africana.

Nas questões voltadas a educação étnico-racial no primeiro momento tratamos das discussões produzidas por Vanda Machado e Denise Botelho, que trazem uma abordagem sobre o processo educacional nos terreiros como objeto de resistência cultural e reafirmação da identidade negra, como contribuição para uma educação étnico-racial. Contemplamos também as discussões na área realizada por Henrique Cunha Júnior, Kabengele Munanga, Nilma Gomes, Petronilha Gonçalves, Marta Queiroz, dentre outras contribuições. Observando as dificuldades que tem encontrado para a efetivação do trabalho no âmbito escolar com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, principalmente no que se refere às questões relacionadas à intolerância religiosa que existe na sociedade em relação ao Candomblé e as experiências oriundas dos terreiros.

2.1 Estudos Pós-coloniais

A formação da América Latina foi marcada pelo domínio europeu e surgiu a partir da invasão e exploração das terras dos povos indígenas, como também de sua força de trabalho. No entanto, esse processo de opressão amplia-se com a escravização dos povos africanos que foram arrancados de suas terras, através do tráfico de escravos, constituindo-se no maior sequestro da história mundial.

Wallerstein (1993) discute a questão do descobrimento da América como um encontro do mais forte com o mais fraco, impondo-lhe a subalternização, movida por interesses de exploração da força de trabalho desses povos, que foi a base para a criação da economia capitalista. Essa subalternização foi gerada tendo como parâmetro o modelo geocultural dos mais fortes, onde tudo que estava relacionado ao mundo dos mais fracos, não era digno de credibilidade, associado ao atraso e ao primitivismo. Nesse sentido, nos diz:

A criação do sistema-histórico em que vivemos- ou seja, a economia mundo capitalista – implicou naturalmente um quadro geocultural em que se apoiou. [...] Ele envolveu, por um lado, certas pretensões de índole universalista – uma ciência positiva, uma ética de imperativos categóricos, um monoteísmo secularizado, a meritocracia e livre circulação de tudo - e por outro lado, pretensões de ordem particularista: o racismo eurocentrista e o concomitante direito/dever de impor à periferia do sistema-mundo as forma universalista que são intrínsecas do centro, bem como um sexism cada vez mais acentuado (WALLERSTEIN, 1993, p.42).

Neste contexto, a ideia da formação deste continente está associada à subalternização desses povos, negação de sua condição epistêmica e exploração dos recursos naturais aqui existentes para a construção, enquanto potência europeia. Dessa maneira, a Europa se faz a partir da formação da América Latina, que por sua vez é uma criação da primeira devido às necessidades de sua própria constituição e expansão. Em relação a ideia de “invenção” da América, Mignolo (2007) nos diz: ““América” nunca fue un continente que hibiese que descubrir sino una invención forjada durante el proceso de la historia colonial europea y la consolidación de las ideas e instituciones occidentales”(MIGNOLO, 2007, p.28).

Mignolo (2007) também nos diz que a versão de “descobrimento”, não foi relatada pelos povos que aqui habitavam e sim pelos europeus que dessas terras se apropriaram. Esta versão que foi contada por mais de quinhentos anos, só vai ser questionada a partir

das consciências dos próprios explorados, a qual o autor denomina “consciência crioula de mundo” (MIGNOLO, 2007, p.28). Devido a essa consciência, a história oficial, que pertence ao mundo científico do colonizador, começa a ser questionada pelos povos colonizados, quebrando paradigmas no mundo acadêmico latino-americano. Com isso, abrem-se possibilidades para que os homens e mulheres subalternizados passem a falar de suas próprias experiências.

Por sua vez, Boaventura Santos (1993) nos diz que, em relação aos seres humanos todo descobrimento é um encobrimento quando não há um ato de reciprocidade, entre quem foi descoberto e o seu descobridor, conforme se vê na citação seguinte. Se a história da colonização calou a experiência existencial de homens e mulheres que na América existiam, o ato de descobrir foi um encobrimento da história e da identidade cultural dessas pessoas. Como nos diz Boaventura Santos (1993):

Contudo, existe uma diferença radical entre descobrir uma coisa e descobrir o ser humano: descobrir um ser humano implica em reciprocidade. Quem descobre é descoberto. Se por qualquer razão esta reciprocidade é negada ou ocultada, o *acto* de descobrir, sem deixar de o ser, torna-se simultaneamente um *acto* de encobrir (SANTOS, 1993, p.07).

Nesse sentido, a violência cometida aos povos escravizados vindos da África estendeu-se tanto em nível físico como também em nível simbólico, num ato de encobrimento, pois tiveram a sua história, os seus saberes e os valores culturais ocultados e descredibilizados pela ação do colonizador. A Europa não só impôs a sua cultura para os novos povos como também propagou uma imagem de civilização que adotava como padrão as suas referências culturais, enquanto que o outro, o diferente, era rebaixado a uma condição de selvageria. Dentro dessa realidade, a sociedade em formação passara a se distanciar dos valores desses povos acreditando que de fato eram inferiores, esforçando-se por assemelhar-se em todos os aspectos a cultura eurocêntrica e cristã, que tendo poder, difundia seus valores como superiores.

Neste contexto, as religiões de matrizes africanas da América e do Caribe têm passado por perseguições no decorrer da história. No entanto, mesmo diante dessa realidade continuam entoando os seus cânticos e rufando os seus tambores. O aspecto religioso funciona como um importante ponto de resistência do povo negro para a preservação da cultura de seus ancestrais.

A negação à forma de organização da vida africana não ficou restrita ao âmbito religioso, alastrou-se a todos os conhecimentos produzidos por esses povos. Tal realidade foi constatada por teóricos que voltaram os seus estudos aos efeitos que a colonização produziu nos homens e mulheres que foram subalternizados por esse processo de violência social, que é a escravização, cravada na história.

Dentre eles, temos o exemplo de Aimé Cesairé e Frantz Fanon que contribuíram não só com suas concepções, como também com suas ações, enquanto revolucionários, em prol da libertação dos “condenados da terra” da exploração colonial. Nesse aspecto, inserem-se também os estudos de Paulo Freire ao contribuir com o seu pensamento para a superação da relação opressor e oprimido que é uma herança desta colonização.

O trabalho desses autores se amplia no grupo dos teóricos, como Anibal Quijano, Edgardo Lander, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Catherine Walsh, no desenvolvimento de estudos referentes à colonização e a colonialidade. Nesse sentido, esse grupo vem aprofundando as reflexões dos estudos pós-coloniais ao pesquisar conhecimentos outros que foram produzidos fora dos padrões científicos ocidentais e que possuem uma epistemologia que reflete uma visão de mundo própria.

O pensamento de Quijano (2005), baseado na colonialidade do poder na América Latina, analisa que o processo de globalização que se faz presente no contexto mundial atual, começou exatamente com a conquista e dominação das terras que deram origem a América. Nesse sentido, ele afirma que esse processo “começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão mundial” (Quijano 2005, p.107), onde a efetivação desse poder se deu com a subjugação dos povos indígenas e africanos e a exploração de sua força de trabalho servil ou escrava.

A partir daí, esse autor desenvolve a ideia de raça e racionalidade como pilares para a colonialidade. A ideia de raça surge com as diferenças socialmente construídas entre os povos conquistados e conquistadores, onde a cor da pele passa a determinar os papéis sociais em que irão ocupar dentro da sociedade, onde os brancos exerceriam o seu domínio em relação aos não brancos. Quijano (2010) nos diz:

A cor da pele foi definida como marca “racial” diferencial mais significativa, por ser mais visível, entre os dominantes/superiores ou “europeus”, de um lado, e o conjunto dos dominados inferiores “não europeus” do outro (QUIJANO, 2010, p.120).

Essa ideia de supremacia racial e seu poder civilizatório em relação às outras raças foi construída a partir da visão etnocêntrica da Europa em relação às demais civilizações. Nela vão se constituindo as concepções racistas, associando as tarefas intelectuais e posições de comando reservadas aos povos brancos e a execução de tarefas que envolviam força aos povos colonizados de raças não brancas. Como analisa Quijano (2010):

Desse modo adjudicou-se aos dominadores/superiores “europeus” o atributo da raça branca” e a todos os dominados/inferiores “não europeus” o atributo das “raças de cor”. A escala de graduação entre o “branco” da “raça branca” e cada uma das “cores” da pele, foi assumida como uma graduação entre superior e o inferior na classificação social “racial” (QUIJANO, 2010, p.120).

De acordo com essa classificação, os povos que habitavam a América com sua diversidade cultural e as várias histórias que os diferenciavam uns dos outros foram reduzidos à categoria colonial de índios. Povos que foram trazidos da África igualmente pertencentes a várias nações, com identidades inerentes e culturas que os distinguiam, foram homogeneizados culturalmente na categoria de negros.

A partir desse quadro negros/negras, índios/índias, mestiços/mestiças, formam o grupo que tinha a função de servir ao enriquecimento de seu dominador branco, consolidava-se a divisão racial de trabalho no capitalismo colonial. Nessa direção Quijano diz que:

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados como formas de controle não pago, não assalariado do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que trabalho pago era privilégio dos brancos (QUIJANO, 2005, p.110).

Essa concepção de que o trabalho pago é privilégio do homem branco, refletiu nas situações de desvantagem econômica e social, onde a opressão que os descendentes de indígenas e africanos têm vivenciado historicamente persiste até hoje. Primeiro ao serem empurrados à escravidão, depois à exclusão e por fim a baixa remuneração oriunda das atividades econômicas informais, como também no mercado formal, mas em sua maioria com baixa qualificação. Nesse sentido, Quijano (2005) nos diz:

A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos de pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo (QUIJANO, 2005, p.110).

Na medida em que os europeus tinham o poder econômico, expandia-se também a sua hegemonia, suas ideias e o modo de vida eram impostos as suas colônias, esses povos eram obrigados a assimilar a nova identidade cultural em detrimento da sua de origem. Assim, como analisa Quijano:

A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América Ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. Algo equivalente ocorreu na África (QUIJANO, 2005, p. 111).

Desta maneira, a Europa vai marcando sua supremacia no campo cultural, ao silenciar e apagar, com violência as histórias pertencentes aos povos colonizados. Insere-se também nesta desvalorização o universo simbólico e conhecimento dos mesmos. Com isso são levados a espelhar-se ao padrão mundial eurocêntrico, movidos pelo desejo de serem inseridos no mundo do colonizador e de assemelharem-se a ele, como forma de se afirmar no mundo colonial.

Quijano (2005) estudou os aspectos que envolvem a colonialidade do poder ao analisar a divisão racista de trabalho, onde os brancos estão no poder e os negros e índios colonizados são obrigados a obedecer. Como também os que estão relacionados à colonialidade do saber ao constatar a desvalorização cultural dos povos subalternizados ao serem obrigados a assimilar padrões culturais diferentes dos seus.

Nessa direção, a conversão religiosa dos indígenas e africanos ao cristianismo foi mais uma violência ao nível simbólico. Quijano (2005) nos diz que essa imposição religiosa como em todo o universo cultural teve o objetivo de facilitar o processo de dominação:

[...] forçaram - também em medidas variáveis em cada caso - os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo o que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã (QUIJANO, 2005, p.111).

Essa atitude tem repercussão até os dias atuais, pois as crenças inerentes aos povos subalternizados foram consideradas como inferiores, demoníacas, passando a ser descredibilizadas dentro da cultura hegemônica, cristã, que permeia na sociedade. Isto faz com que as pessoas que ainda conservam as tradições e seguem as crenças de seus

ancestrais tenham muitas vezes que se esconder atrás de outras religiões, para que sofram não só preconceito e discriminação como também perseguições.

Além da ideia de raça, Quijano nos traz a questão da racionalização, baseada na produção intelectual e produção de riqueza material, ambas centralizadas pela Europa. A ideia eurocentrada da racionalidade científica fazia com que as culturas que não se submetessem ao padrão hegemônico fossem consideradas não civilizadas ou primitivas e, portanto eram descredibilizadas. De acordo com essa perspectiva, “a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus” (QUIJANO, 2005, p.111).

A questão da racionalização interfere na visão que foi formada em relação às religiões pertencentes aos povos indígenas e africanos que tem suas experiências relacionadas aos fenômenos da natureza e que encontram no sagrado a sua explicação. Os saberes inerentes a essas culturas utilizam dos recursos naturais ou crenças no sobrenatural para a solução de problemas como cura de doenças, que pela visão do mundo ocidental só podem ser solucionados pela ciência. Essas práticas, facilmente encontradas nas religiões indígenas, africanas e afro-brasileiras, foram negadas pela experiência religiosa ocidental que faz a separação entre o corpo e o não corpo. Nesse sentido o autor diz que:

O processo de separação desses elementos do ser humano é parte de uma longa história do mundo cristão sobre a base da ideia da primazia da “alma” sobre o corpo. Porém, esta história mostra também uma longa e não resolvida ambivalência da teologia cristã sobre este ponto em particular. Certamente é a “alma” o objeto privilegiado de salvação. Mas no final das contas, é o corpo o ressuscitado, como culminação da salvação (QUIJANO, 2005, p.117).

O cristianismo dava a primazia da alma sobre o corpo, onde o segundo passou por um longo processo de repressão dentro do pensamento cristão associado à ideia do pecado. Tal concepção serviu como elemento muito forte de dominação do pensamento europeu aos povos dominados, que não traziam em si a concepção de pecado e dualidade entre corpo e alma.

No mundo europeu a razão humana prevalecia em relação à concepção do divino e todas as sociedades que a concepção do sagrado estava atrelada aos fenômenos da natureza foram consideradas primitivas e, por isso que precisavam se modernizar, render-se aos

postulados científicos. Este foi um ponto importante para a afirmação da dominação do eurocentrismo, refletindo no que Lander vem discutir sobre a colonialidade do saber.

Segundo Lander (2005, p.08), as ideias neoliberais presentes no processo de globalização não devem ser debatidas apenas como uma teoria econômica, pois ele necessita ser analisado por uma ótica maior que a do discurso hegemônico de um modelo civilizatório. Nesse sentido vem estabelecendo valores básicos, a partir de uma sociedade liberal moderna e daí todo um padrão de comportamento que designa o que é aceitável para esse tipo de sociedade.

A sociedade liberal constitui - de acordo com esta perspectiva - não apenas a ordem social desejável, mas também a única possível. Essa é a concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida (LANDER, 2005, p.08).

Ainda, conforme Lander (2005), a sociedade liberal capitalista, que surge com o avanço dos meios de produção e com a descaracterização do trabalho manual, traz em sua ideologia o caráter diferenciado e hierarquizante da produção do saber. Assim, desvaloriza os saberes oriundos das tradições populares em prol do saber científico e europeu. Daí, as experiências culturais oriundas dos povos que não se enquadram no ideal de modernidade ficam marginalizadas e esquecidas.

A sociedade industrial liberal é a expressão mais avançada desse processo histórico, e por essa razão define o modelo que define a *sociedade moderna*. A sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as culturas e todos os povos. Aqueles que não conseguirem incorporar-se a esta marcha inexorável da história tendem a desaparecer (LANDER, 2005, p.13).

Dessa maneira, em nome da missão civilizadora o pensamento eurocêntrico justifica e expande o seu domínio e considera atrasado tudo o que não se enquadra aos valores estabelecidos. Para Lander (2005), existem critérios que servem de parâmetros para designar se uma sociedade necessita de intervenção ou não, como podemos analisar no pensamento deste autor:

Os diferentes recursos históricos (evangelização, civilização, o fardo do homem branco, modernização, desenvolvimento, globalização) têm todos como sustento a concepção de que há um padrão civilizatório que é simultaneamente superior e normal. Afirmando o caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos abordou-se o estudo de todas as demais culturas e povos a partir da experiência moderna e ocidental, contribuindo desta maneira para ocultar, negar, extirpar toda experiência

e expressão cultural que não corresponda a esse dever que fundamenta as ciências sociais (LANDER, 2005. p.14).

A partir desses critérios todas as civilizações que compartilham crenças diferenciadas do cristianismo, com práticas religiosas na qual a concepção do sagrado está relacionada aos fenômenos da natureza são descredibilizadas. As ideias iluministas, onde o homem, a racionalidade e a ciência dominam o mundo ocidental, tornam-se padrão para as demais culturas. Nessa direção, Mignolo afirma que: “No mundo secularizado da ciência posterior ao Séc.XVIII, à opressão epistêmica era a nova face da opressão religiosa no mundo sagrado do Cristianismo durante os séculos XVI e XVII” (MIGNOLO, 2003, p.668).

Mignolo (2003) concordando com Quijano (2005) e Lander (2005) reconhece que a colonialidade do poder e a colonialidade do saber estão intrinsecamente relacionadas e ambas tem servido de suporte para a universalização que o domínio científico europeu exerceu em toda América Latina.

Desta forma, estende a sua preocupação aos saberes que são produzidos pelos grupos que foram subalternizados em todo o processo de colonização. Encontramos em nossa história os grupos indígenas e africanos que foram desrespeitados em suas crenças religiosas e em nome do desenvolvimento, sofreram processos de catequização e conversão pelo poder do colonizador.

Mignolo (2003) concorda com Quijano (2005) ao analisar as questões relacionadas ao campo teológico, donde só tinham credibilidade às religiões provenientes do cristianismo e assim não havia espaço para as práticas religiosas que não tivessem fundamentos europeus. Nessa direção Mignolo (2003) nos diz:

As religiões e os saberes islâmico-árabes ou confucionistas-chineses, as “idolatrias” (!) e os “conhecimentos” incas/aztecas foram, todos eles, descritos, classificados e hierarquizados. E a única perspectiva epistêmica era o cristianismo que detinha o duplo privilégio de ser um dos lugares de crença e do conhecimento humano e o único lado de cuja perspectiva todas as outras crenças e conhecimentos podiam ser descritos, classificados e hierarquizados (MIGNOLO, 2003, p. 676).

As crenças africanas foram demonizadas e a visão que foi construída em torno das mesmas vem prejudicando no decorrer da história a vida social de seus seguidores, mesmo com o direito assegurado na constituição de liberdade de credo religioso.

A partir dessa realidade, Mignolo (2003) traz a necessidade da “descolonização epistêmica”, que seria exatamente a visualização dos saberes pertencentes aos povos que

foram subjugados pela colonização e silenciados pela colonialidade. Nessa direção, afirmava que: “Hoje, a descolonização já não é um projecto de libertação das colônias, com vistas à formação de Estados-nação independentes, mas sim o processo de descolonização epistémica e de socialização do conhecimento” (MIGNOLO, 2003, p.668).

Lage (2008, p.05) concorda com o pensamento de Mignolo (2003) ao dizer que “A cultura científica é também uma cultura colonial”. Aponta para a necessidade de abrir espaço para as ciências que são produzidas por outras culturas e que possuem uma visão de mundo diferenciada da eurocentrada. Segundo essa autora as críticas que foram geradas em torno de um modelo cultural único, possibilitou que surgissem debates sobre uma ciência multicultural. Isto implica no questionamento em torno da visão hegemônica de mundo, concedendo oportunidades para que os grupos que se encontravam confinados em seus guetos, passem a ter visibilidade social.

Dussel (2011) ao analisar a imposição do conhecimento científico traz a ideia da transmodernidade como um caminho para a superação da modernidade. Desta forma, o autor nos alerta para o fato que os discursos europeus precisam ser questionados e não mais valorizados como verdades universais. Com isto abre a possibilidade para que os conhecimentos que foram subalternizados e esquecidos no decorrer da história saiam da invisibilidade.

Trans-modernidad indica todos los aspectos que se situán “mas-allán” (y también “anterior”) de las estructuras valoradas por la cultura moderna europeo-norteamericana, y que están vigentes en el presente en las grandes culturas universales no-europeas. Um diálogo transversal inercultural que parte de esta hipótesis se realiza de manera muy diferente a um mero diálogo multicultural que presupone la ilusión de la simetría inexistente entre culturas (DUSSEL, 2011, p.64).

Com os questionamentos em torno da ciência e da racionalidade que imperam no mundo, surge uma possibilidade para que outras verdades impostas pelo ocidente sejam igualmente questionadas, como o pensamento religioso. Assim, os grupos que orientam a sua vida por concepções de mundo que se diferencia da hegemônica, como os indivíduos que seguem as religiões afro-brasileiras, sairiam finalmente da invisibilidade social. Não mais precisariam silenciar a sua fé perante a sociedade, submetidos aos padrões religiosos ocidentais, que se traduz na maioria das vezes em se declarar católicos, aceitando a fé cristã como regra social e em silêncio, reverenciar os Orixás em terreiros de Candomblé ou de Umbanda.

A atitude de se esconder numa identidade religiosa dupla, reflete a imposição colonial religiosa em relação aos negros e aos índios, desde o período da formação do Brasil que repercute em constrangimento em fazer parte de outras religiões que não seja a hegemônica. Dessa maneira, a repressão às religiões diferentes das cristãs iniciou-se no período da colonização e continua presente após a mesma na forma da colonialidade.

A colonialidade do poder acarretou a desvalorização do ser humano de acordo com a sua raça; a colonialidade do saber descredibilizou todo conhecimento que não fosse produzido pelo mundo europeu, impondo a sua universalização para as demais civilizações e como consequência dessas duas formas de dominação surge mais um tipo de colonialidade, que é a do ser. Esta é responsável por produzir um sentimento de inferioridade nos povos colonizados em relação ao seu colonizador, refletindo no comportamento do homem e da mulher negra em querer tornar-se branco para ser aceito socialmente.

A colonialidade do ser tem no pensamento de Frantz Fanon um dos seus pilares. Segundo esse autor mulheres e homens colonizados devido à privação em que vivem, estão relegados ao próprio destino, que se associa a condição da não existência. Por isto, são alimentados por sentimento de inferioridade, pois a vida que eles têm comparada a do colono, lhes trazem sentimentos contraditórios que em nada ajuda na valorização de sua estima. A condição material de todos os homens e mulheres que foram massacrados pela colonização, só os levam ao caminho da negação de si próprio e na vontade de ser o outro.

A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a médina, a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. À cidade do colonizado é uma cidade acocorada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada (FANON, 1979, p.29).

Fanon (1979), como um homem negro que sentiu na pele a colonialidade do ser, ao pertencer e conviver na Martinica, na condição de colônia francesa, retrata a face cruel da colonização. Ao comparar as cidades colonizadas e as cidades dos colonizadores, encontra entre ambas as diferenças que não são estranhas as que encontramos na América Latina e África. Ou seja, onde quer que esteja localizado o mundo do colonizado ele sempre terá as mesmas características que torna a sua condição material de vida inferior a do colonizador. Segundo o pensamento de Fanon (1979), a crueldade que se faz presente na colonização

acarreta efeitos psicológicos tão profundos, que mesmo de uma forma inconsciente os povos colonizados fogem de si mesmo e buscam ser o colono.

O olhar que o colonizado lança para a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de inveja. Sonhos de posse. Todas as modalidades de posse: sentar-se a mesa do colono, deitar-se no leito do colono, com a mulher deste, se possível. O colonizado é um invejoso. O colono sabe disto; surpreendendo-lhe o olhar, constata amargamente mas sempre alerta: “Eles querem tomar o nosso lugar.” É verdade, não há um colonizado que não sonhe pelo menos uma vez por dia em se instalar no lugar do colono (FANON, 1979, p.29).

Desse modo, homens e mulheres colonizadas, almejam o lugar do colono que é um lugar privilegiado, o qual não está desprovido de nada, é o lugar onde deveria se estar. Os estudos pós-coloniais com o pressuposto de que a colonialidade permanece, mesmo após a colonização discute a partir da análise realizada por Fanon (1979) a colonialidade do ser, tal como afirma Catherine Wash (2008).

La colonialidad del ser, um tecer eje, es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización: a lo que Frantz Fanon (2009) se refiere como el trato de la “no existencia”. Apunta la relación entre razón-racionalidad y humanidad: los más humanos son los que forman parte de la racionalidad formal- la racionalidad médica-fin de Weber que es la racionalidad de la modernidad concebida a partir del individuo “civilizado” (WASH, 2008, p.138).

A colonialidade do ser condiciona o ser humano a não enfrentar a realidade que o coloca numa situação de submissão em relação ao seu opressor e desta forma não há alternativa além de aceitar a situação imposta.

Mignolo (2003) aborda a questão da colonialidade do ser, relacionada à colonialidade do saber e do poder, trazendo a questão da língua como algo decisivo para a validação dos conhecimentos dos grupos, uma vez que quando destituídos de sua forma nativa de comunicação, todo o conjunto de saberes construídos pelos mesmos se perdem no tempo.

A “ciência” o (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da língua; as línguas não são meros fenômenos “culturais” em que os povos encontram a sua “identidade”; são também o lugar onde o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio gerar a colonialidade do ser (MIGNOLO, 2003, p.669).

Um exemplo histórico de resistência e importância da língua para a conservação dos saberes de um povo está nas religiões de tradição africana. Apesar de toda perseguição

e imposição colonial os povos de língua ioruba, conseguiram conservar não só o idioma através da religião, como também repassar os saberes de seus antepassados por meio do sagrado, não deixando que uma cultura milenar ficasse perdida nas páginas do tempo.

Além desses três eixos da colonialidade existe mais um que é discutido por Walsh (2008, p.131) que é a da mãe natureza, relacionando-a a força espiritual e mágica presente nas comunidades indígenas e africanas e suas particularidades históricas. Essa colonialidade se exprime no descrédito referente às relações existentes entre os povos ancestrais e as divindades que estão relacionadas aos fenômenos da natureza. No momento em que a ciência se apropria de todas as explicações referentes aos fenômenos da natureza, nega a relação milenar que explica a razão da existência das divindades para as antigas civilizações como a indígena e africana.

Al negar esta relación milenaria, espiritual e integral, explotar y controlar la naturaleza y resaltar el poder do individuo moderno civilizado (que aún se piensa com relación al blanco europeo o norteamericano) sobre el resto, como también los modelos de sociedad “moderna” y “racional” com sus raíces europeo-americanas y cristianas, este eje de la colonialidad ha pretendido acabar com todo la base de vida de los pueblos ancestrales, tanto indígenas como afrodescendentes (WALSH, 2008, p.139).

Nesse sentido, são desprezadas as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida que estão relacionados às forças sagradas da natureza e sua espiritualidade, por considerá-las incompatível com o modelo de ciência, pertencente ao conhecimento do mundo ocidental.

Para Walsh (2008) as quatro dimensões da colonialidade representam as diferenças produzidas e impostas pelo colonizador em relação aos povos colonizados. As mesmas vão mais além envolvendo a raça, o racismo e a racialização como elementos constitutivos e fundantes da dominação.

Sendo assim, buscamos na análise que Fanon (1979) realiza sobre a questão das diferenças materiais entre colonos e colonizados, ao atrelá-la a questão racial. Este autor ressalta que os colonos que estão na posição de poder são brancos e os colonizados pertencem sempre à outra raça. “Quando se observa em sua imediatidate o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça” (FANON, 1979, p. 29).

Walsh (2008, p.136) reconhece o racismo que se encontra presente nas relações de poder que se sustenta por meio da colonialidade. Contudo em nossa sociedade ele camufla-se por trás de um discurso multiculturalista associado às ideias neoliberais. Afirma, desta forma, que a nova estratégia de dominação utiliza um discurso de reconhecimento e respeito à diversidade, que em nada colabora com a transformação da sociedade mantendo a diferença colonial e utilizando como ferramenta a interculturalidade “funcional”.

O interculturalismo funcional e o multiculturalismo, foram discutidos por Fidel Tubino (2012), diz que ambos estão associados às ideias neoliberais. No âmbito do discurso percebem necessidade de diálogo entre os povos e o reconhecimento das diferenças culturais, entretanto não questionam à situação de pobreza e exclusão, vivenciadas pelos cidadãos que pertencem às culturas subalternizadas da sociedade. Sendo assim, por não se procurar solucionar as questões referentes à desigualdade distributiva, econômica e as relações de poder, terminam por colaborar com o sistema pós-colonial e com a sua reprodução. Nesse sentido, Tubino afirma que:

El concepto funcional (o neo-liberal) da interculturalidade genera um discurso y una praxis legitimadora que se viabiliza a través de los Estados nacionales, las insticiones de la sociedad civil. Se trata de um discurso y uma praxis de la interculturalidade que es funcional al Estado nacional y al sistema sócio-económico vigente(TUBINO, 2012, p.06).

Tubino (2012) nos traz o interculturalismo crítico, em oposição ao interculturalismo funcional e o multiculturalismo neoliberal, diz que ele busca não só a questão do diálogo entre as diferentes culturas, como também o seu reconhecimento. “*Mientras que el interculturalismo neoliberal busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas*” (TUBINO, 2012, p.06).

Logo, o interculturalismo crítico atua na minimização das diferenças tanto no aspecto social como no cultural, oportunizando condições para que os grupos superem as desvantagens sociais aí forjadas. Nesse sentido, propicia um diálogo onde não estejam presentes as relações de poder e nenhum grupo possa se sobrepor ao outro.

Para Tubino (2012) o interculturalismo crítico tem como tarefa principal, criticar a concepção hegemônica de mundo e de cidadania estabelecida pelo eurocentrismo. A cidadania proposta por essa visão intercultural está associada à luta pelos direitos que lhes foram negados, desde os seus conhecimentos que passaram a ser descredibilizados e

silenciados até chegar à ausência de condições necessárias a uma vivência liberta da exploração, da miséria e da não existência.

Conforme o pensamento Tubino (2012), conclui-se que o interculturalismo crítico tem o compromisso com a mudança, aproximando-se do conceito de transmodernidade de Dussel (2011). A interculturalidade crítica traz um caráter de transformação e utiliza o diálogo entre todos os setores da sociedade na busca da solução dos problemas enfrentados pelos povos marginalizados. Já o interculturalismo funcional está pautado em questões que se relacionam a tolerância das diferenças que em nada contribuem para o reconhecimento e valorização dos grupos que foram subalternizados pela colonização e colonialidade. Como diz Tubino (2005):

Em América Latina se hace una distinción entre la interculturalidad y el multiculturalismo, a partir de la cual, la opción por la interculturalidad es plenamente compartida. Mientras que la palabra clave en el multiculturalismo es tolerancia, la palabra clave en la interculturalidad es diálogo Y valorización del diferente. El multiculturalismo busca evitar la confrontación, pero no genera AL integración. En su lugar genera sociedades paralelas. La interculturalidad busca generar relaciones de equidad a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias. Em educación intercultural lo que busca es mejorar la calidad de la convivencia, que es bastante más que la simple tolerancia (TUBINO, 2005, p.94).

A partir desta concepção de interculturalidade como promotora de diálogo baseado no respeito às diferenças é que se deve desenvolver um trabalho na educação escolar em prol do reconhecimento e valorização da diversidade. A escola abriga em seu interior educandos que pertencem a segmentos sociais distintos, que trazem consigo variadas formas de diferenças, muitas vezes tratados com inferioridade por não se adequarem aos padrões dominantes.

De manera aún más amplia, proponho la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización, inferiorización, y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también a la vez alimentan la creación de modos “otros” de pensar, de ser, de aprender, enseñar, sonhar, vivir que cruzan fronteras (WALSH, 2008, p. 139).

Neste contexto, estão inseridos os educandos e educandas que pertencem ao Candomblé, que não sendo de base cristã, diferem-se do modelo religioso colonial. Por se

tratar de religiões de origens africanas de povos escravizados entram no universo da inferioridade, da ideia de ser menos sagrada que as de base colonial, sendo consequentemente perseguidas e subalternizadas. Ultrapassar esses entraves que impossibilitam o diálogo intercultural e religioso nas escolas é uma tarefa difícil, contudo não é impossível. Ela deve começar por problematizar o processo colonial e os seus efeitos, reconhecendo que estes produzem uma imagem negativa na sociedade sobre as religiões de matrizes africanas. Acreditamos que trabalhar numa perspectiva de uma educação descolonial em nossas escolas seja um caminho importante que pode possibilitar aos educandos e educandas uma compreensão diferenciada sobre a história dessas religiões e seus processos de resistência.

A educação descolonial, que ainda está longe de ser alcançada, pode contribuir para desconstruir as concepções de colonialidade e para isto é necessário reconhecer e valorizar os conhecimentos dos povos subalternizados e dessa maneira possibilitar trocas interculturais no espaço escolar. Contudo, isto não deverá restringir-se ao respeito e valorização das diferenças, pois transcende para o patamar da luta contra toda forma de opressão, que são frutos das relações da colonialidade, que limitam as possibilidades de emancipação e transformação do sujeito.

Fanon (1979) percebe as diferenças sociais e econômicas existentes na sociedade, contudo focaliza na questão das diferenças raciais, a partir da constatação que no mundo colonizado quem detém o poder é o colonizador branco e europeu que construiu a sua riqueza através da exploração dos homens colonizados e não brancos. Já Freire (2011) analisa a sociedade classista onde o opressor é o que representa o poder econômico, enquanto que o oprimido é aquele que está para servi-lo. No entanto, ambos partem da necessidade de conscientizar os indivíduos oprimidos para que sejam agentes de sua própria história e encontrem o caminho de sua libertação.

Freire (2011) busca esse caminho através de uma prática educativa problematizadora e libertadora que trabalhe contra a opressão tanto pedagógica como social. Nessa direção, o trabalho educativo volta-se para a valorização das experiências cotidianas dessas pessoas, fazendo com que elas reconheçam o seu valor e a sua capacidade de lutar por seu espaço social na busca do “ser mais”. Sobre essa luta do oprimido em busca do “ser mais”, Freire (2011) nos diz: “A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como

distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde a lutar contra quem os fez menos” (FREIRE, 2011, p. 41). Com isto, superar o sentimento de inferioridade que foi insaturado em seu ser pela classe dominante, letrada e que conserva em suas atitudes as heranças da colonização, constitui-se um desafio permanente.

Fanon (1979) ao analisar todas as formas de violência existente contra os homens e mulheres colonizadas, que parte da violência física que começa pela escravização, perpetuando-se nas guerras coloniais e permanece no sentimento de não existência presente no comportamento das pessoas integrantes das ex-colônias. Conclui que para descolonizar é necessário lutar com as mesmas armas do colonizador ao afirmar que,

Essa vontade da fazer chegar os últimos a cabeça da fila, de os fazer subir com cadênciia (demasiado rápida, dizem alguns) os famosos escalões que definem uma sociedade organizada, só pode triunfar se se lançam na balança todos os meios, inclusive a violência evidentemente (FANON, 1979, p.26).

Diante da constatação dessa realidade desenvolve o pensamento da Pedagogia de Colaboração Muscular, onde os seres colonizados, através do processo de conscientização, que surge dos horrores do racismo e do sentimento de inferioridade que foi gerado pela colonização partam para o enfrentamento e busquem a condução de sua própria história.

Foi necessário que mais de um colonizado dissesse “isso não pode continuar”, foi necessário que mais de uma tribo se rebelasse, foi necessário mais de um levante sufocado, mais de uma manifestação reprimida para que pudéssemos hoje erguer a cabeça com esta confiança na vitória (FANON, 1979, p.172).

Mesmo percorrendo caminhos diferenciados a aproximação entre os dois autores encontra-se presente na obra de Freire “Pedagogia do Oprimido” (1987) e na de Fanon (1961) “Os condenados da terra”³⁰. A temática da conscientização e libertação que é desenvolvida por ambos serve de base aos estudos pós-coloniais e seus efeitos de colonialidade no comportamento das pessoas.

Fanon (1979) direciona os seus estudos sobre a experiência da colonização e toda a violência que está presente no mundo que foi submetido ao domínio colonial. Aponta a relação existente entre a colonização e o capitalismo, sendo a Europa responsável e condutora de todo o processo de dominação. Ao deter o poder colonial esse continente subjugou por meio da escravização os povos africanos e indígenas e impôs um modelo de

³⁰As datas mencionadas referem-se às obras originais tanto de Freire como de Fanon.

civilização, que passou a ser seguido no decorrer das gerações pelos povos colonizados para que fossem aceitos socialmente.

Dante deste mundo, as nações europeias espojam-se na opulência mais ostensiva. Essa opulência europeia é literalmente escandalosa porque foi edificada sobre o dorso de escravos, nutriu-se do sangue de escravos, procede em linha reta do solo e do subsolo do mundo subdesenvolvido. O bem-estar e o progresso da Europa foram construídos com o suor e o cadáver dos negros, árabes, índios e amarelos (FANON, 1979, p. 77).

Partindo dessa reflexão de Fanon, observamos que no contexto desta realidade desumana, as riquezas que foram acumuladas pela Europa através da exploração dos recursos naturais e pelo trabalho forçado dos povos escravizados, concederam-lhe um lugar de destaque e poder também nas relações capitalistas.

De acordo com o pensamento de Fanon (1979), o colonizador com o objetivo de manter-se no poder utilizou-se da violência física em termos de escravização, tortura e maus tratos. Com isso, instaurou a repressão por meio da força através das armas para o apaziguamento das massas evitando o perigo de rebelião. Segundo ele, no mundo capitalista essa violência também se faz presente, contudo utilizará de outros meios para controlar a mente das pessoas e mantê-las respeitando a ordem e os costumes que prevalecem na sociedade vigente. Nesse sentido, ele afirma:

Nas colônias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado. Nas sociedades do tipo capitalista, o ensino religioso ou leigo, a formação dos reflexos morais que são transmissíveis de pai para filho, a honestidade exemplar de operários condecorados ao cabo de cinquenta anos de bons e leais serviços, o amor estimulado da harmonia e da prudência, formas estéticas do respeito pela ordem estabelecida, criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição que torna consideravelmente mais leve a tarefa da força da ordem (FANON, 1979, p. 28).

Freire (2011) também faz uma análise sobre a necessidade de apaziguamento das massas por parte do opressor no âmbito ideológico, onde se utiliza também da educação escolar como um meio ideal para sua perpetuação. Aproximando-se de Fanon (1979) também traz a importância do controle para a manutenção dessa dominação ao dizer:

Para as elites dominadoras, esta rebeldia, que é ameaça a elas, tem o seu remédio em mais dominação - na repressão feita em nome inclusive, da liberdade e no estabelecimento da ordem e da paz social. Paz social que,

no fundo, não é outra coisa senão a paz privada dos dominadores (FREIRE, 2011, p.92).

No controle das mentes dos oprimidos está o discurso de ordem e progresso em nome da paz, que em nada se preocupa com os seus meios de sobrevivência e sua condição real de existência. Esse discurso promove a conformação coletiva que em nome da “paz”, utiliza de violência física por meio de instrumentos de repressão social, controlando qualquer forma de reivindicação popular que vá de encontro aos interesses políticos e econômicos de quem está no poder.

Nesse aspecto, a violência colonial expressada por Fanon (1979) por meio dos soldados de guerra, confirma-se no pensamento de Freire (2011) ao analisar a situação do fim do regime colonial, com o domínio do capitalismo. Ambos concordam que nesta fase a violência tem o respaldo dos instrumentos ideológicos de opressão. Contudo como nos mostra Freire (2011), mesmo na atualidade, ela também assume sua forma física ao reprimir reivindicações populares em nome de uma “paz coletiva”, que particulariza os interesses da classe dominante. Essa repressão se expressa quando um movimento é contido por força de coerção policial.

Em relação à educação que também é vista por Freire (2011) como um meio de reprimir e controlar os povos oprimidos, para que respondam de uma forma passiva a todo o processo de exploração oriundo do seu opressor. Nesse sentido esse teórico apresenta a questão da educação bancária que contribui para o processo de colonialidade e sua opositora que é a educação problematizadora, ao nos dizer:

O antagonismo dessas duas concepções, uma, a bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, tomo como corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação (FREIRE, 2011, p.95).

A educação bancária que tem como base o processo de memorização de conteúdos desvinculados da vida do educando e educanda, tem como objetivo formar seres passivos e que são condicionados a não refletir diante das adversidades existentes em seu meio social.

A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção bancária se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário - o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais (FREIRE, 2011, p.85).

Essa educação que limita o ser é um reflexo das relações estabelecidas no período da colonização e que continua nas formas opressivas da colonialidade. O seu papel é condicionar o pensamento dos povos oprimidos de forma a não questionar as atitudes do opressor. O educando ou a educanda que memoriza, que não questiona e que responde passivamente ao seu professor será justamente aquele homem ou aquela mulher que irá aceitar as ordens de seu dominador, sem apresentar nenhuma reação adversa e com isto colabora para que não haja modificação da realidade opressora. Como nos diz Freire (2011):

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 2011, p.83).

Fanon (1979) e Freire (2011) denunciam esse tipo de educação por ser responsável em moldar um tipo de comportamento no homem colonizado ou explorado que viabiliza as formas de dominação do colonizador ou explorador. Ambos analisam o papel do professor, como reproduutor das forças opressivas que estão presentes nas relações de classe. Como nos diz Fanon (1979) “Nos países capitalistas, entre o explorado e o poder interpõe-se uma multidão de professores de moral, de conselheiros, de “desorientadores” (FANON, 1979, p.28). Sobre esse papel dos professores como agentes de alienação num processo educativo que está comprometido com os interesses da classe dominante, Freire (2011) nos diz:

[...] ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber - que ele considera como verdadeiro saber (FREIRE, 2011, p. 88).

Esta forma de educação para esses dois pensadores tem o compromisso de ajustar homens e mulheres ao mundo, que não é aquele que irá satisfazer as suas necessidades e sim a dos abastados, que já estão no poder. E neste caso a figura do(a) professor(a) personifica esse poder e condiciona os seus educandos e educandas para que o obedeçam de uma forma passiva, sem questionamentos e respeito a ordem estabelecida, o que coloca o professor a serviço do opressor. No bojo desta atitude constrói-se o sentimento de inferioridade que é gerado nos(as) educando(as) em relação ao seus professores que estará presente em suas vidas como mestres exemplares. Assim estará condicionado a também se sentir inferiorizado em todas as situações, onde exista alguém que personifique essa dominação.

Este sentimento de inferioridade que Freire aborda é o mesmo do qual trata Fanon como o da “não existência”, onde o homem e a mulher colonizados perdem-se de si mesmos ao buscar o modelo civilizado propagado por seu colonizador. Esse sentimento de “não existência” faz com que os seres colonizados não apreendam outros valores, em função do valor de sua referência. Assim, perdem a sua identidade cultural em função da identidade cultural de seu opressor e esforça-se dia após dia, a ser o mais parecido possível com o mesmo. Isto porque no mundo de seu opressor tem tudo o que lhe foi negado no decorrer de sua existência marginalizada.

As condições materiais presentes no mundo do colonizado não oferece aos seres humanos subjugados e subtraídos em sua condição existencial nenhuma alternativa a não ser a de viver sonhando com o mundo do colonizador e isto faz com que ele busque na exterioridade tudo o que não tem em sua realidade. Não é de se estranhar que o sentimento de inferioridade reproduzido pelos moldes da educação escolar no mundo do oprimido e o sentimento da “não existência” produzido nas entranhas da miséria colonial, conduza o homem colonizado e a mulher colonizada a querer ocupar o espaço de seu opressor.

Freire (2011) tal qual Fanon (1979) também percebeu esse risco, ou seja, o ser que passou toda uma vida sendo oprimido numa condição de inferioridade poderá buscar a situação oposta e passar a assumir a mesma desumanidade de seu opressor.

É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade (FREIRE, 2011, p.44).

Desta forma, Freire (2011) aponta que só o processo de humanização através de uma educação problematizadora e libertadora poderá fazer com que os seres humanos se libertem da situação de opressão a qual estão condicionados. Por terem a sua criticidade aguçada começam a repensar o seu papel no mundo como sujeitos de práxis, com capacidade de atuação no processo histórico. Como nos diz Freire:

[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 2011, p.100).

Essa educação que faz oposição à educação bancária recupera a humanidade perdida, na medida em que conscientiza os seres oprimidos de sua situação existencial, fazendo com que em processo de comunhão busquem a condição do “ser mais”. Contudo, o exercício da humanidade presente nas relações que são travadas dentro da mesma, tende a acabar com o opressor que teima em habitar no inconsciente do oprimido.

Na educação libertadora educadores e educandos travam uma relação horizontal, os saberes, valores e identidade cultural existente no universo dos educandos são respeitados pelo professor e por todos com quem interage. Desta maneira, os educandos e educandas que são formados a partir de uma prática problematizadora, têm as suas experiências que trazem da vida, respeitadas. Como nos diz Freire (1996):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classe populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária (FREIRE, 1996, p.30).

Nesta concepção de educação, os educandos e educandas são estimulados a falar e também a refletir sobre as situações que acontecem em seu meio e na sociedade em geral. Tendo como base que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 2011, p.108), a educação dialógica se constitui enquanto prática mediadora do processo de descolonização do ser e do saber. Portanto, cabe ao professor, não só ser o mediador do mesmo, como também saber lidar com experiências e concepções diferentes do mundo, como uma oportunidade pedagógica de contribuir com uma educação para a igualdade das relações étnico-raciais, mesmo que estas difiram das suas. Nesse sentido, Freire (1996) nos diz:

Nas minhas concepções com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, não posso querer “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles e com elas (FREIRE, 1996, p. 135).

Numa prática progressista que visa à libertação do ser o(a) professor(a) necessita agir com ética e estética “Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética quanto mais fora dela” (FREIRE, 1996, p.32). Agir eticamente não é dizer uma coisa e fazer outra, não podemos enquanto professores nos posicionar em favor das lutas democráticas e não oportunizar a criticidade dos estudantes no espaço escolar, como nos diz Freire: “Ensinar exige a corporeificação da palavra através do exemplo” (FREIRE, 1996, p. 34). Só assim, poderá promover um diálogo onde todos os educandos e educandas

possam se colocar criticamente frente às diferenças sem medo de represálias. Nesse sentido, Freire (1996) diz:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 1996, p.36).

O ser político tem uma visão diferenciada de sua existência no mundo, sabe que seu papel é de transformação em busca de um mundo mais justo para todos e para isto tem consciência que a luta pela libertação é conjunta e sua base é o diálogo. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2011, p. 71).

Nesse contexto, a educação que tem como base o diálogo, o respeito às diferenças e visa à transformação da sociedade de modo a recuperar a humanidade do ser, não pode ser sentenciadora. Por isso, o seu processo avaliativo não pode estar associado a práticas excludentes e competitivas, que retirem dos educandos e educandas a possibilidade de “ser mais”. Sobre uma educação de base freireana, Albuquerque e Silva (2001) dizem:

Paulo Freire se coloca radicalmente contra o autoritarismo na avaliação, indigna-se com atitudes que rotulem alunos e alunas, que os/as diminuam, que os/as isolem do processo de aquisição e ressignificação crítica do conhecimento, que gerem competição e afastamento entre eles e elas (ALBUQUERQUE & SILVA, 2001, p.192).

A perspectiva freireana de avaliação percebe no erro a possibilidade do acerto, pois todo ato educativo exige ação e reflexão e será na auto-avaliação que o educando e a educanda construirão o caminho do acerto. Como nos dizem Albuquerque e Silva “Paulo Freire está chamando atenção para auto-avaliação, como exercício educativo - dialético que possibilita aos alunos e as alunas compreenderem o seu próprio processo de aprendizagem” (ALBUQUERQUE & SILVA, 2001, p.183). É nesse exercício constante entre a capacidade de fazer e a ação concretizada, que os educandos e educandas reconhecem as suas limitações diante do objeto de conhecimento. Consciente de suas possibilidades encontrarão os caminhos necessários à superação das situações opressivas dentro da sociedade, recuperando a dignidade subtraída pelo opressor.

O pensamento de Fanon (1979) também busca recuperar a condição humana dos seres oprimidos pela colonização, contudo atrelando as questões raciais, que foi influenciado pelo também martiniano Aimé Césaire. Com esse objetivo ele traz à importância do reconhecimento da negritude e de todos os valores inerentes a mesma que

foram invizibilizados pelo colonizador e que produziu o sentimento de não existência nos homens e mulheres que pertenciam às colônias africanas.

Nesta perspectiva ele também ressalta a importância do resgate da cultura nacional, livre dos valores que foram defendidos pelo colonizador e que insistiu em apagar da memória dos seres colonizados a história de seus ancestrais, que justifica a sua existência e traz à tona a sua identidade africana.

Ao colonialismo não basta encerrar o povo em suas malhas, esvaziar o cérebro colonizado de toda forma e de todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, deforma-o, desfigura-o, aniquila-o (FANON, 1979, p.175).

Enquanto não houver um despertar de consciência por parte da mulher e do homem colonizado em relação à alienação racial e cultural que foram produzidas dentro das relações de opressão presente no colonialismo, persistirá o sentimento de inferioridade que neles foi gerado. Segundo Fanon, se faz necessário que todos os seres colonizados despertem para a compreensão da realidade colonial e se organizem numa ação coletiva para construir um caminho de independência e libertação.

A questão cultural também foi abordada por Freire (2011), ele denunciou que os opressores invadem a identidade cultural dos(as) oprimidos(as), substituindo-a pela sua. Os opressores menosprezam os valores culturais dos(as) oprimidos(as), essa relação que é colonial, é também ideológica, pois com a padronização dos valores o processo de dominação é facilitado.

Desrespeitando as potencialidades do ser a que se condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto que lhes freiam a criatividade, ao exibirem a sua expansão (FREIRE, 2011, p.205).

Nesse sentido, Freire (2011) ressalta a importância de uma educação libertadora para a superação das amarras da opressão. Então o seu trabalho direcionou-se em prol da valorização da cultura produzida pela classe popular e que foi desvalorizada pela classe dominante. Considerava a importância das experiências culturais existentes em todos os espaços marginalizados, como das populações ribeirinhas, camponesas, carcerária, moradores de favelas e de todos os sujeitos que por não se enquadarem no modelo cultural que predominava na classe dominante se viam excluídos do processo social. Denunciou também a desvalorização cultural que sofrem os negros e negras, tocando na questão de sua religião, ao dizer:

Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresentam ao mundo como pedagoga da democracia (FREIRE,1996, p.36).

Freire nesse pensamento toca nas questões relacionadas ao racismo. Denuncia o poder colonial que ressalta as tradições religiosas europeias, desvalorizando as religiões pertencentes ao povo negro. Desta forma, percebemos que ele ao estudar as questões classistas, encontrou no bojo do processo de opressão o direcionamento ao povo negro, levando esse grupo a uma posição de inferioridade social.

Tal qual Fanon, Freire sabia da necessidade de superar o sentimento de inferioridade nas classes subalternizadas, sendo pelo poder econômico ou pelas questões raciais. Considerava que a superação do sentimento de inferioridade produzido pela realidade alienante só poderia acontecer através da conscientização que viria por uma prática educativa que priorizasse a ação dialógica libertadora. Enquanto que para Fanon era uma ação muscular, envolvia luta corporal e resistência às forças militares que oprimia o mundo dos africanos colonizados.

Tanto a concepção de Freire (2011) como a de Fanon (1979) oferecem subsídios para a prática de uma educação intercultural. No pensamento de ambos está presente a transformação das relações de opressão por quais passam esses seres e coloca nas mãos dos mesmos a possibilidade de transmutar as condições materiais de suas existências

Neste contexto, percebemos que para que haja respeito e valorização em torno da diversidade religiosa nas escolas, faz-se necessário que os povos de terreiro continuem a sua luta social e histórica. Os movimentos, as caminhadas e as reivindicações por melhores condições de vida, além de se constituírem em atitudes afirmativas são momentos educativos para a sociedade.

2.2 O Candomblé

Tomamos como ponto de partida a diáspora africana, que durou quase quatro séculos com seu início em 1551 até 1850 (LODY, 1987, p.08), nos deparamos com um dos maiores episódios de violência da história na humanidade que caracteriza a desumanização e a ganância pelo poder concretizada em barbárie, que foi a escravização. Este liderado pela Europa foi movido por fins econômicos e políticos. Em relação a essa realidade Lody (1987) nos diz:

Nesse âmbito de interesses econômicos, o continente africano é alvo de uma série de investidas que, da segunda metade do século XVI à primeira metade do XIX, serviram de cenário para o transporte de milhares de homens e mulheres da África para o Brasil, reunido diferentes etnias, contrastantes estágios culturais e diferenciados sistemas sociais, econômicos, políticos e religiosos (LODY, 1987, p.07).

Tal desrespeito é respaldado pela bandeira da civilização e progresso que ressalta os valores europeus, vinculado a uma ideologia de supremacia racial e cultural que estigmatiza o ser humano, submetido a uma condição de inferioridade em relação à organização social, política e econômica, descartando a sua visão de mundo e tradições culturais e dentre elas o pensamento religioso.

Esse momento histórico gerou uma subtração incalculável da África Subsaariana de um contingente de pessoas levadas não só para Europa, mas principalmente para o Novo Mundo, que hoje integra todo continente americano e consequentemente gerando a entrada de várias etnias africanas e suas culturas na nova terra denominada Brasil. Como nos diz Verger (2002):

Desde muito cedo, ainda no século XVI, constata-se na Bahia a presença de negros *bantu*, que deixaram a sua influência no vocabulário brasileiro. Em seguida, verifica-se a chegada de numeroso contingente africanos, proveniente de regiões habitadas pelos daomeanos (gêges) e pelos iorubás (nagôs), cujos rituais de adoração aos deuses parecem ter servido de modelo às etnias já instaladas na Bahia (VERGER, 2000, p. 23).

Em relação aos povos que vieram para o Brasil, Silva (2005, p.26) nos diz que era difícil comprovar quais eram as suas origens, pois o colonizador os identificava, conforme o nome do porto por onde embarcaram na África, que muitas vezes não correspondia de fato a sua procedência. Contudo, ele destaca a vinda de dois grupos para o Brasil, os bantos e os sudaneses. Os bantos eram provenientes do atual Congo, Angola e Moçambique e se

estabeleceram principalmente em Minas Gerais e Goiás. Já os sudaneses procediam da África Ocidental.

Segundo a análise de Lody (1987), a influência cultural dos povos bantos nas tradições religiosas de matrizes africanas vem sendo esquecidas pelo meio acadêmico, que pouco desenvolveu estudos sobre os mesmos e quando aparecem não é ressaltado o seu devido valor, ficando os mesmos relegados ao segundo plano quando comparada as crenças dos povos iorubanos.

Tal exclusão é inexplicável, visto a presente marca dos bantos na civilização afro-brasileira. Os bantos quase sempre são apontados ou citados, sem grandes considerações teóricas. E mesmo quando isso acontece, parece ao leitor que uma inferioridade paira sobre os vindos de Angola, proximidades e mesmo os do Oriente da África procedentes de Moçambique (LODY, 1987, p.15).

Contudo é importante ressaltar a sua marca na cultura afro-brasileira, pois suas crenças nos *iniquices*³¹, não estão relacionadas apenas aos fenômenos da natureza. Eles englobam no seu modelo cosmogônico a ancestralidade, que integra todos os antepassados que tiveram sua importância na história desse povo.

Lody (1987) nos diz que no contexto brasileiro eles contribuem para o aparecimento do Candomblé de Caboclo, donde se mistura o homem da terra com o nativo africano na luta pela sobrevivência diante da opressão do colonizador.

Assim, o caboclo é fortalecido e interpretado como um ancestral atuante e, enquanto nacional brasileiro, novo, incluído na memória cívica afro-brasileira como herói das guerras da Independência na Bahia, um defensor da terra brasileira. Por isso, em 2 de julho, dia de independência da Bahia, sua figura é relembrada nos desfiles pelas ruas de Salvador e nos muitos terreiros de candomblé de caboclo (LODY, 1987, p.14).

Mesmo entendendo a importância da crítica feita por Lody (1987), somos obrigados a nos debruçar sobre o estudo da contribuição dos povos sudaneses para a formação das religiões que buscam conservar as tradições africanas no Brasil. Por consequência tem-se em vista a significativa presença das crenças iorubanas nas casas de candomblé que temos na atualidade.

Segundo Silva (2005, p. 27-28) os sudaneses vieram da atual Nigéria, Benin (ex-Daomé) e Togo. Esse grupo veio para o litoral nordestino para atuar no ciclo do açúcar, principalmente na Bahia e em Pernambuco, sua chegada aconteceu entre o Séc XVII até a

³¹Inquice é divindade, categoria de ser divino; termo empregado nos candomblés das nações angola e angola-congo (LODY, 1987, p.80).

metade do Séc. XIX. As etnias que os compõem, os iorubás ou nagôs (subdivididos em *queto, ijexá, egbá, etc*), os *jejes (ewe ou fon)* e os *fanti-achantis*, vieram também os *haussás, tapas, fulas, peuls e mandigas*.

Cossard (2008, p.29) analisa a chegada dos *iorubás* e dos *fons* como importante para o fortalecimento da memória coletiva africana aqui no Brasil, pois estes vieram em grande número, ajudando a consolidação de sua religião. Isto se difere da realidade de algumas etnias estabelecidas aqui, as quais devido à diversidade de suas origens, não puderam organizar seus cultos segundo suas tradições. Sobre as características dos *fons* e *iorubás*, que chegaram à Bahia no século XVIII, essa autora nos diz:

Esses grupos, em número maior, eram oriundos de todas as camadas sociais; não se tratavam de humildes servos, vendidos por qualquer material, mas de verdadeiros homens de guerra, chefes, príncipes, dignitários, sacerdotes. Eles não podiam mais se apoiar em sua linhagem, estrutura familiar ou política, mas suas personalidades eram tão fortes que conseguiram – não sem atribulações e perseguições – salvar grande parte de sua herança cultural (COSSARD, 2008, p.30).

Estabelecendo uma análise do perfil dos africanos que vieram para o Brasil neste período, observamos a raiz da resistência das religiões de matrizes africanas e a razão do predomínio das Nações de Candomblé que estão relacionadas tanto ao tronco *iorubá* como aos *fons*.

Os iorubás trouxeram a crença e o culto aos Orixás, base da tradição religiosa que formou a nova religião no Brasil, que segundo Prandi (2004) surge como religião no séc. XIX na Bahia onde recebeu o nome de Candomblé e de Xangô em Pernambuco, Alagoas e Sergipe.

Bastide (1960, p.266-269), analisa que no âmbito do sagrado não existe muita diferença entre os Xangôs pesquisados por ele no Recife e o Candomblés da Bahia, pois o panteão dos Orixás são correspondentes, havendo apenas algumas adaptações nos rituais, com o objetivo de adaptá-los a situação mais pobre do povo recifense.

Em resumo, parece que a grande diferença entre os Xangôs e os Candomblés, no fundo consiste numa diferença de nível econômico, visto que as modificações que são introduzidas em Recife, nas normas africanas, explicam-se quase todas pela necessidade de adaptá-las a um meio social mais pobre (BASTIDE, 1960, p. 269).

Dos *fons* do Dahomé originou-se o Tambor de Mina do Maranhão, que cultuam os voduns, que seria uma comparação aos Orixás, contudo com nomes diferentes, segundo Beniste (2012, p.129), o que ocorreu devido ao processo sincrético que já a acontecia na África entre esse povo e os iorubás. Isto ocasionou-se tanto por serem vizinhos como pelas constantes batalhas travadas entre si, que geravam escravos prisioneiros de guerra e quando se tratava de mulheres terminavam por se casar com homens dos povos vencedores.

Bastide (1960) e Prandi (2004) registraram também o Batuque no Rio Grande do Sul. De acordo com o primeiro pesquisador essa religião que aparece em Porto Alegre no Séc. XIX tem elementos tanto dos iorubás como dos daomeanos. Afirma ainda que, como na Bahia, nesse estado existiam negros provenientes de várias nações, acarretando uma grande diversidade nas formas de culto e fusões entre eles (BASTIDE, 1960, p. 289).

Desta forma, no contexto da escravização muito se perdeu em relação à configuração do universo religioso da África para o Brasil, acarretando modificações não só na estruturação do culto como também no panteão das divindades. Até porque vários foram os povos que vieram para o Brasil e que trouxeram as suas convicções religiosas, todavia algumas crenças comuns foram mantidas e contribuíram para a constituição das religiões afro-brasileiras de matrizes africanas. Nesse sentido Cossard (2008) nos diz:

Na verdade no meio dos africanos e seus descendentes não havia uma religião única. As etnias representadas no Brasil tinham, cada uma, suas características, mas havia entre elas uma base comum: a crença em um ser supremo que domina o mundo; a crença em forças sobrenaturais ligadas aos elementos da natureza ou às suas manifestações; a crença de que os nossos ancestrais, mesmo pertencendo ao outro mundo, continuam a participar de nossas vidas; e de que essas forças - divindades ou ancestrais - incorporam-se nos seres humanos, para trazer-lhes uma ajuda benéfica (CROSSARD, 2008, p.27).

Os vários sequestrados da África para o Brasil desde o Século XVI nos trazem grandes contribuições para a formação das religiões afro-brasileiras³² de matrizes africanas, que apesar de terem origens e divindades diferenciadas, partilhavam de crenças comuns. Conservar suas tradições e formar novas religiões, não foi uma tarefa fácil, pois

³² Optamos pela designação de formação e não transferência, pois segundo Verger (2002) em seus estudos sobre a religião no Brasil e no continente africano, esta seria aqui uma reinvenção da religião nas condições que a nova terra e o próprio processo de escravização, com todas as opressões impostas, poderiam oferecer.

tiveram que enfrentar as pressões e imposições coloniais, inerentes aos processos culturais como a aculturação, sincretismos e etnocentrismo, essas culturas através de suas formas de resistência conseguem sobreviver, mantendo as tradições africanas, e principalmente a sua herança religiosa na formação cultural do povo brasileiro. Sobre a imposição cultural, opressão e resistência, Verger (2002) nos diz:

As convicções religiosas dos escravos eram entretanto colocadas a duras provas quando da chegada ao Novo Mundo, onde eram batizados obrigatoriamente “para a salvação de sua alma” e deviam curvar-se às doutrinas religiosas de seus mestres (VERGER, 2002, p. 23).

Um dos obstáculos enfrentados pelos povos africanos que vieram para América foi a imposição da fé cristã, tanto que como forma de resistência recorreram ao sincretismo religioso para poderem continuar a louvar as divindades africanas, trazendo uma nova configuração dessas religiões no Brasil em relação à África, além das já existentes pelas diferenças étnicas.

Na tentativa de resgatar a história religiosa africana, Pierre Verger a partir de viagens e registros entre a Bahia e a África Ocidental empreendeu pesquisas sobre a religião nos dois continentes. Verger (2002) direcionou o seus estudos sobre o culto aos Orixás, especificamente em relação aos iorubás (nagôs) localizados na África Ocidental e foi justamente nesta parte do continente que desenvolveu a sua pesquisa sobre as crenças, rituais e tradição desses povos. Segundo este autor, falar sobre os Orixás, principalmente no contexto africano não é uma tarefa fácil, pois assumem significados e posições diferentes em várias localizações da África. No século XIX e até as primeiras décadas do XX, os autores os definiam de maneira simples, devido à homogeneidade que ficou submetida no Brasil. Mas podemos analisar essa complexidade colocada por ele na seguinte afirmação:

Atualmente, setenta anos depois, ainda não há, em todos os pontos do território chamado Iorubá, um panteão dos orixás bem hierarquizado, único e idêntico. As variações locais demonstram que certos orixás, que ocupam uma posição dominante em alguns lugares, estão totalmente ausentes em outros (VERGER, 2002, p.17).

Para esse autor, no contexto africano, o culto aos Orixás se deu por região e só poucos deles foram cultuados por toda terra iorubana. No Brasil o culto teve outra configuração caracterizando-se num culto coletivo. Sendo importante considerar que a agregação dos escravos em senzalas, oriundos de lugares diferentes da África, ainda que

falassem o mesmo idioma, como é o caso dos iorubás ou nagôs, não significava cultuar o mesmo Orixá e isso foi decisivo para o surgimento do Candomblé no Brasil. Em relação a essa realidade Verger (2002) nos diz: “Existem, assim, em cada terreiro de candomblé múltiplos Orixás pessoais, reunidos em torno do Orixá do terreiro, símbolo de reagrupamento, do que foi disperso pelo tráfico” (VERGER, 2002, p.33).

Isto foi acontecendo, permeado pelo processo de aculturação, cujos grupos através das trocas culturais vão incorporando um a cultura do outro, no momento em que vários Orixás são cultuados dentro do mesmo espaço físico, estratégia não confortável, mas a única viável dentro do contexto da escravização. Não se deve deixar de considerar que a crença no sagrado e no universo mítico iorubano era um fator de agregação dessas identidades culturais que estavam esfaceladas. Assim, o culto aos Orixás era o reencontro com a liberdade, mesmo que momentânea, pois através do ritual, recuperavam a subjetividade do homem e da mulher africana, antes da escravização, reforçando a memória da liberdade.

Outro ponto de diferença é que na base da religião africana, além do culto aos Orixás cultuavam também os ancestrais, pois a organização do culto no seio da família e a comunicação com os antepassados se tornou inviável na realidade da escravidão, onde as famílias foram desmembradas.

