

ALESSANDRA MARIA DA SILVA GOMES

POR UM FAZER NEGRO

As narrativas de educadores
candomblecistas sobre suas
experiências religiosas no cenário
socioeducacional.



BELO HORIZONTE
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Alessandra Maria da Silva Gomes

**POR UM FAZER NEGRO: as narrativas de educadores candomblecistas sobre suas
experiências religiosas no cenário socioeducacional**

Belo Horizonte

2025

ALESSANDRA MARIA DA SILVA GOMES

POR UM FAZER NEGRO: as narrativas de educadores candomblecistas sobre suas experiências religiosas no cenário socioeducacional

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientadora: Ana Maria Rabelo Gomes

Coorientador: José Eustáquio de Brito

Belo Horizonte

2025

G633p
T

Gomes, Alessandra Maria da Silva, 1970-
Por um fazer negro [manuscrito] : as narrativas de educadores
candomblecistas sobre suas experiências religiosas no cenário socioeducacional /
Alessandra Maria da Silva Gomes. -- Belo Horizonte, 2025.
337 f. : enc., il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientadora: Ana Maria Rabelo Gomes.

Coorientador: José Eustáquio de Brito.

Bibliografia: f. 320-337.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Aspectos religiosos -- Teses.
3. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 4. Candomblé -- Aspectos educacionais
-- Teses. 5. Religião nas escolas públicas -- Teses. 6. Cultos afro-brasileiros --
Aspectos educacionais -- Teses. 7. Pluralismo cultural -- Teses. 8. Professores --
Formação -- Teses. 9. Discriminação na educação -- Teses. 10. Multiculturalismo -
- Teses. 11. Preconceitos -- Aspectos religiosos -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Ana Maria Rabelo, 1960-. III. Brito, José Eustáquio de,
1963-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catlogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

DEFESA DE TESE DA ALUNA
ALESSANDRA MARIA DA SILVA GOMES

Realizou-se, no dia 05 de julho de 2025, às 14:00 horas, no Terreiro - Ilê Asé Sòpònnón - Rua Isaura Possidônio, nº. 100A - Bairro: Paraíso - BH/MG, a 1017ª defesa de tese, intitulada *POR UM FAZER NEGRO: As narrativas de educadores candomblecistas sobre suas experiências religiosas no cenário socioeducacional*, apresentada por ALESSANDRA MARIA DA SILVA GOMES, número de registro 2021650388, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Ana Maria Rabelo Gomes - Orientadora (UFMG), Prof(a). José Eustáquio de Brito – Coorientador (UEMG), Prof(a). Nilma Lino Gomes (UFMG), Prof(a). Natalino Neves da Silva (UFMG), Prof(a). Edgar Rodrigues Barbosa Neto (UFMG), Prof(a). Amauri Carlos Ferreira (PUC Minas), Prof(a). Genesco Alves de Sousa (UEMG).

A comissão considerou a tese: APROVADA, ressaltando a potência das narrativas, a escuta sensível e a contribuição para o campo da Educação, assim como para o campo dos Estudos da Religião. A banca sugere a divulgação do trabalho através de diferentes meios impressos e audiovisuais.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente Ata, que, lida e aprovada, vai assinada pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 05 de julho de 2025.

Prof(a). Ana Maria Rabelo Gomes (Doutora)

Prof(a). José Eustáquio de Brito (Doutor)

Prof(a). Nilma Lino Gomes (Doutora)

Prof(a). Natalino Neves da Silva (Doutor)

Prof(a). Edgar Rodrigues Barbosa Neto (Doutor)

Prof(a). Amauri Carlos Ferreira (Doutor)

Prof(a). Genesco Alves de Sousa (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Genesco Alves de Sousa, Usuário Externo**, em 08/07/2025, às 13:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Eustáquio de Brito, Usuário Externo**, em 08/07/2025, às 14:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Rabelo Gomes, Professora do Magistério Superior**, em 08/07/2025, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natalino Neves da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 08/07/2025, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edgar Rodrigues Barbosa Neto, Membro**, em 08/07/2025, às 15:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amauri Carlos Ferreira, Usuário Externo**, em 08/07/2025, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nilma Lino Gomes, Usuária Externa**, em 15/07/2025, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4364189** e o código CRC **BB706FDD**.

Com amor e saudade, dedico este trabalho à minha mãe Maria Dulce e minha filha Paolla Eduarda, que partiram, mas seguem presentes em cada passo da minha jornada. Suas memórias e ensinamentos continuam a me guiar, inspirando-me a seguir adiante com força e propósito. Esta tese é, em parte, fruto do amor e da coragem que aprendi com vocês.

AGRADECIMENTOS

Com humildade e reverência, expresso minha gratidão a *Olodumare*, o Criador Supremo, fonte de toda vida e existência. Sua energia sustenta o universo, guiando cada ser em sua jornada. Que sua luz continue a iluminar nossos caminhos, trazendo sabedoria, equilíbrio e proteção.

Reverencio *Èṣù*, guardião das encruzilhadas e mensageiro entre os mundos, que com sua sabedoria e dinamismo abre portas e conduz à evolução. Que sua presença siga orientando e protegendo cada passo, trazendo clareza e oportunidades.

Agradeço especialmente a *Omolu*, senhor da terra e da renovação, cuja força traz equilíbrio e restauração ao corpo e à alma. Que sua energia continue a iluminar e fortalecer aqueles que buscam saúde e transformação.

À *Ogum*, guerreiro valente e generoso, agradeço por sua proteção e presença em minha vida. Por estar sempre ao meu lado, me guardando e me guiando. Pela coragem que desperta em meu coração. Aceite minha gratidão e continue a abençoar minha jornada com sua força e poder.

Com profundo respeito e devoção, expresso minha gratidão também aos demais *Òriṣà* que guiam e protegem meu caminho. A todos, minha eterna gratidão!

Como nada se constrói sozinho; nada floresce sem raízes. Cada palavra desta tese é um fio tecido com dedicação, parceria e afeto. Por isso, dedico este momento também às pessoas, que foram chão, e luz.

Sobretudo, ao meu marido e *Bàbálòrisá* Eduardo de Omolu, companheiro, guia e fortaleza, que me sustenta no caminho. Que tanto me ensinou ao longo da jornada da vida. Seu apoio, sabedoria e companheirismo foram fundamentais para meu crescimento e para a realização deste trabalho. Cada aprendizado compartilhado e cada gesto de incentivo deixaram marcas profundas, tornando este caminho mais significativo.

À minha filha, *Ekedji* e *Osi Dagã* Priscilla Eduarda e ao meu neto, *Ogã* Pietro Eduardo, que são vida pulsante e razão de seguir adiante. Vocês trazem luz e significado à minha vida. Seu amor, sua presença e os momentos compartilhados são preciosos além das palavras. Esta jornada é, em grande parte, inspirada por vocês, e tudo que construo carrega um pedaço do carinho e da força que encontro em nossa família.

À minha mãe, *Hùn Só* Maria Dulce e à minha filha *Ekedji e Dagã* Paolla Eduarda, que partiram cedo, mas permanecem presentes, nos ventos, nas águas e em cada batida do meu coração. A vocês, o meu eterno amor.

À minha irmã Andrea Maria, cuja força e apoio se transformaram em pilares fundamentais em minha vida. A perda de nossa mãe nos uniu de maneira profunda, mas, ao longo desse percurso, também celebramos novas vidas com a chegada de Pietro e Laura, que nos proporcionam o impulso necessário para seguir em frente.

Aos educadores candomblecistas que fizeram desta pesquisa mais do que um estudo - transformaram-na em um gesto de luta e renovação.

À minha orientadora, Professora Ana Maria Rabelo Gomes, expresso minha sincera gratidão pelo olhar atento e cuidadoso que sempre dedicou ao meu trabalho. Sua orientação foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa e sua confiança em meu potencial me inspirou a perseguir meus objetivos com determinação.

Ao meu coorientador, Professor José Eustáquio de Brito, sou imensamente grata por, mais uma vez, trazer sabedoria e direção ao meu trabalho. Seu apoio foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, além de se tornar uma fonte de coragem e um exemplo a ser seguido.

À toda a família do *Ilè Asé Sòpònnón*, que fortalece caminhos e crenças, e em especial aos *Ogã* Richard e Alexandre, pela ajuda constante, *Abian* Ana Nardim e *Ègbón* Paloma Marques, Rômulo Alves e Wilha pela parceria que ilumina e inspira.

Ao *Ègbón* Lucas Hungueri, cujo talento deu forma ao nosso olhar. Expresso minha mais sincera gratidão por sua dedicação na criação da capa desta tese. Sua sensibilidade artística e habilidade em transformar conceitos em imagens deram à minha pesquisa uma identidade visual única e representativa. A arte da capa não apenas enriquece o trabalho esteticamente, mas também comunica a essência do estudo de forma impactante. Muito obrigado pelo empenho e criatividade!

À *Hùn Só* Laura Abreu, cujas ilustrações traduziram sonhos em imagens. Gratidão pelo uso de seu talento e dedicação que trouxeram vida e profundidade ao conteúdo, tornando a experiência visualmente envolvente e significativa. Muito obrigado pelo seu trabalho excepcional!

