



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Mishelle Ninho de Almeida

**Vivendo entre dois mundos e aprendendo com a sabedoria de um terreiro
de candomblé sob a mira do racismo religioso**

São Gonçalo

2019

Mishelle Ninho de Almeida

**Vivendo entre dois mundos e aprendendo com a sabedoria de um terreiro de candomblé
sob a mira do racismo religioso**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Orientadora: Prof^a. Dra. Regina de Fatima de Jesus

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C843 Costa, Mishelle Ninho de Almeida.

Vivendo entre dois mundos e aprendendo com a sabedoria de um terreiro de candomblé sob a mira do racismo religioso / Mishelle Ninho de Almeida.
– 2019.
197f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Regina de Fatima de Jesus.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Religião e educação – Teses. 2. Candomblé – Teses. 3. Discriminação na educação – Teses I. Jesus, Regina de Fatima de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 299.6:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Mishelle Ninho de Almeida

**Vivendo entre dois mundos e aprendendo com a sabedoria de um terreiro de candomblé
sob a mira do racismo religioso**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Aprovada em 20 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Regina de Fatima de Jesus (orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a. Dra. Mairce da Silva Araújo
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Mãe Márcia D'Oxum
Yalorixá C. E. Egbe Ile Iyá Omidaye Ase Obalayo

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

À minha filha Heivy Ninho, porque se estou aqui, foi por você.
E à minha irmã Gisele Ninho, porque se estou aqui, foi graças a você.

AGRADECIMENTOS

A quem agradecer? Muitos cruzaram meus caminhos e legaram, de alguma forma, diversos aprendizados, experiências e lembranças. Na verdade, ninguém chega a lugar algum sozinho. Eu não cheguei.

As flores e espinhos fazem parte de qualquer jornada. E, algumas vezes, me vi no mais emaranhado espinhal. Neste momento, mãos companheiras me ajudaram a vencer as labutas e, com maestria, legaram aprendizados que me conduziram para planícies. Companheiros que me ofereceram sorrisos, livros, sabedoria, histórias de vida e a paz que eu precisava nesses tempos tão nebulosos. Companheiros de luta, não só para que eu apresentasse este trabalho, mas pra que nós, juntos, continuemos a luta por uma sociedade mais humana e igualitária, a luta pela democracia frente ao fascismo que insiste em se instalar. A luta das nossas vidas, para todo o sempre.

Em primeiro lugar, agradeço a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Regina de Fatima de Jesus por toda a dedicação, comprometimento e carinho em me orientar neste trabalho e em todos os outros que seguiram durante o mestrado. Muito obrigada por me corrigir quando necessário sem nunca me desmotivar. Este trabalho é fruto do conhecimento construído na horizontalidade, no diálogo e na solidariedade, como nos propõe Paulo Freire a sermos professores/as pesquisadores/as, sujeitos das práxis. Gratidão.

Agradeço a Prof^a. Dr^a. Mairce da Silva Araújo, que esteve presente no meu processo de formação desde a graduação, sempre disposta a partilhar comigo seus saberes, por estimular o meu interesse pelo conhecimento e pela vida acadêmica.

Aos demais docentes do programa do mestrado, meus sinceros agradecimentos por serem tão comprometidos e não medirem esforços para a superação de todos os desafios do corpo discente.

Ao meu querido Prof. Jênesis Genuncio que, desde o princípio, quando tomei a decisão de falar sobre as disputas de poder pela religião, ainda na graduação, ajudou-me como um amigo na busca por um orientador, bibliografia, palestras, congressos, DVDs, recortes de jornais e tudo mais que estivesse ao seu alcance. Obrigada por tamanho empenho e incentivo.

A Vossa Excelência Luíz Inácio Lula da Silva, Dilma Vana Rousseff e Fernando Haddad – de 2003 a 2016 -, que por meio de políticas públicas em seus governos permitiram a ascensão social de muitas pessoas neste país. País marcado por uma história de abandono, violência e negação de direitos e igualdade de condições às classes subalternizadas, negros e

indígenas. Faço parte desse contingente de excluídos que está superando as desigualdades graças à democratização do ensino superior, com o número de vagas e os programas de incentivo à permanência com bolsas, que foram significativamente ampliados em seus governos.

Agradeço à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que me recebeu democraticamente e hoje, democraticamente apresento esta pesquisa como meio de luta pela valorização do ensino público superior de qualidade e para todos, mesmo com o projeto em curso para o sucateamento da universidade e a desvalorização docente. A UERJ resiste!

De modo sincero, agradeço aos representantes das autoridades religiosas que ofereceram a este trabalho seu tempo e seus pareceres, em especial a Mãe Márcia D'Oxum, que sempre manteve seu tempo e seu templo acessíveis para me ensinar aquilo que precisei aprender, pacientemente. Agradeço, igualmente, ao babalorixá Ícaro de Oxossi que, gentilmente, abriu as portas do seu terreiro Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

Agradeço, também, ao grande amigo Ebomi Vilde Dorian, relações públicas do terreiro Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi, por tantas horas de ensinamentos, tal qual a oralidade se faz presente na tradição africana, pelos inúmeros livros, incontáveis dúvidas sanadas em todos os momentos e encontros no terreiro e fora dele.

Aos colegas de turma, sempre companheiros, não poderia faltar o meu muito obrigado por tudo. Agradecimentos especiais a Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva, Carolina Silva de Alencar e Ingrid Gomes. Também aqueles que não estão mais conosco no curso, aqueles que o curso da vida levou a outras rotas.

A minha família que me apoiou e minha filha Heivy que, desde sempre, foi o combustível capaz de me alavancar e não desistir. A minha filha Hellen, minha pequena, obrigada por assistir a tantas horas de estudo tão pacientemente quando tudo o que queria era brincar ou simplesmente dormir. Ao meu pai Antonio Carlos e ao meu marido Luiz Claudio, que demonstraram companheirismo.

À minha amada irmã Gisele Ninho de Almeida, que tem me tolerado dia após dia e a quem quero dar duplicadas honras por isso e por tornar este sonho possível. Obrigada, minha querida, por tamanha compreensão, amor e amizade. Sem você jamais teria conseguido.

Não menos importante, agradeço a minha mãe, Fernanda Ninho, que jamais me deixou esquecer de quem eu sou e de onde vim. Que me lembrou, a cada dificuldade e cansaço, todos aqueles que eu represento em minha família: meus ancestrais, que não tiveram a chance que

estou tendo hoje. Que fez com que eu percebesse que as labutas de hoje são, na verdade, uma vitória frente às dificuldades impostas a nós pelo abandono do estado no passado.

De modo singelo agradeço a todos que, de alguma forma, fazem parte de minha caminhada. Aqueles que de perto me acompanharam e também aqueles que de longe torceram por mim.

Enfim, a todos o meu sincero agradecimento.

Diversidade

Seja menos preconceito, seja mais amor no peito

Seja Amor, seja muito mais amor.

E se mesmo assim for difícil ser

Não precisa ser perfeito

Se não der pra ser amor que seja pelo menos respeito.

Há quem nasceu pra julgar

É há quem nasceu pra amar

E é tão difícil entender em qual lado a gente está

Que o lado certo é amar!

Amar pra respeitar

Amar para tolerar

Amar para compreender,

Que ninguém tem o dever de ser igual a você!

O amor meu povo,

O amor é a própria cura, remédio pra qualquer mal.

Cura o amado e quem ama

O diferente e o igual

Talvez seja essa a verdade

Que é pela a anormalidade que todo amor é normal.

Não é estranho ser negro, o estranho é ser racista.

Não é estranho ser pobre, o estranho é ser elitista.

O índio não é estranho, estranho é o desmatamento.

Estranho é ser rico em grana, e pobre em sentimento.

Não é estranho ser gay, estranho é ser homofóbico.

Nem meu sotaque é estranho, estranho é ser xenofóbico.

Meu corpo não é estranho, estranho é a escravidão que aprisiona seus olhos na grade de um
padrão.

Minha fé não é estranha, estranho é a acusação, que acusa inclusive quem não tem religião.

O mundo sim é estranho, com tanta diversidade

Ainda não aprendeu a viver em igualdade

Entender que nós estamos

Percorrendo a mesma estrada.

Pretos, brancos, coloridos

Em uma só caminhada
Não carece divisão por raça, religião
Nem por sotaque
Oxente!
Sejam homem ou mulher
Você só é o que é
Por também ser diferente.
Por isso minha poesia, que sai aqui do meu peito
Diz aqui que a diferença nunca foi nenhum defeito.
Eu reforço esse clamor:
Se não der pra ser amor, que seja ao menos respeito!

Bráulio Bessa

RESUMO

ALMEIDA, Mishelle Ninho de. *Vivendo entre dois mundos e aprendendo com a sabedoria de um terreiro de candomblé sob a mira do racismo religioso*. 2019. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

O presente trabalho se insere na discussão sobre as tensões religiosas dentro dos espaços escolares, tendo como foco o racismo religioso com os que pertencem às religiões de matriz afro-brasileira, mais especificamente o candomblé. A pesquisa, de cunho etnográfico, desenvolveu uma investigação no terreiro Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi, que segue a tradição iorubá Efan e está localizado no município de São Gonçalo - RJ. O objetivo foi aprender com as crianças e os adultos iniciados ainda crianças, as lições ensinadas no terreiro – respeitando o princípio da ancianidade, pelo testemunho oral, a partir dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros. Buscamos aprender com a sabedoria que se constrói nos cenários que preservam seus ensinamentos, respeitando o princípio da circularidade. A partir da compreensão dessa cosmovisão do terreiro, reafirmamos a escola como um espaço laico que, muitas vezes, ainda privilegia o cristianismo com a disciplina formal do ensino religioso ou informalmente com seus discursos, práticas e conteúdos pedagógicos hegemônicos, fatores de impedimento do exercício da pluralidade religiosa e cultural. Com o intuito de compreendermos as relações que potencializam os valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos que compõem o ambiente escolar, trouxemos ao diálogo conflitos que surgem na tentativa da descolonização do currículo e respaldamos nosso pensamento na Constituição Federal de 1988, Art. 19, que garante as liberdades constitucionais inerentes a qualquer cidadão livre. Compreendendo a escola como importante espaço-tempo de inclusão, de formação e, assim, de combate aos racismos, contemplamos a Lei 10639/03 como fruto de um processo de lutas sociais, e não uma dádiva do Estado, como uma política de ação afirmativa voltada à valorização da identidade, da memória e das culturas negras: africanas e afro-brasileiras. A partir das aprendizagens com a pesquisa, buscamos caminhos para fomentar práticas pedagógicas antirracistas. Presente em todas as culturas, as religiões têm suas especificidades, mas têm também um patamar comum na busca da humanidade e solidariedade, sendo urgente um diálogo respeitoso entre elas. Para isso, almejamos interferir na realidade racista, com o fortalecimento identitário dos alunos que, muitas vezes, reconhecem a exclusão e percebem que seus credos não são reconhecidos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Racismo religioso. Candomblé. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

ALMEIDA, Mishelle Ninho de. *Living between two worlds and learning with the wisdom in a "terreiro de candomblé"*, under the target of the religious racism. 2019. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

The present research is inserted inside the religious tensions in the school space, by having focus on the religious racism with those who belongs to the religion with african-brazilian matrix. This ethnographic research developed an investigation in the "terreiro Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi" who follows the iorubá Efan traditions, is localized in the city of São Gonçalo in Rio de Janeiro state. The research objective was learn with the children and the adults those who has been initialized in the childhood, respecting the old age principle, for the oral testimony, starting the civilizational values african and african-brazilian. We seek to learn with the wisdom that was built in scenarios who preserve their teachings, respecting the circularity principle, with the understanding view of the "terreiro", we reaffirm the school like a secular space, that many times still privilege the christianism like a formal discipline of the religious teaching or informally with your speeches, practice and hegemonic pedagogical contents, impeding factors of the exercise the religious na cultural plurality. With the intentions of understanding the relations who potentiate the values, ideology, symbols, interpretations, experiences and prejudice who make up the school environment, we brought for the dialogue fights that arise with the attempts the decolonization of the curriculum and support our thoughts in the Federal constitution of 1988, Art. 19, who guarantee the constitutional freedoms for each free citizen. Understanding the school like a important space-time of inclusion, formation and also fight against the racism, we have the Law 10639/03 like a result the process of a social fights and not a gift of the state, with a political affirmative action, turns to the valorization of the identity, memory and the Black traditions: african and afro-brazilians. From learnings with the research we looking for ways to increase anti-racist pedagogical practices, existing in all cultures the religious has your own particularities, but have also a common landing in the pursuit of the humanity and solidarity, being urgent na respectful dialogue between them. For this we intent interfere in the racist reality, with the identity fortification of the children that many times, recognize the exclusion and realize that your creeds do not recognized in the school ambiente.

Keywords: Religious racism. Candomblé. School life.

SUMÁRIO

	MEMORIAL – Contar-me para encontrar-me com a pesquisa	13
	INTRODUÇÃO – OU ... PALAVRAS QUE REVELAM O SENTIDO DA LUTA	27
1	OS MISTÉRIOS DE ESCREVER SOBRE A TRADIÇÃO DO SEGREDO – DES(CAMINHOS) DA PESQUISA	35
1.1	O Olhar, o ouvir e o escrever as narrativas do passado – Palavras se unem e (re)ligam tradições	39
1.2	O(s) sentido(s) da fé – A experiência dos pertencentes ao candomblé	48
1.3	Entre o sonho de igualdade e os atropelos das desigualdades – um cenário “perfeito” para o racismo religioso	50
1.4	O som ensurdecador de uma outra tradição	53
2	DA LAICIDADE EM XEQUE AO XEQUE-MATE DA PERSEGUIÇÃO RELIGIOSA	57
2.1	Consciência religiosa coletiva: entre a ideologia religiosa e a realidade social	57
2.2	Modos de ser e de crer	60
2.3	Recuar para avançar na luta	64
2.4	A perseguição que culminou no racismo religioso	67
2.5	Na caçada que não cessa, a presa continua a mesma	75
2.6	O amparo jurídico do mal	82
2.7	Nova constituição, velho debate	84
2.8	Os cotidianos escolares sitiados pela fé	87
3	A PESQUISA – ENTRADA NO TERREIRO: “PEÇO LICENÇA E TOMO A BÊNÇÃO”	97
3.1	Sentidos e significados do terreiro: a pequena África e seus símbolos	99
3.2	Memórias antigas de fatos ainda presentes	122

3.3	Quando o racismo religioso se materializa em discurso de ódio que até Deus duvida!	127
3.4	Ouçã com atenção, pois um ancião vai falar	133
3.5	As crianças do terreiro e as pistas que nos apontam um racismo religioso de causar medo até no bicho papão	149
3.6	A escola como aprendiz de uma cosmovisão includente – O que as crianças do candomblé e suas famílias podem nos ensinar?	176
	IN(CONCLUSÕES) – ABRINDO CAMINHOS	181
	REFERÊNCIAS	188
	GLOSSÁRIO	195
	APÊNDICE - Comitê de ética em pesquisa	197

MEMORIAL – Contar-me para encontrar-me com a pesquisa

Não é que nos seja impossível estar certos de alguma coisa: impossível é estar absolutamente certos, como se a certeza de hoje fosse necessariamente a de ontem e continue a ser a de amanhã (FREIRE, 1995, p.18).

Após imensas tentativas de um mergulho em minhas vivências, o encontro das minhas lembranças com o que hoje compreendo do que foi vivido só foi verdadeiramente possível nos dias que antecederam estas palavras. Existem saberes que só se desenvolvem através da prática da escrita, no momento da intervenção ou antecedem a ela, quando nos propomos a fazer uma autoanálise. “A análise das implicações é o cerne do trabalho socioanalítico e não consiste somente em analisar os outros, mas em analisar a si mesmo a todo momento, inclusive no momento da própria intervenção” (LOURAU, 1993). O problema não é o obstáculo, pois o caos nos apresenta enfrentamentos, a possibilidade de alargamento do pensar, a possibilidade de pensar de outra maneira, de forçar o pensamento a pensar.

Passei a semana mergulhada nestas vivências e nestes saberes que, até então, estavam adormecidos por não terem sido convidados aparecer e, assim, me desapegar dos meus próprios clichês, daquilo que conhecia de mim através do olhar dos outros. “Daí a importância de educar a curiosidade, a qual se constitui, cresce e se aperfeiçoa no próprio exercício” (FREIRE, 1995, p.19). Se o mundo é feito de perguntas e foram as perguntas que, possivelmente, tiraram os homens das cavernas, as perguntas que tanto permearam meus pensamentos nos dias que antecederam a escrita da minha história me tiraram, ao menos, do meu lugar comum. “Rever o antes visto quase sempre implica ver ângulos não percebidos” (FREIRE, 1995, p. 24). Algo aconteceu.

A partir da leitura do livro *À sombra desta mangueira*, de Paulo Freire¹, pude revivenciar os momentos mais marcantes do meu caminhar, certa de que as certezas que tenho

¹ Não poderia deixar de mencionar que estamos vivendo em um período TEMERoso em nosso país, com o caos se fazendo presente de maneira impostora e impositiva, com o golpe às conquistas por meio de muita luta no passado, aos direitos dos trabalhadores e tendo como horizonte o medo de cada cidadão brasileiro. A UERJ foi (e está sendo) alvo do desgoverno e do desmonte da educação pública e assim, luta, a cada dia, para se manter firme com seus servidores públicos na linha de frente tendo sua dignidade colocada à prova a cada mês de salário não pago; ao perceber o sucateamento da universidade, imposto pelo (des)governo do estado do Rio de Janeiro. Ainda assim, escolhi retornar à UERJ por reconhecer todo o valor e prestígio de tal universidade e por compreender que este é o momento de somarmos forças. Pude, então, cursar a disciplina “Cotidiano escolar, leitura e escrita”, ministrada pelas professoras Regina de Fatima de Jesus, minha orientadora, e Helena Amaral da Fontoura, em que realizamos estudos sobre leitura e escrita em seu entrecruzamento com a cultura, a modernidade e as novas tecnologias de informação, tendo por base o pensamento de Michel de Certeau. Sendo assim, pude refletir sobre questões relacionadas às leituras e às escritas de mundo. Diante do contexto adverso, a proposta da disciplina foi de iniciar o curso como livro *À sombra desta mangueira, do mestre Paulo Freire*. Outra

hoje não foram as contidas nestes momentos e não serão as que construirei amanhã. “Saber o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber” (FREIRE, 1995, p. 19). Os saberes não são estáticos, eles são construídos, certos de suas incertezas e ressignificados a cada instante.

A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1995, p. 18).

Minha história não começa em um quintal como a de Paulo Freire e não tenho saudade das árvores frutíferas que nunca tive. Estes cheiros não conheci. Meus primeiros dias, passos, falas, aprendizados, cheiros e gostos, aparentemente, se fazem tristes para alguns. Mas somente os que viveram uma história como a minha e se perderam nas ruas estreitas, tortas de um universo paralelo independente que coexiste com o restante da sociedade, com seus modos próprios de realidade, puderam se achar nas vielas da esperança que ficam logo ali, após a outra esquina. Um dia após o outro e vamos nos fazendo e refazendo. Vamos nos quebrando e consertando, aos poucos, com jeito para não quebrarmos novamente.

Natural de Niterói, de uma comunidade intitulada por “favela² Nova Brasília”, de uma família humilde, que se esforçou durante alguns anos para continuar seus estudos enquanto meus pais construíam o nosso lar e o restante da nossa família, que se concretizou com a chegada da minha irmã mais nova e, posteriormente, de meu tio Ubernan, que era esquizofrênico. Filha de pais jovens, de famílias díspares, que demoraram para se respeitar. Chefe da família, meu avô paterno era negro³, do asfalto, policial militar de classe média, que acreditava que uma moça loira da favela poderia não ser boa companhia. Em desconforme, do outro lado, estava a minha avó: chefe da família materna, deserdada pela família após optar pelo desquite de um casamento arranjado e infeliz e, com isso, perdeu o título de fazendeira e

disciplina cursada e com destaque no meu caminhar foi Formação, identidades e histórias de vida, com a professora Mairce da Silva Araújo, que também me auxiliou na compreensão do conceito de formação humana: reflexões filosófico-pedagógicas. Com a escrita do memorial, a disciplina possibilitou a reflexão sobre as dinâmicas identitárias, a formação ao longo da vida e o desenvolvimento profissional. teórico-metodológicas.

² Favelas são grandes conjuntos habitacionais abertos, loteamentos irregulares, cortiços, etc. Estruturas espaciais construídas principalmente entre os anos 1950 e 1980 que se tornaram sub-bairros, que abrigam milhares de pessoas que, em geral, são concentradores de pobreza, altas taxas de criminalidade, altos índices de desemprego e baixa educabilidade (CAMPOS, 2013, p. 262).

³ Segundo a classificação oficial do Censo, são cinco cores que se apresentam: branca, preta, parda, amarela e indígena. Negro é uma categoria não oficial, que inclui os pardos que é utilizada no Rio de Janeiro para se referir aos pretos e pardos. Acessado em 12 de março de 2018:

https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_raciais.shtm

assumiu o de favelada. Professora loira, que criou os filhos sozinha e achava que um “rapaz mulato⁴”, filho de um policial negro e do asfalto, poderia não ser boa companhia.

Mas o casamento aconteceu num cartório com apenas dois amigos como testemunhas. As famílias não participaram, sequer souberam. Um casamento simples que durou quase quatro décadas e contrariou todas as profecias. Eu cheguei um ano depois e acabei aprendendo, a duras penas, o funcionamento daquele regime hostil, que começava pelas crianças. De todas as formas de viver tão diferentes que aprendi naquele espaço, a que mais me marcou foi a “lei do mais forte”. Tive muitos amigos, companheiros diários das brincadeiras presentes nas vielas, ao entardecer, com pão na mão. Muitos, embora tenham seguido caminhos condenados pelo restante da sociedade, os mantenho até hoje. Mesmo assim, muitos deles descobriram que me bater era tarefa fácil. Então, apanhava até pela grade do meu portão, diariamente. Um dia compreendi que, para sobreviver, precisava me adaptar ao meio. Aprendi, aos quatro anos, a impor o respeito pela força. Para não apanhar, tive que bater.

Na mesma época aprendi a ler e a escrever no único cômodo da minha casa. Aos cinco anos, entrei para a escola municipal mais próxima. Na escola brincava com brinquedos que não tive e comi alimentos que não conhecia. Senti o gosto das frutas, mas ainda não conhecia as árvores. Na favela brincávamos ao sol e à chuva também. Ouvíamos os gritos de nossas mães a nos chamar e corríamos na direção contrária. Sons que ecoavam pelos becos à nossa procura. Precisei desenvolver habilidades específicas para subir e descer todo aquele labirinto quando chovia e a lama nos fazia patinar. Poucos eram os brinquedos, todos improvisados com latas, paus e pedras, mas capazes de fazer dos nossos dias felizes. “Minha terra envolve o meu sonho de liberdade” (FREIRE, 1995, p. 28). Hoje observo minhas filhas brincando no quintal de casa e percebo o quanto me diverti, gargalhei com vontade e o quanto a vida com a liberdade da favela era engraçada.

Passei boa parte da minha infância em meio à violência ocasionada pelas desigualdades sociais e, na escola pública, a violência simbólica de um sistema classificatório e excludente que demarcava, a todo o instante, o meu território. “Minha terra é dor, fome, miséria, é esperança também de milhões, igualmente famintos de justiça” (FREIRE, 1995, p. 26). Tal violência não dizia apenas onde eu estava, mas delimitava, também, minhas

⁴ Embora o conceito de mulato seja bastante controverso, foi mantido no texto apenas para manter a fidedignidade das palavras de minha avó. Sabemos, porém, que o conceito provém de estudos poligenistas realizados na Sociedade Antropológica de Paris, liderados por Paul Broca, famoso anatomista e craniologista, que “acreditava na imutabilidade das raças e traçando, inclusive, paralelos entre o exemplo da não-fertilidade da mula e uma possível esterilidade do mulato” (SCHWARCZ, 1993, p. 54-55).

possibilidades e meus sonhos. A distância geográfica é pequena, mas com distâncias sociais que mais parecem um deserto a ser vencido. “...discutir favelas é falar também de preconceitos e discriminação por parte dos moradores de grandes centros urbanos” (CAMPOS, 2013, p. 243). E, embora não me enquadrasse no modelo eurocentrado de ser humano legitimado pela sociedade, contrariei as estatísticas destinadas à mulher mestiça e pobre e concluí o Ensino Médio.

A comunidade na qual convivi, embora ainda muito jovem, deixou recordações ainda mais fortes que as que tenho posterior a esta vivência, talvez, pela sua complexidade. Eu saí da favela, a favela não saiu de mim. Com todas as suas boas lembranças e lições que só poderia ter aprendido ali, a favela foi se reinventando, se moldando a uma nova forma de sobrevivência e regência. Nós funcionamos, todos, em todos os lugares, sob a heterogestão; ou seja, "geridos" por "outrem". E a vivemos, geralmente, como coisa natural (LOURAU, 1993). O asfalto chegou para secar a rua nos dias chuvosos, os becos ganharam números, as casas e barracos que conheci ainda pequena pareciam mais cansados, mais tortos e mais velhos. Alguns barracos de tábuas ganharam roupagem de tijolos e o céu parecia ofuscado pela quantidade de luzes das casas que foram subindo morro acima. Segundo Campos, “a expansão das favelas de 1980 em diante foi imensa tanto em número de habitantes quanto de domicílios, aumentando, os conflitos entre o poder público, a população dita da cidade formal e os moradores das favelas” (CAMPOS, 2013, p. 256).

O progresso chegou, mas a ordem ganhou novas configurações e hierarquias que, aos poucos, inibiram os verdadeiros donos daquele lugar: as famílias de trabalhadores pobres empurrados pela sociedade para lá. Para Campos a favela representa uma área de segregação induzida tratada como uma área à parte da cidade “... são contempladas com o ‘resto’ da atenção pública, à medida em que os serviços e as políticas públicas são desenvolvidos para a ‘cidade formal’” (CAMPOS, 2013, p. 262). Meus amigos e eu fomos sendo ensinados, ao longo dos anos, que estudando e trabalhando, não conseguiríamos galgar novos espaços (aqueles tidos como aceitáveis). Acreditávamos, todos, nos discursos produzidos nos lugares que tínhamos acesso: escola, casa e rua.

Lembro-me, de que os próprios professores diziam ser muito bom cursar uma universidade, ter uma profissão, porém, diziam abertamente nas escolas públicas por onde eu passei que universidade não era para nós, pobres oriundos da escola pública. E quando sugeriam alguma profissão, quando muito, sugeriam um curso técnico. No ensino médio não tínhamos acesso a informações básicas, não havia incentivo para prestarmos vestibular. Estudávamos com o objetivo de começar a trabalhar após a formatura. Eu achava que a

academia não era um lugar para mim/nós, moradores de favela. Hoje, propagandas explicativas sobre o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Programa Universidade Para Todos - PROUNI⁵, avisando sobre a data de inscrições e como o jovem deve fazer para se inscrever, pode ser considerado um enorme avanço. Fui a primeira de minha família a ingressar em um curso superior. Minha família também não sabia. Meus vizinhos também não. O Objetivo era concluir o ensino médio (que ali representava um enorme mérito) e começar a trabalhar. Foi o que eu fiz. É como se diz: “É o que temos pra hoje!”. Um dia, por incentivo de um amigo e por curiosidade, me inscrevi e passei para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Faculdade de Formação de Professores - FFP e para a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFF (em Psicologia). Não estudei, pois tinha certeza de que não passaria, fiz de brincadeira. Eis que os caminhos foram mudando e hoje estou aqui.

Mas, naquele momento, a vida parecia terminar na fronteira entre a favela e o asfalto. Muitos sucumbiram, exaustos, a essa modalidade de comércio de entorpecentes e pessoas. Alguns ficaram pelo caminho marcado de confrontos. Outros simplesmente pararam de nadar contra a maré e, finalmente, *aceitaram seus destinos*. Apenas crianças, que tiveram seus sonhos calados, pois não podiam deixar de servir à classe dominante com lugares previamente estabelecidos. “Quando penso nela, vejo o quanto ainda temos de caminhar, lutando, para ultrapassar estruturas perversas de espoliação” (FREIRE, 1995, p. 26). Quando retorno, pouco reconheço do lugar em que cresci, mas revejo muitas dessas crianças, em outros rostos, com os sonhos roubados e praticamente impedidas de enfrentar seus desafios.

Um café quente, uma cadeira qualquer e muitos sorrisos acontecem nesses encontros. Alguém anuncia alto a minha chegada e outros companheiros de brincadeira surgem dos becos sem fim. Lá sabemos o que é unidade. O tempo passou e muitos caminhos diferentes foram seguidos, destinos cumpridos. Pessoas dotadas da valiosa simplicidade de saberes acumulados atrás de um balcão, ou limpando o chão. Amigas que criam filhos sozinhas e, para isso, se preciso for, traficam, ou se traficam. Lá os sonhos estão em liquidação e muitos aproveitam com parcelas que cabem em muitos bolsos, em muitas consciências. Amigos que encontraram na bebida ou drogas a motivação para continuar acordando. “Quando penso na

⁵O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 para ser uma avaliação de desempenho dos estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio. Desde 2009, o Enem agregou outra função ao seu currículo: tornou-se também uma avaliação que seleciona estudantes de todo o país para instituições federais de ensino superior e para programas do governo federal, como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil). Já o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) é uma medida do governo federal que oferece bolsas de estudo para estudantes de baixa renda ingressarem em uma universidade privada. Esses programas, bem como a divulgação do modo como funcionam, facilitam a vida de quem sempre sonhou em estudar em universidade pública ou precisa de incentivo do governo para pagar a mensalidade da universidade particular.

minha Terra, tanto me lembro da soberba do rico, de sua raiva pelos pobres, quanto da desesperança destes, forjada na longa vivência de exploração ou na esperança que gesta na luta pela justiça” (FREIRE, 1995, p. 28). Mas, acima de tudo, amigos que gostaria que estivessem hoje, lutando ao meu lado.

Vejo o que a sociedade vê pelos jornais e pela TV, um lugar marcado pela violência extrema e por crianças que parecem estar fadadas a um mesmo destino. Aquelas pessoas humildes, honestas, ainda estão lá. Continuam sem alternativa, sem conseguir enxergar um horizonte. Silenciadas por essa nova maneira de hierarquia violenta organizada pelo tráfico dentro da comunidade em que vivem, rejeitadas por aqueles que vivem além dessas fronteiras e abandonadas pelo estado, que age enquanto facilitador da exclusão e exploração neste espaço.

Em se tratando de Rio de Janeiro, ficam evidentes tais preconceitos, pois desde a sua origem, se pensar em um processo, os lugares ocupados pelos mais pobres recebem pouca atenção do poder público no que se refere ao tamanho dos problemas sociais. Entretanto, como no passado, em sua versão anterior a República: o quilombo, a favela recebe uma atenção especial do aparelho policial, tendo em vista que favelas e favelados são considerados como caso de polícia, mas não como um problema da sociedade (CAMPOS, 2013, p. 243).

O tráfico entra pelo abandono deixado pelo estado, gerando mais exclusão e violência. Eu perdi alguns amigos e ainda posso perder outros, já que muitos desses amigos e o restante de minha família ainda habitam aquele lugar. Novas gerações chegaram com suas novas maneiras de viver e sobreviver. Meu primo, com menos de vinte anos, perdeu todos os amigos da mesma faixa etária numa única noite de confronto.

A necessidade diária de convívio neste território me fez aprender diversas coisas na velocidade que era preciso. Não me lembro, em tempo algum, na escola ou fora dela, durante toda a minha existência, de ter aprendido tanto e de tais conhecimentos, bons ou não, internalizarem tão fortemente em mim. Necessidade? Possivelmente sim. O fato é que hoje encontro facilmente essas experiências do tempo em que prefiro chamar de “escola da vida” na minha leitura de mundo. De lá trouxe cicatrizes, mas também trouxe o meu tio Ubernan, personagem mais importante de toda a minha existência e que me ensinou, mesmo sem querer, que podemos conviver com as maiores diferenças, lutar pelo direito de tê-las e ainda sermos felizes. Esquizofrênico, viveu todos esses anos achando ser mais novo que eu, pois sequer reconhecia suas rugas no espelho. Pouco falava, mas nos trouxe mais alegrias que qualquer outra criança da família. Mesmo incapaz de retribuir afetos se tornou o filho preferido, mais amado, mais cuidado. Meu filho também. Hoje percebo que a vida me

proporcionou ensinamentos únicos, mesmo em espaços condenados pelo restante da sociedade ou pela oportunidade única do convívio com meu tio. Um verdadeiro presente.

Na Escola Municipal Julieta Botelho, em Niterói, formalizei minha alfabetização, pois já entrei sabendo o que era preciso para ler e escrever. Uma escola maravilhosa, com parquinho de areia, sala com estantes repletas de brinquedos até o teto e sorvete de sobremesa. Todos muito afetuosos, inclusive a minha professora que, mesmo cansada de uma vida dedicada à educação e prestes a se aposentar, permanecia amável. Fui percorrendo meu caminho, sem noção de que existia um mundo inteiro bem diferente do que eu estava acostumada. Conheci a disciplina Moral e Cívica no Ensino Fundamental I, que fui obrigada a cursar, e que se tornou a minha maior inquietação enquanto aluna e educadora. Disciplina que tentava me ensinar, com cunho religioso e patriótico, o certo e o errado, o bom e o mau e o bem e o mal. Apenas tentava me ensinar, pois já nessa época tinha consciência de ser e pertencer ao modelo errado, embora fosse boa e praticasse a bondade. Na época eu não sabia, mas minha pesquisa se iniciou ali, com aquela disciplina e inspirou a escolha do meu objeto de pesquisa da monografia da graduação, das pós-graduações e do mestrado. Durante esse período, além das aulas forçadas de Moral e Cívica, assistia aos cultos da igreja Batista que aconteciam na casa do meu avô e recebia orientação religiosa protestante.

A violência se fixou e fez jus ao nome da comunidade (Nova Brasília)⁶, conhecida por ser a favela mais perigosa do município e análoga ao estado em que há a maior concentração de corrupção e produção de violência contra as camadas mais empobrecidas do país. Famílias inteiras foram obrigadas a deixar a favela. As que conseguiram, claro! Por sorte, recebemos a ajuda de parentes e conseguimos sair daquela zona de perigo. Nos mudamos, então, para São Gonçalo, deixando o espaço de convivência da minha família materna para, a partir daí, morar ao lado da minha família paterna. Moravam ao lado de nossa casa a minha bisavó, que criou meu pai e que foi a figura materna da sua vida, e seu marido, Alcebíades que, mesmo não tendo laços consanguíneos, foi o melhor pai e avô que eu poderia ter tido, criando laços conosco que nem o tempo nem a memória que, às vezes nos prega peças, seriam capazes de desfazer.

Nos horários livres de sonecas à tarde eu dormia na esteira da varanda enquanto meu avô, mesmo idoso, permanecia de vigília, às vezes por horas, me abanando para se certificar que nenhuma mosca posasse em mim. Com ele aprendi a valorizar a vida, mas não só a vida, mas a qualquer ser que a possua. A justiça dos homens passou a ter outro significado: o de

⁶ A favela Nova Brasília está localizada na zona norte de Niterói, no Rio de Janeiro, é dominada pelo Comando Vermelho e fica próxima a comunidade Coronel Leôncio, dominada pelo Terceiro Comando Puro.

bondade. Fui incentivada a fazer mais por aqueles que pouco ou nada tinham e que respeito pela vida não se restringia a um simples sentimento, mas sim a um movimento, a um posicionamento e, mais do que isso, a uma atitude. Certamente meu avô foi o grande promotor do meu amor incondicional pelos animais, fazendo com que, mesmo após a sua morte, eu acolhesse em minha casa tantos animais de rua até hoje. Seus ensinamentos se tornaram a maior e mais importante referência de professor da minha vida, embora ele não possuísse licenciatura alguma. Foi neste momento que aconteceu o meu despertar para a educação e a minha vontade de ser professora. Mas isso não acontece, não foi um acontecimento, foi mais um arrebatamento como ocorre com os apaixonados.

Neste momento a história da minha família se refaz e, com ela, surgem novos aprendizados. Se antes meus saberes permeavam o instinto de sobrevivência hoje eram pautados apenas em paz e tranquilidade. Continuávamos muito humildes, passando de uma casa de dois para uma casa de quatro cômodos, porém, extremamente felizes. A constante inquietação com a minha transcendência me fez buscar a Igreja Católica e fiz a Catequese. Acabei participando de muitos outros grupos existentes ali, como o Cor mirim e jovem, a Crisma, o Grupo Jovem, a Legião de Maria e a Pastoral da Criança e permanecendo praticante até a fase adulta. Quando as perguntas sem resposta se tornaram uma constância, busquei respostas no espiritismo kardecista. Compreendi, com o tempo, que minhas perguntas não precisavam ser respondidas e deixei de perseguir as respostas.

Terminei o Ensino Fundamental e, logo em seguida, ingressei no Curso Normal no Instituto Estadual de Educação Clélia Nanci, onde cursei o primeiro ano do antigo segundo grau. Neste curso permaneci apenas por um ano e meio, pois tinha a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da minha família e o curso funcionava durante o dia. Já trabalhava desde os meus treze anos e, mesmo querendo cursar o magistério, tive que optar por trabalhar por pertencer a uma classe subalternizada. Segundo Garcia (2001), “subalterno implica a problematização da relação dos que ocupam uma posição subalterna na relação com os grupos que estão no poder e exercem hegemonia, seja nas formas coercitivas, seja pela dominação ideológica” (2001, p. 12). E, embora convivesse com a negação de ascensão social às classes subalternizadas, contrariei as estatísticas destinadas à mulher mestiça e pobre e concluí o Ensino Médio. De onde eu venho se diz: “Conseguí concluir o Ensino Médio!” Mesmo que seja em um supletivo, o CES (Centro de Estudos Supletivos).

No vestibular passei nas opções em que concorri, mas optei pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ, no curso de Pedagogia, ingressando em 2008 e terminando meu curso em 2012. Dentre muitas alegrias e tristezas percorri o longo caminho

da graduação. Alegria de voltar a estudar, tendo em vista que sempre fui apaixonada, de sair de certas aulas com a sensação boa de estar no lugar certo e de não ter perdido meu tempo, de mergulhar sem medo, e de realizar um sonho antigo.

A partir desta inquietação concluí, no curso de graduação em Pedagogia, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, com a monografia “A educação religiosa nas escolas: disputas de poder pela fé”⁷, no ano de 2013, em que realizei uma pesquisa de campo com turmas de ensino religioso confessional em escolas estaduais do município de São Gonçalo – RJ, entrevistando suas respectivas professoras. Nesse trabalho ficou evidenciada a dificuldade das docentes em trabalhar os diferentes credos existentes naquela realidade escolar. Assim, uma das entrevistadas, afirmou, na entrevista que “pegava o que era igual e não falava no diferente”. O “pegar o que é igual”, nesse caso, era trabalhar o cristianismo católico, já que o ensino religioso no Estado é confessional e a professora era católica, com aceitação ao protestantismo, no máximo.

A monografia da graduação foi o primeiro passo em direção à minha opção pela temática de pesquisa, que seguiu durante o curso de Pós-graduação em Gestão Escolar, também realizada na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, em que busquei respostas sobre a administração do Estado com o concurso de ensino religioso das escolas estaduais⁸. Com essa monografia intitulada “O ensino religioso nas escolas: disputas de poder pela fé”⁹, percebi que o Estado não é responsável por esses professores, mas os credos aos quais eles pertencem, inclusive o acompanhamento, a formação, oferecimento de material didático etc. Observei, também, que muitos credos não participavam do concurso, embora estivessem autorizados a participar ou possuíam um quantitativo muito pequeno em relação aos credos cristãos. Busquei, então, as federações (as que possuem) e/ou as religiões autorizadas a participar do concurso a fim de conseguir respostas. Dentre elas tive êxito com os islâmicos, os judeus, os espíritas e os pertencentes ao candomblé.

Incluí na pesquisa, também, uma entrevista com a coordenadora da disciplina ensino religioso do município de Itaboraí, que trabalhava a Lei 10.639/03 na prática da disciplina

⁷ Orientada pela Prof^a Dr^a. Adir da Luz Almeida.

⁸ A Constituição Federal de 1988, ao falar de educação, determina que o Ensino Religioso, mesmo facultativo para o aluno, esteja obrigatoriamente presente como disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental (art. 210), a Lei LDB no seu art. 33 e a Constituição do Estado do Rio de Janeiro de 1989 (Art. 313) seguiram essa mesma determinação. A Resolução CNE/CEB N° 07/2010 do Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e estabelece o ensino religioso como “componente curricular obrigatório”. A Resolução n° 1.568, de 06 de outubro de 1990, da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, dispõe sobre o ensino religioso nas escolas da rede pública estadual. E a lei estadual n° 3459/2000 dispõe que o ensino religioso nas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro seja confessional.

⁹ Orientada pelo Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis.

naquele momento, como uma alternativa ao que vem sendo posto pela “fé do colonizador”, o cristianismo. Nas práticas do município de Itaboraí existia, naquele momento, o esforço em valorizar tanto as múltiplas identidades quanto as diversidades culturais produzidas, ainda que as escolas, algumas vezes, manifestassem resistência. “Tais manifestações culturais hegemônicas também estão presentes no currículo de forma esmagadora na tentativa de coibir sem chance de emergir aqueles que estão em condição de silenciados ou marginalizados pela sociedade” (GOMES, 2012). E o confronto com a hegemonia reproduzida no currículo requer conflito, que é necessário para que algo novo aconteça.

Sempre estive envolvida com diversos programas sociais, municipais, estaduais e federais, como o Enter Jovem Plus¹⁰, lecionando empregabilidade, informática e Sociologia para alunos do Ensino Médio do estado; Programa Brasil Alfabetizado¹¹, com alfabetização de turmas de EJA tanto no estado quanto no município, Projeto Mais Educação¹², com reforço escolar de várias disciplinas no contraturno para alunos do Ensino Fundamental I do estado e tantos outros trabalhos em que estive envolvida me remetiam as vielas do labirinto, aparentemente, sem perspectivas da minha infância.

Escolhi uma temática de pesquisa com a qual eu me identificasse e, desde o início dessa escolha, não tive dúvida: o fenômeno religioso me despertava interesse profundo e, mais do que isso, me afetava na medida em que minha observação se fazia mais presente no ensino público. Comecei a lecionar no Estado durante a minha formação acadêmica e, nos colégios do Município de São Gonçalo, nos quais trabalhei, pude observar que, em cada série, os alunos passavam por uma espécie de "doutrinação" com suas respectivas professoras e essa doutrinação estava sujeita à orientação religiosa professada pela mesma. Na medida em que passava pelos corredores, escutava numa sala uma professora cantando um hino protestante, na outra sala a professora ensinava, um por um, os dez mandamentos católicos. Estas correntes doutrinárias se faziam presentes, também, nas festas comemorativas das escolas:

¹⁰ O Enter Jovem Plus é o resultado de uma parceria das Secretarias de Estado de Trabalho e Renda (SETRAB) e Educação (SEEDUC), com o governo dos Estados Unidos para o Desenvolvimento das políticas de ensino, qualificação profissional e intermediação de mão de obra no estado do Rio de Janeiro.

¹¹ O Programa Brasil Alfabetizado é um programa formulado e implementado pelo Ministério da Educação, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizando.

¹² O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

como no dia das mães, encerramento e tantas outras; em que a temática das músicas, tanto das festas quanto das apresentações dos alunos, eram sempre de cunho religioso.

Além das influências das professoras do currículo regular, as crianças têm aulas de religião, que fazem parte do currículo oficial obrigatório, mas acontecem entre as aulas de Matemática e Geografia, por exemplo. Não constatei, em minhas pesquisas anteriores na prática gonçalense, o caráter facultativo, já que em nenhum dos colégios nos quais lecionei ou realizei pesquisas, existiam atividades alternativas sendo oferecidas durante as aulas de religião, nas quais os alunos pudessem optar por fazer. Os alunos eram proibidos pela direção das escolas de permanecer no pátio no horário de qualquer aula, obrigando-os, assim, a assistirem as aulas de ensino religioso. Logo, a minha hipótese é que há doutrinação religiosa a partir dos credos religiosos dos professores e/ou da direção das escolas.

Conheci alguns professores de ensino religioso nestas escolas e percebi que pregam, em suas aulas, o respeito à vida, a criação do universo, mas sempre sobre a perspectiva criacionista e da sua religião. Segundo estes professores, deve-se respeitar a diversidade religiosa, mas presenciei, por diversas vezes, contraditoriamente, alunos sendo constrangidos no colégio pelo racismo religioso. Além das aulas de ensino religioso, o criacionismo, termo muito utilizado para além do estudo da criação do universo nas aulas de ensino religioso, também se espalhou para a disciplina de Ciências, em contraposição às ideias científicas de origem do universo. Ou seja, em muitas escolas, esta também é uma realidade.

Sendo assim, com a marca religiosa de base cristã em nossas escolas, presenciei crianças chorando, uma mãe sendo menosprezada, acuada e a direção informando que a criança não deveria fazer apologia ao “diabo” dentro da escola. Testemunhei, muitas vezes, alunos pequenos, do segundo, terceiro ano do ensino fundamental I, porque haviam cantado um “ponto de macumba” (que são músicas próprias utilizadas em rituais de religiões afro-brasileiras e africanas), ou porque haviam clamado por algum santo de sua religião. De acordo com Silva, “A abrangência de cultos que sob o termo ‘macumba’ eram conhecidos parece ter sido um dos motivos de sua popularidade e de seu uso indiscriminado para se designar as religiões afro-brasileiras”. (1994, p. 87). Para Caputo (2012, p. 43) “o termo macumba é utilizado, muitas vezes, de forma generalizada ao se referir às práticas religiosas ou às religiões de matrizes africanas, mas também pode ter um sentido pejorativo”.

Herdamos, desde a colonização, o racismo que permeia a sociedade e as escolas e que delega ao mal às religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, mesmo sendo manifestações religiosas e culturais de igual valor a outra expressão religiosa. Existe a intolerância e o preconceito de diversos modos, porém, quando se trata das religiões afro-

brasileiras podemos afirmar que se trata do racismo, que apenas se encarrega de delegar à fé do negro ao mal. “Essa identificação ocorre mesmo quando a associação raça-religião é feita de forma velada, disfarçada” (CAPUTO, 2012, p. 245).

Muitos são os modos de praticar um racismo religioso dito “velado”, porém, ao refletir sobre esse tema, ao atentar para a realidade cotidiana, percebe-se que não estão tão velados assim. Exemplos desse racismo que parece crescente na sociedade, estão presentes na perseguição e derrubada dos terreiros de candomblé e umbanda no Rio de Janeiro. Velado ou não, desperta em mim a razão para que esta escrita aconteça: o desejo de contribuir, de lutar e de construir uma sociedade mais justa e igualitária, em que sejamos capazes de praticar o respeito em nome de um deus, muitos deuses ou nenhum. Caminhos de luta acadêmica, social, política, profissional e cotidiana. A pesquisa atual, que apenas se inicia no curso de mestrado, começa a se desenhar quando percebi que o preconceito, seja ele pelo gênero, raça, religião, é mais do que aparenta ser. É ocultada aí uma polaridade que se conecta, se entrelaçada a fatos históricos, sociais, ideológicos e políticos, tornando-o, assim, um questionamento de alta complexidade e de profundo teor polêmico. Por isso venho investigando a maneira com que as religiões se colocam dentro dos espaços escolares, uma vez que vivemos numa sociedade que carrega o preconceito racial como marca.

Com mais de dez anos de experiência, lecionei tanto em escolas privadas quanto em escolas públicas do Estado e municípios de Niterói, São Gonçalo e Itaboraí. Hoje sou bolsista UAB¹³ como professora tutora do Cederj pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro com as disciplinas Prática de Ensino I (Didática e Formação de professores), Prática de Ensino II (Currículo) e Prática de Ensino III (Avaliação).

Diversas experiências contribuíram para a escolha do meu objeto de pesquisa e, dentre eles, está a minha vivência enquanto estudante, o território de poucos recursos onde morei e os inúmeros preconceitos que vivenciei em minha infância e juventude. Mulher, mestiça, da favela, filha de pai negro do asfalto e mãe loira da favela, mãe, aluna de escolas que discursavam que a universidade não seria o meu lugar e agnóstica. Como Paulo Freire, eu também... “Sou brasileiro [a], sem arrogância; mas pleno[a] de confiança, de identidade, de esperança em que, na luta, nos refaremos, tornando-nos uma sociedade menos injusta” (FREIRE, 1995, p. 26). Brasileira que sou, busco no direito do outro a liberdade e a beleza de ser uma mulher mestiça, composta de inúmeras ancestralidades.

¹³Bolsista CAPES da Universidade Aberta do Brasil.

Carrego dentro de mim o sincretismo de muitas ideologias religiosas. Rogo a São Lázaro e São Francisco de Assis quando resgato um animal da rua, distribuo doces no dia de São Cosme e São Damião sem saber, ao certo, se por devoção ou por me remeter às doces lembranças dessa data na minha infância pobre sem balas o ano inteiro. Às vezes gosto de pensar que terei outra vida, outra chance de acertar e aprender o que não foi aprendido, como uma eterna aluna/professora que “aprende enquanto ensina e ensina enquanto aprende”, como me ensina o mestre Paulo Freire. Mas o fato é que passei a valorizar mais as mãos que ajudam que as bocas que rezam. Lutar por esses direitos não é uma escolha, nunca foi pra mim. Lutar, nesse caso, significou minha sobrevivência. Lutar, agora, significa minha essência, que se intensificou com a minha inserção no curso de Pedagogia, que passou a ser, também, um compromisso político que assumo a cada vez que entro pela porta da sala de aula enquanto professora sempre em busca da transformação social.

Cada dia é um novo dia, uma nova descoberta e com novas experiências. Quem sabe, um dia, eu faça as pazes com Deus¹⁴. Enquanto isso gostaria de não ter que desenvolver trabalhos e apresentações com cunhos religiosos nas escolas públicas por onde eu passo/atuo. Assim como quero que meus alunos tenham o direito de professar a sua fé, ou fé nenhuma. O direito de sermos quem somos, com nossas múltiplas identidades, ancestralidades e fés. Por isso busco pensar de que maneira as religiões se colocam dentro dos cotidianos escolares, sendo a escola um ambiente de múltiplas identidades, manifestações culturais e símbolos, deve, também, a escola ser um espaço que esteja preparado para receber e trabalhar com as diferenças.

Ao falar da minha Terra, menciono o ideal que comungo com um sem-número de brasileiros e brasileiras: a realização de uma terra em que amar seja menos difícil e as classes populares tenham voz, sejam uma presença participante e não sombras assustadoras diante da arrogância dos poderosos (FREIRE, 1995. p. 35).

¹⁴ Aqui segue uma síntese, tentando explicar essa frase, pois muito do que escrevo, parece contradizê-la (chama atenção minha orientadora), mas tentarei explicar: eu tive orientação religiosa desde criança. Primeiro protestante, depois católica. Na fase adulta procurei o kardecismo. Porém, ao longo dos anos, fui deixando de ser cristã e me tornando agnóstica. Algumas práticas permaneceram (como dar doces) ou rogar por alguns santos nos quais tenho afinidades ou admiro a história de vida. Não sigo mais a bíblia, pois há coisas que não compreendo, não concordo ou interpreto de maneira diferente. Quando digo “fazer as pazes com Deus”, é nesse sentido (de voltar a crer nele). Creio que há algo, mas não sei o que é. Tenho uma outra visão de um criador que é diferente da que conheci durante a vida, pois não consigo compreender como um Deus pode ser bom para minhas filhas ao mesmo tempo em que vejo tamanho sofrimento em tantas outras crianças mundo afora. Acredito no equilíbrio das forças da natureza e das pessoas e gosto de pensar, às vezes, que posso recorrer aos meus ancestrais e, assim como os candomblecistas, cuido para que meus ancestrais sejam preservados mediante as escolhas que faço hoje.

Não seria capaz de conseguir detalhar precisamente todos os acontecimentos. “Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos – e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos?” (NIETZSCHE, 1998, p. 8). Enfim, diversos sentimentos me tornam, me definem. Como qualquer ser, trilhei por tristeza e felicidade e meu trabalho está sendo feito. Na verdade, é apenas o começo e espero que permaneça assim: sempre um começo. Desejo ainda muito desenvolvimento. Na verdade, tudo acontece a todo o momento e isso nos forma, nos deforma e nos transforma. Ninguém pesquisa se não desconfia da certeza e é por esta razão que hoje me encontro aqui.

INTRODUÇÃO – Ou ... PALAVRAS QUE REVELAM O SENTIDO DA LUTA

... temos tentado nos ‘manter à escuta’, ouvindo a ancestralidade africana e valorizando as experiências narradas, ou seja, a palavra, como importante forma de ensinar-aprender em comunidade, um dos princípios da tradição africana (JESUS, 2013, p. 79).