O tecido social do negro escravo nada tinha a ver com a família, grupos e estratos sociais dos africanos nas suas origens. Assim, a religião negra só parcialmente pôde se reproduzir aqui. A parte ritual da religião original mais importante para a vida cotidiana, constituída no culto aos antepassados familiares e da aldeia, pouco se refez, pois a família se perdeu, a tribo se perdeu (PRANDI, 1995. p.115).

A importância da relação familiar na África com a religião também foi abordada por Berkenbrock (2007, p.206) quando afirma que a nova forma de cultuar nascida no Brasil agregava as pessoas, apenas pelos laços espirituais e o terreiro era o local por excelência para a prática do culto e a forma de abrigar a nova família, “o povo do santo”, como muitos se denominam. A nova realidade não permeava a existência dos laços de parentesco consanguíneo dentro da religião, surgindo daí outra família a do santo, ou seja, aqueles que se unem por estar numa mesma religião e dentro dela o parentesco existente entre o fiel e o Orixá.

O terreiro funciona como uma grande família, onde o parentesco se compõe por duas vertentes: por um lado o parentesco carnal e por outro o que não o faz menos importante – um parentesco espiritual e ritual. O parentesco no terreiro não é visto apenas na base de critérios biológicos, mas também e principalmente em critérios religiosos (BERKENBROCK, 2007, p.207).

Contudo, o mais importante que é a crença nos Orixás, conseguiu manter-se viva na tradição, como na fé do povo africano na nova terra. Os Orixás podem ser entendidos como força da natureza, heróis mitificados ou ajudantes de *Olorun*³³ na história da criação. Os estudos realizados pela Antropologia nos trazem algumas definições em relação aos mesmos, contribuindo para uma melhor compreensão sobre o sentimento que permeia o universo sagrado dos seguidores das religiões de matrizes africanas.

Serão transcritas para cá a concepção de Prandi (2001) e de Verger (2002) sobre os Orixás, onde poderemos observar duas compreensões sobre o significado dos deuses que compõem a mitologia iorubana.

Para os iorubás tradicionais e os seguidores de suas religiões nas Américas, os orixás são deuses que receberam de Olodumare ou Olorum, também chamado de Olofim em Cuba, o Ser Supremo a incumbência de criar e governar o mundo, ficando cada um deles responsável por alguns aspectos da natureza e certas dimensões da vida em sociedade e da condição humana (PRANDI, 2001. p. 20).

Assim como Prandi (1995) falava da importância do culto aos ancestrais e que desapareceu no Brasil devido à escravização, Verger (2002) também nos traz essa característica em relação ao culto aos Orixás na África, como podemos perceber na citação a seguir, atrelado a importância da família a sua definição sobre o Orixá toma um caráter mais complexo do que a de Prandi.

A religião dos orixás está ligada a concepção de família. A família originária de um mesmo antepassado, que engloba vivos e mortos. O orixá seria, em princípio, um ancestral divinizado que, em vida estabelecera vínculos que lhe garantiam um controle sobre certas forças da natureza, como o trovão, o vento, as águas doces ou salgadas, ou então, assegurando-lhe a possibilidade de exercer certas atividades como a caça, o trabalho com metais ou ainda, adquirindo o conhecimento das propriedades das plantas e sua utilização do poder, *àsé*, do ancestral-orixá teria, após a sua morte, a faculdade de encarnar-se momentaneamente em um de seus descendentes durante um fenômeno de possessão provocada (VERGER, 2002, p18).

³³ *Olorum* ou *Olodumare* Literalmente, Dono do Céu; nome pelo qual é denominado preferencialmente no Brasil o Deus Supremo (PRANDI, 2001, p. 568).

Nessa fala o autor nos traz elementos muito importantes para o entendimento das religiões de matrizes africanas, que seria a concepção do ancestral mítico, aquele que é responsável pela civilização de um povo, dotado de poderes sobrenaturais. Traz também a presença do transe e da possessão nos rituais, de onde descem do mundo em que habitam os *orums*³⁴, e utilizam do corpo de seus descendentes para a distribuição de seu Axé com todos de sua comunidade.

Independente do que significam, conforme a visão dos autores trazidos aqui, o mais importante é o que representam no sentimento daqueles que os reconhecem como donos de seus *ouris* (cabeças) e por isso, segundo o pensamento religioso que permeia essas religiões, os Orixás exercem influência na personalidade e no destino de seus seguidores.

A crença no sagrado que já era para o homem que vivia em terras africanas algo que permeava a sua organização social, presente em todos os aspectos de sua cultura, no Brasil ela tomava um caráter ainda mais forte, pois era dela que retiravam forças para ultrapassar os sofrimentos da escravização. Dessa maneira, recuperavam a dignidade e identidade cultural, que mesmo passando por transformações os reportava a uma África saudosa livre, distante e que mesmo para aqueles que por lá nunca pisaram era reportada através das narrações orais dos mais velhos. Lody (1987) nos traz essa relação entre oralidade e tradições africanas quando nos diz:

Na relação memória milenar e grandes transformações, os modelos africanos encontram sustentação na história oral, forte e predominante, em que regras e papéis de homens e mulheres são geralmente determinados pelos cargos e funções, que vão do agricultor, artesão ou sacerdote a ser um alafim (rei) por exemplo (LODY, 1987, p.9).

Por meio da oralidade as tradições africanas foram repassadas dentro do Candomblé através de gerações. Nessa herança cultural encontramos o universo mítico dos Orixás e suas características, que se assemelham aos seres humanos, num contexto onde não são de todo bons e nem de todo maus, pois correspondem as possibilidades das especificidades humanas. Nesse sentido, Cossard (2008) nos diz:

Essas forças são concebidas como seres animados e agem segundo uma personalidade bem determinada, como seu campo de ação, suas preferências e repugnâncias. Com essas divindades não são em essência nem bons, nem más, é possível que o homem possa conciliá-las; mas só

³⁴ Céu, mundo sobrenatural, mundo dos orixás; cada um dos nove mundos paralelos de concepção iorubá (PRANDI, 2001, p.569).

conseguirá fazê-los se já tiver adquirido o conhecimento e sabedoria necessários. Algumas vezes, há uma interação ou, até mesmo, luta e oposição entre elas, daí podendo resultar um conflito ao qual o homem pode estar associado (COSSARD, 2008, p.35).

Em meio a esses conflitos estão sentimentos como amor, maternidade, paz, perdão, proteção, dedicação, justiça, e sabedoria. Em contrapartida também podem experimentar sentimentos de cobiça, paixões, traições, inveja, volúpia, vingança, desejos, ódio, guerra e tantos outros sentimentos que irão variar de acordo com o contexto de cada mito que os envolve. Inserindo-se também as habilidades humanas como a arte do trabalho com os metais e de caça, como também habilidades sobrenaturais como a manipulação do vento, das tempestades e dos trovões. Neste contexto, os filhos dos Orixás, se assemelham as suas mães ou pais em muitas de suas características.

Segundo Prandi (2001, p.20), o universo mítico iorubano é composto por *Olorun* ou *Olodumare*, criador do *orun* (céu) e *aiê* (terra), a quem não se oferece sacrifício nem oferenda e para quem os Orixás estão a serviço. Dentre eles temos Exu, Orixá da comunicação, dos caminhos e da fecundação, mensageiro por excelência transita entre os dois mundos e leva aos demais Orixás que habitam no *orun* os pedidos dos seres humanos. Vale ressaltar que a concepção eurocêntrica por desvalorizar o papel desse Orixá dentro do espaço cultural iorubano o comparou ao diabo e essa imagem distorcida o acompanha até hoje.

Alguns Orixás como é o caso de Ogum, tem seu domínio modificado ao chegar às terras brasileiras e isto pode ser interpretado justamente pela escravização. Prandi (2001, p.21) ao se referir a ele diz que seu domínio está ligado ao ferro, metal e guerra na atualidade. E em tempos remotos ligava-se a agricultura junto aos outros Orixás caçadores, como Oxóssi ou Odé, Erinlé ou Ibualama, Logun Edé e Otim.

Já Verger (2002) diz que na África ele estava tradicionalmente associado à função agrícola devido a atividade do campo ser prazerosa e sinônimo da sobrevivência. Contudo, no Brasil a agricultura toma o caráter da escravização, então sua outra função de ferreiro se sobressai, associada à guerra, apegar-se a ele significava adquirir forças para lutar contra o processo de opressão e pela liberdade.

Em relação ao Orixá Xangô, Verger (2002, p.134) o ressalta como personagem histórico, o qual teria sido o quarto rei de *Oyó*, o *Aláàfin Óyó*, filho de Oranian. Tal qual

Verger, Prandi (2001, p. 21) também traz a conotação histórica de Xangô, dizendo inclusive que por ter sido rei dominou durante muito tempo as demais cidades iorubanas e por isto teve seu culto muito difundido na África. Segundo esse autor, como Orixá ele representa o trovão e rege a justiça.

Prandi (2001) ainda nos traz o panteão dos Orixás responsáveis pela terra, na África existia do culto a *Onilé*, a mãe terra, contudo aqui no Brasil esse Orixá é esporadicamente cultuado nos Candomblés mais tradicionais. Desta forma, esse domínio foi redistribuído entre Nanã e seus descendentes *Oxumaré*, *Omulu* ou *Obaluaiê* e *Yewá*, que são respectivamente: a dona da lama, donde o ser humano foi feito e a mais velha dos Orixás cultuados na América; o Orixá do arco-íris, o deus serpente que controla a chuva e consequentemente as boas colheitas; o Orixá que rege a peste e as doenças infecciosas, contudo é dele também o poder da cura e, por último; o Orixá que cuida das fontes e do solo sagrado que abriga os mortos. Ligado a terra também temos a árvore centenária *Iroco*, associada ao Orixá tempo, contudo seu culto é raro no Brasil.

Em relação aos demais Orixás femininos o referido autor nos traz Iemanjá, senhora das grandes águas, que no Brasil recebeu o domínio das águas salgadas que na África era regido por *Olocum*, Orixá aqui esquecido. E as três esposas do rei Xangô, *Oiá* ou *Iansã*, que toma conta do vento, da tempestade e da sensualidade e também responsável por cuidar dos espíritos dos mortos. Oxum, a mais bela dos Orixás femininos, rege sobre as águas doces, domina o amor, a fertilidade, o ouro e a vaidade. E *Obá* é que dirige o cotidiano e a vida doméstica (PRANDI, 2001, p.22).

Prandi (2001, p.22-23) ainda nos traz o Orixá infantil, os gêmeos Ibejis, associados à inocência, a duplicitade e o lado infantil dos adultos. Orumilá ou Ifá, conhecedor do destino dos homens e dos segredos do oráculo no jogo de búzios no Brasil seu culto vem se perdendo. E também o Orixá Ossain que toma conta das folhas e do poder curador das ervas. E por fim o maior de todos os Orixás a quem foi dado o poder da criação o grande Oxalá, o qual todos os Orixás estão subordinados. Esse Orixá vem em duas versões: Oxalufã, Oxalá velho e como Oxanguiã, Oxalá jovem e guerreiro.

Toda essa tradição foi negada pelo sentimento de etnocentrismo presente na cultura ocidentalizada, que desrespeitou a cultura religiosa africana e recorreu ao mecanismo da conversão, impondo-lhes a crença no deus único e cristão, através da catequese.

Segundo Silva (2005, p.30) a catequese era utilizada como forma de dominação do homem negro para que através da doutrinação dentro dos princípios cristãos eles estivessem redimidos em torno das condições da escravização. Dentro desse contexto a religião católica, oferecia as condições necessárias para a manutenção da escravização e dos interesses políticos e econômicos do colonizador.

Aos negros era ensinada a resignação e obediência ao senhor de engenho como forma de alcançar o céu e redimir os pecados de suas almas. A comparação entre as privações da vida do escravo e os sofrimentos de Cristo era frequentemente utilizada para consolá-los (SILVA, 2005, p.30).

Utilizar o pensamento religioso como forma de organização e dominação era estabelecer certo controle para que não existissem sentimentos de revolta que culminassem em rebeliões, distanciar os negros de suas origens culturais, moldando-os à religião vigente contribuiria para a consolidação dos interesses da Coroa Portuguesa.

Contudo, a repressão sofrida não foi o bastante para que se distanciassem de suas tradições religiosas, a cultura iorubana sobreviveu à perseguição do colonizador. Os nossos antepassados ao serem pressionados a aderir ao catolicismo recorreram ao sincretismo religioso, que é a incorporação das práticas católicas às suas práticas religiosas. Um dos principais recursos foi associar um Orixá à imagem de um santo católico, agradando assim aos senhores e não deixando de louvar o seu Orixá. Lody (1987) nos diz que essa correspondência não foi a mesma para todo país, ela sofreu influências regionais, que acarretou em mudanças, apresentando-se da seguinte forma:

Na Bahia Oxum é Nossa Senhora das Candeias e, no Recife, é Nossa Senhora do Carmo. Oxóssi, na Bahia é também São Jorge, e esse santo, no Rio de Janeiro, é Ogum. Já Ogum, na Bahia, é Santo Antônio. Muitos outros casos exemplificam a fluidez e diversificação das escolhas e das justificativas que o povo de candomblé encontra e assume (LODY, 1987, p.51).

Vale ressaltar que o calendário das festas dos Orixás submeteu-se a dos santos católicos e devido à assimilação da cultura do outro ainda permanece assim em alguns terreiros de candomblé no Brasil.

Para Bastide (1960, p.361) a questão do sincretismo como um processo de imposição cultural que vem desde a África, onde a ação do colonizador e o desrespeito a

cultura local já se fazia presente naquelas terras, para os povos de origem iorubana, daomeanos, bantos, angolanos, conguês e outros que vieram com o tráfico.

Entretanto, nota-se que todos eles, os deuses, sejam Voduns ou Orixás, acham-se em estreita correspondência com os santos católicos. A máscara colonial ficou pregada no deus negro, mesmo onde não existe esta identificação entre um e outro. Esse fenômeno, aliás, chamado de sincretismo, nada tem de genuinamente brasileiro e é mesmo anterior ao tráfico negreiro. A evangelização dos negros principiara na África um século ou dois antes do povoamento do Brasil, e alguns espíritos daomeanos ou de negros do Congo já tinham sido identificados com santos católicos (BASTIDE, 1960, p. 361).

O referido autor divide o sincretismo em duas vertentes, o sincretismo religioso por correspondência entre as divindades africanas e as divindades católicas e o sincretismo mágico por adição de elementos presentes nos rituais (Bastide 1960, p.386). Desta forma, as religiões afro-brasileiras vão se configurando dentro do cenário religioso, recorrendo ao sincretismo como estratégia de resistência, conforme a realidade social vivenciada na época.

A nova realidade trouxe o contato com elementos oriundos de culturas diferentes que estavam presentes na comunicação de negros e negras das mais variadas origens confinados nas senzalas. Eles já traziam da realidade africana o processo de aculturação tanto pela evangelização já iniciada pelo colonizador, como também pelos contatos oriundos das guerras tribais e com os que foram estabelecidos posteriormente, principalmente nas formações dos quilombos com o nosso nativo indígena.

Nesse sentido, encontramos no sincretismo não apenas perdas, mas também ganhos de outras formas de manifestações culturais que nasceram por meio da resistência e das estratégias de sobrevivência para a afirmação da religião no Brasil. Nos estudos de Renê Ribeiro (1952, p.33) sobre os cultos dos Orixás em Pernambuco ele percebeu esse mecanismo de resistência tanto nas festas religiosas como nos cortejos de Maracatu, com a presença da boneca que é sagrada e que pertence a um Orixá, associado a um terreiro. Observamos também que os negros e as negras ao se converterem ao catolicismo, aderindo as irmandades religiosas como a do Rosário dos Homens Pretos, criaram dentro da própria igreja, por meio da organização coletiva mecanismos de defesa para que a sua religião não desaparecesse. Nesse sentido, Lody (1987, p.53) nos diz: “Por fora, muito catolicismo; na intimidade, a guarda das pedras, búzios e de tudo mais que nas condições de espoliados, os africanos conseguiam preservar”.

Desta forma, se manteve o culto ao panteão de suas divindades, mesmo que com outros nomes, conservaram no contexto do sagrado o sentido de sua fé. Isto lhes trouxe forças para conseguir sobreviver através da história, na tentativa de buscar por meio da religião, que concede força e coesão aos grupos, à África perdida. Esta que em termos geográficos ficou para trás na distância solitária do oceano Atlântico, mas viva nas reminiscências que eram revividas quando narravam para as novas gerações às histórias de seus mitos.

2.3 Racismos e Intolerâncias

2.3.1 Racismos

Os estudos pós-coloniais, em especial, o pensamento de Quijano (2010) sobre raça e racialização, partem do pensamento de que a diferença racial foi algo socialmente instituído com o objetivo de dominação e exploração. Nesse contexto, as diferenças biológicas existentes entre colonizadores e colonizados serviram para colocar o elemento branco num patamar de superioridade a quem se deveria obediência e respeito.

Concordando com esse pensamento Munanga (2003) analisa o aparecimento do racismo atrelado a história da colonização, onde os seres colonizados tanto na África como os nativos da América passaram a ser classificados como inferiores, tendo como referência a cor de sua pele. Sendo que essa classificação repercute até os dias atuais com as atitudes de racismo, preconceito e discriminação, sofridas pelas pessoas devido a sua origem racial.

Com o descobrimento da América e da África, os povos autóctones recém descobertos receberam as identidades coletivas de “índios” e “negros”. A questão colocada tanto pelos teólogos ocidentais dos séculos XVI e XVII, quanto pelos filósofos iluministas do século XVIII, era saber se esses índios e negros eram bestas ou seres humanos como os europeus. Questão cuja resposta desembocou numa classificação absurda da diversidade humana em raças superiores e inferiores. Daí a origem do racismo científico ou racialismo, que infelizmente, interfere até hoje nas relações entre seres e sociedades humanas (MUNANGA, 2003, p.05).

Durante muito tempo a sociedade brasileira influenciada pelas ideias de Gilberto Freire sobre a mestiçagem nacional negou a existência do racismo e vem convivendo no decorrer da história com o “Mito da Democracia Racial”. Isto ocasionou uma cegueira coletiva que funcionou como entrave para que a população não percebesse, por um lado a

cordas desigualdades sociais e econômicas e por outro lado o racismo que o povo negro e seus descendentes enfrentam na realidade de suas vidas.

Tendo como pressuposto as desigualdades econômicas existentes no Brasil que atingiu muito mais a população negra do que a branca, Florestan Fernandes (2007) empreende estudos para demonstrar que a democracia racial no Brasil não passa de um mito. Ou seja, não pode existir uma democracia racial, onde o povo negro e seus descendentes continuam a compor as classes que estão em desvantagem econômica. Nesse sentido, Fernandes (2007) nos diz que, “as investigações antropológicas, sociológicas e históricas, mostram em toda parte, que a miscigenação só produz tais efeitos quando ela não se combina a nenhuma estratificação social” (FERNANDES, 2007, p.44).

A política de mestiçagem nacional de nada colaborava para a emancipação do negro. Contrária a isso, buscava o enquadramento do mesmo no esquema de dominação já estabelecido para que o poder econômico e político permanecessem branco. Seu acesso ao mercado de trabalho limitava-se as atividades relacionadas a uma economia de subsistência marginal. Sobre isto, Fernandes (2007) diz:

O único setor que poderia contribuir para a difusão de avaliações raciais igualitárias, que era o da economia de subsistência, estava bloqueado e o nivelamento social que ele fazia era um nivelamento por e para baixo, pois “brancos” e “negros” confundiam dentro dele como parte da “ralé” ou de “gente baixa” (FERNANDES, 2007, p.50).

De fato, ao compor a classe mais baixa da população, era o único momento em que se igualavam aos brancos que não estavam no poder e que disputava com eles a condição de pobreza do país, entretanto há de se vincar que o negro era a maioria, nessa classe, então a representação continua desigual. A política de mestiçagem nacional voltava-se para as questões relacionadas à tolerância em relação às raças e não para a busca de equiparação social entre negros e brancos.

Embranquecer a nação era um ideal, pois se buscava a equiparação do Brasil aos padrões europeus, que teve um crescimento expressivo em cima da exploração de suas ex-colônias, contudo esse lado da história não era levado em consideração. Neste sentido, surgiam teses científicas, baseadas tanto em determinismos climáticos como em determinismos biológicos, que justificavam tal desenvolvimento alegando a supremacia da raça branca, tais ideias influenciarão no aparecimento das teorias eugênicas. Nesse sentido, Skidmore (2012) nos diz:

Afirmava-se que os europeus do norte tinham conquistado poder econômico e político graças a sua herança genética e ao ambiente físico singularmente favorável. Em suma os europeus do norte eram as raças “superiores” e desfrutavam de um clima “ideal”; por implicação, as raças mais morenas e os demais climas tropicais jamais poderiam produzir civilizações comparáveis. [...] Não por coincidência, a análise era dirigida às áreas que tinham sucumbido à conquista europeia desde o século XV: a África e a América Latina (SKIDMORE, 2010, p.67).

Arthur de Gobineau (1816-82) foi um dos precursores das ideias de eugenio, contudo ele defendia a teoria do determinismo racial e da degenerescência das raças a partir da miscigenação. Segundo Skidmore (2010), tal pensamento encontra-se no livro de Gobineau publicado em francês em 1853: *Essai sur l'inégalité des races humaines*, traduzido como o Ensaio das desigualdades das raças humanas. O Conde de Gobineau esteve no Brasil após a publicação de seu ensaio e movido por sua visão racista “Julgava o Brasil um lugar culturalmente atrasado que apresentava sérios riscos de doenças. Desprezava os brasileiros, considerando-os inelutavelmente maculados pela miscigenação” (SKIDMORE, 2010, p. 70).

As teorias que pregavam a superioridade da raça branca influenciaram os intelectuais brasileiros, contudo de uma maneira diferenciada do pensamento de Gobineau que era contra a miscigenação, considerando-nos “uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia” (GOBINEU, *apud* SKIDMORE, p.70). Na realidade do Brasil, onde as relações sexuais interétnicas eram comuns³⁵, incentivava-se o cruzamento com o branco, buscando o desaparecimento paulatino da raça negra através da miscigenação. Esse pensamento de controle a reprodução era baseado nas teorias eugênicas, que pregava a supremacia da raça branca em detrimento das demais. Sobre a origem das teorias de eugenio, Schwarcz (1993) nos diz:

Esse saber sobre raças implicou, por sua vez, um “ideal político” um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a possível eliminação das raças inferiores, que se converteu numa prática avançada do darwinismo social-a eugenica- cuja meta era intervir na reprodução das populações. O termo “eugenio” eu: boa; genes: geração - foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton (SCHWARCZ, 1993, p.60).

A partir deste pensamento, estimulava-se a imigração exclusivamente para o branco, negando a entrada de negros no país, esperando que o casamento inter-racial fosse paulatinamente embranquecendo a tonalidade da pele da sociedade brasileira.

³⁵Muitas feitas com violência do homem branco em relação à mulher negra.

Esse admirável movimento migratório não concorre apenas para aumentar, rapidamente em nosso país, o coeficiente da raça ariana pura; mas também cruzando-as e recruzando-as com a população mestiça, contribuiu para elevar, como igual rapidez o teor ariano no nosso sangue (VIANA *apud* KERN, 2013, p.07).

Nesse sentido, a política adotada no Brasil no início do Século XX era se igualar aos padrões europeus não só nas questões biológicas como também nas questões culturais. Com isso, o caminho viável para o silenciamento das diferenças étnico-raciais era a submissão do povo negro às regras e valores da sociedade branca, tanto como uma forma de igualar a sociedade colonial aos moldes do colonizador e também como estratégia de repressão a possíveis conflitos. Sobre isso Munanga (2010) nos diz:

No nosso entender, o modelo sincrético, não democrático, constituído pela pressão política e psicológica exercida pela dirigente, foi assimilacionista. Ele tentou assimilar as diversas identidades existentes na identidade nacional em construção pensada numa visão eurocêntrica. Embora houvesse uma resistência cultural tanto dos povos indígenas como dos alienígenas que aqui vieram ou foram trazidos pela força, suas identidades foram inibidas de manifestar-se em oposição à chamada cultura nacional. Esta, inteligentemente, acabou por integrar as diversas resistências como símbolo de identidade nacional (MUNANGA, 2010, p.446).

Esta afirmação de Munanga (2010) encontra-se presente na análise que Fernandes (2007) faz sobre a miscigenação na sociedade escravista que procurava homogeneizar os mestiços ao padrão cultural europeu. Este analisa que os poucos que eram educados em famílias brancas não constituíam o menor problema ao equilíbrio da sociedade que ressaltava os valores europeus, pois sua educação pautava-se nos mesmos apagando as heranças culturais da outra etnia. Contudo, era necessário criar um mecanismo de defesa no âmbito ideológico que contivesse a população negra livre e seus descendentes, mestiços ou não, que buscavam a inserção social. “Criou-se e difundiu-se a imagem do “negro da alma branca”- o protótipo do *negro leal*, devotado ao seu senhor, à sua família e à própria ordem social existente” (FERNANDES, 2007, p.45).

Esta situação de exclusão social agrava-se com a chegada dos imigrantes, que se configuraram numa concorrência injusta no mercado de trabalho, visto que estes foram bem aceitos por serem brancos. Como nos diz Fernandes (2007):

Embora a concorrência do imigrante afetasse toda a população nativa, somente os negros e os mulatos sofreram o impacto como uma espécie de cataclisma social. Eliminados do mercado de trabalho ou expulsos de sua periferia, “os homens de cor” viam-se condenados ao desemprego

sistemático, ao trabalho ocasional ou a retribuição degradada, tendo de se acomodar a um estilo de vida que associava, inexoravelmente, a miséria à desorganização social (FERNANDES, 2007, p.136).

Guimarães (2008, p. 65) faz uma análise da presença dos imigrantes nos estados do Sul, afirmando que essa realidade colabora com a configuração do racismo brasileiro. Ele discute que o racismo brasileiro se acentua a partir das disparidades econômicas entre as regiões Norte/Nordeste e Sul/Sudeste do país, refletindo na reação dos intelectuais da época como os estudantes de Direito do Recife e os de Medicina de Salvador, que começavam a questionar o crescimento desigual presente nas referidas regiões. Em relação a isto ele nos diz:

O racismo brasileiro, entretanto, não deve ser lido apenas com reação à igualdade legal entre cidadãos formais, que se instalava com o fim da escravidão. Ele foi também o modo como as elites intelectuais, principalmente aquelas localizadas em Salvador e Recife, reagiram às desigualdades regionais crescentes que se avolumavam entre o Norte e Sul do país, em decorrência da decadência do açúcar e da prosperidade trazida pelo café (GUIMARÃES, 2008, p. 65).

Essa realidade produziu medo e revolta nos estados do Nordeste, que colocava a culpa no trabalho realizado pelos escravos que não rendia o mesmo progresso que os imigrantes estavam rendendo ao Sul. A partir daí surgem estudos com o objetivo de provar a inferioridade mental do negro, sendo o médico Nina Rodrigues um de seus representantes, além de outras medidas que exacerbavam o racismo no Brasil.

Tais doutrinas subsidiaram desde as políticas de imigração, que pretendiam a substituição pura e simples da mão-de-obra negra por imigrantes europeus, até as teorias de miscigenação, que pregavam a lenta mas contínua fixação pela população brasileira de caracteres mentais, somáticos, psicológicos e culturais da raça branca[...]. Ademais, foi no Sul, centro da vida econômica e política, que as campanhas de sanitização e higienização públicas ganharam vigência forçando a transmutação das teorias eugenistas em versões que privilegiavam as ações de saúde pública e de educação, em detrimento de políticas médicas de controle da reprodução humana e dos casamentos (GUIMARÃES, 2008, p. 66).

Buscamos em Bastide (1960) a base teórica para afirmar que, a ideologia de branqueamento não estava presente apenas em homens e mulheres brancas. Negros e negras, movidos pelo desejo que de se inserir no contexto social, no qual ocupavam uma posição de desvantagem em relação ao imigrante na procura de empregos nas fábricas, buscavam através do casamento com pessoas brancas, uma forma de ascensão social.

É por isso que, os que desejavam elevar-se socialmente, seja pela escola, pelas boas relações, por um casamento com pessoas mais claras, ou pela

proteção de um político que lhes outorga um lugarzinho de funcionário, repelem o candomblé e tudo quanto, em geral, possam relembrar aos olhos dos outros (aqueles que visam conquistar) a sua dependência cultural da África (Hutchinson *apud* Bastide, 1960, p. 400).

Essa atitude refletia as condições materiais oferecidas aos negros e as negras, diante do capitalismo em ascensão e com a abertura do Brasil ao crescimento industrial, que era suprido com a chegada de um maior número de imigrantes. Desta forma, o povo negro provava algo tão cruel quanto à escravidão, à miséria, o desemprego e a fome, que se agravava com a concorrência desigual dos imigrantes, os relegando a condição de trabalhadores informais e subempregos.

Bastide (1960) analisou essa necessidade que tinham em buscar o clareamento da pele como forma de inserção e reconhecimento social almejando a oportunidade gerada pelas necessidades materiais de inserção no mercado de trabalho. Ou seja, sua análise foi sociológica e atrela a necessidade do branqueamento à luta de classes.

A sociedade brasileira por meio das ações de branqueamento buscava afastar-se não só da presença dos negros nos centros urbanos, como também tudo o que lembrasse a sua cultura, na medida em que procurava se espelhar no modelo do colonizador europeu, resistia à presença da negritude. Nesse sentido, tudo lhe incomodava como a dança, a música, a alegria, a forma de viver livre dos dogmas do pecado impostos pela Igreja Católica. Nessa perspectiva, Vagner Silva (2005) diz:

Ao se importar o modelo europeu de vida combatia-se a herança africana em nossa cultura, vista como exemplo de primitivismo e atraso. Os valores da ordem, da higiene e da moda, dos hábitos comedidos se chocavam com os da africanidade expressos em suas danças, em sua moda de cores vivas, em sua comida apimentada enchendo de fumaça as ruas, e principalmente em sua religião, onde os deuses eram recebidos no êxtase do transe produzido por danças sensuais, músicas agitadas e numa alegria estapafúrdia que envolvia o consumo de comidas exóticas e também de bebidas alcoólicas (SILVA, 2005, p.54).

Ainda em Silva (2005) temos como registro histórico desta intolerância a derrubada dos cortiços, lugares com condições sanitárias precárias, sem água encanada, esgoto, energia elétrica que se amontoavam os negros libertos da escravização e sem nenhum tipo de política de moradia e inserção social. Tudo isto associado ao desemprego e às condições de sobrevivência precárias, onde viviam nos centros urbanos em atividades informais. “As ruas foram então alargadas derrubando-se centenas de cortiços e expulsando sua população para os morros ou para subúrbios ao longo da linha do trem” (SILVA, 2005, p.54).

O governo tinha nas mãos a tarefa de corporificar o projeto de modernização e sanitarismo, que foi muito bem aceito pela antiga sociedade aristocrática, buscando enquadrar-se aos padrões europeus. Isto significava perseguir o povo negro que precisava ficar o mais longe possível dos centros urbanos, sendo forçados a se isolar em zonas periféricas.

Na mesma direção do pensamento de Vagner Silva (2005), Fátima Silva (2009) também discute sobre a perseguição aos negros e às negras no espaço geográfico urbano, como fruto do projeto do governo que escondia atitudes racistas por trás da ideia de progresso. Tendo como contexto a cidade do Recife, a autora nos registra que:

Na década de 1930, a ideologia dominante estava voltada para a identificação da nação que se dirigia para o progresso. Como consequência disso, governador de Pernambuco Agamenon Magalhães, juntamente com as teorias científicas da época, desenvolve um modelo de sociabilidade, baseado nos princípios de ordem e moralidade, tendo como alvo as formas organizativas da comunidade afrodescendentes (SILVA, 2009, p. 182).

Essa falta de respeito aos africanos e seus descendentes e consequentemente as manifestações de sua cultura e a religião que professavam era gritante no começo do Séc. XX. O racismo que marcava a sua presença na sociedade brasileira refletia-se em atitudes que rejeitava a tudo que não estivesse de acordo com o projeto de um Brasil que necessitava se igualar a Europa, com o objetivo de sair do atraso econômico e “civilizatório”.

Com essa meta todas as atrocidades cometidas buscavam ser justificadas, como a violência ao deixá-los sem condições de subsistência, sem trabalho, sem moradia, empurmando-os a invisibilidade social. Presente também nas ideias de eugenia e em atitudes mais drásticas que demonstram o descaso da sociedade por essa população, que era maioria na época e que foi vítima de todas as formas de preconceito e exclusão social. Fátima Silva (2009) contempla essa reflexão quando diz:

Dentro desse modelo, várias manifestações que atuavam no campo da psiquiatria, da polícia e da moradia atuaram conjuntamente com o Estado, no processo de ordenação social. Tal ordenação foi marcada pela perseguição das pessoas e das comunidades consideradas fora dos padrões sociais. Esse pensamento ideológico tomava como suspeitas às formas organizativas da comunidade que habitavam os mangues e frequentava as religiões de matrizes africanas, negra em sua maioria (SILVA, 2009, p. 182).

A política de modernização da cidade do Recife também foi retratada por Costa (2009). A autora analisa as práticas racistas que aconteceram no governo de Agamenon

Magalhães, que tinha como alvo a população afrodescendente e principalmente os que integravam os terreiros e sobre isso nos diz:

Ainda nessa direção uma portaria de 1938 proibiu o funcionamento de todos os terreiros de cultos afro-brasileiros da cidade, tendo como justificativa que eram esses lugares espaços de práticas de degradação de pessoas, o que mostrava uma política segregadora e racista, principalmente pelo fato de que suas ações atingiam grande parte dos afrodescendentes (COSTA, 2009, p.40).

Ainda segundo Costa (2009) entre outras medidas deste governo e que visava reprimir os cultos afro-brasileiros estava o Serviço de Higiene Mental, tendo como justificativa a preservação da saúde mental das pessoas, bem como alegavam prática de charlatanismo e exploração. Tal setor ficava incumbido de fiscalizar as casas de culto autorizando ou não o seu funcionamento, apoiado pela elite e pela Igreja Católica. Essa perseguição religiosa na verdade era motivada pelo racismo, presente no projeto branqueamento da cidade e colocá-la, conforme os padrões estéticos europeus.

Os praticantes das religiões afro-brasileiras eram vistos pelos governantes e pela Igreja como caso de polícia, por não estarem dentro dos padrões de cidadania e da religião idealizados pela elite da época. Do outro lado, eram tidos como caso de loucura pelos médicos-psiquiatras, que elegeram os espaços dos terreiros e seus frequentadores como proliferadores de doenças mentais na sociedade (COSTA, 2009, p.51).

Como forma de enfrentamento a essa repressão, os adeptos às religiões afro-brasileiras buscavam estratégias de resistência para que suas casas não fossem fechadas. E assim, continuar a praticar a religião de seus ancestrais, que desde a escravidão vem sendo reprimida pela cultura branca. Nesse sentido, Costa (2009) nos diz:

Isso fazia com que os xangô engendrassem uma gama de táticas para continuar mantendo as suas práticas, ora por meio de ações individuais de sacerdotes e sacerdotisas, ora viabilizando estratégias coletivas como as ações de casas seculares, ou ainda negociando disfarces de funcionamento em centro espíritas ou até mesmo no enfrentamento direto com alguns setores sociais contrários a suas práticas religiosas” (COSTA, 2009, p.42).

A partir dessa realidade forma-se um cenário de perseguição e intolerância as religiões afro-brasileiras, que eram vistas como atraso e primitivismo, diante de uma sociedade que estava ideologicamente preparada para a civilização e o progresso. Por esta razão precisava de uma vez por todas retirar a marca da cultura africana de seus centros urbanos, empurrando a população afrodescendente para periferia e o abandono social.

2.3.2 Intolerância Religiosa

No final do Séc. XIX, após a Lei Áurea, surgem às primeiras casas de Candomblé em Salvador, Bahia, tendo como marco o terreiro da Barroquinha, donde se originaram a Casa Branca, o Gantois e o Apó Afonjá, todos de tradição Ketu (VERGER, 2002, p.28-29). No mesmo período surgem outros terreiros no Brasil como o Sítio de Pai Adão, também conhecido como *Obá Ogunté* Seita Africana *Obá Omi* de tradição Nagô no Recife, capital de Pernambuco, no ano de 1875, tal como aponta Lody (2008, p.14).

Vale ressaltar que em sua maioria, os terreiros eram afastados dos centros urbanos, pois o contexto histórico da época era de perseguição ao povo negro e suas manifestações culturais. Neste sentido, tinham que funcionar escondidos, visto que sua religião era considerada feitiçaria e algo demoníaco, pois não se enquadrava as concepções religiosas do colonizador.

Essa ideologia de branqueamento e modernização se alastrava pelo país e no caso das práticas religiosas, as atitudes de preconceito e discriminação tomavam proporções maiores. Como prova da grande intolerância em relação às religiões afro-brasileiras que assolava o Brasil naquela época, em 1912, o Estado de Alagoas marcou com perseguição e sangue a história com o episódio conhecido como Quebra do Xangô. Neste episódio, as mães e pais de santo tiveram seus terreiros depredados e foram obrigados a refugiarem-se em estados vizinhos, para livrarem-se das agressões realizadas pela polícia local. Tamanha intolerância culminou no assassinato de uma Mãe de Santo, Tia Marcelina, que virou símbolo da resistência afro-brasileira naquele Estado, ao ser espancada até a morte em seu próprio terreiro e que teve seu sangue escorrendo pelo Pegi³⁶ aos pés dos Orixás e que morreu sem negar a sua fé. “Bate, moleque, quebra-braço, quebra perna, tira sangue, mas não tira saber” (ALCÂNTARA, 2012, p.30).

Sobre essa exacerbação do preconceito, como foi vista no Estado de Alagoas, reporto-me novamente a obra de Guimarães (2008, p.48), baseado em Allport, quando diz que o preconceito traz uma tipologia sobre atitudes e que se inicia com a linguagem insultuosa, passando para evitação, agravando-se com a discriminação, assumindo a forma de violência física ao atacar a vítima e, chegando a maior forma de sua exacerbação, que é o extermínio de seu alvo.

³⁶Nome dado ao altar onde são colocados todos os objetos sagrados das divindades do Candomblé. Lugar reservado do terreiro onde os assentamentos dos Orixás são todos cultuados (SILVA, 2005, p.139).

Segundo Costa (2009) em Pernambuco esta perseguição teve seu marco de 1937-1945, onde os adeptos das religiões afro-brasileiras eram vistos como inimigos da população e tinham os seus terreiros fechados, respaldados pelo Código Penal de 1890³⁷. Sobre essa situação a referida autora nos diz:

Instrumentos legais que davam o poder de barganha à polícia na ação repressiva que levou a uma grande aceleração nos fechamentos de casas de cultos afro-brasileiros, aprisionamento de objetos sagrados e todos os atos de violência simbólica contra o povo-de-santo (COSTA, 2009, p.47).

A perseguição sofrida por Tia Marcelina e por tantos Pais e Mães de Santo que foram silenciados no decorrer da história reflete a intolerância religiosa presente em nosso país. Essa perseguição também reflete um tipo de racismo, que não fica limitado à cor da pele, na medida em que atinge os saberes e a organização social dos povos colonizados denominado “racismo epistêmico”, por Grosfoguel (2007). Sobre esse tipo de racismo o autor diz que:

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no sistema-mundo/capitalista/patriarcal/moderno/colonial. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível do que o racismo epistemológico. [...] O racismo epistêmico considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais (GROSFOGUEL, 2007, p.32).

A desvalorização dos saberes presentes nas religiões afro-brasileiras é um exemplo do “racismo epistêmico”, que descredibiliza as crenças, os conhecimentos e os valores que não tenham origem colonial. O povo negro que vem buscando no decorrer da história da colonização a sua inserção no mundo dos brancos reprime todos os seus traços culturais em função dos que pertencem ao de seu colonizador. Isso acarreta a assimilação da identidade cultural dominante e a perda do sentido de pertencimento ao seu grupo.

Nesse sentido, Fanon (2008) analisa que um dos maiores resultados da colonização foi o complexo de inferioridade gerado no homem negro em relação a sua cor, vindo do desejo de equiparação ao seu colonizador e assim poder ser aceito pela sociedade branca aderindo aos seus valores. Em sua pesquisa observou o comportamento dos negros da Martinica e o desejo de serem aceitos pela sociedade francesa, seus colonizadores. Em seu minucioso estudo sobre o tema trouxe à tona algumas marcas deixadas pela colonização e

³⁷O Código Penal de 1890, os artigos (156, 157, 158), tratavam concomitantemente, de práticas ilegais da medicina; crime por prática de magia, da cartomancia, do uso de talismã e credulidade pública e proibição da prática de curandeirismo. (CAMPOS, apud COSTA, 2009, p.47)

dentre elas foi destacado para cá algumas que se relacionam de uma forma mais direta a nossa investigação.

O autor aborda questões como: a linguagem, onde o homem colonizado tende a se afastar de sua linguagem de origem e vai se apropriando da linguagem do colonizador, pois com isto adquire *status* perante o seu grupo; o casamento com pessoas brancas como busca de um lugar de reconhecimento no mundo dos brancos; o afastamento crescente das tradições culturais de seu povo, pois lhe foi introjetado pelas concepções coloniais que isto reflete atraso e se “civilizar”, significa adentrar ao mundo da ciência e da alta cultura e se traduz no meio mais eficaz para a entrada no mundo ocidental, pois corporifica os valores do mesmo.

No contexto brasileiro, as dificuldades de sobrevivência e de aceitação social também geraram na mulher e no homem negro esse complexo de inferioridade em relação ao branco. Isto acarretou um distanciamento de sua identidade cultural, fazendo com que procurassem se afastar dos elementos presentes na mesma, principalmente a religião de Candomblé.

Em contrapartida buscaram inserir-se nas religiões cristãs, pois é mais fácil a aceitação de um negro católico ou protestante do que praticante das religiões de matrizes africanas. A mulher e o homem negro queriam reconhecimento na sociedade que ressaltava os valores brancos, embora com maioria de descendentes negros, não existia alternativa a não ser assimilar os valores hegemônicos, mesmo que para isto tivesse que se afastar das tradições de sua cultura.

Na colonização, a única possibilidade que a sociedade branca oferecia à mulher e ao homem negro era a de se desenraizar de sua cultura, esquecer o ressentimento do passado e de quem os escravizou. Para isto deveria-se incorporar os valores inerentes à cultura do mundo do colonizador, que implicava em esquecer a sua língua de origem e assimilar a nova, ressaltar os valores estéticos da cultura hegemônica e principalmente tornar-se cristão.

A busca incessante por um espaço social fez com que mulheres e homens negros se afastassem de sua identidade cultural. Muitos construíram uma imagem negativa de si mesmo e se afastaram de seus traços biológicos em busca da semelhança do padrão europeu, não só estético, como também cultural, o que tem marcado a crise desse grupo étnico no Brasil.

Durante gerações, a sociedade branca tem feito deles uma imagem depreciativa à qual alguns deles não tiveram força para resistir, pois a introjetaram e criaram uma auto-depreciação que hoje se tornou uma das armas mais eficazes de sua própria opressão (MUNANGA, 2003, p. 05).

Fanon, por sua vez nos traz este conflito de identidade que permeava as dúvidas do povo negro ao se vê oprimido pelos valores da sociedade branca, quando afirma: “Por mais dolorosa que possa ser esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro há apenas um destino: Ele é branco!” (Fanon, 2008, p. 28).

Esse pensamento de Fanon reflete a sua indignação diante da opressão sofrida pelo povo negro nas sociedades coloniais de sua época, mas que ainda persiste. Por trás do mesmo está à denúncia em torno de uma sociedade branca, dominante, que dita as regras e valores a serem seguidos, de acordo com a sua concepção de mundo. Esta imposição aos outros povos apaga o modo de vida de culturas milenares, pela forma como são subalternizadas.

Munanga (2003) vê nas ideias de Fanon um exemplo de luta contra o racismo e pelo reconhecimento dos povos colonizados, que até hoje sofrem os efeitos psicológicos da negação de sua existência, ao afirmar que,

Um dos autores defensores dessa ideia da exigência do reconhecimento é Frantz Fanon. Em seu livro ‘Os condenados da Terra’ ele sustenta a ideia de que a arma essencial dos colonizadores era a imposição aos povos colonizados das imagens negativas contra eles forjadas (MUNANGA, 2003, p.06).

O Movimento Negro Unificado (MNU), desde sua criação vem travando uma luta permanente contra a imagem distorcida criada pelo colonizador em relação à história do povo africano e seus descendentes. Dentro das reivindicações encontram-se o reconhecimento e a valorização da cultura negra no espaço social, como também políticas afirmativas contra o racismo e a discriminação.

Segundo Cardoso (2008) o MNU surgiu no século XX na década de sessenta, e desde então reúne as vivências da Frente Negra do Teatro Experimental Negro, da imprensa negra, de irmandades religiosas, do Candomblé e da Umbanda. Teve as suas ações censuradas e enfraquecidas pelo golpe militar de 1964, mas ressurge em 1978, simbolizando o marco do movimento negro contemporâneo. Esse autor ressalta que uma das bases filosóficas do Movimento é a conscientização dos afrodescendentes em torno da

afirmação de sua identidade negra, contribuindo para o fim do “mito da democracia racial”.

Silva (2009) realizou uma investigação sobre atuação do Movimento Negro no Estado de Pernambuco através dos registros escritos realizados pelo militante da Frente Negra Pernambucana, José Vicente de Lima Rodrigues (1911), que posteriormente fundou o Centro de Cultura Afro-brasileira.

De acordo com essa autora a atuação desse militante foi imprescindível para a memória do Movimento Negro de Nossa Estado. Relata que José Vicente de Lima Rodrigues foi um símbolo de resistência contra o racismo e mesmo tendo passado por preconceitos na educação escolar não se deixou abater. Como intelectual e estudioso das questões relacionadas à negritude, lançou vários livros em sua luta pela valorização da cultura negra e contra o racismo.

Como economista e estudioso da presença negra no Brasil, publicou, dentre outros trabalhos os livros Xangô (1937), Desajustamento Econômico e Classe Marginal (1949), Problemas Pernambucanos (1939) e Os Poemas Negros, de Solano Trindade (Influência do Negro na Poesia Brasileira), trabalho que mereceu a sua filiação, proposta pelo antropólogo Arthur Ramos, à Sociedade Brasileira de Etnologia em 1941 (SILVA, 2009, p. 165).

Para Silva (2009) o trabalho de José Vicente de Lima Rodrigues é relevante, pois possibilita o resgate da história do Movimento Negro e suas especificidades em torno da luta empreendida contra o racismo e sobre as questões referentes às relações raciais de sua época. Em relação ao movimento em nível estadual a autora nos diz que: “O movimento protestava contra a discriminação racial que colocava o negro na posição de inferioridade e defendia a formação intelectual da população negra como estratégia para sair dessa condição” (SILVA, 2009, p.167).

Na atualidade, o Movimento Negro Unificado organiza a luta política de pessoas negras dentro de uma causa comum, colaborando com a ressignificação da identidade racial, da reconquista da autoestima que foi subtraída pela colonialidade. Na luta que empreendem em torno da valorização da cultura negra, possibilitem, entre outras coisas, que os grupos religiosos de tradição africana se organizem em torno da luta contra a intolerância religiosa que há muito tempo persegue os seus seguidores.

Dentre as ações em prol do direito assegurado na constituição de 1988 que se refere à liberdade de credo religioso, situa-se a “Campanha em Defesa da Liberdade de Crença Religiosa e Contra a Intolerância Religiosa”, promovida pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, em parceria com o SESC-SP e o Instituto Nacional da Tradição e Cultura Afro-brasileira - INTECAB. A campanha foi lançada em 29 de setembro de 2004, a partir da necessidade de se lutar contra a imagem negativa que foi formada no decorrer da história em torno das religiões de tradição africana e afro-brasileiras e que continua a ser reproduzida pelos meios de comunicação social, vinculadas sempre a imagens negativas e satanizadas. Silva e Bento, coordenadores do CEERT em 2004, na apresentação do material impresso, fazem a seguinte afirmação:

No passado, a própria lei discriminava e punia a religiosidade trazida pelos africanos/as escravizados/as. Em alguns casos aplicava-se inclusive a pena de morte àqueles que professavam uma crença diferente da considerada oficial. No presente, a lei determina a igualdade de todas as religiões, mas na prática, muitas são as violações de seus direitos (SESC, 2004, p.03).

A referida campanha traz ainda a discussão sobre o ensino religioso nas escolas respaldado pela Lei. 9.475, de 22 de julho de 1997. Com essa lei o Estado Brasileiro assume que é laico e por isso nas escolas públicas o ensino religioso é facultativo e ninguém deverá passar por constrangimento em ser coagido a participar de atividades escolares que professem esta ou aquela religião.

2.3.3. Intolerância Religiosa nas Escolas Públicas

Um dos maiores problemas enfrentados por educandos e educandas que pertencem aos terreiros de candomblé e estão na escola pública, relaciona-se à perseguição que vêm sofrendo por parte das religiões neopentecostais, como reflexo da intolerância que vem sendo disseminada por esse grupo na sociedade.

O crescente número de adeptos desses segmentos neopentecostais, principalmente nos locais onde se concentram as populações negras e pobres do país, vem determinando o surgimento de uma verdadeira “guerra” contra a liberdade de expressão e do exercício de convivência com a diversidade. Essa “guerra” encontra, na mídia e na escola, espaços privilegiados de proliferação de ataques violentos aos religiosos de matriz africana e do proselitismo agressivo que determina um único caminho de relação com o sagrado. (BARBOSA, 2012, p.85)

A mesma denúncia foi apresentada por Caputo (2012), ao acompanhar através de uma pesquisa que se estendeu durante vinte anos, sobre a vida de crianças pertencentes a

um terreiro de Candomblé, tanto em seus processos de aprendizagem dentro destes como em relação à intolerância que sofreram no decorrer de suas vidas.

Essa pesquisadora relatou que quando era jornalista do Jornal O Dia realizou um trabalho fotográfico com crianças do terreiro. O resultado do trabalho foi entregue a direção do jornal para a realização de uma matéria que se voltava para a participação de crianças em terreiro. Entretanto, após o trabalho realizado, as fotos que pertenciam ao Jornal foram vendidas ao Bispo Edir Macedo da Igreja Universal do Reino de Deus, que tratou de utilizá-las expondo negativamente a imagem das crianças numa matéria intitulada “os filhos do demônio” na folha da Igreja Universal. Após três anos, passa a fazer parte do livro “Orixás, Caboclos e Guias - Deuses ou Demônios?” do próprio Edir Macedo, numa atitude de intolerância religiosa, etnocentrismo e “racismo epistêmico”. Além disso, associou uma legenda às fotografias das crianças afirmando: “Essas crianças, por terem sido envolvidas com os Orixás, certamente não terão boas notas na escola e serão filhos-problemas na adolescência” (MACEDO *apud* CAPUTO, 2012, p.27).

Após o fato Stela Caputo direcionou suas investigações de mestrado e de doutorado, para o acompanhamento não só dessas crianças, como também, sobre as questões relacionadas ao ensino religioso nas escolas públicas e o processo de repressão que passam os integrantes do candomblé. Constatou a angústia pela qual passam crianças e adolescentes candomblecistas, ao mostrar que a escola é o lugar onde sofrem os maiores preconceitos, devido a opção religiosa de seus familiares. Nesse sentido diz:

A maioria destas mesmas crianças, ao serem discriminadas, sentem vergonha e inventam formas de se tornarem invisíveis. A principal delas é esconder os artefatos religiosos, os preceitos do culto, a fé, a cultura. Isso acontece em diversos espaços, mas, de acordo com os depoimentos, a escola é “o pior deles” (CAPUTO, 2012, p.197).

Conforme os relatos que essa pesquisadora apresenta, observamos que o corpo docente, na maioria das vezes por falta de formação, tem contribuído para a exacerbação do preconceito, visto que não conseguem perceber e nem tampouco se comunicar com outras opções religiosas, para além das cristãs. Esta afirmação respalda-se no exemplo dado pela pesquisadora em relação a duas crianças candomblecistas que saíram da escola devido à imposição de práticas cristãs que encontraram naquele ambiente um espaço satisfatório para a sua reprodução. Em relação a isto Caputo nos diz que “[...] uma

professora passava óleo ungido na testa dos alunos para que todos ficassem tranquilos e para tirar o Diabo de quem fosse do candomblé” (CAPUTO, 2012, p.197).

Analisamos que a atitude dessa professora caracteriza intolerância a religião do Candomblé e perseguição aos seus membros. As concepções hegemônicas que tem como parâmetro as religiões cristãs são responsáveis pela diabolização dessa religião. Desta forma, os agentes escolares, principalmente os pertencentes aos segmentos neopentecostais, buscam a conversão desses educandos às suas práticas religiosas. Nesse espaço, Caputo (2012) nos diz que esses educandos e educandas são vítimas de insultos religiosos através de apelidos que desrespeita a sua fé.

Caputo (2012) nos traz ainda a reflexão da Yalorixá Beata de *Yemojá* que nos mostra a sua indignação em relação à escola ao dizer: “Se a escola excluir os alunos do candomblé não merece nenhum respeito” (Mãe Beata de *Yemojá* apud Caputo, 2012, p.207). Com essa reflexão Mãe Beata questiona as bases éticas que estão colocadas à escola, ao mesmo tempo em que reflete sobre o respeito que necessita ser exemplificado para ser seguido. Após isto, reafirma o seu papel de religiosa e a sua identidade negra ao dizer:

Muitas escolas discriminam crianças que frequentam o candomblé. Acham que o Brasil é uma coisa só, mas se discriminarem um neto meu, vou lá. Eu, Beatriz Moreira Costa, Mãe Beata de *Yemojá*, digo a um (a) professor (a) que discrimina que eles não têm direito de ensinar a ninguém. Nós estamos em um país que tem discriminação e preconceito, mas contra essa discriminação existem *Olórum*, *Èsú* e *Yemojá*, que deixaram uma Mãe Beata de *Yemojá* que não tem vergonha de dizer em lugar nenhum que é raspada e pintada no Candomblé. Sou negra! Sou afrodescendente e os terreiros reafirmam esse orgulho que temos do nosso povo. A escola devia fazer o mesmo! (MÃE BEATA DE *YEMOJÁ* apud Caputo, 2012, p.207).

Apesar do dispositivo legal que obriga trabalhar com a História e Cultura Afro-brasileira e africana nas escolas, o processo educativo nessas instituições não tem conseguido nem mesmo fazer com que haja respeito ao princípio constitucional de liberdade de credo religioso. Fato que acarreta danos psicológicos nos nossos educandos e educandas candomblecistas, como também, não consegue instituir práticas pedagógicas que levem ao reconhecimento, respeito e valorização das diferentes culturas.

Cunha Jr. (2005, p.256) analisa a questão da perseguição dos setores neopentecostais ao Candomblé como uma luta pela hegemonia no espaço religioso. A

estratégia que utilizam para aumentar o número de seguidores é a de hostilizar o universo religioso africano diabolizando os rituais da religião e o universo sagrado dos Orixás. Nesse sentido Cunha Jr. (2005) nos diz:

Um exemplo dessa luta de dominação é o que está ocorrendo com relação às culturas religiosas do candomblé e dos evangélicos. Estes últimos, na procura da hegemonia religiosa, constroem um racismo contra a cultura do candomblé. Através desse racismo, pregam a eliminação da nossa cultura religiosa de base africana. Combatem todos os elementos de expressão que marquem a existência de uma identidade do candomblé. Reduzem os elementos da cultura religiosa a coisa do diabo (CUNHA JR, 2005, p. 256).

A presença do neopentecostalismo nas escolas públicas também foi abordada por Oliveira e Rodrigues (2013), contudo esse autor traz em evidência a questão da discussão de Grosfoguel (2007) sobre racismo epistêmico e privilégio epistêmico, e diz que por meio dele vem “caracterizando todo conhecimento ou saber não cristão como produto do demônio” (OLIVEIRA & RODRIGUES, 2013, p.02). Desta forma, ressalta a imposição cultural de um grupo sobre o outro e através dela a tentativa de dominação ao dizer:

Esse pensamento é ampliado entre evangélicos pentecostais em especial os da terceira onda, também chamados Neopentecostais que tentam recriar uma lógica de conhecimento tornando inválido e demoníaco tudo o que não possa ser explicado ou compreendido pela igreja (OLIVEIRA & RODRIGUES, 2013, p.02).

A situação agrava-se quando esta disputa pelo poder religioso adentra a escola pública, espaço que deveria ser laico, transforma-se em um lugar de conversão religiosa, quando membros da equipe escolar são seguidores dessas religiões.

Há casos em que os próprios gestores redesenharam o cotidiano escolar, estabelecendo momentos de orações antes das refeições ou impondo aos docentes a leitura cotidiana da bíblia. Nesses contextos, não se pode falar, mencionar, lembrar pessoas, casos ou coisas que se referem as religiões de matriz africana (OLIVEIRA & RODRIGUES, 2013, p.03).

A respeito disso, Caputo (2012) também nos traz o depoimento de um dos sujeitos de sua pesquisa que reflete sobre o resultado da concepção de educação que vem sendo trabalhada nas escolas, onde prevalece o etnocentrismo e práticas autoritárias, ao mesmo tempo em que acarreta em meninos e meninas candomblecistas um sentimento de inferioridade em relação a seu pertencimento religioso. Nesse sentido, diz:

“Eu quero ser crente. Na escola só gostam dos alunos crentes!” Vi Luana Navarro crescer no terreiro da avó. Não houve um dia sequer que não a tenha visto feliz no Candomblé, religião que sempre disse amar e desejar seguir. Quando *Yánsàn* anunciou que ela seria sucessora da avó, seu destino cobriu-se de honras. No dia 27 de setembro de 2007, depois de vivenciar com alegria uma noite inteira de festa, ela me disse que na escola começou a sentir vergonha de sua fé e que desejava escolher outra religião para ser aceita e amada na escola, tanto pelas professoras quanto pelos demais alunos e alunas (CAPUTO, 2012, p.197).

Na investigação que realizou nas escolas públicas do Rio de Janeiro a partir da institucionalização do Ensino Confessional, encontrou nos livros didáticos que direcionam o ensino religioso dessas escolas um conteúdo que exclui as religiões que não estão vinculadas a matriz cristã, principalmente o Candomblé. Além de ressaltar os valores doutrinários do cristianismo e realizar práticas de conversão com os alunos não cristãos. A autora denuncia essa prática e nos faz refletir sobre os danos que ocorrem como a criança do exemplo citado acima, quando submetidas a essa imposição.

Os livros surgiram pela brecha aberta através da lei estadual 3.459/2000, que regulamentou o Ensino Religioso nas escolas do Rio de Janeiro. As obras desrespeitam a Constituição, burlam a própria lei do Ensino Religioso, discriminam religiões afro-descendentes e representam um retrocesso em importantes conquistas de educadores(as) preocupados (as) com a diversidade do país, com as diferentes culturas que circulam na escola e, por isso mesmo, com a necessidade em avançarmos na construção de uma sociedade multicultural (CAPUTO, 2012, p.226).

Concordamos com autora sobre a gravidade das brechas que essa lei estadual percutiu, pois possibilita situações pedagógicas que se constituem numa falta de respeito aos educandos e educandas que não seguem as religiões de matriz cristã. Nesse sentido, ressaltamos o constrangimento das pessoas que pertencem ao Candomblé e que são formadas a partir da educação nos terreiros, com valores diferenciados das concepções religiosas de base colonial.

2.4 Educação nos Terreiros

O terreiro é o espaço religioso para a vivência das religiões afro-brasileiras no qual se inclui o Candomblé, enquanto religião de tradição africana é o lugar consagrado para o culto aos Orixás. Nele são realizados os rituais que tem como objetivo fortalecer o Axé, ou seja, aproximar cada vez mais a energia cósmica que liga o filho ou filha de Santo a sua Divindade regente.

Desta forma, também se constitui num lugar de aprendizagem coletiva que acontece por meio do exemplo das atitudes e comportamentos, na medida em que “a aprendizagem no candomblé se dá na prática, na observação constante e na repetição de gestos, de tarefas, de posturas que se reproduzem desde sempre” (BARBARA, 2002. p.116). Tais comportamentos servem para aproximar cada vez mais o(a) neófito(a) dos fundamentos da religião no processo educativo que incluem os deveres inerentes não só aos principiantes, como a todos os seguidores da religião.

O terreiro de Candomblé constitui-se numa grande família que não é composta necessariamente pelos laços consanguíneos e sim pelos laços sagrados que ligam o homem ao Orixá. Esta família é composta pela Mãe ou Pai de Santo, que são a autoridade máxima da casa, sacerdotisas ou sacerdotes, cargos que são ocupados por pessoas que passaram por todas as fases de iniciação e que receberam dos Orixás o dever de dirigir o culto e de organizar a comunidade. Essas pessoas, que na maioria das vezes são mulheres³⁸, trazem a missão de cuidar dos “filhos do terreiro”, assumindo o papel de mãe. Sobre a responsabilidade deste cargo dentro do terreiro, a Yalorixá Stella Santos (2010) diz: “É quem une o homem ao *Orísa*³⁹ pelo processo de iniciação e quem distribuí o Àse só ela tem direito de iniciar e completar o ciclo de Iniciação” (SANTOS, 2010, p. 68).

De acordo com a necessidade podem também apresentar posturas rígidas ao primarem pela disciplina e cobrança em relação ao comportamento adequado dos adeptos nos rituais do culto e no processo de iniciação dos mesmos. Suas atitudes são inquestionáveis por terem tido o mérito de serem escolhidas pelos Orixás, estando, portanto, mais próximas do sagrado. Também, a grande tarefa de transmissão da tradição, dos conteúdos de fé e das práticas religiosas faz parte da missão das pessoas que dirigem um terreiro.

³⁸ A história do sacerdócio no candomblé tem apontado para uma maior liderança feminina do que masculina. Inclusive Verger (2002, p.28) afirma que o primeiro candomblé o *Iyá Omi Àse Àira Intilé*, numa casa situada próxima a Igreja da Barroquinha, foi criado por antigas escravas libertas, pertencentes à irmandade feminina de Nossa Senhora da Boa Morte da referida igreja. A discussão desse assunto também se encontra presente na Tese de Doutorado em Sociologia pertencente à Rosamaria Barbara, **A dança das Aiabás. Dança, corpo e cotidiano das mulheres de candomblé**. Defendida na Universidade de São Paulo, 2002, sob a orientação de Reginaldo Prandi.

³⁹ Grafia em Iorubá da palavra Orixá.

A Ialorixá ou o Babalorixá⁴⁰ pode estender sua autoridade sobre todos os aspectos da vida dos membros do terreiro. Isto traz prestígio ao dirigente de uma casa de Candomblé, mas também uma grande responsabilidade. A Ialorixá ou do Babalorixá tem a responsabilidade maior pelo processo de troca de Axé e com isso a responsabilidade última pela harmonia e equilíbrio da vida. O cuidado do culto é a tarefa mais importante da Ialorixá ou do Babalorixá (BERKENBROCK, 2007, p. 209).

Nos terreiros existe uma hierarquia e todos devem obedecê-la, pois assim diz a tradição, que começa exatamente com a Yalorixá ou o Babalorixá. Como diz a Yalorixá Stella Santos (2010): “A hierarquia é tudo princípio, meio e fim. Sem ela o caos, trevas, desinteligência, falta de comando, anarquia” (SANTOS, 2010, p.57). Essa hierarquia é definida através dos cargos, que também são chamados de *Olóyè*. Sobre a importância dos cargos nos terreiros e a responsabilidade moral e espiritual para a condução do mesmo, Yalorixá Stella Santos (2010) diz:

Todos os cargos são vitalícios, pois todos são dados por ordem do *Orísá*. O que é sagrado merece respeito. O dono do *oyé*⁴¹ tem obrigação moral e espiritual de se impor. Respeito se adquire respeitando os outros. Humildade não é subserviência. A simplicidade é plena de *Àse*⁴² (SANTOS, 2010, p.67).

Embora exista uma hierarquia, o exercício de cada cargo contribui para o funcionamento do terreiro, garantindo o equilíbrio dentro da casa, assim, outros cargos se sucedem ao da Mãe de Santo, ajudando-a na direção do Ilê. Nesse sentido, temos a Yákekerê, também chamada de “mãe pequena”, que substitui a dirigente do terreiro, caso ela esteja impedida por qualquer motivo de exercer a sua função. Sobre as atribuições deste cargo, Stella Santos (2010) nos diz que: “Reúne todos os atributos de mestra e fiscalizadora dos ensinamentos ancestrais e determinações da *Ìyálorixá*. Divide com a Mãe de Santo, ombro a ombro, as responsabilidades civis e religiosas” (SANTOS, 2010, p.70).

Na hierarquia dos terreiros e no processo educacional que está presente nos mesmos, todos os cargos têm a sua importância e finalidade específica. Dependendo da organização do terreiro, existem outros cargos que sucedem aos aqui apresentados e como já foi dito, podem também ser ocupados por uma criança ou adolescente, dependendo do tempo de iniciação das mesmas.