Ao *Ègbón* Ian, da produtora “*Filmes de Areia*”, meu sincero agradecimento pelo profissionalismo e dedicação na gravação das entrevistas e na produção audiovisual deste trabalho. Seu talento e esforço foram essenciais para dar voz e imagem à pesquisa,

tornando-a mais rica e acessível. Muito obrigado a você e toda sua equipe de áudio visual: Ègbón Clara Tempone, Ìyáwó Renan Távola, Ìyáwó Wesley Fernando - por darem voz e ritmo às memórias.

Ao Ègbón Hudson de Assis, que com suas fotos congelou o tempo em instantes de luz.

À banca examinadora, que emprestou saber e rigor, e em especial aos Professores Edgar Barbosa Neto, Natalino Neves da Silva e a Professora Nilma Lino Gomes, por cada conversa, cada conselho e cada palavra que contribuiu para moldar este trabalho.

Às funcionárias do Departamento de Cirurgia da Faculdade de Medicina - UFMG, minha profunda gratidão. Nos momentos sombrios e nas minhas ausências, vocês foram apoio e paciência, garantindo que tudo seguisse com dedicação e cuidado. Que a vida lhes retribua com reconhecimento e alegria.

Com orgulho e respeito, expresso minha gratidão ainda ao povo preto, do qual faço parte. Nossa história é marcada pela resistência, pela força e pela sabedoria ancestral que atravessa gerações. Cada conquista, cada luta e cada expressão de cultura reafirmam a grandeza de nossa identidade e o valor de nossa existência. Que possamos seguir fortalecendo uns aos outros, honrando aqueles que vieram antes de nós e construindo caminhos para aqueles que virão depois.

Este texto é uma oferenda de gratidão.

Que cada nome aqui lembrado receba em dobro o carinho, apoio e força que me ofereceram.

*"Mo dúpé fún gbogbo ẹda tí ó ẹ àwòkòsílẹ̀ ayé
àwọn ènìyàn, àwọn tí kò jẹ̀ ènìyàn,
àti àwọn tí ó ju ènìyàn lọ. Kí ibùkún,
àlàáfíà àti ìmólára gbàgbé wa gbogbo."*

*Agradeço a todos os seres que compõem o cosmos
os humanos, os não humanos e os mais que humanos.
Que bênçãos, paz e harmonia nos envolvam a todos.*

Asé

Integridade.

Ser negra,
Na integridade
Calma e morna dos dias.

Ser negra,
De carapinhas,
De dorso brilhante,
De pés soltos nos caminhos.

Ser negra,
De negras mãos,
De negras mamas,
De negra alma.

Ser negra,
Nos traços,
Nos passos,
Na sensibilidade negra.

Ser negra,
Do verso e reverso,
Do choro e riso,
De verdades e mentiras,
Como todos os seres que habitam a terra.

Negra Puro afro sangue negro,
Saindo aos jorros

Por todos os poros.

Geni Mariano Guimarães¹

¹ Geni Mariano Guimarães é uma ativista, poeta e escritora brasileira. É autora de 10 livros de poemas, contos e infantis. Iniciou a carreira literária publicando poemas em jornais da cidade de Barra Bonita, no interior paulista. O primeiro livro, Terceiro filho, foi lançado em 1979.

RESUMO

A presente proposta de pesquisa, realizada no âmbito dos Terreiros de Candomblé, objetivou a investigação, compreensão, análise e discussão da formação e das práticas/ações cotidianas de educadores e educadoras iniciados(as) no Candomblé que remetem à sua relação com a religiosidade em diferentes espaços educativos na cidade de Belo Horizonte e região metropolitana, com ênfase em escolas, cursinhos preparatórios, sistema prisional, sistema socioeducativo. Desta maneira, através de entrevistas narrativas acrescidas de uma escuta sensível e uma postura autorreflexiva, advindas de encontros nos diferentes Terreiros pesquisados, procurou ainda expor a necessidade de valorização da riqueza, pluralidade e diversidade cultural existente nesta religião, bem como subsidiar discussões acerca da existência do preconceito religioso anos após a promulgação da Lei Federal nº. 10.639/03. Com base em tais procedimentos metodológicos, buscou por um desdobramento de olhares direcionados as pessoas pertencentes e iniciadas nos Terreiros de Candomblé, a fim de registrar a vivência destes a partir de suas experiências como educadoras. Pretendeu, ainda, fomentar a discussão quanto à necessidade do fortalecimento da identidade étnico-racial, visando à valorização da pluralidade cultural e religiosa, ressaltando importantes elementos presentes nas cosmovisões africanas. Neste esforço apoiou-se nas ideias de autores como Muniz Sodré, José Paulino Castiano, Rodrigo Ednilson de Jesus, Isabelle Stengers, Nilma Lino Gomes, Luiz Rufino, Luiz Antônio Simas e Luciano da Silva Candemil para melhor construção de um referencial teórico. Acreditou-se, assim, que este fortalecimento tenha potencial para gerar narrativas que superem o silenciamento e revelem as posturas etnocêntricas que geram mecanismos de discriminação, marginalização, preconceito e exclusão, reafirmando a carência do exercício de valores e práticas de relações humanas dentro dos espaços educativos, que levam ao real reconhecimento dos saberes e valores presentes nas mais diversas expressões religiosas afro-brasileiras.

Palavras-chave: diversidade cultural; diversidade religiosa; Candomblé; preconceito religioso; formação de professores.

RESUMEN

Esta propuesta de investigación, realizada en el ámbito de *Terreiros* de Candomblé, tuvo como objetivo investigar, comprender, analizar y discutir la formación y las prácticas/acciones cotidianas de educadores iniciados en Candomblé que se refieren a su relación con la religiosidad en diferentes espacios educativos de la ciudad de Belo Horizonte y la región metropolitana, con énfasis en las escuelas, los cursos preparatorios, el sistema penitenciario, el sistema socioeducativo. De esta manera, a través de entrevistas narrativas más una escucha sensible y una postura autorreflexiva, surgidas de encuentros en los diferentes *Terreiros* investigados, también buscó exponer la necesidad de valorar la riqueza, pluralidad y diversidad cultural que existe en esta religión, así como subsidiar discusiones sobre la existencia de prejuicios religiosos años después de la promulgación de la Ley Federal Nº. 10.639/03. A partir de tales procedimientos metodológicos, buscamos mirar a personas pertenecientes e iniciadas en Terreiros de Candomblé, con el fin de registrar sus vivencias a partir de sus experiencias

como educadores. También pretendió fomentar el debate sobre la necesidad de fortalecer la identidad étnico-racial, con el objetivo de valorar la pluralidad cultural y religiosa, destacando elementos importantes presentes en las cosmovisiones africanas. En este esfuerzo, nos basamos en las ideas de autores como Muniz Sodré, José Paulino Castiano, Rodrigo Ednilson de Jesus, Isabelle Stengers, Nilma Lino Gomes, Luiz Rufino, Luiz Antônio Simas y Luciano da Silva Candemil para construir mejor un marco teórico. Se creyó, por tanto, que este fortalecimiento tiene potencial para generar narrativas que superen los silenciamientos y revelen las posturas etnocéntricas que generan mecanismos de discriminación, marginación, prejuicio y exclusión, reafirmando la falta del ejercicio de valores y prácticas de relaciones humanas dentro de los espacios educativos, que conduzcan al reconocimiento real de los saberes y valores presentes en las más diversas expresiones religiosas afrobrasileñas.

Palabras clave: Diversidad cultural; diversidad religiosa; candomblé; prejuicio religioso; formación docente.

RÉSUMÉ

Cette proposition de recherche, réalisée dans le cadre de Terreiros de Candomblé, visait à enquêter, comprendre, analyser et discuter de la formation et des pratiques/actions quotidiennes des éducateurs initiés au Candomblé qui font référence à leur relation avec la religiosité dans différents espaces éducatifs de la ville de Belo Horizonte et de la région métropolitaine, avec un accent sur les écoles, les cours préparatoires, le système pénitentiaire, le système socio-éducatif. De cette manière, à travers des entretiens narratifs, une écoute sensible et une position d'autoréflexion, nées de rencontres dans les différents Terreiros étudiés, on a également cherché à exposer la nécessité de valoriser la richesse, la pluralité et la diversité culturelle qui existe dans cette religion, ainsi qu'à subventionner les discussions sur l'existence de préjugés religieux des années après la promulgation de la loi fédérale n°. 10 639/03. Sur la base de ces procédures méthodologiques, nous avons cherché à examiner les personnes appartenant et initiées aux Terreiros de Candomblé, afin d'enregistrer leurs expériences à partir de leurs expériences en tant qu'éducateurs. Il visait également à encourager le débat sur la nécessité de renforcer l'identité ethnique et raciale, en visant à valoriser la pluralité culturelle et religieuse, en mettant en évidence les éléments importants présents dans les visions du monde africaines. Dans cet effort, nous nous sommes appuyés sur les idées d'auteurs tels que Muniz Sodré, José Paulino Castiano, Rodrigo Ednilson de Jesus, Isabelle Stengers, Nilma Lino Gomes, Luiz Rufino, Luiz Antônio Simas et Luciano da Silva Candemil pour mieux construire un cadre théorique. On a donc cru que ce renforcement avait le potentiel de générer des récits qui surmontent le silence et révèlent les positions ethnocentriques qui génèrent des mécanismes de discrimination, de marginalisation, de préjugés et d'exclusion, réaffirmant le manque d'exercice de valeurs et de pratiques de relations humaines au sein des espaces éducatifs, qui conduisent à une réelle reconnaissance des connaissances et des valeurs présentes dans les expressions religieuses afro-brésiliennes les plus diverses.