Iniciei esta Dissertação de mestrado por um *Memorial* por compreender que o mais valioso aconteceria no momento em que me encontrasse, deixando de ser uma desconhecida de mim mesma. E este encontro não aconteceu anteriormente ao ingresso no mestrado e ao início da pesquisa, como eu imaginava. Na medida em que recorri às memórias para dar sentido ao que queria pesquisar, acabei por encontrar uma mulher subalternizada, mestiça, marcada por referências de ancestrais, que faz da sua profissão a luta por uma sociedade mais justa e igualitária e agnóstica, que vê e sente o preconceito dos que se consideram “pessoas de bem”, “a favor da moral” e verdadeiros representantes do atual “cristianismo inquisitório”.

Assim, encontrei-me comigo e encontrei-me com a pesquisa. Percebi, neste momento, se tratar mais que um incômodo com as situações de racismo religioso que presenciei crianças sofrendo nas escolas. Não foi um encontro arrebatador e apaixonante. Foi um encontro de angústia, por perceber que não se tratava somente de empatia com as crianças pertencentes às religiões de matriz africana e afro-brasileira, mas sim porque estou implicada, desde que nasci, com o sofrimento causado pelo racismo, pela perseguição religiosa, pela negação e pela opressão onde quer que eu fosse. A vontade de fazer mais, de ir além, de transformar o objeto desta pesquisa em luta de vida fez sentido... e só foi possível com este encontro.

Não poderia dizer que a pesquisa nasceu deste encontro, mas sim que ela ganhou corpo, força e objetivos, implicados no desejo de mudança. O próximo passo, então, foi buscar o campo de pesquisa, o terreiro O Ile Àse Nila Odé– Alto de Oxossi, fundado em 06/06/1975 pelo babalorixá Ícaro de Oxossi, que segue a tradição iorubá Efan e está localizado à Rua Francisco Roberto Bueno, 186 – Bairro Almerinda – São Gonçalo, Rio de Janeiro. A aproximação com o campo pesquisado se deu durante os dois anos do mestrado, em que buscamos as crianças iniciadas e os adultos iniciados ainda criança.

Assim, este trabalho de pesquisa busca refletir sobre a relação entre as escolas públicas, o estado laico e o racismo religioso que se manifesta nos espaços escolares. Permanecemos pensando essas tensões e buscando a superação do racismo religioso. No entanto, a opção foi por buscar ouvir, antes, os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2017), em

suas narrativas orais, estabelecendo relação com as tradições orais africanas que, segundo Amadou Hampâté Bâ, “há coisas que não se explicam, mas se experimentam e vivem” (1982, p. 193).

Para tal, buscamos com a pesquisa desenvolvida neste trabalho: investigar a percepção dos sujeitos praticantes de religiões de matriz africana acerca do racismo religioso nos cotidianos, pois sempre existiu um “querer saber mais” e uma preocupação com as crianças que presenciei sendo vítimas de racismo religioso nas escolas; Compreender de que maneira o pertencimento às religiões de matriz africana pode ou não contribuir para a afirmação identitária negra, para o fortalecimento da autoestima de crianças e jovens negros/as, pois o terreiro simboliza um espaço de luta e preservação da história e da cultura africana no Brasil, que pode contribuir para o fortalecimento das crianças que pertencem ao terreiro, mas que também convivem socialmente em outros espaços; Apontar possibilidades de ações emancipatórias para a superação do racismo religioso nas práticas pedagógicas a partir da cosmovisão africana que vem sendo negada nos cotidianos escolares, pois o favorecimento de uma crença em detrimento de outras e, em especial às religiões de matriz africana e afro-brasileira, contribui para o apagamento de um povo e de sua história e cria o ambiente perfeito para os mais variados tipos de violência.

Diante dos desafios que se desenharam neste caminhar, seguimos em busca não de uma rota, mas de pistas que foram sendo anunciadas no campo de pesquisa para, assim, aprendermos juntos, uns com os outros – Nós. Para isso, procurei me manter despida das impressões iniciais que me constituem. Como qualquer ser humano, possuo minhas ideologias e convicções construídas a partir das minhas vivências e do que me foi ensinado. Despir-se de quem é para aprender com o outro não é tarefa fácil. Em contrapartida, aprender enquanto ensino sempre me pareceu mais instigador. Aqui, para ensinar, precisei primeiro aprender.

Após a aproximação com os sujeitos da pesquisa, a opção metodológica foi a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, por compreender a necessidade de uma aproximação densa descrição da cultura, como nos aponta ANDRÉ (2007). A fim de mantermos vivas as tradições africanas, privilegiamos a tradição oral africana e, para isso, buscamos as narrativas e os ensinamentos dos sujeitos da pesquisa, como nos ensina BÂ (1982).

A sociedade brasileira possui apelo religioso e está presente no imaginário popular, nas conversas de bar, na moda, na mídia, no folclore e nas inúmeras seitas que surgem a cada dia, produzindo um “capital cultural”. Segundo Bourdieu, deve-se às relações interpessoais produzidas individualmente e na forma como os conhecimentos são aprendidos. “O capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas” (BOURDIEU,

1987. p. 4). Para Bourdieu, o capital cultural assume diversas formas com que a cultura pode se tornar uma fonte de poder: "O valor relativo das diferentes espécies de capital econômico e cultural ou das várias espécies de capital cultural... é continuamente questionada e reavaliada através de lutas para aumentar ou desvalorizar um ou outro tipo de capital." (BOURDIEU, 1987. p. 10). É fato que a educação não está imune à influência do fenômeno religioso e da forma como este é recebido e internalizado, influenciando as gerações que virão. Estando diante deste fato, pode a escola se negar a pensar sua relação com a religião? Podemos, nós, educadores/as, fugir deste campo de pesquisa?

Para isso, considero que a educação precisa problematizar a questão religiosa dentro dos espaços escolares e identificar de que forma a escola se revela, no seu cotidiano, como um território de embates religiosos, que identifica exemplos a serem seguidos e demarca hierarquias, que podem ser identificados em pequenas ações cotidianas, tais como a presença de símbolos, músicas, comemorações e orações cristãs, que demarcam a hierarquia de um credo religioso sobre o outro.

Como espaço de diversidade cultural e religiosa, a escola precisa pensar a religião e seguir as orientações da Lei 10.639/03¹⁵ que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino:

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficial e particular, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira: § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

A escola deve ser pensada como importante espaço-tempo de inclusão, de formação e assim, de combate aos racismos. As diferentes manifestações de preconceito em suas mais diversas facetas, inclusive o racial e o religioso precisam ser denunciadas e propostas pedagógicas implementadas no sentido da superação. Precisamos pensar os embates entre a laicidade e a forte presença do cristianismo do colonizador, ainda privilegiado na educação pública brasileira composta por alunos dos mais variados credos, inclusive de matriz afro-brasileira e africana, que se veem estigmatizados e depreciados.

¹⁵ As referências neste trabalho são da Lei 10.639/03, mas reconhecendo que em 2008 a Lei 11.645 altera a Lei 9.394/1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena".

Ensinar a história africana e afro-brasileira possibilita a compreensão sobre o silêncio e as lacunas na história ancestral, que ainda interferem no presente dos povos trazidos da África para cá, significa pensarmos esta história a partir da cosmovisão africana. Muitos porquês ainda permanecem latentes, ainda estão à espera de respostas, enquanto novas perguntas, diante dos desafios cotidianos, se interpõem. Além da enorme lacuna em nossa história, “existem diversas referências negativas a serem desconstruídas, a serem modificadas e colocadas no lugar de efetiva igualdade e dignidade do qual todos falamos” (CUNHA JR., 2013, p. 34). Vamos internalizando o racismo por ideias também construídas no imaginário social que introduzem, em todas as esferas e num movimento permanente, a referência negativa do negro que temos hoje.

É nesse sentido que a educação tem um papel eminente, buscando interferir na realidade racista, “... pode-se afirmar que planejar é uma questão política porque implica em afirmar a possibilidade de mudança, de transformar o sistema educacional, considerando a possibilidade de transformação social” (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2015). Busca-se observar seus avanços, seus retrocessos e seus embates pelas disputas de poder recorrentes na história da educação pública brasileira, que podem favorecer ou não um grupo em detrimento ao outro. Para Cunha, “todos os sub-representados na cultura são sub-representados na economia, na política e na sociedade” (CUNHA JR., 2013, p. 35). E a escola é um espaço de encontro de culturas, que é construída através do tempo pelos grupos sociais, mantida e valorizada ou negada e silenciada. A existência da Lei 10.639/03 é apenas parte do objetivo a ser alcançado na luta por uma educação que trabalhe, efetivamente, para a superação do racismo:

... a Lei 10.639/03 tem uma longa caminhada, fruto da luta histórica do movimento negro e de movimentos sociais comprometidos com uma sociedade que seja, de fato, inclusiva, tendo a educação como importante espaço-tempo de transformação da realidade de desigualdade étnico-racial com a qual ainda convive o segmento negro da população (JESUS, 2013, p. 66).

Para Jesus (2004), é preciso muito mais no combate ao racismo tão arraigado, que se perpetua em nossa sociedade. É preciso uma mudança de mentalidade que desperte nos professores a motivação necessária para buscar trabalhar com a Lei 10.639/03. Segundo a autora, independentemente da obrigatoriedade da lei, já há muitos professores que

desenvolvem o que ela chama de microações afirmativas cotidianas¹⁶, mas ainda são ações “miúdas”, ações isoladas, desenvolvidas por professores/as que tem um comprometimento com a transformação de realidades racistas, porque, muitas vezes, “sentiram o racismo na pele” e começaram a desenvolver práticas pedagógicas antirracistas. Outros, por que compreendem o papel da educação na transformação de realidades excludentes e assumem seu compromisso político (JESUS, 2013).

Entendo que, se a educação não transforma sozinha a realidade social, a prática docente pode ser ferramenta essencial de combate ao racismo, inclusive o racismo religioso, levando em consideração como os mais variados credos se revelam neste espaço, bem como as religiões de matriz afro-brasileiras e africanas.

Após a lei 10.639/03 ser sancionada, considerada como um dos avanços na luta antirracista, descobriram-se inúmeras dificuldades em implantá-la no cotidiano escolar. Uma das dificuldades podemos perceber nos próprios cursos de formação. Tratam-se de professores que não tiveram nenhuma disciplina específica em suas graduações sobre a África, além dos livros didáticos não oferecerem um espaço adequado para que seja trabalhada a África de forma a desconstruir os estereótipos associados a desgraças, fome, miséria, doenças. Segundo Chauí (1982), a universidade brasileira está encarregada da instrumentalização da cultura:

Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de ideias que constituem o saber estabelecido. Pensar é desentranhar a inteligibilidade de uma experiência opaca que se oferece como matéria para o trabalho da reflexão para ser compreendida e, assim, negada enquanto experiência imediata. Conhecer é tomar posse. Pensar é trabalho de reflexão. O conhecimento se move na região do instituído, o pensamento, na do instituinte (CHAUÍ, 1982, p. 60).

A cultura, muitas vezes, não é adquirida e construída e sim imposta a fim de moldar os indivíduos e a indústria cultural, confundindo conhecimento e pensamento. Para Chauí (2008), a cultura é a capacidade do ser humano com o ausente, através de símbolos, em que os primeiros elementos são a linguagem, por meio da qual tornamos presente o que estava ausente e o trabalho, por meio do qual fazemos surgir no mundo o que estava ausente nele. A cultura é essa capacidade dos seres humanos, de se relacionar com o tempo, pensar a diferença entre o passado, o presente e o futuro, de lembrar o passado e construir o futuro. É a

¹⁶ Segundo Jesus, as microações afirmativas são práticas pedagógicas de caráter antirracista desenvolvidas no cotidiano escolar pelo comprometimento dos/as professores/as com o oferecimento de referências afirmativas aos sujeitos cotidianos (JESUS, 2004).

nossa percepção e a nossa maneira de definir as coisas, é a maneira como nós nos pomos no mundo e nos manifestamos no mundo.

A universidade brasileira reduz a questão do saber à do conhecimento, assim, pode administrá-lo, dividi-lo, dosá-lo, distribuí-lo e quantificá-lo em prol dos meros consumidores. “... dar a conhecer para que não se possa pensar” (CHAUÍ, 1982, p. 62). Para a autora, os professores povoam a universidade, mas a reflexão e a compreensão não habitam os professores. Estes, muitas vezes, saem da universidade com um conhecimento precário sobre a África, ainda que exista a Lei 10.639/03, que deveria ser trabalhada em todas as disciplinas, obrigatoriamente.

Para Jesus os enfrentamentos encontrados pelos professores vão além das lacunas históricas na formação inicial e a falta de formação continuada. Os professores encontram, nos cotidianos escolares, muitas outras dificuldades: “Há desconhecimento, desinteresse e/ou dificuldades para o desenvolvimento do trabalho, bem como a utilização de materiais didáticos inadequados” (JESUS, 2013, p. 63). Diversos são os desafios encontrados no chão da escola e por aqueles que estão inseridos no ambiente escolar. Tais desafios se fazem presentes em diversos momentos, desde a formação docente até as práticas cotidianas no exercício docente, como nos aponta Jesus:

...tendo em vista as muitas dificuldades encontradas para a implementação da lei, tanto pela ausência do poder público quanto pelos obstáculos no espaço micro das instituições; pela ausência de material didático, passando pelo descompromisso de muitos sujeitos do processo educacional (diretores/as, coordenadores/as, professores/as etc.) (JESUS, 2013, p. 73).

Embora a lei seja federal e sua abrangência seja nacional, ela apresenta suas particularidades, que são pontuais e podem variar de uma escola para outra, ainda num mesmo local. Isso dificulta não somente aqueles que não conhecem a lei, ou não sabem trabalhar com ela em suas práticas, mas também os que buscam inseri-la em suas propostas pedagógicas, pois estes vão percebendo e sentindo os percalços que tentam impossibilitar o trabalho.

Ensinar História da África aos alunos brasileiros é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar brasileira. Com a lei sancionada, tornando obrigatório o ensino da História dos afro-brasileiros africanos no ensino fundamental e médio, deu-se conta das dificuldades de sua implementação, a começar que com algumas exceções os professores nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a história da África, além do que a grande maioria dos livros didáticos de História utilizada nestes níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, os alunos passam a construir apenas estereótipos sobre a África e suas populações (SANTOS, 2009, p. 4).

Porém, ao contrário de uma política educacional efetivamente democrática e que almeje a superação do racismo encontramos, muitas vezes, práticas que, a todo o instante, buscam o embranquecimento, ocultando e desvalorizando a sua identidade, a sua história e a cultura afro-brasileira. E, nessa tentativa de homogeneização da sua aparência, sua maneira de se comportar, sua cultura e suas crenças, muitos sucumbem na jornada excludente da escolarização:

Visando superar esta realidade, a escola traz para os negros brasileiros a ideia da integração e da ascensão social. A maioria negra, no entanto, é forçada a integrar-se ao mundo do trabalho mais cedo a fim de atenuar suas necessidades básicas, lutar pela sobrevivência, o que determina os poucos negros que chegam ao Ensino Médio. O analfabetismo resulta menos de uma falta de interesse do negro em frequentar a escola, do que uma resistência a uma política educacional que busca introjetar valores alheios à sua condição de vida, tentando “embranquecê-lo”, ou seja, homogeneizá-lo em seu comportamento, costume e postura (OLIVEIRA, 2009, p. 135).

De acordo com o texto das Lei das Diretrizes Curriculares para implementação da Lei 10.639/03 “O ensino de Cultura Afro-brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras” (BRASIL, 2005, p. 22). Isso significa que as religiões afro-brasileiras também deverão ser respeitadas, pois representam o jeito se ser, viver e pensar de um indivíduo e tanto a escola quanto os professores devem estar preparados para este enfrentamento.

“A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (BRASIL, 2005, p. 16). O professor, ainda que pertença a uma outra religião, deverá combater o racismo religioso.

Existe, aí, uma problemática na articulação entre a religião e o estado laico, tendo como ponto de observação a religião cristã do colonizador, que continua a colonizar, como fator de impedimento do exercício da pluralidade religiosa e cultural, que chegou à desigualdade racial através dos seus discursos, práticas e conteúdos pedagógicos fortemente hegemônicos ditados e administrados por credos majoritariamente cristãos. Tal exclusão terá, nesta pesquisa, foco no racismo religioso com as religiões de matriz afro-brasileira, “... denominadas candomblé” (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2015, p. 107) e africanas, tecidos

no “racismo à brasileira”¹⁷. Buscaremos pensar caminhos, a partir do que aprendemos com as crianças e adultos iniciados no terreiro, possibilidades para a implementação da Lei 10.639, para a superação do racismo nos cotidianos escolares, visto que o racismo têm sido o maior aporte para todos os tipos de violência praticados contra os negros, seja ela motivada pela estética, pela cultura, pela religiosidade ou pelo comportamento.

Assim, continuando esta *Introdução*, apontamos os capítulos que se seguem e o que estes pretendem contar deste trabalho de pesquisa no terreiro O Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi, buscando refletir sobre a relação entre cotidianos escolares, o estado laico e o racismo religioso que se manifesta nos cotidianos escolares.

O primeiro capítulo é teórico-metodológico, intitulado *Os mistérios de escrever sobre a tradição do segredo – des(caminhos) da pesquisa*. Nele busco dar evidência à caminhada da investigação e aos desafios encontrados de uma pesquisa qualitativa, que se revelou de cunho etnográfico com a aproximação do campo pesquisado.

No segundo capítulo: *Da laicidade em xeque ao xeque-mate da perseguição religiosa*, busco trazer as disputas de poder pela fé que revelam disputas políticas, mais que ideais, sem representar, necessariamente, a verdade. Trago, também, a evolução da imposição cristã desde a colonização, amparada pela conjuntura jurídica que completa a submissão do negro, que necessita acorrentar não apenas o corpo físico, mas também seu espírito.

No terceiro capítulo: *A pesquisa – Entrada no terreiro: “peço licença e tomo a bênção”*, entramos no terreiro de candomblé Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi, que segue a tradição iorubá Efan e está localizado no município de São Gonçalo – RJ, a fim de compreender melhor os aspectos de uma história com identidades que se entrecruzam a partir do cotidiano de dentro para fora, das vivências daqueles que compõem o espaço micro: os sujeitos que vivem o terreiro de candomblé.

Finalmente, em *In (conclusões) – Abrindo caminhos*, refletimos sobre nosso caminhar para a superação do racismo religioso na sociedade brasileira, a partir das aprendizagens que vêm da sabedoria dos terreiros de candomblé, potencializando a cultura e os ensinamentos que são símbolos de sobrevivência e resistência e podem contribuir com práticas pedagógicas antirracistas nos cotidianos escolares, abrindo caminhos para a liberdade e igualdade.

¹⁷ Segundo Guimarães (2002), a expressão “racismo à brasileira” foi cunhada por Roberto Da Matta a fim de definir a especificidade do racismo no Brasil, a partir de estudos feitos pelo próprio e por outros intelectuais brasileiros acerca da denúncia de Florestan Fernandes do “mito da democracia racial”.

1 OS MISTÉRIOS DE ESCREVER SOBRE A TRADIÇÃO DO SEGREDO – DES(CAMINHOS) DA PESQUISA

...temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos caracteriza (SANTOS, 1995, p. 44).

Este capítulo apresenta questões teórico-metodológicas da pesquisa desenvolvida, sobretudo busca dar visibilidade à caminhada e aos desafios encontrados em minha rota investigativa, que me levou a observar, estranhar, pesquisar, dialogar com pessoas e cenários nunca antes visitados por mim.

Todo processo investigativo pressupõe um planejamento preliminar, como uma lista de onde ir, o que buscar, o que levar etc, mas consciente de que existem desdobramentos imprevisíveis e que, tanto a rota quanto o destino, podem ser alterados. Acredita-se que a rotina presume o hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira, maquinal ou inconscientemente, hábito inveterado que resiste a qualquer mudança, como numa relação de atividades que devem ser realizadas diariamente a bordo de um navio, com seus respectivos horários. No entanto, segundo Pais, as raízes etimológicas de rotina apontam para outro campo semântico, “associado à ideia de rota (caminho), do latim *via, rupta, donde derivam as expressões ‘rotura’ ou ‘ruptura’*: acto ou efeito de romper ou interromper; corte, rompimento, fractura” (PAIS, 2003, p. 29).

Das muitas maneiras de pensar a ideia de rotina, aqui pensamos a partir do cotidiano de dentro para fora, a partir das vivências daqueles que compõem o espaço micro, partindo de uma história que precisa ser contada pelos seus protagonistas, ou seja, dos sujeitos que vivenciam os cotidianos do terreiro de candomblé, para que não seja contada, apenas, “mais uma estória”. “Nada prova *a priori* que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração” (BÂ, 1982, p. 168). Assim, recorreremos ao modo como os conhecimentos africanos são passados de geração em geração: a tradição oral. Tradição esta que se manteve viva, reinventada no Brasil, justamente por não depender da tradição escrita, que nada tem de mais valia que a oralidade. Propositamente ou não, os documentos escritos, ao longo da história, foram alvos de falsificações e alterações: “... fenômeno que originou, entre outras coisas, as controvérsias sobre as ‘Sagradas Escrituras’” (BÂ, 1982, p. 168). Neste trabalho, portanto, seguimos os ensinamentos de Amadou Hampâté Bâ, que nos revela o valor da palavra oral e que nos diz

que toda a palavra escrita nasce da palavra falada e é, ao mesmo tempo, religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação em uma tradição em que o espiritual e o material não estão dissociados.

Por isso, recorreremos aqueles que pertencem ao candomblé por compreender que seus ensinamentos e experiências são valiosos para esta pesquisa, pois são guardiões de uma história e de uma cultura que venceram o tempo e a opressão a eles imposta. Aqui falamos juntos, sem sobreposição, a fim de compreendermos as práticas por aqueles que a vivenciam nos seus cotidianos. “... a teoria do relato, inseparável de uma teoria das práticas” (CERTEAU, 2017, p. 31), na horizontalidade, co-construindo, a partir do que se descobre, nos cotidianos, possibilidades e buscar caminhos de uma história que foi negada e que, aqui, foi contada por aqueles que sofrem o racismo religioso nas escolas: “relativizar a noção de verdade, por suspeitar da objetividade das instituições do saber...” (CERTEAU, 2017, p. 10). Na construção diária com essas representações muitos sentimentos vão sendo tecidos, rasgados, reconstruídos, refeitos ou desfeitos. Cotidiano não é, necessariamente, continuidade. Ele pode ser ruptura.

Muitos são os (des) caminhos de uma pesquisa e seus (des) caminhos envolvem sempre inúmeras questões, que muitas vezes escapam ao “controle” do investigador. “Metodologia Científica é muito mais do que algumas regras de como fazer a pesquisa. Ela auxilia a refletir e propicia um ‘novo’ olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo” (GOLDEMBERG, 2004, p. 11). Aqui, compreende-se o método não apenas como uma ferramenta para a ser utilizada para a observação dos fenômenos sociais, mas sim uma concepção de realidade que mediará o processo de apreensão do conhecimento, a fim de alcançar um novo olhar sobre o cenário escolhido para a pesquisa. Minayo (2001, p. 21) afirma que “a pesquisa qualitativa possui um nível da realidade que não pode ser quantificado, mensurado em toda a sua complexidade”. Neste sentido, esta opção metodológica veio imbuída de uma opção ética e política e, assim, embarcamos em um universo de narrativas de sujeitos únicos, que não podem ser mensurados, que se movem e “escapam” de nossas pretensas sistematizações teóricas. Fomos com estes sujeitos singulares, cujas palavras são repletas de sentido, buscando uma aproximação mais densa e significativa com a realidade investigada.

Segundo Goldemberg (2004), no modo qualitativo de pesquisa, deve-se compreender que “... a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc” (p. 12). A quantidade, então, é

substituída pela intensidade numa imersão profunda, em que a observação é prolongada e cuidadosa, as entrevistas são abertas, não apresentam uma estrutura, pois muitas vezes são conversas que acontecem durante o tempo dedicado ao campo de pesquisa.

Partindo do princípio de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial do humano, as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações. Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social. Contrapõem-se, assim, à incapacidade estatística de dar conta dos fenômenos complexos e da singularidade dos fenômenos que não podem ser identificados através de questionários padronizados (GOLDENBERG, 2004, p. 49).

Além disso, compreendemos que a metodologia não é uma “receita” a ser seguida, pois: “nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas” (GOLDENBERG, 2004, p. 13). Por mais que façamos uma lista do que fazer, a pesquisa pode, assim, assumir novos rumos, imprevisíveis, de acordo com o que vai sendo buscado e seus achados: “... só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar” (*op cit*, p. 14) e os desafios e a imprevisibilidade tornam a pesquisa qualitativa instigante.

Escolhemos os caminhos de uma pesquisa qualitativa e chegando no campo, descobrimos que o melhor caminho foi a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, pois mostrou-se condizente com a realidade a ser pesquisada, tendo sido um caminho encontrado no próprio processo de aproximação com o campo investigativo – o terreiro Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi, que segue a tradição iorubá Efan e está localizado no município de São Gonçalo - RJ.

A fim de nos aproximarmos do campo de pesquisa, experimentamos e vivemos o que nos foi possível, respeitando os limites da religião e das portas que nos foram abertas. Buscamos a etnografia, originária da Antropologia, que requer um modo de olhar e compreensão apoiado no relatório denso e aperfeiçoado dos acontecimentos sociais e culturais que decorrem no quadro investigado exigindo, assim, perícia na escuta e olhar estreito, impedindo interpretações ansiosas e errôneas.

Com Bâ (1982), compreendemos que embora tenha existido uma densa aproximação com o campo pesquisado, o terreiro Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi, com a participação em diversos ritos, festas e na observação ativa dos preparativos ritualísticos, existem coisas que apenas os iniciados podem saber:

O pesquisador europeu ou africano que deseja aproximar-se dos fatos religiosos africanos está fadado a deter-se nos limites do assunto, a menos que aceite viver a iniciação correspondente a suas regras, o que pressupõe, no mínimo, um conhecimento da língua. Pois existem coisas que ‘não se explicam, mas que se experimentam e se vivem (BÁ, 1982, p. 182).

Segundo André, “a etnografia consiste em uma densa descrição da cultura” (2007, p. 125), em que há a necessidade de atender aos seus princípios, como a relativização, centrado na perspectiva do outro e o estranhamento, em que o pesquisador deve fazer um esforço de olhar o familiar como se fosse estranho e, ao mesmo tempo, buscar familiaridade no estranho. Nos estudos do tipo etnográfico a teoria tem importante papel na construção das categorias e que há necessidade de articulação entre o particular e o geral, entre o micro e o macro social.

A aproximação com o campo aconteceu assim que as primeiras palavras desta pesquisa foram escritas, pois sentia a necessidade de buscar as palavras certas no campo pesquisado. Não foi preciso fazer o esforço de olhar o familiar como se fosse estranho, pois a mim era realmente estranho. Era de fato, a minha primeira entrada em um terreiro de candomblé. Precisava do contato mais próximo com a realidade que me coloquei a pesquisar, pois as palavras escritas não me traziam a familiaridade que buscava. De longe, tudo me era estranho e, quando entrei, a estranheza se faz ainda mais presente diante de uma comunidade que existe dentro de outra comunidade – a que eu conhecia –, mas que opera de maneira tão particular. A familiaridade se fez tímida e chegou sorrateira, sem que eu percebesse, com pequenas doses de encantamento. Quando vi já estava aqui.

Por isso, cheguei ao terreiro mesmo sem saber qual seria, exatamente, a metodologia de pesquisa. Como dito anteriormente, ela foi surgindo nesse encontro com o terreiro e seus sujeitos. Os princípios epistemológicos estavam firmados, mas os caminhos ainda não haviam sido escolhidos. Convicto era apenas o desejo de ouvir e aprender com as crianças que se aproximavam das que vi passar por situações de racismo religioso nas escolas por onde trabalhei. Vivo em mim era o sonho de mudar esta realidade racista nas escolas, como no ato político que o professor assume ao entrar na sala de aula na tentativa de mudar a realidade dos alunos, do seu entorno e do mundo.

1.1 O Olhar, o ouvir e o escrever as narrativas do passado – Palavras se unem e (re)ligam tradições

Oliveira (1996) chama a atenção para as três etapas de apreensão dos fenômenos sociais vitais para pesquisa etnográfica: o olhar, o ouvir e o escrever, que assumem um sentido todo particular, de natureza epistêmica, pois tais faculdades nos permitem construir nosso conhecimento. “‘Olhar, o Ouvir e o Escrever’ podem ser questionados em si mesmos, embora num primeiro momento possam nos parecer tão familiares e, por isso, tão triviais, a ponto de nos sentirmos dispensados de problematizá-los” (1996, p. 15). O olhar, segundo o autor, não deve ser visto com ingenuidade, como uma mera curiosidade diante do exótico, porém com um olhar devidamente sensibilizado pela teoria disponível. Para Oliveira (1996), ao ouvir, todo especial, cabe a responsabilidade de coletar as explicações, a fim de se chegar aquilo que os antropólogos chamam de “modelo nativo”, matéria-prima para o entendimento antropológico. A partir daí a escrita acontece: “... o escrever etnografia é uma continuação do confronto” (OLIVEIRA, 1996, p. 21) entre o pesquisador e o pesquisado, interculturalmente, uma continuidade do olhar e do ouvir no escrever, funções de um gênero de observação muito peculiar a antropologia, ao qual pretende-se escapar da ameaça do etnocentrismo.

Assim, “pretende-se não interpretar (melhor dizendo: compreender), a sociedade e a cultura do Outro ‘de dentro’, em sua verdadeira interioridade” (OLIVEIRA, 1996, p.31). Desse modo, o escrever é a etapa seguinte à observação – “olhar” e “ouvir” -, cumprindo a mais alta função cognitiva, um processo de idas e vindas no caminho a ser seguido, aliando o conhecimento teórico em compasso com o cenário experienciado, cruzado, continuamente pela reflexão.

Para Amadou Hampâté Bâ (1982), o saber é a herança que recebemos dos nossos ancestrais, de suas memórias e experiências. Por isso, na tradição africana, a transmissão oral expressa a importância do elo entre o passado e o presente, em que a sabedoria e a experiência acumuladas podem construir o futuro. Este movimento, porém, vai além de “manter-se à escuta” do que as memórias nos contam: “Se queres saber quem sou, Se queres que te ensine o que sei, Deixa um pouco de ser o que tu és. E esquece o que sabes” (BÂ, 1982, p. 218). Ao entrar no terreiro para ouvir sobre as experiências, busquei um mundo novo, esquecendo meu próprio mundo, abdicando do hábito de julgamentos segundo meus critérios pessoais.

Além disso, como nos ensina Bâ, “Para que o trabalho de coleta seja bem-sucedido, o pesquisador deverá se armar de muita paciência, lembrando que deve ter ‘o coração de uma

pomba, a pele de um crocodilo e o estômago de uma avestruz” (1982, p. 211). O autor nos diz que “é preciso ter o coração de uma pomba, pois é preciso ter paciência, jamais se irritar ou se frustrar diante da recusa de uma resposta” – fato comum no terreiro de candomblé por existirem restrições a um não iniciado na religião. “É preciso ter a pele de um crocodilo para se deitar em qualquer lugar ou sobre qualquer coisa” – também comum no terreiro, já que passei dias inteiros e mesmo noites, compartilhando cadeiras (nem sempre suficientes devido à grande quantidade de visitantes nas festas) com muitos membros da comunidade. E, como as festas avançavam a noite, acabávamos todos dormindo em esteiras de palha. No fim, “é preciso ter estômago de avestruz, para comer de tudo e não adoecer ou enjoar-se” – nem sempre os hábitos alimentares do campo investigativo condizem com nossa realidade, mas no caso específico do terreiro de candomblé, posso dizer que comemos com os deuses, pois as festas apresentam fartura de comidas à base de camarão, azeite de dendê, milho, etc, que variam de acordo com cada orixá.

Mantive-me à escuta, com todos os sentidos, observei com os olhos curiosos, a boca cheia de perguntas – mas compreensiva ao que poderia ser respondido ou não –, vivenciei os cotidianos do terreiro, aprendi palavras, ensinamentos, refrãos de algumas músicas, provei as maravilhas da culinária africana para, então, dar vida às palavras e tentar desenhar a experiência com a escrita. Assim, Oliveira nos aponta:

Pelo menos minha experiência indica que o ato de escrever e o de pensar são de tal forma solidários entre si que, juntos, formam praticamente um mesmo ato cognitivo. Isso significa que nesse caso o texto não espera que o seu autor tenha primeiro todas as respostas para, só então, poder ser iniciado. Entendo que ocorra na elaboração de uma boa narrativa que o pesquisador, de posse de suas observações devidamente organizadas, já inicie o processo de textualização, uma vez que esta não é apenas uma forma escrita de simples exposição (uma vez que há também a forma oral), porém é a produção do texto também produção de conhecimento. Não obstante, sendo o ato de escrever um ato igualmente cognitivo, esse ato tende a ser repetido quantas vezes for necessário: portanto, ele é escrito e reescrito repetidamente, não apenas para aperfeiçoar o texto do ponto de vista formal, mas também para melhorar a veracidade das descrições e da narrativa, aprofundar a análise e consolidar argumentos (OLIVEIRA, 1996, p.21).

Assim sendo, a largada nesta jornada foi o encontro com a pesquisa de campo e não a sua suposição, buscando ir além da superficialidade, excedendo sua visão inicial, rumo à desconstrução do imaginário e retornando ao plano concreto da realidade. O contato precoce com o terreiro ajudou-me na construção da escrita. À medida em que a minha presença no terreiro se fazia mais presente, mais perguntas surgiam e mais palavras nasciam.

Nessa jornada acadêmica, os caminhos escolhidos caracterizam-se por desafios e oportunidades que surgiram ao longo de alianças que foram firmadas e portas que,

gentilmente, foram abertas e que possibilitaram a construção da fundamentação teórica. Sendo assim, para falar de racismo religioso e como ele pode ser reproduzido no cotidiano escolar, busquei as crianças pertencentes à religião de matriz afro-brasileira e africana, neste caso o candomblé, do terreiro O Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi, fundado em 06/06/1975 pelo Babalorixá Ícaro de Oxossi, que segue a tradição iorubá Efan e está localizado à Rua Francisco Roberto Bueno, 186 – Bairro Almerinda – São Gonçalo, Rio de Janeiro.

A pesquisa demandou minha presença prolongada no contexto social investigado, um contato direto com as pessoas, seus ritos religiosos, suas reuniões, seus festejos e suas relações em seus cotidianos. Buscamos compreender, também, a relação que essas crianças têm com a sua fé que, muitas vezes, são “obrigadas” a negar socialmente, assim como negam seus significados e sua importância. Para isso, visitas periódicas aconteceram com a frequência necessária para que se compreendesse, não apenas o que era narrado, mas também a relação entre as crianças e os saberes produzidos neste cenário, compreendendo este como importante espaço de construção do conhecimento “... a infância é uma variável da análise social que não pode ser compreendida, senão na sua relação com outras variáveis da estrutura social de que faz parte, como o gênero, classe social, etnia...” (FERREIRA, 2008, p. 148). Nessa mesma perspectiva, para Sarmiento, “... o sentido da Sociologia da Infância reside em última instância em compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância” (SARMENTO, 2008, p. 18). Está sendo buscado compreender, também, a relação que essas crianças têm com a sua fé que, muitas vezes, para serem aceitas socialmente, são obrigadas a negar, assim como negam seus significados e sua importância.

... a Sociologia da Infância desenvolve-se contemporaneamente, em boa parte, por necessidade de compreensão do que é um dos mais importantes paradoxos atuais: nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração aonde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento. Ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças, a Sociologia da Infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. É por isso que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância. Que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade é o que é, porventura, novo e inesperado no desenvolvimento recente da disciplina (SARMENTO, 2008, p. 19).

Pretendemos “descobrir as crianças a partir do que elas nos contam”, (FERREIRA, 2008, p. 143) e, assim, aprender com elas caminhos e possibilidades para a superação do racismo religioso que sofrem nos cotidianos escolares, pois a partir da religiosidade, podem

nos revelar outra dimensão dos seus cotidianos e a existência de uma outra realidade social. O caminho foi escolhido cuidadosamente, por compreender as implicações que a metodologia poderia fazer: “... a etnografia é uma metodologia particularmente útil porque permite captar uma voz mais direta das crianças e a sua participação na produção de dados sociológicos...” (FERREIRA, 2008, p. 148). Esta, portanto, é uma pesquisa *com* crianças e não *sobre* crianças, protagonistas competentes interlocutores da sua história, suas experiências e entendimentos, melhores informantes das suas memórias, sentimentos e anseios.

As descrições etnográficas das ações sociais das crianças, ao testemunharem que não basta ser criança para ser imediatamente reconhecido como tal no grupo de pares, permitem então questionar aquilo que até agora têm sido os grandes mitos da infância e das concepções tradicionais: i) das crianças como seres em déficit, simples objetos passivos e meros receptáculos de uma ação de socialização; ii) da socialização como um processo vertical e unívoco, conduzido exclusivamente por adultos que o lideram, de acordo com objetivos claramente definidos e em benefício da reprodução social; iii) do brincar como uma ação natural e espontânea das crianças, credo único e emblema das atividades da infância; iv) do grupo de pares como forma de organização heterônima e genuína, de cuja suposta homogeneidade estão isentas relações sociais desiguais (FERREIRA, 2008, p. 146).

Sendo assim, nos chama a atenção para os sujeitos que são as crianças, valorizando a dimensão social em que estão inseridas, sua organização como um grupo social, os processos de socialização, que podem ser divergentes quando procuram gerir a heterogeneidade dos seus ofícios, papéis, identidades e posições sociais, para a presença de relações estratégicas de poder e contrapoder e “o papel que desempenham na conversão de diferenças em desigualdades sociais reconhecidas no grupo de pares como legítimas, ou em formas de resistência ou potenciação de mobilidade social” (FERREIRA, 2008, p. 147).

Para que isso aconteça, precisamos romper com a concepção de que as crianças, suas ações e conhecimento estão em permanente estado de erro. Seria, então, uma inversão do sentido da pesquisa, pois requer que um outro modo de como os adultos concebem as crianças, “... pelo recurso da multirreferencialidade teórica e metodológica, a fim de proceder a uma socioantropologia da criança capaz de a retratar como criança...” (FERREIRA, 2008, p. 147). Para Sarmiento, trata-se de um devir, ou seja, o que virá a ser e que ainda não é:

As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são ‘verdadeiros’ entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objeto

epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma reação de transição, incompletude e dependência (SARMENTO, 2008, p. 20).

Este movimento implica romper com as noções de poder unilaterais entre adultos e crianças a que estamos acostumados a produzir, a fim de permitir fazerem ouvir as suas vozes e serem escutadas: “Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos...” (FERREIRA, 2008, p. 147). E ainda, como nos mostra Sarmiento, uma vez que a criança se reconhece como sujeito e requer o seu espaço e ser ouvida: “... interessa-nos reforçar a ideia de uma renovação contemporânea dos estudos sociológicos da infância que, não obstante, caminha lado a lado com um efeito de invisibilização das crianças como atores sociais...” (SARMENTO, 2008, p. 18).

Além das crianças, também os adultos iniciados no candomblé se fazem importantes na pesquisa, mesmo não sendo o foco da mesma. Por que digo isso? Por uma compreensão de que: “Seguindo o princípio da ancianidade, é através da palavra que é feita a transmissão do conhecimento dos mais velhos para os mais novos, que serão tanto melhores quanto maior for sua capacidade de aprendizado e obediência” (MARCON, 2007, p. 89). Os mais velhos, neste caso, não são os que acumulam mais anos em sua idade cronológica, mas os que acumulam mais conhecimento desde a sua iniciação.

Buscamos em Silva (2015) as experiências do trabalho de campo etnográfico nas comunidades religiosas afro-brasileiras, em que apresenta as alianças existentes entre o universo da academia e dos terreiros. Segundo ele, “A antropologia estabeleceu sua identidade como ciência por meio de uma abordagem metodológica na qual a observação participante tornou-se elemento central” (2015, p. 13). Ou seja, uma convivência íntima, prolongada, com o olhar de dentro, que culmina em uma antropologia interpretativa, desenvolvida, principalmente por Clifford Geertz, quando nos diz que “se busca interpretar as superfícies duras da realidade em vez de sondar as tartarugas demasiado profundas” (1978, p. 40). Inserindo questões relativas à hermenêutica, Geertz (1978) buscou a observação da cultura como um texto, uma composição de significados concebidos socialmente pelos homens, uma análise, interpretação ou explicação detalhada e cuidadosa de uma obra, sua antropologia, que o autor via como uma leitura de segunda ou terceira mão, que ele chama de “por sobre os ombros do nativo”, feita de primeira mão sobre a cultura do outro.

O autor nos desafia a realizar o que chama de descrição densa “... esse esforço para descrever, de uma maneira inteligível, os fenômenos na sua originalidade, especificidade e

significação profunda” (GEERTZ, 1978, p. 27), com o propósito de “criar descrições densas de práticas sociais de indivíduos ou redes de indivíduos (coletividades), com o propósito de entender diferentes aspectos de diversas culturas” (POLIVANOV, 2013, p. 62). Na descrição densa, o pesquisador enfrenta, durante a pesquisa de campo, múltiplas estruturas conceituais complexas, que estão, muitas vezes, tecidas umas nas outras que lhes são estranhas, mas que precisa em primeiro lugar, aprender sobre elas para, depois, apresentá-las.

Nesta aventura a céu aberto que o antropólogo faz o envolvimento com a teoria, o campo e a escrita do texto se faz de forma aspiral, podendo começar antes mesmo da chegada do antropólogo em seu campo e prosseguir mesmo quando ele já o abandonou, pois ele acontece com antecedência no contato com os livros, experiências e os dados que obtemos em primeira mão. “Na prática essas etapas são processos que se comunicam e se constituem de forma circular ou aspiral” (SILVA, 2015, p. 27). Por isso, muitas vezes, o pesquisador encontra o que procurava apenas no final da pesquisa, ou não, fazendo com que ele valorize o que encontrou no percurso.

As relações construídas ao longo da pesquisa de campo entre o pesquisador e o grupo pesquisado assumem tamanha importância que são vistas como redes de campo: “... um conjunto de relações sociais que o antropólogo estabelece com as pessoas pesquisadas e que permite a realização do trabalho etnográfico” (SILVA, 2015, p. 32). Essas redes se constroem de forma gradual e lenta, pois exige acesso e aproximação dos indivíduos envolvidos, familiarização, confiança mútua e colaboração, em que a chegada ao terreiro é o momento mais delicado e decisivo, pois depende de como o pesquisador recebe as regras básicas de convívio do grupo, como as categorias de tempo, espaço, hierarquia, dentre outras, são pensadas e vividas.

A suposição de que o antropólogo, durante a observação participante, pode se manter neutro ou, então, “pairar” como uma “entidade” acima da vida dos seus observados e nela não interferir é, sem dúvida, uma visão pouco condizente com a realidade do trabalho de campo. O antropólogo que pesquisa as religiões afro-brasileiras, dificilmente realiza sua observação participante sem causar ou ser envolvido nos conflitos e rivalidades que caracterizam a vida cotidiana dos terreiros. O antropólogo vai aprendendo, assim, qual o grau adequado de proximidade e distância que deve manter na convivência cotidiana com os grupos... (SILVA, 2015, p. 38).

Para o autor, o pesquisador deverá experimentar a religião se quiser conhecê-la através da observação participativa. Ou seja, se só se conhece seus ritos, festas, preceitos participando ativamente. Para os pertencentes ao candomblé, a religião dificilmente se revela para quem não a experimenta. E salienta:

É possível viver n(as) religiões afro-brasileiras de múltiplas maneiras, e “acreditar” nem sempre é o único verbo que os adeptos nos pedem para conjugar quando nos falam e nos convidam a penetrar nos espaços mais sagrados e íntimos do culto. Outros, como amar, gostar, querer, desejar e aprovar podem ainda compor a semântica do diálogo e da participação (SILVA, 2015, p. 106).

Portanto, acreditar não é tão importante para o pesquisador. Eu, inclusive, incluiria outro verbo a lista apresentada por Silva: respeitar. Nenhum ser humano precisa amar, gostar, querer, desejar ou aprovar a crença do outro. Havendo respeito, inclusive pelo que não se crê, conhece ou pratica, como no meu caso, não há espaço para pedir ao outro que conjugue um verbo ou desejar impedi-lo de conjugar. O diálogo, aqui trazido pela oralidade, executa, também, o papel fundamental de co-construir, a partir do que se descobre, se observa e se aprende, maneiras de preservar a tradição e a crença viva, por compreender a sua importância, independente da fé que lhe é depositada.

A tradição da oralidade, além de trazer consigo a valorização da palavra, também representa um recurso protetivo dos negros contra os brancos, na tentativa de preservação da sua cultura: “Todos os etnógrafos que se interessam pela vida dos candomblés são surpreendidos pela importância que aí desempenha ‘o segredo’ como arma de defesa contra os brancos” (CAPUTO, 2012, p. 47). É na memória dos mais velhos do terreiro que reside a mitologia africana e todo o seu conhecimento é preservado, passado de geração em geração, para os mais novos.

O conhecimento é apresentado em forma de parábolas, de mitos, de casos aparentemente sem sentido imediato, em horas aparentemente inapropriadas, durante uma refeição, no intervalo de um ritual, enquanto se deparam na cozinha as aves sacrificadas ou se trituram as folhas para um banho. Um conhecimento que o ouvinte só lentamente vai juntando para construir sua compreensão da religião (SILVA, 2015, p. 45).

Muitos iniciados neste mesmo terreiro em que a pesquisa acontece, se dispuseram a contribuir com suas narrativas, suas vivências e as impressões que têm da infância vivida no terreiro, ora amado e ora negado. Crianças estas que viveram implicações parecidas com as que estão sendo encontradas no presente, por seus filhos e netos. Relatos que agora têm um lugar, se encontram, se entrecruzam, se misturam e se tornam recurso no tempo presente.

Os recursos metodológicos utilizados são gravações de áudio, fotografias e o caderno de campo, compreendendo este como uma importante ferramenta de pesquisa a fim de buscar apreender detalhes, de tentar não perder minúcias. Segundo Oliveira, “os dados contidos no diário e nas cadernetas de campo ganham em inteligibilidade sempre que rememorados pelo pesquisador” (1996, p. 31), em que a memória é o elemento mais rico na redação de um texto

quando o pesquisador a traz de volta do passado, no ato de escrever. Para Silva (2015), a utilidade do diário de campo está menos nos fatos observados e mais no que ele permite enxergar através dele. A memória, por sua vez, é o elemento mais rico na redação de um texto quando o pesquisador a traz de volta do passado, no ato de escrever. Recorreremos, então, às entrevistas de estrutura aberta como um recurso no tempo presente para trazer as narrativas a partir da oralidade: “No diálogo etnográfico que o antropólogo estabelece com os membros do terreiro, a entrevista é um momento privilegiado para a troca de informações e de percepções entre as pessoas que dela participam” (SILVA, 2015, p. 41).

Aos áudios cabem captar as vozes dos que foram silenciados e agora descrevem o que viram, o que viveram e o que sentiram. Ao gravador cabe tentar registrar cada suspiro, cada nó na garganta e cada sorriso para que possam ser transcritas com os sentimentos que lhes são próprios. À fotografia cabe eternizar o momento mais próximo da realidade, algumas paisagens da jornada, o testemunho para os que compreendem com os olhos ou com o olhar. “A permissão para fotografar e filmar pessoas e rituais depende do tipo de relação (intimidade, confiança, reciprocidade etc.) que se desenvolve entre o pesquisador e o grupo religioso” (SILVA, 2015, p. 60). Tais recursos nos auxiliam a não nos perdermos nos labirintos da cultura do outro, de natureza multifacetada:

O texto etnográfico em geral é uma redução brutal das inúmeras possibilidades de interpretação da experiência de campo e do difícil exercício de alteridade realizado entre o antropólogo e seus interlocutores. Primeiro, porque o texto etnográfico, como qualquer forma escrita de representação, já é em si mesmo uma “adequação” ou “transformação” da realidade que pretende inscrever, descrever, interpretar, compreender, explicar etc. Segundo, porque, devido à própria natureza multifacetada e dinâmica da realidade social, não é possível conceber uma representação etnográfica que a produza integralmente (SILVA, 2015, p. 118).

Os antropólogos formam uma comunidade interpretativa, em que o texto etnográfico possui uma natureza especial, uma vez que o que está fora do texto para a proteção dos segredos, não necessariamente está fora do mundo. “Além disso, as etnografias acadêmicas possibilitam, por exemplo, sistematizar o conhecimento religioso, tornando-o uma influente forma de transmissão ‘letrada’ das tradições de uma geração a outra...” (SILVA, 2015, p. 146). Escrever etnografia é, portanto, o resultado não somente da observação de campo realizada pelo pesquisador, mas de alianças que emergem entre pesquisador, terreiro e academia e que promovem uma aproximação real entre eles. “O texto etnográfico, como representação do campo e das relações que nele se dão, pode ser, portanto, menos o resultado ‘final’ de uma pesquisa e mais um meio para a melhor compreensão dos valores do outro...”

(SILVA, 2015, p. 183). Neste contexto de representações, o etnógrafo escreve mediante os seus valores e subjetividades para terceiros, que também farão as suas interpretações.

“Ambas são construções realizadas a partir da convivência entre pessoas que se observam e se interpretam mutuamente, não sendo possível haver palavras finais além das que são pronunciadas continuamente no fluxo ininterrupto do diálogo cultural” (SILVA, 2015, p. 184). Não existe um verdadeiro espírito do grupo observado, tampouco uma visão autêntica deste grupo. O que existe, na verdade, é o desejo mútuo de trocar experiências e conhecimentos, tão ricos e incomensuráveis nos cotidianos humanos.

Muitas vezes os recursos metodológicos me foram úteis, mas é impossível captar os sentimentos, traduzir os sorrisos, compreender os gestos com uma fotografia, uma gravação de áudio ou com a escrita no caderno de campo. No terreiro somos mais que meros expectadores curiosos. Volta e meia participamos dos mais variados acontecimentos. Durante o dia, por exemplo, em que todos estão trabalhando para a realização da cerimônia à noite, é comum ajudarmos em alguma tarefa. Carregar algo ou descascar milho enquanto conversamos faz parte do cotidiano. Os ensinamentos, as experiências e as histórias são transmitidos enquanto “fazemos algo”. Isso é próprio das comunidades tradicionais. As narrativas são compartilhadas em momentos comuns, com as experiências humanas de um povo que, ao longo do tempo, formou verdadeiros contadores de histórias. As contações de histórias não acontecem como na escola, geralmente em uma roda ou biblioteca, elas acontecem a todo o instante: com músicas, danças, gestos, na organização do terreiro, na divisão das tarefas ou no que é da responsabilidade de todos do terreiro, nos contos, nas lendas, nas explicações ou na negação delas. Tudo tem um por quê, uma hora certa de acontecer e de saber.

Todos ali aprendem, em seus cotidianos, a ser um bom contador de histórias, pois a oralidade assume o papel de registro, que é tão complexa quanto a escrita. Quando temos um livro como fonte, as informações estão ali para serem lidas e relidas quantas vezes necessário. No terreiro precisamos estar atentos aos gestos, aos movimentos, as cores, formatos, ao ritmo do atabaque, a função de cada quarto, de cada árvore, de cada planta. Só quando conseguimos “captar” algo é que perguntamos e, quem sabe, temos a resposta.

Um mestre contador de histórias africano não se limitava a narrá-las, mas podia também ensinar sobre numerosos outros assuntos (...) porque um ‘conhecedor’ nunca era um especialista no sentido moderno da palavra, mas, mais precisamente, uma espécie de generalista. O conhecimento não era compartimentado. O mesmo ancião (...) podia ter conhecimentos profundos sobre religião ou história, como também ciências naturais ou humanas de todo tipo. Era um conhecimento (...)

segundo a competência de cada um, uma espécie de ‘ciência da vida’; vida, considerada aqui como uma unidade em que tudo é interligado, interdependente e interativo; em que o material e o espiritual nunca estão dissociados. E o ensinamento nunca era sistemático, mas deixado ao sabor das circunstâncias, segundo os momentos favoráveis ou a atenção do auditório (BÂ, 2003, p. 174-175).

No início preferia me juntar às crianças, pois aprender com elas parecia ser mais “fácil”. Logo no primeiro dia uma criança me falou: “- Tia, como você pode vim pra roça de calça?” Eu, leiga, não sabia o que era roça e tampouco porque minha calça comprida estaria inadequada, já que estava frio. Com o tempo fui ganhando confiança e me sentar no chão ao lado de uma senhora idosa para conversar enquanto descascávamos uma bacia de alhos me pareceu convidativo. Talvez este seja um dos maiores encantos do candomblé: não existe preparo, hora certa para estudar e aprender. Todos aprendem a todo o instante numa busca coletiva de trocas e descobertas, com o poder da palavra, que preserva os ensinamentos e garante a sua vitalidade.