⁴⁰ Mesmo que Pai de Santo

⁴¹ Cargo religioso.

⁴² Mesmo que Axé.

A importância de um determinado grau da hierarquia é medida pela importância da função no culto que corresponde a esse grau. Alguns ofícios e cargos no Candomblé: *Axogun* (responsável pela matança dos animais sacrificados). *Pegigan* (“senhor do *Pegi*”, responsável pelos *Pegis*, os altares dos Orixás, *Alabe* (responsável pela música durante o culto). *Dagã* ou *Sidagã* (a mais velha e a mais nova das responsáveis pelo padê de Exu). *Ekede* (ajudante daqueles que entram em transe) *Abasse ou Iabassê* (responsáveis pela preparação de comidas sagradas), etc (BERKENBROCK, 2007, p. 211).

Dos cargos acima mencionados o *Axogun*, o *Pegigan* e o *Alabê*, compõem o grupo dos *Ogans* e no grupo das *Ekedes* estão as que auxiliam no salão e as *Iabassês* que são as cozinheiras dos Orixás. Esses cargos são compostos por pessoas que não incorporam e que ao serem suspensas e posteriormente confirmadas, recebem os direitos referentes ao seu cargo. Sobre esse processo Yalorixá Stella Santos (2010) nos ensina:

Em geral, numa festa pública o Orixá de um *Ègbón*⁴³ aponta alguém como *Ogá*.⁴⁴ O primeiro passo é a entrega das ferramentas ao escolhido. [...] Depois vem a chamada confirmação. Após determinado tempo de recolhimento, menor que o tempo de reclusão dos *Adosu*,⁴⁵ equivalente aos dos Filhos de Santo Assentados, em dia de festa é feita a confirmação do *Ogá* (SANTOS, 2010, p.80).

O período compreendido entre a suspensão e a confirmação pode ser variado e vai depender da vontade do Orixá e da realidade de cada terreiro, contudo, deverá respeitar a um determinado espaço de tempo para que a pessoa se prepare para a sua nova função. Nesse sentido, Yalorixá Stella Santos (2010) nos diz:

No Nossa Àse não costumamos permitir a confirmação imediata de Ogá. “suspende hoje, confirma amanhã”. Em geral, no mínimo há um intervalo de um ano entre os dois atos, tempo necessário para reflexões das imensas responsabilidades para o neófito [...]. Precisa-se viver o dia-a-dia do Terreiro para aprender a importância do *Oyè* adquirido, sob pena de ser um eterno desinformado (SANTOS, 2010, p.81).

As *Ekedes* passam pelo mesmo processo de suspensão e confirmação para terem os direitos inerentes aos seus cargos. Em ambos os casos o processo de aprendizagem referente aos conhecimentos específicos de cada função inicia-se no momento da suspensão. Entre os atributos de cuidar do Orixá em terra e das tarefas civis do salão, elas também são educadoras. Como diz Yalorixá Stella Santos (2010): “Deve ser conselheira, orientadora e amiga de seus Filhos e de suas irmãs mais novas. E deve ter boa vontade para

⁴³ O mais velho, mais maduro e experiente.

⁴⁴ Mesmo que *Ogan*.

⁴⁵ Iniciado

receber ensinamentos e orientações e bons conselhos dos mais velhos” (SANTOS, 2010, p. 86).

Segundo, a Yalorixá Stella Santos (2010) a educação nos terreiros no tempo de Mãe Aninha⁴⁶ era pautada nos rígidos princípios de hierarquia. Com o propósito de manter essa organização a Mãe de Santo contava com a ajuda das Àgba⁴⁷ para cuidarem de repassarem os conhecimentos aos recém-iniciados. Desta forma, a Mãe de Santo não precisava ficar envolvida diretamente com isto, dedicando-se a tarefas mais específicas de seu cargo no Ilê. Conforme Yalorixá Stella Santos (2010) diz se referindo ao tempo de Mãe Aninha:

Íyá Oba Biyi era muito zelosa com coisas de hierarquia e *awo*⁴⁸. Tinha um grupo de filhas de santo mais velhas, e umas tantas senhoras idosas as Àgba - responsáveis pela educação direta das Filhas-de-Santo. Depois da iniciação, Mãe Aninha as deixavam aos cuidados das velhas senhoras (SANTOS, 2010, p.21).

É importante ressaltar que independente dos cargos que ocupam todas as pessoas iniciadas que compõem um terreiro são “filhos de santo”. Estes conforme o tempo na casa e vontade dos Orixás podem ocupar um cargo; ou ainda não estarem preparados para os mesmos. Sobre essa questão Yalorixá Stella Santos (2010) diz que: “Segundo o tipo e o tempo de “Obrigação” feita eles podem ser classificados como: *Abiyan*, *Iyawó*, *Ègbòn* e *Olóyè*” (SANTOS, 2010, p, 37).

Podemos dizer que o *Abiyan* é a pessoa que está no início de seu processo de aprendizagem dentro dos terreiros. Dentro deste grupo, dependendo da situação específica de cada um, pode ser aquela pessoa pré-iniciada ou a que apenas tem as “guias ou contas lavadas” no terreiro. Sobre isto Yalorixá Stella Santos nos diz:

A partir do momento que esta pessoa tenha o colar ritual, passando a frequentar o terreiro com maior frequência e participando na medida do possível, de cerimônias públicas, ela pode ser considerada *Abiyan*, quando a comunidade já percebe nela algum chamamento religioso, podendo ou não vir a ter um processo iniciático (SANTOS, 2010, p.37).

⁴⁶ Eugênia Anna dos Santos, também chamada de *Oba Biyi* foi fundadora e primeira Mãe de Santo do *Opó Àfonja*. Esse terreiro foi criado em 1910, que é uma dissidência da Casa Branca, primeiro terreiro da Bahia, pertencente à Nação Ketu. Essa mulher, filha de Xangô, teve grande importância histórica, por ter lutado pela liberação do Candomblé que era bastante perseguido na época, obtendo a liberdade da prática religiosa a partir do Decreto nº 1212 no governo de Getúlio Vargas. (Cf. Santos, 2010, p.18)

⁴⁷ Pessoas mais velhas, que nesse caso eram mulheres, consideradas superiores e sábias.

⁴⁸ Significa segredo

Segundo a Yalorixá Stella Santos existe uma diferença muito grande em torno das responsabilidades assumidas entre o *Abiyan* que tem apenas a conta lavada e o de Santo Assentado. Aos primeiros estão destinadas responsabilidades relacionadas aos serviços domésticos: “Enfim, em tarefas de natureza civil, sem maior envolvimento religioso” (SANTOS, 2010, p.39). Já os que têm “Santo Assentado”, tem um comprometimento maior com as tarefas de âmbito sagrado e o seu processo de aprendizagem enquanto filho de santo começa exatamente aí. “Os *Abiyan* de Santo Assentado têm maiores responsabilidades: zelam pelos assentamentos individuais e pela Casa do *Orísá* a que pertençam” (SANTOS, 2010, p.39).

A *Iyawó* é aquela pessoa que já passou pelo período de *Abiyan* e que se consagrou ao Orixá por meio de todas as exigências do processo de iniciação. Desta forma, deverá se preparar durante sete anos em relação às aprendizagens inerentes a sua função para que possa receber os seus direitos de poder ter os seus filhos de santo. Sobre essa preparação Yalorixá Stella Santos nos diz:

Deve participar, na medida do possível, de diferentes “Obrigações”, para que aprenda o máximo possível sobre coisas que lhe serão necessárias na sua vida de Sacerdote da religião dos *Orísá*. Tem que aprender a dançar, cantar, responder aos cânticos, comportar-se com dignidade, consideração, simpatia. Hoje é filho, amanhã, quem sabe?... (SANTOS, 2010, p.41).

Decorrido os sete anos tempo necessário para que o *Iyawó* possa adquirir as aprendizagens básicas para receber os seus direitos, ele torna-se um *Ègbón*. Neste caso possui maioria dentro do Candomblé e sendo considerado o “irmão mais velho”. Os *Olóyè* são aquelas pessoas que possuem cargos específicos no terreiro, escolhidas pelos Orixás.

Os elos que unem o homem ao Orixá acontecem pelo processo de iniciação, conforme a vontade dos Orixás que se comunicam com as Yalorixás ou com os Babalorixás através do jogo de búzios, pelo qual manifestarão as particularidades do ritual inerente àquela pessoa que será iniciada. Segundo Caputo (2012), essa iniciação pode ocorrer tanto com crianças como com adultos, sendo precedida de etapas que vai desde o recolhimento até o dia da saída com a confirmação de seu Orixá, dando-lhe um novo nome.

Terminando o recolhimento, na saída do santo, durante uma festa na qual o *Ìyáwó* é apresentado à comunidade, o Orixá revela o *Orúko*, o nome pelo qual essa pessoa será reconhecida no candomblé, seu nome iniciático. Em seguida sai o “carreço final” (ou *Erú pin*) contendo todas as coisas do santo e que será deixado em local destinado pelo jogo (CAPUTO, 2012, p.70).

O processo de iniciação fortalece o axé, pelo qual se dá a harmonia entre os seres humanos e os Orixás. “O axé é entendido como força, como energia que tudo transpassa, tudo movimenta, tudo dinamiza, tudo possibilita” (BERKENBROCK, 2007, p. 259). O Axé está presente em todas as atividades que acontecem dentro do terreiro e faz parte da aprendizagem nos mesmos adquirir os conhecimentos necessários para o equilíbrio dessa energia, não só no patamar individual, como também na coletividade. Sobre o Axé Yalorixá Stella Santos nos diz: “O Axé dado pela Mãe ao seu filho de Santo é imprescindível no processo iniciático” (SANTOS, 2010, p.31). Contudo, mesmo as pessoas que ainda não são iniciadas ao participarem das atividades no terreiro também comungam do Axé.

A iniciação no Candomblé intensifica os processos de aprendizagem, que tem por princípio a tradição oral pertencente à cultura africana dos povos iorubanos, mesmo que em alguns terreiros já haja espaço para o conhecimento escrito, na base desses ensinamentos ainda permanece a oralidade. Assim, a Yalorixá Stella Santos (2010) diz:

A população terrestre aumentou muito, consequentemente a do Asè também, dificultando muito a transmissão do conhecimento apenas por via oral. O que se registra, por escrito, permanece! Porém nunca é demais lembrar, apesar da importância da escrita na comunicação, o conhecimento transmitido pela oralidade é a base da transmissão do conhecimento iniciático, pois só através dele o Àse dos mais velhos pode ser passado aos mais novos (SANTOS, 2010, p. 54).

Integrando os rituais pertencentes ao processo de iniciação e que possui grande Axé é o *Borí*⁴⁹, é o momento em que se dá comida à cabeça. Em relação ao mesmo, Yalorixá Stella Santos nos diz: “O *Borí* é uma cerimônia de grande significado. É a adoração à cabeça, realizada pelo conjunto de oferendas, cânticos e louvações” (SANTOS, 2010, p. 100).

Lody (1987) concordando com Yalorixá Stella Santos (2010) nos fala sobre o ritual do *Borí*, contudo enfatizando a questão da alimentação no mesmo ao dizer: “Esse momento

⁴⁹Optamos a escrever a palavra Borí, como letra maiúscula da mesma forma que Stella dos Santos, devido a importância do ritual.

consiste no oferecimento da comida a sua cabeça, em cerimônia chamada *borí*. Tudo é preparado rigorosamente dentro do cardápio do orixá, estando presentes alimentos cozidos, fritos e crus” (LODY, 1987, p.28).

A alimentação é vista por Lody (1987) como um fator fundamental dentro do Candomblé. Ele ressalta o papel feminino, assumido pela *Ekede Yabassé* que tem a tarefa de preparar os alimentos. A pessoa que está sendo preparada para essa função necessita aprender conhecimentos específicos, pois agradar ao paladar dos Orixás é necessário para o equilíbrio do Axé. Nesse sentido nos diz:

Cozinhar, por exemplo, é tarefa feminina, e o candomblé sem alimentos não pode funcionar. Os deuses necessitam das comidas nos pejis, os assentamentos têm fome de seus cardápios especiais. Estar na cozinha não é saber manipular apenas os ingredientes, mas as quantidades, os momentos indicados, criando uma linguagem pictórica, olfativa e gustativa, que faz com que cada prato oferecido no peji seja uma mensagem que o deus tutelar irá decodificar e entender, ficando feliz. Assim o axé é revigorado, e todos os homens e mulheres que o compartilham também estão nutridos, mas em outra dimensão (LODY, 1987, p.24).

Desta forma, para que o *Borí* seja pleno de Axé, é necessário que os alimentos sejam preparados com muito amor e dedicação. Outro ponto que merece destaque no processo de iniciação é o uso de alguns objetos de fundamento religioso como o *ecodidé*, “ pena vermelha, símbolo do sangue menstrual e da fertilidade” (LODY, 1987, p.30). O uso do mesmo está relacionado ao renascimento para vida dedicada ao Orixá.

Outro objeto de fundamento é o *quelê*, espécie de gargantilha utilizada pelo neófito, nas iniciações. Sobre o uso do *quelê*, Lody (1987) nos diz: “A Iâo portará, como símbolo público de sua sujeição, o *quelê* [...]. O *quelê* estava separando sua cabeça de seu corpo, espécie de gargantilha preparada com contas e outros materiais conforme o tipo de Orixá que foi feito” (LODY, 1987, p.31).

Em todos os rituais de iniciação, como todo contato com o universo sagrado dos Orixás é permeado pelo idioma de origem africana que é o Iorubá. A religião constituiu-se num fator decisivo para que a língua materna africana não morresse, pois foram as orações, os cânticos e as expressões tradicionais da comunicação revividas nos terreiros que ofereceu condições para que o povo negro não se perdesse de suas origens.

Reportando-nos a diáspora africana, encontramos a imposição do idioma do colonizador aos homens e as mulheres subjugadas pelo processo de escravização. Contudo, por meio do sagrado este idioma conservou-se fazendo com que as comunidades afrodescendentes não perdessem totalmente o vínculo com a sua cultura de origem. Nessa direção, Caputo afirma que: “Em todos os terreiros de candomblé que frequentei até hoje, tanto nos de *Òrìsà* como nos de culto de *Égun*, o idioma yorubá é bastante vivenciado, seja nas cantigas ou nos *oríkì*, que são as frases de louvação aos *Òrìsà*” (CAPUTO, 2012, p.138).

A força dos Orixás junto com a tradição oral possibilitou que o povo africano não perdesse o vínculo com a língua ancestral. Nesse sentido, a tradição oral iorubana ultrapassa a ideia ocidental limitada de ausência da escrita, pois ela permeia a transmissão dos conhecimentos em todos os momentos no Candomblé.

A palavra para os iorubanos além de servir para perpetuar às novas gerações todo um pensamento tradicional, traduz a filosofia de vida e ética africana, expressada através dos poemas, adágios, canções, orações e outras manifestações literárias. Segundo Ribeiro (1996), a palavra é sagrada, pois se relaciona ao divino e quando proferida tem força e poder criador.

A tradição oral é, entretanto, além desse imenso conjunto literário, a grande escola da vida. Baseada numa concepção de homem e de universo que confere à *Palavra* origem divina, nela reconhece um poder sagrado, criador, capaz de preservar e destruir (RIBEIRO, 1996, p.45).

Dentro deste contexto a autora ressalta a importância de se falar a verdade na tradição africana, sendo a mentira não só uma falha moral, como também uma falha em relação a sua unidade com o sagrado.

Quando alguém pensa uma coisa e diz outra, separa-se de si mesmo, rompendo a unidade sagrada, reflexo da unidade cósmica. Cria desarmonia ao redor de si e em seu próprio interior. (RIBEIRO, 1996, p.45)

Outro ponto importante trazido por essa autora, sobre a tradição oral africana e a educação nos terreiros é o que se relaciona ao nome das pessoas e das coisas que nos rodeiam em geral. Para o pensamento africano o nome traz em seu redor significados que estão relacionados às coisas divinas, eles também podem expressar o contexto em que se deu o nascimento de uma pessoa, ou seja, a forma como Deus lhe deu o seu sopro de vida.

Alguns nomes, determinados pelas circunstâncias do nascimento, são considerados *nome com o qual a criança nasce*. Por exemplo, Kehinde, literalmente, o último a chegar é, entre os gêmeos, o espírito mais velho, que vem ao mundo em segundo lugar, enquanto Tawio, literalmente, vai experimentar a vida, é o espírito mais novo, que chega ao mundo em primeiro lugar. (RIBEIRO, 1996, p.47)

A força da palavra também está presente através das orações proferidas no Candomblé, os *orikis*⁵⁰, quando pronunciado nos rituais abrem os portais com o mundo sagrado, funcionando como veículo de aproximação aos Orixás. Nessa religião, os *orikis* apresentam-se geralmente de forma cantada e para todas as atividades que serão realizadas existe um *oriki* correspondente, que vai desde o alimentar-se que eles denominam como *ajeum* até as oferendas realizadas ao Orixá. Essa oração em forma de cânticos está presente em todos os momentos. Reza-se para o sal, o mel, as ervas, a água, em fim a todos os elementos que compõem esse ritual de fundamento de passagem da vida profana para a vida sagrada. Na nova etapa da vida as pessoas também irão ganhar um nome sagrado, um *oriki*.

Além do próprio nome, as pessoas possuem um *oriki* que permite a sua identificação. *Oriki*, palavra composta por *ori+ki*, significa saudar ou louvar (*ki*) o *ori* ou a origem do nomeado. Por relatar feitos e características do indivíduo, da família da cidade ou do orixá a quem se refere, exerce função documental. Mas a função dos *orikis* não se detém aí, dado que muitos deles constituem nomes primordiais secretos, místicos ou fundamento de espíritos, divindades, animais, plantas, seres humanos, moléstias e etc. (RIBEIRO, 1996, p.48)

Na educação nos terreiros as pessoas mais velhas, em tempo de iniciação, ensinam por meio da oralidade os fundamentos da religião às mais novas. A ausência da escrita na tradição cultural africana, pertencente ao povo iorubano, faz com que tudo seja observado atentamente, se aprende por meio da repetição no âmbito da vivência religiosa. Como nos diz Lody (1987): “A transmissão do conhecimento é oral e acompanhada da prática, vivenciamos todas as etapas de cada atividade” (LODY, 1987, p.24).

Nesse caso, antes de praticar, segundo os preceitos dessa religião, se faz necessário estar aberto para o aprendizado com humildade e respeito, utilizando-se da observação e da escuta. Neste processo o neófito aprende valores que são repassados pelos mais velhos.

Então a escuta atenta e silenciosa acompanhada de virtudes como a paciência, a humildade e o respeito para com os mais velhos que são detentoras do saber, são qualidades extremamente apreciadas. A *abiā*, a

⁵⁰Também pode ter o sentido desaudação, poema (Cf. Cossard, 2007, p. 220).

filha de santo recém-iniciada, deve escutar quase intuitivamente as palavras das mais velhas a fim de conhecer as coisas e mais tarde saber reproduzi-las (BARBARA, 2002, p. 103).

Comungamos com a autora sobre a importância da função dos candomblecistas mais velhos em repassar os conhecimentos iniciáticos para o processo de aprendizagem dos(as) neófitos(as). Contudo, ressaltamos que o tempo que está prevalecendo é o de feitura e não a idade cronológica do(a) filho(a) de Santo. Podendo uma pessoa mais jovem que é antiga em termos de iniciação transmitir os saberes da religião a uma mais velha que foi recentemente iniciada. Como a Yalorixá Stella Santos (2010) diz:

Todos nós Iniciados somos *Adosu* e nossa idade é contada pelo tempo de *Orísa*. Uma pessoa, por exemplo, que tenha apenas quinze anos de idade, já pode ser considerada “velha no santo”, caso ela tenha sido iniciada aos dois anos de idade (SANTOS, 2010, p.53).

Caputo (2012) reafirma Santos (2010) em relação ao tempo de feitura das crianças no Candomblé. Nesse sentido, ela faz uma importante ressalva em relação ao respeito recíproco que deve existir entre estas e os mais velhos.

As crianças estão misturadas aos adultos nos terreiros. Devem, sim, muito respeito aos mais velhos, mas são igualmente respeitadas por eles. No terreiro, é o tempo que a pessoa tem de iniciado que conta. A antiguidade iniciática é superior à idade civil. Por exemplo, se um adulto chega ao terreiro para começar a aprender a religião, uma criança já iniciada pode perfeitamente ser responsável por lhes passar os ensinamentos (CAPUTO), 2012, p.72).

Nesse sentido, a educação nos terreiros assume o papel de educar as crianças, resgatando o modelo que fora estabelecido pelos ancestrais, que encontra na obediência ao Orixá e no universo que o circunda, o código de ética pelo qual guiarão as suas vidas. O mesmo baseia-se nos valores daquela sociedade, servindo de guia para que os comportamentos de seus adeptos estejam mais aproximados da experiência ancestral.

Os princípios da educação são baseados sobre a concepção *Omolúwàbi*, ou seja, um bom caráter em todos os sentidos da vida, e que inclui o respeito aos mais velhos, lealdade para os pais e a tradição local, honestidade, assistência aos necessitados e um desejo irresistível ao trabalho. É um processo de vida longa, onde a sociedade inteira é a escola (BENISTE, 2012, p.35).

Analizando este pensamento do autor observamos que a cultura e a ética que permeava a educação da sociedade iorubana e que vem se conservando através dos tempos na educação dos terreiros é totalmente diferente dos princípios da educação no mundo

ocidental. Estabelecendo uma comparação entre ambas, nos deparamos com a sociedade industrializada do mundo moderno, onde se despreza os idosos, por eles não estarem mais em idade produtiva. Essa realidade se configura de forma diferente nos terreiros que utilizam a sabedoria das pessoas mais velhas para a aprendizagem das novas gerações de modo que o conhecimento dos nossos ancestrais não se perca nas páginas do tempo. Como nos diz Yalorixá Stella Santos:

Viver é aprender. Isso não “desbanca” ninguém. Ensina quem pode e aprende quem for inteligente, humilde, sábio, e tiver boa vontade. Os velhos são arquivos vivos, testemunhas de fatos emocionantes. Aprender e ensinar são atos constantes da vida. Ensinamos e aprendemos sempre (SANTOS, 2010, p.102).

No mundo que se pauta nos valores ocidentais privilegiam-se os saberes da ciência, onde o lugar consagrado para essa aprendizagem é o da escola, em detrimento aos processos educativos que são travados na prática social. Outras influências interferem na educação como o desrespeito aos pais e distanciamento da cultura local, imposta pela força da cultura padronizada, culminando numa visão individualista e consumista de mundo, na qual o ter se sobrepõe ao ser.

O pensamento africano contrário a tudo isso, é guiado pela vivência em coletividade⁵¹, o que contribuí para o fortalecimento das ações que primazia uma vida melhor para as novas gerações, que se repercute no presente como uma herança para os filhos, na medida em que são ensinados desde pequenos a respeitar a natureza. Essa realidade está refletida no pensamento de Ribeiro (1996) quando nos diz:

Que a força do passado esteja em mim, no presente, para que eu possa assumir compromisso integral com o grupo a que pertenço, participando lado a lado com meus antepassados e contemporâneos, da construção de tempos melhores para os que vêm chegando (RIBEIRO, 1996, p. 31).

Desta forma podemos perceber que o distanciamento com o pensamento ocidental é perceptível ao olharmos a maneira como é negligenciado o compromisso com a ecologia e com as gerações futuras, movido pelos interesses capitalistas que se expressam nas relações sociais. O desrespeito à natureza, baseado no discurso de produção mundial para o progresso, prejudica o equilíbrio ecológico, que é algo inconcebível no pensamento religioso de muitos povos da África. Nesse sentido, a harmonização com a natureza está intrinsecamente relacionada com o respeito que o povo africano tem com o sagrado.

⁵¹ Apesar de estarem sujeitos às imposições culturais hegemônicas.

Isto nos leva a supor que as crianças e adolescentes educadas nos terreiros são obrigadas a transitar em mundos totalmente diferentes, quando fazemos a comparação entre a educação dos terreiros e a educação escolar. Uma é antagônica a outra. A primeira apresenta a resistência de um povo que não quis se desprender de seus valores e lutou por eles contra toda forma de opressão. A segunda se constitui na base da preservação do mundo moderno, formando homens numa visão cartesiana, inspiradas no iluminismo, na qual a razão humana se sobrepõe as questões da fé, num modelo científico eurocêntrico e excludente. Tudo isso, associado ao contexto político e econômico atual pautado nos valores da sociedade neoliberal.

Em meio a esse choque de formação a educação no Candomblé vai mais além, no momento em que se traduz na luta do povo negro contra as amarras da opressão do colonizador, tornando o terreiro um espaço de resistência e de reafirmação da identidade negra e de seus valores culturais. A ligação existente entre o ser humano e o Orixá possibilita o fortalecimento pessoal que se constitui a partir desse universo sagrado.

Nos tempos mais remotos numa África, que foi imortalizada pela memória de nossos ancestrais, estavam inseridas as histórias que envolviam os Orixás, tanto em relação aos seus feitos heróicos, como também as que vinham atreladas a explicação filosófica da origem da vida, da terra e dos seres humanos. Cada criança ao ter contato com os valores sagrados de seu povo, através da escuta, formava em sua mente o universo simbólico dos Orixás e com eles estabelecia uma relação de identidade que a lhe fortalece para a assunção de papéis sociais, necessários para uma vivência de lutas e glórias.

Nesse sentido, os terreiros fazem um retorno a Mãe África e faz parte deste contexto, conhecer os enredos que envolvem os Orixás, na forma dos mitos e assim revivê-los num conjunto de atitudes que serve para reverenciar o sagrado. Integra esse contexto a música e o ritmo cadenciado que está associado à chamada de cada Orixá, onde é reverenciado com coreografias através da dança que relembraria os traços de sua personalidade e o que marcou a sua história.

A música está ligada a dança para definir formas, dependendo da divindade. Não são meras respostas emocionais ao ritmo; todos os gestos possuem significados profundos com aquilo que se deseja conseguir. Citamos, como exemplo, o cântico que lembra a voz do Òrisà Osun, expressa o movimento das águas – as águas correm calmas nos lugares próximos, e rápidas nos lugares profundos (BENISTE, 2012, p.23).

Desta forma, o conhecimento musical no Candomblé é imprescindível para que haja harmonia no culto aos Orixás. Ele é constituído de saberes específicos, pois para cada Orixá existe um ritmo certo e um momento adequado para fazer a sua reverência. Ajudando-nos a conhecer melhor sobre a música no Candomblé, Lody (1987) nos diz:

O acompanhamento musical da vida religiosa do candomblé fornece não apenas estímulos sonoros aos diferentes rituais; funciona enquanto verdadeira sustentação do culto, podendo-se afirmar que as liturgias dos terreiros são musicais (LODY, 1987, p.91).

Integra os conteúdos dessa aprendizagem conhecimentos específicos ligados aos tipos de instrumentos utilizados na religião, adequados para chamada de cada Orixá como também sequência rítmica e *paô*. Lody (1987) nos diz:

O som da palavra, do instrumento, do cumprimentar o santo, realizando o *paô* - sequência rítmica de palmas- obedecendo a uma postura de acato e de oração, justifica o seu uso permanente na comunicação entre os deuses e também entre os iniciados (LODY, 1987, p.61).

A pessoa responsável pela música no Candomblé de Ketu é o Alabê, que por via de regra foi preparado para esse fim por um Ogan mais experiente para essa função. Conforme Lody (1987, p.62), os instrumentos de percussão utilizados no Candomblé são chamados de atabaques, *o rum, rumpi e lê*, seguindo-se a ordem decrescente do maior para o menor. Eles são tocados com os *aguidavis*, baquetas, nos Candomblés de Nação Ketu e Jeje e com as mãos nos Terreiros de Angola-congo e no Candomblé de Caboclo.

Lody (1987, p.62) também nos alerta para outros tipos de instrumentos que também compõe a cadência de ritmos existente no Candomblé, podemos citar: o agogô, a cabaça e o adjá (instrumento utilizado pelos sacerdotes e Ekedes que denota poder).

Toda música no candomblé é acompanhada da dança, que também não se define por expressões corporais aleatórias. Ela se conecta com o sagrado no momento em que evoca a sua personalidade e história, ressaltando a importância histórica e sagrada da dança no Candomblé, Lody (1987) nos diz:

A dança no candomblé nunca poderá ser interpretada como uma coreografia simples. É uma linguagem das mais eficazes para travar diálogos entre os deuses, os adeptos e a natureza, abrindo-se, inclusive, um espaço para a ancestralidade (LODY, 1987, p.63).

Sendo assim, pessoas que tem a responsabilidade de conduzir os Orixás em terra como as Ekedes precisam se aprimorar na arte da dança no Candomblé. Faz parte de sua

função adquirir conhecimentos específicos em relação à dança dos Orixás, conforme o contexto mítico de cada um. Nessa direção, Lody (1987) nos diz: “Exige conhecimento elaborado sobre os passos, gestos, sutilezas de movimentos que traduzem situações sobre a personalidade do deus tutelar, contando sua história e elementos que o identificam publicamente” (LODY, 1987, p.63).

Por meio da reverência corpórea que traduz a alma através da dança, o Orixá pode descer a terra, através da incorporação de um “filho de santo”, quando todos se movimentam em cadência rítmica harmoniosa em seu louvor. Esse momento denominado de transe ou manifestação é uma volta ao tempo do Orixá, que pauta-se nas tradições através dos rituais, que devem permanecer iguais ao que aconteceu no passado para que se perpetue no futuro. Nesse sentido, Eliade (1992) afirma:

O tempo sagrado é por sua própria natureza reversível, no sentido em que é, propriamente falando, um tempo mítico primordial tornado presente. Toda festa religiosa, todo Tempo litúrgico, representa a reatualização de um evento sagrado que teve lugar num passado mítico, “nos primórdios” (ELIADE, 1992, p.38)

Neste contexto Eliade (1992), vem nos falar num tempo mítico que através do transe no Candomblé, se dá a volta ao passado através da descida do Orixá que incorporado ao seu médium traz toda a sua história por meio de sua dança. O indivíduo e o seu Orixá, que são indissociáveis, dividem no mesmo momento o tempo sagrado e o tempo profano, visto que mesmo em suas atividades cotidianas os filhos de santo não se separa de seu orixá, isto o remota o tempo todo a uma dimensão sagrada.

Segundo Ribeiro (1996) esse tempo passará a ser totalmente sagrado quando o indivíduo estiver numa situação de transe, quando nos diz:

As alterações de consciência são determinadas, principalmente pelo movimento no tempo, ocorrendo algo como existir simultaneamente nos dois tempos e nos dois espaços - o do sagrado e do profano, pois não se perde a consciência de estar aqui e agora com o grupo de pessoas físicas e com um conjunto de objetos, ao mesmo tempo que se está no tempo e espaço primordiais, com as divindades e os ancestrais. Exceção a isso talvez seja o estado de consciência alterado na situação de transe e incorporação dos Entes Sobrenaturais, oportunidade em que a consciência é mais chamada para o tempo e dimensão do sagrado (RIBEIRO, 1996, p.30).

Beniste (2006) faz uma análise entre o mito e a realidade na sociedade africana, ressaltando a importância do mesmo para fornecer respostas às indagações do ser humano

sobre questões relacionadas à vida. Nesta procura por “justificativas racionais a sua existência, os mitos passaram a ser utilizados e considerados lógicos” (BENISTE, 2006, p.17).

Esse autor faz uma crítica em relação aos antigos historiadores da cultura africana que atrelados a uma visão etnocêntrica, presos a sua cultura e visão religiosa, consideraram esses povos como primitivos por estarem integrados à natureza. O mito pode estar relacionado ao mundo dos fenômenos como também a fatos históricos que não foram registrados, devido ao fato desta cultura ter como base a tradição oral.

A mitologia nasce propriamente em razão de algo que independe de toda invenção. São as necessidades de um povo de tradição oral que mantêm registrados seus fatos históricos. Trata-se de uma forma de voltar às origens ou conforme diz Mircea Eliade, “a nostalgia das origens” (BENISTE, 2006, p. 18).

Para que a volta ao passado seja realizada, os neófitos precisam conhecer os mitos que são transmitidos pela tradição oral, repassados por meio da educação nos terreiros pela liderança religiosa ou pelas pessoas mais antigas da casa. O mito, por reviver os feitos heróicos dos Orixás, é a marca do sagrado na cultura e constitui-se também como uma maneira de rememorar as histórias que compõem a tradição iorubana ou nagô, que não morreu pelo papel de resistência presente na religião.

[...] nos autorizamos a tomar o mito como principal fonte de informação e compreensão dos aspectos da cultura. Considerando-o para a nossa compreensão de nossa história. O mito, como se mostra para o povo afrodescendente, é capaz de enfeixar todo um conjunto de valores com funções que vão além das funções apenas rituais. (PETROVICH & MACHADO, 2004, p.21)

Os mitos que recontam as histórias dos Orixás estão relacionados à origem do mundo, os fatos que os envolvem como herói fundador, o poder que exercem em relação às forças da natureza, rivalidades entre os mesmos, dentre outros que estão intrinsecamente relacionados à cultura africana. O mito está ligado à maneira do povo iorubano ver o mundo, concedendo explicações filosóficas a cerca da vida e da morte, dando forças ao homem negro e a mulher negra a superar as adversidades da vida.

Dizem que quando Olorum encarregou Oxalá de fazer o mundo e modelar o ser humano, o orixá tentou vários caminhos. Tentou fazer o homem de ar, como ele, mas não deu certo, o homem logo desvaneceu. Tentou fazer de pau, mas a criatura ficou dura. De pedra ainda a tentativa foi pior. Fez de fogo e o homem se consumiu. Tentou azeite, água e até

vinho-de-palma, e nada. Foi então que Nanã Burucu veio em seu socorro. Apontou para o fundo do lago com seu *ibiri*, seu cetro e arma, e de lá retirou uma porção de lama. Nanã deu a porção de lama a Oxalá, o barro do fundo da lagoa onde morava ela, a lama sob as águas, que é Nanã. Oxalá criou o homem, o modelou no barro. Com o sopro de Olorum ele caminhou. Com a ajuda dos orixás povouou a terra. Mas tem um dia que o homem morre e seu corpo tem que retornar a natureza de Nanã Burucu. Nanã deu a matéria no começo, mas quer de volta no final o que é seu (PRANDI, 2001, p. 197).

O trabalho que é realizado no âmbito dos terreiros, ao recontar um mito como este, supera a esfera religiosa ao colaborar com a afirmação da identidade racial das crianças afrodescendente que não encontram nas histórias narradas pelo universo cultural ocidental, heróis e heroínas negras que as façam sentir orgulho de sua etnia. “Os repetidos acontecimentos mitológicos, vivenciados ritualisticamente nos terreiros, propiciam o engajamento atuante de sujeitos com a sua identidade preservada nos diversos coletivos originantes da comunidade” (PETROVICH & MACHADO, 2004, p.21).

Desta forma, acreditamos que o Mito no Candomblé seja um conhecimento ancestral que como tantos outros são desvalorizados pela cultura ocidental. Saberes como esse deveria ser resgatado pela escola, enquanto espaço de vivência de uma educação intercultural em prol da constituição de uma educação étnico-racial.

2.5 Educação Étnico-Racial

Estabelecendo uma comparação entre a educação nos terreiros e a educação na escola, observamos nesta, a presença da identidade negra distorcida e associada a funções subalternizadas, ancorada no tempo da escravidão, descontextualizados de sua cultura.

O silenciamento da história desse povo e do conjunto de conhecimentos que trouxeram da África é uma marca colonial que se estende até os dias atuais na educação escolar, onde o homem e a mulher negra ainda são vistos associados a uma imagem de inferioridade e submissão. Contudo, o conhecimento africano em termos tecnológicos especialmente no campo da produção agrícola foi apropriado pelo colonizador, assim como sua história. Conforme diz Cunha Jr. (2005, p.249):

Os africanos vieram com os conhecimentos técnicos e tecnológicos superiores aos dos europeus e aos indígenas para as atividades produtivas desenvolvidas no país durante o período de Colônia e Império o que tornou esta mão de obra africana responsável pelas atividades de trabalho desenvolvidas durante este período histórico (CUNHA JR, p.249).

Neste sentido, quando nos reportamos aos Terreiros de Candomblé, nos deparamos com um espaço que favorece a conservação e reprodução dos saberes africanos. Nessa direção, ao se trabalhar com o Mito de Ogum, que ficou conhecido pela apropriação do conhecimento que esse Orixá tinha em relação ao ferro, observamos a valorização da tecnologia africana.

Esse conhecimento dos terreiros deveria ser explorado pelas escolas para o trabalho com a História e Cultura Africana, até como uma referência em termos de literatura, já que hoje existem inúmeras obras, que surgiram pelas pesquisas de antropólogos em terreiros, que registraram as Histórias dos Orixás, presentes nos saberes orais na religião. Em seus trabalhos, transcreveram esses mitos para que o acesso aos mesmos não ficassem limitados aos que pertencem as religiões de tradição africana e afro-brasileiras. Visto que eles trazem conhecimentos presentes nos terreiros sobre a população africana, que a escola não tem acesso por ficar limitada a visão ocidental de conhecimento. Discutir os mitos africanos em si não deveria ser problema e nem caberia o argumento de que mito não é realidade, na medida em que a mitologia grega é trabalhada na escola, no conteúdo de História Geral.

Esse trabalho ajudaria na constituição da identidade racial da criança negra e afrodescendentes, como faz a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos que pertence ao *Ilê Axé Òpó Afonjá*. Nessa direção, Petrovich e Machado (2004) relatam essa experiência pedagógica e demonstram que esse espaço educativo vem vivenciando com as crianças da comunidade uma proposta educacional pautada no resgate dos valores da ancestralidade que permeia a reafirmação da identidade negra. Segundo esses autores:

A Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos toma, então, como fundante para o processo de ensino aprendizagem de crianças afrodescendentes, vivências culturais cotidianas e a sabedoria que emana da cultura afro-brasileira, enquanto herança ancestral da comunidade do terreiro *Ilê Axé Òpó Afonjá*, local escolhido para esta experiência já implantada como programa na Eugênia Anna desde 1999, o que lhe valeu a qualificação do MEC como escola de “referência” afrodescendente e premiação no CEERT- Educar para a Igualdade Racial (PETROVICH & MACHADO, 2004, p.17).

A experiência pedagógica desta escola foi retratada aqui por ela se originar da experiência que é permeada pela educação nos terreiros, mostrando a importância do ato de educar elaborado a partir de vivências culturais próprias; que difere do modelo da escola ocidental, pautada na teoria do conhecimento do colonizador, segundo suas experiências

culturais. Desta forma, o ensino e a aprendizagem que são oferecidos pelos terreiros partem de uma lógica distinta dos valores estabelecidos pela cultura do colonial.

Outro princípio pedagógico presente nos terreiros e de grande relevância para a educação escolar é o valor que os candomblecistas dão para a vida comunitária. Mesmo estando inseridos no individualismo do mundo capitalista, quando chegam aos terreiros passam a viver em solidariedade com seus irmãos, ajudando-os em suas necessidades que estão relacionadas aos assuntos do Axé. Em relação a isso Berkenbrock (2007) nos diz:

A economia de um terreiro não segue o princípio de acumulação do mundo capitalista. Princípios religiosos determinam o relacionamento econômico entre os membros de uma comunidade de Candomblé. O princípio geral da “oferta e restituição” também regulamenta a vida no próprio terreiro. Um terreiro se sustenta na base da economia da solidariedade entre pessoas que geralmente não possuem muito, mas que mesmo assim são capazes de colocar algo em comum (BERKENBROCK, 2007, p. 208).

A lógica existente no terreiro não é acumulação de capital individual, o pensamento volta-se para o bem comum, o coletivo. Isto se justifica não só pela relação com o sagrado, como também pela forma de organização africana, onde o homem vivia em clãs, que permeavam uma forma de organização coletiva. Embora não existam purismos após séculos, os processos de resistência da cultura negra conseguem manter muitos princípios comunitários que são transmitidos através dos mitos e ritos.

Enquanto a “pedagogia ocidental” está baseada nas explicações racionais científicas geradas no seio da Europa pelo iluminismo, que coloca o homem e sua individualidade como centro de tudo; a “pedagogia nagô”, oriunda da África foi trazida para cá através da experiência religiosa dos iorubanos e guia os seus ensinamentos no respeito ao sagrado e a natureza, onde a base é a harmonia na vida comunitária. Nesse sentido, Petrovich e Machado (2004) afirmam:

Significa dar atenção especial a educação de um “povo” que mantém todo um saber filosófico milenar, ligando sempre o presente ao passado pela memória coletiva ancestral. Memória coletiva que atualiza a existência da comunidade, fazendo erigir um sujeito com sua individualidade preservada e magnificada pela filiação espiritual. Um sujeito coletivo que adquiriu uma significação que lhe é conferida pelo seu grupo vivencial comunitário (PETROVICH & MACHADO, 2004, p.14).

Nesse contexto, o terreiro de candomblé constitui-se num espaço educativo que possui valores que se distanciam da educação individualista ocidental e que tem como

objetivo ressaltar a cultura africana e a identidade negra em seus adeptos. Dessa maneira os terreiros de Candomblé funcionam no decorrer da história como ponto de resistência ao racismo e contra a imposição dos valores ocidentais.

Lembremos que os candomblés - espaço, por excelência, dos orixás-serviram e servem para a preservação da herança cultural e religiosa africana, sempre atuantes na luta do povo negro, resistindo à opressão, à dominação e a exclusão buscando um espaço de valorização da particularidade negra no patrimônio cultural brasileiro (BOTELHO, 2005, p. 45).

Mediante esse pensamento, concordamos com a visão de Petrovich e Machado (2004) e de Botelho (2005) sobre a educação nos terreiros, como fonte de reafirmação da cultura africana e também como o ponto de resistência contra a opressão cultural imposta pelo colonizador. As autoras e o autor ressaltam o valor dessa educação para a reafirmação da identidade negra, atrelada à crença que se tem no Orixá e a importância do aspecto religioso para a preservação dessa cultura, contribuindo assim para uma educação étnico-racial.

Botelho (2005) além de fazer essa reflexão sobre o papel da religião do candomblé para a afirmação da identidade negra ressalta sua importância histórica como ponto de resistência contra a opressão e exclusão social, ao fazer uma avaliação sobre a necessidade de se desenvolver um trabalho nas escolas, com os saberes dessa religião, como um elemento de inclusão multirracial.

Avalio ser importante inaugurar saberes sobre a cultura afro-brasileira a partir do desvelar e do desvendar das culturas presentes nos candomblés, desprezadas e desvalorizadas, quando não simplesmente desconhecidas pela educação formal e por seus professores, mas de grande importância para uma pedagogia multirracial que permita uma real inclusão educacional (BOTELHO, 2005, p.48).

Concordamos com a avaliação realizada pela autora e acreditamos que os saberes do Candomblé deveriam ser trabalhados na escola como elemento da cultura africana. Este trabalho seria pertinente, pois abriria espaço para que a vivência dessa cultura não fique restrita a datas folclóricas, que em nada contribui para a valorização e reconhecimento social da cultura negra.

Acredito que o universo simbólico dos orixás realiza um trabalho de resgate e manutenção da cultura religiosa iorubá que reconhece e valoriza o ser negro oferecendo-lhes subsídios para o desenvolvimento de identidade positiva e fortalecimento do amor próprio (Botelho, 2005, p. 48).

A religião do Candomblé, por meio da tradição africana, oferece aos afrodescendentes a valorização não só de sua cultura como também de sua beleza física, baseada em padrões estéticos diferenciados dos ocidentais. No encontro com a beleza dos Orixás, com todas as características de sua negritude, as pessoas passam a se espelhar no referencial estético africano. Isto faz com que o homem e a mulher negra passem a ter orgulho de seu corpo, afastando-se dos estigmas negativos que foram criados pelo padrão estético branco e que levou ao sentimento de “não existência” discutido por Fanon (2008).

Os terreiros de Candomblé não só possibilitam a valorização da etnia africana, como também se constituem num exemplo de um local onde não há espaço para nenhum tipo de preconceito ou discriminação. Todas as pessoas são bem vindas ao Candomblé, inclusive aquelas que foram excluídas do processo social, por terem optado por um modo de vida diferenciado dos padrões europeus. Os Orixás aceitam seus filhos e filhas da maneira como são, tal como diz Botelho e Nascimento (2012):

É possível afirmar que estas divindades, como organizadoras grupais, viabilizam a harmonização dos contrários, conduzindo a um processo de equilíbrio entre as (os) diferentes, que facilita e viabiliza uma educação voltada para a diversidade (BOTELHO & NASCIMENTO, 2012, p.81).

Se a escola seguisse o exemplo de educação para a diversidade, presente nos Candomblés estaria ajudando na minimização da discriminação e do preconceito que tanto perseguem os seus adeptos na sociedade. Assim, crianças e adolescentes que fazem parte do Candomblé, ficariam seguros para reafirmarem a sua identidade religiosa, sem medo de exclusão na comunidade escolar.

Conforme já mencionado no capítulo que aborda a questão da intolerância religiosa nas escolas públicas, Caputo (2012) em sua pesquisa sobre educação nos terreiros se deparou com a discriminação das crianças e adolescentes candomblecistas nas escolas as quais pertenciam. A autora evidenciava o envolvimento das mesmas em sua vivência dentro da religião, demonstrando satisfação no que faziam, muitas vezes ocupando cargos de destaque nos terreiros. No entanto, devido à discriminação que sofriam na escola, optavam por silenciar a sua opção religiosa, afirmando-se católicas como estratégia contra o preconceito e a intolerância religiosa.

Nos terreiros, as crianças e os adolescentes sentem orgulho de sua fé, são tratados com respeito, recebem cargos como adultos na hierarquia do culto e aprendem, entre outras coisas, um vocabulário imenso em yorubá. Já na escola, eles escondem a fé e inventam formas de invisibilidade para não serem discriminados (CAPUTO, 2012, p.186).

É incontestável que o processo educativo que emerge dentro do Candomblé tem se constituído como uma fonte de riqueza cultural diante do legado deixado pelo povo africano. Esta educação como demonstraram Botelho (2005); Petrovich e Machado (2004) tem contribuído através da relação estabelecida entre os adeptos e os Orixás com a afirmação da identidade negra através da vivência de sua cultura. No entanto, como mostrou Caputo (2012) as pressões que crianças e adolescentes que pertencem a essa religião sofrem por parte da sociedade, principalmente na escola são tão intensas, que os levam a optarem pelo silenciamento.

Como forma de enfrentamento ao preconceito e a discriminação, seria importante que a educação que ocorre na religião do Candomblé conseguisse ultrapassar os muros do terreiro para que fosse conhecida em outros setores sociais. Por outro lado é uma educação de resistência e sendo assim ela consegue sobreviver porque estava guardada nos princípios da religião. Nesse sentido, a Yalorixá Stella Santos diz: “Religião é Cultura. A religião estática perecerá. Daí a necessidade de palestras, debates, viagens e outros movimentos que “SACUDAM” o povo do Candomblé” (SANTOS, 2010, p.35).

A partir dessa discussão observamos que o processo educativo dentro da religião de Candomblé é dinâmico e repleto de aprendizagens significativas para a formação cidadã. Por este motivo, deveria ser tomado como exemplo pelas escolas para um trabalho voltado à educação étnico-racial com respeito e valorização às diferenças. No sentido de oferecer possibilidades para que as trocas de saberes sejam estabelecidas entre os educandos e educandas que pertencem ao Candomblé e os que não o conhecem.

2.5.1 Vivência da Lei 10.639/03 no âmbito escolar

Cunha Jr. (2005) nos traz a importância das lutas empreendidas pelo Movimento Negro na conquista da referida Lei. Entretanto, ressalta que a luta pela liberdade e posteriormente por espaço social, sempre estiveram presentes no povo africano tanto no pós-abolição como no período de escravização. Nesse sentido ele diz:

A marca africana é indiscutível na cultura brasileira. Mas estes povos africanos e afro-descendentes, nas suas epopeias de busca de liberdade e de igualdade social, realizaram eixos marcantes da história social do povo brasileiro. Empreenderam milhares de quilombos, de rebeliões, de instituições nos combate ao escravismo criminoso. Tiveram imensa

participação em todos os movimentos da história nacional. No pós-abolição, a história de africanos e afro-descendentes se transcreve na organização de novos movimentos sociais, religiosos, culturais, entre os quais se destaca um atuante Movimento Negro (CUNHA JR, 2005, p. 251).

O autor traz que por mais de um século os movimentos negros lutaram para que a História da Cultura Africana fosse contemplada pelo ensino brasileiro e só em 2003, isto veio a acontecer.

Gomes (2010, p.67) ao falar sobre o surgimento e aprovação da Lei. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, também nos diz que a mesma é o resultado da luta do Movimento Negro em seu enfrentamento contra o racismo, preconceito e discriminação que as pessoas negras vêm sofrendo no decorrer da história do Brasil. “Mais do que uma iniciativa do Estado, essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação” (GOMES, 2010, p.67).

Com esse objetivo de regulamentar a referida lei, oferecendo estrutura para o acompanhamento da implementação da mesma nas instituições de ensino foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A discussão da temática nasce de políticas de reparações, de reconhecimento e de valorização de ações afirmativas, que tem a sua base em lutas empreendidas no decorrer da história de negros e negras que foram injustiçados pelo processo social. Começou desde a negação de sua condição epistêmica, perpassando pelas questões referentes ao racismo e a discriminação e da desvalorização do legado cultural que existe em sua história. Desta forma, a sociedade brasileira tem o dever de empreender esforços para que se reverta a imagem negativa que foi formada em relação ao povo africano desde a época da colonização e que se perpetua na sociedade atual em todas as formas de colonialidade, essas diretrizes, ainda dizem que:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com o poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se

concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (MEC, 2005, p.11).

O Estado, pressionado pelos movimentos sociais negros, conferiu à educação, o lugar e a tarefa de reconhecimento da importância histórica do homem e da mulher negra na formação social brasileira. Objetivando com isso, o resarcimento desta dívida histórica em relação às pessoas negras que foram usurpadas em sua condição humana no processo de escravização e na negação das condições necessárias para a vivência de sua cidadania, no pós-abolição até os dias atuais. Nesse sentido, Cunha Jr. (2005) diz:

Nesta formulação da necessidade de combate à desigualdade, a educação figura como uma das formas importantes de mudança de estrutura social dos afro-descendentes. Para se combater esta desigualdade, a educação precisa teorizar, realizar práticas efetivas e específicas que modifiquem concretamente a situação dos afro-descendentes (CUNHA JR, p.252).

Com o propósito de criar condições para a vivência de uma educação étnico-racial, para a valorização dos afrodescendentes e sua história, deve haver uma mudança de paradigma na educação escolar. Os conteúdos ministrados devem ultrapassar a limitação da história contada pelo dominador, que subtraiu o homem e a mulher negra à sua força produtiva no processo de escravização, revelando a luta que empreenderam no decorrer da história pela conquista de sua liberdade. Como também a sua contribuição histórica em todo o processo de formação da sociedade brasileira. Entendendo-se essa conquista não limitada apenas a romper com as amarras da escravização, como também em relação ao respeito e valorização de sua cultura e em busca da equidade social e econômica.

Esse resgate deve voltar-se também para que a sociedade brasileira reconheça como ponto de partida as várias culturas presentes na história do povo africano. Isto engloba as visões de mundo e saberes que os diferenciavam e as lutas que empreenderam na conquista da superação da escravidão, como também a resistência que tiveram para vivenciar as manifestações de sua cultura e dentre as mais importantes, a sua religiosidade e que ainda hoje é tratada com falta de respeito e descrédito pela sociedade.

De acordo com as diretrizes curriculares, a educação das relações étnico-raciais traz exatamente a proposta pedagógica de reverter a imagem negativa que se formou em torno das populações não brancas de nosso país. A mesma visa superar atitudes eurocêntricas e etnocêntricas que se propagaram na história da formação da sociedade brasileira. Todavia,

isto se constituí numa tarefa árdua, pois significa modificar uma concepção de educação, baseada nos valores da cultura dominante, enquanto herança colonial.

Cunha Júnior (2005) discute essa questão, atrelada a uma visão de cultura, identidade e história, trazendo a interligação que existe entre as mesmas no contexto africano e sua fragmentação na visão ocidental de mundo. Contudo ressalta que essa fragmentação na realidade é ideológica, revertendo-se num mecanismo de dominação, pois ao se trabalhar a história africana com a visão eurocêntrica, nunca será dada de fato à importância que esses povos tiveram na formação brasileira. Nesse sentido nos diz:

A educação transmite a cultura. Assim, ela reserva o direito de dizer o que é cultura. Cabe, antes de qualquer coisa, perguntarmos qual educação, para quem e para quê? A educação faz a seleção dos temas por um critério unicamente ideológico e político, mas se ampara nas ciências para justificar as escolhas (CUNHA JR, 2005, p. 255).

Concordamos com o autor sobre o papel ideológico que conduz qualquer ato educativo, que de fato compromete-se com um tipo de homem e de sociedade que se pretende formar. A base da educação é científica e portanto colonial nos termos de Lage (2008), isto significa dizer que visões de mundo que não estejam conforme a história contada pelo homem branco, por fazerem parte de uma outra história, não terá espaço na educação escolar.

Este modelo educacional, que subalternizou a imagem dos povos africanos, negando-lhes o direito de contar a sua própria história, teve por consequência a falta de respeito às diferenças, a anulação dos saberes oriundos desses povos, que findou em racismo, preconceito e discriminação. Reeducar a população neste sentido não depende apenas da escola, essa ação pode acontecer em espaços escolares e não escolares, desde que haja políticas públicas voltadas para esses objetivos.

Analizando a discussão feita por Cunha Júnior (2005) sobre a unificação da identidade, cultura e história, constatamos que os terreiros constituíram-se, a priori, num lugar de conservação e consagração das africanidades. As religiões de matrizes africanas possibilitaram a agregação do povo negro em torno de uma cultura ancestral que valorizava a sua história, sua cultura e identidade. Tal fato ia de encontro à cultura hegemônica que divulgava a padronização de seus valores para uma melhor forma de dominação. Por isso, as religiões de matrizes africanas deveriam ser perseguidas pelo racismo ideológico em busca de sua desestruturação.

Os terreiros constituem-se em fontes de saberes, sendo assim, constituem-se num acervo de pesquisa para um trabalho voltado para a educação étnico-racial. Isto consiste em fornecer informações sobre a história dessas religiões e de todo um legado de tradições relacionadas ao respeito a todos os aspectos da natureza, relação que o homem moderno/capitalista/eurocentrado esqueceu.

Podemos situar como ação educativa, em prol da desmistificação dos estigmas negativos gerados pelas informações deturpadas sobre as religiões afro-brasileiras a Caminhada do Povo de Terreiro de Pernambuco. Ao afirmar-se num ato de demarcação de espaço social e mostrar para a sociedade não só a existência, mas também resistência dos terreiros e a importância dos movimentos sociais para o processo de educação social como alcance maior.

Nesse sentido, observamos que o movimento negro e os movimentos que a ele estão relacionados vêm empreendendo muito mais esforços em torno dos objetivos da educação étnico-racial no enfrentamento ao racismo e valorização da cultura africana, do que o trabalho que vem sendo desenvolvido nos espaços escolares.

A vivência de uma educação étnico-racial nas escolas e o trabalho com História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de Educação Básica dependerá da formação e disposição dos professores para trabalharem com a mesma. Isto significa uma mudança de olhar em relação aos conhecimentos, que permeiam a visão de mundo de grupos étnicos diferenciados, que muitas vezes o preconceito e o racismo não deixam ser percebidos.

Gomes (2005) alerta para o fato de que um trabalho na escola voltado para a educação das relações étnico-raciais deve partir do reconhecimento que existe preconceito na sociedade e consequentemente na educação escolar. Nesse sentido traz a importância da formação dos professores, onde lhes fosse oportunizada a aproximação com a cultura negra, para que através do contato com a mesma, percebessem de fato se o racismo encontra-se presente em suas atitudes. Nesse contexto a autora nos diz:

Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o

entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores (GOMES, 2005, p.149).

Munanga (2005) de acordo com Gomes (2005) também fala da importância do reconhecimento que existe preconceito racial na sociedade para poder superar o racismo na escola. Esse autor aborda a questão sobre a necessidade de superar o mito da democracia racial, quando diz que precisamos: “Despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas”. (MUNANGA, 2005, p. 18)

Analisando a aproximação do pensamento desses dois autores constatamos que por trás da afirmação da negação do preconceito na escola, invisibiliza-se as diferenças, sendo este um dos momentos que impera a colonialidade do ser.

No momento em que não reconhecemos e valorizamos as diferenças raciais existentes entre as pessoas, contribuímos para que sejam enquadradas dentro de uma cultura padrão, que não é a negra e sim a branca. Desta forma, para se igualarem às pessoas brancas, às pessoas negras camuflam as suas características étnicas, afastam-se de suas raízes culturais e perdem a sua identidade, confirmando o pensamento de Frantz Fanon quando aborda a questão da não existência, e sendo assim ao perder os seus valores, perder-se de si mesmo.

Munanga (2005) analisa que o preconceito negado e que existe nos professores, está relacionado à influência do eurocentrismo na formação dos mesmos. Desta forma, não estão preparados para conviver com as situações oriundas da diversidade em sala de aula e na maioria das vezes não sabem lidar com problemas relacionados ao racismo. Nesse sentido esse autor nos diz que:

No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momentos pedagógicos privilegiados para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e a nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.15).

Apontamos como possibilidade de trabalho com as diferenças em sala de aula uma prática pedagógica orientada pela pedagogia freireana de educação para que os sujeitos possam narrar-se, numa relação horizontal com o professor, ressaltado a importância da escola como espaço para a valorização dos conhecimentos que esses grupos trazem de sua vivência cultural. Trabalhar dentro desta perspectiva significa sair de uma visão

ocidentalizada de multiculturalidade e tolerância, para o exercício da interculturalidade que promova o reconhecimento, respeito e valorização das diferenças, na perspectiva do diálogo.

No entanto, para que o diálogo intercultural seja efetivado em sala de aula faz-se necessário que os estereótipos vinculados nos livros didáticos que passam uma imagem distorcida sobre o povo negro e sua cultura sejam desfeitos. Munanga nos fornece uma base para esta afirmação quando diz que:

Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada do ponto de vista do “Outro” é seguido de uma ótica humilhante e pouco humana (MUNANGA, 2005, p.16).

Munanga (2005) relaciona os conteúdos dos livros didáticos que deturpam a história do povo negro ao alto índice de evasão escolar e reprovação por parte da população afrodescendente. Queiroz (2012, p.94) também faz a mesma reflexão ao dizer que: “A historiografia oficial não contempla a presença negra no Brasil”. A autora analisa que isto é fruto de uma educação racista que interfere na estima das crianças afrodescendentes e as levam ao fracasso escolar. As marcas do racismo nos livros didáticos vêm acompanhando as pessoas negras na educação escolar e sobre isto nos traz um relato de vida de uma ativista do Movimento Negro, ao relembrar o sentimento de inferioridade que era produzido em seu ser ao ter contato com a historiografia oficial:

Toda criança negra do meu tempo que queria se esconder debaixo da carteira quando ouvia esta história oficial (a história da nação brasileira como fruto da inteligência do branco, do orgulho do índio e da cordialidade do africano). Essa singela abordagem da escravidão produzia em cada uma de nós uma verdadeira hecatombe interior e a certeza de que de fato éramos uma raça inferior, destinada a servir e ser tutelada pelos brancos (QUEIROZ, 2012, p. 91).

Nesse sentido, analisamos a necessidade de desenvolver um trabalho nas escolas que oportunize o contato com a história e com a cultura africana que não estejam baseados em conteúdos e fontes de pesquisa do mundo ocidental.

Petronilha Gonçalves traz a importância de se trabalhar com os conteúdos que estejam relacionados às africanidades brasileiras, conforme a autora: “raízes da cultura brasileira que tem origem africana” (GONÇALVES, 2005, p. 155). Isso significa repassar

para os nossos educandos e educandas a história de luta e resistência, relacionada a cada elemento da tradição cultural africana deixada pelos nossos ancestrais, superando a visão limitada de contribuição para a valorização de sua participação ativa na formação da nação. Muitas heranças culturais presentes em nossa cultura, as quais pela influência da cultura colonial têm a sua origem e contexto ignorados, resistem até os dias atuais como hábito da culinária que estão interligados com a relação espiritual estabelecida com os Orixás, os trajes coloridos, como também, a relação que temos com o ritmo e com o corpo.

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, não deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos os descendentes de africanos, mas ainda de todos que a sociedade marginaliza. (GONÇALVES, 2005, p.156)

Dentro desse contexto, analisamos que ao oportunizar os educandos e educandas a ter contato com conteúdos relacionados às africanidades estamos abrindo espaço para construção de uma sociedade interétnica e consequentemente intercultural. Assim, contribui-se também para a reafirmação da identidade negra, na medida em que se reconhece o legado africano que residem em nós.

O trabalho com a História e Cultura Afro-brasileira e africana nas escolas, deveria ainda contemplar os saberes que integram a visão de mundo dos povos africanos, baseados na ancestralidade e na religiosidade, mas isto terá um desdobramento direto na formação dos professores. Entretanto, não podem continuar ocupando o patamar do silenciamento nas escolas, como se essas religiões não existissem, quando fazem parte do universo cultural de educandos e educandas que compõem as escolas brasileiras. Nesse sentido, Barbosa (2012) diz:

Essa situação de exclusão e invisibilidade se revela em todas as formas de violência a que meninas e meninos das escolas públicas são submetidos, por exemplo, quando tem as suas referências étnico-cultural-religiosas cotidianamente reduzidas à categoria de folclore, ignoradas ou, ainda associadas, com base num conceito cristão eurocêntrico, a “coisa do diabo” (BARBOSA, 2012, p.84).

Dessa forma, um trabalho voltado de fato para a valorização da cultura africana, de modo a contemplar uma vivência democrática dentro das escolas públicas brasileiras não pode se isentar de fornecer informações necessárias a compreensão das práticas religiosas africanas, dentro do conjunto das práticas religiosas brasileiras numa perspectiva de igual importância.

3. QUESTÕES METODOLÓGICAS

Utilizamos a abordagem qualitativa para tratarmos os dados desta pesquisa, pois acreditamos que nos possibilitou uma melhor apreensão da realidade do nosso objeto de estudo. Isto se justifica por termos pesquisado uma realidade que envolve questões com grande dimensão de subjetividade, mesmo se passando em um grupo que tem suas experiências espirituais compartilhadas num espaço religioso comum, que é o terreiro de Candomblé.

Mesmo que esses sujeitos tragam uma identidade religiosa que os fazem ter uma vivência cultural que os igualam, em contrapartida possuem histórias de vida que se diferem uma das outras. Por isso, foi necessário um olhar mais minucioso em relação às suas experiências individuais, de modo a nos fornecer uma leitura mais aproximada da realidade, o que nos distanciou das metodologias quantitativas.

Diante de nosso objetivo de conhecer como os sujeitos candomblecistas percebem a escola pública, a partir de suas experiências de educação nos terreiros, foi preciso ter muita atenção aos relatos de cada um e o caminho que percorreram até a condição atual em que se encontram.

Segundo Demo (2000, p.152) a pesquisa qualitativa não está limitada a mensuração de dados ela vai mais além, em seu estudo dos fatos que estão relacionados a realidade. Nesse sentido ele diz que:

A pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes. Fenômenos há que primam pela qualidade no contexto social, como militância política, cidadania, felicidade, compromisso ético, e assim por diante, cuja captação exige mais que mensuração de dados (DEMO, 2000, p.152).

Partindo das reflexões expostas que nos levaram a escolha dessa abordagem concordamos com Demo (2000) ao afirmarmos que nada adiantaria para essa pesquisa a

mensuração de dados. Com isso, perderíamos a oportunidade de perceber as dificuldades encontradas pelos candomblecistas no contexto social ao qual estão inseridos, que ultrapassam o espaço geográfico do terreiro. Como também, não teríamos a oportunidade de conhecer a complexidade existente na educação dos terreiros a partir dos cargos e funções que esses indivíduos ocupam.

Nesse sentido, Lage (2009, p.04) também diz:

De fato, a pesquisa qualitativa tem um viés que leva ao encontro das subjetividades que não conseguem se esconder, como fazem no universo da pesquisa quantitativa. Estas subjetividades afloram fora das regras e condicionamentos prévios, no contato, no diálogo e no confronto com a realidade. Entender essas subjetividades e delas extrair novas compreensões requer metodologias claras, que possam admitir a diversidade dos discursos, sentidos e sentimentos inéditos dos sujeitos de pesquisa em seus lugares de atuação (LAGE, 2009, p. 04-05).