Mots-clés: Diversité culturelle; diversité religieuse; Candomblé; préjugés religieux; formation des enseignants.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- <i>Ogã</i> Pietro Eduardo	30
Fotografia 2 - Serra de <i>Legba</i> (África)	33
Fotografia 3 - <i>Ogã</i> Pietro em um ritual ligado à sua iniciação.....	37
Fotografia 4 - <i>Ogã</i> Pietro em sua confirmação/iniciação em 2022	39
Fotografia 5- <i>Ogã</i> Pietro recolhido para sua iniciação	40
Fotografia 6 - <i>Ogã</i> Pietro em sua primeira obrigação em 2024	42
Fotografia 7 - <i>Ogã</i> Pietro.....	46
Fotografia 8 - <i>Ilè Asé Oyá Kurugesi</i>	50
Fotografia 9 - Aldeia de Mata Cerrada.....	51
Fotografia 10 - <i>Ilè Asé Ògún Onirè</i>	51
Fotografia 11 - Terreiro <i>Ilè Asé Sòpònnón</i>	51
Fotografia 12 - <i>Ìpàdé</i> - Ensaio fotográfico do <i>Odaragbe</i>	58
Fotografia 13 - Preparação <i>Ìpàdé</i>	59
Fotografia 14 - <i>Èsù</i> - Ensaio fotográfico do <i>Odaragbè</i>	60
Fotografia 15 - Fotógrafo e colaborador <i>Ègbón</i> Hudson de Assis	61
Fotografia 16 - <i>Ègbón</i> Clara e <i>Ìyáwó</i> Renan	61
Fotografia 17 - <i>Ègbón</i> Ian: responsável pela produtora Filmes de Areia.....	62
Fotografia 18 - Filmagem.....	64
Fotografia 19 - <i>Ìyáwó</i> Diane no dia de gravação.....	65
Fotografia 20 - Educadores(as) Participantes.....	68
Fotografia 21 - <i>Aficodé</i> Alexandre	69
Fotografia 22 - <i>Ìyáwó</i> Tamires	71
Fotografia 23 - <i>Ègbón</i> Felipe.....	72
Fotografia 24 - <i>Ègbón</i> Flávia Carolina.....	75
Fotografia 25 - <i>Ìyáwó</i> Daiane	77
Fotografia 26 - <i>Ìyáwó</i> Camila.....	79
Fotografia 27 - <i>Ekedji</i> Taynara.....	82
Fotografia 28 - <i>Ìyáwó</i> Thaís.....	84
Fotografia 29 - <i>Ìyáwó</i> Stéphanni	86
Fotografia 30 - <i>Ojú Odé</i> Tiago Henrique	87
Fotografia 31 - <i>Ìyáwó</i> Aíira Brisa.....	90
Fotografia 32 - Visita à oficina de forja do Sr. Paulo de Antu – Esmeraldas – MG – 2023	93
Fotografia 33 - Visita dos alunos(as/es) da Pós-graduação da UEMG	117
Fotografia 34 - Apresentação do Projeto da UEMG	117
Fotografia 35 - Professores da UEMG	118
Fotografia 36 - Alunos(as/es) da UEMG e participantes do <i>Ilè Asé Sòpònnón</i>	119
Fotografia 37 - Conversa com a candidata a Prefeitura de BH - Duda Salabert.....	119
Fotografia 38 - Conversa com a candidata a Prefeitura de BH - Duda Salabert.....	119
Fotografia 39 - <i>Patéwó</i>	146
Fotografia 40 - É preciso andar com cautela – Gritos que escondem silêncios e segredos....	151
Fotografia 41 - <i>Ikan</i>	158
Fotografia 42- <i>Sàorò</i>	158
Fotografia 43 - Comida ritual do <i>Òrìṣà Omolu</i>	174
Fotografia 44 - <i>Ekedji</i> Priscilla Eduarda Caracterizada para a festa de <i>Esù</i> em 2024.....	179
Fotografia 45 - <i>Omólú</i> do <i>Bàbálòrisá</i> Eduardo.....	191
Fotografia 46 - <i>Sàsàrà</i>	193
Fotografia 47 - Mesa de <i>Olubajé</i> – <i>Ilè Asé Sòpònnón</i>	195
Fotografia 48 - <i>Ègbón</i> Jean em sua <i>Pambu Njila</i>	207

Fotografia 49 - Festa de agrado a <i>Mpambu Njila</i> em 2024	208
Fotografia 50 - <i>Kùrá</i>	214
Fotografia 51 - <i>Oyá</i> de Daiane	220
Fotografia 52 - Alguns dos participantes da Comunidade <i>Ilè Asé Sòpònnón</i>	225
Fotografia 53 - <i>Ogã</i> Pietro Eduardo em sua função no barracão	244
Fotografia 54 - Agrado às entidades Pretos Velhos	245
Fotografia 55 - <i>Ègbón</i> Guto e <i>Hunsó</i> Maria Clara	247
Fotografia 56 - <i>Ìyáwó</i> no momento de reza	247
Fotografia 57 - <i>Ogã</i> Pietro brincando – Jogo de imitação ligado aos caboclos	249
Fotografia 58 - <i>Ogã</i> Pietro em dia de festa - <i>Ilè Asé Sòpònnón</i>	250
Fotografia 59 - Família do <i>Ilè Asé Sòpònnón</i> na Semana da Consciência Negra - Africanidades – Cidade de Esmeraldas 2023	257
Fotografia 60 - Ornamentação do balaio de frutas para as divindades	261
Fotografia 61 - Ensaio do Afoxé do <i>Ilè Asé Sòpònnón</i>	261
Fotografia 62 - Samba de Crioula – <i>Hunsó</i> Maria Clara e <i>Ekedji</i> Flávia	262
Fotografia 63 - Ornamentação para festa – <i>Ilè Asé Sòpònnón</i> – <i>Hunsó</i> Laura Abreu	262
Fotografia 64 - Integrantes da orquestra litúrgica do <i>Ilè Asé Sòpònnón</i>	262
Fotografia 65 - <i>Ìyá agbá sé</i> Paloma e <i>Pegigan</i> Philip	263
Fotografia 66 - <i>Ègbón</i> Jean no samba de crioula do <i>Ilè Asé Sòpònnón</i>	265
Fotografia 67 - <i>Ègbón</i> Wilha – Samba de Crioula	266
Fotografia 68 - <i>Ya Efum</i> Mirna	270
Fotografia 69 - Dança Narrativa de <i>Ọ̀ṣọ̀ṣì</i>	272
Fotografia 70 - <i>Ogã</i> Pietro Eduardo aprendendo a tocar com o Caboclo Martim Pescador ..	272
Fotografia 71 - <i>Bàbálòrisá</i> Eduardo no Samba de Crioula	274
Fotografia 72 - <i>Osidadgã</i> Priscilla e <i>Ègbón</i> Lucas - Samba de Crioula	277
Fotografia 73 - Apresentação do Samba na UEMG - Unidade de Divinópolis	278
Fotografia 74 - <i>Hun só</i> Maria Clara dançando com <i>Omólú</i> de Pai Eduardo	278
Fotografia 75 - Alegria do samba de Terreiro. <i>Ìyáwó</i> Ananda e <i>Pegigan</i> Philip	278
Fotografia 76 - <i>Ọ̀ṣọ̀ṣì</i> pegando a caça	279
Fotografia 77 - De geração em geração. Samba de Terreiro - Pai, filha e neto	279
Fotografia 78 - Afoxé <i>Ilè Asé Sòpònnón</i> - Participação no evento promovido em BH - "Clima de Favela" em 2022	280
Fotografia 79 - Samba – Cidade de Esmeraldas - 2023	280
Fotografia 80 - <i>Ogã</i> Pietro – Poética da malandragem	283
Fotografia 81 - <i>Ekedji</i> Priscilla, Professora Mariana, <i>Ogã</i> Pietro e <i>Ogã</i> Ney	285

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Espelho da verdade	63
Ilustração 2 - <i>Igbá nla</i>	138
Ilustração 3 - <i>Ori</i>	144
Ilustração 4 - A criação de <i>Ènìyàn</i>	149
Ilustração 5 - Entre remédio e oferenda	189
Ilustração 6 - <i>Omólú</i> varre as doenças do mundo	192
Ilustração 7 - <i>Oya</i> , uma linda borboleta	221

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Iniciação Religiosa - Fase 1	52
Tabela 2 – Declaração Étnico-Racial - Fase 1	52
Tabela 3 – Atuação Profissional - Fase 1	53
Tabela 4 – Formação Escolar - Fase 1	53
Tabela 5 - Autodeclaração Étnico-Racial – Fase 2	54
Tabela 6 - <i>Ilê Asê Kurugesi</i> – Fase 2	54
Tabela 7 - <i>Ilê Asê Sòpònnón</i> – Fase 2	54
Tabela 8 - Formação estudantil - Fase 2	55

LISTA DE ABREVIATURAS

ABLGBT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAT - Autorização Temporária para Lecionar CBF – Confederação Brasileira de Futebol
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica CEP - Código de Endereçamento Postal
CES - Censo da Educação Superior. CNJ – Conselho Nacional de Justiça
CNPCP – Conselho Nacional de Políticas Criminal e Penitenciária COVID – Coronavírus Disease
CP-UFGM – Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCAFRO – Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes EDUTEC – Tecnologia Educacional
ENEM– Exame Nacional do Ensino Médio EPN – Educação Popular Negra
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior FIFA – Federação Internacional de Associação de Futebol
IA – Inteligência Artificial
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente dos Recursos Naturais Renováveis ISER – Instituto de Estudos da Religião
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LEP – Lei de Execuções Penais
MEC – Ministério da Educação e Cultura MSE – Medidas Socioeducativas
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável ONG – Organização Não Governamental
PBH – Prefeitura de Belo Horizonte
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNSIPN - Política Nacional de Saúde Integral da População Negra PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PRO-UNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais SARS-Cov-2 – Síndrome Respiratória Aguda Grave – Coronavírus 2
SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
STF – Supremo Tribunal Federal

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TSA – Teoria da Aprendizagem Situada
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais UFPR – Universidade Federal
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura UTI – Unidade
de Tratamento Intensivo.