O convívio intenso nos faz “pertencer um pouco”, conhecer as pessoas pelo nome, dar um abraço quando chegamos, trocar receitas culinárias, chamar a atenção das crianças à beira da escada ou em alguma situação de perigo. Cada momento é um momento em que os relatos escritos ou os aparatos tecnológicos, nem sempre, conseguem captar. O terreiro é uma grande família e, aos poucos, virei mais uma “tia” para as crianças e passei a ser a Mishelle para os adultos, que antes me chamavam de “a moça da pesquisa”. A intensidade aumenta e o que antes olhava com timidez se transformou no sacolejo do corpo ao som dos batuques.

1.2 O(s) sentido(s) da fé – A experiência dos pertencentes ao candomblé

Na estrada que me auxilia na construção do conhecimento, busquei o sentido da fé para o povo que crê e pratica o candomblé, a partir das crianças, enquanto ainda assimilo a significação que se desenha em minha compreensão, que observo em toda sua exterioridade. As crianças ouvidas ocupam um lugar de destaque neste trabalho não somente enquanto narradoras das práticas de racismo religioso, que já sabemos perdurar com ímpeto, mas também, das narrativas destas crianças quanto ao amor ágape¹⁸, incondicional, único e

¹⁸Segundo o dicionário Aurélio, ágape significa o vínculo que liga duas almas que se compreendem. Acessado em 22 de janeiro de 2018: <https://dicionariodoaurelio.com/agape>

impossível de ser descrito com exatidão e que se entrecruza com o amor *storgé*¹⁹, o mais benéfico dos afetos entre os membros da família que construíram e escolheram para si na comunidade candomblecista.

Assim, este trabalho de pesquisa refletiu sobre a relação entre as escolas públicas, o estado laico e o racismo religioso que se manifesta nos cotidianos escolares. Permanecemos pensando essas tensões e buscando a superação do racismo religioso. No entanto, a opção foi por buscar ouvir, antes, os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2017), em suas narrativas orais, estabelecendo relação com as tradições orais africanas que, segundo Bâ, “há coisas que não se explicam, mas se experimentam e vivem” (1982, p. 193).

Para tal, buscamos com a pesquisa desenvolvida neste trabalho: Investigar a percepção dos sujeitos praticantes de religiões de matriz africana acerca do racismo religioso nos cotidianos, pois sempre existiu um “querer saber mais” e uma preocupação com as crianças que presenciei sendo vítimas de racismo religioso nas escolas; Compreender de que maneira o pertencimento às religiões de matriz africana pode ou não contribuir para a afirmação identitária negra, para o fortalecimento da autoestima de crianças e jovens negros/as, pois o terreiro simboliza um espaço de luta e preservação da história e da cultura africana no Brasil, que pode contribuir para o fortalecimento das crianças que pertencem ao terreiro, mas que também convivem socialmente em outros espaços; Apontar possibilidades de ações emancipatórias para a superação do racismo religioso nas práticas pedagógicas a partir da cosmovisão africana que vem sendo negada nos cotidianos escolares, pois o favorecimento de uma crença em detrimento de outras e, em especial às religiões de matriz africana e afro-brasileira, contribui para o apagamento de um povo e de sua história e cria o ambiente perfeito para os mais variados tipos de violência .

Neste sentido de horizontalidade é que buscamos as narrativas dos sujeitos do terreiro Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi, pertencentes a religião de matriz africana. A fim de sabermos mais sobre o racismo religioso presente nas escolas a partir da memória desses sujeitos. Consideramos que suas palavras contribuiriam para que aprendamos com eles a partir de uma cosmovisão inclusiva e, também, a fim de compreender melhor as realidades dos sujeitos cotidianos e a sua religiosidade. É preciso perceber o que ficou “na brecha entre o dizer e o fazer” (CERTEAU, 2017, p.11), a fim de compreender o quanto o pertencimento às religiões de matriz africana pode ou não contribuir para a afirmação identitária, para o fortalecimento da autoestima de crianças e jovens negros/as. “O testemunho, seja escrito ou

¹⁹Segundo o mesmo dicionário, é o amor conjugal, familiar, doméstico. Longe de ser interesseiro, esse amor é humilde, objetivo e sacrificial.

oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem” (BÂ, 1982, p. 168).

Por meio das descobertas pretendemos, então, apontar possibilidades de ações emancipatórias para a superação do racismo religioso nas práticas pedagógicas, aprendendo com a cosmovisão africana que vem sendo negada nos cotidianos escolares. Segundo Siqueira “O imaginário social brasileiro é marcado por uma forte presença da ancestralidade africana, que se reelabora e se reconstrói” (SIQUEIRA, 2002, p.74), mas que, por definição histórica, é aqui estigmatizada e contribui com sua exclusão

Os juízos de valor criados na perspectiva do racismo são desastrosos, pois objetivam destruir, a cada geração, a esperança desses povos e seus descendentes de se reconstituírem como pessoa, com liberdade e autoestima, pelo valor de si mesma e pelo que representa toda a história e cultura de sua família, de seus antepassados e de seus ancestrais. E é assim que se constroem e desconstroem identidades (SIQUEIRA, 2002, p.81).

A autora compreende o candomblé como “uma força de organização negra que desde o seu início se mantém enquanto forma de resistência, que desempenhou um papel muito importante ao longo do processo histórico brasileiro” (JNMU²⁰, nº16, p. 8). O candomblé, segundo ela, é a força que anima e guarda. Sua “força social” e a “forma de poder” essenciais do candomblé são elementos “capazes de serem transformados em força, para a liberdade ou libertação do negro no Brasil” (JNMU, nº16, p. 9).

1.3 Entre o sonho de igualdade e os atropelos das desigualdades – um cenário “perfeito” para o racismo religioso

Para Santos (1995), a ciência moderna colocou em curso um sistema sem compreensão de um todo em relação às partes que o compõem, sendo moldado pela hegemonia, em que tudo o que não se adequa aos moldes preestabelecidos é arrastado para a condição de ausência social ou de uma existência desqualificada. A partir daí o autor pensa essas desigualdades a partir da sociologia das ausências, em um procedimento investigativo que pretende assegurar ao que, supostamente, não existe e teve essa invisibilidade

²⁰ Maria de Lourdes Siqueira aborda, em um artigo publicado pelo Jornal Nacional do Movimento Negro Unificado, nº 16 em 1989.

veementemente produzida por modos de relações sociais injustas e predatórias. A intenção é converter objetos não legitimados em legítimos e, também, transformar ausências em presenças.

Segundo Santos (1995), se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é, principalmente, um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. “Estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atrai para outro lugar, a heterotopia, todos os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a loucura, o crime, a delinquência seja a orientação sexual” (SANTOS, 1995, p. 2). E assim, a cultura se fortalece e se legitima por um discurso histórico supostamente verídico e que tem por objetivo não só ditar o que precisa ser seguido, mas também rejeitar tudo aquilo que não se enquadra. Refere-se a um processo histórico pelo qual uma cultura, através de um discurso de verdade, gera o interdito e o rejeita.

(...) há que se reconhecer que nem toda a diferença é inferiorizadora. E, por isso, a política de igualdade não tem de se reduzir a uma norma identitária única. Pelo contrário, sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, a política de igualdade que as desconhece ou descaracteriza, converte-se contraditoriamente numa política de desigualdade(...) Daí o novo imperativo categórico que, em meu entender, deve presidir a uma articulação pós moderna e multicultural das políticas de igualdade e de identidade: temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 1995, p. 41).

Compreende-se que o outro não sabe o que é preciso saber, estabelecendo, então, um trato autoritário e sem diálogo que precisa ser tutelado, orientado e dirigido, negando a diferença ou, sendo reconhecida, utilizada apenas para criar hierarquia e discriminação. A diversidade é percebida como coação num cenário em que a suposta igualdade é impositiva, hierarquizando as diferenças e revertendo o diferente em desigual. Como nos aponta Santos, “o peso da normatização anti-diferencialista é tão grande na modernidade capitalista que a afirmação da diferença redundava quase sempre em reconhecimento de desigualdade” (1995, p. 45). Porém, para ele, igualdade e diferença não estão em oposição, já que a oposição da igualdade é a desigualdade e a da diferença é a homogeneização. O universalismo, que é um instrumento ideológico de luta contra a exclusão²¹ e a desigualdade, que assume dois modos distintos de concentração da desigualdade: o universalismo anti-diferencialista, que homogeneiza

²¹ Segundo Santos, o extremo da exclusão é o extermínio e o extremo da desigualdade é a escravidão. A desigualdade e a exclusão são sistemas de hierarquização social os quais se realizam pela forma em que se dá o pertencimento social, ou seja, na desigualdade o pertencimento ocorre através da integração subordinada, quem está embaixo está dentro e sua presença é indispensável, e na exclusão o pertencimento se dá pela forma como é excluído, quem está embaixo está fora (1995, p. 4).

negando a diferença e o universalismo diferenciador, que relativiza absolutizando as diferenças (SANTOS, 1995).

Assim, permaneceríamos negando ou certificando ou a igualdade ou a diferença, pois elas estariam em oposição uma vez que para ser igual estaria subordinado a uma norma identitária negando, portanto, a diferença. E para ser diferente estaria tornando plena a diferença, negando a igualdade. Dessa forma, “Se o primeiro universalismo inferioriza pelo excesso de semelhança, o segundo inferioriza pelo excesso de diferença” (SANTOS, 1995, p. 6).

O que levam “anônimos” a arremessarem pedras e atingir uma criança trajada com vestes típicas de sua religião após sair de uma festa em um terreiro de candomblé? Em “nome de Deus”, da “moral e dos bons costumes”, de uma “raça” gênero ou sexualidade hegemônica, esses discursos perigosos ganham adeptos que derramam o sangue dos que julgam estar em desconformidade com a sua ideologia. “... uma distribuição de massa que pretende conformar a multidão a modelos de consumo impostos, ao que ontem se trataria da ordem das verdades dogmáticas que se devem crer²² e dos ritos obrigatórios de celebração” (CERTEAU, 2017, p. 19).

Em nome de um padrão hegemônico, que é legitimado socialmente, a escola proíbe o uso das guias por não fazer parte do uniforme escolar, mas não impede e até legitima o uso dos crucifixos, que muitas vezes está presente nas escolas. Ou a reza a oração do Pai Nosso no início da aula que jamais seria substituída por um canto a Iansã. Todas essas diferenças adentram na escola com seus conflitos e identidades diversas que se tencionam. “Ao homem da cultura esclarecida se acha transferido o privilégio de ser, ele mesmo, o deus outrora ‘separado’ de sua obra e definido por uma gênese” (CERTEAU, 2017, p. 228). Ano após ano, um adestramento coercitivo incessante lhe negará, pouco a pouco, a sua identidade e o único direito que terá, a partir daí, será buscar o modelo de identidade legitimado pela sociedade: o modelo eurocentrado, pois “... o barulho inquietante de uma outra tradição” (CERTEAU, 2017, p. 227) parece incomodar.

Este “incômodo”, comumente, é o elemento que gera intolerância e violência. No Brasil, porém, é preciso falar além de intolerância religiosa, é preciso falar em racismo religioso, já que aqui a intolerância religiosa é potencializada e agravada pelo elemento racista. Neste trabalho a questão não será tratada por intolerância religiosa, visto que a não

²² Para Michel de Certeau, crença não é o objeto de crer, mas o investimento das pessoas em uma proposição, o ato de enunciá-la considerando-a verdadeira – noutros termos, uma modalidade da afirmação e não o seu conteúdo (CERTEAU, 2014, p. 252).

aceitação das crenças de matriz africanas é uma marca do racismo que o Brasil ainda tenta superar. Além disso, a tolerância pode ser considerada um “favor” de condescendência para que o outro exista, uma concessão, uma virtude e/ou benevolência de quem se encontra em posição de superioridade. Para Andrade (2009, p. 182), “O conceito de tolerância se coloca cada vez mais na pauta de discussão porque a intolerância com a diferença tem sido recorrente na história da humanidade.” Quem tolera se coloca numa atitude de quem não quer respeitar o outro, mas suportar ou permitir.

De acordo com Augras (1997, p. 8), “quando se trata de tolerância é, na verdade, da intolerância que se trata”. No coletivo o diferente é normal, desde que essa diferença se harmonize o máximo da igualdade padrão. Existe, aí, uma alegação de aceitação desde que o “outro” para fazer parte do mundo do “nós” aceite a proposta hegemônica em desconformidade com a inclusão. Somos, todos, constituídos de diferenças, porém, não obstante, ainda não aprendemos a tratá-la, ainda que a história da nossa existência esteja marcada, dolorosamente, pela escravidão dos negros, pelas guerras religiosas, pelo genocídio dos povos ameríndios, pelo holocausto dos judeus, pela aversão à homossexualidade e pela submissão das mulheres. Convém recordar, também, que as diferenças adentraram as escolas. Então, a pergunta que fica é: o que se tolera ou não nessas instituições de ensino?

Em meio a esse jogo de cartas marcadas de quem está dentro e quem está fora demarca o local de pertencimento, proteção, ascensão e, também, invisibiliza a parede que segrega ambas as partes, inviabilizando a travessia dos subalternizados. Um jogo em que só poderá haver um ganhador. A intolerância não é apenas interrogação histórica da não aceitação das divergências, ela pode ser agressiva e, comumente, assassina em meio ao ódio a diferença alheia. Neste sentido, a educação tem um papel fundamental a desempenhar no embate por sociedades menos intolerantes para construirmos uma história não de existência, mas de humanidade.

1.4 O som ensurdecido de uma outra tradição

Este incômodo com a tradição do que é considerado “outro” também é apontado pela autora Gusmão (2003), que traz o mundo da cultura e seu movimento, como parte da história de um povo, de uma tradição e herança, ao ser confrontado com outros universos, pressupõe interesses diversos postos numa relação de alteridade (o eu e o outro em relação) mais que de

diversidade (o eu e o outro). O que segue, a partir daí, são processos de manipulação da realidade, de acordo com as mais variadas maneiras de compreensão e conhecimento. O contato de povos com as mais diversas culturas resulta em experiências que colocam em xeque o espaço em que o encontro acontece, de confronto e de conflito, marcado pelo diverso, pelo diferente. O processo político que impõe a cultura do outro à revelia dos sujeitos sociais conduz à violência que mata o corpo (genocídio), como também mata a alma, preservando o corpo físico (etnocídio). Quando pensamos estas tensões dentro dos espaços escolares, a autora salienta:

[...] a escola tem sido o veículo de projeção de padrões e modelos que impedem o verdadeiro conhecimento, privilegiando um conhecimento dado e assimilado pela ordem institucional, nem sempre percebido pelos agentes sociais que conduzem o processo educativo (GUSMÃO, 2003, p. 92).

Pensando sobre o respeito à diversidade cultural nos espaços escolares como espaços a serviço de ideias capitalistas homogeneizadoras num cenário de enorme diversidade cultural, percebemos a importância da reflexão, a fim de favorecermos a conscientização que permita as mudanças de paradigmas construídas sobre as relações de poder capitalistas e de exclusão social. Nisso residem o paradoxo e o desafio de nossas práticas e propostas educativas. “[...] Nessa medida, a escola, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros” (GUSMÃO, 2003, p. 94). Para os educadores, que lidam com as mais variadas culturas nos cotidianos escolares, o desafio seria colocar-se no lugar do outro e ver o que o outro vê. Citando Franz Boas, considerado fundador na moderna antropologia cultural, a autora reflete:

Boas será um crítico atuante diante do sistema educativo americano, denunciando, entre outras coisas, a ideologia que lhe serve de base, centrada na ideia de liberdade, e sua prática educativa de cunho conformista e coercitivo, visando criar sujeitos sociais adequados ao sistema produtivo segundo um modelo ideologizado de cidadão. Demonstra, através de estudos diretos obtidos no campo educacional, que a escola inexistente como instituição independente e, como tal, não possibilita independência e autonomia dos sujeitos que aí estão. A meta da escola centra-se num aluno-modelo que desconsidera a diversidade da comunidade escolar e, para contê-la, atua de forma autoritária (GUSMÃO, 1997, p. 15).

A escola é um espaço micro de diversidade cultural, portanto, as crianças e os jovens são confrontadas/os com essa diversidade antes e fora da escola, sendo impossível que o aluno a desconsidere na escola ou fora dela, nos mais variados universos culturais em que decorre a

sua existência cotidiana. Ao mesmo tempo em que a educação, como prática libertadora, pode transformar um sujeito ou um grupo, ela pode, também, manter uma ordem instituída.

Sendo assim, “o processo de transformação presume mudança na passagem de um estado de competências, mentalidades, representações, a outro estado de competências e representações” (VIEIRA, 1999, p. 98). Segundo Vieira, o processo de mudança sugere, portanto, que a mudança parta de um estado a outro, do A para o B, por exemplo, pressupondo algo novo, anterior a ela sem, necessariamente, excluir a tradição. “Além disso, o estado B pode integrar competências que derivam ou se mantêm do estado A, dessa forma, (...) a mudança não exclui necessariamente a tradição. Antes pressupõem-na” (VIEIRA, 1999, p. 98-99).

Cada pessoa e cada grupo passará, diferentemente, por este processo de mudança se considerarmos a questão da identidade como o reconhecimento de si e/ou do nós que está implicada nessa rota de mudança. Seja pela assimilação, seja pela diferenciação, segundo Vieira, ela não é estática, pois é construída tanto por processos de fechamento quanto por processos de abertura, fluxos com tendência à continuidade-tradição e fluxos com inclinação à mudança. A identidade é (re)criada em conjunto com as mudanças sociais e culturais. Ela é conjuntural, transitória, ou seja, dependendo da conjuntura que o indivíduo ou o grupo vive, seus modos de vida, seus valores, são (re) criados.

Em termos individuais, a adesão ou não a uma mudança proposta do exterior é semelhante. Cada indivíduo é portador duma cultura pessoal construída não só a partir do grupo social de origem, mas também das interações com outros padrões constatados, experienciados ou mesmo rejeitados, em todo trajeto biográfico, como vimos, e reage a um modelo novo, imposto ou proposto, de modo por vezes muito diferenciado. É vulgar categorizar essas reações pelo menos em aceitação e rejeição ou resistência, mas é importante reter que não há uma cultura ideal nem uma cultura universal. Mudar de comportamento e/ou de cultura é um processo complexo: conhece-se o estado actual da cultura e, eventualmente, alguém prospectiva um estado desejado. Mas este corresponde à visão de outros e não caracteriza forçosamente a cultura Ideal (VIEIRA, 1999, p. 96-97).

Ou seja, as propostas pedagógicas, muitas vezes, são pensadas a partir da visão que produzimos de uns em relação aos outros, ou seja, “do etnocentrismo intrínseco do nosso olhar sobre o outro” (VIEIRA, 1999, p. 70). Portanto, o diálogo, a comunicação com o que é considerado diferente é um desafio que implica uma questão social e política nada harmônica, em que a alteridade e a identidade estão em jogo. A partir daí, podemos tentar estabelecer o diálogo com a diversidade cultural, que pressupõe a troca de diferenças que esteja comprometida em ampliar os limites da mente, na forma de pensar, de julgar, de dizer, não

estando encarcerados nos limites da sociedade, do tempo, da classe etc. E é partir desse pensamento que Vieira opta por uma educação intercultural no lugar da multicultural:

Podemos considerar pelo menos três lógicas subjacentes às atitudes e comportamentos perante as diferenças: uma que vê o outro, qualquer ele que seja, diferente mais desigual, com o qual pode haver relações sociais desde que ele se submeta ao nós. Corresponde ao exemplo clássico dos negros que trabalham nas tarefas mais penosas e assumem-nas, por vezes, até como um bem dos brancos. Aqui há multiculturalidade mas as relações sociais são desiguais, a comunicação e o poder são fundamentalmente unívocos. A outra lógica mais xenófoba entende o diferente como anômalo e horroroso; pretende-se aniquilá-lo para assegurar a monoculturalidade da sociedade e cultura dominantes, a hegemonia duma cultura una. É o exemplo clássico do nazismo. A terceira lógica, a que designo de interculturalidade, é um paradigma alternativo que aqui reivindico para a educação, e em geral para toda a vida social: a comunicação entre diferentes, mas não de forma desigual (VIEIRA, 1999, p. 367).

Segundo Vieira, os profissionais da educação acreditam que nos espaços escolares os sujeitos vivem entre culturas, com seus hábitos, saberes, interpretações da realidade, valores, etc., mas na proposta da educação intercultural é que todas as diferenças que habitam os sujeitos e, portanto, os espaços escolares, possam interagir dinamicamente enriquecendo todas as culturas implicadas no diálogo entre elas, não somente aceitando as diferenças. A escola precisa aprender, a partir da superação a uma ignorância histórica a conviver com as diferenças, não tolerando, mas aceitando, respeitando e valendo-se dessas contribuições para melhor trabalhar com os sujeitos da diferença... Numa atitude intercultural em que sujeitos de diferentes culturas falem uns aos outros em diálogo e não de forma hierarquicamente superior, como é o caso da sociedade brasileira, com a supremacia branca, europeia, cristã e masculina.

2 DA LAICIDADE EM XEQUE AO XEQUE-MATE DA PERSEGUIÇÃO RELIGIOSA

2.1 Consciência religiosa coletiva: entre a ideologia religiosa e realidade social

Etimologicamente, a palavra religião possui duas leituras latinas mais conhecidas. A primeira, de Lactâncio, (*religare*) se preserva o culto ao Deus verdadeiro e designa um vínculo passivo entre homem e Deus, estabelecendo um laço de piedade, sendo, pois, a religião um laço de piedade fundamental para religar os seres humanos a Deus. Já para Cícero, “(*relegere*) se representa fundamentalmente pela prática, pelo fazer meticuloso que requer a relação com os deuses e salienta o caráter repetitivo do fenômeno religioso e também o aspecto intelectual” (AZEVEDO, 2010, p. 95). Do termo religião (*religio*, em latim), então:

Vale dizer, porém, que os antigos pensadores romanos ou gregos não dispunham de uma noção ou conceito para exprimir a vivência que, nas línguas modernas, designa-se pelo termo “religião”. Aliás, da perspectiva etimológica, o sentido da palavra *religio* permanece discutido desde a Antiguidade. Tudo indica que ela tenha ocorrido pela primeira vez na obra de Cícero (106-43 a.C.), que a relaciona ao verbo *relegere*, “reler”, noção de *legere*, que, originalmente, significava “colher”, “juntar”, “rever o que se fez”, “retomar pelo pensamento”. Em todo caso, o uso do termo evoluiu para o uso cristão, como se observa, por exemplo, em Lactâncio (c. 250-c. 320), no sentido de *ligare* e *religare*, “unir”, “ligar”, “religar”. A *religio* seria, então, o que liga ou religa os humanos ao divino e, por isso, os humanos entre si (SAVIAN FILHO, 2012, p. 25-26).

Segundo Silva:

Por fim, cabe ressaltar que as religiões, ainda que sejam sistemas de práticas simbólicas e de crenças relativas ao mundo invisível dos seres sobrenaturais, não se constituem senão como formas de expressão profundamente relacionadas à experiência social dos grupos que a praticam (SILVA, 1994, p. 14).

Nessa sintonia, pode-se concluir que, ao considerarmos as características idiossincráticas do ser humano, cada indivíduo possui valores únicos em sua compreensão do divino, o que por si só promove visões diversas da religação (religião) da criatura com o criador, fortalecendo o diálogo interreligioso. Em entrevista concedida no ano de 2015, Antonio César Perri de Carvalho, presidente eleito da Federação Espírita Brasileira – FEB, afirma que a FEB é contra qualquer forma de proselitismo dentro do ambiente escolar, seja

ela oficial com a disciplina Ensino Religioso ou com as práticas pedagógicas proselitistas não oficializadas, porém materializadas no cotidiano escolar. E nos diz:

O Espiritismo, de acordo com o Evangelho, admitindo a salvação para todos, independente de qualquer crença, contanto que a Lei de Deus seja observada, não diz: Fora do Espiritismo não há salvação; e, como não pretende ensinar ainda toda a verdade, também não diz: fora da verdade não há salvação, pois que esta máxima separaria em lugar de unir e perpetuaria os antagonismos” (O Evangelho segundo o Espiritismo, trad. Guillon Ribeiro, 131 ed., Brasília: FEB, 2013, pág. 212).

Portanto, sob esta perspectiva, se o objetivo for alcançar esta religião, ela pode acontecer por diversos caminhos, visto que os sujeitos são únicos, heterogêneos e o que funciona para um, não necessariamente, pode funcionar para o outro. Da mesma forma, nenhum caminho pode ser considerado a única verdade, tampouco o único caminho para a salvação. Os caminhos, assim como os sujeitos, são diversos.

Certeau, em seus estudos sobre religião, nos diz: “Religião não significa mais uma ordem religiosa ou a igreja no singular, religião, de agora em diante se pode dizer no plural” (CERTEAU, 2007, p. 157). Embora majoritariamente cristãs, a oferta das religiões se deu, principalmente, a partir do período das Luzes com disputas com políticas, mais do que disputas por ideais, que hoje contribuem para que não haja uma relação respeitosa entre elas.

A verdade aparece menos como aquilo que o grupo defende, do que aquilo através do que ele se defende: finalmente, é o que ele faz, sua maneira de representar, de difundir e de centralizar o que é. Opera-se uma mutação que inverte os papéis recíprocos da sociedade e da verdade. Ao final, a primeira será o que estabelece e determina a segunda. Desta maneira se prepara uma revitalização das verdades. Mais precisamente, elas funcionam de um modo novo. As doutrinas logo serão consideradas como efeitos, depois como superestruturas ideológicas ou instrumentos de coerência próprios e relativos às sociedades que o produziram (CERTEAU, 2007, p.133).

Segundo Certeau (2007), a fé e a verdade passam a ter um papel coadjuvante no cenário das superestruturas ideológicas que, a partir de agora, priorizam as necessidades da sociedade e suas disputas políticas. Estar certo parece mais sedutor que fazer o certo. Além disso, toda e qualquer manifestação de fé discordante permanece no campo do folclore. “Ateísmo, feitiçaria, mística: estes três fenômenos sincronizados remetem o fato de que as igrejas se tornam incapazes para munir referências homogêneas à vida social” (CERTEAU, 2007, p. 157). Os costumes são mais importantes do que a fé, na “sociologia religiosa”. Uma unidade nacional é então promovida e delimitada pela aquisição, inicialmente catequética, do

conhecimento, já que as resistências eram encaradas como consequência da ignorância e todo o “resto” era rejeitado para o folclore ou eliminado.

Jean-Jacques Rousseau (2007, p. 154), aponta a mutação que se completou, quando escreve a Voltaire: “O dogma não é nada, a moral é tudo.” Da mesma forma, para a Enciclopédia, 2007, p 154: “A moral prevalece sobre a fé... porque quase toda moral (...) é de natureza imutável e permanecerá por toda a eternidade, enquanto a fé não mais substituirá e será transformada em convicção”. A prática social se faz o espaço cuja finalidade é criar uma teoria das condutas, em que doutrina de antes passa a ser uma crença, uma convicção, ou seja, uma opinião combinada com uma paixão, ou uma superstição, uma ciência dos costumes, ordenando e hierarquizando os costumes na “teoria da moral” de acordo com os códigos da doutrina. “Vejo muitas religiões contrárias e, portanto, todas falsas...” (CERTEAU, 2007, p. 156). Com as modificações no campo religioso no período das Luzes, a religião passa a pertencer ao regime da ordem e faz emergir uma nação pautada na não aceitação das diferenças, principalmente as religiões de matriz africana e afro-brasileira.

Quando nos referimos à tradição religiosa afro-brasileira, vislumbramos não uma chamada “cultura originária”, mas sim uma semântica existencial diáspora, isto é, um conjunto de práticas, representações e sentimentos não meramente perpetuados no tempo, mas reconstruídos por sujeitos forçosamente postos no exílio (OLIVEIRA, 2016, p. 712).

Vivemos num país em que a cultura hegemônica é cristã e é preciso reconhecer isso, uma vez que o ensino religioso e as práticas religiosas cristãs, nos cotidianos escolares, acabam numa lógica de doutrinação e imposição e toda imposição tem algum grau de constrangimento, ainda que se diga que estão apenas “ensinando valores”, que são construídos individualmente e podem ser diferentes de acordo com as diversas religiões e culturas existentes.

Quando um professor ensina os verbos aos seus alunos, espera-se que este professor ensine todos os tempos verbais e não apenas alguns. Da mesma maneira, quando apresentamos historicamente uma única religião ou uma única crença cristã como referencial no cotidiano escolar aos alunos, silenciemos a história das outras religiões. Não estamos, assim, ensinando as diversas matrizes religiosas que compõem a história do mundo e do nosso país. “O pensamento que dá base às nossas pedagogias é marcado pelo imaginário ocidental. Nele, a imagem do negro é assimilada ao mal, ao perigoso. Não é raro expressões como ‘denegrir’ utilizadas de forma estereotipadas” (OLIVEIRA, 2017, p. 140). Tais práticas favorecem, também, para que a memória de um povo e a sua identidade sejam apagadas e, em

decorrência disso, a violência que esse povo sofre no cotidiano é “quase” aceitável socialmente ou é naturalizada.

Em um país profundamente racista e desigual, é preciso reconhecer que este silenciamento e esta violência também foram trazidos para o ambiente escolar e isso está relacionado diretamente a uma violência seletiva com as religiões de matriz africana. O ensino religioso cristão e as práticas cristãs existentes no ambiente escolar trazem invisibilidade para outras religiões e quando apagamos a religião de um povo estamos apagando, também, a sua cultura criando, assim, o ambiente perfeito para que esse povo seja violentado de todas as formas.

2.2 Modos de ser e de crer

A população brasileira, como já mencionamos, se constituiu por africanos escravizados aos milhões e ao longo de séculos, que representaram um mercado colonial que ergueu o país com a força do seu trabalho. No início, na travessia das costas africanas para as brasileiras, fluíram bantos de Angola e Congo.

Em todas as regiões em que o povo banto se estabeleceu, dois tipos de culto se desenvolveram: o candomblé de Angola ou candomblé de Congo, mais ligado as raízes africanas e tendo recebido, posteriormente, certa influência nagô; e a macumba, com variados elementos como influência. Nas regiões onde dominava a influência indígena, como norte e nordeste, o culto dos espíritos dos caboclos e seus deuses (encantados) concorreu para a mistura de crenças. Deu origem ao candomblé de caboclo, que tem passado recentemente a integrar os elementos de origem banto (AUGRAS, 1983, p. 27).

A partir da metade do século XVIII percorreram os mares os africanos originários de regiões hoje equivalente a Nigéria e Benin (SODRÉ, 1999). Conhecidos como sudaneses, residiam onde se encontravam as nações ou cidades-estado conhecidas como Anagó, Oyo, Ijexá, Ketu, Ifé, dentre outras. São, entre outros, os iorubás ou nagôs (subdivididos em queto, ijexá, egbá, etc.), os jejes (ewe ou fon) e algumas nações islamizadas, como os haussás, tapas, peuls, fulas e mandingas (SILVA, 1994).

Já os bantos são originários de regiões localizadas no atual Congo, Angola e Moçambique e são conhecidos como os angolas, caçanjes e bengalas, que cultuam os deuses inkisees. Calcula-se que os bantos representem o maior contingente de africanos escravizados

e, por isso, exerceu maior influência sobre a cultura brasileira na música, língua e culinária. Segundo Silva (1994), o termo *calundu*, de origem banto, é o nome mais frequente para as religiões de origem africana no Brasil, além de *batuque* e *batucajé*. “Os *calundus* foram, até o século XVIII, a forma urbana de culto africano relativamente organizado, antecedendo às casas de *candomblé* do século XIX e aos atuais terreiros de *candomblé*” (SILVA, 1994, p. 43). Já seus relatos mais antigos datam de 1278, muito populares em Minas Gerais e Pernambuco. Hoje podemos definir o *candomblé* de outra maneira:

O *candomblé* caracteriza-se, entre outras coisas, por ser uma religião iniciática e de possessão extremamente ritualizada, onde os ritos são um acesso privilegiado às demais dimensões que o estruturam como o tempo, espaço, corporalidade, conduta, hierarquia, cargos, nomeação, panteão, etc. (SILVA, 1995, p. 121).

Seus encontros litúrgicos aconteceram clandestinamente, ao longo na história, como veremos a seguir: “Os terreiros podem dizer-se de *candomblé*, *Xangô*, *pajelança*, *jurema*, *catimbó*, *tambor de mina*, *umbanda* ou qualquer que seja o nome assumido pelos cultos negros em sua distribuição pelo espaço físico brasileiro” (SODRÉ, 2002, p. 53). Entretanto, em qualquer um deles, prevalece um conjunto de representações litúrgicas e de rituais *nagô*, mantido em sua maior parte pela tradição *Ketu*.

Vale insistir na importância do papel dos *Ketu* – consta que esta palavra tinha para os negros da Bahia a conotação de “acordo”. “E é isto que permite entender por que a estrutura originária *nagô* (*yorubá*), mas *gêge-nagô*, isto é, uma cominação dos *orixás* com os *voduns* daquela etnia (*Fon*) *daodeana*, também presente entre os escravos” (SODRÉ, 2002, p. 56). Quanto ao povo *nagô*, chamados assim no Brasil e por *iorubá* na Nigéria, chegaram no Brasil no fim do século XVIII e início do século XIX. Para eles, o universo contrapõe-se em dois mundos: sagrado e concreto; sobrenatural e físico; *orum* e *aiê*.

Quanto à *hierarquia* dos terreiros *Iorubá* e as funções desempenhadas pelos iniciados de *candomblé*, temos, segundo depoimento de Ebomi Vilde Dorian²³:

Abiã – Não iniciado, mas já pertence a casa. Após iniciado, será filho-de-santo;
 Iaô – noviço, já iniciado;
 Ebomi – Iniciado com 7 anos ou mais;
 Ogã – Do sexo masculino, não entra em transe. Toca os atabaques e canta para invocar os *orixás*;
 Ekede – Sexo feminino, ainda não entra em transe. Cuida dos filhos de santo quando estão em transe;

²³ Ebomi Vilde Dorian da Silva Castro, conhecido por Ebomi Vilde Dorian, tem o posto de Sarapegebe no Ile Àse Nila Ode, função recebida do Orisa patrono da casa, Oxóssi, que tem por finalidade cuidar do Ase na esfera civil, sendo uma espécie de Relações Públicas do terreiro em que acontece a pesquisa.

Mãe criadeira ou Jibonã – Responsável pelo noviço quando está no período de iniciação;
 Mãe pequena ou pai pequeno – Ajudante dos pais e mães de santo no comando do terreiro;
 Mãe e pai de santo – Responsável/dono do terreiro. Quem inicia os noviços, olhador dos búzios, responsável por eleger novos pais e mães do terreiro (Ebomi Vilde Dorian).

Quanto aos orixás, cultuados no candomblé de tradição Iorubá, temos:

Exu – Tem o designo de levar até as outras divindades os pedidos das pessoas. É uma divindade fundamental para o desenvolvimento da religião, porque ele é o princípio dinâmico da comunicação entre as pessoas e as divindades. É a divindade do movimento, dos começos. Senhor da comunicação;
 Ogum – Abre caminhos, como lhe foi determinado pelo Senhor Supremo e no seu vigor heroico possibilita a preparação de um cenário favorável para que a humanidade desempenhe o seu papel de co-partícipe do desenvolvimento. Senhor dos caminhos, da tecnologia, dos avanços;
 Oxossi – Na sua elegância particular, o grande provedor é o responsável pela mesa farta e prosperidade. O grande caçador, provedor da comunidade;
 Ossãe – Partilha os segredos das ervas medicinais e litúrgicas com os humanos, desperta o poder contido nas plantas permitindo aos filhos de santo manejarem a sabedoria das plantas para fortalecerem seus corpos e espíritos. O senhor das folhas;
 Omolu – Faz a transmutação e exerce influência sobre a saúde das pessoas, controla as pestes e as epidemias. Dono da terra;
 Oxumarê – Cria a grande aliança entre o céu e a terra, reafirmando o compromisso entre os seres humanos e as divindades.
 Nanã – O princípio da vida, dona da lama onde a sabedoria é gestada. Indica a energia daqueles que acumulam muitas experiências pelos anos vividos. Senhora das chuvas que fecunda a terra. Mãe ancestral;
 Oxum – Com a sua graça e encantamento, distribui riquezas e prosperidade. Senhora da fertilidade;
 Logum Edé – Partilha com a humanidade a alegria e a energia da jovialidade. É o caçador menino que até velho respeita. O jovem sedutor caçador dos rios;
 Ewá – É a senhora da sensibilidade, da visão de mundos, da estética. A divindade do céu cor-de-rosa. A senhora das possibilidades;
 Obá – Lutadora destemida, é símbolo de energia e muita força. Grande guerreira caçadora;
 Oyá/Iansã – Divindade guerreira dos ventos, dos relâmpagos e das tempestades, também cumpre a função de encaminhar os espíritos mortos para onde for devido. A grande guerreira dos vendavais;
 Iemanjá – Alimenta seus filhos com seus seios fartos reinando na vastidão das águas dos mares, é a grande mãe feiticeira;
 Iroko – Motor do movimento, transformação, ancestralidade e temporalidade. O sangue vivo da terra, que se movimenta irascível e incontrolável. Não se doma o tempo. A idade que não se mede;
 Xangô – Com sua opulência justiceira, legista em favor dos menos e dos mais afortunados. Divindade dos trovões;
 Oxalá – Orixá da paz e do equilíbrio. Impetuoso na sua forma jovem, sábio na sua manifestação ançã. Senhor da harmonia (BOTELHO; NASCIMENTO, 2011, p. 74).

Quanto aos voduns, são originários de povos ewê-fons, de região do antigo Daomé, que hoje é conhecido como república do Benim, denominados por jejes no Brasil. Os voduns, deuses do povo fon ou jeje, são forças da natureza e antepassados humanos divinizados. Apesar da perseguição histórica as religiões de matriz africana, o culto aos voduns sobreviveu

na Bahia, com um pequeno grupo, conhecido por candomblé jeje-mahim. No Maranhão, presentes em quase todas as casas de culto de religião de matriz africana onde é conhecido por tambor-de-mina, os orixás são chamados de voduns, algumas vezes referentes aos voduns nagô e não jeje (PRANDI, 2005).

Trata-se de religião iniciática e sacrificial, em que os sacerdotes são ritualmente preparados para "incorporar" as divindades em transe. As entidades manifestadas, que podem ser voduns ou encantados (espíritos), vêm à terra para dançar em cerimônias públicas denominadas tambor. As entidades são assentadas (fixadas em artefatos sacros) e recebem sacrifício, com oferta de animais, comidas, bebidas e outros presentes. Segundo tradição africana que se manteve no Brasil, cada humano pertence a um vodum, sendo para ele ritualmente consagrado em cerimônias iniciáticas, como ocorre no candomblé dos orixás (PRANDI, 2005, p. 65).

O culto aos voduns possui forte influência da Igreja Católica, com calendário similar e no Maranhão, festas e folguedos populares de caráter profano, como o bumba-meu-boi e o tambor-de-crioula, estão muito associados ao tambor-de-mina. De lá, sobreviveram dois terreiros de referência: A Casa Grande das Minas (Kuerebentan Zomadonu) e a Casa de Nagô (Nagon Abioton) (SILVA, 1994).

Recentes pesquisas históricas mostram que em fins do século XVIII uma rainha do Daomé, Agontimé, mulher do rei Agonglo que foi derrotado por seu rival, Adozan, foi vendida como escrava, tendo vindo parar em São Luís do Maranhão. E nessa cidade, no terreiro Casa das Minas, ainda existente, teria difundido o culto aos deuses voduns da família real daomeana (SILVA, 1994, p. 29).

De cultura jeje, A Casa das Minas possui enorme prestígio, embora se encontre, atualmente, em processo de extinção devido à ausência de novos iniciados. Terreiro de culto exclusivo aos voduns, A Casa de Minas possui um panteão numeroso e organizado, em que os voduns são reunidos em famílias. Nenhum terreiro foi originado a partir desta casa, embora exerça uma enorme influência nos demais. Já A Casa de Nagô, que é de origem iorubá, cultura voduns, orixás e encantados ou caboclos e muitos terreiros se originaram a partir deste. As comemorações são realizadas com datas marcadas com obrigações, ritos sacrificiais para os iniciados e a festa pública (tambor), que é realizada no barracão, em que a dança dos voduns prevalece por horas ou dias, enquanto perdura o transe. Os iniciados apresentam-se em trajes bordados em belos tecidos estampados nas cores dos respectivos santos, colheres de contas (rosários de mina) e, quando entram em transe, uma toalha é enrolada na cintura em sinal que um santo se manifestou (PRANDI, 2005).

Embora não tenha tido nenhuma pretensão em aprofundar conhecimentos sobre a doutrina do candomblé, pois este não é o objetivo desta dissertação, trazer ao diálogo o

pensamento de alguns teóricos sobre esta religião mostrou-se importante, tendo em vista que a pesquisa se deu em um terreiro de candomblé – o terreiro Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi, fundado em 06/06/1975 pelo babalorixá Ícaro de Oxossi, que segue a tradição iorubá Efan e tenta preservar a história e a cultura africana em seus cotidianos com seus ritos, práticas e na crença. Considero que assim a compreensão da leitura do texto possa ser facilitada principalmente para os que ainda não conhecem as religiões de matriz africana que sobreviveram no Brasil.

2.3 Recuar para avançar na luta

A história do negro vem sendo contada, pela historiografia oficial, pela classe dominante, que conta o que for mais conveniente, na reprodução do discurso hegemônico da “raça superior”, detentora do poder e da razão. Sendo o Brasil o país que mais escravizou em toda a história, com 40% dos seres humanos escravizados no mundo, precisamos aprender a conviver com tamanha diversidade de raças, culturas e identidades em todos os espaços, inclusive na escola, que reproduz o racismo em muitas práticas pedagógicas. Tais manifestações culturais hegemônicas também estão presentes no currículo de forma esmagadora na tentativa de coibir sem chance de emergir aqueles que estão em condição de silenciados ou marginalizados pela sociedade (GOMES, 2012). E a descolonização do currículo requer conflito, que é necessário para que algo novo aconteça. Para além do quantitativo, há de se lembrar, também, que o Brasil escravizou vidas por mais tempo que qualquer outra sociedade, demorando, assim, para admitir (e não a perceber) a igualdade de direitos de todos os seres humanos e, conseqüentemente, a sua liberdade.

Refletir sobre a origem do termo raça se faz pertinente para a compreensão de sua utilização. O termo raça deriva do latim “ratio”, significando categoria, espécie, tendo sido utilizado inicialmente no campo das ciências naturais, na Zoologia e Botânica para a classificação de animais e vegetais. Segundo Munanga (2003), no latim medieval o conceito assume outra perspectiva:

Como a maioria dos conceitos, a raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial. No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que, ipso facto, possuem algumas características físicas em comum (MUNANGA, 2003, p. 01).

Entre os séculos XVI e XVII o conceito de raça se modifica mais uma vez, passando a denominar relações de superioridade entre diferentes grupos europeus, deixando de utilizar critérios morfológicos para estabelecer relações de dominação pautadas nas diferentes classes sociais. Entre os séculos XVIII e XIX a questão da existência ou não das raças ganhou força com a indagação sobre a origem do homem, fazendo oposição às ideias igualitárias do Iluminismo. Assim, surgiram duas grandes vertentes: a monogenista e a poligenista. A primeira delas, monogenista, se fundamentava nas escrituras bíblicas, que defende a origem da humanidade em uma única fonte comum, sendo as diferenças entre os humanos produto da maior ou menor degeneração. Em seus estudos, Schwarcz (1993) nos diz que “... pensava-se na humanidade como um gradiente – que iria do mais perfeito (mais próximo do Éden) ao menos perfeito (mediante a degeneração)” (SCHWARCZ, 2002, p. 62).

Esta é a base para o racismo religioso, em que, no livro de Gênesis – Gn 2, 10 – 14, fala-se sobre a existência de um rio que saía do Éden e dividia-se em quatro braços: Físiom, Geon, que rodeia a terra de Cruch, Tigre e Eufrades, sendo Cruch descendente de Cam, filho de Noé. E, em Gn 9, 18-27 há uma narrativa da maldição de Noé sobre Canaã, filho de Cam, e toda a sua descendência. Os teólogos da época, então, defendiam a ideia de que se Cam é antepassado de Cruch e a África é a terra de Cruch, então ela é a terra da maldição (OLIVEIRA, 2017).

Já a segunda vertente, a poligenista, com estudos realizados na Sociedade Antropológica de Paris, liderados por Paul Broca, famoso anatomista e craniologista, que “acreditava na imutabilidade das raças e traçando, inclusive, paralelos entre o exemplo da não-fertilidade da mula e uma possível esterilidade do mulato” (SCHWARCZ, 1993, p. 54-55) e defendia a existência de vários centros de criação, que corresponderiam às diferenças raciais observadas, com a análise biológica do comportamento humano, dando alicerce ao racismo científico.

Faltava, então, apenas, contribuir para esta evolução através da conversão cristã para que se livrassem dos seus pecados. “Governar é fazer crer” (CERTEAU, 2007, p. 159). Foi nesse sentido que a escravidão foi abençoada pela Igreja Católica como o melhor caminho para a conversão desses povos ao cristianismo, considerado como sua a única e verdadeira salvação. E, com este mesmo pensamento a Igreja Católica interferiu na educação religiosa nas escolas brasileiras. O lema dos discursos católicos: “Se não é possível encher de gente são o imenso território do Brasil, povoemo-lo de ideias sadias” (CARVALHO, 1998, p. 210). Nessa resistência contra a invasão de tais males, a cruzada moral não visava somente a

disciplinarização da população pobre, mas visava, também, construir um muro de aço moral que fosse capaz de “impedir que a miséria urbana contaminasse física e moralmente as elites”.

A imposição do catolicismo aos povos escravizados sempre foi alvo de críticas, afinal, trata-se de povos com sua própria história, sua cultura e sua religião que se viram negados. “‘Venderam’ o espírito africano na pia do batismo católico assim como, através da indústria turística, comerciam o negro como folclore, como ritmos, danças e canções... Nada é sagrado para a civilização ocidental branca e cristã” (NASCIMENTO, 2016, p. 148). A demonização dos seus rituais e suas crenças se perpetua até hoje, quando uma boa parte dos brasileiros ainda atribui ao mal às religiões de matrizes africanas e percebemos, a todo o instante a incansável perseguição religiosa que os que professam essa fé sofrem e que podem gerar, inclusive, violência. “... legitimidade se origina na ilegitimidade de uma violência” (CERTEAU, 2007, p. 158). Além de ser uma violência e quase um genocídio cultural (uma vez que as religiões trazidas com os seres humanos escravizados tenham que lutar, até hoje, para não serem extintas), a imposição do catolicismo significou, também, um não pertencimento dos povos africanos com a nova crença, que nada tinha a ver com sua história e com sua fé.

Evidenciava-se e ainda se evidencia, por um lado, o racismo pela marca, pelo que se traz no fenótipo; por outro lado, o racismo pelo que se sente e se acredita, ou seja, pela origem e ancestralidade. Segundo Oracy Nogueira (2006), o preconceito pode ser por marca (pela cor da pele, que prevalece no Brasil) ou por origem (de acordo com a ascendência). Além disso, toda e qualquer manifestação de fé discordante permanece no campo do folclore. “Ateísmo, feitiçaria, mística: estes três fenômenos sincronizados remetem o fato de que as igrejas se tornam incapazes para munir referências homogêneas à vida social” (CERTEAU, 2007, p. 157).

Para Abdias do Nascimento, eis o racismo ao estilo brasileiro:

não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país (NASCIMENTO, 2016, p. 111).

Das várias maneiras de se institucionalizar o racismo, a sociedade opera para a manutenção do racismo com o governo, pelas leis, pelo capital, com as forças armadas e com a polícia. As classes dominantes contam, também, com potentes ferramentas de controle social e cultural, como os meios de comunicação de massa: rádio, televisão e imprensa. Além

desses e, talvez o mais importante e eficiente, tem sido o sistema educativo marcado pelo racismo institucional, pois, segundo Nascimento (2016): “O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas...” (p. 113). Neste sentido perverso de currículo não há, somente, a tentativa de apagamento da história de um povo, da sua cultura e civilização, que é parte indissociável da história do povo brasileiro. As referências comumente encontradas no currículo sobre o africano e afro-brasileiro têm o despudor de reforçar a alienação e a negação da identidade negra, que coloca as populações negra e branca caminhando lado a lado e não juntos.

da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora (NASCIMENTO, 2016, p. 111).

Desde o início da colonização vários instrumentos foram usados pelo poder escravizador na tentativa sem fim de aniquilar, definitivamente, a vitalidade cultural africana. Para Nascimento, as culturas africanas “foram mantidas num verdadeiro estado de sítio” (2006, p. 123) a fim de serem perseguidas e exterminadas. Dentre as mais variadas formas de perseguição e agressão espiritual, mais ou menos violentas, estava o batismo compulsório, que aconteciam nos portos de embarque africanos ou nos portos de desembarque brasileiros. A Igreja Católica, outro instrumento de legitimação da escravidão, também possuiu homens, mulheres e crianças escravizados, tendo perseguido e atacado as crenças religiosas africanas. Ainda assim, “algumas delas conseguiram persistir em sua estrutura completa, enquanto outras sobreviveram através de certo elemento ritual e de uma ou outra divindade cujo culto se manteve” (NASCIMENTO, 2016, p. 124).

2.4 A perseguição que culminou no racismo religioso

Segundo o mapeamento dos terreiros no Rio de Janeiro realizado por Fonseca e Giacomini, em 2013, mais da metade dos terreiros do Rio de Janeiro relatou já ter sofrido

algum tipo de agressão e/ou ato discriminatório em que a maioria teria ocorrido em locais públicos – rua ou via pública. A maior parte dos atos de agressão ocorreram no entorno dos terreiros, ou seja, a própria vizinhança. Outros locais e instituições públicas também aparecem no mapa da violência religiosa, como “... escolas, lojas, parques, praças, terrenos baldios, cemitérios, hospitais, postos de saúde, posto policial, empresas, prefeitura e estação de trem” (FONSECA, GIACOMINI, 2013, p. 142). Há, também, as agressões cometidas aos terreiros, como salienta:

Dessa forma, seja por apedrejamento, invasão, destruição de imagens de culto ou por pichação da fachada, acusação de venda de tóxicos ou de manter menores em cárcere privado, ameaça a expulsão ou perseguição de proprietário do imóvel, assim como ser xingada e mal falada, a casa de culto geralmente está longe de gozar de uma rotina tranquila. (FONSECA, GIACOMINI, 2013, p. 144).

“Candomblé foi o nome que recebeu a religião dos povos iorubás, trazida da Nigéria para o Brasil” (NASCIMENTO, 2016, p. 125). Dentre as suas variações, provenientes dos diversos grupos vindos da África, como os ewe (gêges) do Benin, Angola-Congo e outros ramos bantos. “Culto aos orixás, o candomblé resistiu e conservou inato seu corpo de doutrina, sua cosmologia e teologia, o testemunho dos seus mitos vivos e presentes” (NASCIMENTO, 2016, p. 125). Maior símbolo da resistência da cultura e da arte africana, o candomblé buscou a invisibilidade dos asilos desconhecidos, de difícil acesso, em meio as matas ou encostas de morros longínquos. O objetivo, com os esconderijos, era de minimizar a prolongada tradição de suplício com a polícia que, constantemente, invadia seus terreiros e confiscava suas esculturas rituais, objetos do culto e vestimentas litúrgicas. Além disso, encarceravam seus sacerdotes e praticantes do culto. Nascimento nos traz uma anônima poesia popular de negros, que nos ajuda a compreender o tratamento que a polícia reservava aos sacerdotes da religião africana:

Dá licença, Pai Antônio,
 Eu não vim te visitá
 Eu estou muito doente,
 O que quero é me curá.
 Se a doença for feitiço
 me cura no seu Congá;
 Se a doença for de Deus...
 Ah! Pai Antônio vai me curá!
 Coitado de Pai Antônio
 Preto velho rezadô,
 Foi parar numa prisão,
 Ah! Por não ter um defensô.
 Pai Antônio na Quibanda...
 É curadô! É pai de mesa, é rezadô!

É pai de mesa, é rezadô!
 Pai Antônio na Quibanda é curadô!
 Povo de Umbanda!
 Povo valente!
 Rei do Congo!
 Meu pai chegou!
 (NASCIMENTO, 2016, p. 126).