Tendo em vista essa perspectiva, acreditamos que a pesquisa qualitativa por seu caráter descritivo e compromissado com a leitura da realidade possibilitou ao método trabalhado, os elementos necessários para associar a análise estrutural e a análise fenomenológica que juntas conduzirão a nossa investigação, conforme o Método do Caso Alargado (ver item 3.2).

3.1 Tipo ou finalidade do Estudo

A pesquisa foi de caráter exploratório e explicativo. Seu caráter exploratório nos deu um leque de possibilidades para que pudéssemos conhecer a percepção que os sujeitos candomblecistas têm sobre a escola pública diante da formação recebida na educação nos terreiros, através dos relatos pessoais, conforme experiência de vida de cada um. Como também pelo estudo exploratório que realizamos sobre a produção científica da Educação nos Terreiros e Intolerância Religiosa nas escolas públicas constante no item 1.3. Esta forma mais aprofundada de investigação, levou em consideração os diversos aspectos que cercam o problema de nossa pesquisa, como também os situou no universo dos estudos realizados sobre este tema.

Segundo Gil (2009, p.39) “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Desta forma, as pesquisas exploratórias se dão pela aproximação entre o

investigador e o objeto investigado, fornecendo uma maior elucidação dos fatos. Nessa perspectiva Severino, por sua vez diz que:

A pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade ela é uma preparação para a pesquisa explicativa” (SEVERINO, 2007, p.123).

Seu caráter explicativo busca sempre o motivo da ocorrência de determinados fenômenos que cercam o problema investigado, procurando estar o mais próximo possível da realidade. Então, diante dos resultados sobre o levantamento da produção científica em relação aos processos educativos nos terreiros e a escola, buscamos investigar a razão dos mesmos para ampliar a contribuição científica sobre este tema.

Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (GIL, 2009, p.42).

3.2 Método de pesquisa.

Esta pesquisa utilizou como alternativa metodológica o Método do Caso Alargado. Segundo Santos (1983), esse método é uma associação da análise estrutural com a análise fenomenológica e foi utilizado na pesquisa em que ele realizou no Recife, tendo como objeto de estudo o caso da Favela Skylab em 1983.

A associação entre esses dois tipos de análise é justificada por uma completar a outra, dando uma melhor possibilidade de interpretação no campo de pesquisa, uma com sua contribuição em relação aos aspectos físicos presentes nos campo estudado e a outra na interpretação dos sentidos que estão atrelados as ações humanas.

Segundo Santos (1983) a análise estrutural não consegue abranger todo o universo social científico e que utilizada de forma isolada pode limitar o vasto campo das práticas sociais apenas ao aspecto físico. E, desta forma, terá uma tendência de negar as condições humanas ativas e auto-interpretativas. Neste sentido, estabelece a junção da mesma com a análise fenomenológica que permeia uma aproximação com as práticas sociais possibilitando uma leitura mais aprofundada da realidade. Esta associação faz com que os detalhes presentes nas interações sejam percebidos, bem como a significação das ações praticadas pelos sujeitos. Nessa direção esse autor diz:

Os dois tipos de análises não só são minimamente compatíveis como se exigem reciprocamente. Por duas razões principais. Em primeiro lugar, os seres humanos mobilizam nas práticas sociais conhecimentos-à-mão que fazem parte dos stocks de sentidos acumulados na sua *Lebenswelt* (SANTOS, 1983, p.10)

Santos (1983) denomina a junção desses dois tipos de análise, desenvolvida pela Antropologia Cultural e Social, de Método do Caso Alargado, que faz uma análise estrutural do campo em toda a sua extensão. E num segundo momento preocupa-se com os pequenos detalhes que envolvem os fenômenos observados, concedendo interpretações minuciosas aos mesmos para melhor entendimento do problema.

Esse método contribuiu com a presente pesquisa para que em primeiro lugar fosse realizado um amplo estudo sobre o campo, fazendo um levantamento dos aspectos físicos que estão relacionados ao mesmo começando por sua inserção na cidade de Caruaru. Então foram observados, o bairro em que se localiza e sua situação geográfica, trazendo também a história do terreiro enquanto entidade religiosa, registrando o tempo de funcionamento e de que forma surgiu. Depois fizemos um levantamento do número de pessoas que compõem o terreiro, Orixás que regem cada um e o papel que ocupam na organização social do mesmo.

Esse levantamento corresponde à realidade física e mensurável do campo e após isto, passamos a observação participante do campo, como o acompanhamento do processo educativo nos terreiros. Analisamos o comportamento dos adeptos, diante dos rituais e também as atitudes do Babalorixá e os ensinamentos que repassava no decorrer dos rituais. Atentamos também não só ao que as pessoas falavam como também a linguagem corporal emitida por elas diante das diversas situações.

Lage (2009, p.07) diz que o “Método do Caso Alargado é caracterizado por um estudo de caso convencional que tem alargada as suas implicações quando das suas conclusões”. Ou seja, ele parte de um estudo de caso, que se apoia numa teoria para fazer a leitura da realidade, nos quais os resultados oferecerão possibilidades de compreensão de outros casos que estejam inseridos em contextos semelhantes.

Essa autora ainda alerta para que o caso em estudo não deve ser tratado de forma isolada, mas em comunicação com o todo. Nesse sentido, o caso do terreiro de Caruaru que foi contemplado no presente estudo, levou em consideração todo um contexto onde o mesmo está inserido; o que inclui as lutas sociais que os membros desse terreiro vêm

travando em prol do respeito, reconhecimento e valorização de sua religião, enquanto representantes da tradição africana.

3.3 Delimitação e Local da Pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em um terreiro de Candomblé da Nação Ketu, com a autorização formal do dirigente da casa, na observação restrita aos princípios éticos em todas as fases de sua execução. Não precisamos resguardar nenhuma identidade, pois todos os membros que participaram da pesquisa assinaram um termo de consentimento para a utilização de seus depoimentos que foram registrados em gravações. A ideia foi o reconhecimento dos saberes de cada membro do terreiro estudado e para isto visibilizar suas autorias foi fundamental.

A publicação dos fatos que estão relacionados aos processos educativos que ocorrem dentro dos rituais religiosos aconteceu após o conhecimento do líder espiritual da casa sem, no entanto, comprometer os resultados da pesquisa. Tivemos o cuidado de termos juntos o diário de campo, que teve alguns trechos retirados, visto que tratava-se de segredos da religião, que não deveriam ser publicados. Em face disso respeitamos a necessidade deste resguardo.

A cidade de Caruaru foi escolhida para essa pesquisa, devido à mesma possuir sessenta e cinco terreiros que estavam funcionando na invisibilidade até que foi realizado um mapeamento por iniciativa do Professor Aristóteles Velozo no ano de 2011. O trabalho desse pesquisador ainda não foi concluído, contudo constitui-se numa relevante contribuição para a caracterização das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras nesta cidade.

Essa realidade chamou a nossa atenção, pois durante todo esse tempo esses locais funcionaram no anonimato, como forma de resistência e de proteção contra o preconceito e intolerância social. Neste sentido, despertou-nos a vontade de realizar um estudo voltado para o processo de aprendizagem existente nos mesmos e a percepção que os sujeitos candomblecistas têm sobre a escola pública a partir dessa educação recebida nos terreiros.

Este trabalho não necessitou de parecer da comissão ética da UFPE ou de Caruaru por não se tratar de pesquisas clínicas, epidemiológica ou no âmbito das ciências humanas

que envolva experimentação com seres humanos ou animais nos termos da Portaria 196/96 das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde.

Conforme o mapeamento realizado dos terreiros de Caruaru, encontramos uma predominância da Nação Ketu diferente das casas do Recife e Olinda que são de tradição Nagô. Entretanto em todas essas cidades a maioria dos terreiros de Candomblé também realiza o Culto a Jurema em dias diferentes do culto aos Orixás. Desta forma, os terreiros de Pernambuco, conservam a tradição africana utilizando o iorubá para a comunicação dentro de todos os rituais de Candomblé, como também a louvação apenas ao panteão dos Orixás.

O culto a Jurema, funciona de uma maneira completamente separada, conforme a concepção de cada Mãe ou Pai de Santo. As casas que não dedicam um dia específico para essa expressão religiosa mantêm uma relação com as entidades de caboclos, mestres ou de exus “catiços⁵²”. Assumindo esses últimos um significado completamente diferente do Exu mensageiro e Orixá do Candomblé.

A casa do Babalorixá Ivan, terreiro que funciona na estrada que leva para o Alto do Moura, como a maioria dos terreiros de Caruaru é de tradição Ketu. Lá não existe um dia específico para o Culto da Jurema, mas essas entidades possuem assentamento no lugar. O Orixá que rege a casa é Xangô, representado pelo fogo, trazendo o *Oxé* na mão, machado de duas pontas, regente da justiça e seu domínio da natureza são os trovões. Nessa tradição religiosa o filho de santo e o seu Orixá, formam uma só pessoa, não existe a separação entre o corpo e a alma e nesse caso o sacerdote da casa, além de ser Pai de Santo, também exerce a função de advogado, ligado a justiça juntamente com seu pai Xangô.

Devido ao Pai de Santo exercer uma atividade, que se enquadra na dinâmica da sociedade capitalista, o seu terreiro com características urbanas, molda-se aos seus horários como também aos de seus filhos e filhas, que também dividem a vida entre o sagrado e o profano. Essa característica faz parte da religião na atualidade, onde as pessoas precisam adequar a sua vida religiosa de acordo com as atividades que exercem no mundo da produção.

⁵²Exus e pomba-giras que trabalham na Quimbanda.

Por este motivo, o terreiro investigado, diferente dos terreiros tradicionais, não possuem espaços para que seus membros possam residir no local. Exceto uma construção ao lado, onde reside a Yákekerê e suas filhas que são duas Ekedes. O Babalorixá também reside no local, contudo por estar envolvido em outra atividade fora do espaço sagrado, tínhamos dificuldades em encontrá-lo no terreiro, sem que fossem nas horas previamente marcadas ou durante as atividades religiosas.

Desta forma, nos aproximamos dessa família, que residia no local, frequentando regularmente a casa dessas pessoas no período de julho a dezembro de 2013, tempo em que passamos por lá. Dentro desse contexto, não deu para observar o processo educativo nas atividades cotidianas do terreiro, restringindo a nossa observação apenas às atividades direcionadas aos rituais religiosos.

A pesquisa no *Ilê Axé Xangô Airà* iniciou no mês de junho com a primeira visita ao Pai de Santo, que liberou a nossa permanência no terreiro, logo que ele retomasse as atividades que estavam paradas devido aos festejos juninos. No mês de Julho retornamos com o recolhimento da Ekede e o acompanhamento dos rituais referentes à sua confirmação que perfizeram um total de oito visitas. No mês de Agosto, dedicado a Exu, não houve rituais relacionados aos Orixás. No entanto, dentro da possibilidade das pessoas do terreiro em poder nos receber, realizamos duas visitas com o objetivo de conversar com a Ekede, que foi recentemente confirmada para conversarmos sobre sua volta à escola. Vale ressaltar, que ela recebeu liberação dos Orixás por meio do jogo de búzios para voltar as suas atividades escolares, quinze dias após o *Babaxé*. Contudo, ainda continuava de preceito e dormindo na camarinha, esperando o término de vinte e um dias para ser liberada e voltar as suas atividades normais.

No mês de setembro ocorreram oito visitas ao terreiro, a maioria delas com o objetivo de realizar as entrevistas com os sujeitos, contudo quando as mesmas não ocorriam, aproveitávamos para olhar a dinâmica do local. Nesse período também ocorreu uma festa para a Pomba-gira da casa a qual fomos convidadas a assistir.

Após esse período mais intenso no terreiro, tivemos mais duas visitas no mês de outubro para lermos com a família da Yákekerê o diário de campo, essa foi uma etapa gratificante, pois foi uma construção coletiva do resultado da pesquisa, assim como tudo o que acontece no terreiro. Elas liam, apontavam alguma coisa que não tínhamos registrado

ou feito indevidamente nas observações realizadas, visto que se tratava da relação com o sagrado e seus segredos.

A pesquisa finalizou no mês de Dezembro, quando o Babalorixá teve disponibilidade para sentar conosco e assim repassarmos para ele tudo o que havíamos feito e ele conceder a autorização para publicação.

3.4 Fontes de Informação

Com o objetivo de coletar os dados dessa investigação o trabalho foi realizado com o seguinte grupo:

Babalorixá⁵³;

Yákekerê⁵⁴;

Ekedes de salão⁵⁵;

EkedeYabassé⁵⁶;

Ogan Pegigan⁵⁷;

Ogan Alabê⁵⁸;

Îaos⁵⁹.

3.5 Técnicas de coleta

Com o propósito de nos aproximar da realidade do terreiro pesquisado utilizamos várias técnicas de coleta de dados, aproveitando todas as oportunidades que esses encontros nos ofereceram. Nesse sentido, Lage (2005) diz que a cada encontro é necessário

⁵³ Pessoa preparada durante um período mínimo de sete anos pela direção do culto aos Orixás, também chamado de Pai de Santo ou Babá.

⁵⁴ Também denominada de Mãe Pequena, conforme hierarquia, na ausência do pai e da Mãe de Santo assume as responsabilidades da direção do terreiro. Importante salientar que para assumir esse cargo, o Iaô também deverá ter passado pelo período de aprendizagem de sete anos.

⁵⁵ Pessoa designada pelo Orixá do terreiro para zelar pelos fundamentos da religião e da passagem da divindade em terra no momento do culto. Esse cargo dispensa o período de sete anos de iniciação e também são pessoas que não incorporam. As Ekedes conduzem os Orixás pelo salão e dançam com eles.

⁵⁶ Ekede responsável pela comida dos Orixás e dos demais membros da casa.

⁵⁷ Os Ogans da mesma forma que as Ekedes também foram designados pelos Orixás, não incorporam e dispensam o período de sete anos de aprendizagem. Aos pegigans cabe a tarefa de tomar conta de tudo o que se diz respeito à camarinha.

⁵⁸ Aos alabês cabe a responsabilidade de cuidar da música do terreiro.

⁵⁹ Pessoas que incorporam e que irão passar pelo período de sete anos de aprendizagem para receberem os direitos de serem pais ou mães de santo.

“observar, além das falas e dos silêncios, os espaços, os atores, as atividades, a atmosfera do ambiente, os comportamentos e os sentimentos” (LAGE, 2005, p. 198). Entre essas técnicas utilizamos: observação participante, entrevistas semi-estruturadas e conversas informais.

As observações participantes ocorreram em todo processo investigatório. Nos terreiros acompanhamos o processo pedagógico dos sujeitos candomblecistas dentro dos rituais de sua religião com o registro constante em diário de campo, sobre a relação dos sujeitos com o sagrado. Escolhemos essa forma de investigação devido à observação nos oferecer uma visão mais aproximada da realidade, desde que consista em visitas sistemáticas realizadas num espaço de tempo que consiga pelo menos nos oferecer uma leitura dos principais rituais que ocorrem mediante um calendário anual. Sobre a observação, Severino diz que “É todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa” (SEVERINO, 2007, p.125).

Nesse sentido, utilizamos a observação participante, conhecendo o processo educativo que é repassado aos integrantes da religião, estando em constante interação com esse grupo. Acreditamos que por meio da vivência das crenças que integram o universo religioso ampliamos a nossa percepção sobre os aspectos de aprendizagem que se encontram na Educação nos Terreiros. Nessa direção, Gil (2008, p.103) diz que:

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí porque se pode definir observação participante com a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida do grupo a partir do interior dele (GIL, 2008, p.103).

Em relação às vantagens da observação participante Wilkinson *apud* Viana (2007, p.50) nos diz:

Possibilita a entrada a determinados acontecimentos que seriam privativos e aos quais um observador estranho não teria acesso aos mesmos; permite a observação não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões, sentimentos, além de superar a problemática do efeito do observador (WILKINSON *apud* VIANA, 2007, p.50).

Baseadas no levantamento realizado através de estudos anteriores desenvolvidos nesses locais, percebemos que todo o processo de ensino e aprendizagem ocorre por repetição e por meio da oralidade dentro dos rituais. Isto nos fez analisar que visitas rápidas, ou somente entrevistas, não iria dar conta do universo de possibilidades que nos oferece o Terreiro de Candomblé.

Nesse sentido, a observação participante constituiu-se num recurso indispensável nesta pesquisa, devido à vivência que ela nos proporcionou, onde tivemos a oportunidade de ter contato com os conhecimentos que são repassados dentro dos terreiros junto aos sujeitos que participam deste estudo. Isto nos concedeu a oportunidade de irmos construindo os nossos conhecimentos sobre a religião em tempo real, ou seja, no mesmo momento em que eles também estavam recebendo a sua formação.

Desta forma, utilizamos esse tipo de técnica de coleta para que pudéssemos ficar mais próximas das situações de aprendizagens que eram permeadas nas reuniões, louvações e alguns rituais que vivenciamos junto aos candomblecistas. Como também pudemos estabelecer uma relação mais próxima com seus membros, criando oportunidades de conhecê-los, no espaço de tempo disponível para o procedimento de investigação. Nesse sentido, Lage (2009) nos diz:

Contudo, um aspecto importante para conseguir realizar uma observação participante, integrada no cotidiano dos grupos estudados, é sem dúvida a permanência prolongada no campo do pesquisador/a, que para além de possibilitar um contato mais intenso, cria também a oportunidade para novas percepções, tanto para o investigador/a no campo, quanto para os grupos sociais em contato com este/a. (LAGE, 2009, p.12)

Realizamos também as entrevistas semi-estruturadas e conversas informais para que essas técnicas nos fornecessem dados mais específicos em relação ao objeto em estudo. Trabalhamos as mesmas, associadas aos resultados obtidos das observações participantes, de modo que nos proporcionou um melhor entendimento sobre o problema pesquisado. Sobre as entrevistas Gil (2008, p.109) nos diz que:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p.109).

Utilizamos as entrevistas semi-estruturadas por oferecerem aos entrevistados uma maior liberdade em relação as suas respostas e seus desdobramentos, não ficando condicionado a perguntas estruturadas, presas a modelos pré-estabelecidos. Como afirma Gil (2008):

A entrevista estruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número. [...] este tipo de entrevista torna-se o mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais (GIL, 2008, p.113).

Podemos perceber que as entrevistas estruturadas funcionam de uma forma diferente das semi-estruturadas, onde predominam o interesse em relação à qualidade das respostas, que possibilitam uma maior aproximação com a realidade vivenciada pelos sujeitos. Sobre as entrevistas semi-estruturadas, Triviños nos diz que:

Ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 1987, p. 145).

3.6 Registro de Campo

Todas as técnicas empregadas foram cuidadosamente registradas em um diário de campo, que totalizou cento e trinta páginas, para que pudéssemos garantir uma análise de dados credível, na medida em que esses encontros nos proporcionaram aprendizagens significativas e discursos enriquecedores. Trabalhamos com o diário de campo numa perspectiva sociológica, onde todos os sujeitos envolvidos na pesquisa puderam ter acesso ao que foi escrito no mesmo. Desta forma, fizemos visitas, após a realização da pesquisa para leitura do mesmo junto ao Pai de Santo e a família da Yákekerê, que se envolveu diretamente com o trabalho, assim procedemos, visando à democratização do conhecimento. Sobre o diário de campo Lage (2005) nos diz:

O diário de campo é um instrumento não só de registro, mas fundamentalmente um instrumento de análise de todo trabalho de campo. É ainda, um instrumento de trabalho diário, e por isso mesmo um incansável e por vezes saturante trabalho, que exige disciplina, mas que proporciona ao próprio pesquisador (a) uma grande satisfação à medida que vai sendo construído e redescoberto a cada consulta que se faz dos passos dados. Tal como um álbum de fotografias, que nos leva ao reencontro das descobertas quotidianas (LAGE, 2005, p.452).

Esse diário ajudou em relação ao Método do Caso Alargado, revivendo em nossa memória todos os fatos presenciados como também as conversas que surgiram em dias de visita.

3.7 Auto Reflexividade.

Ingressar no Mestrado em Educação do Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru foi fruto de um percurso que envolveu não só luta como também uma história de quatro tentativas não bem sucedidas em outras instituições, contudo com um projeto que não tinha nenhuma relação com a temática atual.

Hoje, com maior amadurecimento acadêmico e espiritual, reflito que a minha pesquisa é fruto de um compromisso social para com o povo de santo, que é também meu povo, diante dos episódios de exclusão social que essa parcela da população vem vivenciando no decorrer da história. Por isso, que a minha seleção só ocorreu no tempo certo com esse projeto.

Logo após o resultado da aprovação na seleção do Mestrado, ocorreram os primeiros contatos com os terreiros de Caruaru. Nesse sentido, contei com a ajuda imprescindível da Sra. Graça Costa, Sacerdotisa de Umbanda do Recife, pessoa muito articulada no meio afro-brasileiro e que me apresentou o Profº Ary Velozo, da Secretaria da Mulher de Caruaru, numa festa de Jurema que aconteceu em Dezembro de 2011 na praia de Boa Viagem em Recife-PE.

Acredito que não foi o acaso, visto que este trabalho vem sendo traçado pelos Orixás desde sua ideia inicial. Então, o Profº Ary Velozo, protegido de Ogum e Exu, Orixás que dentre outros atributos possuem a chave dos caminhos e da comunicação, abriram os meus rumos no campo de pesquisa, permeando o acesso aos terreiros em Caruaru.

Começo do mestrado, a vida dividida.

A experiência de fazer um mestrado em outra cidade levou-me ao afastamento do convívio diário com a minha família, pois tive que estabelecer residência em Caruaru. Não só para facilitar a minha presença nas aulas que aconteciam durante a semana, como também visando à aproximação com os terreiros, que ainda estava em fase de visitas

prospectivas em busca de um que oferecesse melhores adequações aos objetivos da pesquisa.

Durante esse período nada foi fácil, primeiro as idas e vindas pela BR-232, que sempre me causaram ansiedade e certo medo de não chegar, em seguida morar num bairro de difícil acesso ao Campus do Agreste e longe dos meus, diferente de minha realidade do Recife, onde resido vizinha a meus pais no bairro que se situa a Reitoria do Campus da UFPE.

Tudo mudou e não foram poucos os obstáculos a serem enfrentados, problemas sérios de saúde na minha família e depois em mim. Demandas afetivas de meus filhos, no casamento e muitas cobranças. Tudo isto ocorreu em simultâneo no primeiro ano do meu mestrado. Mas felizmente tudo foi superado, com sofrimentos, mas também com redenção.

Tudo isso me angustiava, atrapalhava a minha concentração e somatizava na minha saúde, e mais um problema uma forte crise de coluna em vésperas do depósito do projeto de qualificação. Todavia os Orixás sempre estiveram do meu lado e aquilo era um tempo de aprendizado, para que eu pudesse passar pelos problemas sem perder o foco nos meus objetivos. Era a busca do autocontrole, movido pela determinação. Num desses momentos minha orientadora me disse:

- É fácil viver uma vida elevada, enclausurado num mosteiro. Difícil é viver uma vida elevada, com muitos problemas tendo que encará-los todos de uma vez. Isto sim é difícil, mas é necessário, ainda mais quando se está a fazer um mestrado.

Então, consegui ultrapassar os problemas familiares, e passei a vivenciar alguma autonomia, ao me afastar do convívio diário familiar com seus problemas, para poder cursar as disciplinas do mestrado e assim, trabalhar na busca incessante de concentração – tive que aprender - para leitura e escrita em meio às dificuldades. Foi uma conquista que veio de uma luta travada diariamente.

Contudo, com a ajuda de meus Orixás e dos meus protetores espirituais, conseguimos a nomeação do meu primogênito no concurso público que por sinal foi em Caruaru e passamos residir juntos. Tornou-se mais afetiva minha estadia nesta cidade. Superada a fase mais difícil dos problemas pessoais, pude reorganizar a minha vida e

passei a me dedicar ao trabalho de campo nos terreiros e a fase da dissertação tornou-se mais tranquila, possibilitando uma entrega total a pesquisa.

Contribuição do Candomblé para a vivência pessoal

Estar num terreiro de Candomblé como pesquisadora e ao mesmo tempo tendo mediunidade não foi nada fácil para mim. A energia dos Orixás que circundam no Candomblé é muito forte e contagiante, então tive que desenvolver estratégias de autocontrole para não perder o foco na pesquisa.

No começo, principalmente na hora em que se chamava o Orixá Xangô ao *Aiê*, o meu peito apertava e a minha pulsação acelerava, as pernas tremiam, com os mesmos sintomas de transe vivenciados na Umbanda, contudo de uma forma mais intensa. No entanto, eu dizia para mim mesma: - Estou aqui como pesquisadora, preciso me controlar, senão ponho tudo a perder. Pedia *Agô* ao Rei de *Oió*, o Orixá Xangô, e voltava para o meu eixo. Na medida em que o tempo passava fui adquirindo o autocontrole e a função da pesquisadora prevaleceu, desta forma, eu aprendi a lidar com o ambiente sem me deixar ser levada pelas emoções e sensações da experiência acadêmica dentro do terreiro.

Outra aprendizagem importante foi o refinamento de minha percepção em relação aos processos de manifestação espiritual, passando a olhar com mais perspicácia e espírito crítico o fenômeno do transe. No Candomblé existe uma postura rígida em relação a esse processo, não é a qualquer momento que a incorporação acontece e nem tampouco qualquer pessoa que entra em transe e vai tumultuando a sequência do ritual. Existe muita disciplina dos médiuns e as entidades respeitam e aprendem a se comportar de acordo com as determinações superiores. A comunicação com os Orixás é algo forte, contudo controlado, disciplinado. Isto foi uma lição de vida para mim, pois me ensinou que mesmo estando sobre forte influência de uma outra personalidade que se funde com a nossa, as regras do ambiente devem ser respeitadas. O domínio da psiquê, mesmo diante do envolvimento com o sagrado é algo difícil, mas se for trabalhado é possível de ser contornado.

Em relação à Educação nos Terreiros tive a oportunidade não só investigar como também aprender heranças da tradição africana que são revividas em cada ato que aproxima as pessoas que compõem o Candomblé aos Orixás. No Candomblé aprendi também uma lição que levarei para toda vida de que não existem barreiras entre as

religiões e que lá se exercita a interculturalidade, pois todos são bem vindos ao Reino dos Orixás.

No Candomblé não há fronteiras, não há etnias, não há diferença religiosa, tudo se intercomunica num exercício constante da interculturalidade, na relação que são travadas entre os seus membros e entre os que lá chegam. A dimensão divina é respeitada e todos independente de suas crenças, sua cor, ou identidade cultural, dança e canta para o santo e recebe o seu Axé. Não há barreiras, os caminhos são sinônimos de possibilidades. Todos e todas são bem vindos.

Na escrita desse trabalho dedicado ao Candomblé e ao Povo do Santo também não houve barreiras. Na dimensão do sagrado, todos se intercomunicaram, o universo conspirou ao nosso favor. As barreiras quem criam somos nós os seres humanos. No mundo espiritual não existem divisões. Candomblé, Umbanda, Jurema, Kardercismo e as demais religiões e seu patamar sagrado se comunicam entre si. Eles trabalham sem fronteiras no propósito de tornar o mundo mais humano, minimizando as injustiças e comungando do amor universal.

No campo me fiz pesquisadora, e nas dobras da experiência me humanizei, pois ao aproximar-me do sagrado me renovei e emancipei a Ariene que mora em mim.

4. O CASO DO ILÊ AXÉ XANGÔ AIRÀ

O terreiro *Ilê Axé Xangô Airà*, traduz em seu nome a força e a justiça do seu Orixá regente, desta mesma forma esse herói mitificado, recebeu o título de quarto *Alafim de Oiô*, além de ser o dono da casa, também habita na cabeça do Babalorixá.

Seu Babalorixá nasceu num Candomblé de Nação Nagô e depois migrou para o de Nação Ketu. Sobre a diferença entre essas suas Nações de Candomblé, ele estabelece algumas considerações importantes, dentre elas a necessidade que essa tradição sentiu em se adequar ao ritmo de vida da sociedade atual.

Olhe, tudo nasceu do Nagô, que é a nação mãe. Daí vieram outras nações que também poderíamos dizer outras denominações, Ketu, Jege, Angola. E o Ketu por sua vez foi o que mais se destacou com suas inovações eu acredito que por força de uma inovação assim como outras religiões com suas igrejas sentiram a necessidade de se modernizar e acompanhar a evolução dos tempos e vieram as nações, e o Ketu foi uma que, acredito que para o Nordeste foi a que mais cresceu e mais cresce. Temos outra visão do Candomblé, do Ketu vêm às modernizações até os tempos de preceito foram se adequando as necessidades humanas porque antigamente tínhamos três meses de preceito e hoje são vinte e um dias. E as coisas de fundamento o conhecimento mais profundo da própria religião a necessidade de adentrar num âmbito espiritual mais profundo e o Ketu nos trouxe isto. Isto aí seria a parte que me refiro de fundamento. Outros tipos de manifestações para se fazer um filho, outros tipos de conhecimento que até então no Nagô nós não tínhamos. E vem desde a raspagem a catulagem, os adôchos. Isto já foram inovações do Ketu (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013).

Esse Terreiro de Candomblé, que segue as tradições da Nação Ketu, em relação ao tempo de funcionamento, ainda é muito jovem, pois funciona há apenas seis anos nesse espaço que hoje está situado na Rua. Projetada nº 02 no Loteamento do Itamaraty no bairro do Sol Poente, próximo a Estrada do Alto do Moura. Contudo, nasceu no bairro de São Francisco na antiga residência do Babalorixá, por meio de pequenas reuniões que foram tomando uma proporção maior na medida em que o tempo ia se encarregando de fazer o seu trabalho religioso no universo sagrado dos Orixás. Como o próprio Babalorixá Ivan nos conta em seu depoimento:

É uma história interessante, porque veja bem. A nossa história começou como muitos em fundo de quintal, eu considero isto! Temos um espaço pequeno, vamos fazendo pequenas reuniões e a energia vai fluindo e

automaticamente a casa vai aumentando. Eu acredito que muitos começaram assim. Eu tinha um pequeno espaço daí fui dando pequenas reuniões e ali a necessidade de aumentar. Então isto eu não posso precisar tempo porque na verdade a gente começa a registrar essas coisas quando a gente está com a casa montada, não é! Uma casa de porte, com estrutura tanto física como espiritual. Então esse tempo de início mesmo de pequenas reuniões ficou bem mais atrás (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 18/09/2013).

Nesse espaço inicial o Babalorixá Ivan recebeu dos Orixás a missão de concretizar a sua paternidade ao raspar dois filhos de santo, uma filha do Orixá Oxum e outra do Orixá Xangô, sendo que a primeira não se encontra mais em seu terreiro e a segunda ocupa hoje o lugar de Mãe de Santo do Ilê, com os direitos concedidos após os sete anos completos de Iaô para abrir a sua própria casa.

Após o nascimento dessas duas filhas de santo a sua família vai aumentando. Em sua nova casa ele tem trinta e sete membros, dentre eles seus próprios filhos de santo, como também filhos que se agregaram ao terreiro, mas que foram feitos em outras casas e os *abiãs* que estão esperando para serem feitos.

Lá são cultuados os dezessete Orixás, organizando-se da seguinte forma:

Tem Orixás assentados dentro do terreiro e fora do terreiro. No assentamento externo fica: EXU, OGUM, OSSÃE, OXUMARE, OMOLU, NANÃ, IANSÃ DE BALÉ. E no assentamento interno: XANGÔ, OXUM, IEMANJÁ, OXOSSI OU ODÉ, IANSÃ, OBÁ, YEWÁ, OXALÁ OXALUFÃ, OXALÁ OXANGUIÃ E LOGUNEDÉ (EKEDE, VITÓRIA. Diário de Campo: 09-07-2013).

A seguir, no quadro nº 4 encontra-se sistematizado, conforme a organização do terreiro Ilê Axé Xangô Airà, os Orixás, seu domínio, cor do fio de contas e sua respectiva música em iorubá com tradução.

Quadro 4 - Orixás, seus Domínios, Zuelas⁶⁰ com Tradução⁶¹.

Orixás	Característica	Fio de contas	Zuelas	Tradução
Exu	Rege as comunicações e ganha o privilégio de ser o primeiro a ser homenageado.	Preto e vermelho	“A pàdè Olóònòn e mo júbà Òjisé Àwa sé awo, àwa sé awo, àwa sé awo Mo júbà Òjisé”.	Vamos encontrar o Senhor dos Caminhos, Meus respeitos àquele que é o mensageiro, Vamos cultuar, vamos cultuar, vamos cultuar, Meus respeitos àquele que é o mensageiro.
Ogum	Senhor do metal e dos caminhos.	Azul turquesa, vermelho ou verde.	“Àkòró gbà àgádá, àkòró gbà àgádá Ògún gbà àgádá, Ògún gbà àgádá Ògún gbà àgádá, Ògún gbà àgádá Ògún gbà àgádá é lákòró gbà àgádá”	O senhor do akorô protege derrubando o inimigo Com um golpe, Ogum protege abatendo o seu Adversário com um golpe.
Oxóssi	Rei de Ketu, senhor das matas.	Azul turquesa	“Oní arádayé ode a rere òkè àwa ní kó dé lókè Dódé a pa eron àwa ní kó dé lókè dode a pa eron Ode bi ewé ode lóode kó àwa pa eron”	Senhor da humanidade, nosso bom caçador, nós o Chamamos para aprendermos a caçar e acima de tudo, Ir caçar e encontrar a caça.
Ossâe	Senhor das ervas	Verde	“Òjòó máà òfuuurufú, òjòó máà òfuuurufú Òjòó máà àrà inón”	Chuva não permita que tenha vento Chuva não permita que haja vento, Chuva não permita o fogo do raio.
Logu nedé	Rege a caça e a beleza.	Amarelo e azul turquesa.	“A kofà ago Òrisà igbó Ode àáròlé ó Àáròlé ó Òrisà Ode Ode ní ó Òrisá igbó”	Vamos pegar o arco e a flecha, dê-nos licença caçador, Orixá das florestas, o caçador com quem podemos estabelecer Ajuda mútua, com ele podemos estabelecer ajuda mútua, Orixá caçador, o caçador que é o Orixá das matas e dos rios.
Omulú	Rege todos os problemas relacionados à saúde.	Preto e branco	“Ají dágòlòònòn ki wa sawo oró, Dágó ilé ilé,dágòlòònòn ki wa sawo oro, Dágò ilé ilé”	Ao acordar pedimos licença ao senhor no caminho aquele a quem fazemos o culto tradicional, dê licença à nossa casa, que pede licença no

⁶⁰Mesmo que música.⁶¹As músicas para cá transcritas foram selecionadas pela Ekede Vitória a partir de sua vivência no terreiro tendo como fonte de pesquisa a seguinte referência: OLIVEIRA, Altair. Cantando para os Orixás. 4^aed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. E por meio do site: <http://www.juntosnocandomble.com.br/2009/08/oriki-de-oba-saudacao-louvacao-reza.html>.

				caminho a quem nós fazemos o culto tradicional.
Nanã	Senhora da lama e do barro, donde o homem foi criado.	Roxo e branco	“Òdi Nàná ní ewá, Iéwà léwà e Òdi Nàná ní ewá, léwà léwà”	A outra face (outro lado) de Nanã é bonita, A outra face de Nanã é bonita.
Xangô	Senhor da justiça e do fogo	Marrom e branco no Ketu ou vermelho e branco, usado por pessoas oriundas de outras Nações.	“Agonjú Òrísá awo Ògbóni Agonjú Òrísá awo Ògbóni, Àwúre, Sóngó àwúre, Ògbóni, Ògbóni, Ògbóni, àwúre Sòngó àwúre”	Nos dê boa sorte, Xangô, nos dê boa sorte, Ògbóni, Ògbóni Nos dê boa sorte, Xangô nos dê boa sorte.
Iansã	Senhora dos raios e das tempestades	Marrom	“Tá ní a padá lóodò Oya ó, odò hó yà-yà Tá ní a padà lóodò Oya ó odò hó y-a-yá”	Quem pode cessar para podermos voltar pelo rio é Oyá,
Iansã de balé	Senhora dos eguns (mortos).			O redemoinho do rio quem pode cessar é Oyá.
Oxum	Senhora das águas doces, da fertilidade e do amor.	Amarelo	“E fibó e fibò dò wa iyá Òsun, E fibó dò wa iyá Òsun, e fibò dôuá ia oxum”	É ela quem nos cobre (protege), ela quem nos cobre No rio é a mãe Oxum, ela quem nos cobre no rio é a mãe Oxum, é ela quem nos cobre no rio é a mãe Oxum.
Obà	Senhora da vida doméstica.	Lilás ou laranja.	“Obà, Obà, Obà. Ojòwú Òrísà, Eketà aya Sàngó. O torí owú, O kolà sí gbogbo ara. Olókikí oko. A rìn lógànjó pèlú àwón ayé. Obà anísùru, ají jewure. Obà kò b'óko dé kòso, O dúró, ó bá Òsun rojó obe. Obà fiyì fún apá oko rè. Oní ó wun òun ju gbogbo ará yókù lo. Obà tó mo ohùn tó dára”	Obá, Obá, orixá ciumento, terceira esposa de Xangô. E que por ciumes, fez incisões em todo corpo. Que fala muito de seu marido, que anda nas madrugadas com as ayé. Obá paciente que come cabrito logo pela manhã. Obá não foi com o marido a Koso, ficou para discutir com Oxum sobre comida. Obá valoriza os braços do marido, diz que é a parte de seu corpo que ela prefere. Obá sabe o que é bom.
Iemanjá	Mãe de todos os orixás e rainha do mar.	Verde	Íyá kòròba ó kòròba ní sábà, Íyá kòròba ó kòròba ní sábà	Mãe que enfeita os cabelos dividindo-os no meio Da cabeça, ela tem o hábito de enfeitar os cabelos Dividindo-os no meio da cabeça.

Yewá	Rege a pureza, virgindade, fontes e o solo sagrado do cemitério.	Laranja ou vermelho maravilha	<p>Yéwá Yéwá Ma Ajo Yéwá Yéwá Ma Ajo Yéwá Yéwá Ma Ajo Yéwá Yéwá Ma o Ma O <i>Lese</i> Yéwá Yéwá Ma Ajo</p> <p>Yéwá Masa <i>Awa Masa</i> <i>Amu Re Le O</i></p> <p>Yéwá Ni Fa Toto Lo <i>Bewa ê, Olu Aiye ara a</i> <i>Ni Fa Toto Lo Bewa ê</i> <i>Olu Aiye</i></p> <p>Ara Ni Fa Toto Lo Be o <i>Iyaba, E e ló mi aiê, ara</i> <i>ni fá</i> <i>Toto Lo Be o Iyaba,</i> <i>E lo mi ayé</i></p> <p>Oro ni E no bo si yeye <i>Se Ke Se Dan</i> Yéwá Yéwá Ijo Yéwá</p>	(sem tradução)
Oxumaré	Rege o arco-íris e a transformação	Verde ou amarelo e preto	<p>Òsúmáre ó ta kéré, ta kéré, ó ta kéré Òsúmáre ó ta kéré, ta kéré ó ta kéré ôxumarê ô ta quêrê té quêrê ô ta quêrê ôxumarê ô ta quere tá quere ô ta quere</p>	O Deus do arco-íris movimenta-se rapidamente Para adiante, adiante, adiante.
Oxalá Oxalufã Oxanguiã	Oxalá velho, senhor do branco e da paz. Oxalá jovem e guerreiro	Branco	<p>Ajagùnnón àgbà awo Ajagùnnón, Ajagùnnón bàbá ó Ajagùnnón, ele <i>Mò ojó oba wa</i> <i>olóroògùn, Ajgùnnón</i> <i>Bàbá ó</i></p>	Ajagunã (guerreiro vitorioso) é o mais velho do culto (segredo), Ajagunã é o pai, Ajagunã Senhor que entende o dia (antes do seu começo-raiar), nosso Rei, Senhor que vê e conhece a magia (o segredo), Ajagunã é o pai.

Desta forma, desses dezessete Orixás, já contamos na casa com filhos de Xangô totalizando quatro; de Iemanjá cinco; de Iansã quatro; de Ogum dois; um filho de Exu; um filho de *Logun Edé*; três de Oxum; dois filhos de *Oxalufã* e uma filha de *Yewá*.

Dos filhos de Xangô, todos possuem cargo, sendo o Babalorixá, a Yalorixá e dois Ogans. Em relação aos cinco filhos de Iemanjá, dois possuem cargos, Yákekerê e um Ogan, os demais são Iaôs. Dos quatro filhos de Iansã, uma é Ekede Yabassé, outra Ekede

Supensa⁶² e dois Iaôs, sendo um de Iansã de Balé. Os dois filhos de Ogum, um tem o cargo de Ogan e outro é decalizado, ou seja, já recebeu os direitos de abrir um terreiro para ele, como também raspar seus próprios filhos. O filho de Exu é Olupanan⁶³. O filho de Logunedé é Ogan. Dos três filhos de Oxum, dois tem cargo, uma Ekede e um Ogan e um Iaô. E dos filhos de Oxalufân, temos um com cargo de Ogan e outro Iaô. Completando o quadro temos a única filha de Yewá como Ekede.

A casa ainda não possui filhos de Omulú, Nanã, Oxanguiã, Odé, Obá, Oxumaré e Ossãe. Contudo, entre os Abiãs temos filhos que deverão cumprir as suas obrigações para Nanã e Oxumaré, dando representatividade a esses Orixás na casa. Os demais Abiãs configuram-se em quatro filhos de Xangô, duas filhas de Iansã, dois filhos de Iemanjá, um filho de Oxalufân, dois de Exu e um de Ogum. De acordo com essa contabilidade o *Ilê Axé Xangô Airà* possui vinte e três filhos e quatorze Abiãs, totalizando trinta e sete componentes. Como podemos conferir no quadro a seguir:

Quadro 5 – Componentes Orixás e Funções no Terreiro:

Componentes ⁶⁴	Orixá regente	Função no terreiro
1. Babalorixá	Xangô Airà	Babalorixá
2. D. Socorro	Xangô Aganju	Yálaxé
3. Janaína	Iemanjá Sabá	Yákekeré
4. Robson	Xangô Aganjú	Pegigan
5. Fábio	Iemanjá	Ogan
6. Flávio	Oxalufân	Ogan
7. Gildo	Xangô	Ogan
8. Kleber	Ogun já	Ogan
9. Júnior Custódio	Logunedé	Ogan
10. Fábio	Oxum	Ogan suspenso
11. Júnior	Exú	Olúpanan
12. Geralda	Iansã	Ekede Yabassé
13. Janine	Oxum	Ekede
14. Vitória	Yewá	Ekede
15. Lourdes	Iansã	Ekede suspensa
16. Ivanildo	Ogum	Decalizado
17. Ana Nery	Yemanjá Ayó Ayó	Iaô

⁶²Ekede que já foi escolhida pelo Orixá, mas que ainda não passou pelas obrigações da confirmação.

⁶³Ogan Axogum de Exu.

⁶⁴A utilização dos primeiros nomes dos filhos da casa foi autorizada pelo Pai de Santo.

18. Josefa	Yemanjá Ascessú	Iaô
19. Marly	Iansã	Iaô
20. Cláudio	Iansã de balé	Iaô
21. Carlinhos	Oxalufã	Iaô
22. Abdias	Oxum	Iaô
23. Júlio Cesar	Iemanjá	Iaô
24. Jardeilson	Xangô Barú	Abiã
25. Keka	Iansã	Abiã
26. Patrícia	Nanã	Abiã
27. Flanilza	Iansã	Abiã
28. Flávio	Xangô	Abiã
29. João	Xangô	Abiã
30. Pedro	Xangô	Abiã
31. Cássio Antônio	Iemanjá	Abiã
32. Alberson	Oxumaré	Abiã
33. Josy	Exu	Abiã
34. Uruamy	Exu	Abiã
35. Laudecy	Ogum	Abiã
36. Bruno	Iemanjá	Abiã
37. Francisco	Oxalufã	Abiã

Dentro desse quadro que constituí a composição da casa selecionamos os filhos já feitos, de um a dois representantes de cada cargo da casa, como também dois Iaôs, para podermos entender um pouco do processo educativo que essas pessoas vêm recebendo desde que entrou no Candomblé até exercerem a sua função. Nesse sentido, também buscamos o entendimento da importância das aprendizagens que vêm recebendo no decorrer de suas formações de candomblecistas para os trabalhos que executam.

Desta forma, apresentaremos os sujeitos e seus cargos, conforme a ordem hierárquica, de cada um, observando também o tempo de feitura dentro da casa que hoje estão.

Já na parte relacionada às entrevistas, na análise das falas dos sujeitos através de suas respostas, agrupamos por aproximação, buscando sentidos semelhantes na interpretação das mesmas.

4.1 Dialogando com os sujeitos

Babalorixá filho de Xangô Airà. Saudação ao Orixá: Kaô, Kabecilê!

Cargo exercido pelo Babalorixá Ivan e que em ordem hierárquica constitui-se na primeira pessoa do terreiro. Nele está à perpetuação do *Axé*, com a tarefa de iniciar as pessoas dentro do Candomblé, dirigir todo o terreiro, estando em constante contato com os Orixás através do jogo de búzios.

Na direção do culto, recebe ajuda de pessoas de que têm outras funções dentro do terreiro, que a ele estão subordinadas. Todas as oferendas de conforto aos Orixás são feitas por ele. Está sob o seu domínio o processo educativo dos iniciados, donde pela oralidade do Candomblé, repassa os conhecimentos, tradições, fundamentos e os segredos da religião.

Babalorixá Ivan é filho de Xangô Airà com Oxum. De seu pai traz em seu arquétipo as características desse ancestral divinizado, com seu porte majestoso, altivo e enérgico, recebe das pessoas que o cercam respeito e admiração. Xangô, Orixá da justiça, da liderança e da força, concede ao seu filho a missão espiritual de dirigir um terreiro. No âmbito profissional da vida cidadã, exerce a função de advogado criminalista. Segundo seu depoimento, em consequência do seu juntó⁶⁵ (Oxum) traz a dedicação e o cuidado que tem pelos seus filhos de santo.

Adentrou ao Candomblé há quatorze anos numa casa nagô e depois passou para uma casa de Ketu, donde surgem as tradições que segue o seu terreiro, sobre essa trajetória ele nos diz:

Na verdade no Candomblé eu já estou a praticamente quatorze anos de iniciação eu tenho uns oito anos, de iniciado até porque eu nasci numa casa Nagô e depois passamos para uma casa de Ketu. Na verdade eu me iniciei ao Orixá no Ketu entre oito e nove anos (BABALORIXÁ IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013).

Desta forma, Babalorixá aos cinquenta e um anos de idade é um servo de Xangô na terra cuidando com amor e devoção do espaço que lhe foi concedido por seu pai e da orientação espiritual e também social de sua família de santo.

⁶⁵ É o segundo Orixá que comanda a pessoa junto com o seu Orixá assentado no Ori no dia de sua feitura. Fonte: <http://paitandy.no.comunidades.net/index.php?pagina=1763219679>

Yákekerê filha de Iemanjá. Saudação ao Orixá: Odo, Mi, Ô!

Esse é o terceiro cargo do terreiro, ocupado por Sra. Janaína, iniciada a Iemanjá, Iansã e Ogum. Por Xangô recebeu a missão de ser Yákekerê, que significa mãe pequena do terreiro. Essa função lhe traz grande responsabilidade, perante o ilê, como ela mesma diz:

Eu sou... Depois do Pai de Santo, tem a *Ialaxé* que é a Mãe de Santo. Eu sou a terceira pessoa depois do Pai de Santo. Eu tenho responsabilidade com camarinha, com barracão, eu tenho responsabilidade com o Orixá de meu pai, da mãe e gosto também de zelar pelos Orixás. Que seja de fulano, de ciclano de beltrano, entendeu? Agora, minha função é ser a pessoa que depois do Pai de Santo, depois da Mãe de Santo é a terceira pessoa responsável pelo barracão. Eu tenho que tomar conta e prestar conta de um todo. Também já fui mãe de cria. [...] Eu já ouvi várias vezes de Xangô do meu pai, que é o dono da casa que eu sou o *OJU OBÁ*, que eu sou os olhos dele dentro da casa (YÁKEKERÊ, JANAÍNA. Diário de Campo: 19-09-2013).

Seus Orixás, um da água e outro do fogo lhe concede o lado maternal e ao mesmo tempo a força, determinação e coragem da guerreira. Sua iniciação a Iemanjá deu-se há dez anos em outro terreiro, depois por razões pessoais ela se afastou até chegar à casa de Babalorixá Ivan, assim que as atividades iniciaram no endereço atual do terreiro. Começou apenas para ajudá-lo sem interesse de ficar e terminou por receber o cargo que hoje ocupa, donde recebeu o seu decá e iniciou-se a Iansã e Ogum (Cf. Diário de campo, dia 09-07-2013).

Devido ao tempo que está no Candomblé e ao cargo que ocupa, adquiriu os conhecimentos necessários para substituir os dirigentes da casa em todo processo educativo do terreiro.

Ogan Pegigan filho de Xangô Aganju. Saudação ao Orixá: Kaô, Kabecilê!

O cargo de Ogan Pegigan é ocupado por Srº Robson, esse filho de Xangô frequenta o Candomblé há vinte cinco anos, contudo iniciou-se ao seu Orixá na casa de Babalorixá há quatro anos, sendo o primeiro Ogan raspado na casa. (Cf. Diário de Campo, 18-09-2013). Sua função dentro do Candomblé abrange as seguintes atividades, como ele mesmo nos diz:

Eu mesmo como *Ogan Pegigan* a minha função é tudo o que se passa dentro da camarinha. Toda oferenda de camarinha é responsabilidade minha, toda limpeza, tudo dentro dos *ibás* dos Orixás. Quando eu digo limpeza não é limpeza de chão! É os *ibás* é isso que a gente está fazendo,

estamos ali abrindo todos os *ibás*, limpando todos os *ibás* que ali nem todo mundo pode pegar, porque ali está o segredo de sua vida, o segredo de seu Orixá, o seu Orixá está assentado ali. Tá adormecendo ali, se a pessoa vai pegar mal intencionada, a pessoa vai pegar de corpo sujo, é isto que a gente tem que tá, a gente vem, acordei, acendi uma vela para o meu Exu, acendi uma vela para o meu Xangô, bati cabeça para Exu, bati cabeça para o meu Xangô, para o Xangô da casa e comecei o meu serviço (OGAN PEGIGAN, ROBSON. Diário de Campo: 18-09-2013).

Desta forma a esse filho de Xangô abarca a missão de zelar pela camarinha⁶⁶, fazendo toda limpeza dos assentamentos dos Orixás, se guardando com responsabilidade e respeito no momento em que precisa ter contato com os objetos sagrados que lá estão.

Ekede Yabassé filha de Iansã. Saudação ao Orixá: Eparrei Iansã!

Esse cargo de grande importância dentro do terreiro é ocupado por Ekede Geralda, que significa cozinhar para os Orixás, segundo Sra. Janaína: “Os Orixás comem pelas mãos dela!” (YÁKEKERÊ, JANAÍNA. Diário de Campo: 21-07-2013). Desta forma, está nas mãos dessa senhora, que traz a negritude em sua cor e foi iniciada aos sessenta anos de idade, alimentar e agradar o paladar dos Orixás.

Filha de Iansã com Xangô, Ekede Geralda foi iniciada há três anos, com apenas três vezes que foi ao terreiro, teve a grata surpresa de ser suspensa por Xangô para o cargo que hoje ocupa com satisfação. Desta forma, mesmo antes da iniciação ela já começou a exercer a sua função como nos diz: “Foi antes, quando eu fui iniciada já estava fazendo, antes de fazer a obrigação eu já estava cozinhado” (YABASSÉ, GERALDA. Diário de Campo: 17-09-2013).

Contribui no âmbito da educação dos terreiros nas atividades relacionadas à culinária dos Orixás.

Ekede Janine filha de Oxum Saudação ao Orixá: Ora, Iê, Iê, Ô!

Ekede Janine é filha da Oxum, Orixá das águas doces, das cachoeiras e dona da fertilidade, conta-se o mito que foi a segunda mulher de Xangô e que com seus encantos sabia como agradar o seu rei. Oxum é doce, graciosa, dengosa, boa cozinheira e dona de grande beleza, contemplando suas filhas com seus dons. Foi o Orixá responsável pela

⁶⁶Quarto onde ficam os Orixás assentados.

suspensão de Sra. Janine para ser Ekede, cargo de grande importância dentro do terreiro, pois dentre outras atribuições é a pessoa condutora dos Orixás em terra.

Essa jovem de dezenove anos é filha da Yákekerê do *ilê* e foi suspensa logo que começou a frequentar as reuniões como ela mesma nos relata: “Só precisou de uns dois meses de coisas no salão, quando teve coisas do Orixá, foi no mês de Oxum eu tenho para mim, que eu fui suspensa” (EKEDÉ, JANINE. Diário de Campo: 12-09-2013).

Sua iniciação ocorreu faz dois anos e desde esse momento começou o seu processo de aprendizagem em sua preparação para servir as divindades africanas. Contribui no âmbito da educação dos terreiros principalmente nas atividades realizadas no salão, como: cantar, dançar e conduzir os Orixás. Contudo, seus conhecimentos e contribuições no processo de aprendizagem dos neófitos não se restringem as atividades descritas.

Ogan Alabê filho de *Oxalufã*. Saudação ao Orixá: *Epê, Epê, Babá!*

Ogan Flávio um jovem senhor de vinte e cinco anos, pai de família e responsável no cumprimento de seus deveres perante o dono de seu *ori*⁶⁷. Esse Ogan é filho do Orixá Oxalá, aquele que traz o branco em suas vestes e tem como dia da semana a sexta-feira e que traz em sua versão de Orixá velho, *Oxalufã o opoxorô*⁶⁸ em suas mãos. Em sua versão jovem, como *Oxaguiã* personifica-se na figura do guerreiro.

Recebeu da Mamãe Oxum, o dever de dedicar-se ao toque dos atabaques, que se classificam em *Rum*, *Rumpi*, *Lê* e *Ilû*, sendo esse último utilizado na casa para as reuniões de “*catiços*⁶⁹”. Os três primeiros instrumentos são responsáveis para fazer a chamada dos Orixás para que possam festejar com seus filhos na terra. Hoje ele está com um ano de iniciado e vem procurando aperfeiçoar-se na sua tarefa. Sua especificidade na educação dos terreiros está relacionada à área musical.

Ekede Vitória filha de *Yewá*. Saudação ao Orixá: *Yewá Y rò!*

Ekede Vitória é uma jovem de quatorze anos de idade, foi suspensa como Ekede por Xangô aos nove anos e iniciou-se a seu Orixá no último mês de Julho. Sua iniciação já ocorreu um pouco tarde, pois segundo Babalorixá o ideal é que as filhas de *Yewá* sejam

⁶⁷Cabeça (Cf. Cossard, 2011, p.220)

⁶⁸Símbolo de Oxalá velho, uma espécie de cajado. (Cf. Cossard, 2011, p.220)

⁶⁹ Segundo as informações do Babalorixá, catiços são os Exus e Pomba-giras, que são espíritos e que trabalham na esquerda, diferente do Exu Orixá, relacionados com a força da natureza.

iniciadas antes mesmo de menstruarem, elas precisam ainda estar virgens e para isso não pode demorar muito tempo, devendo acontecer antes que despertem a sexualidade. Esse Orixá só assume o *ori*, de jovens virgens, como afirma Babalorixá:

No próximo mês após as festas juninas irei recolher uma Ekede que foi suspensa por Xangô desde os nove anos de idade. Ela é Ekede de Yewá, eu já era para ter feito essa iniciação antes mesmo dela menstruar, pois se o tempo passar e ela começar a sua vida sexual, esse Orixá se afasta, pois ele está relacionado à virgindade (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 07-06-2013).

Em relação a sua função ela mesma nos diz: “Eu sou uma Ekede e a minha função dentro do terreiro é conduzir os Orixás” (EKEDE, VITÓRIA. Diário de Campo: 05-09-2013). Em sua personalidade ela traz muitos traços dos filhos de Yewá, como observa Babalorixá: “Pessoas de Yewá são tímidas, rancorosas, estranhas, inteligentes, nunca se sabe quando se está agradando ou não” (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 21-07-2013).

Desde jovem, serve com dedicação a Xangô de quem anda muito próxima, como Babalorixá explica através desse mito: “Xangô tem uma história profunda com Yewá. Ele era apaixonado por ela, mas ela não quis se tornar mais uma mulher na vida de Xangô e não se rendeu aos encantos do rei. Por isto ele vive tão perto de Yewá” (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 21-07-2013).

A imagem de sua amizade com Xangô é afetiva, a filha de Yewá, muitas vezes adormece o comportamento inerente a sua faixa etária para poder servir o seu rei sem questionamentos, como nos conta sua mãe Yákekerê do terreiro:

Vitória foi suspensa por Xangô aos nove anos de idade e a partir desse dia ela ficou sendo *Ekede* desse Orixá, que só sai da camarinha se ela estiver ao seu lado. Teve um dia que ela estava chateada porque se encontrava de castigo por ter desobedecido. E por isto não queria descer para o salão e cumprir as suas funções. Mas, quando Xangô chegou solicitou a sua presença e não saiu do *ronco*⁷⁰ até que a mesma fosse recebê-lo. E aí num instante ela deixou de birra e foi ajudá-lo a sair com ele (YÁKEKERÊ, JANAÍNA. Diário de Campo: 17-07-2013).

⁷⁰Mesmo que camarinha.

Iaô Cláudio filho de Iansã de Balé. Saudação ao Orixá: Eparrei Iansã!

A função dos Iaôs dentro do Candomblé é de grande importância, pois além de estarem em processo de aprendizagem para serem futuros pais e Mãe de Santo, também são as pessoas que através do transe e da incorporação possibilitam a passagem para que o Orixá esteja em terra. Todo o corpo do Iaô é tomado pelo transe ao ritmo dos atabaques e as pessoas que participam do culto, são envolvidas pelo Axé do Orixá, que vem através de seu bailado nos reportar ao que marcou a sua história e sua relação com a natureza.

Iaô Cláudio é filho de Iansã traz em sua personalidade muito de seu Orixá, pois quando chega em qualquer ambiente marca como o vento de sua mãe, que ao passar balança todas as estruturas. Sua aproximação com o universo sagrado dos Orixás aconteceu há mais de vinte anos, pois antes pertencia a Umbanda. Deu a primeira obrigação era ainda uma criança com apenas doze anos de idade, após um período de quatorze anos, veio para o Ketu.

Iniciou-se na casa de Babalorixá está com três anos e com grande satisfação e orgulho ele nos diz: “Eu sou dofano. É a primeira navalha que teve no salão, primeira obrigação. Quem inaugurou a primeira camarinha nesse barracão fui eu”. (IAÔ, CLÁUDIO. Diário de Campo: 18-09-2013)

Iaô Josefa filha de Iemanjá. Saudação ao Orixá: Odo, Mi, Ô!

A Iaô Josefa é filha de Iemanjá com Iansã, demonstra em sua personalidade e atitudes o lado maternal da rainha do mar, em seus cuidados e preocupações constantes que aparenta ter com a sua família, como também a face enérgica e guerreira da dona dos ventos e das tempestades.

A sua história no Candomblé de Ketu é recente, contudo cultua os Orixás desde que pertence a Umbanda e isto aconteceu há mais de vinte anos, saindo dessa religião quando a sua Mãe de Santo faleceu. Como ela mesma relata:

Estou primeiro que ele, mas parei seis anos porque não queria mais, depois que minha Mãe de Santo morreu há vinte anos. Porque é muito complicado, uma responsabilidade que tanto faz ter alegria como você se aperreia, como também se contraria. Aí, depois acha babá de vir morar aqui. Quando menos espero já estava lá dentro. (IAÔ, JOSEFA Diário de Campo: 18-09-2013).

4.2 Candomblé

A religião do Candomblé é uma herança africana, que surge no Brasil a partir do processo de escravização e das trocas culturais estabelecidas nas senzalas pelos povos escravizados oriundos de várias nações. Esses homens e mulheres que foram arrancados de sua terra pelo colonizador branco, por finalidades econômicas, nos trouxe toda uma bagagem histórica e de conhecimentos ancestrais, abarcando os traços marcantes de sua cultura e nele o seu universo sagrado. Nesse sentido, todos os sujeitos com os quais dialogamos reconhecem a origem africana do Candomblé no Brasil. Contudo, destacamos para cá três respostas que nos trazem elementos que merecem destaque, a primeira da Yákekerê analisa a perseguição e resistência do Candomblé. A segunda do Ogan Flávio traz a marca do discurso do colonizador presente no senso comum. E a terceira do Iaô Cláudio nos remete a questão dos vários povos que vieram para o Brasil, extrapolando a visão comum de um único povo.

A fala da Yákekerê Janaína nos traz o entendimento do processo de escravização por parte dos colonizadores e analisa a perseguição que a religião sofreu desde o início da colonização até os dias atuais, no seguinte trecho:

O que eu sei é quem trouxe para o Brasil foram os escravos. Que eles não podiam revelar o seu culto aos Orixás e eles faziam tudo isso escondido. E depois muitos deles, eu acho que tiveram que fingir que eram católicos. Porque até hoje, hoje tem menos, mas o Candomblé, o candomblecista é escorregado. Tanto moralmente, publicamente e até fisicamente. Como sei de casos que aconteceu. (YÁKEKERÊ, JANAINA. Diário de Campo: 19-09-2013).

O Ogan Flávio, embora apresente entendimento sobre a origem do Candomblé, concebe a presença do negro, dentro da visão eurocêntrica e racista que é repassada pela escola. “O Candomblé chegou no Brasil através dos negros africanos, coitados, sofredores, mas estudar, estudar mesmo, não estudei ainda” (OGAN ALABÊ, FLÁVIO. Diário de Campo: 18-09-2013).

O Iaô Cláudio, além de reconhecer a origem do Candomblé, demonstra conhecimento sobre a importância das várias nações que vieram para cá na formação da religião, quando diz: “Eu sei e que foram os africanos que vieram para o Brasil. Apareceu Ketu, Angola, essas coisas. Foi no tempo dos escravos por conta dele o Candomblé apareceu no Brasil”(IAÔ, CLÁUDIO. Diário de Campo: 18-09-2013). Importante ressaltar

que sua reposta não está atrelada a educação escolar e sim a educação que vem recebendo dentro dos terreiros, pois sua passagem pela escola se deu há muito tempo e mesmo assim parou no antigo primeiro grau.

4.2.1 Concepção sobre os Orixás.

Esses variados povos trazem em comum um respeito profundo pela natureza e atribuem aos Orixás o domínio da mesma e cada uma dessas divindades recebeu de *Olurum*, o deus maior de todas as existências, cujos Orixás estão subordinados numa área de atuação específica relacionada a um fenômeno natural. E assim, foi constituído em solo brasileiro o seu culto. Desta forma, os sujeitos com os quais dialogamos concebem o Orixá como uma energia relacionada à natureza, embora alguns tragam nessa definição um entrelaçamento com questões subjetivas.

Eles em terra trazem uma presença muito forte da natureza, da força da natureza dentro de sua essência. Por exemplo, eu posso ter com Iansã que é uma senhora dos ventos das tempestades, é um Orixá forte! Uma presença de Iansã muito forte você pode sentir o vento, uma energia diferente. Então isso, o Orixá em si o Orixá em terra é uma presença muito forte! (BABALORIXÁ IVAN, Diário de campo: 18-09-2013).

A definição apresentada pelo Babalorixá nos traz a clareza do Orixá como força presente na natureza e que se confunde com a mesma. Com o exemplo que ele nos trouxe do vento que reflete a energia de Iansã, nos reporta para outras energias semelhantes aos fenômenos naturais com que se relacionam, como às águas que pertencem a Iemanjá e Oxum; ao fogo com Xangô e Ogum; as matas com *Oxóssi* ou *Odé*, *Ossâe* e outras divindades que têm a sua essência ligada a áreas específicas dos fenômenos naturais.

Nesse mesmo sentido está a definição do Ogan Pegigan Robson e ainda ressalta a importância de não personificá-lo na figura humana, como ele mesmo diz:

O Orixá é natureza, então se a vida da gente é natureza e se o natural da vida da gente é viver aquilo ali, então a gente tem que comparar que o Orixá também faz parte da vida da gente, mas sendo que num patamar maior! A gente não vai se igualar ao Orixá, eu sei que Ossâe é mato, mas se eu tô vendo ali um mato e vou dizer que ali é um homem chamado Ossâe, não é! É natureza, natureza são elementos básicos! (OGAN PEGIGAN, Robson. Diário de Campo: 18-09-2013)

A Yákekerê do terreiro e as duas Ekedes não só concebe o Orixá como força da natureza como também apresentam com esse uma relação de proximidade ao apontarem questões subjetivas em sua definição. Podemos observar essa aproximação na fala da Sra. Janaína, onde ela demonstra um significado especial à presença do Orixá em sua vida:

Orixá hoje em dia é a minha vida! É minha vida é o meu amanhecer, meu anoitecer, meu entardecer. Tudo que gira em torno de mim é o Orixá, é a natureza, é a vida! (YÁKEKERÊ, JANAÍNA. Diário de Campo: 19-09-2013).