SUMÁRIO

APRESENTA-SER	20
APRESENTAÇÃO.....	25
CAPÍTULO I - <i>NWA ONA</i> – A PROCURA DE CAMINHOS	33
1.1 As primeiras encruzilhadas.....	33
1.2 De dentro e de perto, não de fora e de longe.....	34
1.3 Oxê! Nessa <i>limera</i> eu sou a Outra e, deveras, a outra sou eu mesma!.....	35
1.4 Na grande caminhada – Os primeiros passos, entre labirintos e encruzilhadas.....	46
1.5 Os primeiros achados.....	52
1.6 Pela viagem afrodiaspórica, os ingredientes para preparação do <i>Ìpàdé</i> intelectual	58
CAPÍTULO II – DO <i>EGBÉ</i> PARA A EDUCAÇÃO	68
2.1 <i>ÀWÚRÉ</i> - Os primeiros diálogos	69
2.1.1. <i>ÒŞÓÒŞÌ</i> , o caçador de alegrias.....	69
2.1.2. <i>ÒŞÓÒŞÌ</i> , o sustento e a prosperidade.....	71
2.1.3 <i>ÒŞÓÒŞÌ</i> – Agilidade, abundância e fartura para a educação.....	72
2.1.4 <i>YEMONJÁ</i> - <i>Ìyá Ori</i> - Senhora, dona das cabeças.....	75
2.1.5 <i>YÀNSÁN</i> , a mãe do entardecer.....	77
2.1.6 <i>OYÁ</i> , a energia transformadora da realidade.....	78
2.2 <i>KOLOFÉ</i> - Ampliando o álbum de vivências.....	80
2.2.1 <i>ODOCIABA</i> , a força das águas	82
2.2.2 <i>ÒŞÓÒŞÌ</i> - Pelo arco e flecha: a transformação	83
2.2.3 <i>YANSÃ</i> – A essência do vento!.....	85
2.2.4 <i>LÓGUNÈDÈ</i> – O príncipe da guerra.....	87
2.2.5 <i>ÒSÚN</i> – A doçura e a resistência	89
CAPÍTULO III - AO FARDO DA COR - <i>MOJUBÁ</i>	92
3.1 No desafio da viagem, tensões e inquietações	93
3.2 A experiência do corpo negro.....	94
3.3 A quantas anda o processo de formação educacional do corpo negro?	99
3.4 Como é lido o corpo dos educadores(as) candomblecistas a contar de suas roupas e insígnias religiosas em seus lugares de ação educacional?.....	131
3.5 O corpo que habito.....	137
3.6 Entre o dizível e o indizível, gritos que o silêncio esconde	151

CAPÍTULO IV – ATÓTO – DIANTE DO SILÊNCIO E DO SEGREDO SAGRADO DO CANDOMBLÉ: A FALÁCIA DA LAICIDADE E O RACISMO NO BRASIL	173
4.1. Silêncio e Segredo no Sagrado do Candomblé.....	173
4.2 Êké- No exórdio brasileiro entorno da laicidade, qual o lugar destinado a magia e aos encantos oriundos das religiões afro-brasileiras?.....	178
4.3 No Estado Laico, como resultado do Racismo a educação tão qual a saúde do povo preto, pede socorro.....	186
4.4 Na querela da laicidade do Estado brasileiro, o racismo religioso presente no Sistema Socioeducativo e Prisional.....	201
CAPÍTULO V - <i>ŞİŞE DÚDÚ</i> - O FAZER NEGRO: CORPOREIDADE, ENCANTAMENTO, ALEGRIA E POÉTICAS	225
5.1 De <i>Enikan</i> à <i>Ègbé</i> , o <i>Fazer Negro</i> : a construção do “Ser” Humano e do “Ser” Social – um exercício de espelhamento.....	227
5.2 <i>FARAIMARÁ</i> : PELO FAZER NEGRO, AGENCIAMENTOS, CORPOREIDADE E CORPORALIDADE	235
5.3 Na Educação, pelo <i>Fazer Negro</i> , o afeto e a transformação como instrumento de uma poética que traz sentido à vida.	240
5.4 Pelo <i>Fazer Negro</i> , o ensino-aprendizagem do Terreiro que reverbera em ações no campo da educação.	244
5.5 O poder do encantamento e o encantamento como poder nas práticas educacionais ...	258
5.6 <i>Òdàrà</i> : Para a educação, a estética da alegria que ecoa no <i>Fazer Negro</i>	262
5.7 O poder de <i>Èṣù</i> para os caminhos de uma Educação que dança.....	265
CAPÍTULO VI: <i>SIRÉ</i> – A DANÇA DA EDUCAÇÃO: NA POÉTICA DA <i>SAFOCIDADE</i> , GINGA E MALÍCIA PARA UNIR ARTE, POLÍTICA E CULTURA.	280
6.1 O uso da Lei no exercício da <i>Poética da Safocidade</i>	289
6.2 Na Poética da <i>Safocidade</i> , a dialética da malandragem e a ginga contida no drible intelectual engendrado pelo <i>Fazer Negro</i>	294
6.3 No caminho da malandragem, a transgressão.....	304
6.4 Transgressão e Encantamento para unir Arte, Política e Educação	308
CONSIDERAÇÕES FINAIS - <i>EPÀ BABÁ!</i>	317
REFERÊNCIAS	320

APRESENTA-SER²

*E quando pisar no terreiro
Procure primeiro, saber quem eu sou
Respeite quem pôde chegar onde a gente chegou
(Moleque atrevido – Jorge Aragão)*

Inicialmente, devo dizer que, de fato, os conhecimentos e experiências produzidos no dia a dia de uma mulher negra, pobre e candomblecista são vistos de forma distante do que se convencionou a ser entendido como um saber que pode contribuir de forma profícua ao saber científico. Quando criança, tanto a Educação quanto a Ciência me foram apresentadas pautadas em uma dualidade preta e branca, um binarismo cartesiano que molda as relações Étnico-Raciais, onde os opostos me elevaram à protagonista de um regime de exclusão de “ser” e de “existir”.

Logo, desde que me entendo por pessoa, percebi que o cotidiano de uma mulher preta exige enfrentamentos que acabam levando a um posicionamento perante a nossa própria existência. Por isso, ao longo da vida, a um só tempo, no entrelace das faces de filha, mãe, avó, esposa, profissional/educadora e religiosa, entre obstáculos e realizações, foram trazidos à tona entendimentos, linguagens, emoções e sentimentos que revelaram a formação de questionamentos. Esses questionamentos inauguraram, timidamente, um pensamento crítico acerca do meu próprio papel no mundo e de como eu poderia corroborar com a luta para eliminar adversidades existentes e emergentes à sobrevivência individual e coletiva de pessoas e grupos marginalizados socioeducacionalmente por um imperativo ontológico hegemônico.

Desta forma, por meio da formação inicial de uma consciência crítica, mediada por uma sensibilidade outorgada e enriquecida pelo sagrado, surgiu a necessidade do exercício da reflexão: ponderações acauteladas pelas sensações de um corpo mutilado socioeducativamente, mas que se mostrou fortalecido pela indignação nascida da injustiça e pela percepção do privilégio delegado ao “uno”, que sempre excluiu o “pluri”.

² Neste momento, procuro ir além de uma apresentação, reconhecendo-me como negra, mulher e candomblecista que busca estar engajada em uma historicidade e aberta às relações sociais, mas que, por diversas vezes, experimentou a indiferença, a discriminação e a exclusão social. Portanto, utilizo o “Ser” no sentido de “existir” pensando em como este “Ser/existir” está imbricado em algo ou em alguém nos possíveis círculos de conhecimentos, afetos, interesses, preocupações, desejos etc. Assumo a dependência de um tipo de consciência de mim mesma, de saber mergulhada e subordinada ao tempo. Não ao tempo cronológico, mas, ao existencial e assim, arraigada pela possibilidade de contribuir para a construção de um melhor futuro para as relações étnico-raciais. Desta forma, lembro-me das palavras de Bell Hooks (1989) citada por Grada Kilomba (2019, p. 28) e procuro passar de objeto a sujeito.