Devido às constantes prisões dos sacerdotes do candomblé, foi criado um novo posto hierárquico sacerdotal nos terreiros: os ogans – “funcionam como uma espécie de patronos honorários do candomblé, em geral pessoas com prestígio bastante para proteger o terreiro, seu corpo sacerdotal e seus frequentadores da violência costumeira das autoridades públicas” (NASCIMENTO, 2016, p. 126). Além dessas atribuições, os ogans também eram incumbidos da defesa do terreiro da Igreja Católica e acudiriam financeiramente o terreiro caso fosse necessário. Uma estratégia de proteção importante é que, comumente, o ogan deveria ser uma pessoa influente na comunidade dominante e, em sua maioria, eram brancos. A perseguição policial aos candomblés resultou, também, no deslocamento constante dos sacerdotes e sacerdotisas na tentativa de evitar as constantes prisões e de manter a sua fé.

Nem todos os negros escravizados, porém, conseguiram preservar sua cultura no Brasil devido as péssimas condições a que eram submetidos. “Vítimas permanentes da violência, suas instituições culturais se desintegraram no estado de choque a que foram submetidas” (NASCIMENTO, 2016, p. 125). Para Sodré, “os terreiros constituem exemplo notável de suporte territorial para a continuidade da cultura do antigo escravo em face dos estratagemas simbólicos do senhor, daquele que pretende controlar o espaço e a cidade” (2002, p. 19). Num misto de desprezo e fascínio pelo exotismo, as elites sociais aliadas aos órgãos de repressão policial e controle social e higiene mental se empenharam na perseguição à crença africana: “Foram perseguidas pela Igreja Católica ao longo de quatro séculos, pelo Estado republicano, sobretudo na primeira metade do século XX...” (SILVA, 2015, p. 23). Sendo assim, o terreiro se configurou como espaço de protesto do negro contra as condições da escravidão, promovendo a esperança de mudança pela crença e a organização para a libertação das condições de submissão.

A certificação extrema da perseguição policial se concretiza com a exigência do registro obrigatório na polícia apenas dos templos de religiões afro-brasileiras para realizar as cerimônias religiosas, que eram consideradas atividades criminosas. Os terreiros precisavam requerer um alvará de funcionamento na delegacia de acordo com a exigência da Lei 3.097/72 e vigeu até 1976, quando o governador revogou o decreto 25.095 de 15 de janeiro de 1976,

marco regulatório que, de fato, liberou os terreiros de terem que pedir a licença policial para praticar a sua liturgia:

O GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA no uso de suas atribuições e CONSIDERANDO que, na expressão "sociedades afro-brasileiras para atos folclóricos", a que se refere a Tabela I, anexa à Lei Nº 3.097, de 29 de dezembro de 1972, se tem identificado para fins de registro e controle nela previstos, as entidades que exercitam o culto afro-brasileiro, como forma exterior da religião que professam;

CONSIDERANDO que semelhante entendimento se não ajusta no sentido e alcance da lei, sendo antes antagônico ao princípio constitucional que assegura a liberdade do exercício do culto; CONSIDERANDO QUE É DEVER do poder público garantir aos integrantes da comunhão política que dirige o livre exercício do culto de cada um, abstendo quaisquer embaraços que o dificultam ou impeçam;

CONSIDERANDO AFINAL que, se assim lhe incumbe proceder para com todas as crenças e confissões religiosas, justo não seria que também não fizesse em relação às sociedades do culto afro-brasileiro, que de idêntico modo têm a liberdade de regerem-se de acordo com sua fé.

DECRETA:

Art. 1º - Não se incluem, na previsão do item 27 da Tabela nº I, anexa a Lei 3.097, de 29 de dezembro de 1972 as sociedades que pratiquem o culto afro-brasileiro como forma exterior da religião que professam, que assim podem exercer o seu culto independentemente de registro, pagamento de taxa ou obtenção de licença junto a autoridades policiais.

Art. 2º. Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, 15 de janeiro de 1976.

ROBERTO FIGUEIRA SANTOS

LUIZ ARTHUR DE CARVALHO (NASCIMENTO, 2016, p. 127 - 128).

A luta, iniciada pelos africanos escravizados, permanece até os dias de hoje, já que as perseguições, o racismo religioso contra as comunidades religiosas afro-brasileiras não são casos do passado e continuam a se materializar nos dias atuais. Com o decreto do governador da Bahia, podemos perceber que mesmo onde a população é majoritariamente negra, "... até mesmo na Bahia, onde a população afro-brasileira constitui mais de 70% da população total do estado, a religião desta maioria esteve sujeita ao registro na polícia e ao pagamento de taxas de licenças para funcionamento dos terreiros..." (NASCIMENTO, 2016, p. 128). Embora estejam ferindo a constituição brasileira, as exigências para o controle e sujeição das autoridades se perpetuaram ao longo da história, pois "... a proximidade física dos antigos escravos, expansão dos cultos negros, etc. – tornam-se ameaça cultural..." (SODRÉ, 2002, p. 46). Portanto, os traços culturais africanos que resistiram à árdua perseguição brasileira não se devem a uma relação respeitosa entre os negros e brancos no Brasil, mas sim a sobrevivência clandestina e marginalizada de um povo escravizado e perseguido que resistiu as práticas de uma minoria que desejou, planejou e contribuiu para a sua morte.

Podemos concluir, com a ajuda de Nascimento (2016), que a cultura sobrevivente dos negros resistiu apenas porque se incorporou a cultura branca de maneira disfarçada, sem que os brancos pudessem “autorizar” ou “se dar conta”. Quando pensamos o que seria essa cultura brasileira, porém, devemos estar atentos ao fato de que “As culturas africanas chegaram ao Brasil com a própria fundação da colônia, pela força dos números, - os africanos eram majoritários – elas eram as culturas dominantes” (NASCIMENTO, 2016, p. 130). Os portugueses, entretanto, eram um grupo pequeno que exercia o domínio pela força das armas, insistindo para não incluir 85% dos habitantes na população brasileira com uma construção de identidade e cultura artificiais.

A perseguição, que segue com o intuito de total apagamento, usa de vários modos de violência, de acordo com a conjuntura histórica:

As técnicas usadas têm sido diversas, conforme as circunstâncias, variando desde o mero uso das armas, às manipulações indiretas e sutis que uma hora se chama ‘assimilação’, outra hora ‘aculturação’ ou miscigenação; outras vezes é o apelo à unidade nacional, à ação civilizadora, e assim por diante (NASCIMENTO, 2016, p. 131).

Não muito distante desta realidade vivemos, na atualidade²⁴, o apelo à unidade nacional e à ação civilizadora mencionados pelo autor com o convite ao fascismo estampados nos discursos e práticas de um presidenciável, durante sua campanha, que destila ódio em suas palavras. “A fala pode criar paz, assim como pode destruí-la. É como fogo. Uma única palavra imprudente pode desencadear uma guerra, do mesmo modo que um graveto em chamas pode provocar um incêndio” (BÂ, 1982, p. 173). A fala, neste caso, incita a guerra aos que não se enquadram no modelo de sociedade particular e perverso do candidato (vencedor das eleições), que arrasta com ele para o poder muitos outros com o mesmo discurso. “... com a crescente eleição de candidatos evangélicos ou de aliados a tais igrejas, a batalha contra outras denominações religiosas também se reflete ou se ampara no campo da representação política” (SILVA, 2015, p. 17). Ao contrário do que se pudesse esperar, a quantidade da população que encontrou afinidades com as palavras de ódio é enorme, incitando violência nas ruas contra a população negra, os LGBTs, os pobres e as mulheres, com o feminicídio crescente a cada dia.

Nascimento, chama a atenção para o projeto de esmagamento da população negra quando nos diz: “... todo esse cortejo genocida aos olhos de quem quiser ver” (2016, p. 131),

²⁴ Refiro-me à disputa presidencial ocorrida no Brasil, ano de 2018.

em que atestados de tolerância, benevolência e democracia racial tentam nos ser vendidos como produto de uma nação igualitária e justa, na persistência da perversão da realidade.

Quando levantamos o véu que camufla a realidade, percebemos que o sincretismo religioso nada mais foi que outro mito a ser vendido, uma vez que não decorreu de uma troca livre de saberes e culturas, “... o sincretismo católico-africano decorre da necessidade que o africano e seu descendente teve de proteger suas crenças religiosas contra as investidas destruidoras da sociedade dominante” (NASCIMENTO, 2016, p. 133). O sincretismo, portanto, foi o único recurso de preservação da crença africana em detrimento a imposição da igreja católica como única religião oficial. Aos negros escravizados coube, apenas, aceitar a coação violenta de sua fé e de sua cultura mascarada em um discurso catequético que pregava amor, mas praticava o ódio. “Os escravos se viram assim forçados a cultuar, aparentemente, os deuses estranhos, mas sob o nome dos santos católicos guardavam, no coração aquecido pelo fogo de Xangô, suas verdadeiras divindades: os orixás” (NASCIMENTO, 2016, p. 133). O sincretismo pode ser considerado, dessa forma, uma técnica de sobrevivência e continuidade da sua religião.

Refletindo sobre o sincretismo a partir dos estudos de Sodré (2002), compreendemos o sincretismo como algo delicado, que precisa ser pensado com cautela. Segundo o autor, o sincretismo é habitual em qualquer religião, já que acarreta na troca de influências de maneira natural e mútua entre modos diversos. O cristianismo, por exemplo, recebeu influências judaicas, gregas, romanas e outras.

Mas o sincretismo, vale frisar, implica sempre transformações litúrgicas de parte a parte. Do contrário, não se mistura junto com, mas se mistura sem acrescentar, sem real modificação ao nível do paradigma institucional. Essas mesclas de segunda ordem têm ocorrido na história das relações entre o catolicismo brasileiro e os cultos negros. Mas não tem havido sincretismo, porque são sistemas simbólicos incompatíveis: o catolicismo é apenas religião, comprometida com uma economia industrialista vocacionada para a dominação universal do espaço humano, enquanto o culto gêge-nagô tem motivações patrimonialistas de grupo, ecológicas, e não se define exclusivamente por parâmetros ideológicos de religião (SODRÉ, 2002, p. 61).

Assim como Nascimento (2016), Sodré (2002) defende a ideia de que os negros trazidos para o Brasil não tiveram outra alternativa a não ser a de “obedecer”, com o intuito de preservação da sua fé e de sua cultura. Ocorreu, portanto, de uma aproximação dos contrários realizada pela força da imposição, em que os negros continuavam cultuando seus orixás, mas sob os avatares dos santos católicos: “Ao associarem alguns de seus deuses, os orixás, com os santos da religião católica, os negros não sincretizavam coisa alguma, mas respeitavam (como

procediam em relação aos deuses das diversas etnias) ...” (SODRÉ, 2002, p. 61). Neste caso, o cruzamento das diferenças não foi respeitoso e sim impositivo, fazendo com que os negros escravizados criassem táticas de sobrevivência frente às estratégias dominantes da época, como nos ensina Certeau (2017).

Porém, ainda que o sincretismo tenha ocorrido de maneira impositiva, “... seduziram as diferenças graças à analogia de símbolos e funções” (SODRÉ, 2002, p. 62). Além de ser uma violência e quase um genocídio cultural, a imposição do catolicismo significou, também, um não pertencimento dos povos africanos com a nova crença, que nada tinham a ver com sua história e com sua cultura, ainda que o cristianismo tenha seduzido uma parte dos africanos trazidos para cá e os negros tenham transformado esses espaços em instrumentos de identidade, solidariedade e coesão grupal.

Segundo Oliveira (2008), o viajante norte-americano Daniel Kidder, durante uma procissão ocorrida no Rio de Janeiro, ouviu de um negro: “Lá vai meu parente” ao avistar um santo negro no cortejo religioso. “Lá vai meu parente”, o senhor gritou, com fé, com o orgulho do pertencimento, procurando se entrelaçar aos poucos pontos de aproximação que o cristianismo possuía com ele e com seus irmãos. São Benedito representava não somente esta aproximação conveniente, mas também a possibilidade de um final feliz, de alguém que olhasse este povo tão desprotegido e sofrido. “Classe com enorme devoção” é citado por Daniel Kidder sobre o povo negro, esquecendo-se que se trata de um povo carente de esperança, massacrado física e emocionalmente, claramente enfraquecido e facilmente influenciado por um discurso de uma vida digna e com paz, ainda que se trate apenas de uma promessa para além da morte.

Outra história que pode nos contar um pouco mais sobre essa identificação e que percorre o estado de Minas Gerais, nos fala sobre o aparecimento e resgate da imagem da santa Nossa Senhora do Rosário:

Nos tempos da escravidão, os negros escravos viram uma imagem da santa vagando nas águas do mar. Os brancos a resgataram e entronizaram numa capela construída pelos escravos, mas na qual os negros não podiam entrar. Apesar dos hinos, preces e oferendas, no dia seguinte a imagem desaparecia do altar e voltava ao mar. Após várias tentativas frustradas de manter a santa na capela, os brancos rendem-se à insistência dos escravos e permitem que eles rezem para a imagem, à beira-mar. Um guarda de Congo dirige-se, então, para a praia e com seu ritmo saltitante, sua coreografia ligeira, suas cores vistosas, paramentos brilhantes e fitas coloridas canta e dança para a divindade. A imagem movimenta-se nas águas, alça-se sobre o mar, mas não os acompanha. Vêm, então, os moçambiqueiros, pretos velhos, pobres, com vestes simples, pés descalços, que trazem seus três tambores sagrados, os cambones, feitos de madeira oca e revestidos por folhas de inhame e bananeira. Com seu canto grave e glutal, seu ritmo pausado e denso, as gungas, seus patangomes e sua fé

telúrica, cativam a santa que, sentada no tambor maior, o Santana ou Chama, acompanha-os, devagar, sempre devagar (MARTINS, 1997, p. 45).

A devoção, bem estruturada e difundida, confirmou a eficiência do projeto catequético, em um complexo modo de composição de um grupo, em que a criação da sua identidade coletiva era determinada pelo contraste, como nos aponta Oliveira e ainda complementa: “Entre os inúmeros desafios assumidos pela Igreja na Cristandade encontrava-se o da catequese dos ‘homens de cor’. Para enfrentá-lo, a Igreja promoveu o culto aos Santos Negros” (2008, p. 122). Em Minas Gerais essa cisão étnica dos africanos envolve, também, a devoção dos outros.

Por se tratar de uma religião distante da realidade e da cultura africana, o catolicismo, com seus inúmeros santos brancos e de olhos azuis, ganhou notoriedade entre os negros com os poucos santos negros que possuía. Com essa aproximação, os africanos ampliavam suas relações pessoais, construindo maiores possibilidades de contar com apoio e solidariedade em momentos difíceis de suas vidas. São Benedito, Santo Elesbão, Santa Efigênia e Santo Antonio Categeró, foram alguns dos santos negros utilizados como recurso para a catequese. No campo, sem tanta organização, os escravos tinham de sujeitar-se, de qualquer maneira, ao modelo católico. Dançavam para São Benedito, ao ritmo do toque de Oxumaré. (AUGRAS, 1983, p. 27). Não sendo possível cultuar aos seus deuses abertamente, alguns negros escravizados passaram a cultuar os deuses católicos.

A aparência dos santos católicos negros causou uma identificação aos negros escravizados, facilitando, assim, a imposição do catolicismo. São Benedito, por exemplo, possui uma história que permitiu essa aproximação, pois era negro, filho de escravos e sua fé foi o alicerce que precisava para se conformar com a vida que vivia. Sendo “... o santo como exemplo de virtudes e de atitudes de subordinação à igreja foi um importante aliado da igreja colonial, e nesse sentido, tanto para os homens brancos, quanto para os chamados homens de cor” (OLIVEIRA, 2008, p. 26).

Assim, ocorreu o batismo compulsório do africano escravizado, pois “Para manter uma completa submissão do africano, o sistema escravista necessita acorrentar não apenas o corpo físico do escravo, mas também seu espírito” (NASCIMENTO, 2016, p. 134). Ou seja, o africano trazido para o Brasil teve o corpo escravizado, violentado de diversas maneiras, treinado para o trabalho forçado, teve um outro nome atribuído a sua existência, sua identidade negada e, para a eficiência do genocídio, suas memórias, valores e crenças apagados com o proselitismo que, ainda hoje, vemos perdurar fortemente e, muitas vezes, à sombra do poder armado e da imposição:

Mudam-se os tempos, mas não o tratamento dispensado ao negro pela sociedade brasileira: hoje, em vez do batismo compulsório, temos a ‘democracia racial’ compulsória, cujos mandamentos são impostos pela ameaça policial, pela Lei de Segurança Nacional, e todo um cortejo de instrumentos legais e ilegais para amedrontar e dissuadir aqueles que não querem rezar pelo catecismo oficial... (NASCIMENTO, 2016, p. 134).

Sendo assim, o único sincretismo verdadeiro é o que envolveu as culturas africanas entre si, que originou várias maneiras de cultuar os orixás no Brasil, em que se apresentam, atualmente, com os principais grupos: iorubá, fon, ketu, angola, congo, tapa, caboclo e cabinda. “Desta escamoteação do ‘esvaziamento’ chegamos ao ponto máximo da técnica de inferiorizar a cultura afro-brasileira: a sua folclorização” (NASCIMENTO, 2016, p. 145). O que ocorre é a redução da cultura africana a condição de folclore, que exhibe claramente o desprezo reservado à crença do negro, mas também o esvaziamento do seu conteúdo, reduzindo as religiões de matriz africana em meras curiosidades, que culminam em folclore comercializável. No país de negros, o Brasil produziu uma cultura de identificação branca, em que o homem folclórico representa aquele que não tem história, não tem projetos e não tem problemas. “Uma sutil forma de etnocídio” (NASCIMENTO, 2016, p. 147). A este homem resta apenas a alienação como identidade, que pode ser facilmente manipulada e manufaturada para o livre comércio.

2.5 Na caçada que não cessa, a presa continua a mesma

Várias foram as modificações ocorridas no campo religioso brasileiro nos últimos anos e as religiões de matriz afro-brasileira e africana também sofreram alterações no campo religioso local. Para Oro (1997), ainda que alguns autores prefiram chamar por guerra religiosa, guerra espiritual ou conflito religioso, todas as modificações ocorridas no campo religioso nos últimos anos figuram em uma demonstração explícita de intolerância religiosa deflagrada pelas igrejas neopentecostais às religiões de matriz africana e afro-brasileira. A fim de percebermos tais modificações com mais nitidez, recorreremos a uma coleta de dados secundária do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, dos últimos três censos demográficos realizados: 1991, 2000 e 2010, no que se refere ao município de São Gonçalo, local onde esta pesquisa acontece:

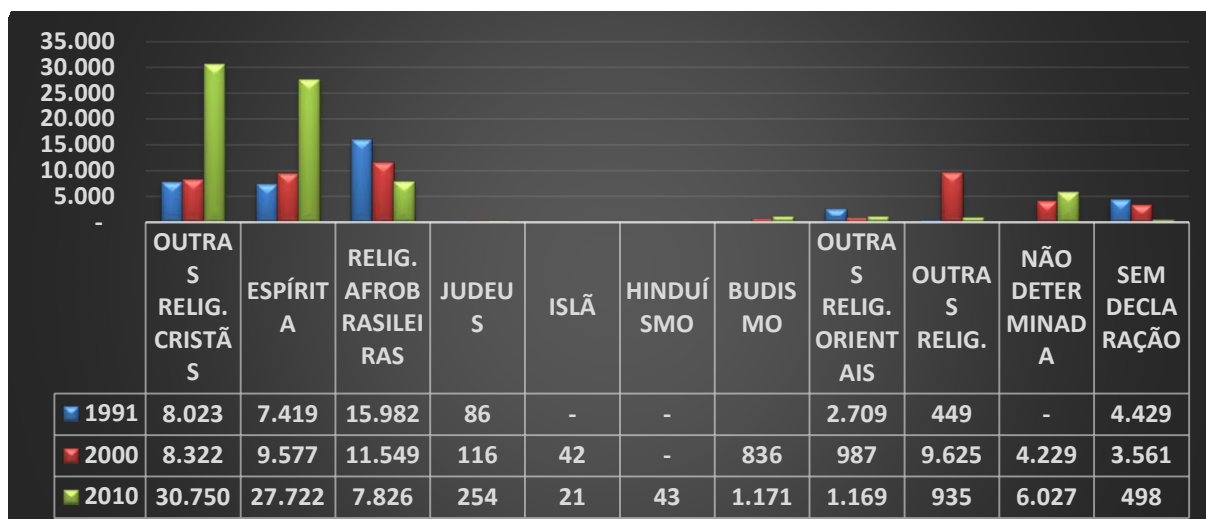


Gráfico 1 - As modificações ocorridas no campo religioso nos últimos anos

Fonte: Censo demográfico dos anos 1991, 2000 e 2010 do IBGE, população residente por região – São Gonçalo, RJ

Autor: Elaboração e adaptação própria, 2019

Para uma compreensão inicial destas modificações, a tabela acima nos traz os dados dos últimos três censos realizados no município de São Gonçalo pelo IBGE no que se refere as religiões optadas pelos participantes. Inicialmente, podemos observar que a metodologia utilizada para as religiões afro-brasileiras impossibilitava a quantificação exata para a umbanda e o candomblé, pois elas eram agrupadas em uma única categoria no ano de 1991. Somente a partir de 2010 os dados foram classificados e separados, podendo constatar claramente o decréscimo destes dois segmentos de religiões de matriz afro-brasileira, porém, segundo o próprio IBGE, o grupo umbanda e candomblé inclui a categoria “outras declarações de religiosidades afro-brasileira”. Já a religião católica, no mesmo ano de 1991, é agrupada em Católica Apostólica Brasileira, Católica Apostólica Romana e Católica Ortodoxa. Para os evangélicos, o agrupamento foi ainda mais extenso, o que demonstra a sua expansão em grande escala:

Evangélicas [2000, 2010]
 Evangélicas de Missão [2000, 2010]
 Evangélicas de Missão - Evangélica Adventista do Sétimo Dia [2000]
 Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica Luterana [2010]
 Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica Presbiteriana [2010]
 Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica de Missão Luterana [2000]
 Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica Metodista [2010]
 Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica Batista [2000, 2010]
 Evangélicas de Missão - Igreja Presbiteriana [2000]
 Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica Congregacional [2010]
 Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica Adventista [2010]
 Evangélicas de Missão - outras [2000, 2010]
 Evangélicas de origem pentecostal [2000, 2010]
 Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Assembleia de Deus [2010]

Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Congregação Cristã do Brasil [2000, 2010]
 Evangélicas de origem pentecostal - Igreja o Brasil para Cristo [2010]
 Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Evangelho Quadrangular [2010]
 Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Universal do Reino de Deus [2000, 2010]
 Evangélicas de origem pentecostal - Evangelho Quadrangular [2000]
 Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Casa da Bênção [2010]
 Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Deus é Amor [2010]
 Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Maranata [2010]
 Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Nova Vida [2010]
 Evangélicas de origem pentecostal - Evangélica renovada não determinada [2010]
 Evangélicas de origem pentecostal - Comunidade Evangélica [2010]
 Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Evangélica Assembleia de Deus [2000]
 Evangélicas de origem pentecostal - outras [2000, 2010]
 Evangélicas - outras religiões evangélicas [2000]
 Evangélica não determinada [2010]
 Evangélica tradicional [1991]
 Outra cristã tradicional [1991]
 Outras religiosidades cristãs [2010]
 Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias [2010]
 Evangélica pentecostal [1991]
 Cristã reformada não determinada [1991]
 (IBGE).

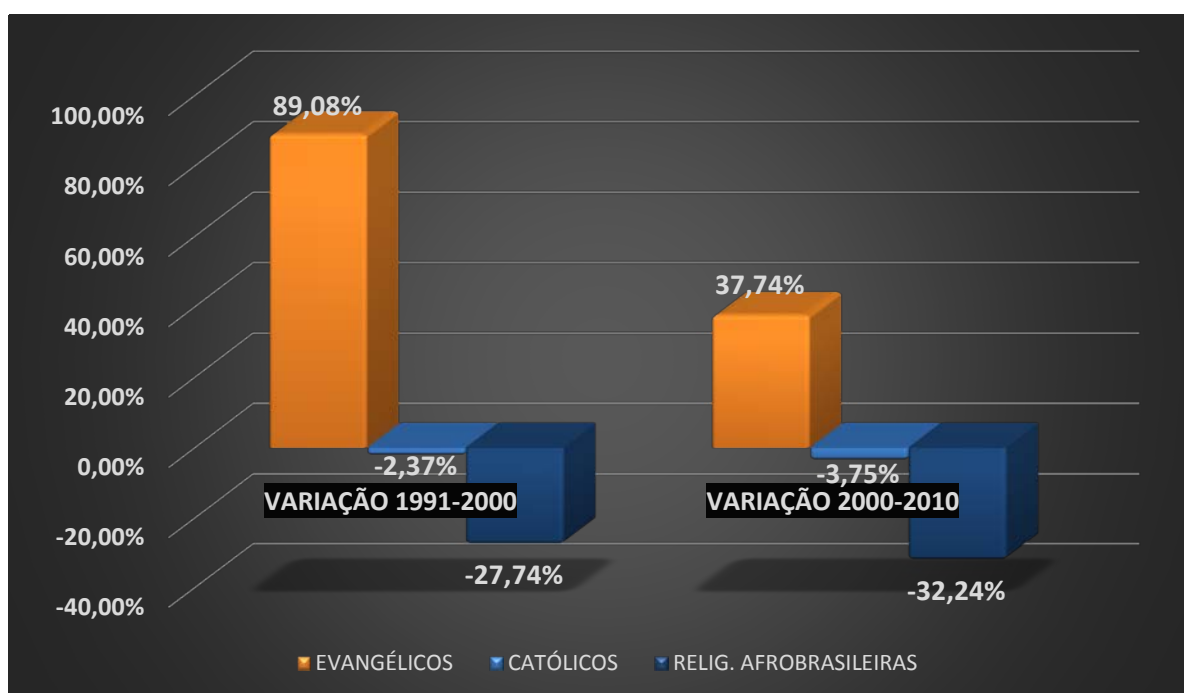


Gráfico 2 - As variações ocorridas no campo religioso nos últimos anos

Fonte: Censo demográfico dos anos 1991, 2000 e 2010 do IBGE, população residente por região – São Gonçalo, RJ

Autor: Elaboração e adaptação própria, 2019

O gráfico acima nos traz uma melhor visualização das modificações ocorridas com as principais religiões presentes no município de São Gonçalo. A Igreja Católica enfrentou uma queda de -2,37% de 1991 a 2000 e -3,75% de 2000 a 2010 nas duas décadas apresentadas, assim como as religiões afro-brasileiras apresentaram queda de -27,74% de 1991 a 2000 e -

32,24% de 2000 a 2010, respectivamente. Já os evangélicos tiveram uma ascensão de +89,08% de 1991 a 2000, ou seja, os evangélicos saltaram de 124.901 para 236.169 e +37,47% de 2000 a 2010, saltando de 236.169 para 325.310. Podemos dizer que houve um percentual pequeno de católicos que migrou para a religião evangélica, porém, tal análise se torna incompleta, pois deveríamos conjugar com a quantidade de crescimento populacional de São Gonçalo, mas de forma geral, podemos dizer que houve uma migração profunda e constante nas últimas décadas para a religião evangélica, como nos mostra o gráfico a seguir:

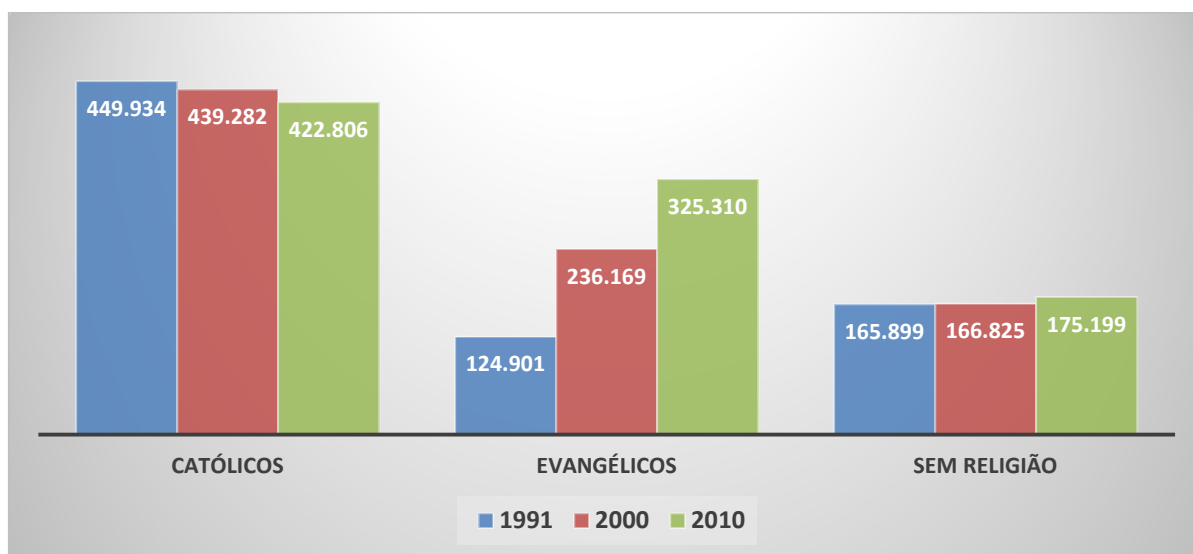


Gráfico 3 - As migrações ocorridas no campo religioso nos últimos anos

Fonte: Censo demográfico dos anos 1991, 2000 e 2010 do IBGE, população residente por região – São Gonçalo, RJ

Autor: Elaboração e adaptação própria, 2019

Os números obtidos pelo IBGE podem nos ajudar a compreender os motivos pelos quais os casos de agressões contra os pertencentes as religiões de matriz africana e afro-brasileira vem aumentando nos últimos anos, pois “Quanto aos tipos de agressores, os protagonistas que encabeçam a lista são os denominados, pelos narradores das ocorrências, por ‘evangélicos’ e que, geralmente agem em grupo” (FONSECA, GIACOMINI, 2013, p. 148). Ou seja, este agressor teria, segundo o autor, certo perfil: pertenceria a uma determinada religião e habitaria as redondezas.

Nas últimas décadas, verifica-se um acirramento dos ataques²⁵ das igrejas neopentecostais²⁶ contra as religiões de matriz africana. Em nome de um suposto combate ao

²⁵ Segundo Vagner Gonçalves da Silva, podemos tratar a perseguição religiosa por ataque no sentido de uma investida pública de um grupo religioso contra outro. Segundo o autor, do ponto de vista do atacante, estão as convicções religiosas, em que o ataque é visto como sinônimo de “evangelização” ou “libertação” e faz parte de um léxico belicoso no qual encontramos outros termos como batalha, guerra santa, soldado de Jesus etc., que estão presentes nos discursos dos que perseguem em nome da luta contra um suposto demônio. Do ponto de vista

“demônio cristão”, que está diretamente associado aos orixás, a cruzada neopentecostal dá prosseguimento à cruzada católica: “Para isto se manifestou o Filho de Deus: para destruir as obras do diabo” (I Jo. 3:8). Nessa cruzada proselitista, vale destacar a disputa por adeptos, inclusive, dos púlpitos para os grandes investimentos nos meios de comunicação de massa, com programas de rádio, sites na internet, livros, jornais, revistas, folhetos – como a Folha Universal e a revista Plenitude, ambos da Igreja Universal do Reino de Deus - IURD – e programas de TV, como Fala que eu te Escuto, Ponto de Luz, Pare de Sofrer, Show da Fé, dentre outros²⁷. Para ORO (1997), todos esses meios de comunicação têm como objetivo a “... dramatização da diabolização ...” (p. 5). A libertação aconteceria, muitas vezes com sessões de exorcismo ou descarrego das entidades das religiões de matriz africana, em que são chamadas a incorporar para, em seguida, serem desqualificadas e expulsas.

Os programas religiosos televisivos, notadamente aqueles ligados às igrejas neopentecostais, são useiros em ridicularizar, satanizar e desqualificar as religiões afro-brasileiras, inculcando o preconceito e a intolerância religiosa e induzindo os telespectadores a discriminarem essas religiões e seus membros (SILVA Jr, 2015, p. 315).

A perseguição parece ser estratégica: “... ao se instalarem nos bairros identificam os terreiros da região e estabelecem prazos para fechá-los” (SILVA, 2015, p. 13). Neste caso, efetivamente, o “inimigo mora ao lado”. Então, insuflados pela crença, membros das igrejas muitas vezes invadem os terreiros com o objetivo de destruição dos altares, imagens e artefatos religiosos, na tentativa de exorcizar seus frequentadores, culminando, muitas vezes, em violência. Tal estratégia se organiza do micro para o macro, nas práticas das igrejas que proliferam nos bairros, mas também do macro para o micro, com a ocupação dos meios de comunicação e nos poderes legislativo e executivo.

Mas, afinal, por que igrejas tomam para si, em seus rituais, artefatos, símbolos e divindades de outras religiões, ainda que sejam com o intuito de quebrá-los, exorcizá-los ou ridicularizá-los?

A apropriação e atribuição de novos significados a elementos de crenças tomados de outras igrejas e religiões (igreja religiofágica); a amplificação desses elementos e de

dos perseguidos, o ataque pode ser visto como sinônimo de intolerância religiosa, preconceito, discriminação, dentre outros. (2015, p. 9).

²⁶ Embora estejamos nos referindo, principalmente, às igrejas neopentecostais, que constituem a fase mais recente do movimento pentecostal, podemos nos referir, também, a algumas igrejas mais antigas que vêm adotando posições cada vez menos tolerantes às religiões de matriz africana.

²⁷ Para Oro (1997), existem outras igrejas evangélicas implicadas na guerra religiosa contra as religiões de matriz africana e afro-brasileira. Porém, a IURJ constitui a face mais visível e mais polêmica dos evangélicos.

outros já existentes no campo religioso (igreja da exacerbação); e a metamorfose dessa igreja, sobretudo em determinados rituais, que ao invés de distanciá-la das religiões afro-brasileiras que combate, delas se aproxima (igreja macumbeira) (SILVA, 2015, p. 30).

A explicação para a mudança, segundo Silva (2015), se deve ao surgimento da Igreja Universal do Reino de Deus - IURD, após 1977, que contribuiu para a recomposição do campo religioso brasileiro. Neste momento houve um relativo rompimento do modelo hierárquico religioso em que cada religião sabia o seu lugar para dar lugar a um sistema doutrinário e ritualístico estabelecendo pontes, articulações, alinhamentos, bricolagens e sincretismos. Surge, então, o modelo de igreja que rearticula em seu interior crenças e práticas rituais dos adversários, se colocando no meio do caminho entre os evangélicos e as religiões afro-brasileiras. Para Silva, trata-se de uma igreja “... literalmente, comedora de religião...” (SILVA, 2015, p. 33).

Como uma epidemia, surgem outras igrejas religiofágicas, sempre embasadas na “Teoria da Guerra espiritual”, comem o que for conveniente da religião do outro para, então, fazer uso de maneira conveniente. Segundo Silva (2015), a pioneira na entrevista com demônios foi a Igreja pentecostal Nova Vida. Porém, as práticas assumidas pelas igrejas vão muito além: pessoas que estão com a “vida amarrada” por algum demônio, o problema financeiro, de saúde ou amoroso que se deve a um “trabalho” de bruxaria no cemitério, na encruzilhada ou na cachoeira, o óleo santo que pode “fechar o corpo”, a água que “abre caminhos” e tantos outros. “Tá amarrado, em nome de Jesus!”, eles dizem frente a qualquer percalço normal que a vida oferece. “Tá repreendido em nome de Jesus!”, eles dizem na crença de os demônios perseguirem aquilo que, geralmente, não têm.

Não seria eficaz convencer um sujeito que recebeu guias por anos de que os guias não existem. As igrejas, ao contrário, reforçam a existência desses guias, mas criam um medo atrelado diretamente ao demônio e demonstram, em suas entrevistas e exorcismos, que têm poder sobre eles. Ou seja, a perseguição religiosa não sessou. Surgem, ao longo da história, novos inimigos que estão dispostos a expulsá-los do cenário religioso. Dito isso, pergunto se os grupos pentecostais, que travaram uma guerra particular contra as religiões de matriz africana não estariam disseminando o medo, o racismo e o ódio?

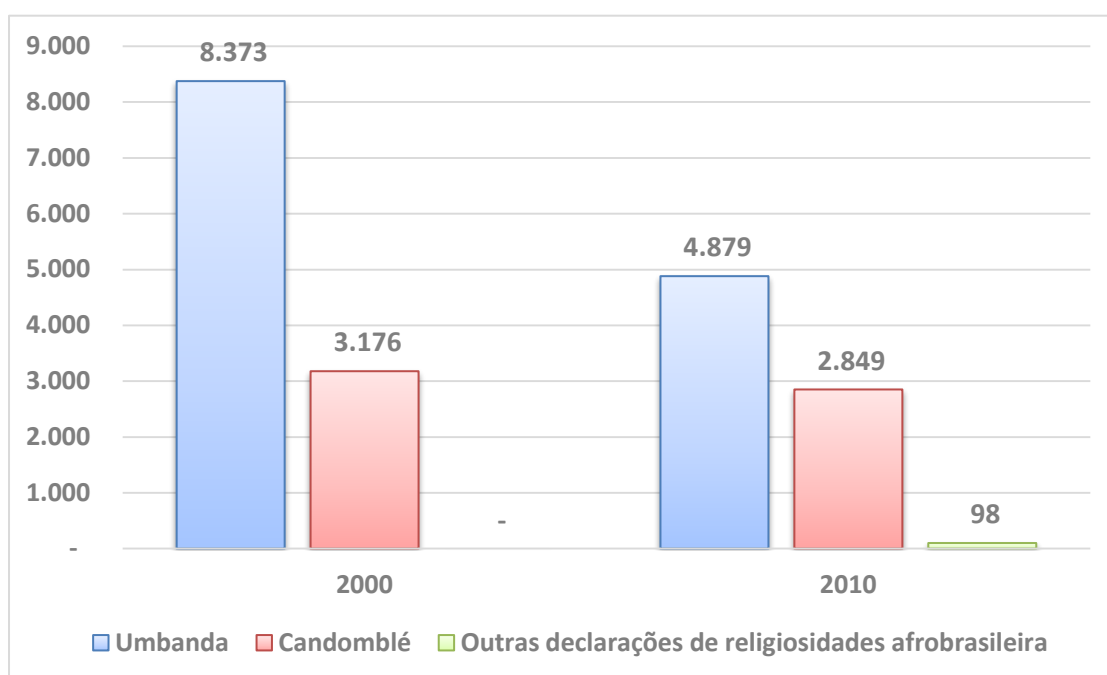


Gráfico 4 - O declínio das religiões afro-brasileiras e africanas nos últimos anos

Fonte: Censo demográfico dos anos 1991, 2000 e 2010 do IBGE, população residente por região – São Gonçalo, RJ

Autor: Elaboração e adaptação própria, 2019

Com o gráfico acima podemos observar o declínio das religiões afro-brasileiras e africanas que, em 1991 agrupavam um quantitativo de 15.982 pessoas, caindo para 11.549 pessoas no ano 2000 e passando para 7.728 pessoas no ano 2010, demonstrando, assim, uma queda vertiginosa de 59,98%, mais da metade dos participantes, o que causa um alerta para a possível extinção desta religião no município de São Gonçalo. Vale ressaltar que a religião com maior queda nas últimas décadas foi umbanda, enquanto o candomblé conseguiu preservar mais a sua história e a sua cultura, ainda que o cenário religioso tenha sofrido alterações.

O racismo religioso se manifesta de diversas maneiras, seja pela perseguição religiosa que sofre, seja pelo silenciamento que muitas vezes obrigam as lideranças religiosas de matriz afro-brasileira e africana a ocultar seus terreiros, retirando a sua identificação da fachada, por exemplo. “... a repressão às culturas e religiões de matrizes africanas se fizesse presente nos silêncios e nas invisibilidades dos vissungos, mukixes, inkises, orixás, voduns e aruanda...” (OLIVEIRA, 2016, p. 713). Da mesma forma, sujeitos que frequentam o candomblé e a umbanda preferem ocultar sua opção religiosa quando perguntados pelos recenseadores, se identificando como católica, cristã ou simplesmente espírita, o que dificulta um levantamento quantitativo exato dos institutos de pesquisa.

Com uma “limitada liberdade”, os pertencentes às religiões de matriz africana seguem como alvo de perseguição e episódios de racismo religioso, cada vez mais recorrentes. “Seus responsáveis são grupos pentecostais” (SILVA, 2015, p. 128). O racismo se conformou como ideologia e se materializou como cultura. Existe a intolerância e o preconceito de diversos modos, porém, quando se trata das religiões afro-brasileiras podemos afirmar que se trata do racismo, que apenas se encarrega de delegar a fé do negro ao mal. “Essa identificação ocorre mesmo quando a associação raça-religião é feita de forma velada, disfarçada” (CAPUTO, 2012, p. 245). Vivemos sob a égide do mito da democracia racial, da globalização, da igualdade de direitos e deveres, de discursos prontos que mascaram o verdadeiro sentimento de uma sociedade que nega a si mesma.

Devido a esta enorme perseguição com o povo negro, que se faz presente na sociedade brasileira até os dias de hoje, que insiste em vincular tudo o que provém do negro ao mal, que se faz necessário pensar o fenômeno religioso, bem como perceber/compreender as religiões de matrizes africanas como manifestações religiosas e culturais de igual valor ao cristianismo e desmistificar as justificativas de ódio que herdamos desde a colonização do país.

2.6 O amparo jurídico do mal

A perseguição religiosa que, historicamente, se abate sobre as religiões de matriz africana abarca uma das facetas do racismo. A fim de compreendermos a atual conjuntura social e jurídica que ampara (ou não) os negros no Brasil, trataremos, aqui, a linha do tempo em que os negros foram agrilhoados.

Até a Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, seguida da edição do Código Criminal do Império do Brasil, de 1830, o país esteve amparado pela Ordenações do Reino: as Ordenações Afonsinas (1446-1521), as Manoelinas (1521-1603) e as Filipinas (1603-1-830), sob a influência do direito canônico e do direito romano. Dentre eles, o Código Filipino foi o mais fortemente empregado no Brasil e que reservavam aos negros apenas a subserviência aos brancos:

- Criminalizava a heresia, punindo-a com penas corporais (Título I).
- Criminalizava a negação ou a blasfêmia de Deus ou dos santos (Tít. II).
- Criminalizava a feitiçaria, punindo o feiticeiro com a pena capital (Tít. III).

- Punia a invasão de domicílio com a finalidade de manter conjunção carnal com mulher virgem, viúva honesta ou escrava branca, donde se infere que caso se tratasse de mulher negra e/ou escravizada, o crime não se configuraria (Tít. XVI).
 - Punia o estupro, prevendo, no caso da escrava ou prostituta, um procedimento judicial que possibilitava a não-execução de pena de morte (Tít. XVIII).
 - Punia o escravo que sacasse uma arma contra seu senhor (Tít. XLI).
 - Equiparava o escravo a animais e coisas (Tít. LXII).
 - Punia indivíduos que auxiliassem a fuga de escravos ou os acolhesse (Tít. LXIII).
 - Punia a vadiagem (Tít. LXVIII).
 - Criminaliza reuniões, festas ou bailes organizados por escravos (Tít. LXX).
- (SILVA Jr, 2015, p. 305).

Podemos observar que para fins civis, os negros escravizados não eram considerados pessoas. Ou seja, não tinham direitos a heranças ou contratos, por exemplo, não sendo um ser possuidor de direitos. Porém, em uma situação que envolvesse o direito penal, o negro escravizado era considerado humano e responsável por suas ações. Ou seja, “sendo réu era uma pessoa; sendo vítima, coisa” (SILVA Jr, 2015, p. 306). Em caso de ser réu, poderia facilmente ter uma parte do seu corpo mutilada, pois, nesse caso, seria mero dano ao direito de propriedade. Em caso de ser acolhido por alguém, o negro escravizado seria considerado como propriedade roubada.

Com este panorama inicial, podemos refletir sobre o “tratamento diferenciado” dado aos negros e brancos, que observamos, também, nos seis itens do Código Penal da Primeira Constituição Republicana, de 1891:

- Fixava a responsabilidade penal em nove anos (art. 27, § Iº).
 - Punia o crime de capoeiragem (art. 402).
 - Punia o crime de curandeirismo (art. 158).
 - Punia o crime de espiritismo (art. 157).
 - Punia o crime de mendicância (art. 391).
 - Punia o crime de vadiagem (art. 399).
- (SILVA Jr, 2015, p. 309).

Dentre os seis itens do Código Penal da Primeira Constituição Republicana, de 1891, três merecem destaque: o artigo 157, que punia o crime de espiritismo; o artigo 158, que punia o crime de curandeirismo; o artigo 402, que punia o crime de capoeiragem. Ambos certificam a importância da dominação e a imposição cultural do pensamento evolucionista europeus presentes naquela época, em que o objetivo era estratégico para a dominação política e a exploração econômica.

O artigo 157, que punia o espiritismo, estavam a feitiçaria, a evocação de espíritos e bruxaria. O artigo 158, que punia o crime de curandeirismo, estavam as práticas religiosas de origem africana, tidas como bárbaras e primitivas, em que o artigo abrangeu o período de 1900 a 1990. O artigo 402, que punia o crime de capoeiragem, estavam os negros

escravizados considerados perigosos aos seus senhores, por dominar as técnicas da capoeira. Vale ressaltar, também, que décadas depois foram mantidos os delitos de charlatanismo (art. 283) e curandeirismo (art. 284) no Código Penal de 1940.

Tendo em conta essa breve digressão histórica, evidencia-se a sistemática perseguição a que foram submetidas as religiões afro-brasileiras no Brasil, sustentada em vários períodos, inclusive na República, na força da lei, do direito penal e também das próprias constituições (SILVA Jr, 2015, p. 310).

Segundo Silva Jr (2015), quando observamos as constituições brasileiras, constatamos as disputas de poder legitimados entre Estado e religião. A Constituição do Império, de 1824, trazia o caráter confessional ao Estado, tornando o catolicismo a única religião oficial e limitando o culto e vedando a edificação de templos não-católicos. A Constituição de 1891, já elaborada por uma constituinte, estabeleceu o estado laico, inclusive no ensino público, proibiu o financiamento público de atividade religiosa e assegurou a ampla liberdade de culto. Já a Constituição de 1934 estreou a previsão de assistência religiosa nas unidades e expedições militares, nos hospitais e penitenciárias sem ônus para os cofres públicos e a adoção do ensino religioso como disciplina facultativa. A Constituição de 1967 associou o princípio da igualdade à proibição de discriminação em razão de credo religioso, enquanto a Constituição de 1969 aboliu a obrigatoriedade da assistência religiosa às forças armadas e aboliu a Carta de 1969, que assegurava a ampla liberdade de crença, mas condicionada a culto religioso mediante a observância da ordem pública e dos bons costumes, previsão abolida do texto da Constituição de 1988.

2.7 Nova constituição, velho debate

É dever do Estado²⁸ garantir as liberdades constitucionais inerentes a qualquer cidadão livre. Vivemos num estado laico, em que todos os espaços, inclusive os espaços públicos

²⁸Segundo a Constituição Federal de 1988, **Art. 19**. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;

II - recusar fé aos documentos públicos;

III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

Disponível em: https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_19_.asp

escolares, não podem fazer nenhuma opção religiosa. Porém, quando olhamos de perto o que vemos, mais uma vez na nossa história vergonhosa de racismo religioso e preconceito racial, é a valorização do cristianismo com músicas, apresentações, festas, cartazes etc. Ainda, segundo a Constituição de 1988, a liberdade religiosa deve consistir em que todo o homem deve ser imune à coação, tanto por parte dos grupos sociais ou de pessoas particulares, de maneira que ninguém obrigue qualquer pessoa a agir contra a própria consciência, nem se impeça a alguém de agir de acordo com seus próprios pressupostos ou crença, em particular ou em público, dentro dos devidos limites. Mas, a raça de um indivíduo, ainda hoje, é um fator determinante para que se respeite ou não o outro. Munanga (2003), ao discutir sobre o conceito de raça, nos ajuda a encaminhar:

o conceito de raça tal como empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam (MUNANGA, 2003, p. 4).

Sendo assim, para além do conceito de raça como categoria biológica temos, também, o conceito de raça condicionado às relações de poder da sociedade a partir do modelo eurocentrado, que estabelece, inclusive, a religião de um indivíduo.

A religião deveria nos fortalecer como algo que nos leva ao bem comum a todos. Porém, o fundamentalismo religioso impossibilita o diálogo e a aceitação do outro e das escolhas que o outro pode fazer. O extremismo é quando esse fundamentalismo é levado a ações que se materializam em violência, seja ela simbólica, psicológica ou física. Assim, o Decreto Lei nº 2.848²⁹ de 07 de dezembro de 1940, em seu artigo 208, diz que: “Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso”, sob a pena de detenção, de um mês a um ano, ou multa. Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

No Brasil, a Lei nº 7.716³⁰, de 5 de janeiro de 1989, alterada pela Lei nº 9.459, de 15 de maio de 1997, considera crime a prática de discriminação ou preconceito contra religiões em seu artigo 20: “Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. Contudo, a legislação não afasta o direito à

²⁹ Acessado em 20 de novembro de 2017: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10612290/artigo-208-do-decreto-lei-n-2848-de-07-de-dezembro-de-1940>

³⁰ Acessado em 19 de novembro de 2017: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm

crítica que os seguidores de uma denominação religiosa ou mesmo de quem não tem religião, podem fazer aos de outra e vice-versa.

Este direito à crítica a uma religião é um direito garantido na Constituição Federal do Brasil de 1988³¹, pela cláusula democrática, presente no art. 1º: “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito”, pelo art. 5º, IV³²: “é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato”, pelo art. 5º, VI³³, (“é inviolável a liberdade de consciência e de crença”, pelo art. 5º, VIII³⁴, “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei”, e pelo art. 5º, IX³⁵, “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”. Também são aplicáveis o previsto no art. XVIII³⁶ da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que expressa que “toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião”, combinado com o artigo XIX³⁷, também da Declaração dos Direitos Humanos, que expressa que “toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão”.

Para isso, qualquer sujeito deve ter a liberdade e o direito de escolha do seu credo e qualquer discriminação decorrente das escolhas religiosas, asseguradas pelo direito das liberdades individuais, é considerado crime.

Embora o Estado seja legalmente laico, o Brasil nunca conseguiu, efetivamente, alcançar uma democracia religiosa e respeitosa em sua sociedade. Muitos espaços públicos ainda apresentam práticas que ferem o direito à laicidade. Com a escola não é diferente. Os setores laicos travaram um embate desde a chegada dos jesuítas, mas temos a permanência do ensino religioso e de práticas religiosa que favorecem apenas a alguns no cotidiano escolar.

³¹ Acessado em 19 de novembro de 2017:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

³² Acessado em 19 de novembro de 2017:

https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_5_.asp

³³ Acessado em 19 de novembro de 2017:

https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_5_.asp

³⁴ Acessado em 19 de novembro de 2017:

https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_5_.asp

³⁵ Acessado em 19 de novembro de 2017:

https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_5_.asp

³⁶ Acessado em 19 de novembro de 2017: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm

³⁷ Acessado em 19 de novembro de 2017: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm

2.8 Os cotidianos escolares sitiados pela fé

Segundo Carvalho, as disputas de poder pela fé na educação brasileira tiveram seu ápice na década de 20 na Associação Brasileira de Educação (ABE) com os treze intelectuais da educação³⁸, bem como os embates entre a laicidade e a forte presença do cristianismo do colonizador, ainda privilegiado na educação pública brasileira composta de alunos dos mais variados credos, inclusive afrodescendentes e africanos. Proposta como obra de civismo, o Departamento Carioca da Associação tinha como denominador comum o empenho na moralização dos costumes: pregações, festas pedagógicas, controle do lazer por procedimentos vários, que abrangiam a seleção e a censura de filmes, a elaboração de listas de livros recomendáveis e a organização de divertimentos infantis, etc.

O discurso cívico de moralidade se produz estratégia de crença persuasiva que compõe as práticas educacionais justificando-a, incitando-lhe adeptos, dando-lhe coesão e é, também, um movimento que, ao fazê-lo, mistura signos de razões e crenças, vestígios teóricos, falas de temores ou esperanças, imagens, exemplos, prescrições. “Inicialmente o ensino religioso empregado como arma de domínio; depois o ensino de Estado organizado com o fim utilitário de criar funcionários e técnicos necessários ao país, ensino subsidiado, dirigido, organizado e, pior que tudo, tutelado pelo Estado” (CARVALHO, 1998, p. 98).

Além disso, o grupo dos intelectuais encarava a sua chave mágica como sendo a única solução para a representação privilegiada da crise do povo brasileiro, que corresponde a um povo improdutivo, doente, viciado, vegetando na imensidão do território brasileiro e teatralizada com temores, esperanças, impressões, intenções, sempre de modo a fornecer suporte a tais sentimentos e Labouriau³⁹ ainda afirmou: “Ao cabo de um século de independência temos apenas habitantes no Brasil. Transformar estes habitantes em povo é o programa da Associação Brasileira de Educação”. A ignorância é determinada como calamidade pública comparada à guerra, à peste, a um desastre de grandes proporções e a uma doença degenerativa, que consumirá os indivíduos pouco a pouco e, inevitavelmente, a nação. Assim, o discurso cívico dos Pelotões de Saúde⁴⁰ ia convertendo as questões sociais e políticas em questões de higiene e as famílias, construídas a partir do fortalecimento do lar

³⁸ Nome dos intelectuais: Heitor Lyra da Silva, Mário Paulo de Brito, Delgado de Carvalho, Mello Leitão, F. Labouriau, Levi Carneiro, Branca Fialho, Othon Leonardos, Armanda Álvaro Alberto, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sussekind de Mendonça e Benevenuto Ribeiro.