Na definição da Ekede Vitória tal proximidade também é perceptível, quando ela o coloca como um amigo estabelecendo com o mesmo uma relação de afetividade, o que caminha junto e que ao mesmo tempo traz coisas boas em sua vida.

O Orixá é uma coisa boa para mim, é uma fartura, é tudo para mim! É um amigo meu e eu vou contar que Xangô quando ele vai sair da camarinha ele só sai comigo. Então isso é um carinho que eu tenho por ele e ele tem por mim. (EKEDE, VITÓRIA. Diário de Campo: 05-09-2013).

A fala da Ekede Janine, além de trazer uma forte relação do Orixá com a natureza, também atrela a sua presença em sua vida a questões relacionadas à necessidade humana de moradia, pois na história de sua vida ele representa conforto e amparo:

O Orixá para mim é tudo! Tudo de bom que aconteceu em minha vida, o que primeiramente amparou a minha mãe, amparou a todos nós na casa dele. Tudo, para mim é tudo! Não sei dizer nenhuma coisa ruim. Tudo é bom no Orixá. (EKEDE, JANINE. Diário de Campo: 12-09-2013).

As respostas das três entrevistadas estão entrelaçadas, visto que compõem uma célula familiar, ligadas pelos laços da consanguinidade e moram numa mesma casa, situada dentro do terreiro. Isto porque a genitora das Ekedes recebeu do Orixá Xangô, regente da casa a incumbência de ser a terceira pessoa responsável pelo Ilê.

Contudo, podemos perceber dentro das relações que permeiam no Candomblé, a noção de família que não está necessariamente ligada aos laços carnais, sendo estabelecida num patamar maior que é o espiritual. Quando Xangô, através do Babalorixá, designou Janaína como Yákekerê e chamou para que ela viesse com seus filhos morar no terreiro ele estava juntando o seu povo em um só lugar. Desta forma todos formam uma só família, o Orixá que está num patamar maior é representado pelo Babalorixá e este assume o papel de pai na comunidade, ajudando nas necessidades sociais de seus filhos. Nesse sentido o Babalorixá nos diz: “O terreiro também tem a sua função social e como é pautado nas

relações familiares, os irmãos de santo devem prestar apoio aos que precisam (BABALORIXÁ IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013).

O Iaô Cláudio ressalta em sua relação com o Orixá os laços de parentesco e unidade entre o homem e a divindade, em sua fala demonstra a confiança que tem em sua mãe Iansã ao entregar a mesma os rumos de seu destino. Nessa fé inabalável, também estão inseridas as questões relacionadas às necessidades materiais quando diz:

O Orixá para mim é a minha mãe, a dona da minha cabeça e do meu destino! [...] Iansã é minha mãe soberana. Minha mãe que me protege e que me livra do mal. Eu vou ter um dia que ainda vai chegar a minha hora de crescimento. Mas isso na hora certa porque ela sabe que eu sou vaidoso e se eu tiver muito dinheiro agora eu vou estragar. Mas depois ela vai me dar no tempo certo. (IAÔ, CLÁUDIO. Diário de Campo: 18-09-2013).

Sua genitora que é a Yabassé do terreiro também traz em sua fala essa aproximação familiar com o Orixá demonstrando uma relação de afetividade com o mesmo, tendo nele a força que necessita para enfrentar os problemas da vida.

Eu sou filha de Iansã com Xangô. Ah, eu me sinto muito feliz. Quando eu tô muito perturbada eu peço a ela para tirar aquela perturbação de minha cabeça. Aí me sinto melhor. Eu gosto muito dela e respeito também muito Xangô. Eu gosto muito dos Orixás todinhos. Mas eu não sei não Iansã, Xangô e Oxum, eu gosto mais. Mas eu gosto de tudinho. Mas assim, o que eu gosto mais e que peço mais são eles três (YABASSÉ, GERALDA. Diário de Campo: 17-09- 2013).

Já a definição apresentada pelo Ogan Flávio, nos traz um elemento novo e muito importante para a compreensão do universo sagrado do Candomblé e que não foi abordado pelos outros sujeitos, que é a relevância de *Olorum*, apresentando o monoteísmo presente no Candomblé. Também analisa a importância do Orixá mesmo na vida das pessoas que não são candomblecistas quando o mesmo diz:

Para mim e para todos eu acho que seja a nossa essência de vida, primeiro Deus, que eu acredito na minha concepção que Deus no Candomblé seja Olorum, o Deus maior, o supremo, Deus tem vários nomes. Aí o Orixá para mim e acredito que para os outros seja nossa essência de vida, ninguém existe sem o Orixá, até mesmo os leigos. Os leigos que pensam que não têm, mas todo mundo tem o Orixá, eles não sabem, mas o Orixá rege eles, protege a pessoa, para mim o Orixá na nossa vida é essencial. Primordial para nós que já sabemos, que cultuamos e sabemos o valor que ele tem. Para o ser humano o Orixá é essencial, ele é a essência de nossa vida (OGAN, FLÁVIO. Diário de Campo: 18-09-2013)

Concordando com ele está a concepção da Iaô Josefa, que vale salientar que é a mãe biológica do Ogan Flávio e que certamente contribuiu para a construção desse reconhecimento da importância de *Olorum* na vida do mesmo, pois as respostas apresentam uma visível semelhança. Contudo a resposta dessa Iaô está atrelada ao cristianismo, demonstrando uma forte carga de sincretismo religioso, resultante da influência das religiões hegemônicas:

Quando eu estou aflita em primeiro lugar eu peço a Deus e depois aos Orixás. Não quero nada com a esquerda tudo meu é o Orixá, do mesmo jeito são meus filhos. Primeiro lugar Jesus e o resto é com os Orixás, arreio comida, faço pedido, é com o poder de Deus e com as graças de Deus. Eu tanto tenho de Deus como tenho deles (IAÔ, JOSEFA. Diário de Campo: 18-09-2013).

Percebemos nesta parte da entrevista, que trata sobre a concepção do Orixá, uma semelhança muito grande entre a resposta do Babalorixá e do Pegigan Robson, na definição que apresentam entre Orixá e força da natureza. Nas falas da Yákekerê e de duas filhas que são Ekedes essa definição de Orixá, também é contemplada, contudo acrescida das questões subjetivas. No conjunto familiar Iaô Cláudio e sua genitora Ekeda Geralda, observamos a presença das questões simbólicas, quando ambos trazem os laços afetivos com o Orixá de uma forma muito forte, pois foram eles que utilizaram a palavra mãe e pai, explicitando a questão do sentimento e os elos de amor que os ligam as suas divindades regentes. No núcleo familiar Iaô Josefa e seu filho Ogan Alabê Flávio, emergiu em suas falas a questão do monoteísmo presente no Candomblé, sendo que na fala dela esse aspecto se dá pelo sincretismo religioso e na fala dele o reconhecimento e compreensão da importância de *Olorum* e sua posição hierárquica no universo sagrado dos Orixás.

Mesmo sendo o Candomblé uma religião monoteísta, com o controle de *Olorum* em relação a todo o panteão dos Orixás, em sua qualidade de Deus único como ressaltou o Ogan Flávio, essa religião traz a presença das demais divindades. Ao exercerem o seu domínio em relação aos fenômenos da natureza ajudam o criador na regência do nosso mundo embora em áreas específicas.

A partir desse cenário, o Candomblé abarca um modelo cosmogônico diferenciado das religiões hegemônicas sendo este um dos motivos para que não seja aceito socialmente. Mesmo assim, o culto dos Orixás continua resistindo no decorrer dos tempos e fazendo novos adeptos, mesmo que não seja em número significativo.

4.2.2 As in(certezas) de se tornar um candomblecista.

A imagem que as religiões hegemônicas construíram dessa religião, vem se constituindo desde sempre num entrave para muitos, que começam por negá-la enquanto religião, mas que por razões subjetivas acabam por abraçá-la. Como podemos ver na fala do Babalorixá:

Olhe, a minha história no Candomblé aconteceu quase que por um acaso, na verdade eu não era nem simpatizante, tinha até uma certa distância, mas aí o envolvimento entre amigos e companheirismo me fez conhecer o Candomblé. Por necessidade, precisei realizar alguns trabalhos em proveito próprio aí nasceu o interesse e automaticamente o desenvolvimento das correntes das entidades. (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013).

Essa ausência de empatia que o Babalorixá nutria pelo Candomblé também se faz presente na fala da mãe pequena do terreiro. Contudo, nela esse distanciamento em relação à religião ainda se fazia mais forte, pois se envergonhava de sua mãe que era candomblecista. Só vindo aceitar a religião depois de muita luta contra os fenômenos mediúnicos que se faziam presentes em sua vida e que lhe tornava uma pessoa diferente das outras.

A minha história é até engraçada porque quando eu era pequena a minha mãe frequentava uma casa que tinha lá próximo e eu achava aquilo horrível, terrível e eu diz que ela me envergonhava daquele jeito, quando ela saía toda paramentada vestida de *axó*⁷¹ e seguia até a casa de um senhor, que por sinal hoje é meu sogro. Achava aquilo feio aquilo não era para mim, mas desde pequena eu tinha visão e ninguém acreditava em mim. Eu via as coisas, alguém sempre falava no meu ouvido uma coisa quando ia acontecer e eu cresci com aquilo guardado só para mim. Sofria muito até aceitar, muito, muito mesmo! (YÁKEKERÊ, JANAÍNA. Diário de Campo: 19-09-2013).

Essa mesma negação se faz presente ainda na fala de sua filha a Ekede Janine, que por sua vez, também se envergonhava da religião de sua mãe:

Não gostava, criticava bastante a minha mãe quando ela vinha, não gostava de nada, não gostava de vir, ficava dizendo coisa. Nunca gostei, depois fui suspensa e comecei quando eu vim morar aqui. Acho que já faz uns cinco anos, eu acho que a gente mora aqui é que eu comecei a frequentar o salão e comecei a gostar das coisas. Porque eu não gostava. Comecei a vestir branco e tal, comecei a ajudar nas coisas e fui suspensa. (EKEDÉ, JANINE. Diário de Campo: 12-09-2013).

⁷¹Nome dado às roupas utilizadas no Candomblé.

Da mesma forma foi à história da Yabassé, pertencente ao catolicismo e por isso não nutria nenhum tipo de empatia pelo Candomblé, mas ia esporadicamente, devido ao seu filho Cláudio que era adepto, mesmo criticando-o constantemente por causa de sua escolha. Entretanto terminou por encontrar os seus laços com o universo sagrado dos Orixás na família de santo que hoje é integrante, como ela nos diz:

Antes eu ia assim sabe, mas não gostava ia por causa de Cláudio. Falava era muito: - Vai procurar um terço! Vai para igreja rezar! Deixa de tua safadeza! Aí depois eu vim para cá, teve um toque aí eu fui. Quando eu saí de lá parecia que eu não estava andando no chão, parecia que eu estava flutuando. Meu filho disse para mim: - Mãe a senhora achou um canto para ficar e eu fiquei. Gostei foi muito! Só saio agora depois que eu morrer (EKEDE YABASSÉ, GERALDA. Diário de Campo: 17/09/2013).

O Iaô Cláudio já tem uma história diferente sobre a sua entrada no Candomblé, mesmo gostando relata que sua entrada na religião, deve-se a problemas de saúde que sempre enfrentou em sua vida, mas que encontrou a cura por meio dos Orixás, quando nos diz: “Na época eu gostava também, mas eu era muito doente, por conta da doença eu fiquei no Candomblé. Eu tive minha saúde no Candomblé!” (IAÔ, CLÁUDIO. Diário de Campo: 18-09-2013).

A Iaô Josefa, entrou no Candomblé por curiosidade, contudo ela acredita que nos mistérios que cercam o reino sagrado dos Orixás, eles exercem uma influência nas pessoas que determinam os caminhos para que seus filhos cheguem até eles por meio da religião, como podemos analisar em sua fala:

É o Orixá que puxa. Eu fui lá até com a irmã dele (Cláudio) para botar uns búzios, aí a gente ficou. Não podíamos ouvir bater que a gente ia assistir. São os Orixás que puxam, hoje faz um ano que já fiz obrigação (IAÔ, JOSEFA. Diário de Campo: 18-09-2013).

Já os dois Ogans e a Ekede Vitória, têm experiências diferenciadas em relação a entrada no Candomblé. Os três viam com agrado o fato de terem membros da família que participavam da religião e desta forma desenvolveram um sentimento de pertencimento positivo em relação à mesma. A Ekede Vitória afirma que entrou na religião pelo seguinte motivo: “Por eu gostar desde pequena e achar interessante as coisas do Candomblé” (EKEDE, VITÓRIA. Diário de Campo: 05-09-2013). Assim também aconteceu com o Ogan Flávio, através de seu próprio relato: “Desde pequeno de dentro, porque minha mãe vem de Umbanda e Nagô” (OGAN ALABÊ, FLÁVIO. Diário de Campo: 18-09-2013).

Por fim, o depoimento do Ogan Robson, tendo uma visão folclorizada da religião que é fruto das concepções hegemônicas, que distorcem a visão das pessoas, nos diz:

Ah, eu acompanhava a minha tia desde pequeno. Eu tenho uma tia que ela era Yalorixá e eu sempre acompanhava, sempre gostei do folclore. Tinha medo no começo, mas aquele folclore sempre, aquelas baianas, o som dos atabaques, aquilo ali sempre me animou, sempre gostei (OGAN PEGIGAN, Robson. Diário de Campo: 18-09-2013).

Esses indivíduos, que por razões diversas adentraram ao Candomblé, hoje são pessoas que não conseguem se separar desse universo religioso. A crença que eles depositam nos Orixás faz com que eles conduzam as suas vidas a serviço dos mesmos, organizando-se dentro de um espaço geográfico e cronológico de modo a melhor satisfazer as necessidades de suas divindades. Vivemos num ritmo frenético de uma sociedade onde o mundo do trabalho, as necessidades materiais, o consumo e a individualidade, se fazem presente no cotidiano e nos planos das pessoas, tomando o seu tempo e colocando entraves para uma relação harmônica com o sagrado. Mesmo assim, com todas as dificuldades apresentadas pela realidade social, as pessoas candomblecistas conseguem um caminho de conciliação entre o mundo espiritual e material, apresentando realização pessoal pelo caminho religioso escolhido como nos diz o Babalorixá:

O Candomblé na minha vida eu tenho esse raciocínio bem formado. É o único prazer que eu tenho em viver que me absorve em todos os sentidos. Até eu digo que o Candomblé a minha religião e o meu Orixá me preenchem (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013).

Babalorixá que inicialmente não nutria nenhuma simpatia pelo Candomblé e que adentrou ao mesmo por influência de amigos e necessidades pessoais, tornou-se um líder espiritual respeitado pela sociedade candomblecista de Caruaru. Quando fala do Candomblé expressa amor por sua religião e não consegue desassociá-la de sua vida. Este mesmo sentimento é perceptível também no depoimento de Janaína:

Hoje é meu refúgio, tanto que eu já moro dentro da casa do santo. Eu fui agraciada por uma casa para morar, zelar e observar a casa do santo. Entendeu? Porque aqui estou terminando de criar a minha família que já está aumentando e todo mundo aqui dentro do candomblé. Todo mundo do santo (YÁKEKERÊ, JANAÍNA. Diário de campo: 19-09-2013).

Ekede Geralda que também não nutria simpatia inicial pela religião, hoje não consegue caminhar sem a força que retira dos Orixás e a relação de confiança que deposita neles, ao dizer:

Para mim é muita coisa, primeiro Deus, segundo eles. Quando estou aflita primeiro peço a Deus, depois a eles. Eu já pedi muita coisa e fui atendida logo, mas alguma coisa que a gente pede quando eles veem que podem atender logo, eles atendem (EKEDE YABASSÉ, GERALDA. Diário de Campo: 17-09-2013).

O seu filho Iaô Cláudio, diferente dos outros sujeitos, entrou no Candomblé porque simpatizava, mesmo com interesse em busca de fortalecer uma saúde fragilizada, encontra hoje no candomblé alegria de viver. Contudo, sua fala demonstra uma atitude de defesa em relação à imagem social de descredibilização que se tem da religião quando muitos a associam com a prática do mal e nos diz:

Ave Maria! Para mim eu me sinto muito feliz! Eu me sinto muito vaidoso, quando tem festa tudo! Ave Maria eu tenho vontade só de me arrumar. Eu adoro o Candomblé. Eu gosto muito de dançar, não gosto de fazer o mal a ninguém, tá entendendo! Eu vou para me divertir eu não vou para fazer o mal a ninguém. Nem para desejar o mau pensamento para ninguém! E vou para pensar para minha mãe, para minha Mãe de Santo, para o meu Pai de Santo, só coisas boas, para dar saúde, para minha mãe pequena, que é a mãe dela (referindo-se a mãe de Vitória), tá entendendo! Para minhas irmãs de santo, só coisa boa! Eu não vou para tá desejando o mal a ninguém, né! Não vou para o candomblé enxergando essas coisas, não! (IAÔ, CLÁUDIO. Diário de Campo: 18-09-2013).

A Iaô Josefa nos traz novamente em sua fala o elemento sincrético, algo que já tinha sido observado anteriormente em sua concepção sobre o Orixá. Sua passagem pela Igreja Católica justifica tal atitude. Desta forma ela nos relata que seu encontro com o sagrado, consolidou-se no Candomblé, ao dizer:

Primeiro Deus. O Candomblé é tudo para mim. Fiquei afastada muito tempo, fui para igreja de crente, fui para a igreja católica, mas eu não me sentia bem entendeu? Era aquele canto que eu dizia assim: “Esse canto não é para mim” e como você vai para uma festa e diz: Eu quero ir para casa, pois eu não estou me sentindo bem. Já aconteceu e acontece com todo mundo. Pronto, então a religião para mim era assim na igreja católica. O único lugar que eu me sinto à vontade e satisfeita é no Candomblé! (IAÔ, JOSEFA. Diário de Campo: 18-09-2013).

O Ogan Pegigan ao analisar o significado do Candomblé em sua vida na atualidade nos coloca a sua transformação profissional, por meio de sua religião. Ou seja, dentro de uma lógica cultural própria o Candomblé ofereceu ao mesmo uma profissão que não faz parte da cultura ocidentalizada, que é a função de criar e fazer as paramentas dos Orixás. Percebe-se em sua fala o crescimento de sua estima através do reconhecimento de seus amigos ao valorizar o seu talento na nova profissão.

Na minha vida fez mudar! Candomblé me deu uma profissão que eu não tinha, antes de entrar no Candomblé, eu não sabia nem para onde é que ia a paramenta! Eu aprendi a costurar na minha obrigação, primeira paramenta de Xangô para pai poder puxar, quando eu fiz à primeira. Depois dessa... Porque até então eu não sabia nem para onde é que ia aquilo ali. Não sabia! Depois que tá pronto você olha assim e diz: É muito difícil! São muitas etapas, são muitas etapas. Bolar uma peça e fazer todo encaixe dela aí quer dizer. Hoje em dia eu sou conhecido pelos meus amigos como artista plástico. E todo pessoal; - Artista plástico, foi arte! O Candomblé virou arte! O Candomblé me deu essa arte, então para mim. Hoje em dia além de ser o que eu acredito. O que eu acredito, aonde eu temo, é aonde eu tenho as minhas glórias e os meus resultados e ainda é a minha fonte de renda (OGAN PEGIGAN, ROBSON. Diário de Campo: 18-09-2013)

O Ogan Flávio ao nos falar sobre a importância do Candomblé em sua vida retoma e analisa a questão do Orixá como essência de vida, atrelando a própria razão da existência humana em sua relação com a natureza.

Candomblé é essência de vida. Candomblé é natureza, ninguém vive sem água, sem sol, tudo isso existe dentro do Candomblé. Para nós Candomblé é natureza, ninguém vive sem natureza. Você vive sem água, a água da mamãe Oxum. Aquele marzão imenso que dá comida a tanta gente, você vive sem o mar? Está presente o Orixá, não tá? (OGAN ALABÊ, FLÁVIO: 18-09-2013).

Na análise da concepção desse Ogan o Candomblé é a presença dos Orixás como forma viva na natureza, para ele isso independe da vontade humana. Eles simplesmente existem como o ar que respiramos, a terra e as águas que nos alimenta, o fogo que nos aquece e a vida que pulsa em nós. Resumindo a concepção de Flávio e todos os sentidos que estão presentes na vida das pessoas com as quais dialogamos sobre a importância do Candomblé em suas vidas buscamos a definição da Ekede Vitória que em poucas palavras nos diz: “O Candomblé é a minha vida!” (EKEDE, VITÓRIA. Diário de Campo: 05-09-2013).

4.3 Racismos e Intolerâncias.

A história do Candomblé no Brasil tem sua origem associada à negritude, tanto que a presença de pessoas brancas no mesmo vem a ser registrada em meados do Sec. XX. Neste contexto histórico, o Candomblé que é reflexo da tradição cultural africana, sofreu e vem sofrendo perseguições que reflete o racismo presente em uma sociedade que ressalta os valores culturais brancos em detrimento da tradição cultural africana.

Desta forma, o universo cultural oriundo dos vários povos africanos e que se encontra presente nas Nações de Candomblé e na sua relação com o sagrado, foi rebaixado ao patamar do folclórico, pitoresco, quando não ao atrasado e ao bizarro. Contudo, essa relação entre racismo e perseguição religiosa em relação ao Candomblé, nem sempre é perceptível pelos seus integrantes.

Então ao questionarmos aos sujeitos com o qual dialogamos sobre a relação existente entre o Candomblé, racismo e perseguição religiosa, encontramos respostas que não percebem essa relação, como também sujeitos que estão convictos de que ela existe. Neste sentido, passamos a resposta do Babalorixá, que nos trouxe uma análise atrelada tanto em relação a sua vivência pessoal como também no contexto geral.

Pessoal eu mesmo nunca fui vítima. Vale salientar, talvez hoje, pelo povo já me ter como advogado então não demonstra certo tipo de preconceito. Candomblé e racismo, você me pergunta, então já disse no pessoal não tenho nenhuma indagação em relação a isso. No geral é... Eu vejo o seguinte: Alguns acham que pelo Candomblé ser recheado da cor negra, não é? Deve ser, digamos assim desclassificado. Alguns pensam desta forma. Mas se analisarmos mais adiante um pouco vamos ver que hoje existe um percentual de brancos muito grande. Eu observo nas rodas de Candomblé, hoje, poucas pessoas de cor, aqui mesmo. Por exemplo, eu tive aqui outro dia, uma pessoa que veio de fora uma pessoa tipicamente negra, mesmo, que foi assim uma admiração. Uma pessoa de cor negra, mas do porte físico muito bonito, muito estruturado. E parecia coisa de outro mundo. Se fosse comum não teria sido tão notado, não é? Eu não vejo muito, hoje, uma acentuação muito grande nesse aspecto. –Não eu não sou do Candomblé porque só tem negro! Não é por aí, Talvez eles atribuem para não querer adentrar numa situação mais específica dependendo do seu alto raciocínio, da pessoa própria. Não, eu não vou ao Candomblé, porque é uma religião que não é aceita. Eu acho mais bonito ser evangélico do que ser candomblecista aí atribui à negritude. Não, não é por aí. Se a bem da verdade, olharmos direitinho a quantidade hoje de negros no Candomblé é bem pequena. Então, essa coisa comigo eu fico meio perdido em falar, primeiro por não ter sido vítima, nunca fui vítima de preconceito nem pela religião, nem pela minha cor. Não fui vitimado em nenhum dos aspectos. E no Candomblé em si eu não vejo essa situação de negros para que alguém se posicione o seu racismo, por conta da presença de negros. Então eu acho uma coisa meio vaga na verdade, eu acho que seriam motivos outros, razões outras, por conta de incidentes que acontecem em todas as religiões que faz com que as pessoas procurem certa distância, mas não pelo racismo! (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013)

No primeiro momento, Babalorixá nos fala sobre a sua vivência pessoal e afirma que nunca foi vítima de discriminação devido a sua etnia, nem por sua opção religiosa. Contudo atribui ao fato que a sua posição profissional, enquanto advogado, pode estar

influenciando neste contexto. Concordamos com ele nesse sentido, pois além de ser uma posição que traz status social, também é respeitada por tratar-se de um profissional que tem apropriação da questão legislativa e de seus direitos enquanto cidadão.

No contexto geral ele analisa que mesmo o Candomblé estando originalmente ligado a negritude, hoje em dia ele não vê a presença considerável das pessoas negras. Devido a isto atribui o preconceito religioso e consequente intolerância e perseguição ao Candomblé a outros motivos que não estão relacionados ao racismo.

A analisar a relação existente entre Candomblé e Racismo o Ogan Pegigan Robson, começa reconhecendo o racismo socialmente e consequentemente dentro do Candomblé, afirmando que embora esteja composto por uma maioria branca as origens africanas estão presentes em seu sangue. No entanto, ele apresenta-se preso a questões subjetivas que afirma ter passado maior preconceito em relação aos tempos em que era obeso, do que relacionados à sua etnia e religião. Contudo ao final de sua resposta percebe-se uma leitura colonial e racista do contexto social no qual o negro está inserido, responsabilizando o homem e a mulher negra pelo contexto de exclusão social ao qual estão inseridos.

Olhe... É... É aquela coisa assim, o racismo realmente existe, existe em todo lugar, existem nos melhores... A gente tem o maior presidente hoje é negro! Mas existe em todo lugar! Mas hoje em dia a religião está tão... Você chega num Candomblé, você chega num terreiro assim, às vezes, 80% são pessoas de pele clara. E estão ali, não que essas pessoas de pele clara não tenham o seu sangue negro! Mas este preconceito existe e existe demais. Agora eu sou tão assim para falar de preconceito, porque já fui uma pessoa que sofreu mais preconceito na vida com gordura. Porque é o maior que tem, eu era obeso, 244 kg. Aí quer dizer eu acho que o preconceito que se tem com obesidade é muito maior do que com etnia de que com religião. E por isso que hoje em dia eu não vejo esse preconceito porque ó, pessoas que eu me relaciono, pessoas de poder aquisitivo legal, pessoas que não trabalham, são pessoas que tem sua vida normal. Negros sem dinheiro, ou negros com dinheiro, tem uns que não tem dinheiro porque não quiseram ter porque não vão trabalhar, né! Porque trabalho para muita gente tem, trabalho para muita gente tem! Passar fome hoje em dia você passa se você quiser e se for preguiçoso. Porque você vai encontrar se você sair de manhã de casa. Você encontra algum lugar para você ganhar um pedaço de pão, você encontra! Aqui você encontra, aqui ou em qualquer lugar, que seja para limpar um mato que seja para fazer qualquer coisa, entendeu! Você encontra! Aí um negro... Tudo bem tem pessoas que não tem condições de estudar a gente sabe. Eu mesmo eu sou muito assim, para essas coisas de, a gente ver esse preconceito grande, mas do meu lado eu não vejo não, nem com religião hoje em dia e nem com etnia (PEGIGAN, Robson. Diário de Campo: 18-09-2013).

A Yákekerê, embora de pele branca, reconhece a sua ancestralidade negra e consequentemente a sua relação com o Candomblé. Ela traz a questão do preconceito e da discriminação racial, inclusive ressaltando isto na formação a qual recebeu que embora tenha sido criada por uma pessoa racista, procurou desvencilha-se desses paradigmas. Nesse sentido, ao ser indagada se as questões do preconceito em relação ao Candomblé tinham a sua origem no racismo nos diz:

Tem. Porque até hoje negro é discriminado. Eu não sou negra, sou descendente de negro, tenho minhas raízes negras. Mas se eu fosse negra, assumiria a minha cor, os meus cabelos e assumiria quem realmente eu era. Eu não sou racista, nunca fui. Minha vó, era branca, branca, branca e ela era muito racista, ela não gostava de negro, ela chamava marinheiro. Porque ela dizia que todo marinheiro era negro, uma coisa que eu nunca vou esquecer. E que minha avó dizia assim: Se vier três homens, um for negro. Sempre vão dizer, lá vem dois homens e um negro. Nunca me esqueci disso, que minha avó dizia, mas eu não puxei isso dela. Não quis pegar isso para mim, porque nunca tive preconceito, mas existe. É demais, preconceito de tudo! Em relação a negro, a Candomblé, a homossexualismo, tudo! Tem firmas aqui que só vai lhe admitir se você for evangélica ou católica (YÁKEKERÊ, JANAÍNA. Diário de Campo: 19-09-2013).

O Ogan Alabê Flávio ao responder afirmativamente a mesma pergunta, levanta questões muito importantes em sua fala ao enfaticamente afirmar que existe a relação entre racismo e preconceito religioso ao Candomblé. Ele nos traz o domínio da Igreja Católica nas questões religiosas. Problematisa as questões da colonialidade presentes entre os brancos dominadores e negros escravizados, ressaltando a condição de inferioridade imposta aos segundos. Associando o Candomblé a uma religião que está associada aos negros e a pobreza, recebendo a condenação das classes mais altas da sociedade que se estende essa realidade até a atualidade. Por fim aponta o sincretismo religioso como estratégia de resistência para que a religião pudesse continuar existindo.

Tem, com certeza tem! Vem arrastado desse tempo, com certeza. Principalmente da Igreja Católica eu acho que tenha sido isso! Tem a haver com os barões que menosprezavam os negros e virou uma rotina do século, para eles os negros eram nojentos, sempre foram os inferiores e isso veio do começo mesmo e infelizmente até hoje existe isso. O rico não quer saber do Candomblé, antigamente eram os barões e hoje a classe média, essas coisas eles não sabem o que significam, condenavam. Até por isso que inventaram o sincretismo para que os negros pudessem abafar, cultuar, sem que eles pudessem atrapalhar, mas com certeza isso vem de muitos anos (OGAN ALABÊ, FLÁVIO. Diário de Campo: 18-09-2013).

A Ekede Vitória também se posiciona afirmativamente em relação à questão, analisando as críticas existentes em relação às pessoas brancas que fazem parte do Candomblé que é uma religião de origem negra. Contudo, ela ressalta a questão da “diabolização” da religião, também relacionada à ideia de inferioridade, que fora ressaltada anteriormente pelo Ogan Flávio. “Tem. Às vezes criticam porque um branco faz parte de uma religião de negro e também porque é diabolizada” (EKEDE, VITÓRIA. Diário de Campo: 05-09-2013).

A reposta da Ekede Janine também reconhece essa relação ao reportar-se ao contexto histórico e ao fazer uma análise do Candomblé na atualidade com a presença multiracial, ressalta a associação do preconceito à religião com as questões racistas. Ela afirma que:

Eu acho que sim, porque foram os negros, foram os escravos que trouxeram para o Brasil e hoje ainda tem muito dessas coisas, mesmo com a presença de pessoas de todas as cores. Tem todas as cores! Mas eu acho que ainda tem sim, ainda tem racismo. (EKEDE, JANINE, Diário de Campo: 12-09-2013).

4.3.1 Intolerância Religiosa.

Nesse sentido, passamos para as respostas que os nossos sujeitos nos concedem quando questionados em relação ao que pensam sobre intolerância religiosa. Relacionado a isso o Babalorixá, não só reconhece a existência da intolerância religiosa na sociedade como também faz uma análise do comportamento dos adeptos das religiões que muitas vezes não estão de acordo com o padrão desejado, atribuindo a isso a causa da intolerância. Contudo, quando faz um paralelo em relação ao número de pessoas que está inserida nas religiões evangélicas, que também podem apresentar os mesmos comportamentos, revela que existe uma recepção social em detrimento aos que integram o Candomblé.

A intolerância religiosa hoje, eu vejo da seguinte forma. Eu vejo até um quadro acentuado, o racismo não! Mas a intolerância religiosa, sim! Porque a meu ver se olha mais os incidentes, os defeitos das religiões do que os seus próprios adeptos e isto faz com que gere uma intolerância. Não podemos fugir do contexto, vez por outra escutamos, vemos, presenciamos notícias de comportamentos atípicos aos adeptos do Candomblé. Isto gera o quê? Uma intolerância. Então a intolerância, ela é feita e criada desse modo. Eu vejo dessa forma, tá entendendo? Isto faz com que a cada dia a intolerância aumente, principalmente quando se trata de religião de matrizes africanas. Temos hoje um grande número de

igrejas evangélicas, não sabemos quais são as corretas e as incorretas e a sociedade absorve todas de uma forma bonita, de uma forma acessível, é, de uma forma normalizada. Já em relação às religiões de matrizes africanas, todo mundo quer ter seu pé atrás. Ai transformam essas inseguranças, esses questionamentos em intolerância. “– Ah não, eu não vou. Ali não! Não posso! Não devo! O meu patrão não pode saber, a minha família não pode saber, eu acho que você mesmo está criando a sua intolerância”. (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013).

No final de sua fala ele nos traz a questão que foi colocada anteriormente quando essa intolerância passa ao patamar da perseguição das pessoas em seus ambientes de trabalho e que muitas vezes preferem negar ou ocultar a sua fé para não sofrerem represálias; isto quando não optam por se afastarem de sua religião para poderem ser aceitos socialmente. Por fim, o Babalorixá acredita que atitudes como essas que diz respeito a não afirmação da religião diante das adversidades, pode estar contribuindo no reforço a intolerância.

A Yákekerê Janaína ao abordar essa questão prefere nos relatar uma experiência pessoal do qual foi vítima para ilustrar até onde chega a intolerância religiosa na sociedade especificamente no ambiente de trabalho, ela nos diz:

Tive que fazer um teste numa empresa de ônibus que estava precisando de cobradora, e eu fiz a prova escrita, tirei dez, fui a melhor nota da sala, ele me passou para o RH fui fazer uma entrevista com o psicólogo, no outro dia, já munida de meus documentos, carteira profissional. Eu como tinha passado no teste, já ia fazer a prática, já ia para treinamento, mas quando chegou ao psicólogo da empresa e ele me perguntou sobre religião: - Sou candomblecista. Então ele disse: “- A firma não tem nada para lhe oferecer, não espere nada de nossa empresa, porque aqui só se admite, pessoas evangélicas e católicas”. Tanto que quem ficou na minha vaga foi uma evangélica adventista e foi aberta para ela uma escala especial para ela não trabalhar aos sábados. Enquanto eu teria sábado e domingo para trabalhar, minha religião nunca atrapalhou o meu trabalho. Perdi a vaga para uma adventista que eles acham que é melhor do que eu. E eu me arrependo até hoje de ter deixado isso passar. Deixei passar. (YÁKEKERÊ, Janaína. Diário de Campo: 19-09-2013).

Na experiência vivenciada a Yákekerê Janaína nos traz a exacerbação do preconceito, que assumindo a atitude de intolerância passa para o patamar da perseguição e exclusão do mundo do trabalho, além desse fato ser objeto de litígio jurídico. A opção por uma religião não cristã e consequentemente não hegemônica lhe tira a possibilidade de conquistar dignamente um trabalho para o seu sustento e de sua família.

A Ekede Janine que é filha da Yákekerê, ao falar sobre intolerância religiosa, suspira e desabafa em cinco palavras que trazem o quanto esta pessoa já passou por experiências relacionadas com a temática em questão, quando diz: “Ave é muita coisa! Muita coisa mesmo!” (EKEDE, JANINE. Diário de Campo: 12-09-2013)

A Ekede Vitória, em sua fase em que mal acabou de entrar na adolescência, em sua fala demonstra que gostaria que existisse mais respeito por sua religião ao fazer a seguinte reflexão: “Que todos nós somos iguais e que se você tem uma credice a credice é sua. E não devo maltratar você por nada porque a escolha é sua”. (EKEDE, VITÓRIA. Diário de Campo: 05-09-2013)

A Ekede Yabassé Geralda acredita que as questões relacionadas à intolerância religiosa estão atreladas a falta de conhecimento sobre a religião, nesse sentido ela ressalta a importância das pessoas se predispor a visitar um terreiro para ver de fato como é a religião.

Eu acho assim que esse povo que fala tem que assistir para eles verem como são as coisas. E deixar de falar. Eu vejo que tem muita gente que ainda fica falando até hoje, criticando ainda. Tem que visitar para ver como é que é. Eu não gosto quando falam, porque eu digo assim, eu não falo de lei de ninguém para ninguém falar da gente (EKEDE YABASSÉ, Geralda. Diário de Campo: 17-09-2013).

Em relação à perseguição que o Candomblé vem sofrendo socialmente, não vê de forma acentuada. Todavia, ao levar para o contexto pessoal, expressa preocupação em relação aos seus irmãos que já mostraram hostilidade em relação ao Candomblé, mesmo sem saber se de fato se é sua opção religiosa. A intolerância presente em membros de sua família é tão grande que ameaçam abandoná-la, caso ela se revele candomblecista, sobre isso ela nos diz:

Muito não, mas alguma perseguição tem. A minha família fala muito. Eu vivo no terreiro, mas ninguém de minha família sabe não. Passei quarenta anos sem ver a minha família quando cheguei lá meu irmão estava internado e passou para casa de minha irmã par me ver. E me perguntou: - Que diabos você é? É católica ou crente? Que diabos você é? Se for crente ou catimbozeira nem na minha porta você vá, daí mesmo você pode voltar! É por isso que eu tenho medo que bote a foto na internet, tenho medo que eles vejam. Tenho maior medo! (EKEDE YABASSÉ, GERALDA. DIÁRIO de Campo: 17-09-2013)

Essa fala da Ekede Geralda confirma a do Babalorixá, quando em sua reposta sobre a questão, vem falar sobre os membros do Candomblé que escondem por medo sua opção religiosa de sua família.

O Ogan Robson concorda com a existência da intolerância religiosa, embora considere que não dê espaço para ser atingido pela mesma, pois se diz reconhecedor de seus direitos enquanto candomblecista e parte para sua defesa. No entanto, considera que os candomblecistas são muito perseguidos socialmente, ao estabelecer um paralelo entre estes e a população religiosa neopentecostal. Guiado por esse pensamento, analisa que nos presídios existem muitos evangélicos que cometem crimes e que a sociedade se surpreende com tal atitude, por esperar desses indivíduos padrões comportamentais exemplares. Ressalta que expectativa oposta se dá em relação às pessoas que compõem as religiões de matrizes africanas, que muitas vezes são responsabilizadas por questões de intolerância, como relata o Pegigan:

Olhe isso aí acontece em todo canto, mas acontece que para mim como sou resolvido isso não tem efeito nenhum, né! Nem no geral. Para mim isso daí é uma coisa que realmente a gente vê, a gente combate. [...] hoje em dia a gente ver tanta, tanta, tanta igreja, aí o povo diz assim, basta aparecer alguma coisa na televisão, de algum crime relacionado ao Candomblé, eles propagam, entendeu! Agora não veem que 90% dos presidiários que estão dentro dos presídios ou que saíram, ou que faz alguma coisa errada, a mãe diz logo: - Meu filho era evangélico eu não esperava isso dele! Pode perceber! “mas ele era evangélico!”, era como se fosse dizer, evangélico fosse santo! Não, mas fulano, viva aqui na rua, não vi ele com problema nenhum, era evangélico era de casa para igreja, você não vê “Ah, ele era candomblecista”, basta ter alguma coisa, basta encontrar um cadáver ao lado de um despacho, que já foi macumba! Basta encontrar! Quer dizer, isto é intolerância! Né, mas quando a pessoa é bem resolvida e sabe o que quer a pessoa não sofre isso não! Porque no dia que eu tiver que ir em um lugar que a pessoa não me aceite, como eu sou uma pessoa instruída, se não aceitar a minha religião eu meto um processo! Vou meter-lhe um processo, não vou sair calado, nem chorando não! Eu vou discutir e vou meter um processo! [...] (OGAN PEGIGAN, ROBSON. Diário de Campo: 18-09-2013).

O Ogan Alabê reconhece a existência da intolerância religiosa, contudo acredita que já foi pior e que através da união e da luta dos próprios candomblecistas ela vem diminuindo. Em sua fala também traz a questão do apoio dos políticos em relação ao movimento dos povos de terreiro contra a intolerância religiosa, abrindo espaço para que os candomblecistas possam reafirmar a sua religião sem medo de represálias.

Intolerância existe, mas estamos lutando a cada ano e de passo em passo a gente está conquistando o nosso espaço. [...] E vejo que a cada ano o Candomblé vai se superando, vai conquistando espaço, não é mesmo! Com os políticos, com as caminhadas. De pouquinho em pouquinho a gente chega lá. Hoje tem gente com guias com contas e sai por aí. (OGAN ALABÊ, Flávio. Diário de Campo: 18-09-2013)

Os Iaôs apresentam opiniões divergentes entre si em relação à intolerância religiosa. O Iaô Cláudio apresenta no decorrer da entrevista contradição em relação a sua própria fala, como podemos constatar. Iaô Cláudio no primeiro momento de sua resposta nos diz: “Eu não vejo nada” Mais adiante, retornamos a pergunta, de outra forma questionando se as pessoas respeitam o Candomblé. Então ele nos diz: Ainda hoje tem gente que diz: - Você vai para aquele inferno! Ou não sei para onde! (IAÔ, CLÁUDIO. Diário de Campo: 18-09-2013). Consideramos a possibilidade do Iaô Cláudio não ter apresentado compreensão em relação a nossa pergunta e quando insisti num termo mais habitual ele respondeu de outra forma.

Sobre intolerância religiosa a Iaô Josefa nos diz: “Ainda tem!” (IAÔ, JOSEFA. Diário de Campo: 18-09-2013), reafirmando também que as pessoas não respeitam o Candomblé como religião. Como ela mesma nos relata:

[...] Quando você diz minha religião é o Candomblé, o pessoal diz assim: “- O Candomblé não é religião é uma coisa que a gente aceitou para nós”. É uma arte que você aceitou, mas não é! Porque se sua religião só é aquela o Candomblé e se você está nela você diz assim: Hoje eu tenho que ir para missa, não! Eu não vou para missa! Para onde é que eu vou quando estou “aperriada”? Eu vou para a camarinha, me deitar, implorar ao Orixá que ele me acalme, que ele me dê paciência, entendeu? Não é a igreja! Então é o Candomblé é minha religião. Não é verdade? (IAÔ, JOSEFA. Diário de Campo: 18-09-2013).

Esse depoimento da Iaô retrata o sentimento que paira na mente e no coração do candomblecista, que vê a sua religião ser descredibilizada perante a opinião pública. Para a Iaô Josefa, que deposita aos pés dos Orixás todas as suas angústias e conflitos e encontra nos mesmos forças para prosseguir, sua religião não pode ter seu universo sagrado desconsiderado e relegado ao patamar artístico. Sua fé está no Candomblé e nos Orixás, sua religião é a fonte que lhe renova diante das adversidades da vida.

Este mesmo sentimento de amor à religião experimentam crianças e jovens candomblecistas que estão inseridos em nossas escolas públicas e encontram por parte das algumas pessoas que compõem a mesma, atitudes de aversão e intolerância em relação a

sua opção religiosa. Nesse sentido, procuramos as experiências dos sujeitos com os quais dialogamos que já eram adeptos ao Candomblé no período em que frequentavam a escola pública.

4.3.2 Intolerância Religiosa nas Escolas Públcas: vivência das Ekedes.

Nesse contexto, iremos fazer uma análise da experiência das duas Ekedes que vivenciaram o processo de iniciação no decorrer das atividades escolares na Rede Pública de Ensino. Desta forma, as Ekedes relatam essa passagem difícil em suas vidas, onde se viram diante da luta em defesa de seus direitos de ser candomblecistas e ao mesmo tempo manterem a serenidade para poderem preservar os preceitos da religião.

Ao ser questionada em relação a sua iniciação a Ekede Janine demonstrando angústia diante do que foi vivenciado, nos diz:

Ah, assim foi chato! Porque eu tive que discutir com os professores, discutir com os amigos, com pessoas do colégio e eu briguei muito. Teve tempo, teve semana que eu fui para escola que tinham professores que ficavam mandando eu sair dessa religião, que era coisa do diabo, que era para eu me converter. E teve um pastor que estava frequentando a escola e ele botava a mão na minha cabeça e eu me estressava, porque não pode botar a mão na cabeça, eu de *quelê*⁷², de *contra-egun*⁷³ e não pode. E o pessoal ficava chamando, olha a macumbeira e não sei o quê e eu briguei muito. Os amigos se afastaram de mim, muitos amigos. E eu sempre disse quem quiser gostar de mim vai ter que gostar de meu jeito. Não vou deixar de ser de minha religião para ter uma amizade, não! Porque eu tenho o que fazer o que agrada ao meu Orixá e não o que agrada as pessoas. Quem quiser falar que fale, quem quiser falar comigo que fale! (EKEDÉ, JANINE. Diário de Campo: 12-09-2013)

Ekede Janine nos mostra, nesse depoimento, a luta que travou em seu ser ao ter que se impor na escola pública e defender a sua religião. Deparou-se com a agressão psicológica que sofreu por parte de alguns professores, ao tentarem convertê-la a outra religião, desconsiderando totalmente a sua fé. A escola pública que deveria estar preservando o princípio da laicidade acaba funcionando como um espaço de conversão. Tal situação se exacerba com a entrada em cena do pastor, que coloca a mão em sua cabeça, fato que jamais poderia acontecer com uma pessoa iniciada no Candomblé, pois a

⁷²Segundo Cossard (2011, p.217) é um adereço de uso ritual.

⁷³Conforme explicação da Yakekerê do terreiro pesquisado é uma pulseira feita de palha da costa que serve para espantar os Eguns.

cabeça é a parte do corpo que unifica o ser ao Orixá e por isso sagrada. Esse ato que não poderia de forma alguma acontecer deixa Janine numa situação contraditória, pois não podia se estressar por estar de preceito⁷⁴ e nem tão pouco deveria permitir colocarem a mão em sua cabeça. Em relação às pessoas que se diziam seus amigos, esses utilizavam a palavra “macumbeira”, no sentido de ofensa e hostilidade. A Ekede Janine também nos traz a importância do Orixá em sua vida, quando afirma a sua relação com o sagrado, expressando não se importar com a exclusão que sofreu por parte de seus colegas de escola.

Agravando a situação ainda sofreu ameaças de ser suspensa das aulas ao lutar por seu direito de ser candomblecista contra a intransigência de uma professora que não respeitava a sua religião. Ela diz:

Briguei com professor, que a professora ficava dizendo que não foi deus, que não sei o quê. Que Deus... Ela levou até a Bíblia para escola. Eu disse: “Olha professora, faça o seu que eu faço o meu, eu não estou pedindo nada à senhora. Não pedi nada à senhora. E a senhora veio para cá para dar aula, não veio fazer questionário de minha religião, não!” Ela mandou eu sair da sala, aí eu liguei para “mainha”, ela foi lá e foi a maior confusão, que ela não queria mais deixar eu assistir aula. Por conta de minha religião, ninguém sentava mais perto de mim, porque eu sempre sentei atrás com os amigos e quando eu cheguei eu estava toda de branco com pano na cabeça de *quelê*, essas coisas fizeram tudo assim (a entrevistada gesticulou com as mãos em forma de afastamento) se afastaram. Não sentaram mais perto de mim, porque a professora ficava falando que era coisa do demônio e que ninguém ficasse perto. Que eu ia trazer o pessoal para cá (referindo-se ao terreiro). Antes de eu ser feita, eu cheguei até a participar de roda de oração eu e uma amiga minha, que elas obrigaram, depois que souberam que a gente era do Candomblé, que eu tinha uma amiga que também era, só que no ano que eu fui feita ela não estava mais estudando comigo. E eles (os professores) obrigaram a gente a participar da roda de oração. (EKEDÉ, JANINE. Diário de Campo: 12-09-2013)

A Ekede Vitória também experimentou situações de constrangimento na escola pública, oriundos da falta de respeito em relação a sua religião e a sua condição de iniciada, sobre o assunto ela nos diz: “Ah, muitos apelidos. Mãe de Santo, macumbeira. Vieram até me perguntar se eu era cigana por causa do pano na cabeça que eu estava usando, pois estou de preceito e não posso andar com a cabeça descoberta” (EKEDÉ, VITÓRIA. Diário de Campo: 05-08-2013).

⁷⁴Conforme a Ekede Janine é um estado de purificação.

Nesse lugar onde não há espaço para as diferenças culturais, Vitória além de enfrentar os xingamentos, também teve que lidar com gestos agressivos com o objetivo de lhe diminuir, causando-lhe grandes constrangimentos. Como ela nos diz: “No primeiro dia de aula todo mundo ficava me olhando, eram cruzes com os dedos e também se benziam.” (EKEDÉ, VITÓRIA. Diário de Campo: 05-08-2013).

A Yákekerê mãe das duas ekedes é uma mulher guerreira e sua participação foi decisiva nesse processo difícil no qual suas filhas tiveram que passar pela escola pública, num local que em tese deveria estar preparando indivíduos em termos de socialização, respeito e valorização das diferenças, mas que se tornou um palco de desconstrução da subjetividade e estima do ser. Nesse sentido, Janaína relata:

A mais velha quando recebeu a obrigação eu tive que ir acompanhar ela no colégio para falar com a professora, diretora, sobre o processo dela. Ela não é besta que nem eu e sabe responder a altura. E falava quem me chamar de macumbeira vai apanhar. E eu falei com a professora que ela passou por um processo assim, assim, assim e eu não estou pedindo, estou exigindo respeito. Tanto que ela passou por várias situações e ela mesma resolveu. Mas ela passou e Vitória também passou. E Vitória por ser menor eu ainda tive que acompanhar. Levar até a sala de aula, conversar com o professor, conversar com a supervisora que me torceu o nariz quando eu falei. Porque eu falei com os professores e eles me trataram e me receberam muito bem. “- Ah, nós entendemos a sua religião, vamos pedir que os outros coleguinhas respeitem Vitória. Por Vitória estar de paninho amarrado na cabeça, por Vitória estar de voltas no pescoço. Pedir para que a respeitem. Mas você sabe como é criança?” – Eu sei como é criança, mas também sei os meus direitos. Pronto. Fui conversar com a supervisora e ela me torceu o nariz, eu disse: - Não torça o nariz não minha querida, pois eu sei os meus direitos. Onde os seus terminam os meus começam! E ela teve que me engolir, teve que aceitar e eu fui bem clara com ela, se ela sofrer alguma violência, se ela fosse xingada, humilhada, qualquer coisa e a escola não tomasse providência, eu tomaria. Porque não é mais aquele tempo que a gente, tinha que apanhar no tronco e ainda dizer que era católico e acreditar nos santos da Igreja Católica, forçados, não! (YÁKEKERÊ, JANAINA. Diário de Campo: 19-09-2013)

No relato da Yákekerê Janaína já se percebe a omissão dos professores constatada no relato de Vitória, quando ela nos fala dos apelidos, xingamentos e atitudes dos colegas que não foram repreendidos. O discurso de que criança e adolescente é difícil de lidar, por não saberem respeitar o outro é fruto do despreparo de docentes que cultuam o preconceito presente no contexto social e que é reproduzida na escola pública. O reconhecimento dos direitos individuais é um dever para garantir o respeito às diferenças, contudo é na luta

coletiva organizada que se encontra a arma política contra todas as formas de opressão, inclusive religiosa.

Todos os problemas enfrentados pelas Ekedes em função de suas opções religiosas são agravados com a influência crescente de uma vertente religiosa, que se sustenta na perseguição constante a outras religiões. Esse quadro é endossado na postura de pessoas que compõem o espaço escolar e que não sabem dividir sua função de educador de sua função de missionários, aliados ferrenhos à sua reprodução, como podemos perceber no depoimento da Yákekerê.

Eu acho que a escola pública, entre aspas, não é tão pública porque não aceita a diversidade religiosa, é tanto que a escola que ela estuda é a diretora é evangélica, a supervisora é evangélica, e ela impõe aos alunos que tem que fazer um culto de oração para expulsar demônios em pleno dia às sete horas da manhã. Ela diz que todo mundo tem que participar. E eu disse a ela: - A minha não participa que você não vai obrigá-la a participar. Se você obrigá-la a participar disso eu vou ter que procurar os meus direitos (YÁKEKERÊ, JANAÍNA. Diário de Campo: 19-09-2013).

Uma escola pública humanizadora com educadores conscientes de seu papel na formação do cidadão, que respeite as diferenças é o que todos nós desejamos. Oportunizar o contato com outras culturas e vivências, abrindo-se para o diálogo e respeito mútuo é um caminho possível de ser trilhado que deve fazer parte de todo processo educativo. Entretanto, se faz necessário que as pessoas que atuam no caminho da docência e gestão da educação tenham formação adequada para educar as gerações para a cidadania e a democracia em todos os níveis.

4.4 Educação nos Terreiros

A educação nos terreiros de Candomblé está intrinsecamente associada com o sagrado, ou seja, na relação entre os seres humanos e os Orixás, donde toda comunidade se organiza com o objetivo de equilibrar o *Axé*, que é a força que emana do elemento sagrado e que está presente em todo o universo.

Nesse sentido, essa educação se aproxima do modelo africano ao tentar reproduzir os valores ancestrais que ocorre por meio da oralidade. Dentro dessa realidade os mitos constituem-se numa fonte de saber muito rica, pois são através deles que o Babalorixá ou a Yenorixá repassam às gerações do presente a história das sociedades africanas antigas, que continuam a servir para nortear comportamentos.

Sobre a presença dos mitos no Candomblé a maioria dos sujeitos com os quais dialogamos falaram sobre os mesmos. Segundo o Babalorixá o mito se constitui como fonte de ensinamento, como ele diz: “A questão do ensinamento é muito mais nos mitos”. Contudo, ele ressalta a necessidade do conhecimento profundo do mito para conhecer a essência do Orixá.

Mas a título de mito mesmo, eu acho que é dito como o melhor seria o conhecer o mito, conhecer aquela, digamos assim ramificação, aquela coisa desde o nascimento, a essência maior do Orixá como representante da própria natureza, porque os Orixás nossos nada mais são do que a representação da própria natureza (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013).

Nos rituais assistidos o Babalorixá sempre se reporta ao mito para a explicação do que está acontecendo dentro do terreiro. No dia do recolhimento de Vitória, durante o jantar ele nos contou um mito para justificar a utilização do *ekodidé*, que é uma pena vermelha que se remota a essência do ritual que é do nascimento presidido por Oxum. Ele nos conta:

Oxalá foi convidado a participar de uma reunião presidida por Oxum e lá todos tinham que utilizar o *ekodidé*. Desta forma, a expectativa foi geral, pois todos sabiam que Oxalá não usava vermelho e como ele iria se permitir a usar o *ekodidé*, contudo em respeito a Oxum, para surpresa de todos, ele também o utilizou. (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 16-07-2013)

Com esse relato ele nos mostra a importância do conhecimento do mito para o entendimento dos fundamentos da religião. Ao nos contar a história de Oxalá que se rendeu ao uso da pena vermelha, pela importância que ela representa para o Orixá da fertilidade, que é Oxum e que preside o nascimento, demonstra que esse é um fundamento forte para os iniciados ao Candomblé em sua entrada para nova vida.

A Yákekerê sem desprezar a importância do mito, analisa que eles variam de nação para nação e nesse contexto ressalta a importância do conhecimento do mito para uma maior aproximação com o Orixá regente quando diz:

Mitos no Candomblé são muitos e variam de nação para nação, porque sempre vai ter um mito uma história nova sobre determinado Orixá que tal Orixá casou com tal, mas em outra nação são irmãos, são da mesma família. [...] temos a nossa vida terrena e eles têm a vida de Orixá, mas se eu sei que Iemanjá gostava de uma coisa, de uma cor, usava um perfume, claro que eu vou tentar seguir aquilo ali, vou tentar me aproximar cada vez mais dela. Eu sei que Iemanjá gosta de conchinhas do mar, se eu for

na praia vou catar conchinhas e trazer conchinhas para minha mãe (YÁKEKERÊ, JANAÍNA. Diário de Campo: 19-09-2013).

Os Iâos quando foram questionados sobre a presença dos mitos no Candomblé, preferiram nos repassar a seguinte história:

Iansã é assim ela foi mulher de Xangô e Ogum. Matou três mulheres de Ogum. Ela virou um búfalo, matou e depois foi embora. Iansã tinha um segredo e Ogum descobriu o segredo dela e prometeu não contar a ninguém. Ele disse que se ela virasse esposa dele ele não contava para ninguém. Mas as mulheres descobriram. Porque as três mulheres de Ogum estavam com ciúmes, embebedaram Ogum e ele bêbado contou o segredo. Então as três mulheres foram e jogaram na cara de Iansã o segredo e ela não teve dúvida transformou-se em búfalo e matou todos. E abandou os filhos. Nove *eguns!*! É por isso que quando ela vem com aquele rabicho, àquela coisa de cabelo vem espantando as almas, os *eguns*. Na verdade ela é um *egun!* (IAÓS, CLÁUDIO E JOSEFA. Diário de Campo: 18-09-2013).

Iansã tomada pela ira por ter sido traída pelo seu amado, que fora de si revelou para as suas outras mulheres o seu principal segredo, despe-se de seu lado humano, externando o seu lado animal. Fato que pode ocorrer com qualquer um dos seres humanos quando passam por situações de traição e adversidade. Por outro lado, voltando ao que o Babalorixá colocou sobre a importância de se estudar o mito em sua essência, passamos a entender a relação de Iansã com a morte e com os *eguns*.

Sobre demonstrar o lado humano dos Orixás, presentes em todos nós a Ekede Janine nos traz o Orixá dentro de um contexto histórico. Sua resposta nos leva a uma reflexão que se aproxima dessa realidade: “Eu acho que o mito é no que o pessoal se baseia na convivência do que acha que os Orixás fizeram naquele tempo. Eu acho que é isso!” (EKEDÉ JANINE. Diário de Campo: 12-09-2013).

O Ogan Pegigan Robson, já faz uma análise de Mito e ressalta a importância do conhecimento do mesmo na educação de crianças no Candomblé para que construam uma reflexão crítica do que lhes são repassados e assim construir o seu conhecimento.

Então esse mito é trazido para vida e é interessante para a criança, sim! Para ela se iniciar no Candomblé, é muito interessante. Porque é dali que ela vai tirar a verdade dela! Como eu disse a você isso é uma verdade minha de achar que todas essas lendas, levam a um denominador comum! (OGAN PEGIGAN, ROBSON. Diário de Campo: 18-09-2013)

A partir das respostas de nossos sujeitos podemos inferir que o conhecimento do mito é imprescindível para a educação nos terreiros de Candomblé e constitui-se num forte

elemento de aprendizagem. As pessoas começam a se aproximar dos fatos com os quais os Orixás estavam envolvidos, retirando dos mesmos alguma lição para sua vida. Nos mitos também se conhece a essência do Orixá e no patamar do sagrado como colocou a nossa Yákekerê, aprendem coisas sobre eles que fortalece os laços que os unem.

Outro ponto importante que foi observado na educação dos terreiros é a hierarquia. O Babalorixá ou a Yalorixá, constituem-se em autoridades máximas são pessoas que detém o poder e que devem ser respeitadas sem questionamentos. Tendo em vista que estão preparadas para se comunicarem com os Orixás através do jogo de búzios, que se constitui numa condição necessária para que possam guiar o seu povo.

Nesse sentido, as relações hierárquicas se dão conforme o cargo em que as pessoas ocupam nos terreiros como também pelo tempo pelo qual estão iniciadas, como nos ensina o Ogan Pegigan Robson:

Na hierarquia do Candomblé você tem o *Babalorixá*, a *Yalorixá*, a *Yákekerê*, o *Babakekerê* e tem os *Pegigans* e eles trazem esses segredos, aí vêm os outros *Ogans*, é pela hierarquia que você foi feito. Se você foi feito na frente de sua *Yákekerê*, na hierarquia você é o *Pegigan* e ela a mãe pequena da casa, mas acontece que você foi feito, dentro do *Axé* primeiro, então o tempo que se conta, ou seja, você só é reconhecido pelo Orixá quando você realmente deita para o Orixá e que ele te aceita. (OGAN PEGIGAN, ROBSON. Diário de Campo: 18-09-2013).

De acordo com os ensinamentos repassados pelo Ogan Pegigan, percebemos que a iniciação é o ponto culminante da religião do Candomblé. A partir da mesma os portais se abrem para uma nova vida que tem como meta servir aos Orixás, seguindo um código de ética específico que melhor os agrade. No topo desta pirâmide estão os Babalorixás e as Yalorixás, que receberam dos Orixás a permissão para iniciarem novos adeptos ao culto, possibilitando que se integrem na família do santo, donde os laços espirituais prevalecerão em relação aos carnais.

Abaixo dos Babalorixás e Yalorixás estão os outros cargos atribuídos a pessoas que têm tarefas específicas e de responsabilidade para a manutenção do terreiro. De acordo com o cargo que ocupam essas pessoas passam a ter uma posição de destaque dentro do *Axé* e consequentemente mais respeito de seus irmãos de santo.

Por outro lado, a educação em seu aspecto geral acontece em todo momento, desde que o indivíduo é visitante, basta estar atento a tudo o que acontece dentro do terreiro,

contudo será a partir das funções e dos cargos que cada um irá exercer que se darão as especificidades e aprofundamento das aprendizagens.

Tudo se inicia pelo Abiã, aquele que já tem suas contas lavadas na casa, se for virante⁷⁵, tornar-se-á um Iaô em sua feitura e assim trilhar um longo processo de aprendizagem. Os Abiãs que não são virantes, ou seja, os que não incorporam podem ser designados pelos Orixás para serem Ekedes ou Ogans, cargos de confiança, no qual eles estão prontos para exercer no momento em que são iniciados. Neste caso o seu processo de aprendizagem inicia-se quando são suspensos, ou seja, na hora em que são designados para o cargo pelo Orixá.

Desta forma, para cargos diferentes, existe uma preparação específica, portanto o processo educativo de Ogans, Ekedes e Iâos, acontecerá de acordo com a função e finalidade de cada cargo. Tal realidade foi facilmente percebida a partir da fala dos sujeitos com os quais dialogamos. O Ogan Alabê Flávio questionado sobre o momento em que começou o seu processo de aprendizagem para ser um Ogan nos diz:

Começou antes quando fui suspenso. Eu antes metia a cara eu não sabia se eu iria ser um Ogan Alabê, Pegigan ou Axôgun. Existem vários tipos de Ogan. Eu não soube, eu quis ser um Alabê. Eu mostrei e fiz! Eu peguei um atabaque, comecei a tocar e aí fiquei. Fui meti a cara e fiz! Foi assim, aí fui desenvolvendo, desenvolvendo. Eu fiz a minha escolha. [...] Eu já tinha comigo o tipo de Ogan que eu queria ser até mesmo antes de ser suspenso. Já admirava isto. Já habitava em mim (OGAN ALABÊ, FLÁVIO. Diário de Campo: 18-09-2013).

Em relação ao processo de aprendizagem das Ekedes que ocorrem a partir da suspensão e antes da iniciação a Ekede Janine nos diz: “Antes de eu ser iniciada, tinha que aprender tudo. Porque como eu já era suspensa, eu já tinha que começar a aprender”. (EKEDE, Janine. Diário de Campo: 12-09-2013). Vitória quando foi questionada sobre o momento de sua aprendizagem para ser EKEDE também nos diz: “Não. Já vinha aprendendo, aprendendo.” (EKEDE VITÓRIA. Diário de Campo: 05-09-2013). A Ekede Yabassé também nos afirma que as aprendizagens referentes à sua função também ocorreram antes da iniciação “Foi antes, quando eu fui iniciada já estava fazendo, antes de fazer a obrigação eu já estava cozinrado” (EKEDE YABASSÉ, GERALDA. Diário de Campo: 17-09-2013).

⁷⁵Pessoas que recebem o santo dentro do Candomblé, aquelas que incorporam, ou seja, que entra em transe mediúnico, também podem ser denominadas de rodante.

Desta forma, podemos perceber a partir do depoimento dos Ogans e Ekedes que a busca de conhecimentos necessários para o exercício do cargo que lhes foram confiados dentro do terreiro começa no momento em que são suspensos. Daí começa a observar, se envolver e fazer as tarefas que lhes foram confiadas pelo Orixá. Quando vão para a iniciação confirmam o seu cargo e recebem os direitos referentes ao mesmo.

Já os Iaôs têm um marco diferenciado em relação às Ekedes e Ogans, pois terão um período de sete anos para consolidar as suas aprendizagens. Decorrido esse tempo, recebem o *Decá* que são os direitos de fazer filhos de santo e poder abrir uma casa e assim tornar-se pai ou Mãe de Santo, mas para isto deverão adquirir conhecimentos relacionados aos fundamentos da religião, que se consolidarão através das experiências adquiridas na vivência cotidiana. Neste sentido, será a iniciação que lhes proporcionará essa abertura dos portais para com o mundo sagrado e isto demanda tempo. O Babalorixá em relação ao processo educativo dos Iaôs, nos diz: “O processo educativo do Iaôs é muito demorado, passam no mínimo sete anos para receber os seus direitos e isto não significa que estejam prontos, pois há sempre o que aprender” (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013).