Deste momento em diante, baseada nos caminhos que me atravessam, ora com peso, ora com leveza, por suscitarem temas relacionados a subjetividades, questões sociais e educacionais, a alegria evocada pelo sagrado passou a inspirar a imaginação de uma Educação e uma Ciência abertas a mudanças. De forma conectada e interligadas a uma perspectiva cosmológica, transmitiam a certeza de que uma sensibilidade, construída pela experiência de vida, pode orientar e evidenciar a necessidade de uma imersão na dialética cuidadosa e delicada acerca das Relações Étnico-Raciais.

Tal reflexão busca contribuir para que o binômio Ciência/Educação alcance uma nova roupagem: espaços onde o “uno” e o “pluri” se tornem elementos de certificação da existência do humano em todas as suas perspectivas e dimensões. Assim, chancelados pelo sagrado contido na religião de matriz africana – o Candomblé – esses espaços podem unir os opostos em um equilíbrio dinâmico, reconhecendo-os como forças complementares para a existência.

Aprendi, há muito, que a narrativa leva ao autoconhecimento de quem narra. Por conseguinte, por meio desse relato, penso ser possível, ao me reconhecer como “sujeito” – não somente como representação, mas principalmente como presença –, desenvolver a capacidade de experimentar uma nova percepção de mim mesma.

Ao dedicar-me a este trabalho, tive a oportunidade de desenvolver uma pesquisa pautada pela história e pela própria vivência, em que a memória desempenhou um papel crucial tanto na sua elaboração quanto na compreensão do meu papel como pesquisadora negra e afrodescendente na área da Educação.

Uma história cujo começo não é recente atravessa o alto mar, abrigada no interior de navios negreiros e em baús de memórias de povos de diferentes etnias. Mesmo diante da dor e do sofrimento, esses povos enfrentaram os desafios de manterem vivas suas raízes, preservando o legado dos seus ancestrais. Graças a isso, nos dias atuais, podemos usufruir de um patrimônio cultural e religioso que contribuiu significativamente para a formação e estruturação do povo brasileiro.

Ao abordar a própria vivência, defendo a noção de consciência como existência, um processo de se ver e viver no corpo-fala, por meio da manifestação ou sensação pessoal. Assim, ao voltar o olhar para o caminho percorrido e para a sucessão dos acontecimentos, busquei refletir sobre a existência, considerando que, como pessoa, posso relatar os fatos vividos com o intuito de reconstruir minha trajetória, que, apesar de já percorrida, pode adquirir novos significados.

Desta forma, as narrativas aqui contidas não representam a verdade literal dos fatos, mas, sim, a representação destes, feita por mim e pelas demais pessoas envolvidas, favorecendo

o alcance da transformação da própria realidade. Almejei, através desta investigação, empreender uma análise das histórias vividas, da resistência e da (re)existência de sujeitos/educadores(as) que, assim como eu, estão ligados à religião do Candomblé.

Destarte, partindo da cor de pele, apresento-me como pesquisadora com meus cinquenta e cinco anos, mestre em educação e iniciada/confirmada como *Ekedji*³ o Terreiro de Candomblé de tradição nagô (nação⁴ de *Ketu*), denominado *Ilê Asè Sòpònnon*, na cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais, regido pelo *Bàbálòrisá Eduardo de Omolu*, há mais de 30 anos.

Nesta posição singular, em que se é narradora e personagem ao mesmo tempo, procuro evitar a ocultação atrás de outros(as/es) interlocutores(as) ou, mesmo, dos fatos narrados, pois, como pesquisadora, nesta proposta, faço parte da história: negra, candomblecista, mulher educadora-professora. Afirmando que, como praticante⁵ da Religião do Candomblé, assumi minha própria voz, minha cultura e meu grupo étnico-racial. Assim sendo, sigo narrando, sobretudo, como contribuição ao processo investigativo:

Relatos do *Asè*⁶:

No ano de 2016, trabalhando em um espaço de educação voltada para qualificação de jovens para posterior inserção no campo profissional, me foi delegada, como única professora negra do corpo docente da instituição, a organização da semana da consciência negra. Muito empolgada, envolvida pelo sentimento de responsabilidade, agradecida pela oportunidade, preparei uma atividade prática visando caracterizar a cultura negra: o jongo ou caxambu⁷. Em meio aos tambores e as saias de baianas bem coloridas, parecia que todos os discentes estavam se divertindo. Para minha surpresa, reverberando a interface entre raça/etnia e religião, como reação a essa iniciativa, na semana seguinte, sou convidada a deixar o programa sob o pretexto de ter trazido para o curso de qualificação, uma atividade que causou muito desconforto à instituição. Nunca soube se o “desconforto” foi atribuído pelos meus pares, pelos educandos ou talvez, quem sabe, por seus familiares. A mim, somente ficou a certeza de que, mais uma vez, sem muita explicação, se manifestava em um ambiente dedicado à educação, o estigma atribuído à religiosidade de matriz africana. (Ekedji Alessandra, 2023).

³ Por *ekédji* entende-se aquelas mulheres que, não tendo o dom de serem ocupadas e/ou entrar em transe, ou seja, receber a divindade, são imbuídas de cuidar das demais pessoas. Estas cuidam ainda, das roupas da divindade, de enxugar o suor e auxiliar as divindades a desocuparem seu médium, zelam pelo terreiro.

⁴ O termo nação indica a procedência dos escravos que originaram, em novas terras, as divindades cultuadas diferenciadas pelo idioma, liturgia, rituais, ritmos impressos nos toques dos tambores e liturgia, designando e distinguindo os vários segmentos da religião de Candomblé.

⁵ A palavra "praticante", no sentido atribuído pela filósofa da ciência Isabelle Stengers, permite pensar “do ponto de vista do que as pessoas podem se tornar capazes de fazer, pensar e sentir” porque pertencem a um território prático (Stengers, 2005, p. 190, tradução nossa).

⁶ *Relatos do asé*: expressão utilizada para nomear os depoimentos coletados durante o processo de pesquisa, os quais refletem experiências, saberes e vivências vinculadas às práticas e aos contextos das comunidades de terreiro.

⁷ O Jongo se apresenta como uma dança africana, inserida nas chamadas danças de umbigada. Praticada ao toque dos tambores, está imbricada na ancestralidade e destinada ao divertimento, todavia, é permeada pela religiosidade. A hierarquia constitui-se como elemento estruturante, pois, outrora, apenas os mais velhos podiam entrar na roda.

Em uma perspectiva analítica, com um olhar interseccional entre eixos de opressão como raça e religião, considerando a possibilidade de compreensão dos problemas sociais e educativos, não se pode ser uma voz sem rosto. Assim, em um ato de autorreflexão, procuro aproximar-me de diversos(as) interlocutores(as) e dos fatos narrados aqui. Conjecturo que são nos "pequenos" acontecimentos do cotidiano que se revelam os sentimentos das pessoas comuns, e não nas grandes aventuras de heróis.

É interessante pensar que, para o Candomblé, o tempo é circular, e a vida tende a ser uma eterna repetição do que já aconteceu em um passado remoto narrado. Dessa forma, ao tecer o tênue fio dessa História, como narradora e sujeito, retorno ao tempo para falar de origem:

Relatos do Asê:

Como educadora e pesquisadora⁸, nas malhas destas recordações, volto-me para Larrosa (2002) ao propor a noção de experiência, quando afirma que, no binômio experiência/sentido é que a experiência tem lugar. A partir desta leitura, deu-se início ao entusiasmo pela área da educação. Destarte, confirmada na designação de ekédji, a história, dentro da academia se principiou com o despontar de uma mudança de perspectiva humana possibilitada pelos estudos e a inserção na esfera da religião, além das situações vivenciadas em virtude do pertencimento racial e religioso, tanto individual quanto familiar. Ao iniciar com a fala de Geni Mariano, trouxe a ancestralidade, que se faz voz negra e que remaneja o corpo para um lugar de valor e reconhecimento intelectual/social – re-locus⁹. Nesta história, torno-me mãe de duas filhas que são igualmente iniciadas na religiosidade. Foi observando o trajeto educacional de Paolla e Priscilla que se fizeram evidentes situações vivenciadas, sob diferentes formas de opressão proporcionadas pela sociedade, onde o preconceito e o racismo religioso, somado à dinâmica da interseccionalidade da pobreza e da cor da pele são escamoteados por fachadas que ocultam a perversidade na esfera educacional. (Ekedji Alessandra, 2023)

Ao elaborar este trabalho analiticamente, considerando a própria experiência de relatora/pesquisadora, configurou-se uma forma de criar um contraste entre o passado vivido e o presente a ser estudado. Minha subjetividade integrou-se à investigação por meio de uma perspectiva dialógica e polifônica, reconhecendo as influências da experiência pessoal no processo de pesquisa.

A pesquisa realizada durante o mestrado, intitulada *Por Uma Escuta Sensível: O que dizem as crianças e adolescentes candomblecistas a respeito de suas experiências religiosas considerando o contexto socioeducacional em que vivem?*, evidenciou que, no espaço escolar

⁸ Tenho formação no ensino básico em escolas públicas e concluí minha formação profissional inicial no Magistério aos dezoito anos, o que me possibilita a regência de turmas de educação infantil, com as quais trabalhei por um período.