³⁹ Labouriau - Luiz Fernando Gouvêa Labouriau foi biólogo, renomado cientista, responsável pela implementação de pesquisas de biologia no Distrito Federal.

⁴⁰ Pelotões de Saúde - Foi uma iniciativa que contou com todo o apoio da ABE, com o intuito de exemplar uma vida saudável e moralizada através da divulgação em palestras e folhetos.

saudável, pelo saneamento, pela educação higiênica, eugênica, intelectual e moral e estímulo e amparo ao trabalho levariam o país ao progresso social onde reinariam a paz, a felicidade, a prosperidade e a saúde. E, com este discurso, o Brasil ganha uma educação moralizadora que hoje é sacramentada pela disciplina ensino religioso.

Os princípios se concernem e se invertem, e, a partir deste momento, a presença de uma igreja tende a assentar suas bases na certeza, mais do que no conteúdo das verdades essenciais de cada um, fortaleceram as disputas entre verdades; incita um ceticismo latente em toda parte; esboça um tipo não religioso de certeza. “Por um lado, as instituições religiosas se politizam gradualmente e terminam por submeter-se às regras de sociedades ou nações que se confrontam e, por outro lado, a experiência penetra num avesso oculto ou se marginaliza” (CERTEAU, 2007, p 134). Esta nova maneira de operar conta o enredo de um divórcio: o rompimento entre a religião e a moral e surge uma receita, uma ordem dos modos sociais que diz respeito às crenças religiosas como um objeto a servir utilmente, como panorama de práticas a serem seguidas.

Uma unidade nacional é então promovida e delimitada pela aquisição, inicialmente catequética, do conhecimento, já que as resistências eram encaradas como consequência da ignorância e todo o ‘resto’ era rejeitado para o folclore ou eliminado (CARVALHO, 1998, p. 280).

O que legisla o ensino religioso hoje é a Constituição Federal de 1988. Já o plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, no dia 27 de setembro de 2017, por 6 votos a 5, que o ensino religioso nas escolas públicas pode ter natureza 'confessional', isto é, que as aulas podem seguir os ensinamentos de uma religião específica, de acordo com o Decreto Nº 31.086⁴¹, de 27 de março de 2002.

Caputo (2012), ao analisar o fator discriminatório da disciplina confessional diante das religiões de matriz africanas, como no caso do candomblé. A autora mostrou o quanto alunos seguidores de religiões de origem afro-brasileira foram silenciados nas escolas públicas, que geralmente ofereceram o ensino católico ou evangélico. Caputo analisou a contratação dos professores de ensino religioso, a partir de uma entrevista com a coordenadora de ensino religioso do Rio de Janeiro em 2005, obtendo os seguintes dados sobre a contratação de professores de ensino religioso na rede estadual:

⁴¹ Acessado em 20 de novembro de 2017:
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro99.nsf/4a6b6a06413b6b26832567040007dd95/1312461cb8e20bf203256b8f0073496f?OpenDocument>

A coordenadora informou que, dos professores aprovados, 68,2% ministram aulas da religião católica. Em seguida estão os evangélicos (26,31% e os de outras religiões (5,26%). De acordo com a coordenadora essa divisão foi realizada com base em pesquisa feita em 2001, na rede pública de ensino estadual, que teria revelado que havia 65% de alunos católicos, 25% de evangélicos, 5% de outras religiões e 5% sem credo. Segundo a coordenadora, nesses 5% de outras religiões estão a umbanda (com 5 professores contratados), o espiritismo segundo Alan Kardec (com 3 professores contratados) a Igreja Messiânica (com 3 professores contratados) e Mórmons (com 1 professor contratado). Ainda, de acordo com a coordenadora, 24 professores de “outras religiões” foram aprovados, mas apenas 12 conseguiram credenciamento, obtido segundo alguns critérios. “o credo, para ser aprovado, precisava cultuar ao Deus único ter CNPJ e estatuto de funcionamento”. Para explicar por que o candomblé ficou de fora, a coordenadora resumiu: “Não temos registro na pesquisa realizada em 2001 de alunos que praticam o candomblé”. Perguntei à coordenadora se ela tinha conhecimento de que, historicamente, as pessoas que cultuam o candomblé omitem sua opção religiosa por medo de serem discriminadas. Ela disse que sim, e que isso era um problema, mas que era difícil mudar essa realidade. (CAPUTO, 2012, p. 200).

Como visto, num modelo confessional, a ênfase dada à religião predominante abafou os credos minoritários e criou espaço para entrada maciça de representantes dessas religiões nas escolas públicas. O predomínio de professores de religiões cristãs se legitimou pelas pesquisas sobre religião promovidas pela secretaria, sem considerar que credos minoritários não apareceram nos dados devido à frequente discriminação religiosa no Brasil. Entrevista realizada com o Sr. Eliahu Haber, brasileiro, a quarta geração de brasileiros no Brasil, tendo seus avós chegados em 1910 de outro país. Professor licenciado, possui formação de rabino no Brasil e no exterior. Hoje é rabino da sinagoga Beit Lubavitch, no Rio De Janeiro, localizada à Rua General Venâncio Flores, 221 Leblon, que é uma filial do Merkos L'Inyonei Chinuch, organização conhecida como o braço educacional do movimento Lubavitch. O rabino acredita que a religião judaica tem muito a ministrar, a oferecer e a ensinar, mesmo para aqueles que não são judeus, já que acredita na bíblia como um saber universal, porém, até a presente data, não conhecia a possibilidade de poder ensinar o judaísmo nas escolas do estado do Rio de Janeiro, por isso, afirma não possuir, hoje, nenhum professor credenciado pelo judaísmo exercendo sua profissão como professor de ensino religioso no estado, já que o credenciamento teria que ser feito por ele.

Assim, segue depoimento do Sr. Eliahu Haber, concedido a mim para a monografia Pós-graduação em Educação Básica – Modalidade Gestão Escolar – Faculdade de Formação de Professores – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014, com o título A educação religiosa nas escolas: disputas de poder pela fé. Monografia, com o intuito de pensarmos, a partir do que se descobre, como a educação pode privilegiar uma religião e excluir as demais, minoritárias, mesmo quando o representante do credo em questão, não

percebe esta exclusão com o seu credo, já que o judaísmo, embora autorizado pelo estado, não possui nenhum professor licenciado pelo credo do estado.

Eu acredito que sim, a ignorância é muito grande, quanto mais a gente aprende mais a gente sabe conviver com o mundo e com as pessoas, fato que no Brasil, graças a Deus, todas as religiões são abertas, o povo aqui e a cultura, cada povo tem um credo. Credo é uma coisa muito aberta e a gente, graças a Deus, somos um dos poucos países, ainda no mundo que cada religião tem a sua liberdade de fazer sua religião sem ser discriminado, isso é contra a lei, isso é uma benção muito grande que o Brasil tem, o povo judeu, graças a Deus, é muito aberto, muito grato ao Brasil por aceitar a gente como a gente é, e deixar a gente seguir nossa religião sem nenhum atrapalho, nesse, eh... acho que é importante sim, acho que é válido, que as crianças no mundo, no Brasil, no Estado, tenham uma ideia do que é o judaísmo, qual é a finalidade do judeu no mundo, que a Torá, a Bíblia tenha a dizer pra eles, que é a finalidade deles no mundo, afinal de contas Deus criou o mundo, qual a finalidade dele? Em algum momento, ele para pra pensar na vida, o que eu vim fazer no mundo, quando ele tem religião, com certeza, ele vai ter mais moral e cívica pra poder dar pro mundo (ALMEIDA, 2014, p. 49).

Em entrevista realizada com o Sr. Sami Ahmed Isabelle, diretor do Departamento Educacional da Sociedade Beneficente Muçumana do Rio de Janeiro, sabemos também sobre o posicionamento da comunidade islâmica. O diretor nasceu de uma família muçumana, tendo a oportunidade de estudar três anos na Arábia Saudita na Universidade Islâmica de Medina, no curso de Jurisprudência Islâmica – curso necessário para formar um Sheik, um título outorgado a quem detém uma autoridade superior em assuntos islâmicos, quer relativos ao Alcorão, como às disposições dos eruditos muçulmanos mais ilustres. A Sociedade Beneficente Muçumana, que existe desde 1951, a Mesquita da Luz, única mesquita do estado, situada à Rua Gonzaga Bastos, 77, Tijuca, Rio de Janeiro e possui uma comunidade ainda pequena em relação a outros Estados como São Paulo e sul do país, em que existem inúmeras mesquitas e quantidade significativa de pessoas. Sr. Sami Isabelle, como aos demais representantes religiosos de outros credos, também não tinha conhecimento de ter, como representantes da sua doutrina, professores de ensino religioso credenciados.

O depoimento do Sr. Sami Ahmed Isabelle, que também consta de meu trabalho de monografia Pós-graduação em Educação Básica, nos ajuda a compreender as tensões religiosas dentro dos espaços escolares já que, mais uma vez, outro credo sequer possui o conhecimento da autorização concedida pelo estado em participar dos concursos oficiais promovidos pelo estado:

Não, a gente não tem nenhum professor muçumano atuando no ensino religioso, mas nós temos o desejo de podermos estar colocando professores, mas o ideal é que a gente possa estar tendo um conhecimento prévio de quando vai se dar, que quando vão se abrir esses editais, esses concursos pra que a gente possa estar mobilizando

essas pessoas para estarem participando. Nós somos favoráveis que o jovem possa ter acesso à questão da religiosidade, de começar a refletir em relação à questão de Deus, algumas perguntas, porque eu acho que hoje um dos grandes problemas que os jovens enfrentam é justamente o distanciamento em relação a Deus, à religião, então toda a religião, ela vai ter na sua base, ensinamentos morais que vão, digamos assim, aperfeiçoar a conduta desse ser humano no futuro, então nesse sentido qualquer informação é bem vinda pra poder estar mostrando a esse ser humano como deve agir, ser uma pessoa honesta, não ser uma pessoa corrupta, ser solidário, então todas essas coisas são importantes pra moldar o caráter dessa pessoa que, no futuro, vai ser um cidadão que vai estar a frente de muitas ações. E em relação ao Islã, propriamente dito, ele é envolto em muitas distorções, então quando você tem uma pessoa capacitada, mulçumana a estar passando uma informação correta, quebrando esses estereótipos, é extremamente importante porque muito do preconceito, ele vem pela ignorância, então quando você tem a oportunidade de mostrar o que é realmente o Islã, você tem a oportunidade de mudar a visão das pessoas, no sentido delas passarem a respeitar aquilo que elas desconheciam como sendo na posição da religião e muitas pessoas também tendem a ver coisas diferentes como ruim ou pior, alguma coisa assim então, na verdade, diferente. Você não precisa necessariamente estar concordando ou seguindo, mas pelo menos entender como é que é o pensamento daquelas pessoas, porque é que elas fazem determinadas práticas no âmbito de sua religião: jejum, a oração, como é que se dá aquele negócio todo. Acho que isso aí só vem a enriquecer culturalmente até o ser humano, acho que as pessoas podem ter esse tipo de contato com mulçumanos (ALMEIDA, 2014, p. 51).

Caputo revelou que os poucos professores de ensino religioso contratados pelo Estado que representaram a umbanda (apenas cinco, dos 500 contratados em 2004) passaram por dificuldades ao tratar da religião numa perspectiva histórica e não proselitista. Em seu estudo, Caputo apresentou o seguinte parecer diante de uma prática proselitista nas escolas onde pesquisou o ensino religioso:

É esse modo perverso de especialização que considero ter sido reforçado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro ao estabelecer o ensino religiosos no Estado, sendo a maioria dos professores contratados é católica, seguida de evangélicos. Esse mecanismo, inquestionável para a maior parte dos professores, faz com que os professores de ER dessa escola sigam convertendo ou tentando converter seus alunos, embora digam que apenas “passam valores” (CAPUTO, 2012, p. 218).

Para além da aliança conveniente, os materiais pedagógicos definidos pelos credos dominantes reforçam o racismo religioso em seus conteúdos e práticas. “A escola, nesse momento, representa um mercado religioso a ser dividido e conquistado por esta aliança evangélico-católica que, por vezes, deixa de lado antigas divergências em benefício de pontuais interesses religiosos e políticos” (CAPUTO, 2012, p. 271). Tais práticas, oficializadas pela disciplina ou não, silenciam e excluem os alunos que pertencem às religiões afro-brasileiras e sacramentam um pacto obscuro com claras intenções políticas.

As entidades religiosas não são apenas “ouvidas”. Elas indicam seus representantes para as coordenações de Ensino Religioso na Secretaria de Educação. E é preciso que se diga que só os credos católicos e evangélicos possuem representações. As entidades também têm autonomia para definirem o conteúdo da disciplina. A coleção de livros didáticos católicos com todo seu conteúdo conservador, que discrimina religiões afrodescendentes e faz propaganda política, inclusive com orientação para o voto partidário dentro da escola pública, já mostra para onde caminhou essa autonomia (CAPUTO, 1012, p. 235).

Entrevista realizada com a Sra. Márcia Doria Pereira, reconhecida como Mãe Márcia D’Oxum, membro do Conselho Municipal de Cultura da prefeitura de São Gonçalo, representante titular da C. E. Egbe Ile Iyá Omidaye Ase Obalayo, oriunda do terreiro do Gantois (terreiro baiano, fundado no início do século XIX, e que teve como mãe de santo por mais quase 70 anos a lendária Mãe Menininha do Gantois), representando as religiões afrodescendentes e africanas, dá continuidade ao trabalho de sua mãe, que fundou um terreiro nos anos 50 no bairro do Porto da Pedra e, posteriormente, em Sacramento, em São Gonçalo. Iniciou-se aos nove anos de idade, no dia dois de fevereiro de 1968, pela lendária Mãe Menininha do Gantois, de onde continua até hoje com vínculo como terreiro matriz. Presidente e Ialorixá Márcia D’Oxum coordena o projeto social Matrizes que Fazem, Egbe Ile Iya Omidaye Ase Obalayo, que é um espaço de cultura de Povos Tradicionais de Terreiro – Matriz Africana e ações afirmativas de cunho cultural e social, desde 1986, o Egbe tem sido referência em suas ações, na esfera Municipal, Estadual, Federal e Internacional, situado à Rua Dalmir da Silva, lote 8, no bairro de Sacramento, São Gonçalo, RJ.

No exercício dessa dedicação às causas de Matriz Africana a presidente desta instituição, Márcia Doria Pereira, recebeu o título de Utilidade Pública Municipal em abril de 2008 [Lei 133/2008], tendo no dia 01 de agosto de 2008, sido homenageada na Câmara Municipal do Rio de Janeiro, com uma moção pelo apoio a este segmento, dentre outros prêmios. O espaço possui, também, o único Ponto de Leitura de Matriz Africana, através da Fundação Biblioteca Nacional, em parceria com a SEPPIR e com o MINC, com a criação da única biblioteca com a temática afro-brasileira do estado do Rio de Janeiro, Atualmente este acervo forma uma coletânea raríssima que muito contribui para ensaios e trabalhos de estudantes das universidades do Rio de Janeiro, consistindo em fonte de pesquisas e teses sobre esta herança.

O candomblé não possui uma federação, portanto, não é possível afirmar que em todo o estado não existem outras comunidades, associações ou grupos espíritas envolvidos com o concurso para professor de Ensino Religioso do Estado do Rio de Janeiro, embora, neste município Mãe Márcia desconheça esta participação, como demonstra em seu depoimento,

também concedido em entrevista, que também consta da minha monografia Pós-graduação em Educação Básica:

Não. Eh... acho que as casas de matrizes africanas não foram comunicadas, não houve uma divulgação pra que tivéssemos uma chance de, apesar de entendermos que o país é laico, e de sermos contra ensinar religiões, qualquer uma, porque ensino já tá dizendo, a pessoa vai levar de base de sua casa a religião que ele tem familiar, mas já que há uma lei que obriga a tecer religião, acredito que deveria se justo e igual o direito de que houvesse professores que fossem seguidores de tais religiões de matrizes africanas (ALMEIDA, 2014, p. 48).

Foi perguntado à Mãe Márcia D'Oxum, como as religiões afro-brasileiras entendem a Lei 10639/03 e como fazem para minimizar os preconceitos e esclarecer as crianças sobre as religiões afro-brasileiras, que são alvo constante de preconceitos? E seu depoimento vem reforçar a necessidade de um trabalho formativo nas escolas:

Sim, ajudaria bastante se houver fontes seguras de que vai estar corretamente orientando algum professor, acho também que deveria ter um intercâmbio em algum momento de essa mestra ou esse mestre ir até a escola junto ao professor, e mesmo que não vá, eu acho que deve ser bem orientado, eh... a ajudar a diminuir realmente esse preconceito, que pra mim vai além do preconceito, vai ao racismo, que é muito mais forte que o preconceito, né. O entendimento do qual é a parte que na verdade somos povos tradicionais de matrizes africanas e, dentro desses povos tradicionais tem o braço que é religioso, que é as religiões de matriz africanas, então acredito que ajudaria muito a desmistificar, a desassociar, né o racismo que a religião de matriz africana vem do negro, do preto, a desassociar o demônio, o feio, o noturno, tudo isso que é preconceito, né, iria ajudar bastante se ele se entendessem como sujeito, como afrodescendente, e, como mais uma escolha, né, porque a religião africana não tem a metodologia de buscar e nem catequizar ninguém. Agora se houvesse uma oportunidade de, pelo menos de se mostrar de que não é como muitos falam, eu acho que seria maravilhoso (ALMEIDA, 2014, p. 49).

A perseguição às religiões de tradição afro-brasileira e africana acontece, também, na escola, fazendo com que as crianças dos terreiros, mesmo amando a sua religião, sejam obrigadas a negar a sua fé mais nesses espaços do que em qualquer outro, vivendo entre dois mundos distintos. “Isso acontece em diversos espaços, mas, de acordo com os depoimentos, a escola é o ‘pior deles’” (CAPUTO, 2012, p. 197). Para isso, aprendem a esconder seus artefatos religiosos, sua cultura e sua identidade. Elas precisam desaparecer na multidão homogeneizada e, para isso, assumem um avatar que funcione como escudo para o racismo religioso. A perseguição com as religiões afro-brasileiras acontece a todo o instante e com diversas práticas pedagógicas, mas se intensifica com o modo como a disciplina de ensino religioso acontece nas escolas. “Essa realidade ‘pior’ não começou com o ensino religioso.

Contudo, asseguro, foi acentuada pela introdução dessa disciplina de forma mais organizada e cada vez missionária nas escolas” (CAPUTO, 2012, p. 198).

O ensino religioso confessional produzido nos espaços escolares tidos como “laicos”, evidenciam que a educação religiosa proselitista condiciona os indivíduos e os tornam submissos aos estereótipos culturais de outro grupo social: composto por brancos, cristãos e, portanto, em um patamar privilegiado. “A escola, nesse momento, representa um mercado religioso a ser dividido e conquistado por esta aliança evangélico-católica que, por vezes, deixa de lado antigas divergências em benefício de pontuais interesses religiosos e políticos” (CAPUTO, 2012, p. 271). Para além da aliança conveniente, os materiais pedagógicos definidos pelos credos dominantes reforçam o racismo religioso em seus conteúdos e práticas, silenciando e excluindo os alunos que pertencem às religiões afro-brasileiras e sacramentando um pacto obscuro com intenções políticas bem definidas.

Os conteúdos são escolhidos em um discurso técnico e dominador, pelo entendimento de alguns, para que uma maioria que frequenta a sala de aula se encaixe num molde de comportamentos, pensamentos e ações. “Vivemos num mundo dominado por aquilo que a ideologia dominante convencionou designar como ‘progresso tecnológico’. Resultado da exploração física e psíquica de homens, mulheres e crianças” (CHAUÍ, 1982, p. 56). Assim, tornou os seres manipuláveis, meros objetos socioeconômicos, desprovidos de suas identidades. “‘O progresso’ sequestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito à produção da cultura por todos os não-dominantes” (CHAUÍ, 1982, p. 57). Os temas ou materiais de estudo (textos, apostilas, filmes etc) são selecionados pela convicção ideológica do professor ou do credo que exerce sobre ele papel de “capataz⁴²”, que, como vimos, nem sempre está habilitado teoricamente para lidar quer com a diversidade religiosa quer com a religiosidade em si. Assim, o progresso dirá como os seres humanos devem ver, tocar, sentir, falar, ouvir, escrever, ler, pensar e viver.

Segundo Chauí, existem três principais modos antidemocráticos de lidar com o pensamento:

- 1 – impedir que o indivíduo tenha o direito à produção da cultura – o que se pode fazer, no plano da cultura letrada, pela exclusão de uma classe social, ou, no plano da cultura popular, por sua transformação em folclore e pela oposição piedosa entre o “tradicional” e o “moderno”.
- 2- Impedir que um sujeito tenha o direito de acesso aos produtos da cultura e do saber.
- 3 – Desenvolver um ideal de conhecimento tal qual suas divisões internas não sejam determinadas pela própria produção do saber, mas por razões sociais e políticas determinadas. Os três modos operam, e se

⁴²O termo capataz foi utilizado, aqui, com o sentido do contexto escravocrata que, significa chefe de um grupo de trabalhadores arrematados para executar certos trabalhos, geralmente de natureza braçal.

complementam, com desejo em comum de manipular o saber em razão do poder (CHAUÍ, 1982, p. 59).

Os mais diversos moldes de comportamentos estão postos para que uma maioria se adeque, copie e legitime esses moldes impostos por um modelo dominante. Porém, um indivíduo ou um grupo de pessoas deve ter o direito de produzir a sua própria cultura, como é o caso da religião. Não existe cultura ou crença superior, o que existe é um grupo de pessoas que tenta imputar seu modo de viver, um ideal de conhecimento em favor de um poder estabelecido. A negação da identidade de alguns em favor da manutenção de outra legitimada gera exclusão, racismo e a negação da cultura dos não-dominantes, como é o caso das religiões afro-brasileiras.

Atualmente, o ensino religioso foi incluído na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, em que o Supremo Tribunal Federal considerou constitucional a oferta da disciplina nas escolas, mantendo a matrícula facultativa, ampliando as pressões de grupos religiosos em favor da volta do assunto para a BNCC. A volta do ensino religioso está dentro de um pacote de últimas sugestões levantadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir de audiências públicas realizadas pelo país durante os anos de 2017 e 2018. Apesar de ser previsto pela Constituição como disciplina facultativa no Ensino Fundamental, o ensino religioso foi enxertado na BNCC com conteúdos precisos para cada um dos nove anos letivos, indicando o que deve ser aprendido em cada um deles. Não foi por acaso que aconteceu este retrocesso, isto é, disciplina facultativa especificada e detalhada no currículo.

A educação brasileira não precisa de cartilhas ou falácias pautadas em dogmas que professam o modo de viver, o medo e o castigo para todos e, principalmente e condenando ao inferno, aos que professam a fé afro-brasileira. “Quando dizemos que a escola não é lugar de religião significa que as diferentes religiões estão proibidas de circularem na escola? Não, pelo contrário” (CAPUTO, 2012, p. 236). Precisa, efetivamente, de uma educação de qualidade sem abordagem tendenciosa, que valorize a interculturalidade que perpassa todo social e nos constitui.

Assim, existem outras formas de a escola abordar temas que dizem respeito à formação ética do cidadão, não sendo esse um atributo específico do ensino religioso. “Poderíamos resumir a noção de competência no seguinte refrão: não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro em qualquer lugar e sob qualquer circunstância” (CHAUÍ, 1982, p. 58), mas, por exemplo, daquelas matérias conhecidas como Ciências Humanas, formadas por disciplinas como Sociologia, História e Política, acompanhadas da

Filosofia, que são campos privilegiados para a discussão dessas questões e devem servir para a promoção da cidadania nos jovens educandos do ensino médio, prestes a ingressarem numa possível vida acadêmica e/ou no mercado de trabalho.

3 A PESQUISA – ENTRADA NO TERREIRO: “PEÇO LICENÇA E TOMO A BÊNÇÃO”

O que o povo vê no barracão é lindo. É a festa. Mas o Candomblé de verdade para a gente não é aqui, nessa sala. O Candomblé de verdade pra gente acontece dentro dos quartos. Quando a gente abraça, quando a gente chora ali dentro, quando a gente coloca ele no chão, que ele vai comer, que o Orixá chega para agradecer, que a gente abraça ele de verdade. O melhor abraço que existe é o abraço de Orixá. É lindo. Passa a sua vida inteira em um abraço só. É como se o universo inteiro te abraçasse.

Leandro Bernardo Coelho⁴³

Olhar, tocar, ouvir, sentir, trocar, transformar. Aqui, palavras escritas entre espaços, sinais de pontuação, com seus significados e sentidos. Porém, quando vividas, nesses “espaços em branco” emergem palavras vivas, capazes de nos fazer alcançar aquele tempo, de vermos o que o outro vê em suas memórias, de sentirmos os cheiros e gostos que preenchem aquele lugar, de tocar e sermos tocados. Fomos resgatando, aos poucos, o que a memória tenta deslembrar, o que a cabeça tenta, às vezes, esconder do coração.

Entre um ponto e outro vamos ludibriando as reticências e respondendo às interrogações da vida. Entre um sorriso e um olhar, uma lágrima que rasga a garganta e não deixa falar. Mas... são só palavras! Palavras que rasgam o tempo afora ou adentro, que dizem mais do que apenas fonemas que se juntam, mas unem aquilo que o tempo separou e que a história⁴⁴ construiu e foi capaz de desenhar. Histórias capazes de construir a nossa relação com o outro, revigorar e fortalecer a nossa compaixão, que anda tão oprimida em meio aos sentimentos fluidos da apatia. Histórias capazes de transfazer o nosso olhar através do que o outro vê e, assim, reconstruirmos a nossa leitura de mundo. Histórias que confirmam a nossa fé de que precisamos estar todos juntos, unidos e fortalecidos na árdua luta que é viver.

Aqui, trazemos ao diálogo algumas histórias, entrelaçando com a minha própria história. Histórias que nos foram negadas e que, ainda hoje, tentam ser silenciadas. “... há histórias que fornecem às práticas cotidianas o escrínio de uma narratividade” (CERTEAU, 2014, p. 133). Estas histórias partiram de um universo todo particular e compõem a construção histórica dos povos pertencentes às matrizes afro-brasileiras e africana. Elas nasceram do que se revive com as memórias e foram construindo, uma a uma, estes capítulos.

⁴³Leandro Bernardo Coelho é pai de Kethelyn Coelho, de 15 anos, vítima de racismo religioso na escola em que estuda, no município de São Gonçalo. Ele é praticante do Candomblé e foi entrevistado por mim após diversos jornais e programas de TV terem noticiado o episódio de racismo religioso com a sua filha.

⁴⁴Segundo Sodré, a história é o momento em que uma contingência geográfica é pensada como necessária, momento em que o espaço ganha sentido e se dá uma finalidade. (2002, p. 28).

“Eu me interrogo sobre o que fabrico, pois o ‘sentido’ ali está, escondido no gesto, no ato de escrever. Por que escrever, senão a título de uma palavra impossível?” (CERTEAU, 2014, p. 289). Dos caminhos da pesquisa, previamente determinados (ou pelo menos previamente esboçados), os fonemas parecem ter criado “vida própria” e, assim, buscaram suas respectivas rotas na construção das palavras que seguem a esta escrita.

Este universo particular se enlaça com uma cultura específica, sendo a cultura, para Sodré (2002, p. 11), “o real representado ou atuado, o modo de se lidar com o real”, em que assume diversos modos e podem fascinar ou esmagar as diferenças. Abarcamos, aqui, em histórias contadas pelos que vivenciam, em seus cotidianos, uma maneira própria de racismo, que está presente nos cotidianos escolares, a fim de buscarmos propostas pedagógicas para a sua superação. Entramos no terreiro de candomblé, que segundo Sodré, é uma “associação litúrgica organizada, em que transferia-se para o Brasil grande parte do patrimônio cultural negro africano” (2002, p. 52) e ela não surge para excluir o outro, mas para viabilizar a prática de uma cosmovisão exilada que deseja preservar seus cultos⁴⁵ aos orixás.

Para o negro no Brasil, com suas organizações sociais desfeitas pelo sistema escravagista, reconstruir as linhagens era um ato político de reparatrimonialização. O culto aos ancestrais de linhagem (egum) e dos princípios cósmicos originários (orixás) ensejava a criação de um grupo patrimonial (logo, de um território com suas aparências materiais e simbólicas, o terreiro) que permitia relações de solidariedade no interior da comunidade negra e também um jogo capaz de comportar a sedução pelo sagrado, de elementos brancos da sociedade global. O sagrado sempre resistiu à origem de qualquer ordem (SODRÉ, 2002, p. 75).

Religião que atravessa o tempo, num ato de resistência para a continuidade da cultura do povo escravizado, que cultua os orixás, que “não são entidades apenas religiosas, mas principalmente suportes simbólicos, isto é, condutores de regras de trocas sociais para a continuidade de um grupo social” (SODRÉ, 2002, p. 58). Para Silva, “a história das religiões afro-brasileiras inclui, necessariamente, o contexto das relações sociais, políticas e econômicas estabelecidas entre os seus principais grupos formadores: negros, brancos e índios” (SILVA, 1994, p. 15).

A fim de compreender melhor os aspectos de uma história de identidades que se entrecruzam, mesmo em espaços díspares ou com idades cronológicas diferentes, busco trazer a história do terreiro de candomblé Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi. “O conhecimento simbólico não se transmite por enunciados axiomáticos, mas pela narrativa – em geral,

⁴⁵ O culto é em si mesmo um grande jogo, gerador de saberes, aos quais só têm acesso os iniciados, aqueles autorizados a conhecer os processos de distribuição da força vital e as relações entre homens e deuses.

pequenas histórias adaptáveis às variadas circunstâncias de lugar e tempo” (SODRÉ, 2002, p. 175). Aqui o tempo para, pois os racismos religiosos de ontem se fazem presentes sem pedir licença, ainda hoje. De agora em diante “a língua deixa de ser regida pelo sentido finalístico (isto é, por seu valor de troca semântico), para atingir a esfera própria do símbolo (a instauração ou a recriação de uma ordem) e tornar-se veículo condutor de força” (SODRÉ, 2002, p. 104). Os fonemas, aqui, deixam de ser somente símbolos para se tornarem veículo que conduz a força das palavras que seguem. “A escrita, possibilidade de compor um espaço conforme a um querer, se articula com o corpo como em cima de uma página móvel, opaca, fugidia” (CERTEAU, 2014, p. 271). Aqui, trago palavras vivas.

3.1 Sentidos e significados do terreiro: a pequena África e seus símbolos

O terreiro de candomblé Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi, fundado em 06/06/1975 pelo babalorixá Ícaro de Oxossi, que segue a tradição⁴⁶iorubá Efan e está localizado à Rua Francisco Roberto Boenino, 186 – Bairro Almerinda – São Gonçalo, Rio de Janeiro. Com quarenta e dois anos de fundação foi, inicialmente, criado no bairro Vila Três, em São Gonçalo. A casa era alugada e muito simples, com sua estrutura em estuque⁴⁷ (Caderno de Campo, 05/08/2017). Foi quando uma cliente do caboclo Treme Terra doou os dois terrenos em que hoje o terreiro se encontra em funcionamento. Por este motivo o caboclo Treme Terra tem seu espaço reservado e as festas⁴⁸ ao seu culto acontecem nos meses de novembro e janeiro (Caderno de Campo, 06/08/2017). O último dia reservado ao seu culto aconteceu em 01 de novembro de 2018, dia em que o terreiro encerrou suas atividades anuais para serem retomadas somente em 2019.

O Ile Àse Nila Odé foi construído com a ajuda de muitas pessoas, filhos de santo da casa e frequentadores do terreiro, que se orgulham pelo trabalho coletivo desempenhado. A princípio, contava apenas com uma casa construída que, sequer, tinha água encanada. O

⁴⁶ Tradição é um conjunto de “regras”, de princípios simbólicos sem projeto universal empírico, conhecidos e vivenciados pelos membros da comunidade, com o objetivo de coordenar grupos negros na diáspora escravizada. A regra vige por força do consenso, não pela imposição de uma essência transcendente (SODRÉ, 2002, p. 100).

⁴⁷ O terreiro pode ser em vários tipos de construção, porém, para Sodré, “O terreiro, que já é um espaço refeito, com vistas às especificidades territoriais brasileiras, passou a conter-se em apenas uma casa, às vezes numa parte da casa ou em pequena sala anexa a um barraco residencial. A festa destina-se, na verdade, a renovar a força. Na dança, que caracteriza a festa, reatualizam-se e revivem-se os saberes do culto”. (SODRÉ, 2002, p. 80).

⁴⁸ A festa (palavra vem de *Vesta*, princípio sagrado de vitalidade indiferenciada) é a marcação temporal do sagrado (SODRÉ, 2002, p. 136).

extenso terreno contava com poucos vizinhos, já que o bairro era uma área rural e com poucas construções. Do terreiro avistamos, ao longe, o bairro e a rodovia RJ 104, conhecida por rodovia Amaral Peixoto, que liga Niterói a Itaboraí. O transporte público não facilita a chegada, tendo como ponto de embarque e desembarque mais próximo apenas a rodovia.

A caminhada até o terreiro dura cerca de 20 minutos e termina com a ladeira que faz com que o terreiro se situe em uma elevação considerável, que culminou no nome pelo qual é mais conhecido: Alto de Oxossi, por poder ser visto da estrada próxima à rua em que fica localizado (Caderno de Campo, 06/08/2017). Já o seu nome oficial, Ile Àse Nila Odé, foi dado por Waldomiro d’Xangô, que é uma pessoa importante na fundação do axé e na vida espiritual de pai Ícaro (Caderno de Campo, 06/08/2017).

Hoje os terrenos sem construção estão praticamente extintos no bairro, que cresceu e recebeu novos moradores. O entorno da BR 104 abriga muitos comércios e galpões empresariais. Já a rua em que se localiza o terreiro é residencial e muito tranquila. Trata-se de uma rua sem comércio e distante o bastante do local em que acontece o fluxo de veículos para mantê-la silenciosa e aconchegante. A altura que a rua atinge com a sua ladeira torna constante o encontro com o vento forte. Com isso, no verão o calor é mais ameno e no inverno o frio é mais rigoroso.

A simpatia com a vizinhança aconteceu logo na chegada de uma das primeiras visitas, em que um grupo de moradores estava concentrado em uma das calçadas organizando os cuidados com os animais abandonados do local. Encantada, parei pra ajudar a alimentar os cães, enquanto conversava com os moradores e tentava compreender aquela maneira de agir tão bonita e tão diferente da minha realidade. O que pensei, na época, continua sendo o meu pensamento hoje: sorte ter vizinhos assim!

A fachada do terreiro não possui identificação, pois uma boa parcela das lideranças religiosas não costuma se expor tão facilmente devido à perseguição religiosa que sofre ao longo da história, tanto por parte dos vizinhos quanto da polícia, como já tratamos em capítulo anterior. Sendo assim, estas lideranças religiosas de matriz africana e afro-brasileira preferem ocultar a colocar em evidência os seus terreiros. “Não há letreiro, placa de identificação ou qualquer modo de identificar a construção como um terreiro” (Caderno de Campo, 03/02/2018).



Figura 1 - Placa de identificação do terreiro

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: elaboração própria, 2018⁴⁹



Figura 2 - Terreiro Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: elaboração própria, 2018⁵⁰

⁴⁹ Foto do arquivo de pesquisa tirada em 02 de junho de 2018.

⁵⁰ Foto do arquivo de pesquisa tirada em 04 de maio de 2018

Na fachada do terreiro há, apenas, o número de identificação do imóvel, como há em qualquer construção. A placa de identificação está fixada no muro, porém, virado para o lado de dentro ao lado da entrada principal. A construção tem dois portões, em que o primeiro é somente aberto em dias festivos e cerimônias públicas, quando a comunidade está convidada. Portanto, ele só é aberto momentos antes destes eventos e fechado assim que terminam. Entrando por este portão, nos deparamos com uma varanda com bancos para os convidados, que costuma ficar cheia em dias de festa:



Figura 3 - Espaço de convivência do terreiro⁵¹

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: elaboração própria, 2018

Este é o espaço em que os visitantes costumam permanecer, pois não é restrito. Seja para esperar que as festas comecem ou conversar, é neste espaço que as pessoas que costumam visitar o terreiro são incentivadas a ficar. O acesso da comunidade é restrito, só podendo transitar por outros espaços do terreiro em momentos especiais das cerimônias ou quando convidados. Presenciei festas em que o barracão estava tão cheio que as pessoas participavam deste espaço, muitas em pé, se esticando para enxergar o que acontecia lá

⁵¹ Foto do arquivo de pesquisa tirada em 02 de junho de 2018.

dentro. A porta de madeira dá acesso ao barracão onde tudo acontece, seja com cerimônias públicas ou privadas, ao som dos atabaques e uma imensa roda de baianas.



Figura 4 - Barracão do terreiro Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi⁵²

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: elaboração própria, 2017



Figura 5 - Barracão do terreiro Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi durante a festa ao orixá Oxalá⁵³

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: elaboração própria, 2018

⁵² Foto do arquivo de pesquisa tirada em 28 de setembro de 2017.

⁵³ Foto do arquivo de pesquisa tirada em 04 de agosto de 2018.

Já o segundo portão é utilizado para a circulação no cotidiano, nos dias e horários normais. Ele nos leva a um imóvel que parece ter sido construído inicialmente como uma casa, com a divisão dos cômodos, a porta principal, as janelas e a frente azulejada. Possui um jogo de sofá em sua varanda, em que os filhos de santo costumam se reunir para descansar. Há, também, um quintal, com seus espaços demarcados para as oferendas e culto. Um deles representa o poder feminino, com árvores envoltas em fitas coloridas, predominantemente cor de rosa, em que somente mulheres podem entrar. Mesmo para uma leiga, como eu, não foi difícil identificar que ali se tratava de um local feminino, tamanha é a riqueza de detalhes com que é cuidadosamente enfeitado “Existe um espaço próprio para Culto dos Orixás Femininos - Ancestralidade Feminina. Espaço este que homem não entra, e quem cuida é sempre mulher. Mas trata-se de awo (segredo da religião)” (Ebome Vilde Dorian).

... o pesquisador europeu ou africano que deseja aproximar-se dos fatos religiosos africanos está fadado a deter-se nos limites do assunto, a menos que aceite viver a iniciação correspondente as suas regras, o que pressupõe, no mínimo, um conhecimento da língua (BÂ, 1982, p. 182).

O candomblé é uma religião de exuberância de detalhes, de símbolos e de códigos. Onde quer que vá, haverá vasos, fitas, laços, panos, plantas, bordados, amarrados, cores, tamanhos, lugares, objetos diversos – uns diferentes dos outros e cada qual com o seu símbolo, sua função, seu lugar certo. Por mais que o convívio tenha sido intenso e que se possa pensar que houve um aprendizado significativo, seria impossível conhecer amplamente toda a riqueza simbólica do candomblé durante o tempo da pesquisa. Por diversas vezes presenciei os anciãos passando seus conhecimentos a outros já iniciados, com anos de pertencimento e culto aos orixás. No candomblé os conhecimentos vão sendo passados no seu tempo, quando a oportunidade surge ou quando a dúvida aparece, sem pressa. Ali o conhecimento é eterno, nunca finda, pois sempre há tempo para aprender e sempre há o que aprender.

Na lateral da casa há um longo corredor coberto. Observando com mais atenção, percebi que o que, aparentemente seria uma casa, já apresentava uma nova configuração, pois na sua lateral, que culmina no corredor, há muitas portas com cômodos que têm a sua finalidade particular. Alguns com muitas esteiras de palha pelo chão para que os filhos façam uso. Um destes cômodos, também com esteiras, abrigam as crianças pequenas e suas cuidadoras. Ali elas brincam, se alimentam e dormem. Seus responsáveis levam seus pertences, como roupas, brinquedos e alimentação específica. É comum, por exemplo, ver

uma criança com as vestes da religião sujas, enquanto comem um iogurte ou uma geleia de mocotó. Afinal, crianças são crianças em qualquer lugar e, quando comem, geralmente se lambuzam.



Figura 6 - Corredor principal na entrada do terreiro⁵⁴

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: elaboração própria, 2018

Logo ao lado do quarto em que as crianças costumam ficar há uma cozinha. Como as demais cozinhas do terreiro, num total de três, todas são muito amplas. Cada cozinha tem a sua função específica, com suas tarefas bem delimitadas. “Uma cozinha é para a comida dos orixás, outra para a nossa comida e a terceira para a imolação dos animais” (Caderno de Campo, 24/03/2018). Todas as etapas da gastronomia, como a escolha dos alimentos, a matança, a limpeza das aves, o corte dos alimentos, seu cozimento etc. tem seu lugar

⁵⁴ Foto do arquivo de pesquisa tirada em 28 de setembro de 2018.

específico para acontecer, os filhos certos incumbidos destas tarefas e cada orixá tem a sua comida específica:

- 1 - Exú – padê;
- 2 - Ogum - adalu;
- 3 - Oxossi – axoxô;
- 4 - Ossain – Efó;
- 5 - Omolu – Deburú;
- 6 - Oxumarê – Aberém;
- 7 - Nanã – Adun;
- 8 - Oxum – Omolocum;
- 9 - Ewá – Oguedê;
- 10 - Obá – acaraloíá;
- 11 - Iansã - acarajé (bola de feijão fradinho frito);
- 12 - Iemanjá - Ebô Iyá;
- 13 - Iroko - Miá;
- 14 - Xangô – amalá;
- 15 - Oxaguiã - inhame pilado;
- 16 - Oxalufã – Ebô
(Ebome Vilde Dorian).

A cozinha é lugar sagrado e, desde a minha chegada ao terreiro, fui informada pelas senhoras anciãs que ali não seria um espaço de convivência para todos. Com isso, fui autorizada a entrar em uma delas apenas uma vez em 2017, rapidamente, para ter uma ideia de como seriam, mas logo fui informada sobre a restrição.

A cozinha, na cultura popular, é o lugar onde as pessoas se reúnem, recebem, comem e conversam. No candomblé percebi que é igual, tamanha a circulação dos filhos. Muitos entram e saem das cozinhas, em que grupos grandes trabalham no preparo dos alimentos, mas acreditava não ser o meu lugar de permanecer. No dia 21 de novembro de 2018, porém, esta crença mudou. Estive no terreiro com uma lista de dúvidas que surgiram durante a escrita deste capítulo, quando perguntei sobre o motivo pelo qual a cozinha seria lugar restrito apenas aos filhos da casa. Apenas neste instante, quase dois anos após o início das minhas visitas, soube que não havia tal restrição. Em meio aos risos das senhoras – e o meu também – percebi que fora “posta na palha”. Segundo Bâ, nas comunidades tradicionais, quando há algo que não pode ser respondido ao pesquisador ou simplesmente tentam preservar a sua cultura, engana-se o pesquisador com respostas que o levam a crer que a explicação é verdadeira:

A fórmula pôr na palha, que consiste em enganar uma pessoa com alguma história improvisada quando não se pode dizer a verdade, foi inventada a partir do momento em que o poder colonial passou a enviar seus agentes ou representantes com o propósito de fazer pesquisas etnológicas sem aceitar viver sob as condições exigidas. Muitos etnólogos foram vítimas inconscientes desta tática... Quantos não pensavam

ter compreendido completamente determinada realidade quando, sem vivê-la, não poderiam verdadeiramente tê-la conhecido (BÂ, 1982, p. 183).

Aquela tarde, em que passei com as senhoras na cozinha, compreendi o valor da conquista da confiança e do respeito que devemos ter com a casa alheia. Durante as horas em que passei com elas na cozinha me perguntei muitas vezes o porquê de terem usado desta tática. Porém, compreendi que se trata de um tipo específico de saber que opera de acordo com as circunstâncias que, neste caso, lhe eram estranhas. Para Certeau (2017), são táticas, com ações calculadas de sobrevivência frente às estratégias do forte.

“A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é ímpio tal como o organiza a lei de uma força estranha” (CERTEAU, 2017, p. 94). O autor nos ensina que a tática é o movimento dentro do campo de visão do inimigo, em que ele busca o momento certo de aplicar pequenos golpes introduzidos por surpresa, no momento certo, como em um jogo de forças entre fracos e fortes:

As forças são distribuídas, não se pode correr o risco de fingir com elas. O poder se acha amarrado à sua vitalidade. Ao contrário, a astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes apenas ela, como “último recurso”: quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia. Traduzindo: tanto mais se torna tática (CERTEAU, 2017, p. 95).

Bastou observá-las trabalhando, rindo, conversando sobre os mais variados assuntos para perceber a astúcia das senhoras do terreiro para “ludibriar” a força estranha que tentava se instalar ali na cozinha. Neste jogo de poder, estavam na casa delas e a cozinha representava o seu espaço de convivência, a sua intimidade, os seus segredos. Não seria justo, realmente, poder compreender toda a realidade do candomblé e seus segredos culinários sem vivê-lo. Creio que a finalidade da cozinha do candomblé seja outra. A cozinha é um dos lugares onde a verdadeira magia acontece.



Figura 7 - Uma das cozinhas do terreiro⁵⁵

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: elaboração própria, 2018

Bebemos um café e compartilhamos doces pela primeira vez na cozinha, num gesto de gratidão e, talvez, despedida. Pela primeira vez eu estava ali, sentada à mesa da cozinha, conversando e rindo com as senhoras enquanto elas trabalhavam em seus afazeres. Eu as ouvi cozinhar por muito tempo. Estando ali, olhava ao redor na tentativa de identificar os muitos sons que ouvi, quais panelas batiam na pia que faziam tanto barulho ou a quantidade de utensílios que se encaixavam com a quantidade de mãos que cozinham juntas. Segundo Certeau (2017), nas retóricas das práticas, cozinhar está entre as astúcias milenares e que, acertadamente, as senhoras do terreiro protegeram ao manobrar o poder:

Habitar, circular, falar, ler, ir às compras ou cozinhar, todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do “fraco” na ordem estabelecida pelo “forte”, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos (CERTEAU, 2017, p. 98).

⁵⁵ Foto do arquivo de pesquisa tirada em 1 de novembro de 2018.

Por quase dois anos fiquei do lado de fora sentindo os cheiros, muitas vezes estranhos ao meu olfato, já que o cardápio nem sempre se assemelha ao que estou habituada. A fartura de comida faz jus à quantidade das cozinhas, aos seus tamanhos e ao trabalho que vi em seu preparo. Os cheiros, aliás, são inebriantes, muitas vezes porque era maravilhoso, outras vezes porque era instigante pois, mesmo sendo muito bom, não sabia qual seria o alimento. As senhoras do terreiro demonstravam, a cada prato preparado, a astúcia milenar de manipular os alimentos e de fazer alquimia. Muitas vezes, ao participar das cerimônias, na hora da refeição procurava, no alimento que me era servido, identificar os cheiros que senti durante o dia. Me questionei muitas vezes por saber cozinhar e ser tão apaixonada por temperos e, mesmo cultivando uma horta em casa, não conseguir identificar.

As comidas do candomblé são carregadas de simbolismos. Cada cerimônia ou festa zela pela escolha do cardápio de acordo com o orixá cultuado no dia. Não basta para a comida agradar aos que são servidos durante as cerimônias, elas têm que agradar, também, aos orixás. Enquanto observo, percebo que “muitas bacias brancas passam para lá e para cá, cada qual com uma comida, um tempero, um legume ou um corte de carne diferente” (Caderno de Campo, 04/09/2018). Às vezes as bacias param em algum lugar em que me é permitido estar. Rodas de senhoras são formadas para descascar e cortar juntas, enquanto conversam. É neste momento em que acontecem as conversas e os risos frouxos, os ensinamentos e os contos, que surgem sem pedir licença. Mas... voltando ao longo corredor, o seu último cômodo é esta cozinha. Logo adiante subimos por uma escada que nos leva ao pátio:



Figura 8 - Pátio externo do terreiro⁵⁶

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: elaboração própria, 2018

No centro há árvores envoltas com em TNT⁵⁷ brancos, com grandes laços⁵⁸. Ao redor de uma delas há um muro com um portão de cerca e da outra um canteiro. Em ambas as árvores encontramos objetos simbólicos, como vasos e fitas. “A presença dos laços afirma que naquele espaço ou árvore é sagrado. Moram divindades naquelas árvores, uma delas o orixá Iroko – mais importante do terreiro por representar a ancestralidade” (Ebome Vilde Dorian). O iniciado no candomblé é livre, desde que respeite a natureza e o corpo, que é o templo do orixá. O corpo, neste caso, é um santuário:

⁵⁶ Foto do arquivo de pesquisa tirada em 28 de setembro de 2018.

⁵⁷ TNT é um tipo de material classificado como um não tecido.

⁵⁸ Os laços que envolvem as árvores têm um sentido de afirmar que aquele espaço ou árvore é sagrado. Moram divindades naquelas árvores. A mais imponente do terreiro é o próprio Orixá Iroko (Ebome Vilde Dorian).



Figura 9 - Pátio externo do terreiro⁵⁹

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: elaboração própria, 2018

No terreiro, percebo a forte ligação que os filhos têm com a natureza quando uma árvore é podada (Caderno de Campo, 06/08/2017). “A visão qualitativa e sagrada do espaço gera uma consciência ecológica, no sentido de que o indivíduo se faz simbolicamente parceiro da paisagem” (SODRÉ, 2002, p. 67). As pessoas ficam tristes e tocam na árvore como se pedissem desculpas, embora reconheçam que a poda era necessária. Instigada, vou em busca de explicações e o Ebome Vilde Dorian nos explica: “Temos uma religião altamente ecológica, então a manifestação mais simples da natureza é considerada uma divindade”.

“No modelo africano, as árvores, as casas, as ervas, os animais, os homens compõem uma totalidade, que hoje os valores da acumulação capitalista e as formas produtivistas da organização do mundo procuram fragmentar” (SODRÉ, 2002, p. 100). No candomblé só se colhe o essencial para a alimentação e o sacrifício de animais segue a mesma lógica de utilização dos recursos naturais e não permite desperdícios de nenhuma ordem. O homem deve estar em plena harmonia com o meio e com a natureza que o cerca e fazer uso dela com responsabilidade (Caderno de Campo, 06/08/2017). “Essa ideia de uma parceria sagrada entre o homem e a terra é verdadeiramente ecológica por fazer do espaço como um todo objeto de preservação patrimonial” (SODRÉ, 2002, p. 67-68). Para o candomblé, um ser, seja ele qual for (animal, vegetal, mineral ou humano), é dotado de uma certa força.

⁵⁹ Foto do arquivo de pesquisa tirada em 28 de setembro de 2018.

O espaço a céu aberto é cercado por construções, algumas destas construções são quartos dos orixás, em que somente os iniciados do terreiro podem entrar. O mesmo acontece com o quarto em que acontecem as iniciações. Presenciei, no dia 4 de agosto de 2018, parte da iniciação de uma criança de três anos de idade. Porém, apenas quando ela saía do quarto, já que a minha entrada não foi permitida. “Iniciação é o ato mais sagrado da religião. Esse momento somente é permitido às pessoas iniciadas e que compõem os postos (função) específicos para tal. E deve ter seu ciclo iniciático concluído” (Ebome Vilde Dorian).

Dentro do terreiro, os espaços do profano e sagrado são delimitados (Caderno de Campo, 23/09/2017) Para Sodré, “as culturas africanas, há uma distinção radical entre o espaço profano e o espaço sagrado” (2002, p. 54), e as mudanças ocorridas nos terreiros ao longo dos anos impedem a diferenciação entre estes dois espaços. Sendo assim, nem todos os espaços são abertos ao público e eu, também, não pude ter acesso. No barracão, por exemplo, acontecem as cerimônias públicas e toda pessoa pode entrar e participar. As festas, os rituais⁶⁰ religiosos públicos, são a culminância de algo que já aconteceu, algo de mais religioso e reservado somente aos iniciados. Nas cerimônias que acontecem no barracão vemos apenas a festa e a beleza (Caderno de Campo, 23/09/2017).

O candomblé se expande e acaba influenciando a vida civil das pessoas. “A lição do terreiro é a do convívio de diferenças sem a perda da perspectiva de fundo comum” (SODRÉ, 2002, p. 65). Ele não interfere no comportamento dos seus filhos na sociedade, mas ele direciona e, assim, acaba influenciando na vida. (Caderno de Campo, 07/10/2017). O axé, em contrapartida, não implica ‘lutar contra alguma coisa’, mas dar autoridade ao grupo, ao povo. “Ao invés de uma força reativa, tem-se aí uma orientação no sentido de como o grupo deve conduzir-se para obter um perfil próprio” (SODRÉ, 2002, p. 114). A organização do grupo acontece tanto na sua condução quanto na organização do espaço físico do terreiro, que deve ser funcional e atender as necessidades do culto aos orixás.