Ao questionar aos iaôs se houve mudanças em relação aos conhecimentos adquiridos antes e depois da iniciação, eles responderam ao mesmo tempo: Mudou! (IAÔ CLÁUDIO E IAÔ JOSEFA. Diário de Campo: 18-09-2013). Nesse sentido a Iaô Josefa aprofunda o seu pensamento:

Mudou, muito e muito! E até hoje ainda estou perdida. É muita coisa nessa Nação agora! Muito para aprender. É preciso você está muito sem preocupação para você ir gravando tudo em sua cabeça. Quanto mais vai descobrindo, mas você vai vendo que está aparecendo mais. Mudança tem muito, muito e muito! Eu mesma não aprendi nem a metade! (IAÔ, JOSEFA. Diário de Campo: 18-09-2013).

Iaô Josefa que fez parte muito tempo da Umbanda, nos diz que tem muito que aprender nessa Nação, referindo-se ao Ketu. Essa resposta dada a partir da pergunta realizada nos traz que os conhecimentos foram acrescidos após a iniciação. O que difere das Ekedes e Ogans que não declararam haver mudanças após a iniciação, deslocando esse início da aprendizagem para o momento da suspensão.

A Iaô Josefa ao falar de seu processo de iniciação nos traz outro aspecto importante para essa aprendizagem, que é a presença do Orixá em sua educação, enquanto pessoa no

controle das emoções. Ela aborda a influência que o Orixá exerce em sua personalidade, mostrando que o seu Orixá lhe ensinou comportamentos diferenciados, fazendo-lhe ter mais humildade diante do trato com outras pessoas.

[...] O santo faz com que você se entregue a ele que você nem percebe que se entregou para ele, entendeu? Porque mesmo depois de estar na camarinha eu me contrariei de um jeito que eu passei o dia todinho chorando. Agora porque eu queria responder e o Orixá não deixou. Até hoje eu paro assim e digo: - Poxa, como o Orixá domina a gente! Porque eu sou malcriada, não engulo desaforo de ninguém. O Orixá fez com que eu engolisse tudo e não respondesse nada. Aí é assim o Orixá você não quer fazer, mas chega a um ponto que lhe domina, você faz e não percebe. É uma coisa forte! Uma coisa forte mesmo que o Orixá é! (IAÔ, JOSEFA. Diário de Campo: 18-09-2013).

O Iaô Cláudio nos fala sobre o seu processo de iniciação e tempo necessário para o processo de aprendizagem de um Iaô, bem como são essas aprendizagens, nos diz:

Porque é assim, a gente está renascendo que nem uma criança. Aí vai crescendo e vai aprendendo as coisas. Aí a gente vai renascendo. Aí são sete anos. A gente fica descalço, não calça sandália. Como eu tenho vinte anos de santo, pai não tirou muito os meus direitos (IAÔ, CLAÚDIO. Diário de Campo: 18-09-2013).

Ao se referir aos direitos e aos vinte anos de santo, ele está nos falando sobre o tempo de iniciação na Umbanda e não no Ketu. E traz o respeito que o seu Babalorixá teve sobre essa trajetória que mesmo estando em outra religião, não o fez ficar descalço, como é regra no Candomblé sobre os Iaôs. Contudo esse voltar a ser criança a partir da nova vida proporcionada pela iniciação e as novas aprendizagens decorrente da realidade que ele está vivenciando no Ketu.

Na comparação realizada entre o inicio do processo educativo de Ekedes, Ogans e Iaôs, constatamos a partir da fala de nossos sujeitos, que ele tem um marco diferencial. Os dois primeiros cargos começam a aprender com a suspensão e na confirmação que se dá no momento da iniciação. Nesse caso recebem os direitos referentes ao seu cargo com a primeira obrigação. Já no processo educativo dos Iaôs, a iniciação está relacionada também ao começo de suas aprendizagens para cumprir a sua função e nesse caso o Orixá tem o papel de conduzi-los no novo caminho, tendo um prazo de sete anos para a sua consolidação com o recebimento do Decá.

4.4.1 Iniciação

No decorrer da pesquisa acompanhamos a confirmação da Ekede Vitória que foi suspensa por Xangô aos nove anos de idade. Nesse sentido, o Babalorixá nos diz:

No próximo mês após as festas juninas irei recolher uma Ekede que foi suspensa por Xangô desde os nove anos de idade. Ela é Ekede de Yewá, eu já era para ter feito essa iniciação antes mesmo dela menstruar, pois se o tempo passar e ela começar a sua vida sexual, esse Orixá se afasta, pois ele está relacionado à virgindade (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 07-06-2013).

De acordo com as formalidades dos rituais religiosos, a Ekede Vitória foi recolhida para a sua confirmação no dia 16-07-2013, no dia em que o terreiro estava fazendo homenagens ao Orixá Oxum. De acordo com as informações da própria Ekede, passaria pelos seguintes rituais:

Primeiro tem o Sacudimento que é a limpeza, depois vem a Sassanha que é um banho com ervas, depois o Bori que é o momento que apresenta comida para os Orixás. E por último é o Babaxé, se a iniciante *Ekede*, “rodar”, ou seja, for tomada pelo Orixá, passará a ser Iaô (EKEDE, VITÓRIA. Diário de Campo: 09-07-2013).

Então presenciamos o ritual de sacudimento da Ekede Vitória que teve por finalidade limpar a jovem das energias negativas, que não foi demorado, pois se tratava de uma virgem. Como o Babalorixá nos diz: “Não há necessidade de se aprofundar no sacudimento de Vitória, ela é uma menina jovem e pura, não vive no mundo, não bebe, não fuma, nem vive nos bares e também ainda não tem vida sexual” (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 16-07-2013).

Em relação ao ritual subsequente o Babalorixá nos concedeu a seguinte informação:

Vitória passará pela iniciação com as ervas, colocará o *ekodidé* uma pena vermelha, pertencente a uma espécie de pássaro nativo da África amarrada no centro da cabeça e também o *quelê* que é um fundamento da obrigação que controla o pensamento do iniciado (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 16-07-2013).

O *quelê* se constitui num grande recurso pedagógico dentro do terreiro que propicia essa obediência: Ele não só ensina aos indivíduos controlarem os pensamentos no processo de educação na iniciação, como também é um elemento avaliativo desses comportamentos. Quando o Babalorixá relaciona o uso do *quelê* ao controle do pensamento e ações do iniciado, ele nos mostra que esse fundamento é educativo, ajudando essa pessoa a manter o

seu padrão vibratório elevado. Complementando essa explicação a Yákekerê também nos diz:

É uma (guia justa no pescoço que é de fundamento da religião), se a pessoa tiver pensamentos maldosos ele rebenta. Teve uma pessoa do sexo masculino que se iniciou para Oxum na casa e que durante esse período a guia rebentou. Então eu o castiguei com uma surra de colher de pau, para ele respeitar o resguardo e não pensar safadeza (YÁKEKERÊ, JANAÍNA. Diário de Campo: 16-07-2013).

Se os iniciados não estiverem com seus pensamentos controlados, no que se dizem respeito ao sexo, ira, maledicência ou descumprirem os deveres de camarinha como a tomada dos banhos, orações, restrições alimentares, esse *quelê* vem a quebrar. Isto nos diz que se a pessoa não tiver um comportamento compatível com o que se é esperado numa iniciação, ele arrebentará. Então o *quelê* também se constitui em instrumento avaliativo.

Se observarmos a posição da Yákekerê em relação ao comportamento do Iaô que teve seu *quelê* rebentado constatamos que nos terreiros utiliza-se de uma metodologia rígida, com castigos que estão relacionados numa pedagogia tradicional, onde a obediência e respeito aos preceitos e hierarquia estão na base de tudo.

Após a colocação dos fundamentos religiosos a Ekede foi recolhida a camarinha, que também é chamada de *roncó* e assim ficou até o dia 21-07-2013 para o ritual do *Bori*. Segundo o Babalorixá, “*Bori* é isso é reza sem batuque, sem *zuela*. Cansativo, mas importante para que se faça centrado!” (BABALORIXÁ, Diário de Campo: 21-07-2013)

Assim foi acompanhado o *Bori* onde todas as orações eram rezadas no dialeto africano e em alguns momentos o Babalorixá também falava em português traduzindo o *oriki*. Como podemos ver no trecho que foi transcrito abaixo:

*Teteretete omim água dô
Ossum e paô
Abençoo sua cabeça
Com água limpo sua cabeça*

No *Bori* de Vitória foi observado muitas comidas no salão e desta forma percebemos a importância da alimentação para o Candomblé. Nesse sentido o Ogan Pegigan Robson nos alertou: “Abrir uma casa não é fácil, tem que ter dezessete Orixás

assentados, contando com Exu, que significa alimentar todos eles". (OGAN PEGIGAN, Robson. Diário de Campo: 09-07-2013).

Os Orixás são contemplados com comidas de sua preferência, que são preparadas pela Yabassé, contudo faz parte dos conteúdos que abrangem a educação nos terreiros saber identificar a comida relacionada a cada Orixá, como também saber preparar a comida do seu Orixá e de Exu, que deve ser contemplado sempre em primeiro lugar. O Ogan Flávio nos alerta sobre isso: "Aprenda que Exu tem que ser saudado primeiro, viu!" (OGAN ALABÊ, Flávio. Diário Campo: 16-07-2013).

Em relação às comidas que são oferecidas aos Orixás, muitas estão inseridas nos hábitos alimentares dos brasileiros através da herança religiosa africana dos terreiros. Sobre a comida específica de cada Orixá o Ogan Pegigan nos ensina:

Farofa de Exu ou Ipadê - Farinha de mandioca com dendê, com cachaça e com mel. **Comida de Ogum** - Feijão preto cozido e refogado. Com camarão frito, no azeite de dendê e cebola roxa. **Axoxô de Oxóssi** - Milho vermelho cozido, refogado com cebola, camarão, enfeitado com lascas de coco. **Comida de Ossâe** - Feijão preto refogado com camarão e azeite de dendê. Ovo cru e fumo. **Comida de Oxumare** - Batata doce amassada com mel. **Tapioca de Nanã. Pipoca de Omulu (Doburu). Amalá de Xangô** - Rabada ou músculo, quiabo, azeite de dendê, camarão, amendoim e castanha. Separa oito a doze (conta de Xangô) quiabos para enfeitar coloca romã (fruta de Xangô). **Acarajé de Iansã** - Bate no liquidificador o feijão macassar e depois pega a massa escorre num pano e espreme. Faz os bolinhos e frita no azeite de dendê. **Comida de Obá**- Feijão macassar cozido e pilado, refogado com camarão e mel, enfeitado com ovos inteiros e cozidos. **Omolocô de Oxum** - Feijão macassar cozinhado e depois amassado no pilão e refogado com dendê, cebola rocha e camarão, ovos cozido e gema. **Manjar de Iemanjá** - Maisena, leite de coco. **Osé de Oxalufã** – Arroz branco cozido com clara de ovos; **Oxanguia** - Inhame e macaxeira. **Comida de Yewá** - Lelê de Milho (xérem -doce com leite de coco e açúcar). **Acaçá** - Comida que pode ser ofertada a todos os Orixás, composta de milho branco cozido triturado e feito bolinhos na palha da bananeira. Comida de Yewá - Milho vermelho, feijão macassar, amendoim, vinho branco e canela. (OGAN PEGIGAN, ROBSON. Diário de Campo: 21-07-2013)

Alimentação e Candomblé caminham lado a lado, e por conta disso a pessoa iniciada assume o compromisso de alimentar o Orixá. As comidas são oferecidas pelos filhos de santo em todas as festas e rituais da religião. Alimentar os Orixás constitui-se de um ensinamento básico para assumir qualquer função ou cargo dentro do terreiro. Respeito à hierarquia decorrente desses cargos é outro fator educativo que precisa ser respeitado. Filhos e filhas de santo também devem ter o maior zelo em relação aos fundamentos de sua

religião, caso contrário, são punidos pelo Orixá, pois essa obediência deve ser constante e estar acima de tudo.

O último ritual por qual Vitória passou foi o *Babaxé* que é o batismo no Candomblé, momento em que o seu Orixá concedeu a sua *digina*, nome, através do Orixá Xangô, incorporado no Babalorixá. Podemos afirmar que foi um momento de grande emoção, seguido de aplausos de todos os presentes.

4.4.2 Processos de Aprendizagem

Os indivíduos candomblecistas que têm função ou cargo iniciam-se por meio de uma educação rígida, porém com uma metodologia vinculada às experiências diárias, acrescidas de conhecimentos que possibilitam a execução de suas tarefas dentro da comunidade do terreiro.

O terreiro é um corpo que para trabalhar harmonicamente necessita que cada um de seus órgãos vitais esteja funcionando com equilíbrio. No entanto cada parte do mesmo fundido no todo deverá integrar a sua alma que é o Orixá. Assim, os componentes do terreiro necessitam estar apropriados dos conhecimentos necessários a sua função e assim servir de uma melhor maneira ao Orixá, preservando o equilíbrio e Axé do terreiro.

Com o objetivo de conhecer as aprendizagens relacionadas a cada função do terreiro, interrogamos os indivíduos sobre o que tiveram que aprender para exercerem as mesmas. Em relação às atividades específicas, o nosso Babalorixá nos diz: “Tive que aprender todos os conhecimentos relacionados aos fundamentos e segredos da religião, além de todas as tarefas relacionadas a manutenção do Ilê”. (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013).

Em relação às aprendizagens para o exercício de seu cargo a nossa Yákekerê nos diz: “Eu tive que aprender a cozinhar bastante para todos os Orixás, eu aprendi cantar, rezar, eu aprendi a zelar o Orixá”. (YÁKEKERÊ, JANAÍNA, Diário de Campo: 19-09-2013).

Nesse sentido o Ogan Pegigan Robson, nos fala sobre o que teve que aprender para desenvolver as responsabilidades relacionadas ao seu cargo dentro do terreiro:

Tudo eu tive que aprender, porque é assim, como eu disse a você, a gente que é suspenso para determinado cargo tem sete anos na frente dos outros e nós não temos esses sete anos de aprendizado, quer dizer o seu interesse e a cobrança é maior. Porque o Iaô ele nasce e passa sete anos no Candomblé para chegar a um determinado cargo, um Ogan Alabê, se ele não tem a vocação, que eu acho também que o Orixá escolhe a pessoa certa, ele não iria me escolher para Alabê porque eu sou totalmente desafinado e não sei dar duas batidas no Ilu. Não é isso? Então na hora de sua obrigação, na hora do jogo, que o Babá está jogando para ver o seu cargo, aí a intuição não é nem ele que responde é o Orixá. O Orixá é quem vai dizer, para que você está preparado. Aí um Ogan Alabê tem que correr contra o tempo, porque tem que aprender. Eu cheguei ao Candomblé, aqui na casa de pai, eu não sabia fazer um padê, eu não sabia nem o que era um padê. (OGAN PEGIGAN, ROBSON. Diário de Campo: 18-09-2013).

O depoimento do Ogan Robson nos reporta novamente a questão do tempo de aprendizagem dos Ogans que estão sete anos na frente dos Iaôs, nos mostra com isso que o tempo de sua preparação é pequeno para o recebimento do cargo em relação aos outros. Traz também a importância do Orixá para escolher as pessoas que vão exercer determinados cargos, quando devido à falta desse tempo de aprendizagem, essa pessoa tem que ter vocação para o exercício do mesmo. Podemos perceber a questão da vocação nesse depoimento do Ogan Pegigan quando questionado se já tocava antes do cargo:

Não, só escutava quem tocava. Eu cobiçava, olhava, desde pequeninho, tinha aquela vontade. Daí o motivo dela me escolher. Daí eu acho o motivo do Orixá lhe suspender porque ele já sabe de sua vontade. Aí fui suspenso pela Oxum (OGAN ALABÊ, FLÁVIO. Diário de Campo: 18-09-2013).

Traçando o paralelo entre as respostas dos dois Ogans podemos constatar a importância da vocação e entender o que o Ogan Robson nos disse sobre a escolha correta dos Orixás quando suspendem os futuros componentes dos cargos. Então Oxum que é uma mãe conhecadora do coração e da alma dos filhos que lhes são confiados, escolheu com muita sabedoria e sensibilidade esse filho de Oxalá para ser Ogan Alabê da casa.

Tocar para o Orixá não significa bater aleatoriamente com o objetivo apenas de animar a festa. O toque para o Orixá transcende vai até o *Orum* e o chama para a terra. Desta forma a aprendizagem consiste em diferenciar cada ritmo e associa-lo a um Orixá específico, respeitando a sua dança. Sobre essa questão o Ogan Alabê nos diz: “Cada *alujá* tem a ver com um Orixá e quando passa o tempo é que a gente vai estudando é que vai percebendo... Até porque toda saída de um filho de santo tem um *Alujá*. *Alujá* é o ritmo.” (OGAN ALABÊ, FLÁVIO. Diário de Campo: 21-07-2013)

A aprendizagem de conhecimentos específicos para o exercício de seus cargos também nos é colocado por nossas Ekedes. Sobre a questão, a Ekede Vitória nos diz: “Como já disse a cantar, a dançar a conduzir os Orixás”. Chamar o Orixá através da música para que ele venha distribuir o seu Axé em terra não se constitui numa tarefa simples. A música no Candomblé que não tem a sua letra em português e sim em ioruba, além de reviver a tradição africana, deve também ser contagiente, tem que ter uma energia que envolva a todos e nesse clima favorecer o transe para que o Orixá venha em terra. Sem essa chegada dos donos da festa não existe culto, não há Axé!

A Ekede aprende a dançar para cada Orixá na medida em que vai convivendo com os mesmos nos rituais que vão acontecendo no terreiro e assim vai aprendendo a conduzi-los cumprindo com as funções de seu cargo.

A Ekede Yabassé, cujo cargo está relacionado a cozinhar para os Orixás nos diz: “Foi só fazer as comidas” (EKEDE YABASSÉ, GERALDA. Diário de Campo: 17-09-2013). Já a Ekede Janine falando de suas aprendizagens e priorizando a sua experiência nos fala:

Muita coisa! Tive que aprender a cozinhar para o meu santo, tive que aprender a dançar para os Orixás, tive que aprender a cantar para os Orixás, a pintar os Iaôs, a cuidar dos Iaôs, tive que aprender várias coisas, tive que aprender tudo! Já cuidei de Iaô de Iansã, já cuidei da Mãe de Santo também, quando ela estava eu já era suspensa, quando foi receber o cargo dela, já cuidei do Iaô de Iemanjá, cuidei do Ebami de *Logum-edé*, cuidei do Iaô de Ogum, cuidei de vários. De várias pessoas eu cuidei, em relação a pintar, a dar comida na hora certa, a de rezar na comida, a dar o banho, na hora que ele for tomar o banho. (EKEDE Janine, Diário de Campo: 12-09-2013)

A Ekede Janine nos mostra por meio de sua experiência a complexidade de seu cargo, além das tarefas que executa no salão também nos traz outras relacionadas à “mãe de cria”, que também é outro cargo do Candomblé. As responsabilidades que assume quando têm pessoas em fase de iniciação são inúmeras e tudo tem que sair de uma maneira correta, pois caso contrário, compromete-se o equilíbrio do terreiro.

Os Iaôs trazem algo diferente sobre a educação nos terreiros, eles que estão no início de suas aprendizagens, contando menos de quatro anos de iniciação, nos dizem que não precisam aprender nada para se tornar uma Iaô porque os Orixás os ensinam. Como Iaô Josefa nos diz: “Para você ser uma Iaô, virar uma Iaô não precisa aprender nada. Até

porque o Orixá não vem. Mas tem o mandante do Orixá. Mas... E... Até porque até certo modo, o Orixá dá um jeito de te mostrar alguma coisa" (IAÔ, JOSEFA. Diário de Campo: 18-09-2013). E sobre a Influência do Orixá nesse processo educativo, o Iaô Cláudio complementa: "Até porque você está na camarinha o Orixá vem em sonho e vai lhe mostrando as coisas".

Comparando os depoimentos de pessoas que possuem cargos como o Babalorixá, Yákekerê, Ekedes e Ogans com os Iaôs que ainda não possuem cargos, percebemos que o primeiro grupo tem seus conhecimentos relacionados as experiências cotidianas no âmbito da religiosidade. Enquanto que o segundo grupo, talvez por ainda estarem começando o seu processo de aprendizagem enquanto Iâos colocam os seus conhecimentos no âmbito do sagrado relacionados aos ensinamentos dos Orixás.

Neste contexto, ressaltamos a posição da Yákekerê Janaína que já trilhou os caminhos de aprendizagem dos Iaôs, pois possui dez anos de iniciada e que atrela seus conhecimentos a sua vivência. Sobre a sua aprendizagem dentro do Candomblé, ela nos diz:

Com o passar dos anos. Você tem que ter paciência porque você nem pense que se você for iniciada hoje, amanhã você já sabe de metade, porque não é assim. E nem pense que ninguém vai se sentar com você e vai te passar tudo o que sabe, porque vai depender de você de aprender. Você vai ter que buscar, observar, perguntar principalmente e se interessar para fazer. Assim que se aprende no Candomblé. (YÁKEKERÊ, Janaína. Diário de Campo: 19-09-2013).

Desta forma, passemos ao depoimento das pessoas com as quais dialogamos sobre o processo de aprendizagem dentro dos terreiros tendo como base as seguintes questões: Como as pessoas aprendem no Candomblé? Quem ensina? Como se ensina? E o que ensina?

O Babalorixá ao relembrar o seu processo de aprendizagem na época de Iaô, nos diz que sua aprendizagem teve a presença do mediador e foi construída através da prática cotidiana:

O preceito de camarinha, quando Iaô, revestido dos ensinamentos me foi repassado por João de Xangô *Agodô*. Os demais conhecimentos foram adquiridos no decorrer dos sete anos, vendo e praticando durante esse tempo (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013).

A resposta da Yákekerê aproxima com a do Babalorixá no sentido dos conhecimentos que são adquiridos através da experiência, porém ela acrescenta a esse corpo epistemológico a aprendizagem que ocorre através dos próprios erros quando nos diz:

Observando, perguntando e fazendo mesmo que você faça errado. Se você fizer errado hoje o teu Orixá recebe, porque sabe que você teve a boa vontade de fazer. Ela fez errado hoje, mas amanhã vai fazer certo! Vai chegar alguém que vai dizer: - Olha você não coloca essa fruta desse jeito não, coloca assim cortadinha. Ah é, tá bom, obrigado! E aí você vai construindo em cima disso (YÀKEKERÊ, JANAÍNA. Diário de campo: 19-09-2013).

Ela nos mostra que os Orixás têm paciência com quem está iniciando e que entendem os erros dos neófitos que podem ser corrigidos por uma pessoa mais experiente. Isto traz a importância da mediação, que tanto pode ser o Pai de Santo como também alguém que tenha antiguidade no Candomblé, aspecto observado não só na resposta da Yákekerê como também na do Babalorixá.

A Ekede Janine também nos traz o papel do mediador, contudo acrescenta a importância da observação para essa aprendizagem, visto que as pessoas responsáveis em transmitir esse conhecimento não têm tempo a perder.

Com meu Pai de Santo e com a minha mãe que é a Yákekerê. Ela fazendo e eu olhando. Ela dizia; “Só vou ensinar, essa vez, viu! Aprenda, observe!” Só uma vez, porque meu pai não tem tempo, não tem tempo. Ai ele diz: “Olhe observe, vou fazer uma vez!” É para aprender daquela vez, agora se esquecer e ele tiver, vai perguntar e ele lhe ensina de novo, mas tem que aprender naquele momento em que ele está lhe ensinando. (EKEDE, JANINE. Diário de Campo: 12-09-2013)

A Ekede Yabassé também nos fala da importância do papel do Pai de Santo na transmissão dos conhecimentos dentro do terreiro, contudo traz a questão do tempo limitado do mesmo para ficar repetindo o que já ensinou e diz que ele sempre está apresentando os novos saberes. Analisa a quantidade de conhecimentos que existem nos terreiros e que ainda precisam ser aprendidos, apresentando esta aprendizagem como um processo dinâmico e contínuo.

Quem ensina pra gente é o Pai Ivan, quando ele tem tempo, aí ele ensina. Ou então a gente vai aprendendo sozinho mesmo. Eu sei que ainda falta muita coisa diferente que ainda não sei. Mas qualquer coisa diferente ele ensina como é que faz. Mas ainda tem muito que aprender ainda tem. Assim, a gente aprende olhando, aí a gente aprende. Quem tiver a cabeça

boa a primeira vez que vê a gente aprende (EKEDE YABASSÉ, GERALDA. Diário de Campo: 17-09-2013).

A Ekede Vitória faz a mesma reflexão que as demais Ekedes e ressalta a importância do Pai de Santo como mediador: “O Pai de Santo ensina. Ensina zuelas, danças. Fazendo. Aprende fazendo com o Pai de Santo, Mãe de Santo e a mãe pequena também ensinam.” (EKEDE, VITÓRIA. Diário de Campo: 05-09-2013).

O Ogan Alabê Flávio, diz que os conhecimentos adquiridos para o exercício de seu cargo foram repassados por um Ogan mais experiente e também traz a importância da experiência dos pais de santo para o processo educativo nos terreiros. E seu depoimento endossa a questão das aprendizagens por meio da prática como já foi colocado pelos outros sujeitos. Ele nos diz:

Quem me ensinou foi o Ogan Joel de Oxalá Oxanguiã, que por sinal é meu padrinho, deu o *ilá* de meu santo, a digina mesmo. A gente aprende com o nosso pai com a nossa Mãe de Santo. Olhando, perguntando, praticando, corrigindo o que está errado, fazendo (OGAN ALABÊ, FLÁVIO. Diário de Campo: 18-09-2013).

As respostas das Iaôs também estão de acordo com a dos demais sujeitos, traz o papel do Pai de Santo como mediador dos conhecimentos, mas de forma não diretiva. Ressalta que os conhecimentos são repassados dentro dos rituais do terreiro em todo momento e que cabe a pessoa perceber isto. Nesse sentido a Iaô Josefa nos diz:

O que meu pai pode ensinar, ensina. Ele não senta para explicar, entendeu? Ele e assim não senta para explicar. Mas ele dá umas explicações na hora, assim. Na hora mesmo, no salão, na hora que está fazendo trabalho. E você tem que ser esperta para dizer: - Eita! Isso ai é um aprendizado! Entendesse? Ele é assim. (IAÔ JOSEFA. Diário de Campo: 18-09-2013)

Iaô Cláudio complementa o pensamento da Iaô Josefa ao trazer a colocação do Babalorixá no momento dos rituais, chamando atenção para os conhecimentos que estão sendo repassados e nos mostra: “Pai diz assim: - Você tem que pegar as coisas, eu estou fazendo vocês tem que aprender. Tá entendendo? E diz também: - Eu estou fazendo na frente de vocês. Peguem para aprender como é!” (IAÔ CLÁUDIO. Diário de Campo: 18-09-2013).

O Ogan Pegigan Robson diferente dos outros sujeitos entrevistados não traz a importância do mediador do conhecimento, pois ele ressalta a importância do interesse particular em buscar as suas formas e fontes de aprendizagem. Traz a importância do questionamento de tudo o que acontece no terreiro para que o indivíduo consiga aprender. Trazendo à tona uma pedagogia que tem como base o diálogo por meio das perguntas.

Eu aprendi não porque pai chegou e disse: - Olhe venha fazer isso aqui, porque isso aqui é assim, venha fazer isso aqui porque isso aqui é assado, não! Eu aprendi, olhando pesquisando, por interesse meu! Porque se dentro do Candomblé você não se interessar, não adianta! Não vai aprender! De jeito nenhum, não vai! Você tem que estar perguntando, você tem que... Ah, como foi isso aqui? Isso aqui levou o quê? Entendeu? Porque apesar de estar com quatro anos dentro da casa de pai, têm pessoas que estão a dez a quinze anos que não sabem fazer ainda o que eu sei, porque não se interessaram em aprender (OGAN PEGIGAN, Robson. Diário de Campo: 18-09-2013).

Em termos gerais os aspectos metodológicos que possibilitam a aprendizagem nos terreiros como a observação participante, mediação, o diálogo, construção da aprendizagem através do erro e o aprender fazendo foram ressaltados. Em suas falas também reconhecem a importância dos aspectos relacionados à cognição como a percepção e a memorização, visto que todos eles ressaltam que as situações de aprendizagens estarão presentes nas atividades relacionadas aos rituais e que precisam estar atentos para percebê-las; isto sem desconsiderar o papel da memória em registrar os conhecimentos e incorporá-los ao seu aprendizado. E girando em torno de todos esses aspectos está o interesse para que possam buscar novas aprendizagens no convívio e interação com o outro.

A educação nos terreiros possibilita as aprendizagens específicas para que cada membro possa exercer a sua função com responsabilidade, competência e amor. O candomblé é um corpo harmonioso trabalhando para que a alma, na forma do Orixá possa habitá-lo.

Os Babalorixás e as Yalorixás são os responsáveis por todos os rituais, sendo também os principais mediadores de aprendizagens, mas ao seu lado também pode contar com as pessoas de outros cargos como a mãe pequena, Yákekerê, Yabassé, Mães de Cria, Ekedes e Ogans.

Nesse conjunto de órgãos equilibrados cada pessoa adquire as aprendizagens necessárias para cumprirem com a sua função dentro do Axé. Ogans Alabês zolem e tocam para que os Orixás cheguem a terra. Iaôs emprestam o seu corpo através do transe para que os Orixás por meio de suas danças levem todos os presentes ao tempo mitológico e as Ekedes os acompanham em suas performances específicas, conduzindo-os pelo salão. E nos abiãs e nas crianças que em muitos casos já possuem cargos são depositadas as esperanças de continuidade da religião e da tradição africana.

4.5 Educação Étnico-Racial.

O respeito às diferentes etnias está relacionado à valorização das diferentes culturas. A ausência do mesmo acarreta intolerância, perseguição e exclusão como foi visto nos casos das Ekedes que foram relatados aqui. As religiões de matrizes africanas são perseguidas socialmente e a maioria de seus adeptos em idade escolar sofre algum tipo de perseguição nas escolas públicas.

O Movimento Negro em sua luta contra o racismo e por espaço social conquistou no âmbito educacional a sanção da Lei 10.639/03 para tratar do estudo da História e da Cultura Africana, visando com isso o reconhecimento e a valorização dos povos africanos e de todo um conjunto de conhecimentos e tradições culturais que trouxeram consigo.

Em 2008 essa lei é modificada pela 11.645/08 que unifica o ensino da cultura africana, associado à cultura indígena, fato que constitui-se numa perda de espaço que ainda estava em vias de conquista. Tendo como pressuposto o ensino de base eurocêntrica que temos nas escolas, não ter conseguido contemplar as especificidades culturais africanas, abordando o assunto de maneira folclorizada.

Nesse contexto, os povos de terreiro clamam pelo direito de exercerem a sua religião, livres da intolerância e para isto depositam na escola a esperança de uma formação étnico-racial com respeito à cultura africana. Não estamos dizendo com isso que a escola se transformaria num espaço de vivência da religião africana, não propomos isso e nem tampouco os povos de terreiro. Entretanto queremos que a escola pública oportunize um diálogo intercultural religioso, contemplando a história das variadas religiões e dentre elas o Candomblé, pois acreditamos que o conhecimento supere a ignorância, em decorrência o preconceito e fomente atitudes de respeito. Como nos propõem os sujeitos

com os quais dialogamos a partir da seguinte questão: Que trabalho a escola pública poderia fazer para diminuir o preconceito em relação ao Candomblé?

De acordo com o Babalorixá, a intolerância religiosa poderia diminuir se a escola pública realizasse um trabalho que pudesse contemplar todos os conhecimentos religiosos, como ele mesmo nos diz:

Muito boa a sua pergunta! Veja bem, tornar conhecido aquilo que não se conhece, se a escola pudesse hoje de uma forma leve adentrar no conhecimento religioso, qualquer uma que seja a religião. Trazendo o que de bom existe em cada uma, essa intolerância seria tendenciosa a diminuir, não vou dizer que não existira, mas diminuiria bastante. Então seria, fazer o quê? Fazer estudos não só do Candomblé, mas de outras que nós não conhecemos. Aqui não, porque o nosso conhecimento não seria alargado em relação a outras religiões. Mas eu acredito que exista às vezes até crianças ou adolescentes, que existem religiões que só trata do terrorismo. Ah, não! Aquilo ali só se fala em matar! Só se fala em guerra! (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013)

O Ogan Pegigan Robson também traz em sua fala a importância do conhecimento, que propicie nas escolas públicas um diálogo intercultural religioso para que seja minimizado o preconceito e a intolerância, colocado pelo Babalorixá e nesse sentido ele nos diz:

Eu não sei nem se hoje em dia existe aula de educação religiosa que eu tive a minha vida toda, dentro da sala de aula, existe? Então essa educação religiosa podia ser uma coisa de religião afro também, podia falar de todos os segmentos de religião. Todos os segmentos poderiam falar, tanto falaria do evangélico, do cristão, do muçulmano, mas não fazem isso! Isso seria até interessante, porque até eu como aluno adolescente ali na sala de aula como aluno, talvez eu fosse criar uma curiosidade por aquela religião que o professor está me mostrando e eu não conheço, quem não sabe o que é candomblé diz logo: - Vixe, cruz credo, coisa do demônio! A maioria das pessoas diz isso, não é? Mas quando você parte para o Candomblé, você parte para religião de raízes africanas, que você começa a ver os mitos, começa a escutar as lendas, ver aquelas baianas, as comidas que já fazem parte do dia a dia da gente! (OGAN PEGIGAN, ROBSON. Diário de Campo: 18-09-2013)

A escola pública como um espaço que oportunize um conhecimento sobre todas as religiões também é abordado pelas Ekedes que estão passando pela experiência escolar. Elas reivindicam que a escola pública fale sobre o Candomblé, não deixando essa religião no patamar do esquecimento. Janine denuncia que a escola tem aula de religião, mas que não abre espaço para todas as religiões. Ao nos dizer:

Falar mais de nossa religião, Porque aqui todo mundo conversa, todo mundo fala de sua religião. E acho que na escola deveria ter isso, já que tem a matéria de religião, porque não falar da nossa do Candomblé. E isso é uma coisa que não fazem, que não tem! Tem a matéria de religião que também falam na religião que é obrigado a eles falarem de todas as religiões, mas eles não cumprem. (EKEDE, JANINE. Diário de Campo: 12-09-2013)

Vitória acredita que é um dever da escola pública não só ensinar a história do Candomblé, demonstrando como ele é cultuado. Como também através desse conhecimento efetuar um trabalho para que as pessoas desconstruam a imagem negativa sobre essa religião e diz: “Deveria aprender na escola a história de como o Candomblé chegou no Brasil e de como é cultuado, que o povo fala que a gente cultua o diabo, não. A gente cultua os Orixás, isso que deveria ser mostrado nos colégios. (EKEDE, VITÓRIA. Diário de Campo: 05-09-2013).

A Yákekerê, mãe das Ekedes, reconhece a importância do diálogo intercultural, contudo enfatiza como prioridade a formação de todo corpo docente da escola pública. Ela acredita que o respeito por outras religiões deve começar pelos professores para que esses possam construí-lo em seus alunos através da exemplificação. Em relação a isso ela propõe:

Educar primeiro os professores, educar professores e todo, como eu posso te falar... Todas as pessoas que regem a escola, como supervisor, diretora até a faxineira, cozinheira, teriam que ser funcionários mais educados, não pessoas que por que tem uma religião acham que tem que impor, entendeu? Então para educar os alunos tem que educar primeiro os professores (YÁKEKERÊ, JANAÍNA. Diário de Campo: 19-09-2013).

O Ogan Alabê Flavio ressalta a importância da realização de pesquisas dentro da temática com terreiros na própria comunidade. E por outro lado ele nos traz a importância da experiência de educação nos terreiros, ao nos dizer:

Eu acho que pesquisas, o mais próximo possível. Em primeiro lugar eu acho que nós do Candomblé tínhamos que ter um espaço, um museu, por exemplo, falando dos nossos anciões, falando fulano foi assim, ciclano foi assim para os alunos dos colégios poderem ver, vir estudar, saber o que é o que não é e eles aprenderem e porque não dizer também participarem de um xirê para saberem como é. Outro exemplo também é o afoxé, pode estudar uma pessoa que não seja do Candomblé, vai querer ser de um afoxé porque acha bonito, mas eu acredito que essa pessoa sendo criança, não é? Eu acho que nos afoxés que pega todo mundo, seja do Axé não seja do Axé, passasse para essa pessoa que tá começando a vida agora, ensine aquela pessoa que não existe essa coisa de preconceito todo mundo é ser humano, todo mundo é filho de Deus, ninguém é

melhor do que ninguém. Eu acho que é por aí. Candomblé é uma escola para gente! (OGAN ALABÊ, Flávio. Diário de Campo: 18-09-2013)

A contribuição dessa fala nos traz o entendimento de que seria importante a aproximação da sociedade com o que se é produzido no terreiro tanto no patamar cultural como em termos educacionais. A vivência dos terreiros baseada na cultura africana desconstrói não só associação deturpada que fazem do Candomblé aos trabalhos de magia com a finalidade de prejudicar os outros, como também propicia a aprendizagem de valores culturais e éticos diferentes dos que foram padronizados pelo mundo ocidental.

Nesse sentido, encontramos no terreiro pesquisado, atitudes que nos reportam a cultura africana, onde a divisão social do trabalho e a ajuda mútua fazem parte da dinâmica do lugar. Isto nos faz lembrar a sociedade que era dividida em clãs e ao patriarca, responsável por sua família, cabia a tarefa de promover equidade social entre os seus filhos para que todos comungassem do mesmo grau de satisfação.

Sendo assim, as pessoas que estão inseridas no terreiro de Candomblé formam uma grande família, esses laços que são estabelecidos através da iniciação com o Orixá, possibilitam a entrada dos neófitos na família do santo. Neste contexto estabelecem elos de solidariedade que são incentivados pelo Babalorixá para que sejam preservados, onde um possa ajudar o outro em suas dificuldades, principalmente nas responsabilidades assumidas com o Orixá.

No processo de iniciação no Candomblé de Ketu, se gasta muito dinheiro e nem todas as pessoas tem condições de arcar com as despesas sozinhas, pois grande parte da população que está inserida no Candomblé possui um poder econômico muito baixo. Nesse sentido a Yákekerê do terreiro nos diz: “Em nossa religião tudo é muito caro! Só aquela pena que é de um pássaro nativo da África, a unidade custa dez reais. Nesse processo de iniciação de Vitória gastei muito dinheiro!” (YÁKEKERÊ, JANAÍNA. Diário de Campo: 17-07-2013).

Desta forma, necessitam da ajuda de outras pessoas dentro do terreiro para que possam concretizar o seu compromisso diante do Orixá, não só na iniciação como também durante a renovação anual da aliança assumida. Nesse sentido, ao questionar a Yákekerê se no Candomblé as pessoas contam uma com ajuda das outras, ela diz:

Contamos. Um sempre ajuda o outro. Um pouco com trabalho, com alguma coisa, mas sempre se ajuda. Feito eu já lhe falei, Orixá é humildade. Não adianta eu chegar arrotando riquezas com uma mala de dinheiro e meu Orixá não querer. Querer que eu peça esmolas e peça aos meus irmãos, me dá uma vela! Me dá um pano! Porque já aconteceu isso. Então o Orixá é humildade se é humildade, a gente tem que ter a humildade de ajudar o irmão, quer ele precise ou não, porque estamos fazendo, não pela pessoa e sim pelo Orixá. A gente precisa da ajuda de todo mundo porque se você trabalha durante o dia, mas durante a noite, você vai, você conversa comigo e faz um chá, já é uma ajuda. Já não me sinto só, não é assim? (YÁKEKERÊ, JANAÍNA. Diário de Campo: 17-07-2013).

A ajuda que a família do santo se proporciona também se estende as dificuldades que seus membros estão enfrentando fora do terreiro principalmente em relação aos problemas familiares ou vícios de qualquer espécie, que podem acarretar em desajustes sociais. Segundo o Babalorixá as pessoas de cargo do terreiro tem responsabilidade para com os seus irmãos e devem aconselhá-los quando estes estiverem precisando de apoio emocional. Sobre isto ele nos diz: “Aqui no terreiro também realizamos reuniões com as pessoas de cargo para discutirmos sobre alguns comportamentos de alguns filhos de santo que não estão agindo de maneira adequada, como pessoas viciadas ou que têm desajustes familiares.” (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013)

O Babalorixá reconhece a importância do trabalho social no terreiro e analisa que a maneira como a educação é vivenciada dentro do mesmo poderia ajudar aos pais no processo educacional de seus filhos, ocupando-os com as atividades da religião. Contudo lamenta por nem sempre os pais estarem dispostos a trazer os seus filhos para o Candomblé, desvalorizando desta forma a religião a que pertencem. Desta forma nos diz:

Se você anda no Candomblé, também deve ensinar esse caminho para ele. E eu vejo o seguinte se muitos pais trouxessem os seus filhos para o Candomblé, poderiam retirar eles da marginalidade. De que forma? Aqui eles estariam ocupados, aqui eles estariam buscando um conhecimento maior e uma energia não conhecida. Estariam o quê? Com suas mentes ocupadas, quer seja numa limpeza, quer seja num trabalho, quer seja num estudo, de diversas formas, estariam entrosados. Até pelo simples fato de dizer: - Olha, eu preciso que você vá ali e me traga essas ervas. Ele poderia já ter o conhecimento. - Que ervas são essas? Para que servem? Isto faria com que estivessem empenhados, engajados, não é, nessa nossa luta. Então, isso consequentemente a meu ver livraria muito da marginalidade. Ao tempo que eles estão aqui, eles não estariam lá fora buscando caminhos tortuosos, porque meu pai tá, minha mãe tá, eu vou estar também. Amanhã ou depois teriam o livre arbítrio de escolher se querem continuar, ou se não querem. Queria ter o conhecimento, eu não gostei, essa não é a minha identificação religiosa, eu vou buscar outra,

mas os pais fizeram a sua parte. Mas tem pais, que dizem assim: - Ah, eu não vou levar meu filho para o Candomblé, não! Para a macumba, não! Isso me entristece porque vem e deixam os filhos a deus dará e amanhã querem buscar soluções e remédios dentro do Candomblé por uma situação irreversível (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013).

O Babalorixá nos expõe uma situação contraditória onde alguns membros do Candomblé não aprovam a sua opção religiosa para os seus filhos. Essa atitude encontra a sua explicação na descredibilização que a religião vem passando no decorrer da história e a perseguição social que seus adeptos sofrem socialmente e isto é uma causa desse afastamento.

Neste contexto, o Babalorixá analisa a contribuição que a religião ofereceria para essas crianças e adolescentes caso tivesse espaço para isto, pois a ligação com o sagrado possibilita alternativas pedagógicas necessárias para a formação ética do ser que muitas vezes a escola não oferece.

Essa relação exposta pelo Babalorixá que nos mostra as diferenças existentes entre o trabalho no terreiro e na escola, também foi colocada pela Ekede Vitória quando nos diz:

No Candomblé eu aprendi que a gente não deve esconder aquilo que ama, que gosta, aquilo que quer. E na escola não, a gente é muito criticado se falar que é do Candomblé, principalmente pelos professores e pelos colegas (EKEDE, VITÓRIA. Diário de Campo: 05-09-2013).

Na educação dos terreiros a Ekede aprendeu a ser transparente a não esconder os seus sentimentos e desejos, até porque tudo faz parte do âmbito do sagrado e ninguém esconde nada do Orixá que está presente na própria pessoa. Em relação à experiência da escola ela nos mostra uma situação oposta, onde tem que silenciar sobre a sua religião para não receber críticas por parte dos professores e colegas.

Ao responder a mesma questão a Ekede Janine encontrou semelhanças no processo pedagógico existente entre o terreiro e a escola quando diz:

A respeitar as pessoas que é uma coisa que na escola a gente aprende a ter responsabilidade, que querendo ou não nas escolas eles ensinam. Porque se a gente chegar na escola tem a responsabilidade de fazer o trabalho, de fazer tarefa. E aqui a gente também é do mesmo jeito, tem a sua responsabilidade. Porque eu tenho a minha responsabilidade de conduzir o Orixá, de dançar, de cuidar da iaô, de fazer comida de meu santo. Na escola eu tenho tudo isso também, eu acho que é igual (EKEDE, JANINE. Diário de Campo: 12-09-2013).

O Ogan Flávio ao responder essa questão nos mostra a diferença entre a educação dos terreiros e a educação nas escolas ressaltando que no Candomblé o processo de aprendizagem é constante e que nele aprende lições de irmandade. Ao dizer:

Lição de vida. Resumindo lição de vida. O Candomblé é vida. É mais uma escola em sua vida, uma escola que você já está crescido, adulto, você vai morrer aprendendo, o que você não aprendeu na escola, você vai aprender aqui. É se respeitar, é a irmandade com quem não é o seu irmão de sangue, para mim é essa coisa assim a gente levar tudo ao pezinho da letra (OGAN ALABÊ, FLÁVIO. Diário de Campo: 18-09-2013).

As responsabilidades existentes dentro do terreiro e a divisão destas entre seus membros gera um amadurecimento social em busca do equilíbrio e do bem estar. O trabalho educativo dentro do terreiro provoca a assunção das responsabilidades individuais por meio das tarefas relacionadas à religião que propicia o fortalecimento do Axé coletivo. Os terreiros constituem-se em verdadeiros exemplos da efetivação da educação étnico racial, permeando o exercício constante da cidadania e dos respeito às diferenças. Ele está recheado de todas as cores e de pessoas de origem social e cultural das mais diversas. As hierarquias se estabelecem ao nível espiritual e isto independe de cor, sexo, idade ou trajetória escolar. O que importa é se preparar para servir ao Orixá.

5. ANÁLISE

5.1 O Candomblé.

O pensamento dos sujeitos com os quais dialogamos sobre a História do Candomblé e sua formação no Brasil, descritas nesta pesquisa, trouxeram dados inerentes à colonização e elementos constituídos em seu bojo, como dominação, imposição religiosa e sincretismo.

Desta forma nos repostamos ao pensamento de Verger (2002) quando nos diz:

As convicções religiosas dos escravos eram entretanto colocadas a duras provas quando da chegada ao Novo Mundo, onde eram batizados obrigatoriamente “para a salvação de sua alma” e deviam curvar-se às doutrinas religiosas de seus mestres (VERGER, 2000, p. 23).

Podemos perceber tal afirmação na resposta da Yákekerê, quando ela nos diz: “[...] quem trouxe para o Brasil foram os escravos e eles não podiam revelar o seu culto aos Orixás e faziam tudo escondido. E depois muitos deles, tiveram que fingir que eram católicos”. (YÁKEKERÊ, Janaína. Diário de Campo, 19-09-2013).

A resposta da Yákekerê traz a realidade estudada por Verger (2002), onde ambos ressaltam a questão da imposição da Igreja Católica e a desvalorização do universo religioso africano, bem como todo o seu legado cultural. Contudo, ambos apresentam em seus pensamentos a questão da resistência. Yákekerê Janaína ao utilizar a frase “fingir que eram católicos” e Verger quando diz: “a convicção religiosa dos negros foi colocada à duras penas”.

Sendo assim, o povo negro foi obrigado a recorrer ao sincretismo religioso como forma de resistência à imposição do catolicismo. Entretanto, passando por todas as dificuldades conseguiram fazer com que suas crenças passassem por todo o período escravista até os dias atuais, mesmo que ainda permaneçam sobre o julgo dos padrões eurocêntricos.

Todavia, a marca da resistência não é perceptível na fala do Ogan Flávio que reconhece a origem africana do Candomblé, apesar de perceber os negros como seres

passivos em relação à escravização ao dizer: “O Candomblé chegou no Brasil através dos negros africanos, coitados, sofredores” (OGAN ALABÊ, Flávio. Diário de Campo: 18-09-2013). Os adjetivos utilizados “coitados” e “sofredores” são reflexos do discurso colonial, presente na educação escolar, que deturpa o papel dos povos africanos em sua luta contra a escravização.

Nesse sentido, nos deparamos com saberes científicos, repassados pela escola, que contam a história pelas lentes do colonizador com bases europeias e que silenciam os fatos que envolvem a luta contra a dominação. Lage (2008, p.05) confirma isto ao dizer “A cultura científica é também uma cultura colonial”. A imagem de passividade que foi repassada no decorrer da história e que ainda é reproduzida na educação atual tem a propósito de oprimir e anular ações de enfrentamento. Sobre essa forma de dominação Fanon (1961) nos diz:

Ao colonialismo não basta encerrar o povo em suas malhas, esvaziar o cérebro colonizado de toda forma e de todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, deforma-o, desfigura-o, aniquila-o (FANON, 1961, p.175).

A história contada pelo colonizador negou aos povos africanos a sua capacidade de serem agentes de transformação, mesmo quando eles formavam quilombos, organizavam revoltas e fugas em massa. Como discutiu Quijano (2005, p.110) reduziu às várias identidades que integravam os povos africanos a categoria de negros e assim destruiu as diferenças existentes entre uma grande quantidade de grupos étnicos que vieram para o Brasil e trouxeram as suas variadas crenças.

Reconhecendo as diferenças de etnias africanas na formação do Brasil, o Iaô Cláudio nos diz: “Eu sei e que foram os africanos que vieram para o Brasil. Apareceu Ketu, Angola, essas coisas. Foi no tempo dos escravos por conta dele o Candomblé apareceu no Brasil” (IAÔ, Cláudio. Diário de Campo: 18-09-2013). Esse reconhecimento da contribuição dos variados povos africanos para a formação do Candomblé no Brasil e outras religiões de matrizes africanas também se encontra presente no resultado das pesquisas de Verger (2002) ao ressaltar: “[...] a presença dos *bantus*, a chegada de numerosos contingentes africanos de regiões habitadas pelos daomeanos (geges) e pelos iorubás (nagôs)” (VERGER, 2000, p. 23).

5.1.1 Concepção sobre os Orixás.

Em relação à concepção sobre os Orixás, Verger (2000) os traz como ancestral divinizado que exerce um poder sobrenatural em relação aos fenômenos da natureza, ao dizer:

O orixá seria, em princípio, um ancestral divinizado que, em vida estabeleceria vínculos que lhe garantiam um controle sobre certas forças da natureza, como o trovão, o vento, as águas doces ou salgadas, ou então, assegurando-lhe a possibilidade de exercer certas atividades como a caça, o trabalho com metais ou ainda, adquirindo o conhecimento das propriedades das plantas e sua utilização do poder, *àsé*, do ancestral-orixá teria, após a sua morte, a faculdade de encarnar-se momentaneamente em um de seus descendentes durante um fenômeno de possessão provocada (VERGER, 2002, p18).

Todavia os sujeitos com quais dialogamos ao apresentarem as suas concepções sobre os Orixás, os trazem como forças da natureza, não mencionando o seu papel de ancestral divinizado, como foi ressaltado por Verger (2002). Desta forma, o Babalorixá em sua definição sobre o Orixá nos diz:

Eles trazem em terra uma presença muito forte da natureza, da força da natureza dentro de sua essência. Por exemplo, eu posso ter com Iansã que é a senhora dos ventos das tempestades, é um Orixá forte! Uma presença de Iansã muito forte você pode sentir o vento, um energia diferente. Então isso, o Orixá em si o Orixá em terra é uma presença muito forte (BABALORIXÁ, Diário de Campo: 18-09-2013).

A resposta da Yákekerê Janaina traz o mesmo direcionamento que a do seu Babalorixá ao mostrar a força da natureza que se encontra presente no Orixá e sua relação de proximidade com o mesmo ao dizer: “Tudo que gira em torno de mim é o Orixá, é a natureza, é a vida”. (Yákekerê, Janaína, Diário de Campo: 19-09-1970). Ekede Janine, também nos diz: “Eu diria que é à força da natureza. A força que cada Orixá tem! A sua força a sua energia!” (Ekede Janine, Diário de Campo: 12-09-2013).

As três respostas, ressaltam a relação do Orixá com a natureza e não mencionam a sua importância como ancestral divinizado. Acreditamos que o fato de não apresentarem o lado humano do Orixá atrelado a ancestralidade seja reflexo das concepções hegemônicas que se impuseram na sociedade refletindo na religião. Embora os candomblecistas utilizem a história oral ao contar a tradição em forma de mitos, apresentam limitação no entendimento dos fatos históricos que envolvem os Orixás. Isto caracteriza a influência da escrita na cultura hegemônica, que descredibiliza a história oral.

Desta forma, absorveram o universo simbólico, intangível, abstrato, ao tratarem dos Orixás como forças da natureza, e não como ancestrais personificados que tinham poderes sobrenaturais ou se sobressaiam em algumas áreas específicas, e que, portanto, receberam do povo, ao qual pertenciam, um lugar no panteão das divindades.

Cossard (2008) além de falar no Orixá relacionado com as forças da natureza e nos traz o lado humano do mesmo. Assim, nos fala sobre as virtudes e os defeitos que trazem consigo, analisando que os mesmos estão relacionados ao comportamento do filho a que ele pertence. Nesse sentido o controle dessas tendências caberá aos seres humanos ao dizer:

Essas forças são concebidas como seres animados e agem segundo uma personalidade bem determinada, como seu campo de ação, suas preferências e repugnâncias. Com essas divindades não são em essência nem bons, nem más, é possível que o homem possa conciliá-las; mas só conseguirá fazê-los se já tiver adquirido o conhecimento e sabedoria necessários. Algumas vezes, há uma interação ou, até mesmo, luta e oposição entre elas, daí podendo resultar um conflito ao qual o homem pode estar associado (COSSARD, 2008, p.36).

Nesse sentido o Ogan Pegigan Robson nos mostra as características dos filhos e filhas dos Orixás que trazem o lado humano de seus pais, ao dizer:

Se você perguntar a um homem militar, mesmo que não saiba qual é o seu Orixá, ele diz logo, eu sou filho de Ogum, porque é muito homem! Se for brigão, eu sou de Exu, ele é dono de minha cabeça! Sempre faz essa comparação, se é a delicadeza da mulher, o pessoal diz que é logo, de Oxum. Ah, ele é muito delicado, esse aí é filho de Oxum. (OGAN PEGIGAN Robson, Diário de Campo: 18-09-2013).

Ekede Vitória falando dessa relação do filho com o Orixá também nos diz: “Se um Orixá for brabo seus filhos são, se o seu Orixá for tímido a pessoa também é. Depende dos Orixás essa característica da pessoa” (EKEDE VITÓRIA. Diário de Campo: 05-09-2013).

O Ogan Robson e a Ekede Vitória nos falam dessa relação existente entre o Orixá e seus filhos e filhas, neste sentido apresentam características que os assemelham fazendo-os ter comportamentos parecidos com os seus pais. Contudo em nenhuma das repostas eles entraram na questão do controle dos comportamentos humanos em função desse arquétipo nas atitudes cotidianas.

Em relação ao universo dos Orixás, ao contrário do que as concepções coloniais nos fizeram crer existe a crença num Deus único que controla os demais Orixás. Tal crença

encontra-se presente em todas as religiões de matrizes africanas que vieram para o Brasil, mesmo diante das diferenças étnicas entre os vários povos escravizados que vieram para cá. Em relação ao monoteísmo, Cossard (2008) nos diz:

Na verdade no meio dos africanos e seus descendentes não havia uma religião única. As etnias representadas no Brasil tinham, cada uma, suas características, mas havia entre elas uma base comum: a crença em um ser supremo que domina o mundo (COSSARD, 2008, p.27).

O reconhecimento do Candomblé como uma religião monoteísta que tem *Olorum* como Deus supremo e regente do mundo, encontra-se presente na resposta do Ogan Alabê Flávio ao falar sobre os Orixás nos diz:

Para mim e para todos eu acho que seja a nossa essência de vida, primeiro Deus, que eu acredito na minha concepção que Deus no Candomblé seja Olorum, o Deus maior, o supremo, Deus tem vários nomes. Aí o Orixá para mim e acredito que para os outros seja nossa essência de vida, ninguém existe sem o Orixá, até mesmo os leigos (OGAN ALABÊ, Flávio. Diário de Campo: 18-09-2013).

5.1.2 As (in)certezas de se tornar um candomblecista.

Em relação às concepções que os sujeitos com os quais dialogamos tinham sobre o Candomblé, encontramos negação à religião e distanciamento da mesma. Tais atitudes foram encontradas nas respostas dadas pelo Babalorixá, pela Yákekerê e por duas Ekedes, ao dizerem: “A minha história no Candomblé, aconteceu quase por um acaso, na verdade eu não era nem simpatizante” (BABALORIXÁ, IVAN); “[...] Quando eu era pequena minha mãe frequentava e eu achava aquilo horrível, terrível e eu dizia que ela me envergonhava” (YÁKEKERÊ, JANAÍNA); “Não gostava, criticava bastante a minha mãe quando ela vinha, não gostava de nada, não gostava de vir, ficava dizendo coisa” (EKEDE JANINE); “Antes eu ia assim sabe, mas não gostava, ia por causa de Cláudio. Falava era muito: vai procurar um terço! Vai para Igreja rezar! Deixa de tua safadeza!” (EKEDE YABASSÉ).

Essas quatro respostas foram registradas por trazerem a marca do sentimento de colonialidade que está presente na concepção dessas pessoas em não querer aproximação com o Candomblé. A não simpatia, a vergonha, a crítica, a descredibilização presente em todos os depoimentos e na fala da Yabassé quando ela manda o filho deixar de safadeza e ir para a Igreja, rezar o terço, são aspectos que nos trazem à reflexão sobre a imposição

cristã que vem desde a colonização e continua no sentimento de colonialidade que permanece até os nossos dias.

O conteúdo de suas respostas é explicado pelo pensamento de Mignolo (2003), sobre o domínio do pensamento europeu no mundo colonizado quando diz: “[...] a única perspectiva epistémica era o cristianismo que detinha o duplo privilégio de ser um dos lugares de crença e do conhecimento humano” (MIGNOLO, 2003, p. 676). Em Lander (2005, p.14) iremos encontrar a razão para esse domínio religioso, quando ele analisa a negação de todas as expressões culturais que não sejam as padronizadas pela Europa.

Os sujeitos pesquisados, influenciados pela hegemonia da Europa, antes de conhecer o Candomblé, negavam essa experiência cultural religiosa, no entanto ao aproximarem-se da mesma, encontram no Orixá as forças necessárias para a condução de suas vidas. Percebemos essa mudança ao analisarmos as respostas dos referidos sujeitos após a sua trajetória religiosa ao afirmarem: “O Candomblé na minha vida eu tenho esse raciocínio bem formando. É o único prazer que eu tenho em viver que me absorve em todos os sentidos” (BABALORIXÁ, IVAN); “Hoje é meu refúgio” (YÁKEKERÊ JANAÍNA); “Para mim é muita coisa, primeiro Deus, segundo eles” (EKEDE YABASSÉ).

O Candomblé mesmo que não tenha feito parte dos planos iniciais da vida dessas pessoas por motivos inerentes a experiência existencial de cada um passou a ocupar o lugar principal na vida das mesmas. Nessa relação de intimidade que estabelecem com o sagrado retiram forças para enfrentar as adversidades da vida e principalmente quando o obstáculo origina-se a partir de sua própria escolha religiosa.

O sentimento que permeia nas pessoas que cruzam as portas de um terreiro de Candomblé, guardado pelo Orixá Exu, que tem o seu campo de atuação relacionado à comunicação entre os homens do *Aiê* e as divindades *do Orum*, é justamente o de regresso à terra que foi arrancada de nossos ancestrais. Na cerimônia do Candomblé essa nostalgia é vivificada pelo toque dos tambores no chamamento para que os Orixás venham trazer o seu Axé aqui na terra. Esse som que é arrancado dos instrumentos pelas mãos dos Ogans, invade os sentidos, embalam o corpo e alimentam a alma. Alma, que mesmo habitando em corpos brancos, é negra, da negritude dos ancestrais, que se traduz em luta e resistência que mesmo com a negação e perseguição de sua cultura, sua história e seu povo, resistiu a

todas as formas de intolerância e continua viva na memória, tradição e no amor a religião da natureza que se funde na própria vida.

Outro aspecto muito importante que foi observado no Candomblé em relação a sua estrutura e relacionamento existente entre as pessoas é a noção de família que se forma a partir da iniciação. Os laços de família que foram esfacelados pela escravização com a união das pessoas em torno do terreiro são recompostos pelo Orixá. Nesse sentido Brekenbrock (1992) diz:

O terreiro funciona como uma grande família, onde o parentesco se compõe por duas vertentes: por um lado o parentesco carnal e por outro - o que não o faz menos importante – um parentesco espiritual e ritual. O parentesco no terreiro não é visto apenas na base de critérios biológicos, mas também e principalmente em critérios religiosos (BERKENBROCK, 2007, p.207).

Essa relação familiar existente no Candomblé pode ser confirmada na fala do Babalorixá Ivan quando diz: “O terreiro também tem sua função social e como é pautado nas relações familiares, os irmãos de santo devem prestar apoio aos que precisam” (BABALORIXÁ IVAN, 18-09-2013).

O depoimento da Ekede Janine ao reconhecer a importância do Orixá, quando colocou a sua família para residir dentro do terreiro nos diz, fornecendo-lhes amparo social, nos diz: O Orixá para mim é tudo! Tudo de bom que aconteceu em minha vida, o que primeiramente amparou a minha mãe, amparou a todos nós na casa dele. Tudo, para mim é tudo! (EKEDE, JANINE. Diário de Campo: 12-09-2013).

O Iaô Cláudio expõe a sua relação familiar com seu Orixá, ao dizer: “O Orixá para mim é a minha mãe, a dona da minha cabeça e do meu destino! [...] Iansã é minha mãe soberana. Minha mãe que me protege e que me livra do mal” (IAÔ CLAÚDIO). Tal qual o depoimento dos outros sujeitos acima, reafirma então, o pensamento de Berkenbrock (2007) “O terreiro funciona como uma grande família [...] um parentesco espiritual e ritual”. Ao ressaltar a sua filiação com Iansã ele nos traz o seu parentesco espiritual e ritual, confirmado na iniciação.

Foi na família do santo que os candomblecistas no decorrer da história até os dias atuais retiraram forças para lutar contra a exclusão social, não só em relação aos escravos

recém-libertos como também, em torno da preservação da tradição existente na família ancestral negra, que se encontra presente em cada um de nós.

5.1.3 Quadro 6 - Consolidação da Análise sobre Candomblé.

CATEGORIAS	TEÓRICO	EMPÍRICO	RESULTADOS
CANDOMBLÉ	“[...] a convicção religiosa dos negros foi colocada à duras penas”. (VERGER, 2002)	“[...] fingir que eram católicos” (Yákekerê, Diário de Campo: 19-09-2013)	Subalternização e resistência.
	“O colonialismo não basta encerrar o povo em suas malhas, esvaziar o cérebro colonizado de toda forma e de todo conteúdo” (FANON, 1961, p.175).	“O Candomblé chegou no Brasil através dos negros africanos, coitados, sofredores” (OGAN ALABÊ, Flávio. Diário de Campo: 18-09-2013).	O colonialismo deturpa a imagem do povo africano colocando-o como um povo submisso, desprovido de qualquer forma de luta. (Imagem forjada de passividade e conformismo, confrontada com a realidade de luta)
	“[...] a única perspectiva epistémica era o cristianismo que detinha o duplo privilégio de ser um dos lugares de crença e do conhecimento humano” (MIGNOLO, 2003, p. 676).	“Falava era muito: vai procurar um terço! Vai para Igreja rezar! Deixa de tua safadeza!” (Ekede Yabassé)	As crenças africanas não tem lugar numa sociedade onde predominam os valores coloniais cristãos.
	“Na verdade no meio dos africanos e seus descendentes não havia uma religião única. As etnias representadas no Brasil tinham, cada uma, suas características, mas havia entre elas uma base comum: a crença em um ser supremo que domina o mundo” (COSSARD, 2008, p.27).	“Para mim e para todos eu acho que seja a nossa essência de vida, primeiro Deus, que eu acredito na minha concepção que Deus no Candomblé seja Olorum, o Deus maior, o supremo, Deus tem vários nomes” (OGAN ALABÊ, Flávio. Diário de Campo: 18-09-2013).	As religiões de matrizes africanas partem de uma base comum, a crença em um só Deus, Olorum, criador do universo e dos Orixás.
	“O orixá seria, em princípio, um ancestral divinizado que, em vida estabeleceria vínculos que lhe garantiam um controle sobre certas forças da natureza, como o trovão, o vento, as águas doces ou salgadas, ou então, assegurando-lhe a possibilidade de exercer certas atividades como a caça, o trabalho com metais ou ainda, adquirindo o conhecimento das propriedades das plantas e sua utilização do poder, àse” (VERGER, 2002, p18).	“Eles trazem em terra uma presença muito forte da natureza, da força da natureza dentro de sua essência. Por exemplo, eu posso ter com Iansã que é a senhora dos ventos das tempestades, é um Orixá forte! Uma presença de Iansã muito forte você pode sentir o vento, um energia diferente” (BABALORIXÁ, Diário de Campo: 18-09-2013).	O lado humano do ancestral divinizado foi esquecido, por influência da cultura ocidental que só valoriza a História escrita, descredibilizando a história oral. Assim, predominou o Orixá associado a força da natureza.
	“Essas forças são concebidas como seres animados e agem segundo uma personalidade bem	“Por exemplo, se um Orixá for brabo seus filhos são, se o seu	O Orixá possui características humanas que são absorvidas pelos

	determinada, como seu campo de ação, suas preferências e repugnâncias. Com essas divindades não são em essência nem bons, nem más, é possível que o homem possa conciliá-las; mas só conseguirá fazê-los se já tiver adquirido o conhecimento e sabedoria necessários” (COSSARD, 2008, p.36).	Orixá for tímido a pessoa também é. Depende dos Orixás essa característica da pessoa” (EKEDÉ VITÓRIA. Diário de Campo: 05-09-2013).	seus filhos, contudo cabe a estes promover o equilíbrio entre os sentimentos contraditórios para haver a harmonização do ser.
	“O terreiro funciona como uma grande família, onde o parentesco se compõe por duas vertentes: por um lado o parentesco carnal e por outro - o que não o faz menos importante - um parentesco espiritual e ritual”. (BERKENBROCK, 2007, p.207).	O terreiro também tem sua função social e como é pautado nas relações familiares, os irmãos de santo devem prestar apoio aos que precisam” (BABALORIXÁ IVAN, 18-09-2013).	A dissolução das famílias consanguíneas na escravidão foi recomposta pelos vínculos com o Orixá, formando a família de santo no Candomblé.