⁹ O termo é utilizado na pesquisa como uma nova proposta de leitura sobre caminhos e repertórios negros nos espaços—uma lente que permite imergir em territórios e trajetórias onde circulam epistemes, intelectos, profissionais e existências que as discussões sobre educação não costumam abordar com frequência.

formal, os valores instituídos continuam a manifestar indiferença, racismo religioso e/ou invisibilidade em relação às crianças e jovens candomblecistas.

Por meio desta investigação, foi possível identificar a presença de atitudes conflituosas dentro das escolas em relação à religião do Candomblé. Essas atitudes colaboram para a negação da identidade dos grupos formadores — incluindo discentes, docentes e outros funcionários — devido à prevalência de valores e saberes hegemônicos nesse ambiente. Tal realidade fundamenta a proposta aqui apresentada.

Esse fato foi comprovado pelas narrativas das crianças e adolescentes participantes da pesquisa. A partir disso, procuro resgatar, ao longo do processo, essas vozes em um movimento de respeito a um *continuum*, que pode contribuir para um melhor equacionamento do problema central que norteia este novo caminho.

Relatos do Asê:

Eu não conto por que tem gente lá na escola que é contra o Candomblé. E tem gente que não é, mas a gente ainda não sabe. A gente tá conhecendo todo mundo e aí tá chegando muita gente que conhece o Candomblé. Aí as pessoa que criticam, vão passando pra outras pessoas que também criticam que aí, depois falam que Candomblé não existe". (KETHELLEN, 2020:213).

Com efeito, há que se considerar a existência de contextos sociais marcados pela manifestação de atos de intolerância e racismo religioso, hierarquias culturais, preconceito e discriminação relacionados à iniciação religiosa e à inserção de educadores e educadoras em Comunidades de Terreiros – Candomblé. Além disso, ao realizar este trabalho, percebi que pesquisas são sempre processos inacabados. No entanto, elas podem suscitar discussões que impulsionam outros estudos sobre o tema em diversas áreas do conhecimento.

Diante do exposto, sob um novo ângulo, ao explorar trilhas que oportunizam mudanças em relação à desconstrução de conceitos estereotipados e eurocêntricos, e considerando a riqueza dos colóquios efervescentes oriundos da discussão apresentada no mestrado, justifico a escolha deste recorte. O tema "Candomblé e Educação" continua a suscitar interrogativas, tornando inevitável aprofundar-se ainda mais nesse campo de saber.

Assim, iniciei uma nova possibilidade de elucidação de questões relacionadas ao Candomblé por meio do Doutorado. Essa decisão surgiu da relação com a dimensão e expressão religiosa, bem como dos processos de opressão que nela se manifestam, partindo das investigações realizadas no mestrado e das situações vivenciadas durante o exercício das atividades de docência no curso de formação profissional.

Foi essa experiência que revelou a necessidade de continuar trilhando o caminho da pesquisa acadêmica. Considero essencial avançar, em um movimento de interface, no

aprofundamento do tema por meio da interlocução com diversas pessoas que ajudam a compor os grupos formadores nos variados espaços educacionais.

Assim, peço licença para apresentar o que foi produzido.

APRESENTAÇÃO

A educação, como campo social, favorece várias vivências, podendo possibilitar o aprendizado através de uma prática pedagógica que leve em conta os diversos saberes inseridos nas mais variadas culturas. Neste sentido, com base em sua capilaridade, procurei pautar, aqui, a fundamental importância das religiões de cunho afro-brasileiro, como o Candomblé, em sistemas educacionais e nos processos de ensino e aprendizagem.

Certamente, esta temática, assim como as outras, deve integrar o repertório mais amplo que pode subsidiar e promover o diálogo na educação. No entanto, na prática, estas religiões continuam a sofrer preconceitos e discriminações até hoje. Baseado nisso, esta investigação parte da premissa de que a opressão desse segmento persiste mesmo nos dias atuais, resultando em abordagens ausentes sobre essas manifestações e suas possíveis implicações nas esferas educativas. Alternativamente, estou convencido de que as narrativas de pessoas de *Asé*¹⁰ considerando a aprendizagem ritualística, podem indicar um desenvolvimento de uma prática singular. Essa prática pode revelar uma nova forma de ser e existir, intrinsecamente ligada à religião do Candomblé, e contribuir significativamente para a área educacional.

Apesar da existência de estudos e discussões sobre a formação de professores e suas práticas educacionais, acredito que é necessário investigar a dinâmica dos saberes e valores incorporados por educadores(as) adeptos(as/es) e iniciados(as/es) no Candomblé. Esses indivíduos, cujos valores e modos de ser são influenciados pelas vivências no sagrado, tendem a ser relevantes para a atuação em diversos espaços socioeducacionais. Isso se deve às dimensões formadoras próprias desta religião. É importante notar que, nas comunidades de Candomblé, todos os(as/es) praticantes são considerados(as/es) educadores(as), pois estão imersos em um processo de ensino-aprendizagem contínuo, sendo constantemente atravessados(as/es) por aprendizagens ritualísticas. Desta forma surgiu a indagação: Como são/estão as experiências que configuram a ação de ensino de pessoas iniciadas no Candomblé que se percebem e se autoidentificam como educadores(as), nos diversos espaços educativos que atuam, diante do contexto caracterizado por atos de intolerância e racismo religioso, hierarquias culturais, preconceito e discriminação, na cidade de Belo Horizonte e região

¹⁰ Para a religião do Candomblé o *Asé* (axé) é considerado “Força Vital”. Força que promove o dinamismo.

metropolitana, tendo em vista, a obrigatoriedade, no âmbito educacional, das possíveis formas de interação com o universo da cultura afro-brasileira, que neste caso, é expresso pelos valores e *modos* de ser do Candomblé?

Com base nos marcadores descritos, investiguei, compreendi e analisei, a partir de narrativas, as experiências e diferentes formas de ensinar e aprender, influenciadas por valores religiosos e culturais. Esses conceitos e princípios constituem uma base teórica e prática sólida, que orienta as ações educacionais dessas pessoas em diversos espaços e momentos. Para isso, foi necessário identificar os saberes (educação e cultura) e valores (respeito e ética) incorporados por esses(as) praticantes na construção de suas identidades, fundamentadas em suas vivências no Terreiro. Esta atitude permitiu revelar como esses valores e modos de ser influenciam os(as/es) educadores(as) no seu trabalho de ensino/aprendizagem. Além disso, analisou e compreendeu os processos de opressão enfrentados por essas pessoas ao expressarem sua religião, intrinsecamente ligada à formação de sua identidade e, posteriormente, à sua prática educacional. Compreender e relatar como o corpo candomblecista, ao se inserir em um sistema educacional eurocentrado, é percebido e identificado em diferentes espaços, contribui para revelar as dinâmicas das relações e as formas de convivência a partir da perspectiva das Relações Étnico-Raciais.

Para responder ao questionamento principal surgiram questões complementares, que somadas ampliaram o alcance deste estudo: Conseguem os educadores(as) candomblecistas identificar os valores e saberes que emergem de sua religião que podem favorecer sua ação na educação? É possível, para estas pessoas, descrever em seu processo de formação e/ou de educação continuada, a presença ou não de conteúdos ligados à religião de matriz africana que podem contribuir com sua prática? Como estas pessoas são recebidas nos diversos espaços educacionais tendo em vista a corporeidade assentada em sua escolha pela religião do Candomblé? Estes(as) educadores(as) são e/ou se sentem preparados a partir de suas experiências com o sagrado e os conteúdos a ele ligados em seu processo de formação, para perceber e trabalhar os possíveis conflitos gerados e que se apresentam nos espaços educacionais de suas práticas?

A pesquisa do mestrado ajudou certificar que a área de conhecimento destinado a ciências sociais e humanas não é uma questão neutra, assim, posso afirmar que a relação mantida há mais tempo com as pessoas candomblecistas contribuiu de diversas maneiras para a realização desta investigação, principalmente por permitir uma melhor aproximação, como pesquisadora, dos(as/es) sujeitos que colaboraram em sua construção, o que aconteceu a partir do campo de estudo - Terreiro.

Destaco que, ao conduzir esta investigação, busquei, em consonância com o trabalho realizado durante o mestrado, aprofundar os desafios relacionados ao reconhecimento da diversidade e ao respeito à alteridade nos diversos contextos educacionais. Baseado nas vivências religiosas dessas pessoas, busquei contribuir para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e do racismo religioso. Ao mesmo tempo, procurei promover diálogos e debates sobre as Relações Étnico-Raciais, sob a perspectiva das diferenças culturais e religiosas. Esse trabalho foi desenvolvido a partir da compreensão do Candomblé como uma manifestação religiosa, histórica e cultural, com o objetivo de promover a igualdade racial e reforçar o reconhecimento desta expressão religiosa como uma fonte legítima de saberes. Esses saberes desempenham um papel fundamental na formação da identidade das pessoas, enriquecendo sua compreensão de si mesmas e de suas relações sociais.

Quanto ao caminho metodológico escolhido, este se iniciou nos moldes de uma Entrevista Narrativa, todavia, alterado e adaptado exatamente em função das relações de amizade estabelecidas anteriormente com as diversas pessoas que compõem este universo. Justifico essa escolha baseando-me na ideia de que essas relações não permitiam uma elaboração de uma questão desavisada, o que, normalmente, configura uma cena incipiente onde se tem solicitado uma narrativa ampla, em uma postura ilusória de distanciamento total do(a/e) pesquisador(a/e) com seus(as) interlocutores(as). Desta forma, o modelo da entrevista narrativa foi sendo alterado para atender à interação e percepção de quem, não somente conhece o campo pesquisado, mas que reconhece as possíveis tensões que poderiam se fazer presentes.