No final do espaço a céu aberto do terreiro, mais uma construção de dois andares muito movimentada: duas cozinhas, uma em cada andar. A cozinha do primeiro andar, em que tive a oportunidade de entrar, se parece um pouco com a cozinha que temos em casa. Percebi, porém, que não há pia e, no seu lugar, há uma espécie de tanque antigo de lavar roupas, feito de cimento, com aproximadamente 4m de comprimento, diversas torneiras e azulejado. Não

⁶⁰ O ritual é a expressão emocional e corporal do mito, é o mito feito carne. O procedimento ritualístico é tanto uma reiteração quanto uma atualização da Origem, porque por meio dele a tradição confronta, no aqui e no agora, na singularidade das vivências, a mobilidade histórica. O ritual realiza-se sempre com os materiais possíveis num determinado momento da história, mas com atenção aos “fundamentos”, aos protocolos da Origem. Ele é um “texto” – mais que uma simples série de conteúdos ordenados –, uma forma que tem de se abrir à criatividade requerida pela mutação histórica (SODRÉ, 2002, p. 116).

vi geladeira, mas vi freezers horizontais, uma mesa com quatro cadeiras e uma quantidade grande de louças, que variavam em copos, xícaras, pratos e outros utensílios.



Figura 10 - Duas das três cozinhas do terreiro, uma em cada andar⁶¹

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: elaboração própria, 2018

No sentido oposto da cozinha está a copa, de tamanho grande, como quase tudo o que há por lá, com muitas mesas e cadeiras. Nelas os filhos os filhos de santo se reúnem para realizar as refeições e, algumas vezes, utilizam o espaço para o preparo das mesmas. Por vezes vi as mesas com muitas bacias e muitas pessoas trabalhando em volta. Uns descascam, outros cortam e todos se ajudam:

⁶¹ Foto do arquivo de pesquisa tirada em 1 de novembro de 2018.



Figura 11 - Copa do terreiro⁶²
Fonte: acervo da pesquisa
Autor: elaboração própria, 2018

Do lado de fora da copa há uma varanda que costuma receber as crianças pequenas, que brincam umas com as outras e fazem travessuras no bebedouro profissional, que também se encontra lá. A escada, que fica ao lado da varanda, também é alvo das crianças que, sorradeiras, sempre insistem em correr para o perigo. As mães ou cuidadoras estão sempre por ali com os pequenos, que correm ao redor das árvores sem parar, perseguem os gatos e fazem as mais diversas travessuras.

⁶² Foto do arquivo de pesquisa tirada em 24 de março de 2018.



Figura 12 - Varanda do terreiro, com acesso à copa e a um dos quartos destinados aos filhos de santo⁶³
Fonte: acervo da pesquisa
Autor: elaboração própria, 2018

O terreiro, que começou com a construção de uma casa simples e com poucos recursos, já conta com duas grandes construções principais, e outras menores que funcionam como quartos de santo ou como o próprio espaço destinado ao culto do caboclo Treme Terra. No início foi difícil me situar lá, com muitas escadas, rampas e passagens, me parecia um labirinto.

⁶³ Foto do arquivo de pesquisa tirada em 24 de março de 2018.



Figura 13 - Pátio com acesso a alguns quartos de santo do terreiro⁶⁴
Fonte: acervo da pesquisa
Autor: elaboração própria, 2018



Figura 14 - Espaço destinado ao culto ao orixá Ogum⁶⁵
Fonte: acervo da pesquisa
Autor: elaboração própria, 2018

⁶⁴ Foto do arquivo de pesquisa tirada em 24 de março de 2018.

⁶⁵ Foto do arquivo de pesquisa tirada em 04 de agosto de 2018.

Com tudo isso, a casa possui um grande quantitativo de filhas de santo em idade cronológica bem avançada, sendo uma delas com cem anos e muitas outras, em torno dos oitenta. Segundo os ensinamentos que recebi no terreiro, é possível reconhecer o valor de um terreiro pelo número de senhoras que ele abriga. “Porque a senioridade é o ápice da vivência terrena. O mais velho é reverenciado a todo momento. “Há um provérbio africano que diz que quando um velho morre é comparado com um incêndio de uma biblioteca”⁶⁶ (Ebome Vilde Dorian). A quantidade de senhoras idosas também demonstra que os filhos permanecem nesta casa por gerações, como é o caso da família de Mãe Eli – Mãe pequena da casa, que conheceremos melhor a seguir, que possui filhos, netos e bisnetos na casa.

Terreiro grande, com muitos cômodos e quartos, facilitaram a minha desorientação em alguns momentos. Quatro destes quartos são reservados às senhoras mais velhas, que necessitam de um espaço próprio para elas. O restante é destinado ao uso dos demais filhos⁶⁷ para descansar, se vestir ou dormir em esteiras (Caderno de Campo, 26/08/2017).

⁶⁶ A fala de Ebome Vilde Dorian também se encontra em Bâ: “Na África, quando um ancião morre, é como se uma biblioteca se incendiasse” (2004, p. 8), revelando o quanto esta cadeia de tradição oral vai se mantendo, se arraigando, mesmo ressignificada entre nós.

⁶⁷ É preciso acentuar essa categoria, pois ela põe em jogo algo comum à tradição e à modernidade: a família, a linhagem. De fato, por trás da transmissão de bens (econômicos e simbólicos) operada por esse grupo patrimonial chamado “família”, encontra-se a “linhagem”, ou seja, o conjunto das relações de ascendência e descendência regido por uma ancestralidade que não se define apenas biologicamente, mas também política, mítica, ideologicamente. Patrimônio é algo que remete à coletividade, ao anti-individualismo (SODRÉ, 2002, p. 74).



Figura 15 - Um dos corredores do terreiro⁶⁸
Fonte: acervo da pesquisa
Autor: elaboração própria, 2018

Todos ali possuem suas funções e trabalham muito para que elas sejam cumpridas. Uns cozinham, outros arrumam, limpam, cuidam das crianças. As crianças correm descalças, livres. Os adultos sorriem enquanto planejam e executam suas tarefas, suas cerimônias, ainda que isso leve dias e noites de muito trabalho. É como se a recompensa chegasse antes, ou a certeza dela no final.

O fato é que tudo acontece a todo momento e, com o tempo, fui me adaptando àquela rotina, ao ver muitas pessoas juntas trabalhando, aprendendo e crescendo juntas. Uma nova maneira de ver e de viver a vida, que tem como premissa o respeito à diversidade, que é facilitado pelo grande quantitativo de pessoas, com as mais variadas cores, idades, opções,

⁶⁸ Foto do arquivo de pesquisa tirada em 24 de março de 2018.

profissões e endereços. Lá também se aprende a cooperação, já que todos trabalham para um bem comum, um objetivo que todos querem alcançar, seja na concretização de uma cerimônia ou uma festa, seja pela evolução espiritual que, no candomblé, só pode ser alcançada no coletivo. Aprendem, também, o valor da palavra oral, pois os ensinamentos dos anciãos é o que vai conduzi-los a alcançar a evolução espiritual coletiva. Esta cooperação tem um valor maior na alimentação. Afinal, tudo na tradição africana, é em volta da alimentação, já que os Orixás se fazem presentes neste momento (Caderno de Campo, 26/08/2017). O momento da alimentação no candomblé simboliza a comunhão, a partilha igual.

São como muitas famílias que se reúnem para almoçar aos domingos, que sentem vontade de estarem juntas. Quarta geração na casa, o candomblé é uma grande família, muitas vezes, com uma ligação mais forte que com a família consanguínea. Unidos, cada pessoa iniciada pertence, ancestralmente, àquela família. Esta ligação é muito intensa. Os filhos acordam, se alimentam e dormem juntos. “O candomblé não é pela metade” (Caderno de Campo, 26/08/2017). “Uma família unida, em que cada pessoa iniciada pertence, ancestralmente, àquela família” (Caderno de Campo, 02/06/2018). Uma família que come, dorme, trabalha, canta e dança junto, como uma pequena África dentro do município de São Gonçalo, pois o candomblé é assim: ele não é pela metade.

O desenvolvimento do candomblé, por exemplo, foi marcado, entre outros fatores, pela necessidade por parte dos grupos negros de reelaborarem sua identidade social e religiosa sob as condições adversas da escravidão e posteriormente do desamparo social, tendo como referência as matrizes religiosas de origem africana. Daí a organização social e religiosa dos terreiros em certa medida enfatizarem a “reinvenção” da África no Brasil. (SILVA, 1994, p. 15).

Esta casa, que representa uma pequena África, possui entre quinhentos a setecentos filhos iniciados pelo Pai Ícaro, alguns com mais de quarenta anos de iniciados. Porém, a família de santo não se restringe apenas aos filhos. Contando com os filhos, netos e bisnetos, este somatório familiar chega a três mil e quinhentos, como nos conta o Ebome Vilde Dorian.



Figura 16 - Pai Ícaro e alguns filhos de santo⁶⁹

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: Pai Ícaro de Oxossi, 2017

Atualmente, o Pai Ícaro possui vinte e nove filhos de santo com casas de candomblé abertas (Caderno de Campo, 26/08/2017). Segundo ele, a questão material é o que menos importa. O que é essencial, para esta família, é o axé, a força estruturante da comunidade, que cresce, ou seja, o elemento mais importante que é preservado e transmitido pelo grupo litúrgico de terreiro. Não existe, porém, apenas um tipo de axé:

A energia do axé acumula-se e transmite-se por meio de determinadas substâncias (animais, vegetais, minerais, líquidas), sendo suscetível de alteração, a depender das variadas combinações dos elementos de que se compõe. Há, portanto, vários tipos de axé (SODRÉ, 2002, p. 94).

O axé também é transmitido por aqueles que possuem maior hierarquia no candomblé por meio dos seus ensinamentos. Aqui, porém, a hierarquia pode não estar atrelada à idade cronológica, mas sim ao tempo de iniciação. Esta hierarquia significa maior tempo de candomblé, de formação, portanto, de sabedoria... para ensinar e não para se sobrepor ao outro (Caderno de Campo, 26/08/2017). Não há tabu em se iniciar ainda criança no

⁶⁹ Foto cedida pelo terreiro Ile Ase Nila Odé em 04 de junho de 2017.

candomblé, assim como no batismo católico. Percebo isso no momento em que os papéis se invertem. Me abaixo para conversar com os pequeninos e, a partir daí, passo a ser sua aprendiz. Escuto com atenção o que eles têm a me falar, a me ensinar. Vejo-me sentada no chão do terreiro de candomblé Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi para ver, ouvir, conhecer o que as crianças aprenderam nesta casa (Caderno de Campo, 26/08/2017). Como em qualquer religião, o candomblé possui seus ensinamentos aos iniciados, porém, é a religião que mais sofre com a perseguição de outras vertentes religiosas.

Segundo o Ebome Vilde Dorian, o candomblé respeita outras vertentes religiosas, mas é atacado constantemente, inclusive suas crianças. Muitas vezes estes ataques vêm acompanhados de violência pelos fundamentalistas religiosos, principalmente das religiões neopentecostais: “Eles fazem a interpretação do livro sagrado deles e entendem que são a única verdade”, nos diz o Ebome Vilde Dorian. “A força de conviver com a diversidade e integrar as diferenças sem perder o horizonte da matriz simbólica originária é a principal característica do jogo negro” (SODRÉ, 2002, p. 143). Porém, para Certeau, os discursos produzidos pelas ideologias religiosas sobre si mesmas e sobre as demais não são em vão: “Hoje não basta mais manipular, transportar e refinar a crença. É preciso analisar-lhe a composição, pois há a pretensão de fabricá-la artificialmente” (CERTEAU, 2014, p. 253). Porém, como nos ensina o Relações Públicas do terreiro, o Ebomi Vilde Dorian, o candomblé compreende e respeita as outras religiões, mas não reconhece em Jesus nenhuma divindade e, portanto, não faz reverência a ele (Caderno de Campo, 11/11/2017). E Ebome Vilde Dorian complementa:

O candomblé é discriminado até hoje e vai continuar sendo discriminado enquanto houver o racismo. A intolerância religiosa é uma vertente do próprio racismo e são alimentados pelos fundamentalistas religiosos que tendem a achar que a religião deles é a única verdadeira. As religiões que têm o intuito de conversão pecam mais na questão do fundamentalismo. O candomblé não tem o intuito de conversão porque é iniciático. Com isso, só será do candomblé quem for iniciado e só quem escolhe isso são os orixás e não as pessoas, fazendo, portanto, o candomblé uma religião de escolhidos e o candomblé tem muito orgulho disso (21/06/2018).

Há de se pensar, também, que diferentemente de outras religiões, em que o indivíduo se faz presente nos templos religiosos em momentos pontuais, como cultos, missas ou grupos específicos quem têm um horário pré-estabelecido para acabar, o candomblé é uma grande família, que pode passar finais de semana nos terreiros, semanas, meses ou, até mesmo, morar. “A organização espacial dos terreiros, ao reunir em um mesmo espaço o local de moradia e de culto dos negros, reintroduziu, em escala pequena, os padrões africanos”

(SILVA, 1994, p. 63). Portanto, além de ser uma religião de escolhidos não há, para o candomblé, o interesse em conversão, visto que tem que se levar em consideração o espaço físico capaz de receber estes filhos, nas acomodações, na alimentação e na manutenção deste espaço.

Não há conversão no candomblé, ele não está disputando novos fiéis com outras religiões, mas ele é perseguido, nos diz o Ebome Vilde Dorian. Para Silva, isso acontece “porque sendo religiões originárias de segmentos marginalizados em nossa sociedade (como negros, índios e pobres em geral) são perseguidas durante muito tempo” (SILVA, 1994, 11-12). Esta perseguição, que vem ganhando força nos últimos anos e novas modalidades de práticas racistas, se fazem presentes, também, nos cotidianos escolares, que é o foco desta pesquisa.

3.2 Memórias antigas de fatos ainda presentes

Pai Ícaro, babalorixá do terreiro Ile Ase Nila Odé, foi iniciado no candomblé no dia quatro de maio de mil novecentos e sessenta e oito, há cinquenta anos. Ele nos conta que primeiro esteve em companhia de Pai Gamo e, depois, foi para Pai Walter e Pai Baiano. Segundo Pai Ícaro, era muito mimado pelos dois, que eram muito doces. Pai Walter o incentivou a trabalhar, estudar e o cobrava muito. Pai Baiano, embora não fosse letrado, era um homem de fibra e capaz, desbravador, cheio de culturas. Ele nos conta sobre a importância destes ensinamentos e hoje incentiva os seus filhos, netos e bisnetos da mesma maneira.

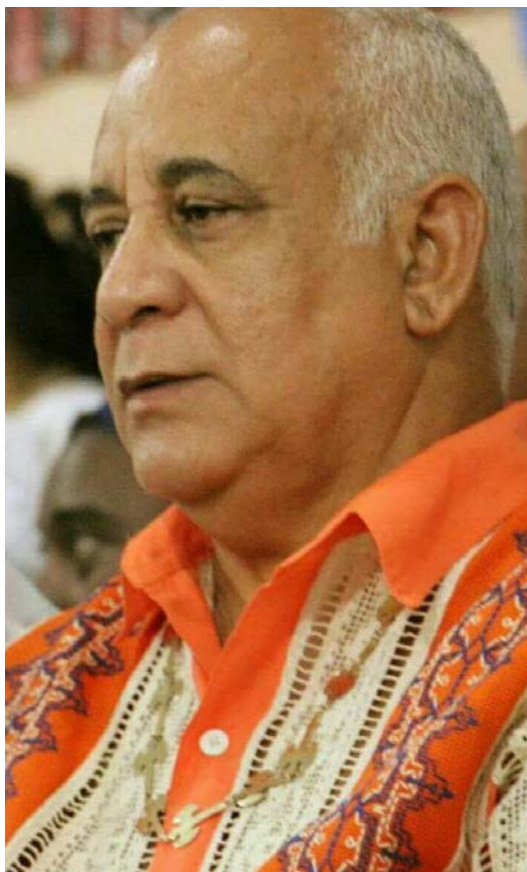


Figura 17 - Pai Ícaro de Oxossi⁷⁰
Fonte: acervo da pesquisa
Autor: Pai Ícaro de Oxossi, 2017

Há quarenta e três anos o terreiro se encontra no endereço que tem hoje, sob a sua direção. Pai Ícaro nos conta que mantém um bom relacionamento com a vizinhança que, segundo ele, nunca o incomodou. Ele nos diz que conversa com todos e que, quando chegou ali, só havia mato e terrenos vazios na rua. Portanto, o terreiro foi um dos primeiros imóveis a serem construídos no local. Mas independentemente de quem chegou ou não primeiro, ele nos diz que possui distinto respeito e amizade por todos os vizinhos e brinca ao afirmar: “não tem que me perturbar e nem eu perturbo eles também. Deus é um só, Deus é único”.

Da mesma forma nunca soube de nenhum filho, neto ou bisneto que tenha sofrido racismo religioso na escola. Pai Ícaro demonstra confiança na proteção dos orixás aos seus filhos, mas diz que pensa sobre a possibilidade de isso acontecer algum dia, já que a perseguição, hoje em dia, acontece em todos os lugares: “... espero em Deus que não venhamos a passar. Mas se tiver que passar, se for uma provação que Deus vai me impor, espero ter discernimento pra fazer com que a coisa flua sem prejuízo pra ninguém”. Ele nos

⁷⁰ Foto cedida pelo terreiro Ile Ase Nila Odé em 04 de junho de 2017.

diz, inclusive, que a recomendação que ele dá para os filhos que ainda estão em idade escolar é nunca negar a sua fé:

Nunca negar a origem deles, mas evitar qualquer tipo de comentário que possa trazer alguma agressão a eles. Eu procuro orientá-los, eles não precisam sair daqui contando o que acontece aqui dentro pra não sofrer retaliação na rua, mas também não tem que negar a religião deles, porque se acaso eles venham a sofrer alguma retaliação, quem fizer não vai gostar, mas não vai gostar mesmo. Caso eles no colégio deles, sofram qualquer tipo de retaliação, eles vão repassar pra todos, pra mim, pros pais, ou pros avós, e nós vamos tomar as medidas junto ao corpo da casa do candomblé (PAI ÍCARO, 07/11/2018).

Nas entrevistas que seguem na pesquisa, encontraremos histórias de mães que ensinam seus filhos a omitir a sua fé nos cotidianos escolares com o intuito de protegê-los de qualquer circunstância de racismo religioso. As mães valorizam os ensinamentos do terreiro, assim como os ensinamentos de pai Ícaro, mas vêm no anonimato a única chance de manter seus filhos seguros.

Outros ensinamentos que o Pai Ícaro prioriza no terreiro se fazem importantes nos cotidianos das crianças. O maior ensinamento, segundo ele, é não discriminar nada, é não fazer retaliação a ninguém. Perante a Olorun, somos um só. “Não tem o negro melhor, o branco melhor, ou o loiro ou o moreno, porque o melhor, o mais sábio Olorun levou pra ficar com ele, então aqui, do que ficou, somos todos iguais”. Isso significa respeitar, também, as escolhas de cada um:

Não discriminar, não querer se envolver na preferência de ninguém, nem de cor, nem de time, nem de preferência sexual... (...) Deixa que as crianças por si mesmas, vão entender que o titio tem essa preferência, ou que a titia tem essa preferência, mas não precisa ser tocado, porque a TV já tá fazendo isso e tá massacrando demais (PAI ÍCARO, 07/11/2018).

Outro ensinamento importante é o respeito aos mais velhos, pois o candomblé valoriza a ancianidade, a sabedoria acumulada na experiência do axé, com os anos vividos. Por isso, desde que entra no terreiro o filho deve aprender a respeitar os mais velhos, a tratar com carinho e ouvir com paciência os ensinamentos que aquele ancião tem pra oferecer. No terreiro ainda se “toma a bênção”, se cumprimenta a todos e Pai Ícaro não fica satisfeito em ver seus filhos com o celular na mão, pois ele atrapalha os jovens a darem atenção aos mais velhos.

A fim de auxiliar minha pesquisa e orientar a minha estada, o Pai Ícaro de Oxossi contou com a ajuda de Vilde Dorian da Silva Castro, iniciado⁷¹ em 11/09/1999 para Orisa Oya. Ebome Dorian de Oya, como é conhecido entre os adeptos da casa, está com as suas obrigações (comumente como são denominadas as diversas etapas de recolhimento para completar a iniciação no candomblé) em dia, ou seja, com seus sete anos "arriados" a seu Orisa. Hoje tem o posto no Ile Àse Nila Ode de Sarapegbe. Função recebida do Orisa patrono da casa, Oxóssi, tem por finalidade cuidar do Àse na esfera civil, sendo uma espécie de Relações Públicas. Ebome Vilde Dorian, gentilmente, me apresenta ao terreiro no dia 05/08/2017 e concede esta entrevista no dia 23/08/2017, esclarece minhas dúvidas (que são muitas) e já se apresenta não só contando a história do terreiro, mas, também, a sua.



Figura 18 - Ebome Vilde Dorian⁷²

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: Ebome Vilde Dorian, 2017

Minha história é entrelaçada com as Religiões de Matriz Africana. Sou maranhense e o Tambor de Mina, religião de matriz africana desenvolvida no Maranhão, é muito presente na cultura popular maranhense. Os encantados (divindades que incorporam nos iniciados/não iniciados do Tambor de Mina) são vistos dançando Bumba-meu-

⁷¹ A iniciação é uma entrada num espaço, de ordem sagrada, que define a plena socialização do indivíduo aos olhos do grupo (SODRÉ, 2002, p. 66).

⁷² Foto cedida pelo Ebome Vilde Dorian em 06 de junho de 2017.

boi, Tambor de Crioula, Dança de São de Gonçalo e Carço (dança de senhoras negras desenvolvidas na cidade de Tutóia/MA, minha terra natal) nos Arraiais espelhados pelas cidades do estado. Minha avó materna tinha encantando caboclo, "seo" Tapindaré, que chegava em casa e ficava vários dias nela, porque ela nunca aceitou ir para um terreiro e se cuidar. Minha mãe conta que um dia, quando visitava minha avó, ela estava no quintal e esse encantado virou e se apresentou a ela, dizendo que eu era dele. E minha mãe saiu correndo comigo no colo. Até hoje minha mãe "não gosta dessas coisas" (EBOME VILDE DORIAN, 04/05/2017).

O Ebomi Vilde Dorian nos conta que é filho de militar rígido da Marinha do Brasil e que, ao ser transferido para o Rio de Janeiro, passou boa parte da infância no bairro Brás de Pina, a correr atrás dos doces de São Cosme e São Damião, onde teve seu primeiro contato com as religiões de matriz africana. Passou vários anos frequentando a Tenda Espírita Mirim, uma casa de umbanda fundada por um discípulo de Zélio de Moraes, com quase 80 anos de fundação, até que voltou a morar no Maranhão e, neste momento, teve seu primeiro contato com a Igreja Católica:

Em São Luiz eu era novo e não conhecia nada. Ficava sempre num cais observando o mar e fui abordado por um senhor maltrapilho, camisa envelhecida, mas limpa. Ele que me convidou a conhecer uma linda Igreja Católica na Praça Gonçalves Dias, próximo a minha casa. Era o Padre Mauricio Bozzo, jesuíta e adepto de religiosidade voltada para a pobreza. Adorei conhecê-lo. E ele acabou me levando a conhecer os jovens da Paróquia N. Sra dos Remédios. Fiz primeira comunhão e pré-crisma. Na pré-crisma conheci Neylon, seminarista calabrianista. Eles moravam em uma casa denominada de Lar do Menor Dom Calábria. Tratava-se de uma congregação religiosa chamada Pobres Servos da Divina Providência, fundada em Verona na Itália no início do sec. XX. Fiquei apaixonado pelo trabalho com os meninos em situação de rua, na época denominados de "meninos de rua". E acabei entrando aos 16 anos naquela ordem religiosa. E fui encaminhado para o Centro de Orientação Vocacional Mãe da Igreja. Lá não havia esse trabalho social com os meninos em situação de rua, só estudávamos. E num desses estudos, tivemos o lançamento de um novo catecismo do Papa João Paulo II. No conteúdo desse documento papal havia referência de que a homossexualidade era doença. Aquilo me chocou... Porque eu sabia minha orientação sexual e não me reconhecia como doente. Isso me desestimulou bastante, pois conheci uma Igreja mais progressista através do Pe. Mauricio. Conheci a teologia da libertação e, de repente, me apresentaram uma religião conservadora através de um documento papal, enfim... (EBOME VILDE DORIAN, 04/05/2017).

Ainda seminarista, porém desmotivado devido ao não pertencimento com os dogmas católicos tradicionais, experimentou seu primeiro acarajé em companhia de amigos e se apaixonou pelos sabores e as histórias que um deles falou, dizendo ser comida de Orisa. “Nem imaginava que anos depois seria iniciado para o Orisa que tem como comida votiva o Acarajé”. “Zelar por um orixá, ou seja, cultuá-lo, nos termos da tradição, implica aderir a um sistema de pensamento, uma ‘filosofia’, capaz de responder a questões essenciais sobre o sentido da existência do grupo” (SODRÉ, 2002, p. 58). A história do Ebomi Vilde Dorian, como ele mesmo diz, se entrelaça com o candomblé em diversos momentos da vida dele,

confirmando, assim, a explicação dada pelo terreiro de que o candomblé é uma religião de escolhidos.

Em 1996 ele saiu do seminário e, a partir dali, passou a buscar o candomblé. Como nos conta, a energia que o puxava, de fato, era para o candomblé. E, mesmo sofrendo com o racismo religioso dentro do seu núcleo familiar consanguíneo não desistiu de buscar o que o motivava: “Minha família, a princípio, não compreendeu e parou de falar comigo”. Para Sodré, a cultura tem um sentido de produção universal, “... de uma verdade global a ser imposta pela força das armas ou da catequese aos não-homens universais” (2002, p. 31). Segundo ele, os enfrentamentos foram os mais diversos e existiu uma pressão para que o catolicismo não fosse abandonado. Mas não se arrepende, pois foi no candomblé que ele diz ter se reencontrado, que despertou para a profissão que tem hoje e encontrou caminho para o trabalho. Hoje ele vive o candomblé plenamente e acredita que a vida longe de sua religião seria bem diferente: “Minha vida sem Ile Àse Nila Odé, não sei como seria. O candomblé é o ar que eu respiro, é a minha fortaleza e é o meu porto seguro”.

3.3 Quando o racismo religioso se materializa em discurso de ódio que até Deus duvida!

A seguir, trago uma história que conheci assistindo ao jornal pela TV e que acreditei ser pertinente ser buscada no campo de pesquisa. Instigada e tocada por essa história, busquei caminhos para contatar a família, alguém que pudesse falar para além da matéria jornalística e, ouvindo mais uma vez a sabedoria africana, na voz de Amadou Hampâté Bâ (1982) “Esteja à escuta”, Eu, Mishelle, me coloquei à escuta” para compreender melhor, para entrelaçar esta história e com ela refletir neste trabalho acadêmico. Sendo assim, a história de Kethelyn, que também justifica este trabalho, dialoga com as demais que virão e põe em pauta a necessidade urgente de pensarmos as tensões religiosas nos cotidianos escolares.

Kethelyn Coelho, de 15 anos é uma adolescente de seu tempo. Vive com seus pais e irmão mais novo em no município de São Gonçalo. Kethelyn gosta das mesmas coisas que qualquer adolescente gosta: música, amigos, cinema etc. Uma menina normal, não fosse pela sua orientação religiosa, que é o candomblé, como se este fosse motivo suficientemente legitimado para que, tanto os colegas da escola quanto a equipe pedagógica da escola em que ela estuda, praticassem uma violência sem igual.

O caso, que ganhou notoriedade na mídia, foi apresentado por ela como “intolerância religiosa” e “bullying”, como segue exemplo do jornal Extra⁷³ de 22/08/17:



Figura 19 - Capa da matéria do Jornal Extra, edição de 22 de agosto de 2017

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: Jornal Extra, 2017

Porém, mais que uma ausência de tolerância face aos pré-requisitos que não são atingidos, trata-se, aí, de racismo religioso, que perpassa o medo e o nojo, numa repudia que não apenas nega e contesta o lugar do outro, mas também tenta excluí-lo:

Por isso, acima de todas as determinações puramente econômico-sociais, o corpo do negro – que a consciência racista percebe como visão, tato, olfato e audição contaminados para representação de uma inumanidade universal – é por isso mesmo o objeto ora de medo, ora de nojo. Medo: o negro enquanto limite e desconhecimento implica num desejo que se ignora, numa aproximação que se teme; Nojo: identificado à natureza, sem lugar próprio na cultura, o negro é o que deve ser

⁷³ Acessado em: 30 de novembro de 2017: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/jovem-vitima-de-intolerancia-religiosa-dentro-de-escola-em-sao-goncalo-21734126.html>

evitado para que se produza o efeito de confirmação narcisista que a consciência burguesa faz de si mesma – no fundo, um efeito estético, assegurado por uma consciência totalitária (construída pelo narcisismo do “eu penso, logo existo”), produtora de juízos em que o outro aparece como inumano universal (SODRÉ, 2002, p. 178).

Esta inumanidade universal, que toma forma de medo e nojo do outro, fomentada pelo racismo, se materializa em violência simbólica com injúrias, ofensas, xingamentos – na esfera emocional e, até mesmo, violência física, com pedradas, agressões, derrubada de terreiros ou a morte – na esfera física. O que aconteceu com Kethelyn caminha para o que aconteceu com Kailane Campos, menina de 11 anos que foi agredida no Subúrbio do Rio de Janeiro com uma pedrada na cabeça, também, por racismo religioso no dia 14 de junho de 2015.

Em entrevista concedida⁷⁴ para este trabalho no dia 19 de novembro de 2017, o pai de Kethelyn, Leandro Bernardo Coelho, acompanhado da mesma, nos contou o que houve Colégio estadual Padre Manuel da Nóbrega, no bairro Brasilândia, município de São Gonçalo:

A direção me ligou, né? Pedindo que eu comparecesse na escola, porque a Kethelyn, tinham tido um problema com a Kethelyn e eles não estavam sabendo resolver a questão. Aí eu cheguei na escola e a Kethelyn estava chorando muito na secretaria. Estava a Kethelyn, a diretora, acredito que seja adjunta e uma aluna. E a Kethelyn estava chorando muito. Eu perguntei o porquê. E até então, ela se relutou a dizer. Aí a diretora: “Não, a gente já perguntou e não sei o que, queria saber se teve algum problema em casa?”. Eu falei: “Não, em casa não” (LEANDRO BERNARDO COELHO, 19/11/2017).

O Sr Leandro relata que ficou muito preocupado com a jovem e que, em nenhum momento desconfiou que a filha estivesse passando por tamanha violência na escola e que, muito menos, esta violência estivesse sendo motivada pela opção religiosa da família: o candomblé. “Eu tomei um susto porque eu não sabia! Eu sempre fui um pai presente.” Acreditando na suposição levantada pela diretora da escola, ele nos conta que perguntou a filha se teve algum problema em casa e que ela falou que não, que estava tudo tranquilo. Então, depois de muito insistir, declarou:

Ah, eu preferia morrer do que estar aqui nesta escola, porque aqui as pessoas me tratam como gorda, gorda macumbeira, que macumbeira tem que morrer e eu estava cantando pontos de macumba, alguns alunos bateram na mesa. Eles falavam que eu era exemplo na favela. Que mulher que se envolve com traficante e erra com traficante perde o cabelo por castigo. Então eles falavam que ela era exemplo na favela, ou que ela estava fazendo tratamento de câncer. Eles sabem que eu não gosto. Eu sofro isso desde quando eu entrei na escola. (KETHELYN COELHO, 19/11/2017).

⁷⁴ A entrevista aconteceu no terreiro de candomblé Yle Axé Alaketu Mòya, localizado na Rua Estrela Dalva, 421, Boa Vista, São Gonçalo, Rio de Janeiro.

Doloroso, cruel. Palavras singelas para adjetivar tamanha violência. Uma das consequências mais perversas do preconceito é que ele se naturaliza, ou seja, passa a ser visto como normal tanto para quem promove como para suas vítimas. Segundo o caderno Cartografia social de terreiros no Rio de Janeiro, em que é divulgado o mapa da violência religiosa no estado do Rio de Janeiro, “Os termos discriminatórios mais utilizados são: ‘macumbeiro’ e ‘filho do demônio’” (REGO; FONSECA; GIACOMINI, 2014, p. 14). Kethelyn, que estava presente no momento da entrevista em momentos pontuais, nos conta que ao receber as ofensas durante a aula, levantou para se defender e foi expulsa da sala de aula pela professora e o desfecho se deu com uma suspensão de uma semana para a aluna. “Só que as consequências de dor, frustração e baixa autoestima ficam com os vitimizados” (CAPUTO, 2012, p. 244). O pai da jovem nos conta que foi de “cortar o coração” ouvir da filha, aquelas palavras. Disse ter percebido, naquele momento, o tamanho da dor que ela estava suportando calada e sozinha:

Aí eu tomei um baque. A diretora olhou para a minha cara, arregalou os dos olhos, né? E não soube... O que eu digo, é que naquele momento ela não soube lidar com a situação, que eu acho que ela não deve ter passado por isso nunca na vida dela. Aí eu perguntei a ela o que é que ela iria fazer. Aí ela falou: “Não... Vamos tomar as devidas providências, não sei o que...”. Eu ainda propus a ela que fizesse uma reunião com os pais dos alunos, né? Para que a gente sentasse, conversasse, resolvesse este problema, né? Ainda expliquei um pouco da religião, né? Que o povo acha que a gente cultua diabo, demônio, coisas ocultas. Não! A gente não cultua isso, a gente cultua as forças da natureza. A gente cultua a ancestralidade. O candomblé é isso, a umbanda é isso. É ancestralidade. A gente cultua Exu, a gente cultua... Aí foi isso, a gente conversou, eu pedi a providência e eu fiquei aguardando as providências que seriam tomadas. E até hoje não foi tomada nenhuma providência. Eu esperei terça, quarta, quinta, sexta, sábado, domingo e na segunda até meio-dia. Quando foi meio-dia, eu fui para a delegacia com a advogada (LEANDRO BERNARDO COELHO, 19/11/2017).

Ele nos conta que esperou do dia 6, dia em que aconteceu o fato na escola, até o dia 14 de agosto de 2016, em que registrou o Boletim de Ocorrência na Delegacia de Atendimento à Mulher (DEAM) de São Gonçalo e que, após o caso ganhar as mídias, foi procurado pelo Átila Nunes Filho, secretário da Secretaria de Direitos Humanos do Rio de Janeiro, que tratou de convocar toda a imprensa para registrar o encontro: “Chamou a imprensa, parecia que era uma celebridade que tinha chegado dos Estados Unidos”, segundo o Sr. Leandro e como ilustra a foto do Jornal Extra acima.

Até a segunda-feira seguinte e nada foi resolvido. E nada resolveu. Aí ela chamou minha filha, falou com a minha filha, que não tinha necessidade disso, mas que já que tinha feito, beleza. Mas que se ela fosse chamada na delegacia, que ela ia ter que pegar todo o prontuário da minha filha e levar para a delegacia, para declarar quem

era a Kethelyn, como ela agia e não sei o quê. Quer dizer, ela meio que tentou coagir a minha filha. E minha filha falou comigo. Na quinta-feira eu fui de manhã na escola, aí cheguei na sala e falei: “O que é que está acontecendo? O que é que houve que você chamou a minha filha?”. “Não, não chamei. Foi uma conversa informal.”. Eu falei: “Bom, em uma conversa informal, você não tenta coagir ninguém”. “Não, mas eu não tentei coagir. Eu só falei que se eu for chamada, eu vou ter que apresentar todos os fatos até da Kethelyn”. Eu falei assim: “Minha filha é uma adolescente como qualquer outra, minha filha apresenta alterações como qualquer adolescente apresenta”. Alterações não. Porque quem dá alteração é bandido. Eu falei: “Minha filha dá trabalho como qualquer adolescente. Minha filha é respondona? Sim. Minha filha tem um gênio? Tem! Mas minha filha é adolescente. Até então, eu não soube que minha filha atacou ninguém aqui na escola” (LEANDRO BERNARDO COELHO, 19/11/2017).

Depois da situação conflituosa gerada, Kethelyn passou por uma avaliação psicológica na Secretaria de Direitos Humanos do Rio de Janeiro e, quando esta avaliação chegou ao fim o que o Sr Leandro ouviu foi: “Pai, está pior do que a gente imaginava, porque mexeu muito com ela”. Nesse instante, o pai de Kethelyn compreendeu que a situação era séria: “Aí eu fui entender o porquê de ela não ter mais interesse com estudos, eu brigava e colocava de castigo e nada. Porque a Kethelyn sempre teve interesse de estudar. Então quer dizer, imagine uma pessoa, desde o começo de 2016 até agora, estar passando por isso?” Kethelyn continua fazendo o acompanhamento psicológico desde o ocorrido, pois continua abalada pela situação e quase não consegue mais ir à escola. Este tipo de racismo religioso, com requintes de crueldade que paira sobre as escolas e tem feito de crianças vítimas silenciosas, alvos oportunos que sequer sabem se defender.

Poderia ter sido diferente. Poderia ter tomado outro rumo. Eu não queria pensar assim, por esse lado. Sabe? Porque é muito ruim você, em pleno século XXI, você pensar que ainda existem pessoas com preconceito de cor, de raça, de sexo, de religião. É ruim, né? Que existe, existe. Mas às vezes a gente não quer aceitar. A gente não quer aceitar. Né? Aí a diretora veio falar: “Mas ela não foi... Não sofreu preconceito”. Eu falei: “Ah, ela precisa tomar uma pedrada igual a Kaylani tomou? Ela precisava tomar uma pedrada igual a senhora tomou para ser constatado preconceito?”. Preconceito também é quando você fala. Desde o momento que uma pessoa por ser homossexual, que você intitula ela como viado, como gay, como bicha, você está ofendendo, você está sendo preconceituoso. Será que ela precisava tomar uma pedrada? Ou ser linchada pela população? Ser posta em uma fogueira? Né? Porque pelo o que eu estou vendo a gente está vivendo um tempo de caça às bruxas. Os bruxos somos nós (LEANDRO BERNARDO COELHO, 19/11/2017).

Vamos aprendendo com o que vamos ouvindo, dialogando, a fim de encontrarmos caminhos possíveis para a superação do racismo dentro dos espaços escolares. Com aqueles que sofrem, nos cotidianos escolares, o desejo não poderia ser diferente:

O que eu espero da escola é que tome um posicionamento, que inclua, não digo para incluir: “ah, vamos falar da religião afro-brasileira”. Não! O que eu quero da escola

é que eles instruem os alunos, expliquem que toda religião é aceita no Brasil. Que tenha um aparato melhor para instruir os alunos. Não só com religião. Mas com homossexualidade na escola, com outras coisas, entendeu? Então eles têm que se preparar mais. E que a professora tenha mais discernimento do que ela vai fazer nessas horas, né? O respeito. Saber tratar o caso com carinho. Saber lidar com o caso! Porque hoje ainda eles não estão sabendo lidar com o caso. Aí todo mundo fala assim: “Não, eu não tenho preconceito”. Lá no fundinho tem! Lá no fundinho tem! E eles não sabem lidar com o caso, porque eles são preconceituosos! Então o que eu queria, é que eles soubessem a lidar com o caso. Que eles incluíssem projetos na escola falando sobre o caso, né? Explicando que a religião afro-brasileira veio trazida pelos escravos, que o rei do Brasil cultuava um Orixá (LEANDRO BERNARDO COELHO, 19/11/2017).

O único caminho de combate para a superação do racismo é pensarmos sobre ele, buscando propostas pedagógicas que favoreçam a valorização identitária do negro e de toda a sua cultura. A história de Kethelyn nos tira do lugar comum na conformidade do “mito da democracia racial” e nos convida a responder perguntas que vamos formulando no decorrer desta leitura. Perguntas que precisam sair do campo ideológico e ir para o campo das práticas pedagógicas enquanto ferramenta de luta antirracista para que um povo tenha o direito de amar a sua religião e sentir orgulho dela:

A gente ama a religião porque, gente, o que a gente cultua aqui é a vida. Né? O que a gente cultua, o Orixá que a gente cultua é uma essência. Você para andar não precisa pisar no chão? Gente, por que não amar Omolu? Omolu é dono da terra. Você não precisa de justiça na sua vida? Por que não amar meu pai Xangô? Entendeu? Você não precisa do vento? Por que não amar Iansã? Então, a nossa cultura é as forças da natureza. A gente ama a religião, eu amo a religião, porque a minha religião é isso. É a força da natureza, é um vento, é uma justiça que a gente precisa, entendeu? Eu falo que aqui é como se fosse o nosso país. A presidente do nosso país é minha Orixá. E depois vem os ministros e a população que convive com a gente. Aqui é o nosso pedacinho. É o pedaço que a gente é feliz. Minha filha aqui no candomblé fica mais alegre, mais risonha. Porque a escolha de seguir essa religião foi dela. É o pedaço que quando acaba uma festa, a gente senta, a gente pega, a gente ri, a gente come, a gente é feliz (LEANDRO BERNARDO COELHO, 19/11/2017).

Todo e qualquer cidadão tem o direito, constituído por lei de liberdade religiosa, não de tolerância, já que a tolerância carrega em seu âmago o sentimento de superioridade, e não de respeito. “Tolerar seria, portanto, por parte “de quem se considera depositário da verdade”, da concessão ao outro religioso do “direito ao erro” (e não a si próprio)” (FONSECA, GIACOMINI, 2013, p. 138). Ou seja, tolerar seria o sentimento de uma suposta superioridade em relação ao outro e não o reconhecimento dos seus direitos.

3.4 Ouça com atenção, pois um ancião vai falar

Não há, no candomblé, um livro sagrado, como há no cristianismo. Os ensinamentos são passados oralmente pelos mais velhos, pois foi a forma encontrada pelos nossos ancestrais para manter as tradições africanas (Caderno de Campo, 09/09/2017) Segundo o Ibome Vilde Dorian, na África existe um livro, Contos de Ifá, mas ainda sem tradução para o Brasil. Diante disso, buscamos aprender, aqui, com aqueles que já percorreram o longo caminho da escolarização e de que maneira a relação entre a escola e as crianças do candomblé aconteceu, a fim de compreendermos esta mesma relação na atualidade, com as crianças do candomblé de hoje.

Porém, quanto mais tempo de iniciado, mais tempo de axé e são eles os responsáveis por passar o axé aos mais novos – lembrando, aqui, que nos referimos aos mais novos em iniciação e não cronologicamente. “Essa pertinência do mais velho não é exclusivamente biológica, mas se dá em termos de antiguidade iniciática ou de sabedoria” (SODRÉ, 2002, p. 96). É através da oralidade, dos mais velhos aos mais novos, que as tradições permaneceram vivas como estratégia de sobrevivência das tradições das religiões de matriz africana (Caderno de Campo, 09/09/2017). Segundo Sodré, “essa transmissão grupal de saberes, técnicas, competências foi vital, sobretudo no Rio de Janeiro, entre os grupos negros que os antigos senhores associavam diretamente à África” (2002, p. 79). O envelhecimento vai acumulando mais conhecimento e sabedoria, que precisam ser passados a diante.

Como há forças superiores a outras, pode-se pensar numa hierarquia. De fato, quando se consideram populações organizadas por laços clânicos de parentesco (como os africanos tradicionais), tem-se de levar em conta que as forças mais velhas (os ancestrais, os pais) controlam as mais novas. Quanto aos deuses, precedem todos os outros elementos, por serem “aqueles que aumentam a força” ou então “aqueles que sabem”, pois a verdadeira sabedoria é a “inteligência das forças, sua hierarquia, sua coesão e sua interação” (SODRÉ, 2002, p. 94).

É um ciclo em que a função dos mais velhos é passar este conhecimento adiante. (Caderno de Campo, 09/09/2017). Quando um idoso morre, perdeu-se, ali, muitas coisas, muitas histórias e muitos ensinamentos.

Em entrevista concedida no dia 02 de dezembro de 2017, Alexandra dos Santos Costa, de 46 anos de vida e 45 de iniciada dentro do candomblé. Ebome Alexandra d’Oxum (como é conhecida na casa) nos conta que escondia, na escola, a sua religião: “No período da escola não se dizia, né? Nunca disse para ninguém que eu era candomblecista”. Como a maioria das

crianças, Ebome Alexandra passou boa parte da sua escolarização tentando manter em segredo a sua religiosidade.



Figura 20 - Ebome Alexandra dos Santos Costa, ainda criança⁷⁵

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: Ebome Alexandra, 2017

José Carlos Silveiras Júnior, que prefere ser chamado de Ebome Júnior do Ogum, de 25 anos de idade e 15 anos de iniciado, embora conviva com o candomblé desde que nasceu é o herdeiro do terreiro Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi, e vai substituir o Pai Ícaro quando ele se for⁷⁶. Ele relata, em entrevista cedida no dia 02 de dezembro de 2017, que escondeu dos

⁷⁵ Foto cedida pela Ebome Alexandra em 02 de dezembro de 2017.

⁷⁶ Na tradição africana herdeiros e sucessores dos terreiros, bem como dos postos de Babalorixá e Ialorixá são escolhidos pelos Orixás, que podem ou não ter relações consanguíneas.

amigos durante toda a sua escolarização pertencer ao candomblé, embora nunca tivesse dito que pertencia a outra religião: “Durante a minha iniciação passei três meses trancado dentro de casa porque eu tinha muito medo desse preconceito na escola”. A mãe deixava, às vezes, um amigo ou outro visitá-lo em casa porque ele se sentia muito sozinho. Ele conta que era muito desgastante manter esse segredo e mentir para as pessoas de quem ele gostava. Além disso, os amigos questionavam muito o fato de ele “ter que ir pra casa do avô”.



Figura 21 - Ebome Júnior de Ogum⁷⁷

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: Ebome Junior de Ogum, 2017

O mesmo aconteceu com Paula Beatriz Lobato de Faria Bandeira da Fonseca, irmã biológica de Ebome Júnior de Ogum. Ebome Paula tem 36 anos de idade e 32 anos de iniciação. Em entrevista concedida no dia 03 de dezembro de 2017, ela nos relata que também escondeu, na escola, a sua religião: “Eu nunca falei para ninguém na escola, sempre tive medo de ser rejeitada”. Ela nos conta que orienta seus filhos, Arthur e Matheus – que conheceremos mais adiante, a manterem este segredo na escola. Conta que Arthur, um dia, lhe disse:

⁷⁷ Foto cedida pelo Ebome Junior de Ogum em 03 de dezembro de 2017.

“Mamãe, quero ser crente.” Atualmente, ela evita falar sua religião para as pessoas e evita de usar as vestimentas próprias do candomblé na rua, pois tem medo de sofrer algum tipo de violência e não poder se defender. “Por mais que a gente se defenda, às vezes pode ser alguém mais forte, ou duas, três pessoas e ser uma agressão mais grave”. O temor que Ebome Paula nos traz não é em vão, visto que o novo modelo de inquisição vem apresentando, no Rio de Janeiro, moldes de discriminação com requintes de crueldade.



Figura 22 - Ebome Paula Beatriz Lobato de Faria Bandeira da Fonseca⁷⁸

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: Ebome Paula, 2017

Ebome Paula defende a importância de seus filhos serem iniciados ainda crianças, como ela. Para Paula o candomblé tem muito a oferecer enquanto ambiente em que circulam saberes valiosos: “Aprendemos, desde cedo, a respeitar as diferenças, porque dentro do

⁷⁸ Foto cedida pela Ebome Paula em 03 de dezembro de 2017.

candomblé há uma diversidade muito grande de pessoas e todo mundo convive junto, todo mundo se gosta, se ama”. Ela enfatiza que o candomblé é uma grande família em que todos se ajudam e, por isso, os filhos aprendem o sentido de solidariedade.

Ebome Júnior de Ogum tinha muito medo de revelar a sua religião aos seus amigos, mas depois se cansou de esconder: “Era como se eu escondesse quem eu sou”. Um dia, quando já estava adulto e mais maduro, decidiu relevar a eles: “A recepção foi uma das melhores”. Segundo ele, os amigos souberam respeitá-lo e complementa: “Hoje eu tenho essa cabeça, mas quando eu era criança era muito mais difícil”. Já para a Ebome Alexandra foi bem diferente. Ela nos conta que os amigos da escola passaram a saber quando ela estava com 8 anos de idade, quando foi cumprir suas obrigações de 7 anos para se tornar Ebome que, no candomblé, significa a maior idade:

Eu fiz as minhas obrigações, a minha obrigação de sete anos em um período de férias de junho e quando eu voltei para o colégio, eu estava sem cabelo. E as crianças, né? Na época eu fazia a quinta série, aquela pré-adolescência, então sacaneavam. Diziam que deu piolho... Não tinha esse negócio do câncer que tem hoje. Deu piolho, deu pelada, tapa na cabeça, sem entender o que tinha acontecido. Até porque eu não fui para o colégio com nada. Tipo contas, nada disso, porque não era permitido. Você só podia usar uniforme do colégio. Não podia ter nada, mas careca. Então quando descobriram que eu era do candomblé: “Ah, ela é macumbeira!”, “Macumbeira!”. Então eu passava, tinha aquele grupinho: “Vai lá macumbeira! Vai macumbeira!” Eu não queria mais ir para o colégio, porque eles ficavam toda hora me xingando, davam tava na cabeça, “piolhenta”, “macumbeira”, “filha do capeta”, esse tipo de coisa (EBOME ALEXANDRA, 02/12/2017).

Ebome Junior do Ogum diz que as dificuldades para uma criança candomblecista são imensas porque ela ainda não sabe se defender, então sofre calada e sozinha. Para a Ebome Alexandra, o que falta é respeito e não o conhecimento da religião dela, porque as pessoas têm que aprender a respeitar, independente da religião:

Minha religião pertence a mim. Quem pratica sou eu. É a minha fé. Quem vai proferir da minha fé sou eu, não é você. A única coisa que tem que fazer é o respeito, independente da religião que ela tem. Seja ela candomblecista, espírita, budista, hinduísta, protestante, ateu, judeu, tem que haver o respeito mútuo. Porque quem pratica a sua fé sou eu! (EBOME ALEXANDRA, 02/12/2017).

Ambos assumiram um avatar capaz de protegê-los, de escondê-los e viveram entre dois mundos. Segundo a Ebome Alexandra, “Tinha aula de religião na minha época. E a aula de religião era católica. Então todo mundo era católico, inclusive eu, que não praticava o catolicismo, mas me dizia católica”. Já com o Ebome Júnior do Ogum afirma que “Na escola a gente é imposto ao cristianismo. Mesmo a gente tendo a matéria sobre religião, a gente não

aprende outras religiões. Então eu tinha medo de dizer que era do candomblé e sofrer aquele preconceito”. Este avatar, que se configura em alternar ou assumir uma identidade que não é sua é apenas uma estratégia de sobrevivência.

Para o Ebome Júnior de Ogum, que sempre pertenceu ao candomblé desde que nasceu e, por isso, as aulas de religião na escola não faziam sentido para ele: “Eu nunca abri uma bíblia porque eu nunca tive essa necessidade. Eu conheço a criação do mundo através dos orixás”. E mesmo com as pessoas cobrando a sua inserção na igreja por toda a sua vida ele nunca sentiu essa necessidade: “Eu nasci para o candomblé” e salienta que a história do candomblé é uma luta que começou na escravidão:

Vale à pena lutar pelo candomblé porque nós, negros e afro-brasileiros, lutamos na escravidão, lutamos pela liberdade, lutamos pela liberdade, lutamos pra ter uma cultura. Vale à pena ser perseguido, vale à pena ser atacado por todos os lados. Mas a gente mostra que nós somos fortes. Eu lutaria até a morte. O candomblé está no meu sangue. Desde a barriga da minha mãe eu já ouvia o som do atabaque e já sentia a energia. O candomblé salvou a minha vida quando a morte tentou me levar (EBOME JUNIOR DE OGUM, 03/12/2017).