5.2 Racismos e Intolerâncias

5.2.1 Racismo

O racismo no Brasil girou em torno do ideal de branqueamento, que teve como meta afastar a marca da negritude da sociedade. Para isto o modelo europeu deveria ser seguido não só na arquitetura e medidas sanitárias, afastando o negro dos centros urbanos, como também reprimir os aspectos de sua cultura, entrando neste contexto a religião. Nesse sentido Munanga (2010) nos diz:

No nosso entender, o modelo sincrético, não democrático, constituído pela pressão política e psicológica exercida pela dirigente, foi assimilacionista. Ele tentou assimilar as diversas identidades existentes na identidade nacional em construção pensada numa visão eurocêntrica (MUNANGA, 2010, p.446).

Essa visão assimilacionista analisada por Munanga (2010) significava reunir as identidades étnicas aqui presentes em torno de uma cultura nacional, onde predominavam os valores brancos. Isto fez com que os negros e negras lutassem pela inclusão social buscando apropriação do modelo científico europeu, enfrentando dentro deste propósito a sociedade racista e as oportunidades desiguais, onde muitos foram obrigados a parar no caminho.

Neste sentido, quando questionamos ao Babalorixá se ele percebia relação entre o racismo e o preconceito religioso ao Candomblé, ele diz:

Pessoal eu mesmo nunca fui vítima. Vale salientar, talvez hoje, pelo povo já me ter como advogado então não demonstra certo tipo de preconceito. [...] No geral, eu vejo o seguinte: Alguns acham que pelo Candomblé ser recheado da cor negra, não é? Deve ser, digamos assim desclassificado. Alguns pensam desta forma. Mas se analisarmos mais adiante um pouco, vamos ver que hoje existe um percentual de brancos muito grande. (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013)

A resposta do Babalorixá ao ressaltar a sua condição de advogado em detrimento de sua cor reporta-nos ao pensamento de Quijano (2005) sobre a colonialidade do poder e do saber ao dizer:

[...] como parte do novo padrão cultural a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento e da produção o conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 110).

O Babalorixá, embora negro, conseguiu um lugar de destaque no mundo dos brancos. O enquadramento aos padrões culturais do colonizador tirou-lhe de uma situação de subalternização para uma zona de conforto, já que o curso superior foi passaporte para o mundo letrado dos padrões científicos, com uma posição econômica estável na sociedade capitalista.

A trajetória social do Babalorixá é semelhante a de Frantz Fanon (2008) e de muitos negros martinicanos que se enquadram aos padrões culturais coloniais. Como refletiu o próprio Fanon (2008): “Por mais dolorosa que possa ser esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro há apenas um destino: Ele é branco!” (Fanon, 2008. Pág.28).

Outro ponto presente na fala do Babalorixá é a presença das pessoas brancas no Candomblé, o que já foi registrado por Bastide desde 1960. Contudo esse pesquisador também registrou a migração dos negros do Candomblé para outras religiões. Explicando que isto ocorria pela necessidade que o povo negro sentia em se enquadrar socialmente e economicamente no mundo dos brancos e para isto distanciavam-se de suas origens africanas. Ao dizer:

É por isso que, os que desejavam elevar-se socialmente, seja pela escola, pelas boas relações, por um casamento com pessoas mais claras, ou pela proteção de um político que lhes outorga um lugarzinho de funcionário, repelem o candomblé e tudo quanto, em geral, possam relembrar aos olhos dos outros (aqueles que visam conquistar) a sua dependência cultural da África (Hutchinson *apud* Bastide, 1960, p. 400).

Tal realidade reflete a colonialidade do ser que obriga o indivíduo colonizado a se enquadrar aos padrões estabelecidos pelo seu colonizador e que nesta atitude gerada pela busca da sobrevivência perde-se de si mesmo.

Então o racismo brasileiro configurou-se no decorrer da história pela negação aos afrodescendentes da vivência de suas raízes e tradições como também a oportunidades de ascensão social equiparada aos brancos, confirmando-se assim o “mito da democracia racial”, como nos diz Fernandes (2007) “Ora as investigações antropológicas, sociológicas e históricas, mostram em toda parte, que a miscigenação só produz tais efeitos quando não se combina a nenhuma estratificação social” (FERNANDES, 2007, p. 44).

Tendo absorvido o discurso de uma democracia racial que nunca existiu, o Ogan Pegigan Robson, além de negar a existência do racismo em relação à etnia africana e a religião, traz em sua fala elementos de uma ideologia de oportunidade igual para todos os brasileiros, independente de suas raças. Após algumas contradições no início de seu depoimento, onde ele reconhece a existência do racismo: “O racismo realmente existe, existe em todo lugar”. Em seguida nega ao dizer: “Eu mesmo sou muito assim para essas coisas de a gente ver esse preconceito grande, mas do meu lado eu não vejo não. Nem com religião nem com etnia” (PEGIGAN ROBSON, Diário de Campo: 19-09-2013).

Após isto, ele esboça o seu pensamento sobre oportunidade de trabalho igual para todos, sem levar em consideração as disparidades sociais e econômicas existentes no mundo capitalista e o contexto racista ao qual os negros(as) estão inseridos. Desta forma, ele afirma baseado nas experiências das pessoas as quais se relaciona: [...] negros sem dinheiro, ou negros com dinheiro, tem uns que não tem dinheiro porque não quiseram ter, porque não vão trabalhar! Após isto, ainda traz em sua fala o exemplo nítido da colonialidade do poder, relacionando o negro a funções subalternizadas, quando diz: “[...] que seja para limpar um mato que seja para fazer qualquer coisa, entendeu! Você encontra! Aí um negro... Tudo bem tem pessoas que não tem condições de estudar a gente sabe”.

Nesse sentido, buscamos em Quijano e na divisão racista do trabalho a justificativa para essa afirmação, entendendo que o “limpar mato” ao qual o Ogan se refere nos dias atuais, equivale às funções subalternizadas, mal pagas e outrora associadas ao trabalho do povo escravizado.

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados como formas de controle não pago, não assalariado do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que trabalho pago era privilégio dos brancos (QUIJANO, 2005, p.110).

Essa classificação racial de trabalho que inferiorizava os homens e as mulheres negras, também é vista na fala do Ogan Alabê Flávio, embora em outro contexto. Ele reconhece a relação entre racismo e religião quando diz: “Tem com certeza, tem! Analisa a presença da Igreja Católica e sua imposição religiosa”. Faz também uma análise da situação racial do povo negro, classificados como inferiores ao dizer: “Tem haver com os barões que menosprezavam os negros e que virou a rotina do século, para eles os negros eram nojentos, sempre foram os inferiores”. Essa resposta está em comunicação com o pensamento de Quijano (2005, p.110) “A classificação racial da população [...] desenvolveu entre os europeus e os brancos a específica percepção de que trabalho pago era privilégio dos homens brancos”.

Por fim, o Ogan Alabê nos traz a questão do sincretismo religioso ao dizer: “[...] Até por isso inventaram o sincretismo para que os negros pudessem abafar, cultuar, sem que eles pudessem atrapalhar [...]. Sua análise está em consonância com o pensamento de Bastide (1960) sobre sincretismo ao afirmar:

“[...] Os deuses, sejam Voduns ou Orixás, acham-se em estreita correspondência com os santos católicos. A máscara colonial ficou pregada no deus negro, mesmo onde não existe esta identificação entre um e outro”. (BASTIDE, 1960, p. 361).

Os demais sujeitos com os quais dialogamos concordam que o preconceito racial e religioso em relação ao Candomblé tem relação com a sua origem negra. Nesse sentido, vamos analisar agora o lado mais forte desse preconceito quando ele se manifesta em atitudes de intolerância religiosa, que não fica restrita a negação e silenciamento da opção religiosa do outro, ela assume o caráter de hostilidade e perseguição a esses indivíduos.

Essa perseguição acarreta não só prejuízos psicológicos em suas vítimas ao verem o seu universo sagrado ser vilipendiado pelo outro. Ela estende-se ao patamar material ao interferir nos ambientes de trabalho, afetando a vida dessas pessoas em termos econômicos e em outros espaços e setores da mesma.

5.2.1 Intolerância Religiosa

Os estudos pós-coloniais e os teóricos com os quais nos apoiamos para esta discussão apontam a relação existente entre racismo e Candomblé, associada à origem negra da religião e o afastamento das marcas culturais desta etnia. Em relação à identidade cultural do povo negro e a negação da mesma pela sociedade branca na formação do Brasil, Munanga (2003) nos diz:

Durante gerações, a sociedade branca tem feito deles uma imagem depreciativa à qual alguns deles não tiveram força para resistir, pois a introjetaram e criaram uma auto-depreciação que hoje se tornou uma das armas mais eficazes de sua própria opressão (MUNANGA, 2003, p. 05).

Nesse sentido, são ressaltados os valores do colonizador que trazem a marca da cultura hegemônica branca e que são absorvidos pela sociedade estabelecendo comportamentos padronizados. Como nos diz Silva (2005, p.54) “Ao se importar o modelo europeu de vida combatia-se a herança africana em nossa cultura, vista como exemplo de primitivismo e atraso [...] e principalmente a sua religião”.

Desta forma, fugir a essa norma não é tolerado, é desvalorizado, chegando até ao patamar da perseguição. A sociedade comete, como nos traz Grosfoguel (2007) o racismo epistêmico, que “considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais” (GROSFOGUEL, 2007, p.32).

Embora o Babalorixá não tenha encontrado relação entre racismo e Candomblé, consegue perceber a presença da intolerância religiosa ao dizer: “[...] Eu vejo até um quadro acentuado, o racismo não!”.

Uma sociedade condicionada por fatores históricos e sociais hegemônicos que segue como modelo espiritual único as religiões de matriz cristã tende a não se aproximar do Candomblé e de outras religiões afro-brasileiras, como também de seus adeptos. Julga com severidade qualquer comportamento atípico e isolado de um de seus seguidores, colocando sempre a culpa na religião, como nos diz o Babalorixá: “[...] vez por outra escutamos, vemos, presenciamos notícias de comportamentos atípicos aos adeptos do Candomblé. Isto gera o quê? Uma intolerância!”. Fato que acontece em outras religiões, mas que não são vistos por este mesmo prisma como ele mesmo complementa: “[...] Temos hoje um grande número de Igrejas Evangélicas, não sabemos quais são as corretas e

incorretas e a sociedade absorve todas de uma forma bonita [...] de uma forma normalizada” (BABALORIXA, IVAN. Diário de Campo, 18-09-2013).

No mesmo sentido a Yákekerê traz o seu depoimento, onde perdeu a sua vaga em um emprego por ser candomblecista e ao afirmar a sua religião perante o psicólogo ele sentenciou: “[...] aqui só se admite pessoas evangélicas e católicas” (YÁKEKERÊ, Janaína. Diário de Campo; 19-09-2013).

A perseguição que a Yákekerê Janaína sofre por ser candomblecista refletem as marcas da colonização que se fazem presente no decorrer da história na forma de colonialidade nos termos de Quijano (2005), até os dias atuais. Entretanto para Fátima Silva (2009), “Esse pensamento ideológico tomava como suspeitas às formas organizativas da comunidade que habitavam os mangues e frequentava as religiões de matrizes africanas, negra em sua maioria” (SILVA, 2009, p. 182).

Sobre essa perseguição que as pessoas do Candomblé vêm sofrendo no decorrer da história, o Ogan Alabê Flávio analisa que já foi pior ao dizer: “Intolerância existe, mas estamos lutando a cada ano e de passo em passo a gente conquista o nosso espaço”. Essa luta que reflete as conquistas dos movimentos sociais gera espaço para que os candomblecistas possam mostrar que a sua religião não está relacionada à prática do mal, colocando em questionamento a imagem forjada pelo colonizador.

A luta pela transformação social em prol do reconhecimento, valorização e inclusão das religiões de matrizes africanas no âmbito social, reflete a discussão de Fanon ao dizer:

Foi necessário que mais de um colonizado dissesse “isso não pode continuar”, foi necessário que mais de uma tribo se rebelasse, foi necessário mais de um levante sufocado, mais de uma manifestação reprimida para que pudéssemos hoje erguer a cabeça com esta confiança na vitória (FANON, 1979, p.172).

Nesse sentido, as comunidades tradicionais de terreiro a partir de suas necessidades saem do estado de exclusão para a visibilidade social, através da ação coletiva estão empreendendo esforços para a concretização de uma vivência democrática. Esta luta é comum a todos os candomblecistas e só ela leva a libertação das amarras coloniais.

5.2.2. Intolerância Religiosa nas Escolas Públicas.

A interculturalidade crítica deveria ser a base do trabalho pedagógico das escolas para que se trabalhasse o conhecimento que possibilitasse as trocas culturais entre pessoas oriundas de diversos grupos, como nos diz Walsh (2008):

De manera aún más amplia, proponho la interculturalidade crítica como herramienta pedagógica que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización, inferiorización, y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidade, igualdad, equidade y respeto, sino que también a la vez alimentan la creación de modos “outros” de pensar, de ser, de aprender, enseñar, sonhar, vivir que cruzan fronteras (WALSH, 2008, p. 139).

Contudo ao nos depararmos com a realidade através dos depoimentos apresentados pelas Ekedes, em relação as suas vivências escolares no período de suas iniciações, observamos que essa prática está bem longe de ser alcançada. Esse fosso que separa a escola das vivências interculturais está presente na fala da Ekede Janine quando diz: “[...] Teve tempo, teve semana que eu fui para a escola que tinham professores que ficavam mandando eu sair dessa religião, que era coisa do diabo, que era para eu me converter”. Nesse sentido, nos reportamos a Cunha Jr (2005) quando analisa que o espaço pedagógico virou um palco de imposição religiosa, onde as religiões e matrizes africanas são perseguidas por atitudes de racismo e intolerância, ao dizer: “Combatem todos os elementos de expressão que marquem a existência de uma identidade do candomblé. Reduzem os elementos da cultura religiosa a coisa do diabo” (CUNHA JR., 2005, p. 256).

Fazendo uma ponte entre a realidade vivida pela Ekede expressa nesse depoimento e o que seria de fato uma escola democrática, percebemos que a escola funciona contrária à pedagogia freireana e fechando-se às experiências dos educandos e educandas que têm opiniões e culturas diferentes. Como nos diz Freire: “Nas minhas concepções com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, não posso querer “conquistá-los” (FREIRE, 1996, p.135).

O espaço escolar que deveria ser democrático, onde se oportunizasse a vivência das trocas culturais, tem funcionado como um espaço de conversão e os educandos que não pertencem às religiões hegemônicas são constrangidos e desrespeitados em sua fé. Esta

realidade que os educandos candomblecistas vêm sofrendo desde sempre se exacerba com o crescimento das religiões neopentecostais, como nos diz Barbosa (2012):

O crescente número de adeptos desses segmentos neopentecostais, principalmente nos locais onde se concentram as populações negras e pobres do país, vem determinando o surgimento de uma verdadeira “guerra” contra a expressão e do exercício de convivência com a diversidade (BARBOSA, 2012, p. 85).

Essa guerra que Barbosa nos fala atingiu a Ekede Janine dentro da escola no período em que estava de preceito religioso, sobre esta fase nos relata: “E teve um pastor que botava a mão na minha cabeça, eu de quelê, de contra-egun e não pode!” Tal desrespeito, a opção religiosa diferente da cristã dentro do espaço escolar público, também foi retratado por Caputo (2012, p.97) ao dizer: “Uma professora passava óleo ungido na testa dos alunos para que todos ficassem tranquilos e para tirar o Diabo de quem fosse do Candomblé”.

Fato como esse que acontece com frequência dentro das igrejas evangélicas, encontrou na escola pública um local de propagação por meio de seus agentes, presentes muitas vezes no corpo docente e na gestão. A opressão presente na cultura hegemônica na atualidade se consolida por meio da escola e funciona na contramão do pensamento de Walsh (2008), quando favorece a racialização, a subalternização e a inferiorização das pessoas que divergem do padrão cultural imposto.

Num segundo momento da fala da Ekede Janine ela relata que foi vítima dessa inferiorização por parte de uma professora ao dizer: “não sentaram mais perto de mim, porque a professora ficava falando que era coisa do demônio e que ninguém ficasse perto. Que eu ia trazer o pessoal para cá” (EKEDÉ JANINE).

A escola que temos, está longe da proposta de uma educação intercultural e também dialógica, proposta por Wash (2008) e por Freire (2011), respectivamente. Os professores que deveriam estar funcionando como mediadores entre o diálogo que necessitaria ser travado entre os sujeitos das diferentes culturas, infelizmente estão agindo com preconceito com bases em experiências etnocêntricas. Ao invés disso precisariam ensinar atitudes positivas frente a essas diferenças e não fazer como a professora da Ekede que incentivou a sua exclusão perante a turma, rotulando-a como uma pessoa que servia ao demônio.

A experiência vivenciada pela Ekede Vitória na época de sua iniciação também foi negativa, na medida em que ela se deparou com a hostilidade do grupo que utilizou palavras do contexto religioso afro-brasileiro, como forma de apelidos visando a sua subalternização. Como ela nos diz: “Mãe de Santo, macumbeira.” E também “cigana” por ela apresentar-se usando um pano na cabeça.

Os apelidos que são mencionados por Vitória na realidade são marcas oriundas de culturas que são marginalizadas no contexto social. “Mãe de Santo”, o maior cargo dentro do terreiro e a quem se deve o maior respeito, é colocado como xingamento pelos meninos e meninas de sua escola. Nesse momento o cargo é deturpado e associado a algo maléfico.

O educando ou educanda candomblecista ao se deparar com esse tipo de agressão psicológica se vê diante de um conflito. O cargo que personifica a figura da mãe, quando ocupado por uma mulher, ou do pai, quando ocupado por um homem é descaracterizado e pronunciado em forma de zombaria. A pessoa a quem se deve obediência, que cumpriu todas as etapas e preceitos necessários para servir ao sagrado e ascender a uma nova hierarquia, na escola por preconceito e despreparo dos docentes é diminuído pelos (as) colegas. O apelido de “macumbeira”, por sua vez é utilizado para diminuir a opção religiosa dos(as) candomblecistas. Esse termo vem recheado de maldade ao associá-lo a pessoa que pratica feitiços para prejudicar os outros.

O termo “cigana”, utilizado contra Vitória como xingamento pelo fato de estar usando um pano na cabeça, nos diz do desrespeito que a comunidade escolar tem com esta cultura, que é milenar tal como as tradições africanas, as quais são culturas contrahegemônicas, hostilizadas pela sociedade, que defende os valores da cultura eurocêntrica.

Os gestos ofensivos que os(as) colegas faziam contra a Ekede como: “cruzes com os dedos” e “se benziam”, traduz a intolerância religiosa e a diabolização da religião: o que representa a negação das religiões não cristãs. A imposição religiosa cristã do colonizador aos colonizados foi discutida por Quijano (2010) ao dizer: “[...] forçaram - também em medidas variáveis em cada caso - os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores [...] especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã” (QUIJANO, 2005, p.111).

A educação escolar pública e seus agentes têm colaborado para a perpetuação da colonialidade, da mesma forma que aconteceu com as Ekedes dessa pesquisa, registrou

Caputo (2012, p. 197) em relação aos candomblecistas de seu estudo: “Isto acontece em diversos espaços e de acordo com os depoimentos a escola é “o pior deles”.

As Ekedes foram obrigadas a enfrentar o preconceito aberto e sem intervenção por parte dos agentes da educação que pudesse reverter essa situação em aprendizagem. Ainda sobre esta situação a Ekede Vitória também nos diz que: “Os professores não falavam nada, ficavam olhando!”. (EKEDE, VITÓRIA. Diário de Campo: 05-08-2013). De fato, houve graves erros quando o professor deixa o preconceito ser exacerbado.

Em tudo isso, encontramos uma escola pública que não respeita o princípio da laicidade e nem tão pouco o direito de pertencimento a diferentes credos religiosos, que fazem parte da diversidade cultural brasileira. Em face dessa experiência podemos afirmar que a educação escolar pública caminha em lado oposto a proposta pedagógica freireana de educação, pois subjuga as pessoas e não respeita os saberes e experiências de vida que os educandos trazem de seu meio. Isto produz um sentimento de “não existência” nos termos de Fanon (2008), ao verem a sua religião sendo descredibilizada ou quando são pressionadas a deixarem a mesma, que faz parte de sua vida e de sua experiência cultural.

O sentimento de “não existência”, proveniente desse tipo de colonialidade, opera-se a cada instante em educandos candomblecistas que são obrigados, no espaço escolar público, a silenciar a sua fé ou a converter-se no mundo do outro, que é branco e cristão. Então só existem duas alternativas para os educandos não cristãos. Uma é a de esquecer toda uma tradição educacional que trazem do grupo ao qual pertencem e assimilar a cultura padronizada da escola, a outra é se organizar e lutar pela credibilização das religiões afro-brasileiras, no caso o Candomblé.

O depoimento da mãe das Ekedes sobre a intolerância na escola pública confirma a falta de abertura dos professores para trabalhar de modo a contemplar um diálogo intercultural e a respeitar a opção religiosa dos educandos e educandas ao dizer: “Eu acho que a escola pública, entre aspas, não é tão pública porque não aceita a diversidade religiosa”. Esta reflexão feita pela Yákekerê mostra que a prática pedagógica das escolas nega o pensamento de Freire (1996) em relação ao respeito à diversidade cultural e contra o preconceito e a discriminação ao dizer:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de

gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 1996, p.36).

5.2.3 Quadro 7 - Consolidação da Análise sobre Racismo e Intolerância Religiosa

CATEGORIA	TEÓRICO	EMPÍRICO	RESULTADOS
EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	“[...] como parte do novo padrão cultural a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento e da produção o conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 110).	“Pessoal eu mesmo nunca fui vítima [...] pelo povo já me ter como advogado” (BABALORIXÁ, Diário de Campo:18-09-2013)	O racismo é atenuado quando os homens e as mulheres negras conseguem enquadrar-se nos padrões de conhecimento ocidental.
	“A classificação racial da população [...] desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que trabalho pago era privilégio dos brancos” (QUIJANO, 2005, p.110).	Tem haver com os barões que menosprezavam os negros e que virou a rotina do século, para eles os negros eram nojentos e sempre inferiores. (OGAN ALABÊ, Diário de Campo, 18-09-2013)	Colonialidade e inferiorização do negro e de sua força de trabalho.
	“Esse pensamento ideológico tomava como suspeitas às formas organizativas da comunidade que habitavam os mangues e frequentava as religiões de matrizes africanas, negra em sua maioria” (SILVA, 2009, p. 182).	“Aqui só se admite pessoas evangélicas” (Yákekerê, Diário de Campo: 19-09-2013)	No Brasil o racismo se exacerba na intolerância religiosa.
	“Combatem todos os elementos de expressão que marquem a existência de uma identidade do candomblé. Reduzem os elementos da cultura religiosa a coisa do diabo” (CUNHA JR, p.256)	“[...] Teve tempo, teve semana que eu fui para a escola que tinham professores que ficavam mandando eu sair dessa religião, que era coisa do diabo, que era para eu me converter”. (EKEDE Janine, Diário de Campo: 12-09-2013)	Diabolização da religião e desrespeito ao educando candomblecista.
	“Uma professora passava óleo ungido na testa dos alunos para que todos ficassem tranquilos e para tirar o Diabo de quem fosse do Candomblé”. (CAPUTO, 2012, p.97)	“E teve um pastor que botava a mão na minha cabeça, eu de quelê de <i>contra-egun</i> e não pode” (EKEDE JANINE, DIÁRIO DE Campo: 12-09-2013).	Algumas escolas públicas vêm se transformando em espaço de conversão religiosa, desrespeitando o princípio da laicidade.
	“Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decide a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p.36).	“Eu acho que a escola pública, entre aspas, não é tão pública porque não aceita a diversidade religiosa”. (YÁKEKERÊ Janaína, Diário de Campo: 19-09-2013)	A escola pública quando não respeita a opção religiosa de seus educandos, configura-se de maneira antidemocrática impossibilitando o “ser mais”.
	“Foi necessário que mais de um colonizado dissesse	“Intolerância existe, mas estamos lutando a cada	Só através da união e organização que os

	<p>“isso não pode continuar”, foi necessário que mais de uma tribo se rebelasse, foi necessário mais de um levante sufocado, mais de uma manifestação reprimida para que pudéssemos hoje erguer a cabeça com esta confiança na vitória (FANON, 1979, p.172).</p>	<p>ano e de passo em passo a gente conquista o nosso espaço”.</p>	<p>candomblecistas encontrarão espaço social.</p>
--	--	---	---

5.3 Educação nos Terreiros.

Vários elementos integram a educação nos terreiros de Candomblé e todos fazem parte de uma herança, deixada pelos nossos ancestrais africanos, que encontraram na religião um espaço seguro para que essa tradição não morresse em face da imposição colonial. Desta forma, as novas gerações que dão continuidade a religião do Candomblé, asseguram por meio dos rituais religiosos o reencontro com a África que lhes foi roubada pelo maior sequestro da história da humanidade.

Desta forma, um dos elementos mais importantes na educação nos terreiros, que possibilita esse reencontro com África de nossos ancestrais é o Mito. Este retorno é explicado por Eliade (1992, p. 38) ao dizer: “O tempo sagrado é por sua natureza reversível [...] um tempo mítico primordial tornado presente [...].” Essa volta há um tempo que no mundo profano não é linear e sim cíclico, traz explicações de alguns fundamentos da religião presente nos rituais no que foi vivido no tempo dos Orixás. Como se apresenta na complementação do pensamento de Eliade (1992, p.38) “Toda festa religiosa, todo tempo litúrgico, representa a reatualização de um evento sagrado que teve lugar num passado mítico, “nos primórdios”.

Nesse sentido, procuramos o entendimento dos sujeitos com os quais dialogamos sobre a importância dos Mitos no Candomblé e encontramos nas respostas dos mesmos e afirmação dessa questão. Vale ressaltar que a constatação do significado do mito foi percebido não somente na resposta das pessoas, como também na evocação constante por parte do Babalorixá, sobre as histórias que envolvem os Orixás dentro dos rituais assistidos.

Em sua explicação sobre os Mitos, esse Babalorixá diz: “[...] eu acho que é dito como o melhor seria conhecer o mito, conhecer aquela, digamos assim ramificação, aquela

coisa desde o nascimento, a essência maior do Orixá” (BABALORIXÁ IVAN). Sua resposta está atrelada a importância que dá em relação ao conhecimento sobre a história dos Orixás para o entendimento da essência dos mesmos, que é a sua relação com a natureza.

No momento em que o Babalorixá traz à tona o Mito do Ekodidé, onde Oxalá rende-se ao usar a pena vermelha em homenagem a Oxum e a fertilidade que ela representa. O Babalorixá busca a explicação desse fundamento do ritual de iniciação como símbolo do renascimento de uma vida profana para uma vida sagrada. Desta forma, oferece aos seus filhos uma volta à essência dos Orixás através do mito revivendo as histórias ancestrais através do ritual. Essa atitude que é pedagógica está em consonância com o pensamento de Petrovich e Machado ao dizerem: “Os repetidos acontecimentos mitológicos, vivenciados ritualisticamente nos terreiros, propiciam o engajamento atuante de sujeitos com a sua identidade preservada nos diversos coletivos originantes da comunidade” (PETROVICH & MACHADO, 2004, p.21).

O Iaô Cláudio e a Iaô Josefa nos contaram juntos o Mito de Iansã quando virou búfalo após ter o seu segredo revelado por Ogum bêbado a suas outras mulheres. Desta forma, esse mito ultrapassa a questão religiosa e nos serve de conteúdo pedagógico ao demonstrar a importância da cumplicidade, trabalhando também as fraquezas humanas como o ciúme, a inveja, a traição, a ira e os perigos da bebida.

Nessa direção, a Ekede Janine quando diz: “Eu acho que o mito [...] se baseia na convivência do que acha que os Orixás fizeram naquele tempo” (EKEDE JANINE), traz uma compreensão do valor histórico dos mitos para o reencontro com a ancestralidade africana. Sua concepção está intrinsecamente relacionada com o pensamento de Beniste (2006, p.18) ao dizer: “São as necessidades de um povo de tradição oral que mantêm registrados seus fatos históricos”.

Todas as repostas que reconhecem o valor do Mito para entender a ancestralidade africana, trazem saberes que foram marginalizados pela cultura ocidentalizada. Esses saberes foram negados por pertencer ao universo cultural do povo negro, que na racialização e racionalização, foram considerados inferiores, ao termo de Quijano (2005) e, portanto, atrasados em relação aos valores estabelecidos pela cultura eurocêntrica.

Tal realidade é fundamentada em Lander (2005, p.14) ao dizer: “Os diferentes recursos históricos (evangelização, civilização, o fardo do homem branco, modernização, desenvolvimento, globalização) têm todos como sustento a concepção de que há um padrão civilizatório que é simultaneamente superior e normal”. Então essa normalidade presente nos valores do homem branco, leva a anormalidade tudo o que não se enquadra neste contexto.

Desta forma, o mito que é uma mistura de histórias orais registradas na memória do povo e elementos que constituem o universo sagrado religioso não é reconhecido como saberes válidos para a cultura ocidental. Nos terreiros eles são fontes educacionais, pois reencontrando a ancestralidade o povo negro forma a sua identidade cultural.

Outro fator de grande importância para a organização do terreiro e do seu processo educativo é a hierarquia. “A hierarquia é tudo princípio, meio e fim. Sem ela o caos, trevas, desinteligência, falta de comando, anarquia”. (SANTOS, 2010, p.57).

Em sua vivência de candomblecista o Pegigan Robson confirma essa importância quando diz: “Na hierarquia do Candomblé você tem o Babalorixá, a Yalorixá [...]” que segundo Yalorixá Stella Santos: “É quem une o homem ao *Orísa* pelo processo de iniciação e quem distribuí o *Àse* só ela tem direito de iniciar e completar o ciclo de Iniciação” (SANTOS, 2010, p. 68). Essa autora em relação a função da mãe pequena nos diz que:

[...] a Yákekerê, pessoa que, “Reúne todos os atributos de mestra e fiscalizadora dos ensinamentos ancestrais e determinações da Iyálorixá. Divide com a Mãe de Santo, ombro a ombro, as responsabilidades civis e religiosas” (SANTOS, 2010, p.70).

Ainda falando da hierarquia e cargos do terreiro, Pegigan Robson complementa: “[...] e tem os Pegigans e eles trazem esses segredos” (PEGIGAN ROBSON). Segundo Berkenbrock (2007, p. 211), “*Pegigan* (senhor do *Pegi*)”, responsável pelos *Pegis*, os altares dos Orixás. Em continuação nos traz mais dois tipos de Ogans: “[...] aí tem também um outro Ogan” (PEGIGAN ROBSON), que também será definido por Berkenbrock (Ibidem) como “Alabe (responsável pela música durante o culto)”.

Por fim o Pegigan Robson nos traz: “[...] e as Ekedes” (PEGIGAN ROBSON). Segundo Berkenbrock: “*Ekede* (ajudante daqueles que entram em transe). O autor

complementa sua definição ao dizer: *Abasse ou Iabassê* (responsáveis pela preparação de comidas sagradas)", (BERKENBROCK, 2007, p. 211).

Na hierarquia que o Pegigan apresenta estão os cargos e eles são importantes, pois delegam responsabilidades específicas às pessoas do terreiro. Sendo assim, cada pessoa que ocupa um desses cargos, a partir do que vivenciam colaboram com a educação dos recém-iniciados. Como nos diz Yalorixá Stella Santos "Todos os cargos são vitalícios, pois todos são dados por ordem do *Orísa*. O que é sagrado merece respeito. O dono do *oyé* tem obrigação moral e espiritual de se impor" (SANTOS, 2010, p. 67).

Essas pessoas por mediarem o conhecimento dentro do terreiro com os saberes que aprenderam no decorrer de sua vida religiosa servem de espelho para os recém-iniciados. Nesse sentido, devem buscar o que diz Freire: "Ensinar exige a corporeificação da palavra através do exemplo" (FREIRE, 2007, p. 34). Sua importância pedagógica extrapola o patamar da transmissão do conhecimento e pede que trilhem sua vida dentro dos princípios éticos para uma melhor aproximação ao Orixá. Assim, a educação nos terreiros tem como objetivo geral oferecer conhecimentos necessários para que os recém-iniciados pautem as suas atitudes de modo a contemplar uma melhor relação com o sagrado para fortalecimento do Axé. Como nos diz Beniste:

Os princípios da educação são baseados sobre a concepção *Omolúwàbi*, ou seja, um bom caráter em todos os sentidos da vida, e que inclui o respeito aos mais velhos, lealdade para os pais e a tradição local, honestidade, assistência aos necessitados e um desejo irresistível ao trabalho. É um processo de vida longa, onde a sociedade inteira é a escola (BENISTE, 2012, p.35).

Outro ponto a ser considerado é que o tempo de iniciação é quem vai determinar a hierarquia no Candomblé, podendo uma pessoa ainda jovem ser velha no Axé. Isto implica respeito da comunidade a sua experiência enquanto candomblecista, independente da idade cronológica, tendo esta pessoa responsabilidade com a educação dos neófitos e com a organização do *Ilê*. Como nos diz Yalorixá Stella Santos (2010): "Todos nós Iniciados somos *Adosu* e nossa idade é contada pelo tempo de *Orísa*." (SANTOS, 2010, p.53). Nesse sentido, encontramos tal realidade na fala do Pegigan ao nos dizer:

Se você foi feito na frente de sua Yákekerê, a sua hierarquia você é o Pegigan e ela é a Mãe Pequena da casa [...], então o tempo que se conta, você só é reconhecido pelo Orixá quando você deita para o Orixá e ele te aceita. (PEGIGAN ROBSON, Diário de Campo:18-09-2013).

Ao convergir o pensamento de Yalorixá Stella Santos (2010) com o do Ogan Pegigan, encontramos a explicação da existência no Candomblé de crianças que possuem cargos de confiança e que funcionam como mestras dos adultos, pois sua vivência religiosa lhe ofereceu condições para isto.

5.3.1 Iniciação

O processo de iniciação é definitivo entre o homem e o Orixá envolve rituais e elementos de fundamentos religiosos, que marcam o começo de uma nova vida. Segundo Lody (1987, p. 28) a “iniciação é um caminho sem volta”, ele acontece após a confirmação do Orixá pelo jogo de búzios e o ritual de lavagem de contas. Nesse sentido, nos diz:

Esse momento consiste no oferecimento de comida a sua cabeça, em cerimônia chamada *bori*. Tudo é preparado rigorosamente dentro do cardápio do Orixá, estando presentes alimentos, cozidos, fritos e crus (LODY, 1987, p.28).

Entre os rituais de iniciação, segundo Ekede Vitória temos: “sacudimento que é a limpeza, depois vem a *sassanha* que é um banho com ervas, depois o *Bori* que é o momento em que se apresenta comida para os Orixás” (EKEDÉ, VITÓRIA. Diário de Campo: 09-07-2013).

Lody (1987) e Ekede Vitória ressaltam a importância do *Bori* e sua relação com a alimentação em busca de agradar aos Orixás. Dentro deste contexto Lody (1987) nos diz que: “Candomblé sem alimento não pode funcionar” (LODY, 1987, p.24). A importância da alimentação da religião também foi ressaltada pelo Ogan Pegigan ao dizer: “Abrir uma casa não é fácil, tem que ter dezessete Orixás assentados, contando com Exu, que significa alimentar todos eles”. (OGAN PEGIGAN, ROBSON. Diário de Campo: 09-07-2013).

Então nas repostas apresentadas por Lody (1987), pela Ekede Vitória e pelo Ogan Pegigan, observamos que se faz necessário que os adeptos do Candomblé adquiram conhecimentos necessários em relação à alimentação dos Orixás para que possa fortalecer os elos com o mesmo.

Em relação aos elementos de fundamentos colocados na Ekede Vitória no dia de seu recolhimento, discutiremos aqui o uso do *ecodidé* e do *quelê*. Sobre o uso do ecodidé, Lody (1987, p.31) nos diz: “pena vermelha, símbolo do sangue menstrual e da fertilidade”.

E sobre o *quelê* o mesmo autor o define como “[...] símbolo público de sujeição” (LODY, 1987, p.31).

Sobre isso o Babalorixá nos diz que:

Vitória passará pela iniciação com as ervas, colocará o *ecodidé* uma pena vermelha, pertencente a uma espécie de pássaro nativo da África amarrada no centro da cabeça e também o *quelê* que é um fundamento da obrigação que controla o pensamento do iniciado (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 16-07-2013)

No sentido de explicar a importância do uso do *ecodidé*, o Babalorixá nos diz: “O *ecodidé* está associado ao Orixá Oxum, que está ligado à fertilidade e ao nascimento”, desta forma sua definição está em consonância com Lody (1987, p. 30).

Associando a resposta de ambos, percebemos que o sangue menstrual e a fertilidade estão interligados ao Orixá Oxum, que domina o poder de reprodução e gestação, pertencente à condição feminina, que gera uma nova vida. No âmbito religioso o uso do *ecodidé* está relacionado ao nascimento para o Orixá, isto significa também que um mundo de novos conhecimentos se descontina para o neófito, que necessitará passar por um processo de aquisição de aprendizagens.

O outro elemento de fundamento da obrigação ao qual se refere o Babalorixá é o *quelê* e ele nos diz que serve para controle do pensamento do iniciado. Lody (1987, p.31) referindo-se ao mesmo traz a questão da submissão de quem o usa aos preceitos que regem àquela obrigação.

Associando o “controle” colocado pelo Babalorixá e a “sujeição” por Lody, observamos que na realidade o *quelê* é um elemento avaliativo, que traz consigo dois aspectos de avaliação. O “controle” nos reporta a uma avaliação reguladora, onde o indivíduo é levado a controlar as suas atitudes diante da sua utilização. A sujeição, o caráter tradicional de obrigatoriedade, inerente a todo processo avaliativo, onde os indivíduos se submetem ao seu uso, alguns por terem consciência de sua necessidade, outros por almejarem ultrapassar obstáculos para poderem conquistar novas etapas.

Mesmo trazendo estas duas finalidades, o *quelê* elemento avaliativo intrínseco ao processo de iniciação no Candomblé, ajuda ao neófito trabalhar as suas imperfeições inerentes à condição humana, buscando uma melhor harmonização com o seu Orixá. Podemos ainda dizer que o uso do *quelê* é um processo de auto-avaliação do sujeito que o

porta, pois esse recebe os sinais no aperto da gargantilha quando não se comporta de uma maneira adequada. Nesse sentido buscamos o conceito de auto-avaliação na perspectiva freireana: “Paulo Freire está chamando atenção para auto-avaliação, como exercício educativo- dialético que possibilita aos alunos e as alunas compreenderem o seu próprio processo de aprendizagem” (ALBUQUERQUE E SILVA, 2001, p.183).

Como percebemos na concepção freireana de auto-avaliação os sujeitos que estão em formação têm possibilidades de compreender as suas limitações dentro do processo de aprendizagem. Os neófitos candomblecistas ao utilizarem *o quelê* têm condições de refletir sobre o que agrada ou não ao Orixá, diante dos sinais oferecidos por esse elemento de fundamento. Desta forma elaboram a sua conscientização sobre o seu papel nessa relação e da necessidade de sua transformação para sua nova vida.

5.3.2 Processos de aprendizagem

Os processos de aprendizagem dentro do Terreiro de Candomblé envolve tempo que permeará um conhecimento baseado na experiência, onde os Iaôs necessitarão de um período inicial de sete anos para a sua formação, enquanto que no caso de Ogans e Ekedes esse tempo diminuí. Todavia mesmo sendo menor se torna indispensável como nos diz Santos (2010):

No nosso Àse não costumamos permitir a confirmação imediata de Ogá. “suspende hoje, confirma amanhã”. Em geral, no mínimo há um intervalo de um ano entre os dois anos, tempo necessário para reflexões das imensas responsabilidades para o neófito [...]. Precisa-se viver o dia-a-dia do Terreiro para aprender a importância do Oyè adquirido, sob pena de ser um eterno desinformado (SANTOS, 2010, p.81).

O Ogan Robson ao trazer o seu depoimento em relação à vivência de suas aprendizagens para o exercício de sua função, confirma o pensamento de Santos ao dizer:

Tudo eu tive que aprender [...] a gente que é suspenso para determinado cargo tem sete anos na frente dos outros e nós não temos esses sete anos de aprendizado [...] Porque o Iaô ele nasce e passa sete anos no Candomblé para chegar a um determinado cargo (OGAN PEGIGAN, Robson. Diário de Campo: 18-09-2013).

Devido esse tempo de aprendizagem para Ogans e Ekedes ser menor do que para os Iaôs, o primeiro grupo necessita acelerar esse processo de aprendizagem, começando imediatamente após a suspensão, momento em que foram escolhidos pelos Orixás para o cargo, consequentemente antes da iniciação, onde ocorre a confirmação. Em relação a isso

o Ogan Alabê Flavio nos diz: “Começou antes quando fui suspenso [...]. Eu peguei o atabaque, comecei a tocar e fiquei. Fui meti a cara e fiz! Foi assim, aí, fui desenvolvendo, desenvolvendo”. A experiência da Ekede Yabassé converge com a do Ogan ao dizer: “Antes de fazer a obrigação eu já estava cozinhando”. Retomando Yalorixá Stella Santos “Precisa-se viver o dia-a-dia do terreiro [...] sob pena de ser um eterno desinformado”.

Já o segundo grupo tem um tempo maior de preparação, pois na trajetória dos Iaôs, conforme o tempo e o compromisso assumido dentro da religião podem chegar a Babalorixás e Yalorixás, enquanto que Ogans e Ekedes, mesmo sendo considerados pais e mães, não chegam a posição de dirigentes de culto. Como nos diz Yalorixá Stella Santos (2010):

Deve participar, na medida do possível, de diferentes “Obrigações”, para que aprenda o máximo possível sobre coisas que lhes são necessárias na sua vida de Sacerdote da religião dos *Orísa*. Tem que aprender a dançar, a cantar, responder os cânticos, comportar-se com dignidade, consideração e simpatia. Hoje é filho, amanhã, quem sabe?... (SANTOS, 2010, p.41).

Sobre essa diferença de tempo em relação ao processo de aprendizagem de Iaôs para Ogans e Ekedes o Babalorixá nos diz: O processo educativo dos Iaôs é muito demorado passam no mínimo sete anos para receber os seus direitos e isto não significa que estejam prontos, pois há sempre o que aprender”. O depoimento do Iaô Cláudio vai na mesma direção ao dizer. “A gente vai renascendo que nem criança. Vai crescendo e aprendendo coisas [...] São sete anos”.

A diferença do tempo existente na formação de Ogans, Ekedes e Iaôs foi analisada tanto no pensamento de Yalorixá Stella Santos (2010), como na experiência dos sujeitos com os quais dialogamos. Isto implica na aquisição de aprendizagens, conforme o exercício de funções distintas dentro do Candomblé. Sendo assim, todos os sujeitos com os quais dialogamos ressaltaram a importância de conhecimentos específicos para cada uma das atividades que desenvolvem.

Desta maneira, os Iaôs precisam aprofundar os seus conhecimentos como nos disse o Babalorixá em relação ao seu tempo de aprendizado: “Tive que aprender todos os conhecimentos, relacionados aos fundamentos e segredos da religião, além de todas as tarefas relacionadas a manutenção do Ilê” (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013).

No que se diz respeito aos conhecimentos específicos de Ogans e Ekedes, trazemos para cá o depoimento de representantes dos dois grupos. O Ogan Alabê Flávio ao falar do seu processo de aprendizagem para que pudesse tocar para o Orixá e nos diz: “Cada *alujá* tem a ver com um Orixá e quando passa o tempo é que a gente vai estudando é que vai percebendo” (OGAN ALABÊ, Flávio. Diário de Campo: 21-07-2013). Em sua reflexão, observamos a importância do tempo para a aprendizagem e do estudo que se dá na prática. Seu depoimento está em harmonia com o pensamento de Lody (1987, p.61) ao refletir sobre a relevância da música no Candomblé quando diz: “Funciona enquanto verdadeira sustentação do culto”. De fato, o conhecimento sobre o *alujá* relacionado a cada orixá observado pelo Ogan permeia a sustentação do culto afirmada por Lody.

Em relação aos conhecimentos específicos, atribuídos a função das Ekedes de salão, buscamos na contribuição da Ekede Vitória quando diz: “Como já disse a cantar, a dançar, a conduzir os Orixás” (EKEDE VITÓRIA, Diário de Campo: 05-09-2013).

A dança da qual a Ekede Vitória nos fala também é um elemento ritualístico de grande relevância, pois em conjunto com a música possibilitam a chegada do Orixá no terreiro. Dançar para o Orixá significa cadenciar movimentos específicos relacionados a cada um deles. Segundo Lody (1987) “A dança no candomblé nunca poderá ser interpretada como uma coreografia simples”. Isto significa que, a dança de um não é igual a do outro, elas trazem a subjetividade de cada Orixá e, sua relação com a natureza. Lody acrescenta que “É uma linguagem das mais eficazes para travar diálogos entre os deuses, os adeptos e a natureza”. A dança que a Ekede teve que aprender para conduzir os Orixás está relacionada também, com as narrativas que retornam ao seu passado mitológico, pois como afirma Lody, “Abrindo-se, inclusive, um espaço para a ancestralidade” (LODY, 1987, p.63).

Quando Lody (1987) nos fala das “narrativas que retornam ao seu passado”, podemos associar esse aspecto ao de resistência e reafirmação cultural, pois a dança e a música no candomblé são elementos que possibilitam o reencontro com a cultura africana. Esse encontro acontece na convivência com o sagrado, permeada pela religião, onde os traços culturais pertencentes aos nossos ancestrais conseguem se manter preservados em suas tradições através dos séculos.

A Ekede Yabassé nos diz que teve apenas que aprender a cozinhar para os Orixás. “Foi só fazer as comidas” (EKEDÉ YABASSÉ, GERALDA. Diário de Campo: 17-09-2013). Mesmo sabendo de seu valor a Ekede Yabassé não refletiu sobre a importância do seu cargo e as complexidades de sua aprendizagem. Sobre o papel da Yabassé no terreiro, Lody (1987) nos diz: “Os deuses necessitam das comidas nos pejis, os assentamentos têm fome de seus cardápios especiais”. O que significa dizer que, a Ekede Yabassé precisa saber o gosto dos Orixás, isto é perceptível quando Lody (1987, p.24) diz: “Estar na cozinha não é saber manipular apenas os ingredientes, mas as quantidades, os momentos indicados, criando uma linguagem pictórica, olfativa e gustativa”.

Desta forma além de fazer a comida, precisa adquirir conhecimentos sobre a mitologia, pois é na aproximação dos enredos que envolvem os Orixás, que cada um revelará suas preferências. Nesse sentido, Lody nos diz: “que faz com que cada prato oferecido no peji seja uma mensagem que o deus tutelar irá decodificar e entender, ficando feliz” (LODY, 1987, p.24).

Em relação aos Iaôs, a Iaô Josefa nos disse; “Para você ser um Iaô não precisa aprender nada [...] Até porque de certo modo o Orixá dá um jeito de te mostrar alguma coisa” (IAÔ JOSEFA, Diário de Campo: 18-09-2013). Acreditamos que quando a Iaô afirma não precisar aprender nada para exercer a sua função está fazendo uma reflexão sobre o seu papel diante do transe. O corpo do Iaô é o que possibilita a passagem do Orixá em terra, seu papel mediúnico não é algo apreendido ele já existe. Se a dominação do Orixá corre em nível inconsciente o espírito é quem tomará o corpo e marcará através do mesmo a sua presença em terra. Seu depoimento pode ser entendido através da contribuição de Ribeiro (1996) sobre o transe ao dizer: “[...] o estado de consciência alterado na situação de transe e incorporação dos entes sobrenaturais, oportunidade em que a consciência é mais chamada para o tempo e dimensão do sagrado” (RIBEIRO, 1996, p.30).

Consideramos como possibilidade que a resposta dada pela Iaô, levou muito mais em consideração o seu papel diante da passagem do Orixá em terra através do transe, do que as funções cívicas da religião. Por outro lado, devido ao tempo de iniciação que é recente, ainda não teve oportunidades de lidar com conhecimentos mais aprofundados em relação aos fundamentos se segredos da religião.

Em relação à análise sobre o processo de aprendizagem dentro dos terreiros tivemos como base as seguintes questões: Como as pessoas apreendem no Candomblé? Quem ensina? E como em ensina?

Ao nos reportarmos para Yalorixá Stella Santos (2010) e a experiência do *Ilê Asé Opó Afonjá* percebemos que na educação dos terreiros sempre tem uma pessoa mais experiente que irá repassar os ensinamentos da religião para os recém-iniciados. Como nos diz essa autora:

Iyá Oba Biyi era muito zelosa com as coisas da hierarquia e *awo*. Tinha um grupo de filhas de santo mais velhas, e umas tantas senhoras idosas as Àgbá - responsáveis pela educação direta das Filhas de Santo. Depois da iniciação, Mãe Aninha as deixavam aos cuidados das velhas senhoras (SANTOS, 2010, p. 21).

Desta forma percebemos que no terreiro pesquisado não existe um grupo específico de pessoas para esta tarefa, mas todas as pessoas experientes do terreiro repassam para os recém-iniciados estes conhecimentos. Desta forma, os sujeitos com os quais dialogamos falam da mediação de uma pessoa mais experiente para passarem os conhecimentos, além da importância da observação, do aprender fazendo e das aprendizagens que são construídas por meio da experiência cotidiana.

O Babalorixá ao dizer: “O preceito de camarinha, quando Iaô, revestido dos conhecimentos me foi repassado por João de Xangô Agodô”, traz a importância do mediador em seu processo de aquisição dos saberes referente aos preceitos religiosos. A partir desta realidade buscamos mais uma vez a reflexão de Yalorixá Stella Santos ao dizer: “Ensina quem pode e aprende quem for inteligente, humilde, sábio, e tiver boa vontade. Os velhos são arquivos vivos testemunhas de fatos emocionantes” (SANTOS, 2010, p.102). Vemos aqui a necessidade da pessoa mais experiente que já vivenciou o processo para poder repassá-lo. Na continuação da resposta do Babalorixá, complementa: “Os demais conhecimentos foram adquiridos no decorrer dos sete anos, vendo e praticando durante esse tempo” (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013). A aprendizagem através da prática abordada pelo Babalorixá é confirmada por Lody (1987) ao dizer: “A transmissão do conhecimento é oral e acompanhada da prática, vivenciamos todas as etapas de cada atividade” (LODY, 1987.p 24).

A Yákekerê na sua resposta traz a importância do mediador, contudo ela nos apresenta um diferencial ao dizer:

Observando, perguntando e fazendo mesmo que você faça errado. Se você fizer errado hoje o teu Orixá recebe, porque sabe que você teve boa vontade de fazer. Vai chegar alguém que vai dizer: - Não coloca a fruta desse jeito não, coloca assim cortadinha. E você vai construindo em cima disso. (YÀKEKERÊ, Janaína. Diário de Campo: 19-09-2013).

Em sua fala ela traz uma concepção freireana de educação na prática problematizadora, ao dar a liberdade do indivíduo refletir através de seus erros e construir os seus acertos. O mediador que chega para o outro e através do diálogo ensina a fazer o correto, está construindo uma educação dialógica e uma prática reflexiva.

Como nos diz Freire (2011, p.108) “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e reflexão”. A Yàkekerê nos traz o exemplo da mudança de atitude de alguém que não sabia fazer algo e que através do diálogo com o outro, conseguiu refletir e passar a fazer certo.

O começo da resposta da Yákekerê ao tocar na questão da “observação” também foi ressaltado pela Ekede Janine ao dizer que teve a presença do mediador, mas tinha que ficar atenta aos ensinamentos ao dizer: “Com meu Pai de Santo e com minha mãe, que é a Yákekerê. Ela fazendo e eu olhando. Ela dizia: - Só vou ensinar, essa vez, viu! Aprenda e observe! (EKEDÉ Janine, Diário de Campo: 12-09-2013). Ekede Janine nos traz a sua experiência que comunga com o pensamento de Barbara (2002) em relação aprendizagem no Candomblé quando diz: “Então a escuta atenta e silenciosa acompanhada de virtudes como a paciência, a humildade e o respeito com os mais velhos que são detentoras do saber, são qualidades extremamente apreciadas”. (BARBARA, 2002, p.103).

A resposta do Iaô Cláudio e da Iaô Josefa, além de trazerem a questão do mediador, comum a todos os sujeitos, ressaltam tal qual a Ekede Janine a importância da atenção, discutida por Bárbara (2002). Iaô Cláudio, repassa os ensinamentos do Babalorixá ao dizer “Pai diz assim: - Você tem que pegar as coisas, eu estou fazendo vocês têm que aprender”. Iaô Josefa também diz: “[...] Você tem que ser esperta e dizer - Eita! Isso é um aprendizado!”.

A resposta do Pegigan Robson, além de ressaltar o interesse particular na busca do aprendizado, analisa que é importante perguntar dentro do Candomblé para aprender, ao dizer “[...] Você tem que estar perguntando” (OGAN PEGIGAN, Robson. Diário de Campo: 18-09-2013). Com essa resposta mais uma vez encontramos a concepção freireana de educação com a prática dialógica dentro da educação nos terreiros. Traz a constante

presença do mediador que por meio das intervenções que acontecem na conversação colaboram para a construção dos conhecimentos dos sujeitos candomblecistas.

5.3.3 Quadro 8 - Consolidação da Análise sobre Educação nos Terreiros

CATEGORIA	TEÓRICO	EMPÍRICO	RESULTADOS
EDUCAÇÃO NOS TERREIROS	<p>“O tempo sagrado é por sua natureza reversível [...] um tempo mítico primordial tornado presente [...] Toda festa religiosa, todo Tempo litúrgico, representa a reatualização de um evento sagrado que teve lugar num passado mítico, “nos primórdios” (Eliade, 1992, p. 38).</p>	<p>“[...] eu acho que é dito como o melhor seria conhecer o mito, conhecer aquela, digamos assim ramificação, aquela coisa desde o nascimento, a essência maior do Orixá [...].” (BABALORIXÁ, Diário de Campo: 18-09-2013).</p>	Mergulho na tradição e no conhecimento ancestral através do Mito.
	<p>No nosso <i>Àse</i> não costumamos permitir a confirmação imediata de <i>Ogá</i> “suspende hoje, confirma amanhã. Em geral, no mínimo há um intervalo entre os dois anos, tempo necessário para as reflexões imensas das responsabilidades do neófito [...] Precisa-se viver o dia a dia do terreiro sob pena de ser um eterno desinformado. (SANTOS, 2010, p.81).</p>	<p>Tudo eu tive que aprender [...] a gente que é suspenso para determinado cargo tem sete anos na frente dos outros e nós não temos esses sete anos de aprendizado (OGAN PEGIGAN ROBSON, Diário de Campo: 18-09-2013).</p>	O processo de aprendizagem de Ogans e Ekedes acontece num tempo inferior ao dos Iâos, por isso precisam estar mais atentos e disponíveis as aprendizagens cotidianas.
	<p>“Deve participar, na medida do possível, de diferentes “Obrigações”, para que aprenda o máximo possível sobre coisas que lhe serão necessárias na sua vida de Sacerdote da religião dos <i>Orísa</i>. [...] Hoje é filho, amanhã, quem sabe?...” (SANTOS, 2010, p.41).</p>	<p>“O processo educativos dos Iâos é muito demorado passam no mínimo sete anos para receber os seus direitos e isto não significa que estejam prontos, pois há sempre o que aprender” (BABALORIXÁ, Diário de Campo: 18-09-2013)</p>	Vivência constante das aprendizagens presentes na religião através da prática cotidiana para que de Iaô passe a sacerdote no Candomblé.
	<p>“[...] símbolo público de sujeição” (LODY, 1987, p.24)</p>	<p>Vitória passará pela iniciação com as ervas, colocará [...] o <i>quelê</i> que é um fundamento da obrigação que controla o pensamento do iniciado (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 16-07-2013).</p>	<i>Quelê</i> é um fundamento religioso ao qual o iniciado é obrigado a colocar e que tem por finalidade avaliar as atitudes do sujeito que o porta.
	<p>“Então a escuta atenta e silenciosa acompanhada de virtudes como a paciência, a humildade e o respeito com os mais velhos que são detentoras do saber, são qualidades extremamente apreciadas”. (BARBARA, 2002, p.103).</p>	<p>“Pai diz assim: - Você tem que pegar as coisas, eu estou fazendo vocês têm que aprender” (IAÔ CLÁUDIO. Diário de Campo: 18-09-2013).</p>	Observação, atenção e respeito aos saberes dos mais experientes são necessárias para se aprender nos terreiros.
	<p>“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e reflexão” (FREIRE, (2011, p.108)</p>	<p>“Observando, perguntando e fazendo mesmo que você faça errado. Se você fizer errado hoje o teu Orixá recebe, porque sabe que</p>	Na prática se aprende no Candomblé, onde o erro não é condenado e sim revisto pela orientação do outro em busca do acerto.

		você teve boa vontade de fazer. Vai chegar alguém que vai dizer: - Não coloca a fruta desse jeito não, coloca assim cortadinha. E você vai construindo em cima disso" (YÀKEKERÊ, Janaína. Diário de Campo: 19-09-2013).	
--	--	---	--

5.4 Educação Étnico-Racial

Um trabalho nas escolas voltado para a educação étnico-racial deve contemplar os conhecimentos que estão relacionados à diversidade étnica brasileira e suas respectivas culturas, promovendo um espaço de trocas culturais para que haja reconhecimento e valorização da cultura do outro. Nesse sentido, Walsh (2008):

De manera aún más amplia, proponho la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica [...] hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad e respeto, sino que también a la vez alimentan la creación de modos "otros" de pensar, de ser, de aprender, enseñar, sonhar, vivir que cruzan fronteras (WALSH, 2008, p. 139).

Dentro desta perspectiva, os sujeitos com os quais dialogamos gostariam que a escola abrisse espaço para um diálogo intercultural que permeasse a discussão sobre o Candomblé e outras religiões. Eles acreditam que seja um caminho para que houvesse respeito às diferenças étnico-raciais e consequentemente religiosas.

No sentido de aprofundar essa discussão fizemos a seguinte questão: Que trabalho a escola pública poderia fazer para diminuir o preconceito em relação ao Candomblé? Logo, esses sujeitos nos oferecem sugestões para um trabalho que aponta para o que pede a Lei. 10.639/03, mesmo não sabendo sobre a sua existência, pois a maioria deles está afastada do contexto escolar. Sendo assim, são movidos pelo desejo que a história de sua religião, bem como as tradições que a envolve sejam reconhecidas dentro da sociedade por meio da educação escolar, como forma de minimizar o preconceito e a discriminação.

A resposta do Babalorixá aponta para um trabalho escolar, que oportunize o conhecimento sobre várias culturas e as diferenças religiosas ao dizer:

[...] tornar conhecido aquilo que não se conhece, se a escola pudesse hoje de uma forma leve adentrar no conhecimento religioso, qualquer uma que seja a religião. Trazendo o que de bom existiria em cada uma, essa

intolerância seria tendenciosa a diminuir, não vou dizer que não existiria, mas diminuiria bastante. Então seria fazer o quê? Fazer estudos não só sobre o Candomblé, mas de outras que nós não conhecemos (BABALORIXÁ, IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013).

Estabelecendo uma ponte entre o pensamento do Babalorixá e de Catarine Walsh (2005), constatamos uma comunicação entre ambos, pois a sugestão do Babalorixá volta-se para um trabalho na escola que contemple um diálogo intercultural entre as religiões. Quando esse líder religioso reflete que “Trazendo o que de bom existiria em cada uma, essa intolerância seria tendenciosa a diminuir”, está falando no mesmo sentido de Walsh ao dizer que as diferenças deveriam dialogar num marco de legitimidade, dignidade, equidade e respeito.

Como alternativa para um trabalho na escola que contemple a tradição ancestral africana como forma de valorização e afirmação da identidade negra, Botelho (2005) nos traz a experiência dos Candomblés. O trabalho com a história do Candomblé mostrará aos educandos e educandas de todas as etnias a importância dessa religião como ponto de resistência. Nesse sentido, Botelho (2005) nos diz:

Lembremos que os candomblés - espaço, por excelência, dos orixás-serviram e servem para a preservação da herança cultural e religiosa africana, sempre atuantes na luta do povo negro, resistindo à opressão, à dominação e a exclusão buscando um espaço de valorização da particularidade negra no patrimônio cultural brasileiro (BOTELHO, 2005, p. 45).

O Ogan Pegigan Robson da mesma forma que o Babalorixá também propõe um diálogo intercultural na escola pública, especificamente na aula de educação religiosa ao dizer: “Então essa educação religiosa podia ser uma coisa de religião afro também, podia falar de todos os segmentos da religião” (OGAN PEGIGAN ROBSON). Contudo, ele caminha na mesma direção que o pensamento de Botelho quando sugere que a educação escolar deveria contemplar o Candomblé, na medida em que essa religião aborda a questão das raízes africanas presentes na mesma. Ao dizer:

Mas quando você parte para o Candomblé, você parte para religião de raízes africanas, quando você começa a ver os mitos, começa a escutar as lendas, ver aquelas baianas, as comidas que já fazem parte do dia a dia da gente! (OGAN PEGIGAN, Robson. Diário de Campo: 18-09-2013)

O Ogan Robson ao falar sobre os mitos, indumentárias e comidas que está na religião, está nos alertando para a tradição africana que se faz presente no Candomblé, nos

oferecendo uma alternativa de trabalho com a História e Cultura Africana nas escolas. Nesse sentido, mais uma vez, seu pensamento é respaldado pelo de Botelho (2005, p.48) ao dizer: “Avalio ser importante inaugurar saberes sobre a cultura afro-brasileira a partir do desvelar e do desvendar das culturas presentes nos candomblés”.

Principalmente quando a autora ressalta o esquecimento da cultura africana pela imposição da cultura ocidental que faz com que a escola não valorize a tradição ancestral que está presente nessa religião ao dizer: “desprezadas e desvalorizadas, quando não simplesmente desconhecidas pela educação formal e por seus professores, mas de grande importância para uma pedagogia multirracial que permita uma real inclusão educacional” (BOTELHO, 2005, p.48).

O pensamento de Botelho (2005) também é contemplado pelo depoimento da Ekede Janine quando diz: “Falar mais de nossa religião. E isso é coisa que não fazem que não tem!” (EKEDE, JANINE). Nessa afirmação da Ekede está o pedido para que a escola pública trabalhe com todas as religiões, contemplando uma “pedagogia multiracial” como diz Botelho. A Ekede complementa a sua afirmação dizendo: “Tem a matéria de religião que também falam na religião que é obrigado a ele falar de todas as religiões, mas eles não cumprem” (EKEDE, JANINE. Diário de Campo: 12-09-2013). Seu pensamento agora denuncia os professores que não cumprem com um conteúdo que abranja conhecimentos referentes a todas as religiões e que saiam da visão ocidentalizada, que insiste em “desprezar” e “desvalorizar” as religiões de matrizes africanas como afirmou Botelho.

Esse desprezo e desvalorização da religião africana são heranças coloniais, que levam a um patamar de discussão de maior complexidade que a demonização da religião e sua perseguição dentro da escola pública. Desta forma, só o diálogo permeado por uma educação multirracial (BOTELHO, 2005) e intercultural (WALSH, 2005), seria uma alternativa possível para a minimização do preconceito e da discriminação.