Ainda para atender ao horizonte de expectativas, foi agregado a este trabalho o método da Escuta Sensível, proposto pelo sociólogo René Barbie, na busca por uma efetivação da proposta de adoção de um método ou técnica que capture as singularidades dos contextos gerados pelos discursos espontâneos que traçam lugar na vida cotidiana dessas pessoas, favorecendo a possibilidade de entoação das riquezas e força dos depoimentos aqui coletados.

Além disso, ao ponderar a necessidade de uma perspectiva metodológica que incorporasse as relações Étnico-Raciais, emergiu não apenas como forma de apreensão de informações, mas também como técnica de análise de dados, o uso de uma postura autorreflexiva. Isso se baseia na compreensão de que a relação com o saber exige um entrelaçamento desta pesquisadora com o(a/e) outro(a/e). Reconhecer-me como sujeito dessa mesma experiência possibilitou o desenvolvimento de uma sensibilidade particular, o que, por sua vez, conferiu singularidade à construção investigativa e à elaboração textual.

Desta maneira, com vistas a responder ao problema e aos objetivos propostos, lancei mão da técnica de Análise de Entrevista para interpretar e reinterpretar as falas, buscando atingir

uma compreensão de seus significados, pois entendo que o sentido de um texto nem sempre se mostra manifesto e seu significado não se apresenta de forma única.

Em meio às possibilidades de abordagem e/ou encruzilhadas teóricas para elucidar as questões apontadas, foram mobilizadas as ideias do filósofo Muniz Sodré como principal colaborador. Este autor substanciou toda a reflexão ao permitir pensar no(a/e) outro(a/e) a partir do universo africano e afro-brasileiro. Junto a ele, contribuíram as ideias do filósofo moçambicano Prof. José Paulino Castiano e do pesquisador Luciano Candemil, que oferecem uma inegável contribuição sobre tradições ligadas ao cultural, educacional e religioso afro-brasileiro. Isso permite a defesa da memória e da sabedoria trazidas pela diáspora africana, além de proporcionar uma compreensão não apenas das ressignificações, mas também das práticas variadas e dos rituais. Para sustentar este trabalho, foi necessária também a interlocução com o Doutor em Educação, Prof. Rodrigo Ednilson de Jesus, a fim de aproximar e analisar o espaço destinado à formação educacional (superior), levando em conta a relação com as diferenças. Além disso, as colocações da pesquisadora Isabelle Stengers serviram de inspiração para pensar em um outro mundo onde se possa construir uma “nova aliança” entre a Ciência, a Filosofia e a Educação, mediadas pelas práticas afrodiaspóricas. Aliança que visa o fortalecimento das lutas por uma sociedade antirracista ao capturar outras potências de “*ser*” e “*existir*”. Assim, ao capturar essa nova potência, para responder à problematização aqui proposta, cujo pano de fundo são as Relações Étnico-Raciais, as colocações da Profa. Nilma Lino Gomes, bem como as teorias de Luiz Rufino e Luiz Antônio Simas foram fundamentais.

A exemplo da escrita da dissertação de mestrado, no tocante ao código verbal utilizado no Terreiro e no intuito de reforçar a importância da língua Yorubá, bem como sua oralidade e forma de escrita, e mais, como feito por Beniste (2006) e Caputo (2015), sempre que foi possível, no corpo do texto, procurei misturar as grafias e utilizar as palavras do idioma Yorubá na forma como se escrevem, bem como fazer uso de estrangeirismos e títulos de livros e eventos, assinalando-os em itálico. Mais tarde vim a perceber que em *Yorubá*, não há uma desinência especial para a indicação do plural. Agora, ciente disso, diferentemente da escrita da dissertação, os verbos e os nomes dessa língua não foram flexionados.

Outro aspecto a destacar é que a língua portuguesa ainda é extremamente binária e sexista, pois, ao referir-se a um grupo com pessoas de mais de um gênero, tende a utilizar, no discurso, o pronome masculino. Essa característica reflete o machismo intrínseco à língua e expõe a exclusão de mulheres e pessoas não binárias. A manutenção dessa estrutura linguística pode ser explicada, em parte, pelo fato de que, desde o nascimento, estamos imersos nessa

realidade. No entanto, esse mesmo fator também contribui para a dificuldade de implementação e aceitação da linguagem neutra.

A escrita neutra surge como uma possibilidade de contemplar todos os gêneros e validá-los no discurso. No entanto, há diversas problemáticas envolvidas nessa mudança linguística, decorrentes das múltiplas realidades e possibilidades relacionadas às questões de gênero, sexo e orientação sexual. Nesse contexto, destaca-se a importância de reconhecer o caráter discriminatório presente na linguagem e entender que, embora a alteração do uso da língua seja significativa, por si só, ela não transforma a hegemonia das representações sociais dominantes sobre questões de gênero.

No entanto, foi possível identificar posições alternativas. Assim, no que diz respeito ao uso do neutro genérico – a Neolinguagem¹¹ – durante o processo de escrita, reconheço e admito minha fragilidade e/ou incapacidade diante das dificuldades impostas pela aplicação dos pronomes neutros em nosso idioma, visto que se trata de uma alteração estrutural e não apenas da implementação de uma gíria ou um estrangeirismo. Ressalto que, apesar da importância do tema, dada sua complexidade, este trabalho não teve a pretensão de estabelecer uma discussão abrangente sobre a pluralidade e a classificação de gênero no contexto da transgeneridade¹².

Ciente da importância da linguagem e do discurso como instrumentos estratégicos para provocar mudanças, dedico-me a convidar para um pensamento reflexivo sobre o tema e suas relações. Minha determinação ideológica não se traduz nesta incapacidade ou limitação idiomática porque acredito na pluralidade das identidades. Por isso, enfatizo a importância dos processos de inclusão e empoderamento, respeitando as diversas faces identitárias sociais. Assim, utilizo o sistema “o/a/e” para tentar evitar o uso de uma única vogal como marcador de gênero.

Buscando evidenciar a trajetória expressa, esta tese foi organizada em oito capítulos, elaborados e estruturados a partir dos trechos das narrativas dos(as) educadores(as) iniciados(as/es) no Candomblé, que agora apresento. Estes capítulos dialogam entre si, como caminhos que se cruzam, bifurcam e entrelaçam, refletindo a experiência ritual e existencial candomblecista. Cada capítulo representa um movimento, um ponto de virada ou aprofundamento sobre os modos de ser, de ensinar e de resistir dos educadores(as)

¹¹ Linguagem não-discriminadora de gênero ou linguagem não-binária.

¹² Trago o conceito de “transgeneridade” com o mesmo entendimento do Prof. Wanderson Flor do Nascimento (2019), no qual ele se apresenta de forma mais abrangente e inclui outras experiências e modos de viver—dentre eles, a experiência transexual. Esse conceito se distancia da leitura da experiência da pessoa transgênera como sendo “apenas em função de uma abordagem de uma relacionalidade sexual” suscitada pelo termo transexualidade, destacando, ainda, a dimensão dos modos como as pessoas se relacionam consigo mesmas e com o mundo (Flor do Nascimento, 2019, p. 124).

iniciados(as/es) no Candomblé. A seguir, apresento brevemente cada um deles(as), destacando suas contribuições singulares para a tessitura de um *Fazer Negro*.

Fotografia 1¹³ - Ogã Pietro Eduardo



Fonte: Acervo do *Ilê Asé Sòpònnón*

A escolha da imagem inicial é um desdobramento da foto original mostrada na Fotografia 1, como um chamamento a uma viagem ontológica, epistêmica, estética, educacional e política cujo intuito é a tentativa de contribuição a descolonização do pensamento, uma vez que visa refletir o universo científico pelo olhar de uma mulher negra, mãe, avó, candomblecista, educadora e pesquisadora. Expressa a organização do pensamento que se formou a partir do desafio inerente ao exercício da filosofia africana presente nos Terreiros de Candomblé em interface com a Educação, construindo uma paisagem cujo pano de fundo são as Relações Étnico-raciais. A foto do corpo negro, criança, portando um *Lágídígba*¹⁴ segurando o instrumento de percussão acrescida do pictograma de ilustração assentado no ícone do tempo, é apresentada como um desenho vetorial que oferece um vislumbre da trajetória, dos conceitos e princípios que considero, pilares do pensamento filosófico africano - Tempo, Ancestralidade, Oralidade, Comunidade, Senioridade, Corpo – e seus desdobramentos como memória, alacridade, música, ritmo, dança, continuidade, identidade, coletividade, família, entre outros.

¹³ Todas as imagens presentes nesta pesquisa pertencem ao acervo do *Ilê Asé Sòpònnón* e foram devidamente autorizadas pelas pessoas retratadas, incluindo as imagens de crianças, cujas autorizações foram concedidas por seus responsáveis legais. Ressalto que essas imagens não são meros adornos ou ilustrações decorativas, mas constituem uma linguagem própria, conectada diretamente ao texto. Elas integram a tessitura desta tese como forma de leitura e expressão, ampliando seu alcance para além do universo acadêmico.