Criança iniciada no candomblé com 1 ano, Alexandra nos conta: “A mamãe não me levou para fazer um balé, nem a tocar piano, aprender a tocar piano, a fazer nada. Eu não conheço outra religião. Minha mãe me levou para o candomblé e é do candomblé que eu sou”. Mas a Ebome Alexandra não diz isso num tom de reclamação, ela diz isso muito emocionada e com orgulho. Ela salienta que foi algo tão importante e tão benéfico na vida dela que fez com as filhas o mesmo que a mãe fez com ela. As duas filhas foram iniciadas no candomblé e hoje já possui três netos iniciados. Para ela, pertencer ao candomblé vale o risco de sofrer qualquer violência, qualquer racismo religioso e nos faz pensar sobre a importância do candomblé na vivência de quem o pratica:

Quem não conhece acha que a gente cultua demônios, faz o mal. A gente cultua a natureza principalmente. A gente cultua o ar, a água, a terra, o fogo. Os elementos. E é daí que eu tiro a minha força, a minha energia. Eu acho que eu não seria quem eu sou hoje. A pessoa que eu me tornei. Se eu não tivesse o Orixá, se eu não tivesse o Candomblé! Eu não me vejo assim em outro lugar. Eu não me vejo em outra fé, proferindo outra fé que não seja essa. Você crescendo, vai vendo, vai aprendendo, vai sabendo os porquês. Os porquês... E esses porquês, cada por quê ia preenchendo um vazio. Como se fosse um quebra-cabeça. E eu sou realmente preenchida. Eu fiz do Candomblé a minha vida. Eu não tenho só essa história para contar. Eu vivo essa história! E vou viver até o dia da minha morte (EBOME ALEXANDRA, 02/12/2017).



Figura 23 – Ebome Alexandra⁷⁹
Fonte: acervo da pesquisa
Autor: Ebome Alexandra, 2017

Seguindo o princípio da ancialidade, buscamos Maria Eliete Lima, a Mãe Eli, mãe pequena do terreiro Ile Àse Nila Odé. Com 79 anos de idade e 40 de iniciação, Mãe Eli nos conta, no dia 03 de dezembro de 2017 sobre as dificuldades em lidar com o preconceito que persiste e cresce com as religiões de matriz africana e afro-brasileira, vindo, principalmente dos evangélicos: “O objetivo é acabar com o candomblé. Tentam colocar na cabeça das crianças que isso é coisa do diabo”. Ela nos diz que se preocupa, pois os evangélicos praticam essa perseguição em todos os lugares e, na TV, os programas religiosos se empenham na manutenção do discurso de ódio contra o candomblé.

⁷⁹ Foto cedida pela Ebome Alexandra dos Santos em 02 de dezembro de 2017.

Segundo Certeau, “A religiosidade parece mais fácil de explorar. As agências de marketing reutilizam avidamente esses resíduos de crenças ontem violentamente combatidas como superstições. A publicidade passa a ser evangélica” (2014, p. 254). Assim, Mãe Eli sabe o que significa e demonstra preocupação, pois as ações geradas pelo racismo religioso têm afastado as crianças da religião e o candomblé ensina apenas o bem, a ser honesto, a estudar, trabalhar, a respeitar os mais velhos e a preservar a natureza.

Para a Ebome Célia de Ewá a tentativa de afastamento dela do candomblé aconteceu na escola. Iniciada com oito anos de idade, ela nos conta que a mãe foi à escola antes da sua iniciação com o intuito de conversar com a equipe pedagógica e orientá-los quanto ao resguardo. Ela nos conta que sua mãe estava preocupada em como seria a recepção quando retornasse. Porém, ao contrário do que a mãe de Célia pensava, a escola impôs restrições ao seu retorno:

A diretora perguntou se eu ia de turbante, como que eu ia pra escola. A minha mãe falou que eu ia de turbante e ela perguntou se não poderia trocar o turbante por um chapeuzinho. Aí a minha mãe conversou com a minha zeladora e ela autorizou. Então eu fui pro colégio com um chapeuzinho branquinho e com o uniforme, só que a parte de baixo do uniforme era azul marinho, eu não poderia usar roupa escura. Então eu ia com um sainha branca e a blusa do colégio (EBOME CÉLIA DE EWÁ, 04/08/2018).

Mais uma vez, percebemos os artefatos religiosos cristãos como os únicos aceitos nos cotidianos escolares, enquanto as crianças do candomblé precisam buscar maneiras de se tornar invisíveis, como nos ensina Caputo (2012). Em seu retorno o espanto foi inevitável: “Quando eu cheguei no colégio os colegas ficaram assustados porque era uma grande novidade”. Contudo, ela nos conta que ficou bem e que os colegas não a recriminaram. A mãe preparava o que ela poderia comer, que ela levava na lancheira da escola e saía um pouco mais cedo do término das aulas devido à restrição das 18 horas na rua no período do resguardo.



Figura 24 - Ebome Célia de Ewá⁸⁰
Fonte: acervo da pesquisa
Autor: Ebome Célia de Ewá, 2018

Já aos quatorze anos, quando a Ebome Célia de Ewá foi para a obrigação, foi um pouco diferente e nos revela que ficava receosa de como seria a receptividade na escola pois, agora, ela lidava com adolescentes. “E aí falavam: é macumbeira, aqui na turma tem uma macumbeira, sempre tinha esses rótulos”. Ela sofreu com o racismo religioso, que ela chama de “represálias” e enfatiza que aos quatorze anos já sabia se defender. Na época o regime militar havia acabado de ficar para trás e a escola em que estudava, Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto, ainda tentava se adaptar. Lá havia uma professora, chamada Maria da Glória, que a Ebome Célia de Ewá recorda como a sua ajuda foi importante para a superação

⁸⁰ Foto cedida pela Ebome Célia de Ewá em 04 de agosto de 2018.

do racismo religioso: “... ela também era candomblecista. Era professora de Educação Moral e Cívica e ela conversava muito com os adolescentes, explicava o direito do livre arbítrio, o direito de cada um escolher a sua religião e me ajudou muito nessa época”. Ebome Célia de Ewá, que hoje é enfermeira, nos conta que muitas vezes ao longo da vida o candomblecista é discriminado. Um exemplo disso foi quando tentou participar de um processo seletivo para um hospital e, ao ser perguntada, ao revelou a sua religião e foi imediatamente descartada: “Eu não pude participar do processo seletivo, eles nem avaliaram o meu currículo, não avaliaram nada. Já foi o suficiente pra eu não participar do processo”.

Para a Ebome Célia de Ewá, os ensinamentos do terreiro são únicos e só podem ser aprendidos no terreiro. Nem no núcleo familiar nem na escola é possível aprender os ensinamentos dali. Um dos ensinamentos mais valiosos, segundo ela, é o respeito que a criança aprende e cultiva pelos mais velhos. No terreiro não se diz “oi, cheguei” ou “tchau”. Lá as crianças tomam a bênção dos mais velhos. Quando chega, a criança é questionada: “Você já falou com seu mais velho? Às vezes é uma criança igual a ela, mas foi iniciada antes, então nós passamos pra ela que ele é o seu mais velho. Então isso é uma coisa que é primordial, que vai pra vida inteira”. Ela precisa cumprimentar a todos quando chega e esse respeito a criança já aprende no momento da iniciação, quando as pessoas que ficam com elas dentro do quarto, compartilhando esse momento, serão suas maiores referências de respeito no terreiro.

Porque nós temos as forças da natureza, cada orixá é representado por uma força da natureza, então a criança nasce sabendo: tá ventando à beça, Iançã tá aí, respeita porque Iançã tá aí. Então tem esse respeito à natureza que nem sempre na escola é passado como deveria, é repassado o respeito ao meio ambiente, mas dá uma pincelada e pronto: “não joga lixo no chão”, mas às vezes você sai e vê que o próprio professor fumou e jogou o lixo no chão, mas aqui a gente também aprende isso no terreiro (EBOME CÉLIA DE EWÁ, 04/08/2018).

O respeito aos mais velhos, o respeito à natureza e ao próximo são ensinamentos do candomblé. A partilha também é um ensinamento importante. Tanto o gasto quanto o trabalho para que uma festa no terreiro aconteça é dividido de acordo com as possibilidades de cada um, respeitando a condição do outro e dividindo o que tem.

Buscamos respostas, também, com a Ebome Regina de Oya, que vem de uma família que está na quarta geração de iniciados no candomblé. Ela tem 59 anos de idade e se iniciou ainda na adolescência na Nação Efon por Francisco de Yemanjá. Filha de Valdomiro Baiano. Ela nos revela que o encantamento com o candomblé foi instantâneo na década de sessenta, pois “Qualquer adolescente gostaria de estar num lugar onde preto é rei e rainha!”. A Ebome

Regina de Oya é avó de Niara Isis Fontes da Silva Souza, de um ano e oito meses, que já é iniciada no candomblé, assim como toda a sua família sanguínea.



Figura 25 - Ebome Regina de Oya⁸¹

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: Ebome Regina de Oya, 2018

⁸¹ Foto cedida pela Ebome Regina de Oya em 02 de novembro de 2018.



Figura 26 - Niara Isis com a mãe, Tana Fontes⁸²
Fonte: acervo da pesquisa
Autor: elaboração própria, 2018

Para a Ebome Regina de Oya o candomblé tem ensinamentos que nenhum outro lugar oferece: “É tudo feito em função do respeito aos mais velhos, é ele quem dita as regras, é ele que mantém os costumes, a tradição, a gente depende deles, então eu acho que a criança aprende aqui o que ela não aprende em lugar nenhum, nem na escola”. Ela nos diz que dentro sua família de sangue as crianças são incentivadas a falarem que são de santo e os mais velhos mostram para as crianças que na escola, na TV, nas propagandas e em outros meios de comunicação como a imagem do negro da religião africana ainda é ligado ao mal, ao demônio. Então ela acredita ser necessária a orientação das crianças, da família para “pra dar conta”, pra sair, pra passear e estar em qualquer lugar. Esta orientação, segundo ela, deve acontecer com um linguajar infantil para que a criança compreenda que ela não está fazendo nada de errado e, compreendendo isso, ela terá menos dificuldades em se defender. Ebome Regina de Oya é professora do Ensino Fundamental I e pedagoga e nos diz que a criança negra sofre mais com o racismo dentro da escola:

⁸² Foto do arquivo da pesquisa tirada em 04 de junho de 2018.

Eu só acho que a criança dentro do candomblé tem uma dificuldade maior, principalmente a criança negra, que é se identificar, porque na escola ela não se identifica. O problema da escola é que ela não mostra a criança negra, não só de axé, mas a criança negra, que ela faz parte do mundo, é como se ela não existisse no mundo (EBOME REGINA DE OYA, 04/06/2018).

Enquanto os cotidianos escolares invisibilizam a criança negra e, principalmente, a criança negra do candomblé, no terreiro ela se reconhece, tem os seus semelhantes, tem seu grupo. As crianças se vestem de forma semelhante, falam o mesmo linguajar, sabem rezar, aprendem as cantigas e tocam atabaque, mesmo que não seja sua função dentro do terreiro.

O terreiro, segundo ela, é único lugar que tenta preservar a cultura negra e, por isso, o terreiro é no formato de um quilombo, com o espaço de convivência, as construções no seu entorno, são as casas das pessoas, a cozinha comunitária e os quartos. Já os quilombos sofreram outras influências com o passar dos anos e hoje encontramos quilombos católicos e evangélicos, que perderam muito da cultura negra por causa da questão hegemonia religiosa cristã. Ebome Regina de Oya reforça que ainda são pontos de resistência, mas dentro do quilombo geralmente não tem nem escola, o poder público faz aquele racismo institucional e estrutural por não ser uma fonte geradora de votos nas campanhas eleitorais. Já na escola, segundo ela, a preservação da cultura do negro fica ainda mais difícil:

Mostram uma cultura negra deturpada, né? ... em formatos europeus, com o embranquecimento. E o candomblé exige uma prática, como o iorubá e como você não fala ele fora do candomblé, você acaba perdendo. Se perderam muitas palavras, hábitos, não se falava caneca, não se falava prato, mas se perdeu justamente por causa dessa falta de manutenção. Aqui é preservada, mesmo que não seja preservada nesse vai ser preservada no outro, enquanto na escola você não consegue nada que traga essa identificação pro povo negro. Principalmente na educação básica, principalmente, até por uma questão econômica, então é muito difícil você encontrar na escola alguma coisa que lembre a cultura negra, você vê alguns livros, mas com a história deturpada (EBOME REGINA DE OYA, 04/06/2018).

Ebome Regina de Oya acredita que na escola é impossível haver qualquer tentativa de colocar um projeto, uma fala negra, pois ela é repudiada imediatamente. Ela nos conta que tentou criar um projeto na escola em que trabalha para falar da história do negro e a resposta que recebeu da equipe pedagógica foi que poderia falar do negro, porém, sem falar da macumba. E ela nos indaga: “A história do negro no Brasil não existe sem macumba, vai falar o quê do negro?” As dificuldades para a criança negra de santo são imensas na escola, segundo Ebome Regina de Oya. Ela nos conta que seu sobrinho, que fez santo ainda pequeno, sofreu com o racismo religioso na escola “porque a professora de ensino religioso queria que ele orasse todo dia, pra tirar o demônio do corpo dele”. E complementa:

Isso acontece muito em escola, em educação religiosa, você luta tanto pra tirar a educação religiosa na escola... Eu não concordo porque é proselitista, porque o Estado, enquanto instituição, faz o processo seletivo onde ele escolhe pastores e padres. Tem que procurar um professor de História, de Filosofia, ele não pode procurar um Teólogo, um pastor, um padre pra dar educação religiosa, ele tem que procurar um professor. Um padre vai catequisar o povo. Então o próprio processo... eles já fazem as coisas pra que as coisas aconteçam desse jeito, pra que isso aconteça... de propósito. Entendeu? E só vai ter acesso aqueles que já estão dentro da máquina do Estado. Um pai de Santo não vai conseguir uma vaga dessas, não vai, porque ele não é considerado sacerdote. Onde que só um sacerdote pode dar aula de História religiosa? Onde isso? Ele não tem licenciatura plena, não tem nada, por que ele vai dar aula? Ou então o professor de Física pega lá um documento de que ele fez como pastor e vai dar aula (EBOME REGINA DE OYA, 04/06/2018).

Ebome Regina de Oya levanta questionamentos importantes, alguns dos quais viemos problematizando ao longo desta pesquisa sobre a presença da religião nos cotidianos escolares, quais são aceitos e de que forma contribuem ou não para a legitimação do racismo. Ela nos conta que não tem esperanças de que acabe, mas que é uma luta diária para que seja combatido: “Eu acredito na luta, acho que a gente chega lutando, mas não acaba. Não acaba por causa do capitalismo, de uma política branca mundial, é uma questão mundial, não é uma questão do Brasil”.

Esta pesquisa tem um olhar especial para o racismo religioso, que está presente na construção social do Brasil e, por isso, habita os cotidianos escolares. No cotidiano, porém, há muitas realidades, pois as experiências são únicas e diversas. Assim como trago vivências de racismo religioso, também trago algumas vivências exitosas e muitas aprendizagens que estão entremeando as narrativas compartilhadas aqui: “Um dos ensinamentos mais valiosos é o respeito que a criança aprende e cultiva pelos mais velhos”; “... tem esse respeito à natureza que nem sempre na escola é passado como deveria, é repassado o respeito ao meio ambiente...”, demonstrando a complexidade da vida e da convivência social nos mais variados espaços.

É o que nos conta, também, o Ogan Max, que hoje tem vinte e quatro anos e se iniciou aos quatro anos de idade no candomblé. Sua função no terreiro é cuidar dos Orixás, fazer uma matança, tocar o atabaque e dar uma atenção a quem precisa. O Ogan Max também ensina os outros Ogans que tão se iniciando para aprenderem a tocar, que ele chama de “fazer um conjunto, fazer um Ajo bem legal dentro da nossa roça de candomblé”.



Figura 27 - Ogan Max⁸³
Fonte: acervo da pesquisa
Autor: elaboração própria, 2018

Assim como outros sujeitos participantes da pesquisa, precisou se invisibilizar na escola para não sofrer com o racismo religioso. Segundo ele, a mãe o preservou disso, impedindo sua ida à escola durante todo o processo de iniciação: “Depois que passou todo o meu preceito, foi que minha mãe me liberou pra poder ir pra escola, pra mim não poder tá passando por certos atritos entendeu? E pra eu não me sentir constrangido”.

O Ogan Max nos conta que passou por um período em que evitava revelar a sua religião e diz que “era um pouco prendido”, pois o medo do racismo religioso sempre existiu: “Antes eu tinha vergonha, um pouquinho de vergonha de falar que eu era do candomblé, então muitas vezes eu ficava meio assim... hoje em dia eu falo de coração, eu amo minha religião”. Hoje, porém, já não tem mais essa vergonha, pois compreende que a sua fé não é algo errado. Para ele, os ensinamentos que recebeu durante toda a sua vida no candomblé, que

⁸³ Foto do arquivo da pesquisa tirada em 04 de agosto de 2018.

julga serem mais rígidos, o ajudaram a compreender o verdadeiro significado do candomblé e de como deveria se comportar estando fora do terreiro.

Então praticamente eu nasci dentro da religião, eu praticamente nasci dentro dessa casa aqui, entendeu? Eu nasci aqui. Então eu aprendi muita coisa, a ter mais carinho, jamais responder os mais velhos, que isso a gente aprende na religião, mas assim, você convivendo com os mais velhos, a sua educação dentro da religião é um pouco mais rígida porque os mais velhos impõe isso pra gente, com o jeitinho deles... “meu filho não é assim... pede licença” então tudo isso eu aprendi pra mim e eu fiz muito bem (OGAN MAX, 04/08/2018).

Uma das mais antigas anciãs da casa, Mãe Eli enfatiza a importância dos saberes construídos no terreiro. “Trata-se de religiões cujos princípios e práticas doutrinárias são, em geral, estabelecidos e transmitidos oralmente” (SILVA, 1994, p. 12). Mãe Eli nos diz que é através das músicas, dos contos, das histórias dos mais antigos que as crianças vão aprendendo sobre a religião e sobre a vida: “A questão da hierarquia é intrínseca ao candomblé. Não existe candomblé sem hierarquia”. Ela diz respeito a senioridade, que é a questão do ser humano que passou por todas as fases da vida. Então, quanto mais velho, experiência, mais axé, mais conhecimento a pessoa tem, segundo a premissa africana. “A história dessas religiões tem sido feita, portanto, quase que anonimamente, sem registros escritos, no interior dos inúmeros terreiros fundados ao longo do tempo em quase todas as cidades brasileiras” (SILVA, 1994, p. 13). Ebome Vilde Dorian nos diz que “sem velho o candomblé não se mantém”.

Dentro dessa perspectiva hierárquica, a senioridade é o que sustenta as tradições africanas do candomblé e é ela que o mantém vivo. “A família de santo foi a forma de organização que estruturou os terreiros onde negros e mulatos, destituídos de um grupo de referência pela escravidão, se reuniam, estabelecendo vínculos baseados em laços de parentesco religioso. Essa forma de organização persiste até hoje” (SILVA, 1994, p. 57). E isso tem a ver com o tempo de iniciação e não com a idade cronológica. O tempo de iniciação conta como acúmulo do axé, a força vital, a energia que se completa com o passar de todos os ciclos de vida (Caderno de campo, 11/11/2017). Ser, então, um recém-iniciado é também um exercício de humildade e do autocontrole cotidianos para construir seu conhecimento. Ebome Vilde Dorian complementa: “Os iniciados do candomblé somente tem culto após a morte se viveram todas as etapas da vida, sinal de que souberam vivenciar o sacro poder que nosso corpo (ara) tem como depositário real do sagrado”.

3.5 As crianças do terreiro e as pistas que nos apontam um racismo religioso de causar medo até no bicho papão

Das muitas maneiras de praticar o preconceito com os pertencentes às religiões de matriz africana e afro-brasileira, considero que a mais cruel é a materializada contra as crianças. Aqui traremos as narrativas que nos apontam quão grandes podem ser seus sofrimentos, suas angústias e seus medos. Além disso, pretendemos compreender como estas crianças lidam com o racismo religioso quando praticado nos cotidianos escolares, seja por amigos, professores ou equipe pedagógica.

Assim como com os adultos iniciados ainda criança, há crianças que também têm histórias exitosas para contar. Buscamos aprender com as experiências para transformar a realidade racista nos cotidianos escolares e, para isso, não podemos nos inclinar mais para um polo que para outro, pois nos cotidianos cada sujeito é único, bem como as suas experiências. Assim como traremos, a seguir, histórias perturbadoras de racismo religioso traremos, também, histórias que nos ajudam a compreender a importância que o candomblé ocupa nas vidas dessas crianças.

É o que nos conta Gleice Cristina, conhecida por Gleice de Ewá. Ela, assim como muitos no terreiro, vem de uma família de gerações dedicadas ao culto aos orixás. Mãe de Pedro Salomão de Souza Dantas e David Salomão de Souza Dantas, que também já são iniciados no candomblé.



Figura 28 - Pedro Salomão de Souza Dantas⁸⁴

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: elaboração própria, 2018

A Ebome Gleice de Ewá nos diz que nunca teve problemas com os filhos na escola. O mais velho, Pedro Salomão, já frequenta a escola. Segundo ela, nunca o proibiu de dizer na escola a fé que professa. Sempre agiu naturalmente e ficou mais segura quando percebeu que, na escola, o filho foi bem aceito com a sua religião. O mais novo, David Salomão, está matriculado na escola e vai passar a frequentar as aulas a partir de 2019 e a Ebome Gleice de Ewá nos diz que espera que seja tão tranquilo quanto foi com Pedro Salomão.

Tive a oportunidade de encontrá-los muitas vezes no terreiro, pois seja qual for o momento, eles estão sempre lá. Pedro Salomão é uma criança tímida, que conquistei os sorrisos aos poucos. Entre uma geleia de mocotó e outra fomos nos conhecendo, a cada dia

⁸⁴ Foto do arquivo da pesquisa, tirada em 02 de junho de 2018.

mais um pouco. David Salomão, ainda pequeno, necessita de cuidados especiais. Brinca e corre como qualquer criança de sua faixa etária, mas durante as cerimônias, conta com a ajuda das mulheres do terreiro que exercem a função de cuidadora das crianças. Em alguns momentos quer correr e brincar, como faz no espaço de convivência do terreiro. Em outros momentos, geralmente no avançar da noite, procura o aconchego do colo da mãe, que continua participando da cerimônia enquanto embala o David Salomão no colo:



Figura 29 - David no colo da mãe durante a festa de Oxalá⁸⁵
Fonte: acervo da pesquisa
Autor: elaboração própria, 2018

⁸⁵ Foto do arquivo da pesquisa, tirada em 02 de junho de 2018.

É o que nos conta, também, a Ebome Isabele de Iemanjá. Ela é mãe Luan, de oito anos, de Jonathas, de sete anos e de Flávio, de quatro anos de idade. Os três frequentam o candomblé com a mãe desde o nascimento. Para ela a experiência de enviar os filhos para a escola tem sido muito tranquila desde a matrícula, quando preencheu na ficha individual dos filhos as suas restrições alimentares exigidas no candomblé.

As crianças estudam em um colégio que é uma ONG e pertence a um centro espírita de mesa branca⁸⁶, o que, segundo a mãe, contribui muito para a compreensão e para o respeito com a fé que professam. Por isso, nunca precisaram esconder o candomblé ou passaram por alguma situação de racismo religioso na escola. A mãe, porém, nos diz que “... eles não passaram por isso ainda, mas eu vou conversando, porque vai sofrer, porque eu já sofri, então devagarzinho a gente vai mostrando pra eles o mundo o que é certo, o que é errado”. Ela nos conta que a única defesa que têm é preparar as crianças para o dia em que forem perseguidas, pois ela não estará lá para ajudar-lhes.

⁸⁶ Espiritismo, doutrina espírita, kardecismo ou espiritismo kardecista de mesa branca é uma doutrina religiosa e filosófica mediúnica que acredita na imortalidade do espírito, na possibilidade de comunicação entre espíritos vivos e mortos, na reencarnação como mecanismo natural de evolução do indivíduo, dentre outros fundamentos essenciais.



Figura 30 - Jhonatas, Flávio e Luan⁸⁷
Fonte: acervo da pesquisa
Autor: família das crianças, 2018

A Ebome Isabele de Iemanjá nos conta que sabe estar fazendo a escolha certa para os filhos, pois no terreiro eles aprendem sobre solidariedade, amor e união pois, mesmo que haja algum desentendimento, como há em qualquer família, eles têm respeito pela família e logo o desentendimento é resolvido. O mesmo se dá quando precisam se ajudar: “Aqui a gente tá sempre um ajudando ao outro, e eles estão vendo isso, quando um tá pra baixo o outro vai lá e põe pra cima”.

Aqui lhes apresento Matheus de Bandeira Lemos, de apenas 7 anos de idade. Nasceu no candomblé e foi iniciado aos 2 anos, como nos mostra a foto a seguir. Menino tímido e doce, ele se senta ao meu lado no dia 03 de dezembro de 2017 para me contar aquilo que sequer sussurra na escola: que é do candomblé e que é o candomblé que ele ama.

⁸⁷ Foto cedida pela família em 01/11/2018.



Figura 31 - Matheus com sua bisavó biológica Mãe Eli, no dia de sua iniciação⁸⁸

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: família de Matheus, 2017

Quando lhe pergunto como é no terreiro, ele não hesita em dizer que é muito legal, que lá ele brinca, tem muitos amigos e que aprende coisas boas. Porém, diz manter segredo sobre isso em todos os lugares, no bairro e na escola: “Não tenho vergonha de ir pra casa do Pai Ícaro, lá para a roça⁸⁹. Eu tenho vergonha de contar para os meus amigos porque eles ficam rindo”. Segundo Caputo, “... a maioria dessas mesmas crianças, ao serem discriminadas, sentem vergonha e inventam formas de se tornarem invisíveis” (CAPUTO, 2012, p. 197). Como já vimos na entrevista da Paula Beatriz, mãe biológica de Matheus, ela o orienta a não contar aos amigos sobre a sua religiosidade, a fim de proteger seus filhos contra o racismo religioso.

⁸⁸ Foto cedida pela família em 03 de dezembro de 2017.

⁸⁹ Roça é um termo que designa o terreiro de candomblé.



Figura 32 - Matheus atualmente tocando atabaque⁹⁰

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: família de Matheus, 2017

Orgulhoso, logo diz o que mais gosta por lá: “Tia, eu gosto mesmo é de tocar o atabaque!” Olhei para ele e, por um minuto, me indaguei como aquele menino pequeno e magrinho teria forças para tocar aquele instrumento grande e com tanta força. Mas esta indagação logo foi respondida quando me lembrei que sua avó biológica, Mãe Eli, em entrevista anterior, falou sobre a força de sua espiritualidade e a posição hierárquica que ele vai ocupar em breve no candomblé. Ao mesmo tempo, conta que sabe cantar todas as músicas. Sigo com a pesquisa de campo quando sou surpreendida por Matheus com um papel a me entregar. A princípio acho que é uma cartinha. Quando abro percebo que se trata de um desenho. Ele diz: “Tia, aqui eu tocando atabaque pra você entender”. Nesse instante olho mais

⁹⁰ Foto cedida pela família em 03 de dezembro de 2017.

atentamente o papel e percebo que a representação de si naquele desenho está sorrindo. Não precisei perguntar mais nada.



Figura 33 - Desenho feito por Matheus

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: elaboração própria, 2017

Matheus fica por perto, observando curioso, enquanto converso com seu irmão biológico, Arthur Bandeira Lemos, de 12 anos de idade e quase 7 de iniciação, mas frequenta o candomblé desde o nascimento. Ao contrário do irmão mais novo, Arthur é muito falante. Vai me explicando o quanto pode sobre a religião, seus rituais, sua importância. Matheus observa. Percebo, ali, o princípio da ancianidade, mais uma vez. Matheus e eu aprendemos juntos, com o mais velho que se sentou para nos ensinar.



Figura 34 - Arthur Bandeira Lemos⁹¹

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: elaboração própria, 2017

Arthur nos conta que no candomblé aprende muito com os mais velhos, mas também aprende a se organizar e a trabalhar em equipe: “Lá as coisas têm que ser muito bem organizadas”. Segundo ele, cada um tem a sua função e se deixar de cumprir, acaba por sobrecarregar alguém. Aprende, também, a respeitar as diferenças: “Lá todo mundo é igual. Lá existe uma diferença muito grande de pessoas. Gente que tem muito dinheiro, gente com nenhum. Um mora em condomínio de luxo, outro mora no alto do morro”. Ele nos conta que já está acostumado com muitas diferenças, como de orientação sexual, classe e gênero. Habilidades que parecem faltar a maior parte da população atualmente.

Um dia, segundo sua mãe biológica, ele começou a dizer: “Mamãe, eu quero ser crente”. A Ebome Paula disse que ele tinha por volta de 6 anos de idade e que se sentiu triste com o seu pedido. Hoje Arthur não se recorda mais desse desejo, que foi fomentado pelo exercício de racismo religioso, possivelmente sofrido em algum espaço de convívio: escola ou outro grupo social por ele frequentado. Ou seja, espaços sociais ou grupos de convívio, que

⁹¹ Foto do arquivo da pesquisa tirada em 03 de dezembro de 2017.

tendem a menosprezar as religiões de matriz africana por se distanciar do modelo oficial e cristão.

Os cultos afro-brasileiros, por serem religiões de transe, de sacrifício animal e do culto aos espíritos (portanto, distanciados do modelo oficial de religiosidade dominante em nossa sociedade), têm sido associados a certos estereótipos como “magia negra” (por apresentarem geralmente uma ética que não se baseia na visão dualista do bem e do mal estabelecida pelas religiões cristãs), superstições de gente ignorante, práticas diabólicas, etc. (SILVA, 1994, p. 13).

A mãe, Ebome Paula, nos conta que ele se sentiu triste e queria ser como um colega evangélico para ser aceito. Artur não se recorda mais desse desejo, mas expressou tanto a vontade de conhecer outras religiões quanto a preocupação de como a sua religião é tratada: “Eu também aprendi muito a respeitar a religião dos outros, mas a religião que eu estou não é muito respeitada”. Segundo ele, as pessoas não entendem o candomblé e, por isso, não o respeitam: “Muita gente que acha que no candomblé o espírito vem de fora e te possui. Mas só que não é de fora para dentro, é de dentro para fora. É uma coisa que está dentro de você”.

“Mamãe, quero ser crente”. Palavras que, mais uma vez, nos dizem mais do que aparentam. Existe, aí, uma comunicação atrás destas palavras que não foram escritas. Arthur, embora goste muito da religião que professa, deseja ser aceito. Afinal, como uma criança poderia compreender o valor de ter uma religião que não é respeitada? O que Arthur quer é ser o modelo aceito e legitimado.

... não existem religiões superiores ou inferiores, certas ou erradas, do bem ou do mal, pois essas classificações resultam mais de juízos éticos ou julgamentos subjetivos para os quais não há consenso possível – principalmente porque com frequência as religiões são julgadas com os conceitos ou preconceitos provenientes de outras (SILVA, 1994, p. 14).

As crianças estão longe dessa disputa entre religiões certas ou erradas, inferiores ou superiores. Para elas o que importa é o convívio com a família e o que é compartilhado pelo grupo. É o que nos conta Enzo de Ogum, de seis anos de idade. Iniciado aos três anos, ele nos conta, além do sonho de ser barbeiro quando crescer, que adora ir ao terreiro tocar atabaque, brincar com os colegas e andar de bicicleta. Sua irmã mais nova, Valentina de Ewá, iniciada antes dos dois anos e hoje com quatro anos de idade, discorda. Para ela: “É divertido... comprar brinquedo, comprar açaí, se divertir, ver os santos. Também gosto de comer muita coisa de santo, beber água e ir no banheiro”.



Figura 35 - Enzo de Ogum aos três anos de idade⁹²
Fonte: acervo da pesquisa
Autor: família de Enzo, 2018

⁹² Foto cedida pela família em 21 de abril de 2018.



Figura 36 - Valentina de Ewá com menos de dois anos de idade⁹³

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: família de Valentina, 2018

A Ebome Munique de Xangô, mãe de Enzo de Ogum e Valentina de Ewá, nos conta como foi o processo de iniciação dos filhos:

Quando eles fizeram o santo, o Enzo já estudava numa creche-escola evangélica, e ela ainda não estudava. Ele precisou ficar quinze dias fora e pra justificar eu falei que ia viajar e não ia ter ninguém pra levar eles no colégio, foi tranquilo. Quando ele voltou, voltou com a cabeça raspada né? Só que como lá tinha uniforme, eu não mandava ele de branco, nem com as coisas amarradas, tirava tudo e deixava em casa, botava as roupas do colégio e só botava um bonezinho branco pra ele não pegar sol da rua, que não pode. E levava pra porta do colégio, tirava o bonezinho e na volta pra casa, botava o boné. Aí, lá no colégio, a professora perguntou pra ele o que houve com o cabelo dele, que cortou, e ele falou que foi o vovô dele que cortou o cabelo dele, e que lá na casa do vovô dele tinha um monte de bicho, tinha cabrito, tinha galinha, tinha um monte de coisa, e que ele ficou lá com o vovô dele aqueles dias todos fazendo bagunça, num quarto que não podia entrar ninguém, (risos). Aí a

⁹³ Foto cedida pela família em 21 de abril de 2018.

professora me contou e pra não ficar uma coisa chata e como a escola era evangélica e quando eu botei lá, eu sabia, eu não quis fazer por menos e disse: é porque meu pai tem um sítio e lá tem um monte de bicho mesmo, aí como eu viajei, deixei ele uns dias com meu pai” (risos), aí ela: “mas ele voltou tão bonitinho com esse cabelo raspado” e eu disse: “meu pai cortou o cabelo dele lá”. Essas crianças, ficam contando as coisas pros outros, não pode falar (EBOME MUNIQUE DE XANGÔ, 21/04/2018).

Ambos são bisnetos do Pai Ícaro de Oxossi e vêm de uma família consanguínea que se dedica ao candomblé. Quando Enzo de Ogum fala sobre o terreiro, ele sorri, se levanta, gesticula e dá pulinhos de alegria. Já Valentina de Ewá quer responder a todas as perguntas, em tom eufórico, enquanto pula no meu colo e quer saber o que eu trago em minha bolsa. Curiosa, ela nos diz: “Eu queria saber da conversa do meu avô pra conversar com ele quando ele chegar”. Pergunto sobre qual conversa ela está falando e ela responde: “A conversa dos santos. Minha mãe só conversa com ele. Tô aprendendo, eu imito”. Ansiosa por compreender tudo a sua volta, ela diz que quer aprender logo, que já é esperta e que gosta de ir ao terreiro tomar ebó.

Já Enzo de Ogum, logo em seguida, complementa: “Tem que falá Motumbá!” Pergunto o que é Motumbá e, mais uma de tantas vezes, aprendo com as crianças: “É benção, quando a gente chega fala, “Motumbá, motumbá... É a benção”. Ele nos conta que, ao chegar, tem que bater em todos os quartos, procurar a todos que já se encontram no terreiro e pedir a bênção. Não podem esquecer de ninguém, pois é falta de respeito com os mais velhos. Só depois podem ir brincar. E Valentina de Ewá complementa: “Não pode correr, não pode gritar. Não fazer bagunça, não bagunçar a casa. Se eu estiver correndo e alguém falar: Valentina, para de correr! Eu vou parar de correr na hora”.



Figura 37 - Enzo de Ogum e Valentina de Ewá⁹⁴
 Fonte: acervo da pesquisa
 Autor: família das crianças, 2018

As crianças vão narrando suas experiências e seus aprendizados enquanto brincamos e conversamos. Entre um desenho e outro que fazem nas folhas do meu caderno, eles me ensinam enquanto brincam e volta e meia dizem: “Tia, você não sabe isso?”. Sorrimos todos, voltamos a brincar e eu a aprender. Enzo de Ogum começa a cantar uma música e evidencia que “sabe cantar uma porção de músicas”. Pergunto se canta em casa e ele diz que não, que mamãe não deixa. Valentina de Ewá, que é pura energia, logo grita: “Mãe, ele tá mentindo!” A mãe, Ebome Munique de Xangô, o corrige: “Ele fica o dia inteiro cantando, só canta macumba” e Valentina de Ewá complementa: “Se cantar uma vez, mamãe deixa, se cantar muito mamãe briga”.

A situação se complica quando indago se ele canta na escola e ambos respondem juntos, sem pestanejar: “É proibido, a professora não deixa. Só pode cantar lá na rua. Dentro

⁹⁴ Foto cedida pela família em 21 de abril de 2018.

da escola a gente não pode”. Curiosa, pedi que me explicassem melhor por que eles acham que na escola não pode cantar as músicas que aprendem no terreiro e Enzo tenta explicar, com as suas palavras: “Deixa eu explicar também! É que a gente fica com dor de cabeça, fica com dor de perna. Na escola a gente faz dever, brinca, vê desenhos, só tem uma tv daquela pequeninha, mas não pode cantar música de macumba”. Já Valentina de Ewá nos diz: “A professora não deixou a gente cantar, é proibido. Proibido é uma coisa que alguém canta muito alto, grita, machuca os amiguinhos”.

Ambos nos contam que os amiguinhos da escola não sabem e não podem saber que são do candomblé e Valentina de Ewá nos explica o porquê: “Por que eles vão contar pra professora, aí a professora vai botar no pensamento, ela não gosta de macumba” e complementa dizendo que na escola só podem cantar músicas de papai do céu todos os dias em vários momentos. Recorro, então, à mãe das crianças para nos explicar: “Às vezes eles vêm cantando uns hinos lá, porque em casa eles não escutam, só pode ser no colégio. Agora essa escola é católica, o nome é Coração de Maria, mas antes eles estudavam em uma que era evangélica, aí que era mais... vinham mais falando de Jesus”. E a Ebome Munique de Xangô nos conta que já foi chamada na escola para conversar com a professora a respeito:

Uma vez a professora foi perguntar se eles frequentavam macumba, porque eles ficavam falando de Ogum... Eu falei que sim, que eles são de santo, a família toda é do candomblé. Perguntei se tinha algum problema e ela disse que às vezes as outras crianças se assustam e eu falei que as crianças não podem se assustar, o Deus dos meus filhos é esse. Mas ela não ficou me questionando muito não, porque ela viu que eu não gostei. Falou “É porque tem que conversar...” E eu respondi: “conversar o quê? Eu tô entendendo, o Deus deles é esse, e eles tem que falar sim, do mesmo jeito que vocês falam de Jesus”. Mas aí nunca mais teve reclamação. Aí já teve mãe de coleguinha que disse que o filho ficava dançando o dia inteiro em casa e diz que é tango, e fala que é o Enzo que ensina (risos) (EBOME MUNIQUE DE XANGÔ, 21/04/2018).

Nessa hora o Enzo de Ogum começa a cantar as músicas que, segundo ele, são permitidas na escola e que deixam a professora feliz. Me diz sem sorrir ou saltitar que aprendeu todas e canta todos os dias na escola. Mais uma vez percebemos a invisibilidade que as crianças assumem para se proteger, como Caputo (2012) e SILVA (2015) nos ensinam: “Símbolos da herança africana no Brasil, mesmo que não sejam exatamente religiosos, mas de alguma forma aludem às religiões afro-brasileiras, também são estigmatizados e combatidos” (SILVA, 2015, p. 15). Essa invisibilidade os obriga a negar a identidade que têm desde pequenos, ainda na Educação Infantil. A mãe, Ebome Munique de Xangô, nos diz que não dá uma orientação específica para que neguem ou afirmem a sua religião, mas as crianças já compreenderam, em seus cotidianos escolares, o que é proibido ou não, o que agrada ou não:

Não, eu não oriento a nada. Eu trato normal. Arrumo e mando, pro colégio, pro passeio, se eles falarem alguma coisa em relação a religião bem, se não falarem... eu tento agir naturalmente, não fico, “tem que falar! Ou então... não fala!” entendeu? E quando eles ficam com outras crianças de algum lugar, aí eles perguntam: Você é de que Santo? (EBOME MUNIQUE DE XANGÔ, 21/04/2018).

A mãe nos conta que eles ainda não compreendem bem as religiões existentes e, para eles, quando não é da macumba, é de Deus e vivem a perguntar: “Mamãe ele é de que santo?” e quando ela responde que aquela pessoa não é da macumba eles respondem: “Ah, ele é de Deus!”. A mãe diz que não vai conseguir explicar e que, aos poucos, eles vão crescendo e vão entendendo. Por enquanto, segundo ela, eles estão aprendendo sobre os ensinamentos do terreiro, que são muito importantes para o candomblé:

Uma coisa que eu gosto muito, que eu aprendi e que eles também aprendem é o respeito. O respeito, a hierarquia com o mais velho porque o candomblé é bem rigoroso... na minha casa de candomblé. Então, eles, desde agora, já se acostumam com isso, todo mundo é tio, todo mundo é vô, é vó, e tem que chegar e tomar a bênção, porque hoje em dia você não vê as pessoas tomando a bênção, nem pai, nem mãe... lá tem que aprender a chegar e tomar a bênção com os mais velhos. Todo mundo tem suas funções, seus cargos, seus deveres lá dentro, né? Então, você tem que aprender a respeitar isso, e sem falar a ter respeito a uma coisa maior, a uma energia maior, que no nosso caso é Ogum é Oxalá, porque hoje em dia também você vê que ninguém tem mais medo de nada, ninguém respeita nada, nem Deus, nem Jesus Cristo, nem nada. E eu acho que pequenininho assim, você já cresce com aquela coisa de que existe uma energia maior que você, que se você fizer alguma coisa de errado ele vai te castigar de alguma forma, vai te repreender, e eles já pensam assim, se fazem alguma coisa errada já dizem “Oh, Ogum tá vendo, hein”. Ela, que é mais abusada, já diz: “vou jogar minha Ewá fora, ela é muito chata, não deixa fazer nada.” Ele já é mais... ele tem mais medo, também já é mais velho (EBOME MUNIQUE DE XANGÔ, 21/04/2018).

Durante todo o período em que convivi com Enzo de Ogum e Valentina de Ewá, ambos narravam a importância do respeito aos mais velhos e de como deveriam se comportar no terreiro, tratar as pessoas e obedecer. Percebi que esta é uma lição valiosa que está sendo aprendida pelos dois que, muitas vezes, parecem ser mais velhos do que realmente são devido a maturidade com que estão aprendendo lições sérias. Hora ou outra, em meio às brincadeiras, eles voltam a ser crianças, como o Enzo de Ogum me contou: “Tia ontem, tinha uma cozinha de vovó de Iemanjá, eu peguei um pouquinho de arroz, peguei um bife desse tamanho, todos eles falaram: “Nossa, nossa!”, todos os três. Me diz orgulhoso que comeu tudo, que vai crescer e virar policial para prender os bandidos, quando Valentina de Ewá responde: “Vou ser médica, vou vender sorvete, aí eu vou dar sorvete pra eles”.

Já a Ebome Débora nos traz a história de sua família e de como podem ser os desafios encontrados pelas crianças do candomblé nos cotidianos escolares. Ela é mãe de Larissa, de

sete anos, Victória de 6 anos e Anthony, de 1 ano e sete meses. Dos três, Larissa foi iniciada aos dois anos de idade e Victória foi iniciada com seis meses. Já Anthony ainda não foi iniciado, embora frequente o candomblé e participe das cerimônias religiosas com a família. Ambas as meninas são muito tímidas e a mais velha, Larissa, demonstra ser muito meiga em todas as nossas conversas. A mãe nos diz que são muito tranquilas, estudiosas e obedientes, embora a Victória tenha uma personalidade um pouco mais forte que Larissa. Aos poucos vamos nos conhecendo e o desafio inicial de conversar com meninas tão tímidas vai sendo vencido.



Figura 38 - Victória, Anthony e Larissa⁹⁵

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: família das crianças, 2018

Ebome Débora nos conta que não teve nenhum problema durante o período de iniciação de ambas, pois ainda eram muito pequenas. Porém, no primeiro dia em que as conheci ela já anunciou que ambas sofrem com o racismo religioso na escola. Elas não se

⁹⁵ Foto cedida pela família em 04 de novembro de 2018.

invisibilizaram, escondendo a sua religião e, segundo a mãe, por terem feito alguns comentários na escola, como “Amanhã eu vou pra roça”, os amiguinhos passaram a ofender as duas com xingamentos como “macumbeira” e “filha de macumbeira”. A mãe aconselha as meninas a fingirem que não escutam e ignorarem as ofensas, mas demonstra muita preocupação com a próxima obrigação que terão que passar, com os preceitos que a religião exige, pois ainda serão crianças e terão que ir à escola.

Quando converso com Larissa, porém, percebo que o problema poderia ser ainda maior e ir muito além da perseguição sofrida pelos colegas da escola. Pergunto se ela está bem, pois a sinto muito retraída e insegura e ela responde: “Bem, só minha professora...”. Tento compreender o que está acontecendo, mas Larissa parece não conseguir falar. Permanece olhando para o chão e monossilábica, como quem tem uma tarefa muito difícil de ser cumprida pela frente. Busco, então, a mãe, que nos diz: “É a professora que não trata bem, porque ela é muito ruim. Ela é evangélica, tá? Chama as crianças de praga, de demônio”. E complementa nos dizendo que teve problemas com essa professora desde o início do ano.

Verifica-se no Brasil das últimas décadas um acirramento dos ataques das igrejas neopentecostais contra as religiões afro-brasileiras, processo extensivo aos países latino-americanos, como Argentina e Uruguai, para onde tanto essas igrejas como os terreiros de umbanda e candomblé têm se expandido. Esse ataque é resultado de vários fatores, entre os quais podemos destacar: a disputa por adeptos de uma mesma origem socioeconômica, o tipo de cruzada proselitista adotada pelas igrejas neopentecostais – com grandes investimentos nos meios de comunicação de massa e o conseqüente crescimento dessas denominações, que arrematam um número cada vez maior de “soldados de Jesus” (SILVA, 2015, p. 10).

Instigada pela situação compartilhada pela mãe, busquei a Larissa para que nos contasse o que realmente estava acontecendo, quando ela responde: A gente não pode nem dar um pisão na sala que ela já chama a gente dessas coisas e também ela belisca a gente, puxa o cabelo”. O problema, realmente, se revelou mais sério do que eu pressupus. Larissa foi me contando cada detalhe, ainda olhando para o chão, enquanto me perguntava o que uma menina tão meiga e tão tímida poderia ter feito para ser tratada desta forma.

Larissa crê que a professora não saiba qual é a sua religião, porém, em outra conversa, ela nos fornece uma lista com nomes de meninos que a xingam de macumbeira durante as aulas, enquanto mostram o “dedo feio”: “dizem que eu sou macumbeira, que eu sou chata, eu não posso nem ir na mesa da minha amiga que eles ficam xingando a gente, ficam mostrando o dedo pra gente”.

Tento acalmar a Larissa e conversamos sobre a professora, os amigos, a escola e o candomblé. Digo que vai passar, que o ano escolar está quase acabando. A mãe, Ebome

Débora, também participa e demonstra preocupação não somente quanto a próxima obrigação, mas também com o próximo ano letivo, quando a filha mais nova, Victória, passa a ser aluna dessa mesma professora. Ou seja, um ciclo de violência que se repete. A pergunta que fica é: com quantas crianças esta história ainda vai se repetir?

Continuo me fazendo esta pergunta a cada nova história, a cada rosto de criança triste e a cada mãe angustiada que conheço, como a Bruna de Oxum, que nos conta que o racismo religioso começa dentro de casa, já que o ex-marido e pai dos seus filhos diz que o candomblé é coisa do diabo e é contra a permanência dos filhos na religião. Ela é mãe de Bárbara de oito anos, Gabriel de sete anos, Estefany de quatro anos e Júlio César de um ano e oito meses.



Figura 39 - Gabriel, Estefany e Bárbara⁹⁶

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: família das crianças, 2018

⁹⁶ Foto cedida pela família em 01 de novembro de 2018.

Ela nos explica que o candomblé é uma religião de escolhidos e nos diz que seus filhos nasceram pra isso. Enquanto o filho mais novo deixa de comer para tocar o atabaque, o mais velho é cobrado pelos orixás e, por isso, acaba adoecendo muito. E quando isso acontece, recorre ao pai de santo para que realize alguns rituais e o menino melhora quase imediatamente. O ex-marido e pai das crianças, porém, não consegue compreender a escolha do candomblé e, frequentemente, é o contato mais próximo que as crianças têm com o racismo religioso, que já começa dentro de casa.



Figura 40 - Júlio César de um ano e oito meses⁹⁷

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: família das crianças, 2018

⁹⁷ Foto cedida pela família em 01 de novembro de 2018.

Bruna de Oxum nos conta, porém, que de seus quatro filhos a que mais sofre é Bárbara, pois sofre, também, na escola: “Porque os amiguinhos ficam zoando dela, falando que é macumbeira... conta pra tia, pode contar tudo”. Bárbara, porém, se mantém muito retraída. Percebo que quanto maior o sofrimento, maior é a dificuldade em falar do que causa a dor. Ela reluta, mesmo com o meu incentivo e o da mãe. “Pequenas histórias, histórias de vida, são capazes de trazer, para essa questão, grandes esclarecimentos” (SODRÉ, 2002, p. 60). Me mostro solidária, mas a ela não encontra caminho com as palavras. Os olhos marejados de Bárbara me dizem que o sofrimento é imenso e, mesmo com muitas tentativas, as palavras lhe parecem um engodo.

As outras crianças do terreiro, como se sentissem a angústia de Bárbara, vão se chegando, se sentando para ouvir a mãe de Bárbara e eu a encorajá-la. Só me dou conta da quantidade de crianças quando os filhos do terreiro passam e comentam, um a um: “Nossa! Nunca vi tantas crianças juntas!”. Para passarem, eles precisam desviar do caminho original. “A união do terreiro começa ainda quando são crianças. Percebo isso hoje, quando elas se juntam para socorrer a Bárbara” (Caderno de Campo, 01/11/2018). Mesmo as crianças pequenas, de quatro anos, a incentivam dizendo frases como: “Conta, Bárbara! A tia quer te ajudar”.

Só então ela toma coragem e nos conta: “Porque lá na escola ficam dizendo... ficam me zoando, porque isso é macumba, só que eu não ligo, só que aí não adianta. Ficam zoando a minha mãe, ficam zoando todo mundo”. A menina se emociona enquanto a mãe nos conta que ela sempre quis ficar careca para a obrigação, mas que agora não quer mais. E continua a explicar que pode fazer no período das férias e que é tudo por amor aos orixás. Mas Bárbara, triste, nos diz: “Eles falam que macumba não é de Deus, eles falam um monte de coisa”. Ela não consegue pronunciar, mas conta que os meninos a xingam com palavrões.

As crianças, que estão atentas e parecendo sentir um pouco da dor de Bárbara, continuam ali. Ora ficam com raiva pelo que ouvem e todas reclamam ao mesmo tempo, ora consolam Bárbara, lhe fazem carinho, lhe ouvem solidárias. Elas realmente são uma família, que sente o que sente o outro, que hoje passa pelo racismo religioso que muitos ali conhecem bem. E, assim, Bárbara vai se fortalecendo e nos contando cada episódio, cada xingamento, enquanto procura pelas lembranças que tenta esquecer e, talvez por isso, tenha dificuldade de lembrar... e de falar.

Bárbara nos conta que, certa vez, seis meninos da sua classe a encurralaram e bateram muito nela. Vendo a situação, duas meninas, que ela considera suas melhores amigas, tentaram defendê-la. “Um deles machucou meu peito, isso que ele fez comigo” O problema é

que, mesmo com a ajuda das duas amigas, ainda eram seis meninos contra três meninas. Ela nos conta que apanhou bastante, mas as duas amigas apanharam muito mais. “Com as minhas amigas bateram, bateram mesmo”. Uma delas levou um soco na boca: “Ele deu um soco na boca dela... e começou a sangrar”.

A mãe de Bárbara, Bruna de Oxum, explica que a escola é pequena e quase não tem funcionários e ela classifica o intervalo como um momento em que “ficam a Deus dará, é um inspetor pra um monte de criança, aí acaba não dando conta, eles acabam nunca vendo nada, nunca sabem de nada por conta disso”. E complementa nos dizendo que já recorreu a direção da escola várias vezes, mas não adiantou nada.

Bárbara nos diz em uma única palavra como se sente: “Mal”, ela responde tristemente. “Ficam xingando a mãe dos outros, ficam xingando a vó, ficam xingando a casa, falam um monte de coisa”. Tanto a mãe quanto a menina parecem estar num beco sem saída, pois não conseguem resolver o problema, como nos diz Bárbara: “Só que eu falava pra diretora, só que a diretora não resolve”. Já a mãe explica que recorre a direção da escola, que diz chamar os responsáveis pelos alunos agressores, mas eles não param de perseguir a Bárbara.

Mais uma vez abordamos o assunto da sua obrigação e ela nos responde: “Sim, eu quero, mas não quero ficar careca. A mamãe já falou que pra fazer santo tem que ficar careca, não tem jeito”. O racismo é uma ideologia que pode subalternizar o indivíduo, classificar os indivíduos, mas também pode asfixiar os sentimentos, crenças e sonhos. “Desta escamoteação do esvaziamento chegamos ao ponto máximo da técnica de inferiorizar a cultura afro-brasileira: a sua folclorização” (NASCIMENTO, 2016, p. 145). Muitas das crianças apresentam narrativas perturbadoras nos cotidianos escolares, que buscam inibir ou refrear com justificativas preconceituosas a cultura afro-brasileira e africana. As experiências, porém, são diversas e cada uma dessas crianças recebe o racismo de maneira diferente.