A diabolização da religião do Candomblé incomoda a população candomblecista que está inserida nas escolas públicas, pois se encontram cindidas entre culturas antagônicas, uma que caracteriza a opressão e a violência epistêmica (MIGNOLO) e a outra a subalternidade e resistência. Analisando esta realidade, Barbosa (2012) nos diz:

Essa situação de exclusão e invisibilidade se revela em todas as formas de violência a que meninas e meninos das escolas públicas são submetidos,

por exemplo, quando tem as suas referências étnico-cultural-religiosas cotidianamente reduzidas à categoria de folclore, ignoradas ou, ainda associadas, com base num conceito cristão eurocêntrico, a “coisa do diabo” (BARBOSA, 2012, p.84).

A Ekede Vitória traz essa realidade e aponta para a importância do conhecimento sobre o Candomblé nas escolas públicas ao dizer: “Deveria aprender na escola a história de como o Candomblé chegou ao Brasil e de como é cultuado, que o povo fala que a gente cultua o Diabo. Não! A gente cultua os Orixás, isso que deveria ser mostrado nos colégios” (EKEDÉ, VITÓRIA. Diário de Campo: 05-09-2013).

Barbosa (2012) ao refletir sobre o eurocentrismo e a visão distorcida da religião, contempla o desabafo da Ekede quando diz que “o povo fala que a gente cultua o diabo”, “o povo” que ela se refere é o da escola, onde já foi vítima de exclusão. Nesse sentido, analisamos que diabolizar uma religião é desrespeito a cultura do outro, a cultura africana aqui foi invadida e em seu lugar foi imposta a cultura eurocêntrica. Havendo desta forma uma “invasão cultural”, ponto que foi discutido por Freire (2011) ao dizer:

Desrespeitando as potencialidades do ser a que se condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto que lhes freiam a criatividade, ao exibirem a sua expansão (FREIRE, 2011, p.205).

A Ekede Vitória ao denunciar a distorção da imagem de sua religião, que integrante de sua cultura, está nos falando sobre a “invasão cultural”, discutida por Freire. Assim, aponta que gostaria que a escola pública abordasse nos conteúdos relativos ao ensino de História Africana e Afro-brasileira, a História do Candomblé.

Desta forma, demonstra acreditar que o conhecimento sobre a história da religião, modificaria essa situação de opressão, pois espera que a abordagem dos aspectos relacionados à cultura africana que está presente dentro do Candomblé consiga reverter à imagem negativa construída pelo colonizador. O trabalho que reivindica sobre a história do Candomblé, mostraria a religião não apenas como espaço religioso, mas sua contribuição para a educação étnico-racial ao propiciar a afirmação da cultura negra, na medida em que se constitui como um lugar de resistência durante toda uma história de opressão colonial.

Percebemos a importância de um trabalho que oportunize o conhecimento e a valorização da cultura africana que foi invisibilizada pela imposição cultural hegemônica ocidental. Contudo, para que haja espaço na escola pública que abarque essas discussões se

faz necessário trabalhar a questão do preconceito e da discriminação, primeiro com os professores através da formação. De fato os professores que foram educados numa base colonial têm dificuldades de trabalhar com outros conhecimentos e valores que não sejam os que estão presentes na cultura ocidental. Nesse sentido, nos apoiamos em Munanga quando diz:

No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momentos pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e a nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005,p.15).

A necessidade da formação dos professores também foi um ponto contemplado na fala da Yákekerê Janaína, ao analisar o desrespeito que existe nos professores e professoras em relação ao Candomblé, a partir da realidade que suas filhas enfrentaram na escola pública, quando foram confirmadas Ekedes. Nesse sentido nos diz:

Educar primeiro os professores, educar professores e todo, como eu posso te falar... Todas as pessoas que regem a escola, como supervisor, diretora até a faxineira, cozinheira, teriam que ser funcionários mais educados, não pessoas que por que tem uma religião acham que tem que impor, entendeu? Então para educar os alunos tem que educar primeiro os professores (YÁKEKERÊ, JANAÍNA. Diário de Campo: 19-09-2013).

Munanga (2005, p.15) ao analisar a formação do professor como “falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados”, contempla a reflexão que a Yákekerê faz sobre educar toda a equipe da Escola Pública. Mais adiante quando ela diz que “teriam que ser funcionários mais educados, não pessoas que porque tem uma religião acham que tem que impor”, pede que as atitudes de discriminação sejam banidas da escola pública para que se possa haver um trabalho de respeito a todas as culturas. Esse ponto é contemplado por Munanga, no trecho de seu pensamento em que ele reflete sobre os momentos pedagógicos que são desprezados, ao dizer: “[...] não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação”, isto está relacionado à falta de preparo dos professores como diz a Yákekerê. “Os preconceitos neles introjetados” (MUNANGA, 2005, p.15), leva-os a não perceber as situações que ocorrem no espaço escolar [...] como momentos pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e a nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.15).

Como forma de contribuir com o trabalho dos professores em sala de aula Petrovich e Machado (2004) nos trazem a importância do Candomblé como um espaço que tem uma filosofia de vida relacionada aos saberes ancestrais, nesse sentido diz: “Significa dar atenção especial a educação de um “povo” que mantém todo um saber filosófico milenar, ligando sempre ao passado pela memória coletiva ancestral” (PETROVICH E MACHADO, 2004, p.14).

Nesse sentido, o Ogan Alabê Flávio nos diz “Em primeiro lugar eu acho que nós do Candomblé tínhamos que ter um espaço, um museu, por exemplo, falando de nossos anciões [...]. Seu pensamento traz a questão dos saberes ancestrais discutidos por Petrovich e Machado (2004), da importância de revivê-los na memória coletiva, não só dos candomblecistas, como também de todos os que fazem parte da sociedade. Desta forma, tanto o Ogan como os autores analisam a importância do conhecimento ancestral que se mantém na tradição da religião através das pessoas mais velhas, que o repassam para as novas gerações. O Ogan traz no complemento de sua fala a importância do Candomblé como um espaço de produção de conhecimento para os educandos e educandas presentes nas escolas públicas ao dizer: “[...] para os alunos dos colégios poderem ver, vir estudar, saber o que é, o que não é e eles aprenderem e porque não dizer, também participarem de um xirê para saberem como é”.

A vivência que o Candomblé traz é bem diferente da ocidental e pela fala do Ogan percebemos o valor que se dá aos idosos e seus saberes. Nas respostas que se seguem encontramos a importância que dão as relações de solidariedade que se encontram perdidas na cultura hegemônica, onde o capitalismo impera. Como nos diz Berkenbrock (2007, p.208): “A economia de um terreiro não segue o princípio de acumulação do mundo capitalista [...] se sustenta na base da economia da solidariedade entre pessoas que geralmente não possuem muito”.

Nesse sentido, as pessoas no Candomblé com o objetivo de manter os vínculos com o Orixá se ajudam mutuamente quando necessitam de um apoio financeiro para resolver questões relacionadas às obrigações para com os Orixás. Como diz a Yàkekerê Janaína: “Um sempre ajuda o outro. Um pouco com trabalho, com alguma coisa, mas sempre ajuda”. Ela nos fala de uma lógica diferente do mundo capitalista baseada no enriquecimento pessoal como nos apresentou Berkenbrock (2007), a Yàkekerê traz uma

organização de vida que se baseia em princípios de solidariedade, onde todos buscam o bem comum.

Desta forma, vão se ajudando em pequeninas coisas, porque na realidade, essa economia solidária de ajuda mútua nos terreiros tem o sentido de agradar o Orixá. Petrovich e Machado (2004) trazem a questão da vida coletiva para a busca espiritual ao dizerem: “Memória coletiva que atualiza a existência da comunidade, fazendo erigir um sujeito com sua individualidade preservada e magnificada pela filiação espiritual”. (PETROVICH & MACHADO, 2004, p.14) Sobre isso a Yákekerê diz “[...] porque estamos fazendo não pela pessoa e sim pelo Orixá” (YÁKEKERÊ, JANAINA). Então esse elo espiritual, transforma a vida da pessoa, revivendo valores ancestrais, que foram relegados ao patamar do esquecimento no mundo ocidental.

Essa filiação espiritual que interfere de uma forma positiva na formação da personalidade do candomblecista como abordam Petrovich e Machado (2004), faz com que o amor aos Orixás, constitua-se num elo, onde o filho viverá para agradar aos pais pode transformar a vida das pessoas. Também foi abordada pelo Babalorixá, que acredita no Candomblé como um meio para retirar as pessoas do caminho da marginalização. Ele nos diz: “Eu vejo o seguinte, se muitos pais trouxessem os filhos para o Candomblé, poderiam retirar-lhes da marginalidade”. O Babalorixá complementa o seu pensamento mostrando exatamente esse vínculo com o Orixá, que os leva a ser uma pessoa melhor “aqui eles estariam ocupados, aqui eles estariam buscando um conhecimento maior e uma energia não conhecida”. Além da influencia da questão sagrada na vida da criança candomblecista, ele traz a importância das atividades que são exercidas no terreiro e que colaboram para assunção de responsabilidades. “Com suas mentes ocupadas, quer seja numa limpeza, quer seja num trabalho, quer seja num estudo, de diversas formas estariam entrosados”.

Nesse sentido, podemos dizer também que no terreiro, através das atividades que exercem e os conhecimentos adquiridos, as crianças se sentem valorizadas, com papéis definidos e úteis não só em relação ao contexto religioso como também nas atividades relacionadas à vida civil. Em relação a isso Caputo (2012) nos diz: “Nos terreiros as crianças e os adolescentes sentem orgulho de sua fé, são tratados com respeito, recebem cargos de hierarquia do culto e aprendem dentre outras coisas, um vocabulário imenso em yorubá”. (CAPUTO, 2012, p. 186).

Estabelecendo uma comparação entre a educação nas escolas e a educação nos terreiros, observamos que neste lugar o conhecimento é vivido e transforma a vida das pessoas, pois se trabalha as atitudes. Na escola o conhecimento fica limitado à transmissão de conteúdos, muitas vezes sem conexão com a vida. Desta maneira, reporto-me a crítica que Freire faz a educação bancária presente na maioria das escolas que não oferece condições para o “ser mais”.

A Ekede Vitória ressalta um ponto importante na educação dos terreiros onde ela diz que aprende a ser verdadeira: “No Candomblé eu aprendi que a gente não deve esconder aquilo que ama, que gosta, aquilo que quer”. Este trecho da fala da Ekede nos reporta a Freire (2007) ao trazer a importância da “corporificação da palavra através do exemplo”, nesta busca da constituição de um ser ético, que se encontra presente na fala da mesma. Na continuação de sua comparação entre os dois modelos educativos ela traz a crítica a escola pública ao dizer “Na escola não, a gente é muito criticado se falar no Candomblé, principalmente pelos professores e colegas”. Implicitamente a Ekede diz que a escola não oferece espaço para ser verdadeiro, pois precisa utilizar máscaras sociais em sua defesa. Essa situação foi analisada por Caputo (2012, p.18), ao fazer uma comparação entre a educação nos terreiros e a postura da defesa que as crianças desenvolvem na escola ao dizer: “Já na escola, eles escondem a fé e inventam formas de invisibilidades para não serem discriminados”.

O Ogan Flávio ao ressaltar o papel educacional dos terreiros discute a sua importância para vida ao dizer: “Lição de vida. Resumindo lição de vida”. Essa fala traz a importância de uma educação que prepare para vida, pois denuncia a falta dessa aproximação entre “educação e vida” no contexto escolar. Ele continua a dizer: “É mais uma escola em sua vida, uma escola que você está crescendo, adulto, você vai morrer apreendendo, o que você não aprendeu na escola, você vai aprender aqui”. Esse Ogan fala sobre um dos aspectos da pedagogia freireana presente no Candomblé, que é a consciência do ser inacabado, da educação permanente. Finaliza trazendo a importância do respeito ao outro e do espírito de comunhão ao dizer: “É se respeitar, é a irmandade com quem não é o seu irmão de sangue, para mim é essa coisa assim, a gente levar tudo ao pezinho da letra”. (OGAN, Flávio. Diário de Campo: 18-09-2013).

A análise realizada do depoimento dos sujeitos entre as diferenças existentes na educação dos terreiros e nas escolas públicas, aponta para vários elementos que se encontra

presente na religião que poderia ser aproveitado na educação étnico-racial. No terreiro está a tradição africana que resistiu através dos tempos e que reforçam a identidade negra que é apagada pela escola, enquanto, espaço ideológico de preservação da cultura branca. Como nos diz Fanon (1979): Nas sociedades do tipo capitalista, o ensino religioso ou leigo, [...] criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição que torna consideravelmente mais leve a tarefa da força da ordem (FANON, 1979, p. 28).

5.4.1 Quadro 9 - Consolidação da Análise da Educação Étnico-Racial.

CATEGORIA	TEÓRICO	EMPÍRICO	RESULTADOS
EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	[...] hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidade, dignidade, igualdad, equidade y respeto” (WALSH, 2008, p. 139).	[...] se a escola pudesse hoje de uma forma leve adentrar no conhecimento religioso, qualquer uma que seja a religião. Trazendo o que de bom existiria em cada uma, essa intolerância seria tendenciosa a diminuir” BABALORIXA, IVAN. Diário de Campo: 18-09-2013).	Propiciar um diálogo intercultural entre as mais diversas formas de religião, ajudaria a diminuir a intolerância e promoveria uma educação para a igualdade racial.
	“Avalio ser importante inaugurar saberes sobre a cultura afro-brasileira a partir do desvelar e do desvendar das culturas presentes nos candomblés” (BOTELHO, 2005, p.48).	“Mas quando você parte para o Candomblé, você parte para religião de raízes africanas, quando você começa a ver os mitos, começa a escutar as lendas, ver aquelas baianas, as comidas que já fazem parte do dia a dia da gente!” (OGAN PEGIGAN, Robson. Diário de Campo: 18-09-2013)	O Candomblé contribui para que os saberes que integram a tradição cultural africana se conserve através dos tempos. Ou seja, conhecer o candomblé é uma escola sobre a cultura africana.
	“[...] desprezadas e desvalorizadas, quando não simplesmente desconhecidas pela educação formal e por seus professores, mas de grande importância para uma pedagogia multirracial que permita uma real inclusão educacional” (BOTELHO, 2005, p.48).	“Falar mais de nossa religião. E isso é coisa que não fazem que não tem!” (EKEDE, Janine. Diário de Campo: 12-09-2013)	Enquanto o Candomblé e outras religiões não cristãs não existirem para escola pública, não haverá espaço para a vivência multiracial.
	“Essa situação de exclusão e invisibilidade se revela em todas as formas de violência a que meninas e meninos das escolas públicas são submetidos, por exemplo, quando tem as suas referências étnico-cultural-religiosas cotidianamente reduzidas à categoria de folclore, ignoradas ou, ainda	“Deveria aprender na escola a história de como o Candomblé chegou ao Brasil e de como é cultuado, que o povo fala que a gente cultua o Diabo. Não! A gente cultua os Orixás, isso que deveria ser mostrado nos colégios” (EKEDE, Vitória. Diário de Campo:	Uma educação para a igualdade racial deve comprometer-se em promover conhecimentos que desmistifiquem a diabolização existente em relação às religiões afro-brasileiras.

	associadas, com base num conceito cristão eurocêntrico, a “coisa do diabo” (BARBOSA, 2013, p.84).	05-09-2013).	
	No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introyetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momentos pedagógicos” (MUNANGA, 2005, p.15).	“Educar primeiro os professores [...]. Todas as pessoas que regem a escola [...] não pessoas que por que tem uma religião acham que tem que impor” (Yákekerê, Janaína. Diário de Campo: 19-09-2013).	A formação dos professores com base eurocêntrica não contribui para uma visão intercultural, livre do etnocentrismo e do preconceito.
	“Significa dar atenção especial a educação de um “povo” que mantém todo um saber filosófico milenar, ligando sempre ao passado pela memória coletiva ancestral” (PETROVICH & MACHADO, 2004, p.14)	“Nós do Candomblé tínhamos que ter um espaço, um museu, por exemplo, falando de nossos anciões para os alunos dos colégios poderem ver, vir estudar, saber o que é, o que não é e eles aprenderem e porque não dizer, também participarem de um xirê para saberem como é” (OGAN ALABÊ, Flávio. Diário de Campo: 18-09-2013)	O Candomblé deveria ter espaço social para colaborar com a educação de uma sociedade que valorize os saberes ancestrais e o respeito à tradição africana.
	“Memória coletiva que atualiza a existência da comunidade, fazendo erigir um sujeito com sua individualidade preservada e magnificada pela filiação espiritual”. (PETROVICH & MACHADO, 2004, p.14).	“[...] Um sempre ajuda o outro. Um pouco com trabalho, com alguma coisa, mas sempre ajuda, porque estamos fazendo não pela pessoa e sim pelo Orixá”. (YÁKEKERÊ, Janaína. Diário de Campo: 19-09-2013).	Candomblé é vivência solidária tendo como base o respeito ao sagrado.

5.5. Quadro 10 – Consolidação da Análise do Resultado Geral.

CATEGORIAS	RESULTADOS
CANDOMBLÉ	Subalternização e resistência.
	O colonialismo deturpa a imagem do povo africano colocando-o como um povo submisso, desprovido de qualquer forma de luta.
	Numa sociedade onde predominam os valores coloniais cristãos, o lugar das religiosidades de matrizes africanas é o da subalternidade.
	O lado humano do ancestral divinizado foi esquecido, por influência da cultura ocidental que só valoriza a História escrita, descredibilizando a história oral. Assim, predominou o Orrixá associado à força da natureza.
	As religiões de matrizes africanas partem de uma base comum, a crença em um só Deus, Olorum, criador do universo e dos Orixás.
	O Orrixá possui características humanas que são absorvidas pelos seus filhos, contudo cabe a estes promover o equilíbrio entre os sentimentos contraditórios para haver a harmonização do ser.
RACISMO INTOLERÂNCIA	A dissolução das famílias consanguíneas na escravização foi recomposta pelos vínculos com o Orrixá, formando a Família de Santo no Candomblé
	O racismo é atenuado quando os homens e as mulheres negras conseguem enquadrar-se nos padrões de conhecimento ocidental.
	Colonialidade e inferiorização do negro e de sua força de trabalho.
	O racismo se exacerbava na intolerância religiosa.
	Diabolização das religiões de matrizes africanas e desrespeito ao educando candomblecista.
	Algumas escolas públicas vêm se transformando em espaço de conversão religiosa, desrespeitando o princípio da laicidade.
	A escola pública quando não respeita a opção religiosa de seus educandos, configura-se de maneira antidemocrática, impossibilitando o “ser mais”.
EDUCAÇÃO TERREIROS	Só através da organização política que os candomblecistas conquistarão respeito e reconhecimento social.
	Mergulho na tradição e no conhecimento ancestral através do Mito.
	O processo de aprendizagem de Ogans e Ekedes acontece num tempo mais reduzido do que dos Iáos, porém é mais intenso, o que exige mais disponibilidade às aprendizagens cotidianas.
	Vivência constante das aprendizagens presentes na religião, através da prática cotidiana para que de Iaô passe a sacerdote no Candomblé.
	<i>Quelé</i> é um fundamento religioso ao qual o iniciado é obrigado a colocar e que tem por finalidade avaliar as atitudes do sujeito que o porta.
	Observação, atenção e reconhecimento de que os saberes dos mais experientes são habilidades necessárias para se aprender nos terreiros.
	No Candomblé se aprende na prática, onde o erro não é condenado e sim revisto pela orientação do outro em busca do acerto.
No Candomblé as pessoas mais velhas são mediadoras do conhecimento.	

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	<p>Propiciar um diálogo intercultural entre as mais diversas formas de religião, ajudaria a diminuir a intolerância e promoveria uma educação para a igualdade racial.</p> <p>O Candomblé contribui para que os saberes que integram a tradição cultural africana se conserve através dos tempos. Ou seja, conhecer o candomblé é uma escola sobre a cultura africana.</p> <p>Enquanto o Candomblé e outras religiões não cristãs não existirem para escola pública, não haverá espaço para a vivência multirracial.</p> <p>Uma educação para a igualdade racial deve comprometer-se em promover conhecimentos que desmistifiquem a diabolização existente em relação às religiões afro-brasileiras.</p> <p>A formação dos professores com base eurocêntrica não contribui para uma visão intercultural, livre do etnocentrismo e do preconceito.</p> <p>O Candomblé deveria ter espaço social para colaborar com a educação de uma sociedade que valorize os saberes ancestrais e o respeito à tradição africana.</p> <p>Candomblé é vivência solidária tendo como base o respeito ao sagrado.</p>
-----------------------------------	---

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão inicial desta investigação, onde procuramos estudar como os sujeitos candomblecistas percebem a escola pública diante de suas experiências de educação nos terreiros, chegamos a partir do trabalho de análise entre a teoria estudada e a experiência empírica dos sujeitos com os quais dialogamos as conclusões seguintes.

O Candomblé é uma religião que vem desde os primeiros tempos do período de escravização no Brasil, passando por um processo de subalternização com a imposição da fé católica e perseguição às práticas religiosas africanas. Contudo, no Brasil, os nossos ancestrais africanos e seus descendentes vem travando uma luta centenária para que esta tradição religiosa não desapareça, pois o Candomblé constitui-se não só em um espaço sagrado para a louvação dos Orixás, como também num local por excelência de manutenção da cultura africana.

Nesse sentido, nos terreiros de Candomblé a memória ancestral africana é evocada em todos os seus aspectos, através da linguagem tanto oral como corporal, nos hábitos culinários, na dança, na música, no código de ética que inclui o respeito à natureza e aos mais velhos e às novas gerações, permeados pelo convívio harmônico com os Orixás. Então, lutar pela religião também significou desenvolver estratégias de resistência como o sincretismo religioso, que contribuiu para a reafirmação de uma cultura e sua permanência até os dias atuais.

O povo africano sempre encontrou por meio de sua religião a imagem da bravura e da coragem no exemplo dos Orixás, que através de suas histórias de habilidades em guerra, como a de Xangô, Ogum, Iansã, que lhes serviu de estímulo para atitudes de resistência e inconformismos durante a escravização, levando-os à fugas e formações de quilombos onde podiam viver em liberdade. Todavia, essa história de bravura não foi contada pelo colonizador, que deturpou a imagem dos negros como um povo sofredor, passivo, submisso e desprovido de uma organização que buscasse romper com as amarras da opressão.

Desta forma, a imagem forjada na época da colonização acompanhou esse povo no decorrer da história na forma de colonialidade, suas crenças, seus valores e suas estratégias de luta foram silenciados e esquecidos pela História Oficial que estão contidas no programa dos currículos escolares. Essa história não concede voz e vez aos atores negros

como narradores das lutas acontecidas nos quilombos e nos movimentos negros que tanto pressionaram e pressionam por equidade social e reconhecimento desse povo na sua participação ativa na construção da sociedade brasileira.

Nesse sentido, constatamos que a religião do Candomblé é um forte fator de agregação cultural ao evocar as tradições guerreiras africanas, concedendo forças e resistência ao homem e a mulher negra para suportar as amarras e desventuras da escravização. Essa religião foi negada, pois diante de um mundo organizado pelos padrões brancos era pertinente desestabilizar a agregação de pessoas, que por meio das crenças comuns reafirmavam a identidade negra que era a negação de todo um mundo branco, imposto no quadro social colonial. Portanto, na sociedade branca o lugar historicamente concedido para as crenças africanas foi o da subalternização, pois mesmo que não se configure mais como uma religião de negros, ainda encontra-se no patamar da exclusão social por não fazer parte das religiões hegemônicas.

Foram diversos os povos africanos que vieram para o Brasil e da mesma forma as suas matrizes religiosas, contudo elas partem de uma base comum que é a crença em um só Deus, Olorum criador do universo e de todos os Orixás. A esse Deus que é universal não se dá nenhum tipo de oferenda, apenas reconhecimento ao seu poder e amor.

Já os Orixás possuem os seus domínios em relação aos fenômenos da natureza e também se personificam em heróis mitificados, contudo o seu lado humano nem sempre é lembrado pelos candomblecistas. Por isto, possuem características humanas, tanto positivas como negativas, que também estão presentes em seus filhos, o que no Candomblé denomina-se de arquétipo. No entanto, cabe ao filho do Orixá dosar essas características em busca de uma melhor harmonização.

A religião do Candomblé possibilitou ao povo africano refazer os laços de família que foram esfacelados pela escravização, neste sentido os candomblecistas por meio da filiação com os Orixás e com a família de santo, formaram uma nova configuração de parentesco.

Desta forma, podemos descrever que os principais aspectos do Candomblé são a subalternização da religião pelo pensamento hegemônico e os mecanismos de resistência enfrentados pelos candomblecistas para continuar a cultuar os Orixás; imagem forjada de passividade e conformismo em confronto com uma realidade de luta tendo como exemplo a força dos Orixás; crença monoteísta, onde Olorum é o criador de todo universo, inclusive dos Orixás; os Orixás são reconhecidos pelos candomblecistas como forças da natureza e

seu lado de herói mitificado não é ressaltado, pela ausência do registro escrito na sociedade iorubana; os Orixás e os seus filhos formam uma só personalidade, cabendo aos segundos o controle das emoções e por fim no Candomblé os filhos de santo formam uma só família.

Em relação ao racismo e intolerância, percebemos que a perseguição existente em relação ao Candomblé é fruto do racismo que é exacerbado no Brasil, por meio da intolerância religiosa. Esse racismo, herança colonial da crença imposta na inferioridade do povo negro, visava o embranquecimento da sociedade, que gerou intolerância em relação às religiosidades africanas e todo um modo de vida que não esteja relacionado aos padrões não hegemônicos.

Tal racismo foi responsável pela opressão social do povo negro, fazendo com que os mesmos se distanciassem de suas origens religiosas e buscassem as religiões cristãs como meio de inclusão social. Esse racismo também fez com que homens e mulheres negras ocupassem posições inferiores na pirâmide social, lhes colocando numa situação de servidão em relação ao opressor branco. Tal situação só modifica-se quando os homens e as mulheres negras conseguem superar os obstáculos da exclusão e apropriam-se do conhecimento científico em busca da valorização e do reconhecimento social. Assim, há uma atenuação desse racismo quando o homem e a mulher negra vão distanciando-se de sua identidade étnica e enquadram-se aos modelos culturais brancos. Sem essa inversão de valores culturais não conseguem inclusão social no mundo dos brancos.

Outro resultado encontrado em relação ao racismo e intolerância relaciona-se a deturpação da imagem dos cultos de matrizes africanas, associando-os à ideia/imagem do diabo pela cultura hegemônica. Desta forma, os candomblecistas são perseguidos socialmente, onde são diminuídos em sua fé e vitimizados muitas vezes por situações de exclusão social.

Esta imagem negativa relacionada às manifestações culturais africanas, dentre elas a religião, é repassada através das gerações por meio das instituições sociais, se exacerbando na intolerância religiosa, principalmente na escola como reproduutora dos valores sociais vigentes. Esse espaço que deveria ser laico ressalta os valores cristãos e por problemas na formação dos professores não oportuniza um diálogo intercultural.

Na atualidade, o crescimento dos setores neopentecostais tem agravado a questão da intolerância religiosa. Eles estão dentro das escolas públicas - professores, equipe pedagógica e até direção -, transformando as mesmas em espaço de conversão religiosa, que ocasionam situações de discriminação e exclusão dos estudantes candomblecistas.

O quadro crescente de intolerância forçou uma maior organização por meio dos seguidores das religiões afro-brasileiras a buscar na luta política uma alternativa de combate contra a opressão social. Desta forma, por meio dos movimentos sociais de povos de terreiro encontraram um espaço educativo voltado à divulgação de informações e a construção de uma nova consciência sobre a religião dos Orixás.

Neste sentido, identificamos como formas de racismo, a partir das experiências dos candomblecistas e seus relatos, a inferiorização do negro e de sua força de trabalho e sua exclusão do espaço social; a homogeneização dos padrões de saberes hegemônicos, descredibilizando os conhecimentos africanos. Como também, a exacerbação desse racismo na intolerância religiosa com a diabolização das religiões afro-brasileiras. Dentro desta realidade encontramos, a escola pública funcionando como um espaço de conversão religiosa, numa atitude anti-democrática, devido a formação inadequada dos professores. Contudo, isto pode ser atenuado com a luta de todos os que pertencem às religiões afro-brasileiras através dos movimentos sociais e suas dimensões educativas.

Na educação dos terreiros encontramos em todo momento um espaço onde a cultura africana é valorizada, como também vivenciada. Neste contexto os Orixás, que são revividos através de seus mitos, servem de fio condutor para as vivências pedagógicas dos terreiros. Desta forma, o mito possibilita o reencontro com a identidade africana, ao reunir a história dos Orixás, proporcionando um encontro com as raízes ancestrais que servem para fortalecer a identidade negra. Nesse sentido, são ressaltados valores éticos, como também estéticos desta sociedade, contribuindo para ao aumento da auto-estima da criança afrodescendente, e o orgulho de suas características físicas que tem como base a beleza dos Orixás, num padrão divergente do estereótipo hegemônico.

O Candomblé segue uma estrutura hierarquizada bem definida com papéis pré-determinados pelos Orixás. Assim, os Iaôs são pessoas/funções que serão preparadas por meio de um longo processo de aprendizagem com possibilidades de se tornarem Yalorixás ou Babalorixás. Sendo assim, irão adquirir, através da vivência cotidiana, a experiência necessária para se tornarem no futuro, um chefe de terreiro.

Toda pessoa que se inicia no Candomblé, sendo Iaôs, Ekedes ou Ogans portam objetos de fundamentos religiosos, dentre eles está *o quelê*. Na educação dos terreiros ele tem a função de avaliar o comportamento do iniciado dando uma sensação de aperto, quando o mesmo não está de acordo com os preceitos religiosos. Desta forma, *o quelê* funciona como um instrumento de avaliação reguladora, mostrando através de seus sinais o

que está certo ou errado no comportamento de quem o traz; como também se constitui numa forma de auto-avaliação, pois no momento em que aperta está indicando para a pessoa que tem algo a ser repensado e modificado em busca de uma melhor harmonização com o seu Orixá.

O processo de aprendizagem no Candomblé exige o desenvolvimento de habilidades como atenção, paciência e humildade de que é necessário ouvir os mais velhos e aprender com eles. Em todos os rituais observados foram passados ensinamentos; se a pessoa estiver atenta os assimila e ocorre a aprendizagem. Contudo ela só será efetivada quando a pessoa souber colocar em prática, através da vivência cotidiana. Entretanto, se a pessoa que ainda não tem experiência não conseguir o êxito em sua tarefa, seu erro não será condenado pelos Orixás nem pela comunidade. Haverá sempre alguém que irá orientá-la em busca do acerto.

Neste sentido, a transmissão do conhecimento não fica restrita ao papel do Babalorixá, os ensinamentos são repassados pelas pessoas mais experientes, que funcionam como mediadoras no processo de aprendizagem, aos neófitos. Então nos processos educativos do Candomblé sempre teremos a presença do mediador.

Em síntese, podemos dizer que nos terreiros temos o reencontro com a tradição cultural africana e seus valores; rigidez com respeito à hierarquia, onde se percebe uma pedagogia que valoriza os saberes tradicionais e em contrapartida também percebemos uma metodologia que nos reporta a uma educação, relacionada à vivência prática, onde a observação participante e a repetição se constituem na chave para esse aprendizado. Em todo contexto é imprescindível à presença do mediador, pessoas mais experientes, que tem o papel fundamental de repassar os conhecimentos, recontextualizando.

No que se diz respeito à educação étnico racial ela deve ter como base o diálogo intercultural, onde a escola deve promover trocas entre os conhecimentos existentes em diversas religiões através da história das religiões. Assim, o preconceito seria diminuído em relação às religiões não hegemônicas, promovendo uma educação voltada para a igualdade racial.

Desta forma, enquanto o Candomblé e outras religiões não cristãs continuarem invisíveis para escola pública não haverá espaço para uma vivência multiracial. Então

uma educação para a igualdade racial deve comprometer-se em promover conhecimentos que desmistifiquem a diabolização existente em relação às religiões afro-brasileiras.

Contudo para que a escola possa abrir-se para essa vivência intercultural e multiracial com reconhecimento, respeito e, sobretudo valorização das diferenças é imprescindível que se faça um investimento na formação dos professores, visto que a formação de base eurocêntrica limita a visão dos mesmos levando-os ao etnocentrismo e preconceito.

A educação nos terreiros é um campo fértil para que seja explorada a História e a Cultura Africana, pois esta religião contribuiu para que o conhecimento baseado na tradição ancestral africana se mantivesse presente até a atualidade, resistindo ao processo de repressão cultural hegemônico. Então se os professores rompessem com as barreiras o preconceito por meio de uma formação não eurocêntrica, possibilitariam a aprendizagem de conteúdos inerentes a cultura africana, presentes nos Candomblés, que foram sufocados pela cultura ocidental.

Entre estes conteúdos que se encontram na educação dos terreiros e que poderiam ser trabalhados para o conhecimento da cultura africana e a promoção da educação étnico racial na escola estão: o idioma iorubá presente na música e em todos os rituais; os mitos que trazem os fatos que envolveram os Orixás e trazem em sua essência a filosofia de vida africana, como também os fatos históricos vivenciados pelos antepassados, mas que foram rejeitados pela cultura hegemônica por terem sido narrados pela história oral; valorização dos padrões estéticos africanos; respeito à hierarquia e também às pessoas mais velhas como detentoras de sabedoria; amor incondicional à natureza, onde se encontra presente o domínio dos Orixás, preservando a harmonização com os mesmos.

A educação nos terreiros de Candomblé como promotora de uma educação étnico-racial tem como base um código de ética diferenciado do ocidental, prioriza-se a vivência solidária, onde os membros da religião ajudam uns aos outros nos problemas que enfrentam no dia a dia, como também nas situações financeiras que estão passando. Eles partem do princípio que formam uma só família tendo como fator agregador o Orixá, assim no Candomblé predomina a vivência solidária tendo como base o respeito ao sagrado.

A contribuição dos sujeitos candomblecistas para a educação pública, na perspectiva da educação étnico-racial, é a de que o Candomblé se distancia dos valores

hegemônicos e reafirma através de seus processos educacionais a tradição da sociedade africana. No momento em que os professores das escolas públicas, por meio de uma formação não hegemônica, trabalharem pedagogicamente os conhecimentos dessa cultura milenar presente na religião estarão exercendo uma docência intercultural de caráter multirracial e promotora de uma educação étnico-racial.

Numa perspectiva mais ampla das incidências estruturais do caso estudado, conforme define o Método do Caso Alargado, o nosso estudo aponta que a questão central da nossa investigação, que trata da percepção que os educandos candomblecistas têm sobre a escola pública a partir da educação nos terreiros, agora de modo mais amplo, o nosso estudo concluiu que tem as seguintes implicações:

- O Candomblé desde sua formação no Brasil até os dias atuais traz a herança dos processos de colonização que subalternizou as crenças africanas, colocando esta religião num patamar de primitivismo e inferioridade. Em contrapartida o Candomblé ao longo de sua historicidade do Brasil, sobreviveu por conta de suas estratégias de resistência, através dos tempos, com o objetivo de manter o seu Cosmos religioso, que tem como base a crença nos Orixás que dominam a natureza e exercem influência no comportamento humano. Os adeptos do Candomblé formam no terreiro uma só unidade que tem como elo a filiação as divindades africanas, onde a iniciação marca a entrada do neófito para uma vida de dedicação ao Orixá que regerá a sua cabeça e aos seus deveres perante a religião.
- O racismo/intolerância se constituem em reflexos da colonialidade: do poder ao impor a associação da imagem e a crença do homem e da mulher negra aos patamares inferiores da pirâmide social; do saber ao subalternizar os conhecimentos milenares da cultura africana em detrimento aos valores da sociedade branca e sua epistemologia; do ser ao fazer com que os homens e as mulheres negras se submetam aos padrões hegemônicos, distanciando-se dos africanos em busca da inclusão social subordinada e da natureza ao considerar primitivas as religiões de matrizes africanas, associando-as a imagem demoníaca, inferiorizando-as e desrespeitando a fé de seus adeptos.
- A educação nos terreiros tem como base a vivência da tradição cultural africana, permeada pela manutenção com os elos sagrados na busca da aproximação com os Orixás. Os valores culturais africanos são revividos nos mitos, na culinária, no idioma

através das músicas, das orações e nas saudações não só ao dirigirem-se as divindades como também entre os adeptos, além da exaltação da expressão corporal, através da dança que revive o antepassado mítico, suas histórias e a beleza negra. Tudo isto num código de ética que orienta o comportamento dos seus adeptos em valores comunitários, ecológicos, de solidariedade e do bem comum.

- As Escolas Públicas, enquanto laicas, deveriam ser pautadas na educação das relações étnico-raciais, onde a educação intercultural e multiracial seria o eixo de uma pedagogia democrática, onde os educandos(as) pudessem dialogar sobre os diversos conhecimentos históricos presentes nas religiões que orientam o povo brasileiro. Numa experiência onde o respeito e a valorização da vivência do universo cultural do outro se constituiriam numa base de aprendizagem democrática. Assim, os saberes milenares presentes nas religiões de matrizes africanas tornar-se-iam uma fonte de pesquisa para o trabalho com a História e a Cultura Africana e afro-brasileira. Entretanto, a vivência desta possibilidade de educação democrática, implica na formação dos professores numa base multicultural e não eurocêntrica.

A partir destas implicações, consideramos que esta pesquisa não esgota o estudo relacionado à educação nos terreiros e nem de seus educandos(as) na escola pública. Tendo em vista que o quadro das religiões de matrizes africanas não se resume ao Ketu, apontamos a necessidade de ampliar a investigação em outros terreiros de Candomblés em Pernambuco que pertencem a outras tradições religiosas, no intuito de abrir várias possibilidades de estudos, como os comparativos, a partir da educação existente nos terreiros de diferentes tradições africanas.

Neste sentido, ampliar as possibilidades de vivências interculturais entre saberes existentes em diferentes tradições de Candomblé em Pernambuco, cria uma perspectiva para o encontro com os conhecimentos ancestrais africanos, peculiares a cada um. Isto porque, Candomblé, Tradição e Educação caminham lado a lado para que a história do povo não se perca nas páginas dos livros de história contados somente na perspectiva eurocêntrica. Oxalá, que as religiões afro-brasileiras de matrizes africanas possam ampliar seus ensinamentos mostrando que os Terreiros são lugares de educação. Como nos diz o Ogan Flávio: “O Candomblé é uma escola para nós!”.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Targélia Souza. SILVA, Rubem Eduardo. Avaliação da Aprendizagem numa Perspectiva Freireana: Realidade, Rupturas e Alternativas. In: LIMA, Nayde dos Santos. ROSAS (Orgs), Argentina. **Quando as Ideias e os Afetos se Cruzam**. Recife: Ed. Universitária UFPE/ Prefeitura da Cidade do Recife, 2001.
- ALCÂNTARA, Vitória. Cem anos de solidão. In: **Revista da Imprensa Oficial Graciliano Ramos**. Maceió- Ano V – Março/ Abril 2012, p.18-33.
- ALMEIDA, Jorge. **Ensino e aprendizagem dos alabês: uma experiência nos terreiros Ilê Axé Oxumarê e Zoogodo Bogum Malê Rundó**. Tese de Doutorado em Música, Salvador: UFBA, 2009.
- BARBARA. Rosamaria. **A dança das Aiabás. Dança, corpo e cotidiano das mulheres de candomblé**. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade de São Paulo, 2002.
- BARBOSA. Lindinalva. Dimensões Religiosas Negra e Indígena: a Sagrada Resistência. In: LIMA, Maria Nazaré, (org.). **Escola Plural: A diversidade está na sala. Formação de Professores/as em História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 77-87.
- BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1985.
- BENISTE, José. **Orum Aiyé: o encontro entre dois mundos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2012.
- _____. **Mitos Yorubás: O outro lado do conhecimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2006.
- _____. **Águas de Oxalá: Awon Omi Osalá**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2012.
- BERKENBROCK, Volney J. **A experiência dos Orixás – Um estudo sobre a experiência religiosa do Candomblé**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOTELHO. Denise Maria. Educação e Orixás: **Processos educativos no Ilê Axé Iya Mi Agba**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 2005.

BOTELHO, D. M.; NASCIMENTO, W. F. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés, 2012. Disponível em <http://hdl.handle.net/10482/11854>. Acesso em 25-02-2014.

_____. Religiosidade Afro-brasileira e meio ambiente. In: MELLO, Soraia Silva. TRAJBER, Rachel. **Vamos Cuidar do Brasil (coord): Conceitos e práticas de educação ambiental na escola**. Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

BRANCO, Tiago. **A cultura afro-brasileira: Práticas pedagógicas observadas na comunidade afro-brasileira de Cruz Alta- RS**. Mestrado em Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2002.

BRANDÃO, Maria do Carmo. RIOS, Luiz. O catimbó - Jurema do Recife. In. BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília Senado Federal, Centro Gráfico. 1988.

BRASIL (1996). **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação.

CAPUTO. Stela. G. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças do candomblé**. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARDOSO, Lourenço. O Movimento Negro no Brasil: A luta pela igualdade com o reconhecimento da diferença. In: **SABERES. Revista do Observatório dos Movimentos Sociais** Ano I, nº 01, Jul./ Ago./Set./Out. (2008) Caruaru (Pernambuco): OBSERVATÓRIO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS. Centro Acadêmico do Agreste. Universidade Federal de Pernambuco. 2008.

CARVALHO, Marcus J. M. Liberdade: **Rotinas e Rupturas do Escravismo, Recife, 1822-1850**. Recife: Editora da UFPE, 1998.

CESÁIRE, Aimé. **Discurso sobre a negritude**. Moore, Carlos (org.). Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

COELHO. Maria Efigênia. **Educação e religião como elementos culturais para a superação da intolerância religiosa: integração e relação na compreensão do ensino religioso**. Dissertação de Mestrado Profissional, São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2009.

- COSSARD. Gisèle. **Awó: O mistério dos Orixás.** 2^aed. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.
- COSTA NETO. Antônio Gomes. Ensino religioso e religiões de matrizes africanas no Distrito Federal. Dissertação de Mestrado em Educação, Brasília: UNB, 2010.
- COSTA. Valéria. **É do Dendê!** História e memórias urbanas da Nação Xambá no Recife (1950-1992). São Paulo: Annablume, 2009.
- CUNHA. Henrique da Cunha. Candomblés como abordar essa cultura na escola. Revista Espaço Acadêmico, nº 102, vol. 9, 2009. Disponível em <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/773>. Último acesso em 14-03-2014.
- DEMO. Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico.** São Paulo: Atlas, 2000.
- Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005). Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/ Secretaria de Educação Continuada/ Alfabetização e Diversidade, jun.
- DUSSEL, Enrique. Transmodernidad e interculturalidade (Interpretacion desde la filosofia da liberacion). In LANDER, Edgardo (org) **La colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** P: 45-71. Buenos Aires: CLASCO Y UNESCO, 2011.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.
- _____. **Os condenados da terra.** 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1979.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** 2 ed. São Paulo: Global, 2007.
- FRANCO. Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo.** 3ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- FREIRE, Délia Roberto. **Escultura de carne e sangue uma experiência estético-religiosa de sacrifício no Ilê Asé Azeri Oyá.** Dissertação de Mestrado em Antropologia. Recife: UFPE, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMA, Luciana Barros. ***Korim Orixá, Korim Alafiá: Voz e fala nos terreiros.*** Dissertação de Mestrado em Antropologia. Recife: UFPE, 2007.

GAMA, Lígia Barros. ***Kosi ejé, Kosi Orixá: Simbolismo e representações de sangue no Candomblé.*** Dissertação de Mestrado em Antropologia. Recife: UFPE, 2009.

GHIGGI, Gomercindo. KAVAYA, Marinho. Frantz Fanon e a “Pedagogia de Colaboração Muscular”. IN. STRECK. Danilo (org.). **Fontes da Pedagogia Latino Americana uma Antologia.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GIL. Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Petronilha. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155-172.

GOMES. Nilma. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei.10.639/03. In: **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 67-89.

_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: Revista Ciências Culturais, v.59, n. 02. São Paulo: abril/junho, 2007.

GUEDES. Maristela. Livros didáticos católicos: O ensino religioso e a discriminação de religiões afrodescendentes. In: **Anais da 31ª ANPED- Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação.** GT-Currículo, p. 01-17. Caxambu: ANPED, 2008.

_____. Tecer o opá sagrado, a temporária casa da morte: saber que o pai ensina o filho nos terreiros de egun. In: **Anais da 33ª ANPED- Educação no Brasil o balanço de uma década.** GT-Currículo, p. 01-15. Caxambu: ANPED, 2010.

GUERRA, Denise. **Cabeças (bem -) feitas: ciência e o ensinar-aprender ciências naturais num contexto pedagógico de afirmação cultural.** Dissertação de Mestrado em Educação, Salvador: UFBA, 2004.

GUERRA, Maria Helena Barbosa. Xangô rezado baixo. Xambá tocado alto: a reprodução da tradição religiosa através da música. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Recife: UFPE, 2010.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos.** São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES. Elias Lins. A ação educativa do Ilê Aiyê: Reafirmação de compromissos, restabelecimento de princípios. In: **Anais da 24ª Reunião da ANPED.** GT- Movimentos Culturais e Educação, p.01-15. Caxambu: ANPED, 2001.

GUIMARÃES. Sandro. **Religião, espaço e transitividade: Jurema na Mata Norte de PE e Litoral Sul da PB.** Tese de Doutorado em Antropologia. Recife- UFPE, 2010.

JUNIOR, Henrique C. **Candomblés: Como abordar essa cultura na escola.** Revista Brasileira de Educação, 97-103, nº 102, nov. 2009.

_____. Nós, afrodescendentes: História africana e afrodescendentes na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

KERN. Gustavo da Silva. Racialismo, Eugênica e Educação nas primeiras décadas do Século XX. In: **Anais da 36ª ANPED- Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as políticas educacionais. GT- Educação e Relações Étnico-raciais.** Caxambu: ANPED, 2013.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org). La colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. P: 21-54. Buenos Aires: CLASCO Y UNESCO, 2005.

LAGE, A. C. Da subversão dos lugares convencionais de produção do conhecimento à epistemologia de fronteira: Que metodologias podemos construir com os movimentos sociais? **E-cadernos CES (Online)**, v. 2, p. 1-19, 2008.

_____. Orientações epistemológicas para pesquisa qualitativa em educação e movimentos sociais. In: **Anais do IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: Diferenças nas Políticas de Currículo**. João Pessoa: UFPB, 2009.

_____. **Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências dos Movimentos dos Sem Terra/ Brasil e da Associação In Loco/ Portugal.** Volume II – Diários do Trabalho Empírico. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LODY, Raul. **Candomblé: Religião e Resistência Cultural**. São Paulo: Ática, 1987.

_____. **O povo do santo: Religião, história e cultura dos Orixás, voduns, inquices e caboclos**. 2^aed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

_____. **Palavras de Axé: Memórias e Pertencimento do Nagô do Recife**. Recife: Centro de Cultura Afro Pai Adão, 2008.

LOUZADA. Natália do Carmo. Candomblé e Umbanda na Cidade de Goiânia em perspectiva Pós-Colonial. **Revista de Estudos da Religião- REVER**. Ano- 09, Março, 2009, 56-76. Disponível em <http://www.pucsp.br/rever/rvl 2009/t Louzada.htm>.

LUCA, Taisa Tavernard. **Revisitando o tambor das flores: A federação Espírita e Umbandista dos cultos afro-brasileiros do Estado do Pará como guardião de uma tradição**. Tese de Doutorado em Antropologia. Recife: UFPE. 2003.

MACHADO, Vanda. **Vivência e Invenção pedagógica - As crianças do Afonjá**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2002.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollore un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. **Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167

MARTINS, Cleo. **Nanã: a senhora dos primórdios**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, Boaventura de

Sousa (Org) (2003). **Conhecimento prudente para a vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado.** Porto: Edições Afrontamento, 2003.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008.

_____. **La idea de América Latina: la herida colonial e la opción decolonial.** Barcelona: Gedisa, 2007.

MOLINA, Thiago dos Santos. Mini Comunidade *Obá Biyi*: Escolarização e Educação aliadas à afirmação identitária afro-brasileira. In: Anais da 35ª ANPED- **Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. GT-Educação e Relações Étnico-raciais**, p- 01-13. Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

_____. A dupla didática consciência e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: **Anais da 36ª ANPED- Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as políticas educacionais. GT- Educação e Relações Étnico-raciais.** Caxambu: ANPED, 2013.

MOTTA, Roberto. **Transe, Possessão e Êxtase nos Cultos Afro-Brasileiros.** Cadernos PUC (São Paulo). São Paulo, v. 33, p. 109-120, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.15-20.

_____. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura. MENESES. Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania, 2003. Disponível:<http://www.npms.ufsc.br/programas/Munanga%2005diversidade.pdf>. Acesso em 02/05/2013.

MIRCEIA, Eliade. **O sagrado e o profano.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

NINA RODRIGUES, Raymundo. **Os africanos no Brasil.** São Paulo: Ed. Nacional, 1932.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. RODRIGUES, Marcelino Euzébio. *A cruz, o Ogó e o Oxé*.In: **Anais da 36ª ANPED- Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as políticas educacionais. GT- Educação e Relações Étnico-raciais.** Caxambu: ANPED, 2013.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. **Candomblé de Ketu e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra.** Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

ORTIZ. Renato. **A morte branca do feiticeiro negro: umbanda e sociedade brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

PETROVICH, Carlos. MACHADO, Vanda. **Ire Ayó. Mitos afro-brasileiros.** Salvador: EDUFBA, 2004.

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. **Estudos Avançados.** Vol.18 nº. 52. São Paulo: Set./Dez. 2004.

_____. O candomblé e o tempo. Concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** Vol.16, nº 47. 2001.

_____. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Contos e Lendas Afro-brasileiros: A criação do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. Pombagira e as faces inconfessas do Brasil. IN: PRANDI, Reginaldo. **Herdeiras do Axé.** São Paulo: Hucitec, 1996, p. 139-164.

_____. Raça e Religião. In: Revista Novos Estudos, nº 42. 1995. Disponível:http://xa.yimg.com/kq/groups/25854876/1125626441/name/raca_e_religiao+de+Reginaldo+PRandi.pdf. Acesso em 16/05/2013.

QUEIROZ, Marta. Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas Escolas Públicas de Salvador: Relato de uma Experiência. In: LIMA, Maria Nazaré, (org.). **Escola Plural: A diversidade está na sala. Formação de Professores/as em História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 89-104.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais.** 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

_____. Colonialidade do Poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura. MENESSES. Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

QUINTANA, Eduardo. A relação escola e terreiro na perspectiva dos candomblecistas. In: **Anais da 36ª ANPED- Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as políticas educacionais. GT- Educação e Relações Étnico-raciais.** Caxambu: ANPED, 2013.

RAMOS, Rafaela Meneses. **Construindo uma tradição: Vivência religiosa e liderança no Terreiro Ilê Asé Dajó Obà Ogodò- Natal-RN: Um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado em Antropologia. Recife- UFPE, 2006.

RIBEIRO, Renê. **Cultos afro-brasileiros do Recife: Um estudo de ajustamento social.** Recife: Gráfica Editora, 1952.

RIBEIRO, Ronilda. **Alma Africana no Brasil: Os Iorubás.** São Paulo: Editora Oduduwa. 1996.

ROGÉRIO, Janicléia Pereira. **Se não há sacrifício, não há religião. Se não há sangue, não há Xangô: Um estudo do sacrifício no Palácio de Iemanjá.** Dissertação de Mestrado em Antropologia. Recife: UFPE, 2008.

SANTANA, Marise. **O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho docente: desafricanizando para cristianizar.** Tese de Doutorado em Ciências Sociais, São Paulo: PUCSP, 2004.

SALLES, Sandro. **A sombra da Jurema encantada: mestres juremeiros na Umbanda de Alhandra.** Recife: Ed. Universitária, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso do “Skylab”. In: **Revista Crítica**, nº 11, maio, p. 9-59. Coimbra: CES, 1983.

_____. Descobrimentos e Encobrimentos. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 38, dezembro, p. 5-10. Coimbra: CES, 1993.

SANTOS. Erisvaldo P. dos. A educação e as religiões de matriz africana: motivos de intolerância. In: **Anais da 28ª Reunião da ANPED.** GT Afro-Brasileiros e Educação, p. 01-17. Caxambu: ANPED, 2005.

SANTOS, Maria Consuelo. **A dimensão pedagógica do mito: um estudo no Ilê Axé Igexá.** Mestrado em Educação, Salvador: UFBA, 1998.

SANTOS, Stella Azevedo. **Meu tempo é agora.** Salvador: Ed. Mãe Stella de Oxossi. 2010.

- SESC-SP. Campanha em defesa da Liberdade de Crença e contra a Intolerância Religiosa, 2004. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas_sesc/sesc/religiao_folder.pdf. Acesso em 02/05/2013.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SKIDMORE, Thomas E. Preto no branco: **Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)**. 1^aed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- SILVEIRA, Marielda. **A educação pelo silêncio: o feitiço da linguagem no Candomblé**. Mestrado em Educação, Salvador: UFBA, 1998.
- SILVA, Maria Edi. **Diversidade religiosa na Escola Pública Pública: Um olhar a partir das manifestações populares dos ciclos festivos**. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Recife: UFPE, 2011.
- SILVA, Eliana Moura da. Religião, Diversidade e Valores Culturais: Conceitos teóricos e educação para cidadania. Revista de Estudos da Religião- REVER. Nº 02, 2004, p.01-14. Disponível em http://www.pucsp.br/rever/rv2_2004/ p silva.pdf.
- SILVA, Eliane Anselmo. **Da mesa ao terreiro: Origem, Formação e Estrutura do Campo Religioso Afro-brasileiro da Cidade de Areia Branca**. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Recife: UFPE, 2005.
- _____. Cultos domésticos, Terreiros e Federação: Legitimidade e Práticas Religiosas no campo afro-brasileiro das cidades do Rio Grande do Norte. Tese de Doutorado em Antropologia. Recife: UFPE, 2011.
- SILVA, Fátima Aparecida. A Frente Negra Pernambucana e sua continuidade como centro de cultura afro-brasileira na ótica de um de seus fundadores: José Vicente Rodrigues Lima (1937). In: PEREIRA, Amauri Mendes e SILVA, Joselina da (orgs). **O Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009, 164-183.

SILVA, Maria da Conceição. **Conhecimento científico e o saber popular sobre os moluscos nos terreiros de Candomblé de Recife e Olinda, Estado de Pernambuco.** Dissertação de Mestrado em Educação, João Pessoa: UFPB, 2006.

SILVA. Suziene David. **A Quimbanda de Mãe Ieda: religião “afro-gaucha” de “exus” e “pomba-gira”.** Dissertação de Mestrado em Antropologia, Recife: UFPE, 2003.

SILVA, Vagner. **Candomblé e Umbanda - caminhos da devoção brasileira.** 2. ed. São Paulo: Selo Negro - Grupo Summus, 2005.

SOARES, Cecília Conceição Moreira. **Encontros, desencontros e reencontros da identidade religiosa de Matriz Africana: A História de Cecília de Bonocó Onã Sabagi.** Tese de Doutorado em Antropologia. Recife: UFPE, 2009.

SOUSA, Kassia. **Entre a escola e a religião: desafios para as crianças de candomblé em Juazeiro do Norte.** Dissertação de Mestrado em Educação. Fortaleza: UFC, 2010.

SOUZA, Ester Monteiro. **Ekodidé: relações de Gênero do contexto dos afoxés de culto Nagô em Recife.** Dissertação de Mestrado em Antropologia. Recife: UFPE, 2010.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. <http://fongdcam.org/wpcontent/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>. Acesso em 19/01/2013.

_____. La Praxis de la Interculturalidad em los estados nacionales latino-americanos. In: Cuadernos Interculturales, nº 5 julio-diciembre, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Odete. **Curas através do Orum: rituais terapêuticos no Ilê Yemanjá Sabá Bassamí.** Tese de Doutorado em Antropologia. Recife: UFPE, 2006.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás.** Salvador: Corrupio, 2002.

VIANA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. In. **Revista Tabula Rasa.** Bogotá - Colombia, n. 9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALLERSTEIN, Immanuel. Encontros: 1492 e Depois; Descobertas; 1992 e Antes. In. SANTOS Boaventura (Org.). **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 38, dezembro, p. 41-55. Coimbra: CES, 1993.

ANEXOS



Universidade Federal de Pernambuco

Centro Acadêmico do Agreste

Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea

Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Autorizo que a pesquisa da estudante/pesquisadora Ariene Gomes de Oliveira sobre o processo educativo nos terreiros de candomblé pelo Programa Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage, seja desenvolvida no Terreiro de Xangô Airá.

Declaro que estou ciente que nesta investigação a referida pesquisadora necessitará fazer observações sistemáticas, realizar entrevistas semi-estruturadas com os membros do terreiro e levantar a história da casa com o Babalorixá.

Confirmo estar ciente que esses procedimentos, serão acompanhados da gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas dessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão, de acordo com uma das especificações a seguir:

() Reservo-me o direito de manter a identidade pessoal dos membros do meu terreiro em absoluto anonimato e de não tê-la mencionada em nenhuma apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar de sua dissertação.

() Desde que seja da vontade de cada pessoa pesquisada, concordo com a divulgação de identidade pessoal dos membros do meu terreiro e não me oponho que a mesma venha a ser mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que o referida estudante venha a realizar de sua dissertação.

Entrevisitado/a

Ariene Gomes de Oliveira
Pesquisadora

Local, data.

Ariene Gomes de Oliveira
Ariene Gomes de Oliveira
Pesquisadora
Caruaru, 18/09/2013



Universidade Federal de Pernambuco

Centro Acadêmico do Agreste

Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea

Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente de que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante/pesquisadora Ariene Gomes de Oliveira sobre o processo educativo nos terreiros de candomblé no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas dessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão, de acordo com uma das especificações a seguir:

- Reservo-me o direito de manter minha identidade pessoal em absoluto anonimato e de não tê-la mencionada em nenhuma apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar de sua dissertação.
- Autorizo a divulgação de minha identidade pessoal e não me oponho que a mesma venha a ser mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que o referida estudante venha a realizar de sua dissertação.

Entrevistado/a

Ariene Gómes de Oliveira
Pesquisadora

Local, data.

Ariene Gómes de Oliveira
Ariene Gómes de Oliveira
Pesquisadora
Recife, 18 de setembro 2013



Universidade Federal de Pernambuco
 Centro Acadêmico do Agreste
 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
 Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente de que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante/pesquisadora Ariene Gomes de Oliveira sobre o processo educativo nos terreiros de candomblé no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas dessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão, de acordo com uma das especificações a seguir:

- Reservo-me o direito de manter minha identidade pessoal em absoluto anonimato e de não tê-la mencionada em nenhuma apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar de sua dissertação.
- Autorizo a divulgação de minha identidade pessoal e não me oponho que a mesma venha a ser mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que o referida estudante venha a realizar de sua dissertação.

Ariene Gomes de Oliveira / autorizado por Janaína P. da Silva
 Entrevistado/a
Ariene Gomes de Oliveira
 Ariene Gomes de Oliveira
 Pesquisadora

05-09-2013

Local, data.



Universidade Federal de Pernambuco

Centro Acadêmico do Agreste

Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea

Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente de que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante/pesquisadora Ariene Gomes de Oliveira sobre o processo educativo nos terreiros de candomblé no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas dessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão, de acordo com uma das especificações a seguir:

- Reservo-me o direito de manter minha identidade pessoal em absoluto anonimato e de não tê-la mencionada em nenhuma apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar de sua dissertação.
- Autorizo a divulgação de minha identidade pessoal e não me oponho que a mesma venha a ser mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que o referida estudante venha a realizar de sua dissertação.

Joséfa maria do Nascimento.
Entrevistado/a

Ariene Gomes de Oliveira
Ariene Gomes de Oliveira
Pesquisadora

Pernambuco, 18-09-2013.
Local, data.



Universidade Federal de Pernambuco

Centro Acadêmico do Agreste

Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea

Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente de que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante/pesquisadora Ariene Gomes de Oliveira sobre o processo educativo nos terreiros de candomblé no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas dessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão, de acordo com uma das especificações a seguir:

() Reservo-me o direito de manter minha identidade pessoal em absoluto anonimato e de não tê-la mencionada em nenhuma apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar de sua dissertação.

Autorizo a divulgação de minha identidade pessoal e não me oponho que a mesma venha a ser mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que o referida estudante venha a realizar de sua dissertação.

Entrevistado/a

Ariene Gomes de Oliveira
Pesquisadora

Caruaru, 19/09/2013
Local, data.



Universidade Federal de Pernambuco

Centro Acadêmico do Agreste

Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea

Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente de que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante/pesquisadora Ariene Gomes de Oliveira sobre o processo educativo nos terreiros de candomblé no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas dessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão, de acordo com uma das especificações a seguir:

() Reservo-me o direito de manter minha identidade pessoal em absoluto anonimato e de não tê-la mencionada em nenhuma apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar de sua dissertação.

Autorizo a divulgação de minha identidade pessoal e não me oponho que a mesma venha a ser mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que o referida estudante venha a realizar de sua dissertação.

Entrevistado/a -

Ariene Gomes de Oliveira
Pesquisadora

18-09-2013

Local, data.



Universidade Federal de Pernambuco

Centro Acadêmico do Agreste

Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea

Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente de que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante/pesquisadora Ariene Gomes de Oliveira sobre o processo educativo nos terreiros de candomblé no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas dessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão, de acordo com uma das especificações a seguir:

- () Reservo-me o direito de manter minha identidade pessoal em absoluto anonimato e de não tê-la mencionada em nenhuma apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar de sua dissertação.
- (X) Autorizo a divulgação de minha identidade pessoal e não me oponho que a mesma venha a ser mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que o referida estudante venha a realizar de sua dissertação.

Ariene Michelle da Silva
Entrevistado/a

Ariene Gomes de Oliveira
Ariene Gomes de Oliveira
Pesquisadora

Concuru, 12-09-2013
Local, data.



Universidade Federal de Pernambuco

Centro Acadêmico do Agreste

Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea

Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente de que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante/pesquisadora Ariene Gomes de Oliveira sobre o processo educativo nos terreiros de candomblé no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas dessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão, de acordo com uma das especificações a seguir:

Reservo-me o direito de manter minha identidade pessoal em absoluto anonimato e de não tê-la mencionada em nenhuma apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar de sua dissertação.

Autorizo a divulgação de minha identidade pessoal e não me oponho que a mesma venha a ser mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que o referida estudante venha a realizar de sua dissertação.

Janaína Patrícia da Silva.
Entrevistado/a

Ariene Gomes de Oliveira
Pesquisadora

Caruaru, 17/09/2013
Local, data.



Universidade Federal de Pernambuco

Centro Acadêmico do Agreste

Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea

Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente de que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante/pesquisadora Ariene Gomes de Oliveira sobre o processo educativo nos terreiros de candomblé no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas dessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão, de acordo com uma das especificações a seguir:

- Reservo-me o direito de manter minha identidade pessoal em absoluto anonimato e de não tê-la mencionada em nenhuma apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar de sua dissertação.
- Autorizo a divulgação de minha identidade pessoal e não me oponho que a mesma venha a ser mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que o referida estudante venha a realizar de sua dissertação.

Entrevistado/a

Ariene Gomes de Oliveira
Pesquisadora

Local, data.



Universidade Federal de Pernambuco

Centro Acadêmico do Agreste

Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea

Mestrado em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente de que participo, como informante, do projeto de pesquisa realizado pela estudante/pesquisadora Ariene Gomes de Oliveira sobre o processo educativo nos terreiros de candomblé no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE-CAA, orientado pela Profª Drª Allene Lage.

Autorizo a gravação em suporte eletrônico, para a constituição de mídia de áudio, das entrevistas e/ou conversas realizadas com esta mesma estudante/pesquisadora.

Declaro que estou de acordo com a publicação parcial e/ou total das transcrições editadas dessas gravações inseridas na dissertação de mestrado de autoria da estudante/pesquisadora em questão, de acordo com uma das especificações a seguir:

() Reservo-me o direito de manter minha identidade pessoal em absoluto anonimato e de não tê-la mencionada em nenhuma apresentação oral ou escrita que a referida estudante venha a realizar de sua dissertação.

Autorizo a divulgação de minha identidade pessoal e não me oponho que a mesma venha a ser mencionada em qualquer apresentação oral ou escrita que o referida estudante venha a realizar de sua dissertação.

Entrevistado/a

Ariene Gomes de Oliveira
Pesquisadora

Local, data.

Pernambuco, 18-09-2013.