É o que nos conta Júlia Maria de onze anos de idade. Ao contrário de muitas crianças, em que foi preciso estabelecer uma relação de confiança para conseguir ouvi-las, Júlia Maria se aproximou espontaneamente desde o nosso primeiro contato visual. Na minha primeira entrada no terreiro ela me rodeou, passando para lá e para cá enquanto sorria e fazia pequenos comentários sobre o tempo, oferecendo água, até que tomou coragem para perguntar quem eu era e o que eu fazia ali. Fiz uma observação sobre a sua hospitalidade e simpatia e ela logo me disse: “Tia, é que eu sou de Iemanjá! Eu falo mesmo”.



Figura 41 - Júlia Maria, de onze anos⁹⁸
 Fonte: acervo da pesquisa
 Autor: família da criança, 2018

Ebome Carolina de Oxalá, mãe de Júlia Maria, nos diz que a filha adora o candomblé. Quando estão em casa e avisa que vão pra roça é uma festa, é a primeira a se levantar pra arrumar as coisas e ir logo. Quando chega no terreiro a empolgação continua, pois a mãe nos conta que tudo ela quer aprender, fica atrás de todo mundo pra olhar e, assim, aprender. E Júlia nos conta, com as suas palavras, porque gosta do candomblé:

Minhas avós, elas adoram ouvir uma macumbinha, mas são católicas. Meu avô ele fala “eu não tenho religião, mas eu gosto de uma macumbinha”, e eu falo que eu sou cinquenta por cento de cada um, mas eu gosto mais do barracão do que lá. Eu não vou muito, mas eu gosto de missa, porque é uma cultura do Brasil, os portugueses trouxeram isso e se não fosse isso... Na Bahia eles botam conta e não tão nem aí,

⁹⁸ Foto cedida pela família em 01 de dezembro de 2018.

porque lá os africanos chegaram primeiro e aqui chegou primeiro o catolicismo (JULIA MARIA, 01/11/2018).

As conversas com Júlia Maria são informais e, como ela mesmo sabe e diz, adora falar, contar casos e fica contente a cada oportunidade que tem para nos contar um pouco mais. Então ela nos conta sobre o primeiro dia de aula, em que a professora pediu para que cada um se apresentasse com uma lista a ser respondida e a religião de cada um estava entre as perguntas:

No primeiro dia de aula quando falaram de qual religião você é, nome e tudo mais... foi na aula de Educação Física e aquela professora é chata, e a gente tava conversando. Aí falaram: sou evangélico, sou não sei o quê, aí eu e minha amiga, a mãe dela frequenta e ela gosta de ir, porque onde ela vai botam pra ela fazer as coisas e ela gosta e a gente... ela falou “eu ainda não me decidi, mas por enquanto eu sou macumbeira” e eu falei: “e eu também sou” (JULIA MARIA, 01/11/2018).

Ao ouvir a resposta da filha, a Ebome Carolina de Oxalá, que é mãe de Júlia Maria, logo a corrige: “Eu falei que você tem que falar que é espírita”. A menina, porém, dá de ombros e logo retruca: “Eu falo que eu sou macumbeira, não tô nem aí. No outro dia tinha aula de religião... e sempre tem esse negócio de falar religião. Aí, durante o ano, ficam me chamando de ‘O Satanás!’”. Ela nos conta que a perseguição acontece o ano inteiro, mesmo durante as aulas. Os alunos cristãos se aproximam de Júlia Maria cantando músicas da sua religião, que Júlia Maria chama de “cantando Jesus”, mas isto também não a intimida:

Eu falo “canta a de vocês que eu canto a minha.” eu fico cantando as coisas aqui do barracão, adoro cantar os cantos, fico sentadinha lá fazendo meu dever, cantando... eu canto, não tô nem aí. Eles chegam e ficam cantando Jesus. Eu canto meus cantos de macumba, eu fico aqui e vocês ficam aí (JULIA MARIA, 01/11/2018).

Júlia Maria nos conta que gosta de estudar sobre a cultura africana e fica empolgada quando o assunto é discutido na escola em que estuda:

Outro dia a gente tava estudando sobre a cultura africana e a cultura africana aqui no Brasil, entrou primeiro a católica e depois a evangélica, mas lá na África não existe nada disso, existe só a cultura do candomblé e a gente tava estudando. Tanto que na feira sobre africanidade, eu fiquei maluca, todo mundo queria fazer, todo mundo queria tudo. contei a História de Oxalá, de Obá e foi muito legal (JULIA MARIA, 01/11/2018).

Ela nos revela que a professora de História, frequentemente, pergunta para ela sobre uma dúvida ou outra que possa aparecer. Segundo Julia Maria, embora a professora seja

evangélica, a tratou com respeito durante todo o ano letivo, mas não sabe contar sobre a história do negro para a turma:

A professora de História, ela pergunta por conta do trabalho, sabe? Porque a professora de História ela é evangélica, aí ela pergunta muito: “Julia, isso aqui é assim mesmo?” Aí, um dia ela passou a história e tava toda errada, aí eu falei toda a história certinha, aí eu fico falando pra ela o que tem o que não tem.... na hora que eles querem saber de verdade eles até compreendem, mas tem hora que não dá não, porque eu fico estressada, eles perguntam muito. Eu me estresso muito (JULIA MARIA, 01/11/2018).

A mãe de Júlia Maria, Ebome Carolina de Oxalá, nos diz que ela é perseguida na escola com frequência, mas que ela resolve sozinha: “Em relação a Julia eu nunca tive muito esse problema não, porque Julia mesmo resolve (risos) então assim, ela resolve, ela fala e ela canta os cantos”. A mãe nos conta que Júlia Maria faz karatê desde os dois anos e está na faixa amarela e faz, também, judô e atualmente está na faixa laranja. Júlia Maria nos diz que não permite que os seus colegas a agridam: “Eu não deixo. Eu faço judô e karatê, ninguém toca em mim. Os meninos tavam falando: “a sua macumbeira!”, aí foi todo mundo pra secretaria”. Como outras crianças apresentadas nesta pesquisa, Júlia Maria também já sofreu violência física na escola em decorrência do racismo religioso: “Uma vez vieram 4 meninos pra me bater porque eu tava com o turbante, mas aí eu meti a porrada neles”. E complementa: “Tentaram me bater, mas não conseguiram não. Aí tem um que faz Karatê comigo eu falo: “Óooh! E acabou!”.



Figura 42 - Júlia em um campeonato de karatê⁹⁹

Fonte: acervo da pesquisa

Autor: família da criança, 2018

A diferença entre Júlia Maria para as demais crianças está no modo como ela reage (ou pode reagir). Júlia Maria é uma menina que já demonstra ter uma personalidade forte e sua coragem para enfrentar os episódios de violência moral e física na escola é incentivada pela família. Além disso, ela se sente segura por saber como se defender de uma possível violência física. Não é o que observamos, por exemplo, com as meninas Bárbara e Larissa, que ficam em situação de total vulnerabilidade perante seus agressores, ainda que sejam igualmente crianças. No caso de Bárbara a situação é ainda pior, pois a realidade que conhece, de amor ao candomblé, está sendo distorcida a ponto de ela repensar se quer dar continuidade na religião ou não.

⁹⁹ Foto cedida pela família em 01 de dezembro de 2018.

Das muitas maneiras de se fazer crer, eis que há uma fórmula capaz de transformar o “real” em algo no que acreditar e não na realidade em si:

Como se a crença não pudesse mais se dizer em convicções diretas, mas somente passando pelo desvio daquilo que se imagina os outros acreditarem. A crença não repousa mais em uma alteridade invisível, escondida por trás dos signos, mas em cima daquilo que os outros grupos, outros campos, ou outras disciplinas supostamente são. O “real” é aquilo que, em cada lugar, a referência um outro faz acreditar (CERTEAU, 2014, p. 262).

O poder dos discursos produzidos sustenta não só o lugar que o outro ocupa graças ao que se supõe, mas com a convicção de realidade. “Citar é dar realidade ao simulacro produzido por um poder, induzindo a crer que outros acreditem nele, mas sem oferecer nenhum objeto crível” (CERTEAU, 2014, p. 263). Nesse processo de produção em escala de “falsas verdades” se encontram as religiões demonizadas, que não adoram o diabo, mas continuam na desvantagem na fabricação do real com aparências.

...as Igrejas, ou mesmo as religiões, seriam não unidades referenciais, mas variantes sociais nas relações possíveis entre o crer e o crido; elas teriam sido configurações (e manipulações) históricas particulares das relações que podem ser mantidas pelas modalidades (formais) do crer e do saber com as séries (quase léxicas) dos conteúdos disponíveis. Hoje, o crer e o saber se distribuem de outro modo que nas religiões de outrora (CERTEAU, 2014, p. 259).

Entretanto, uma denúncia de intolerância religiosa é registrada no país a cada 15 horas, segundo dados do Ministério de Direitos Humanos¹⁰⁰ (MDH) referentes, de janeiro de 2015 ao primeiro semestre de 2017, foram 1.486 relatos de discriminação religiosa registrados por ofensas, ataques a templos religiosos, violência física e ameaça de morte. Os dados fornecidos pela Comissão de Combate a Intolerância Religiosa do Estado do Rio de Janeiro¹⁰¹ (CCIR) em 2016, revelam que mais de 70% de 1.014 casos de ofensas, abusos e atos violentos registrados no Estado entre 2012 e 2015 são cometidos a um único alvo: os pertencentes às religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras.

Os casos de intolerância, antes apenas episódios e sem grandes repercussões, hoje se avolumaram e saíram da esfera das relações cotidianas menos visíveis para ganhar visibilidade pública, conforme atestam as frequentes notícias de jornais a estes casos, antes apenas um esboço isolado e tímido de algumas vítimas, agora se faz em termos de processos criminais levados adiante por pessoas físicas ou instituições públicas, como ONGs e até mesmo a Promotoria Pública (SILVA, 2015, p. 10).

¹⁰⁰ Acessado em 30/11/2018: <http://www.mdh.gov.br/sobre/aceso-a-informacao/institucional/quem-e-quem>;

¹⁰¹ Acessado em 30/11/2018: <http://ccir.org.br/>

Já no levantamento feito pelo Ministério dos Direitos Humanos (MDH), com base nas ligações para o Disque 100, aponta que, no primeiro semestre de 2018, foram registradas 210 denúncias de discriminação por religião. Os estados campeões são Rio Grande do Norte, São Paulo e Rio de Janeiro. Ou seja, os casos de intolerância religiosa no estado do Rio de Janeiro aumentaram 60% no primeiro semestre de 2018. E esta perseguição religiosa tem um alvo certo: pertencentes ao candomblé, umbanda e outras religiões de matriz africana correspondem a 71,5% dos atendimentos. Já os católicos correspondem a 9%, evangélicos 6% e islâmicos, 3%.

“Embora ‘todos os sistemas religiosos baseiam-se em categorias do pensamento mágico’ (SILVA, 1994, p. 14), algumas ainda tentam se sobrepor a outras e, neste caso, ter razão é mais importante que ser bom. Para ter razão as violências passam a ser justificáveis, se é que isso seja possível. E este estereótipo negativo sobre as religiões de matriz africana e afro-brasileiras, que as classificam na categoria do mal, tem favorecido para acirrar o cenário de embate religioso nos mais variados espaços, inclusive, nos cotidianos escolares.

3.6 A escola como aprendiz de uma cosmovisão includente – O que as crianças do candomblé e suas famílias podem nos ensinar?

Os caminhos da pesquisa formaram lições, com suas rotas sempre fugidias e em movimento, que procuramos traduzir com palavras nesta pesquisa. Para compreender e aprender com as crianças do candomblé e suas famílias, elas foram buscadas, pois os saberes construídos no terreiro precisam ser vividos nos seus cotidianos. No terreiro, que não vive o duelo entre o bem e o mal num tempo que desafia a cronologia do passado, presente e futuro, trouxemos falas que colocam acento no tempo presente.

Os terreiros são espaços de circulação de saberes, de conhecimentos e significações. “Podemos afirmar que o terreiro é por excelência o espaço da pedagogização do candomblé, onde se aprende a viver segundo as práticas da comunidade religiosa...” (OLIVEIRA, 2014, p. 4). Ao entrar no terreiro a primeira lição que aprendemos é que a maneira como nos comunicamos precisa ser reaprendida. Ainda que sejam algumas palavras, nomes de comidas, plantas, objetos, frases ou canções, o iorubá, que é a língua africana trazida para o Brasil com os negros escravizados, está presente nos cotidianos dos terreiros. Assim, para compreender um pouco do candomblé, é preciso também aprender um pouco do iorubá.

Assim como as crianças, que aprendem olhando e imitando os mais velhos, os visitantes do terreiro, assim como eu, também aprendem com o mesmo movimento. Esta é uma lição para qualquer ensinamento do terreiro, pois tudo lá se aprende na prática. E isto requer convívio com os cotidianos do terreiro, requer aproximação intensa e uma lista enorme de perguntas no caderno de campo que é substituída quase que diariamente. Além disso, os ensinamentos do terreiro precisam ser praticados e memorizados para que todos consigam se comunicar e “falar a mesma língua”. Para isso, todos do terreiro estão sempre disponíveis para as crianças e para os iniciantes, embora existam as funções específicas encarregadas de tal tarefa.

Ensinar e aprender é tarefa de todos no terreiro. E, ao contrário da escola, em que há uma figura de autoridade incumbida de passar os ensinamentos, que são programados e organizados meticulosamente, nos terreiros essa figura, que é adultocêntrica, desaparece. Os conhecimentos vão sendo passados pelos que já o possuem, não sendo o erro encarado como fracasso, mas sim como um processo sempre inacabado que requer paciência. “A hierarquia no Egbé (barracão) é fundamentada no tempo de iniciação no culto, sua organização compreende estágios hierárquicos” (CRUSOÉ; SOARES, 2016, p. 397). Os anciãos possuem mais conhecimentos acumulados devido os anos de experiência, mas uma criança já iniciada pode ter um cargo hierárquico superior ao de um adulto e, portanto, mais conhecimento.

... entendo que o processo de aprendizagem entre as crianças do candomblé passa por duas instâncias, uma primeira remete a uma pedagogização mais diretiva por parte dos adultos, que possibilita a iniciação ritual, considerando todo o complexo sistema hierárquico existente no terreiro, e outra, que tende a passar despercebida pelos pesquisadores, refere-se ao intenso processo de aprendizagem vivenciado por meio da ludicidade própria do universo infantil, que possibilita uma aprendizagem mais horizontalizada, marcada inclusive pela aprendizagem entre crianças (OLIVEIRA, 2014, p. 3).

A lógica disciplinar de aprender os conhecimentos na escola também é rompida nos terreiros. Enquanto na escola há uma hora certa, uma maneira aceita e um comportamento adequado para aprender, no terreiro o conhecimento é construído o tempo inteiro. Seja enquanto se realiza uma tarefa, enquanto estão brincando ou enquanto estão em grupos descansando pelo chão, os conhecimentos circulam. Eles são bem-vindos em qualquer momento, escapando da lógica individualista estimulada nas escolas, já que os conhecimentos não podem ser construídos individualmente no terreiro:

Os espaços educativos, nessa perspectiva, são campos de significações produzidas por sentidos construídos na e pela relação entre os seres humanos. Concebemos a

prática educativa como uma ação dotada de sentido, portadora de valores e crenças, compartilhadas pelos sujeitos na e pela interação social (CRUSOÉ; SOARES, 2016, p. 394).

Uma das lições mais importantes do terreiro é que os conhecimentos têm que ter sentido e não apenas serem decorados e reproduzidos. Para isso, o corpo mostra-se como elemento relevante, pois no candomblé ele ganha centralidade. Segundo o Ebome Vilde Dorian, o candomblé é uma religião que convida o corpo ao movimento, a participação nas cerimônias religiosas. Ninguém fica sentado ou parado, pois a dança e o movimento do corpo não são negligenciados ou marginalizados (Caderno de Campo, 28/09/2018). Portanto, quando uma criança é escolhida no candomblé ela inicia uma outra relação com o próprio corpo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Art. 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1). O Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi é uma organização da sociedade civil religiosa, em que o Àse é a força matriz das religiões de matriz africana e que só é vivenciado na coletividade, pois não existe Àse de um único indivíduo. E esta coletividade está relacionada, diretamente, à solidariedade, à partilha de alimentos e a união que são cruciais para que os aprendizados aconteçam.

Assim, o terreiro é um espaço de experiências e aprendizados de sujeitos que vivem em um universo em que há pertencimento e que faz sentido para ele. Os ensinamentos do candomblé fundamentam os rituais, mas também direcionam a vida: “... os ensinamentos que são aprendidos no candomblé servem não apenas para o terreiro, mas para a vida em sociedade” (CRUSOÉ; SOARES, 2016, p. 395). Ensinamentos que valorizam as tradições africanas, que são essenciais para o aprendizado da tradição.

No terreiro os dias são longos, ocupados por muito trabalho para que as cerimônias aconteçam à noite. Durante este período as crianças circulam livremente pelo espaço, brincam e correm. Parece algo comum e sem importância, mas “... é fundamental para a construção da pessoa e para a aprendizagem das crianças, que no ato de circular pelo terreiro experimentam a multiplicidade simbólica existente naquele espaço” (OLIVEIRA, 2014, p. 6). Enquanto as crianças circulam, elas vão ganhando intimidade com o “ser do candomblé”, observam os preparativos para a cerimônia: matança dos animais, preparo dos alimentos, limpeza do terreiro, as obrigações e tudo mais que for necessário. As crianças aprendem observando,

imitando, comendo, partilhando, festejando, dançando, cantando, pois, no candomblé, o gesto prevalece sobre a palavra.

Durante as cerimônias as crianças permanecem no terreiro, participando das danças, cantando as músicas e é comum formarem círculos à parte, entre elas, em que imitam o que está acontecendo na roda dos adultos. Brincando, elas fingem que estão em transe, não havendo distinção entre o que é sério e o que é brincadeira. As crianças aprendem brincando, sorrindo, cantando e dançando. Aprendem imitando os mais velhos.

Da mesma forma as crianças fazem uso de objetos que conseguem apreender nos terreiros para “brincar de imitar” os mais velhos. O balde vira atabaque para que toquem, treinando as músicas, toalhas viram saias rodadas, com as quais as meninas dançam enquanto as saias novas tremulam ou os pequenos ganhos e folhas caídos no chão que se transformam em novos colares de contas.

O fato das crianças se utilizarem de instrumentos domésticos para, de forma lúdica, reinventarem o terreiro fora do terreiro nos remete a uma concepção de conhecimento altamente incorporado, que ultrapassa e muito uma dimensão meramente cognitiva, sendo assim, há de se compreender o que significa, de fato, educar o corpo (OLIVEIRA, 2014, p. 9).

Podemos compreender que o candomblé educa não somente a mente, mas educa também o corpo, com suas técnicas corporais específicas, que complementam os ensinamentos aprendidos no terreiro, como o iorubá, as práticas ritualísticas, as músicas e as regras sociais de convívio que são produzidas ali. As crianças aprendem com os mais velhos, mas também aprendem sozinhas, interagindo, quando se ensinam e corrigem os erros entre si. O erro não é encarado como problema nem mesmo entre as crianças.

Volto aqui a afirmar a dificuldade, ou mesmo impossibilidade, de se pensar a distinção entre o sério e a brincadeira, em termos adultocêntricos. É ainda uma atividade vivenciada por intermédio dos adultos, mas também por intermédio de outras crianças, dadas as várias formas de aprender existentes entre as crianças (OLIVEIRA, 2014, p. 11).

Na brincadeira e pela brincadeira os conhecimentos circulam e se constroem. Embora o candomblé valorize a senioridade e os conhecimentos acumulados, isso não significa que não podemos aprender, também, com as crianças. No terreiro as crianças aprendem e ensinam enquanto aprendem. Eu aprendi muito com elas durante todo o período da pesquisa. Desde a primeira visita em que uma delas me repreendeu por estar “na roça de calças”; durante as brincadeiras, as entrevistas, os muitos casos contados (sobre a pesquisa e muitos sobre os

mais diversos assuntos), fomos nos conhecendo e as crianças me auxiliaram a construir o conhecimento que tenho hoje.

Enquanto aprendia sobre a cultura daquela comunidade de candomblé, geralmente com as crianças, fui levada a refletir sobre a minha própria cultura e sobre minhas práticas pedagógicas, sobre a maneira com que ensinei nos anos de profissão. Penso que a escola tem muito o que aprender com as formas de produção do conhecimento do candomblé: “O candomblé tem muito a ensinar à escola sobre o lugar das crianças no mundo, e nós ainda mais a aprender com elas” (OLIVEIRA, 2014, p. 13). Hoje, ao entrar em sala de aula para lecionar penso no ar livre do terreiro, no aprender enquanto se faz, no errar que pode ser engraçado, no imitar que se assemelha à cola tão combatida nas escolas formais, no trato gentil, na doçura do toque, nas danças empolgantes, nos ritmos convidativos e nas comidas deliciosas feitas por muitas mãos. Tenho vontade de sair das paredes que nos cercam, de romper com as muitas regras impostas, de quebrar a ordem dos aprendizados calculados. Faço o que posso, com vontade de fazer mais, pois algo aconteceu e quero que aconteça mais porque educação pode ser criação, emoção e liberdade.

IN(CONCLUSÕES) – ABRINDO CAMINHOS

Os números assustam. Os relatos entristecem. Pensando nisso, nós nos lançamos na discussão daquilo que é, empiricamente, tido como o não discutível: a religião. A escola não pode se negar a pensar sobre a questão da religiosidade, que vem causando dor, ofensas, violência física e moral aos que frequentam os bancos das escolas brasileiras e sofrem, muitas vezes calados, com a maldade praticada por um grupo que se diz falar em nome de uma salvação divina e detentora da verdade. Avanços foram conquistados, como a Lei 10.639/03, que é fruto da luta histórica do movimento negro e de movimentos sociais comprometidos com a superação do racismo na sociedade brasileira, por meio da educação, como nos ensina Jesus (2013). Porém, para que haja realmente inclusão buscamos, com a Lei 10639/03, caminhos para que as práticas pedagógicas sejam repensadas a partir da urgência de cessar uma violência praticada nesses ambientes: o racismo religioso. Como nos ensina Mãe Márcia D’Oxum: “Existe a história da África sem a história do Brasil, mas não existe história do Brasil sem a história da África”. E complemento: não existe a história do negro sem a história de sua ancestralidade e religiosidade, portanto, precisamos pensar sobre o candomblé. Precisamos valorizar e respeitar a nossa história e a construção histórica da nossa fé.

Refletir sobre a história do negro é refletir sobre a nossa história. Para compreendermos o racismo no Brasil, recorremos a Nogueira (2006) e Munanga (2003). Penso na travessia dos negros escravizados, na morte dos que ficaram pelo caminho e me indago sobre a vida dos que conseguiram cruzar o mar de horrores dentro dos navios negreiros. Reflito sobre o preço que pagaram para preservarem a sua história, sua cultura e a sua religião nos cativeiros e ao observar os dados do IBGE, com o declínio das religiões afro-brasileiras e africanas, me pergunto se estes elementos culturais sobreviverão ao racismo que vivemos hoje no Brasil. Silenciar a história do negro é apagar a nossa história, pois a nossa construção social nos diz que somos um país majoritariamente negro.

Ensinar história da África aos alunos brasileiros é uma importante e necessária maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar brasileira, como nos ensina Santos (2009). Compreendemos que ensinar a história africana e afro-brasileira promove o entendimento negado pelo silêncio e o vazio na história ancestral, que ainda influenciam no presente dos povos trazidos da África para um país alicerçado na violência e no racismo. Uma lacuna histórica que precisa ser recontada a partir da cosmovisão africana, a fim de desconstruir as diversas referências negativas do negro, como nos indicou

Cunha Jr. (2013), pois internalizamos o racismo por concepções ideológicas que estão imbricadas no imaginário social brasileiro. Ainda assim, são incorporados os paradigmas negativos do negro que temos hoje em todas as esferas e numa dinâmica infundável.

O universo é feito de histórias que precisam ser contadas para serem compreendidas e, assim, respeitadas. O que está desaparecendo, aos poucos, não são apenas os artefatos religiosos destruídos ao longo dos anos pela polícia ou os terreiros derrubados na atualidade. O que está desaparecendo, aos poucos, são as vozes, canções, línguas, danças e ensinamentos: são as histórias que nos constituem. Nós lembramos e, por isso mesmo, existimos. Quando uma parte da nossa história se perde ou nos é negada, perdemos um pouco de nós. E quando um país perde parte da nossa memória, não há como saber direito o que perdemos. Então, precisamos nos lembrar por que “existimos” e “resistimos”. Re-existência. Resistência. Este trabalho de pesquisa se inscreve nessa luta. Este trabalho de pesquisa busca esta potência que está presente nos terreiros de candomblé, ao investigar um terreiro – Ile Àse Nila Odé – Alto de Oxossi, que segue a tradição iorubá Efan e está localizado no município de São Gonçalo - RJ.

Assim, nós nos lançamos em discussões amordaçadas: religião, racismo e religiões de matriz africana e afro-brasileira. A religião, que “não se discute”, o racismo dito “velado” e as religiões de matriz africana e afro-brasileira “demonizadas”. “Ao lado dessas dificuldades, existem ainda outras relativas ao desinteresse pelos estudos das religiões afro-brasileiras” (Silva, 1994, p. 13). Entretanto, nós nos lançamos sem medo, pois a pesquisa revelou que não é apenas uma discussão que vem sendo negligenciada, ainda que a hegemonia religiosa privilegie apenas a vertente cristã. Existe sim uma disputa de poder pela fé que vem, gradativamente, aumentando seus discursos de ódio e perseguição aos que pertencem às religiões de matriz africana e afro-brasileira. Por trás da suposta guerra religiosa está, de fato, uma sociedade racista e, nos cotidianos escolares nos importa assumir práticas antirracistas para a valorização das crianças e jovens pertencentes às religiões de matriz africana que frequentam nossas escolas. Esta é uma luta que precisa existir enquanto ainda existir o racismo.

Com Botelho; Nascimento (2018), Oro (1997), Silva Jr (2015), observamos que, constitucionalmente, o Brasil é laico há mais de cento e vinte anos. Com um combinado entre desprezo e racismo, as elites sociais aliadas aos órgãos de repressão policial, controle social e higiene mental se empenharam na perseguição à crença africana, sendo perseguida pela Igreja Católica ao longo de quatro séculos, pelo Estado republicano, sobretudo na primeira metade do século XX. Ou seja, no discurso oficial, constitucional, nenhuma religião hoje é

discriminada. Mas há um vácuo entre discurso formal e sua garantia na prática, pois ainda mostramos um comportamento que nos remete ao passado, quando a perseguição religiosa era legitimada pela Constituição, com agressões físicas, xingamentos, depredações, destruições de imagens, homicídios e incêndios criminosos, como nos mostra os dados apresentados nesta pesquisa. Como herança do que fomos ontem, hoje temos um racismo institucionalizado, enraizado e praticado nos mais diversos espaços sociais, que se materializa com injúria racial, preconceito e racismo em suas práticas que vão de ofensas e xingamentos a violência física e a escola não está imune a isso.

Diante das pistas que indicam a forte presença do racismo religioso nos cotidianos escolares, busquei, com a pesquisa desenvolvida neste trabalho, investigar a percepção dos sujeitos praticantes de religiões de matriz africana acerca do racismo religioso nos cotidianos, em suas narrativas orais, estabelecendo relação com as tradições orais africanas que, segundo Amadou Hampâté Bâ (1982), há coisas que não se explicam, mas se experimentam e vivem. A opção metodológica foi a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que aconteceu após a aproximação com os sujeitos da pesquisa no terreiro, pois compreendemos a necessidade de uma aproximação densa para a descrição da cultura, como nos aponta André (2007). Para isso, nos mantivemos vigilantes para as três etapas de apreensão dos fenômenos sociais vitais para pesquisa etnográfica: o olhar, o ouvir e o escrever, como preconiza Oliveira (1996). Procuramos visibilizar, a partir de narrativas de crianças e famílias, o que está sendo invisibilizado nos cotidianos escolares, em nome de um discurso universalista. Recorremos a teoria do relato, inseparável de uma teoria das práticas, como nos indica Certeau (2007; 2017), na horizontalidade, co-construindo, a partir do que descobrimos nos cotidianos, novos caminhos de uma história que nos foi negada. E mais importante que mostrar o que já sabemos por inúmeras pesquisas, de que há racismo religioso e que ele se manifesta em práticas pedagógicas no interior das instituições, é ouvir e trazer ao diálogo as experiências de convivibilidade e de educação nos terreiros.

Para isso, buscamos compreender de que maneira o pertencimento às religiões de matriz africana pode ou não contribuir para a afirmação identitária negra, para o fortalecimento da autoestima de crianças e jovens negros/as com as quais nós, educadores/as poderíamos/podemos e precisamos aprender a dialogar, conviver de maneira respeitosa e potencializar como aprendizagem para todos/as. O terreiro simboliza um espaço de luta e preservação da história e da cultura africana no Brasil, que contribui para o fortalecimento das crianças que pertencem ao terreiro, mas que também convivem socialmente em outros espaços, como nos cotidianos escolares. A fim de compreendermos o terreiro e suas

particularidades culturais, procuramos em Augras (1983), Silva (1994; 1995; 2015), Sodré (1999; 2002), Nascimento (2016), Prandi (2005), Oliveira (2014) e Oliveira (2016; 2017) as experiências do trabalho de campo nas comunidades religiosas afro-brasileiras, que apresentam as alianças existentes entre o universo da academia e dos terreiros.

Buscamos apontar possibilidades de ações emancipatórias para a superação do racismo religioso nas práticas pedagógicas a partir da cosmovisão africana que vem sendo negada nos cotidianos escolares, pois o favorecimento de uma crença em detrimento de outras e, em especial às religiões de matriz africana e afro-brasileira, contribui para o apagamento de um povo e de sua história e cria o ambiente perfeito para os mais variados tipos de violência. Compreendemos que a escola deve ser pensada como importante espaço-tempo de inclusão, de formação e assim, de combate aos racismos. As diferentes manifestações de racismo necessitam ser denunciadas e pensadas a partir de propostas pedagógicas implementadas no sentido da superação. O combate deve ser acirrado, pois o racismo ainda permanece vivo em suas práticas e, no caso do racismo religioso, as práticas pedagógicas ainda privilegiam o cristianismo do colonizador, o que contribui para que alunos dos mais variados credos sejam estigmatizados, depreciados e invisibilizados, os obrigando a viver entre dois mundos.

Como preconiza Caputo (2012), a perseguição às religiões de tradição afro-brasileira e africana acontece, também, na escola, fazendo com que as crianças dos terreiros, mesmo amando a sua religião, sejam obrigadas a negar a sua fé mais nesses espaços do que em qualquer outro. Para isso, aprendem a esconder seus artefatos religiosos, sua cultura e sua identidade, como nos contaram os adultos iniciados ainda criança, como Ogan Max, Ebome Paula, a Ebome Alexandra e outros, que precisaram se “homogeneizar na multidão” durante sua permanência na escola. Também o menino Matheus, de apenas 7 anos de idade, que nos conta que não tem vergonha de ir pra roça, mas tem vergonha de contar para os amigos porque eles ficam rindo. Igualmente seu irmão, Arthur, de doze anos de idade, que sonhava em ser crente quando era mais novo somente para ser aceito pelos amigos.

O lugar da pesquisa é do diálogo, de tornar aparente aquilo que não se mostra tão facilmente. Compreendemos, com esta pesquisa, que o racismo no Brasil, não viola apenas o corpo negro mas, também, o espírito. Foi essa a apreensão que tive durante o tempo de pesquisa, durante o tempo de convívio no terreiro. De maneira geral, das crianças com as quais convivi, com quem conversei e que nos contaram casos, pois algumas não conseguiam, sequer, falar. Seguindo na esteira de Ferreira (2008) e Sarmiento (2008), procuramos descobrir as crianças a partir do que elas nos contam. Queriam chorar, relutavam para falar. No convívio mais próximo se percebe que é algo que machuca muito. Foi isso que percebi.

Em alguns momentos elas estavam conversando, rindo normalmente e quando eu pedia pra contar sobre as experiências na escola, elas mudavam, ficavam emocionadas e às vezes, demonstravam profunda tristeza. E quanto mais a criança sofre (como no caso da Bárbara), mais dificuldade tem de responder. Bárbara, menina com oito anos, ficou tão emocionada que parecia estar falando da morte de uma pessoa querida. Ficou nítido o quanto ela sofreu e sofre com as agressões físicas e morais que enfrenta diariamente na escola. Apenas nos pequenos, com menos de três anos não percebi esse sofrimento, talvez por ainda não compreenderem o mundo que os aguarda.

O mesmo acontece com Enzo de Ogum, de seis anos de idade e sua irmã Valentina de Ewá, de quatro anos de idade, que, mesmo pequenos, já perceberam que “é proibido, a tia não deixa” e “a tia não gosta” quando exteriorizam a fé que sentem de qualquer forma. Mesmo não sabendo o porquê da proibição e, sequer, sabendo o real significado da palavra proibição, as crianças já compreenderam que cantar as músicas da macumba na escola traz consequências ruins: “É que a gente fica com dor de cabeça, fica com dor de perna”, como nos contou Valentina de Ewá e complementou dizendo o motivo de não poderem falar nem para os amigos da escola: “Por que eles vão contar pra professora, aí a professora vai botar no pensamento, ela não gosta de macumba”.

Assim como acontece com Larissa, de sete anos e Victória de 6 anos. As irmãs nos contaram que são frequentemente xingadas na escola, mesmo durante as aulas. Larissa, menina tímida e doce, que nos diz que a professora xinga as crianças de praga, de demônio belisca e puxa o cabelo. A única criança que apresentou um comportamento diferente deste foi Júlia, com onze anos, pois reage às agressões verbais, batendo em quem a agride.

É nesse sentido que a educação tem um papel eminente, buscando interferir na realidade racista com que os currículos são construídos, como nos aponta Gomes (2012), quando nos diz que pode-se afirmar que planejar é uma questão política porque implica em afirmar a possibilidade de mudança, de transformar o sistema educacional, considerando a possibilidade de transformação.

Assim, este trabalho de pesquisa buscou refletir sobre a relação entre as escolas públicas, o estado laico e o racismo religioso que se manifesta nos espaços escolares. Permanecemos pensando essas tensões e buscando a superação do racismo religioso. Esta luta não termina com estas palavras, pois sabemos que ela está somente no início. Nos manteremos vigilantes aos fascistas de hoje que, fomentados pelo abismo sombrio do ódio deixaram cair as máscaras. Para as propostas da macropolítica excludente e ceifeira:

resistência, pois resistir é criar. O que nos convoca agora é o apelo de fortalecer e valorizar a vida.

Não discutimos o duelo entre o bem e o mal, discutimos um direito constitucional, que assegura a liberdade religiosa para todo o cidadão livre. Tolerar, como já mencionamos com Andrade (2009) e Augras (1997) não é admissível, porque tolerar pressupõe hierarquia e quem “tolera” se coloca acima, em lugar superior, como modelo a ser seguido. Aqui buscamos respeito, que não é concordar, nem incentivar e tampouco aceitar. Respeito é apenas respeito, que caminha com a liberdade que desejamos para a humanidade que anseia por uma sociedade mais justa e igualitária, mas que ainda está aprendendo a respeitar as diferenças que nos constituem. Lutamos, pois, pelo direito de sermos quem somos, pelas liberdades individuais de cada um: orientação sexual, gênero, raça e credo. Vislumbramos estabelecer o diálogo com a diversidade cultural, que pressupõe a troca e o respeito as diferenças e que esteja comprometida em ampliar os limites da mente, na forma de pensar, de julgar, de dizer, não estando encarcerados nos limites da sociedade, do tempo e da classe, como nos ensina Vieira (1999) ao falar sobre uma educação intercultural.

Sonhamos com um mundo mais humanizado, que garanta a liberdade de consciência e de crença em seus artigos, mas também em suas práticas. Um mundo sensível à dor e capaz de respeitar a identidade, as escolhas, os sentimentos e a fé de cada um para a superação do discurso de que há uma supremacia, uma hierarquia, em que alguns “superiores” sentem e propagam o ódio. Um sonho que envolve o desejo pelo desenvolvimento humano, pois de nada nos adianta tecnologias revolucionárias se cultivarmos o ódio e a violência, com um comportamento humano empobrecido de humanidade, pois aí estaria o nosso retrocesso.

Talvez não possamos mudar o mundo, mas podemos fazer do mundo um lugar melhor e, para isso, precisamos mudar as nossas atitudes de hoje. Não são as nossas habilidades que atestam quem somos, mas sim as nossas escolhas, pois a violência só existe na ação das pessoas. Acreditamos em um mundo melhor porque lutamos, nos cotidianos, para que as crianças do candomblé estejam seguras ao exercer a sua fé, em meio a seres humanos que a respeitem e ajudem a protegê-las, com uma organização social mais justa, implicada com valores humanos, mais que econômicos. Um sonho que requer que acreditemos juntos sem nos ater ao tempo que gastaremos para alcançá-lo, mas sim em como estamos gastando as nossas escolhas de hoje. Acreditamos neste sonho porque não estamos sós:

No silêncio dado ao sofrimento de um povo ouço um grito: Exu!
Chamam para que leve aos orixás um pedido de proteção
A porta está aberta para um novo começo

É Ogum que chega e diz “Eu lhes protejo”
Não há de faltar o alimento e nosso grito não será no vazio do penhasco
Dono das matas, Oxossi estará lá, com sua única flecha e sua elegância particular
E trouxe as folhas de Ossãe para tratar a dor que Omolu vai curar
A porta não há de fechar, pois Oxumarê afirma nosso compromisso com as sete
cores de força para a continuidade da vida
E Nanã é sabida! Faz chover a fartura, a riqueza e a prosperidade de Oxum, que nos
lembra o nosso reinado e liberdade, que são a nossa essência
O povo já não chora mais rios, porque lá está Logum Edé, menino de esperança
E algo me diz que Ewá vai nos trazer a coragem e a força de Obá nesta luta para
caçar os impetuosos que nos fazem chorar
E podem vir ventos, relâmpagos e tempestades, que Iansã é dona das águas do céu
está ao nosso lado
Enquanto Iemanjá faz o seu feitiço na vastidão das águas do mar, nós refletimos o
espelho do mundo, das diferenças, das várias formas de amar
Não estamos sós. Nossos ancestrais atravessam o tempo para nos ajudar, pois o
tempo de Iroko não se doma e dos mais antigos a força há de ganhar
Juntos conseguiremos a justiça no mundo, pois Xangô está conosco, não temos mais
Senhor e não queremos mais a ponta da chibata do feitor
E em Oxalá enxugaremos os olhos e sentiremos a paz para crer e gritar: Exu!
Mishelle Ninho

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mishelle Ninho de. **A educação religiosa nas escolas: disputas de poder pela fé.** Monografia de Pós-graduação em Educação Básica – Modalidade Gestão Escolar. São Gonçalo, RJ: UERJ, 2014.

ANDRADE, Marcelo. Tolerância, diferença e mínimos éticos: desafios para a prática pedagógica em contextos multiculturais. *In: _____ (Org.). **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica intercultural.*** Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 178-192.

ANDRÉ, Marli. **Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação.** Revista Eletrônica de Educação, v. 1, n. 1, set. 2007. Artigos. ISSN 1982-7199.

AUGRAS, Monique. Tolerância: os paradoxos. *In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). **O diálogo inter-religioso como afirmação da vida.*** São Paulo: Paulinas, 1997. p. 77-91.

_____. O duplo e a metamorfose: a identidade mítica em comunidades nagô. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

AZEVEDO, Cristiane A. de. A procura do conceito de Religio: entre o relegere e o religare. *In: **Religare** 7 (1),* Março de 2010: p. 90-96.

BÂ, Amadou Hampâté. A Tradição Viva. *In: KI-ZERBO, J. (org.). **História Geral da África Vol. I.*** São Paulo: Ática/Unesco, 1982.

_____. Amkoullel, o menino fula. Tradução: Xina Smith Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas/Palas Athena. São Paulo, 2003.

_____. Entrevista concedida a Philippe Decnarne. Thot Palas Athena. Thot, 80, p. 3-12, abr. 2004.

BESSA, Bráulio. **Poesia que transforma.** Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Alimento: direito sagrado** – Pesquisa Socioeconômica e cultural de povos e comunidades tradicionais de terreiros. Brasília, DF: MDS; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2011.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 9, n. 17, p. 96-108, 2011.*

BOURDIEU, Pierre. What makes a social class? **On the theoretical and practical existence of groups.** *Berkeley Journal of Sociology*, n 32, p. 1-49, 1987.

CAMPOS, Andreilino. Quilombos, favelas e os modelos de ocupação dos subúrbios: algumas reflexões sobre a expansão urbana sob a ótica dos grupos segregados. *In: JESUS, Regina de Fatima de. ARAÚJO, Mairce da Silva. CUNHA Jr, Henrique Cunha (Org.). **Dez anos da Lei nº 10.639/03: memórias e perspectivas.*** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé.** Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação.** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história;** tradução de Maria de Lourdes Menezes, revisão técnica de Amo Vogel. 2.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer;** tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22^a ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia.** *En: Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales.* Año 1, no. 1 jun. 2008. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

_____. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. *In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Educador: vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p. 51-70.

CRUSOÉ, Nilma Margarida Castro.; SOARES, Cecília Conceição Moreira. **Experiência educativa no candomblé e suas reverberações no cotidiano da escola.** *Revista Espaço do currículo*, v.9, n.3, p. 393- 403, setembro a dezembro de 2016.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

CUNHA Jr, Henrique Cunha. Diversidade etnocultural e africanidades. *In: JESUS, Regina de Fatima de. ARAÚJO, Mairce da Silva. CUNHA Jr, Henrique Cunha (Org). Dez anos da Lei nº 10.639/03: memórias e perspectivas.* Fortaleza: Edições UFC, 2013.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços.** 23^a edição. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. *In: SARMENTO, Manuel;*

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. (Orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FONSECA, Denise Pini Rosalen da. GIACOMINI, Sônia Maria. **Notícias de outros mundos. Lendas, imagens e outros segredos das deusas nagô.** Rio de Janeiro: História e Vida, 2002.

_____. **Presença do axé: mapeando terreiros no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio, 2013.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D’água, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos, para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa ET al (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. RBPAE, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012.

_____. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

GÓMEZ DE SOUZA, Luiz Alberto. **Classes populares e Igreja nos caminhos da história**. Petrópolis: Vozes, 1982.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Antropologia e educação: origens de um diálogo**. Cadernos CEDES, n. 43, p. 8-25, 1997.

_____. Os desafios da diversidade na escola. *In*: GUSMÃO, Neusa M. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.

JESUS, Regina de Fatima de. ARAÚJO, Mairce da Silva. JÚNIOR, Henrique Cunha (Org.). **Dez anos da Lei nº 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

_____. **Mulher negra alfabetizando: que palavramundo ela ensina o outro a ler e escrever?** Tese (Doutorado), Unicamp, Campinas, 2004.

LOURAU, R. René Lourau na UERJ. **Análise institucional e prática de pesquisa**. Editora da UERJ, Rio de Janeiro, 1993.

LDB - **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCON, Frank Nilton. (Org.); SOGBOSSI, Hippolyte Brice (Org.). Estudos Africanos, História e Cultura Afro-Brasileira: Olhares sobre a lei 10639/03. *In*: SANTOS, Genésio José dos; COSTA, Martha Sales. **Apontamentos para o estudo das religiosidades afro-brasileiras na escola**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2007.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: o reinado do rosário no Jatobá**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 09-29.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. *In*: BRANDÃO, André Augusto P. Cadernos PENESB, Niterói: EDUFF, 2003, p.15-34, vol. 5.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, nº 1, 2006.

OLIVEIRA, Amurabi de; ALMIRANTE, Kleverton Arthur de. **Aprendendo com o axé: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola**. *In*: Ilha – Revista de Antropologia, v. 16, n. 1. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, jan./jul. 2014, p. 139-174.

OLIVEIRA, Amurabi; ALMIRANTE, Kleverton Arthur. **Criança, terreiro e aprendizagem: um olhar sobre a infância no candomblé**. Estudos de Religião, v. 31, n. 3 p. 273-297, set.-dez. 2017.

_____. **Corpo, brincadeira e aprendizagem entre crianças de candomblé**. 29 ° Reunião Brasileira de Antropologia: Antropologia, etnografia e educação: debates em torno de categorias e experiências. Natal/RN, 2014.

OLIVEIRA, Anderson José Machado de. **Devoção Negra: santos pretos e catequese no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Monica. **Relações Raciais e Educação: O diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério**. Niterói, RJ: Intertexto, 2015.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **A luz contra as trevas: o mal nas mitologias como raiz simbólica e imaginária do etnocentrismo**. Revista Mamorare, Tubarão, SC, v. 4, n. 2 esp.

Dossiê II, p. 138-164, maio/ago. 2017.

_____. **Causos do imaginário e da memória negra: contribuições para uma antropologia educacional**. Educ. Foco, Juíz de Fora, v. 21, n. 3, p. 709-734, set./dez. 2016.

_____. **Africanidades e educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga**. Tese (Doutorado), Usp, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever**. Revista de Antropologia (USP), vol. 39, nº 1, São Paulo, 1996.

ORO, Ari Pedro. **Neopentecostais e afro-brasileiros: quem vencerá esta guerra?** Debates do NER, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 10-36. Novembro de 1997.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana. Enigmas e revelações.** São Paulo: Cortez, 2003.

PESSANHA, Márcia Maria de Jesus; OLIVEIRA, Iolanda de (Orgs). **Educação pública, religião e laicidade.** Niterói: CEAD – UFF, 2017.

POLIVANOV, B. **Etnografia Virtual, Netnografia ou Apenas Etnografia?** Implicações dos Termos em Pesquisas Qualitativas na Internet. Anais do XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom), Manaus, 2013.

PRANDI, Reginaldo. **Nas pegadas dos voduns: um terreiro de tambor-de-mina em São Paulo.** In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (org.) — Somavó, o amanhã nunca termina. São Paulo, Empório de Produção, 2005, pp. 63-94

_____. **As religiões negras do Brasil: para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros.** In Revista USP (28). São Paulo: dezembro-fevereiro de 1995-1996, p. 64-83.

_____. **Segredos Guardados: orixás na alma brasileira.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

REGO, Luiz Felipe Guanaes; FONSECA, Denise Pini Rosalem da; GIACOMINI, Sônia Maria (Orgs); CAPUTO, Stela Guedes (Supervisão pedagógica). **Cartografia social de terreiros no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: PUC – Rio, Nima, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 1995, Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 4 a 6 de setembro de 1995.

_____. Para uma sociologia das ausências e das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, (2002).

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. (Orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SAVIAN FILHO, Juvenal. **Religião.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira.** São Paulo: Editora Ática S. A., 1994.

_____. **Imaginário, cotidiano e poder.** São Paulo: Selo Negro, 2007. Memória Afro-brasileira, v. 3

_____. **Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia**: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras. 1 ed. 1 reimpr. São Paulo: Edusp, 2006.

_____. **Orixás da metrópole**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA Jr, Hédio. Notas sobre sistema jurídico e intolerância. In: SILVA, Vagner Gonçalves da. (Org.) **Intolerância religiosa**: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005, p. 87-108.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Identidade e racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil. In: SEYFERTH, G. ET alli (Org.). **Racismo no Brasil**. São Paulo: Periópolis; ABONG, 2002.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**: identidade, povo e mídia do Brasil. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

_____. **Um vento sagrado**: história de vida de um adivinho da tradição nagô-ketu brasileira. Rio de Janeiro: Mauad, 1996.

VIEIRA, Ricardo. **Entre a escola e o lar**: o curriculum e os saberes da infância. Lisboa: Fim de Século edições Ltda, 1999.

_____. **Histórias de vida e identidades**: professores e interculturalidade. Porto: edições afrontamento, 1999.

Sites consultados:

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 08/07/2017.

_____. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. Disponível em:
<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/103275/codigo-penal-decreto-lei-2848-40>. Acesso em: 10/09/2017.

_____. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm. Acesso em: 18/12/2018.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1987. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7716.htm. Acesso em: 11/08/18.

_____. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22/07/2017.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21/03/2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 24/11/2017.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos da Criança. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 18/12/2018.

GLOSSÁRIO

Aiê – Mundo físico

Abiã – Não iniciado, mas já pertence a casa. Após iniciado, será filho-de-santo;

Awo - segredo da religião

Axé - A força estruturante da comunidade, que cresce, ou seja, o elemento mais importante que é preservado e transmitido pelo grupo litúrgico de terreiro

Calundu - É o nome mais frequente para as religiões de origem africana no Brasil, além de batuque e batucajé

Ebomi – Iniciado com 7 anos ou mais

Ekede – Sexo feminino, ainda não entra em transe. Cuida dos filhos de santo quando estão em transe

Ewá – É a senhora da sensibilidade, da visão de mundos, da estética. A divindade do céu cor-de-rosa. A senhora das possibilidades

Exu – Tem o designo de levar até as outras divindades os pedidos das pessoas

É uma divindade fundamental para o desenvolvimento da religião, porque ele é o princípio dinâmico da comunicação entre as pessoas e as divindades. É a divindade do movimento, dos começos. Senhor da comunicação

Iaô – Noviço, já iniciado

Iemanjá – Alimenta seus filhos com seus seios fartos reinando na vastidão das águas dos mares, é a grande mãe feiticeira

Iorubá - estrutura originária do povo nagô, chamados assim no Brasil e por iorubá na Nigéria, chegados no Brasil no fim do século XVIII e início do século XIX

Iroko – Motor do movimento, transformação, ancestralidade e temporalidade. O sangue vivo da terra, que se movimenta irascível e incontrolável. Não se doma o tempo. A idade que não se mede

Logum Edé – Partilha com a humanidade a alegria e a energia da jovialidade. É o caçador menino que até velho respeita. O jovem sedutor caçador dos rios

Mãe criadeira ou Jibonã – Responsável pelo noviço quando está no período de iniciação

Mãe pequena ou pai pequeno – Ajudante dos pais e mães de santo no comando do terreiro

Mãe e pai de santo – Responsável/dono do terreiro. Quem inicia os noviços, olhador dos búzios, responsável por eleger novos pais e mães do terreiro

Nanã – O princípio da vida, dona da lama onde a sabedoria é gestada. Indica a energia daqueles que acumulam muitas experiências pelos anos vividos. Senhora das chuvas que fecunda a terra. Mãe ancestral

Obá – Lutadora destemida, é símbolo de energia e muita força. Grande guerreira caçadora

Ogã – Do sexo masculino, não entra em transe. Toca os atabaques e canta para invocar os orixás

Ogum – Abre caminhos, como lhe foi determinado pelo Senhor Supremo e no seu vigor heróico possibilita a preparação de um cenário favorável para que a humanidade desempenhe o seu papel de co-partícipe do desenvolvimento. Senhor dos caminhos, da tecnologia, dos avanços

Omolu – Faz a transmutação e exerce influência sobre a saúde das pessoas, controla as pestes e as epidemias. Dono da terra

Orum – Mundo sobrenatural

Ossãe – Partilha os segredos das ervas medicinais e litúrgicas com os humanos, desperta o poder contido nas plantas permitindo aos filhos de santo manejarem a sabedoria das plantas para fortalecerem seus corpos e espíritos. O senhor das folhas

Oxalá – Orixá da paz e do equilíbrio. Impetuoso na sua forma jovem, sábio na sua manifestação anciã. Senhor da harmonia

Oxossi – Na sua elegância particular, o grande provedor é o responsável pela mesa farta e prosperidade. O grande caçador, provedor da comunidade

Oxum – Com a sua graça e encantamento, distribui riquezas e prosperidade. Senhora da fertilidade

Oxumarê – Cria a grande aliança entre o céu e a terra, reafirmando o compromisso entre os seres humanos e as divindades

Oyá/Iansã – Divindade guerreira dos ventos, dos relâmpagos e das tempestades, também cumpre a função de encaminhar os espíritos mortos para onde for devido. A grande guerreira dos vendavais

Xangô – Com sua opulência justiceira, legista em favor dos menos e dos mais afortunados. Divindade dos trovões

APÊNDICE – Comitê de ética em pesquisa

Modelo do Termo de livre consentimento utilizado na pesquisa:

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

A Mishelle Ninho de Almeida.

Eu, _____, estado civil _____, identidade nº _____, CPF _____ declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de imagens, narrativas em entrevista gravada no dia _____ no(na) _____, para Mishelle Ninho de Almeida, aluna do Programa de Pós graduação em Educação (Ppgedu) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), curso de Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, matrícula ME1710342, usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data, tendo em vista estar colaborando com o Projeto de Pesquisa: Vivendo entre dois mundos e aprendendo com a sabedoria de um terreiro de candomblé sob a mira do racismo religioso, orientado pela Prof^a Dra Regina Fatima de Jesus.

Abdicando de meus direitos e de meus descendentes, subscrevo o presente documento de cessão.