¹⁴ Insígnia do Candomblé utilizada por pessoas em posto de graduação em todas as nações feito de chifre de búfalo cortado em pequenos discos e, geralmente, tem cor preta.

Corpo-negro liberto no cosmo, corpo-território! Que em sua totalidade, dissolvido de fragmentações, reflete o ser e estar no mundo de maneira substancial, sendo, portanto, corpo-movimento, corpo-superação, corpo-insurgência, corpo-transgressão, corpo-educação. Corpo-criança que brinca com as fronteiras e os limites impostos pelo saber ocidental na contemporaneidade. Princípio, meio e princípio, corpo-continuidade, corpo-memória, corpo-ancestralidade. Corpo-semente que imerso na circularidade do “tempo” tem a capacidade de olhar, aprender e ressignificar o passado, fazendo do presente, terra fértil para construção do futuro, corpo-devir. Corpo-potência, pulsão e impulsão. Perspectiva de encanto, corpo-magia, corpo-sagrado, corpo-saber, corpo-orgulho, corpo-esperança, corpo-sensibilidade, corpo-humanidade!

O capítulo um - *Nwa ona – A procura de caminhos*, inaugura o percurso investigativo com reflexões sobre o lugar da pesquisadora no campo e sua imersão enquanto Ekedji no Terreiro *Ilè Asè Sòpònnón*. É marcada a posição ética, política e epistêmica de quem escreve. A noção de pertencimento é apresentada como potência metodológica, reivindicando o direito à produção de saber desde a experiência negra, feminina e religiosa.

O capítulo dois - *Do Egbé para a educação* - aborda os atravessamentos entre o coletivo do Terreiro e as práticas educativas dos(as/es) educadores(as). A cosmovisão candomblecista se apresenta como uma fonte de valores, afetos e saberes que modelam o fazer educacional. Entidades como *Ọ̀ṣọ̀ṣì*, *Yànsán*, *Ọ̀sún* e *Logunedé* são evocadas como metáforas vivas de experiências formadoras.

Já o capítulo três - *Ao fardo da cor – Mojubá* - apresenta a corporeidade negra. A presença do corpo-religioso nos espaços educativos é analisada neste capítulo. As experiências de racismo religioso, os olhares de estranhamento e a imposição de silêncios são desveladas a partir da escuta sensível dos(as/es) participantes. A roupa, o gesto, o *asé* são marcadores de diferença e resistência.

No capítulo quatro - *Atóto – Diante do silêncio e do segredo sagrado do candomblé: A falácia da laicidade e o racismo no Brasil* - são exploradas as dimensões do segredo e do silêncio como dispositivos ético-rituais no Candomblé. Discute-se o que pode ser dito e o que deve permanecer guardado. A dualidade entre o que é dizível e o que é indizível surge como um campo de tensões entre a pesquisa e o sagrado. Essa tensão também evidencia o discurso da laicidade do Estado brasileiro, destacando o racismo religioso institucional presente em espaços como o sistema socioeducativo e prisional. Além disso, discute-se o mito da neutralidade e a invisibilização das religiões afro-brasileiras nos direitos e nas políticas públicas.

O capítulo cinco, intitulado *Şişe Dúdú - O Fazer Negro: Corporeidade, encantamento, alegria e poéticas*, nos leva a uma jornada profunda pelas formas de expressão, identidade e educação do povo negro. Ele explora como o *Fazer Negro*, desde suas raízes em *Enikan* até *Ègbé*, constrói o ser humano e social, através de práticas que envolvem corpo, encanto e alegria. Ao longo dos tópicos, o capítulo aborda temas como a corporeidade, o papel do afeto na educação, o ensino nos Terreiros e o poder do encantamento nas práticas pedagógicas. Destaca também a importância de figuras como *Èṣù* e conceitos como *Ọ̀nà Dúdú*, mostrando como a música, a alegria e a espiritualidade são essenciais na formação de uma educação que dança, que encanta e que transforma. A música, como elemento relevante nos rituais do Candomblé, é apresentada como recurso pedagógico que conecta saberes, ativa memórias e promove pertencimento. Relatos de educadores(as) mostram como gêneros como *Samba*, *Jazz*, *Funk* e *Soul* são usados em sala de aula para afirmar identidades e tensionar estruturas racistas. O texto procura celebrar a poética do *Fazer Negro* e sua contribuição para uma educação mais sensível, potente e cheia de vida.

O capítulo seis - *Siré – A dança da educação: Na poética da safocidade, ginga e malícia para unir arte, política e cultura* - propõe uma abordagem criativa e autêntica para pensar a educação, usando elementos culturais e artísticos como a safocidade, a malandragem e a ginga. Essas ideias valorizam a autenticidade, a resistência e a criatividade, especialmente através das expressões culturais afro-brasileiras, promovendo uma educação mais dinâmica, transgressora e conectada com a cultura popular. Apresenta a poética da safocidade não somente como estratégia, mas também como ferramenta facilitadora nas práticas/ações de educadores(as) candomblecistas. Inspirada na malandragem, na ginga e na astúcia presentes nos modos de ser do povo de Terreiro, essa poética se inscreve como estratégia de sobrevivência, resistência e enfrentamento das violências estruturais, especialmente do racismo religioso, posto ser baseada em um saber ancestral. A malemolência, o corpo em movimento, a oralidade e os gestos cotidianos são mobilizados como recursos pedagógicos legítimos e gesto político, que atua nas brechas da educação formal para tensionar os limites do currículo e afirmar um *Fazer Negro*, crítico e não ingênuo. A partir de práticas como o uso do cinema, da literatura, das músicas, das perguntas e das vivências religiosas, a educação se transforma em ato político de reexistência. O capítulo reafirma que educar, para os(as/es) candomblecistas, é também driblar, dançar, gingar e encantar - sempre com a responsabilidade de formar consciências críticas e plurais. Funciona como uma recapitulação de toda a jornada da pesquisa, consolidando as ideias e reflexões que foram exploradas ao longo do trabalho, reforçando a importância de uma

abordagem autêntica, criativa e transgressora na educação, sempre conectada com a cultura e a arte.

CAPÍTULO I - *NWA ONA* – A PROCURA DE CAMINHOS

Fotografia 2 - Serra de *Legba* (África)



Fonte: Acervo Ile *Asè Sòpònnón*

1.1 As primeiras encruzilhadas

As Ciências Sociais e Humanas têm explorado reflexões profundas sobre a posição do pesquisador e suas práticas na pesquisa qualitativa. Desde o início da investigação, deparei-me com três problemáticas centrais que exigiram atenção e refinamento ao longo do trabalho. A superação desses desafios não apenas aprimorou minha abordagem metodológica, mas também fortaleceu a construção de um olhar crítico sobre o papel do pesquisador na produção do conhecimento.

A primeira diz respeito ao fato de pertencer ao *locus* investigativo, o que definiu a necessidade do exercício de estranhamento.

A segunda questão se ancora no fato de ser autoridade no campo do Sagrado, ao ocupar um posicionamento definido a partir de uma estrutura hierárquica ritualística, o que, posso afirmar com toda certeza, não alterou a condição de que sou parte. A terceira, vem dizer das reflexões e vivências que tornam o meu próprio ser e estar no mundo uma perspectiva metodológica.

Desta forma, pensando nestas problematizações, início a viagem.

1.2 De dentro e de perto, não de fora e de longe¹⁵

Começo com o argumento de que, para esta investigação, foi necessário trazer a relação de pertencimento, a caracterização do *locus* da tradição religiosa que se faz junto à fala de pesquisadora. Este ponto acabou por consolidar fragmentos narrativos que respaldaram a continuidade do estudo. A antropóloga Neiva Maria Jung (1997) descreve a experiência de campo como uma ação de “re-olhar” atentamente o cotidiano assim, a observação do entorno pode remeter a resultados inesperados¹⁶ afinal, o que vemos e encontramos pode nos parecer familiar, mas não significa que é necessariamente conhecido. Por conseguinte, há de se admitir que se possuam visões parciais sobre os elementos em virtude da objetivação a que somos direcionados.

Desta forma, à vista deste novo percurso, existiu a pretensão de se continuar ancorada no Terreiro *Ilè Asè Sópònnón* como principal território de investigação antropológica, buscando a compreensão da unidade familiar do Candomblé sobre os elementos do cotidiano. Confiei nesta imersão como possibilidade de desenvolver uma visão de estranhamento sobre os elementos com os quais poderia encontrar e identificar. O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectual e emocionalmente diferentes versões e interpretações existentes a respeito dos fatos e das situações. Logo, a visão “de dentro” foi aqui adotada, como uma estratégia metodológica, em uma lógica de investigação que contemplou não somente a história do outro(a/e) observado(a/e), mas, o encontro de histórias, onde se pôde tecer uma comunicação densa ao permitir que essa pesquisadora fosse parte da vida do grupo colaborador.

Ademais, o campo não é somente um lugar específico. É também processualidade de temas situados, onde se pode dialogar não somente porque se tem uma presença física, mas principalmente, porque se está sócio e, psicologicamente presente, o que permite conversar

¹⁵ Neste momento, trago como inspiração e aprendizagem a obra de José Guilherme MAGNANI. “*De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana*” onde o autor, indagando sobre a especificidade da etnografia, de forma mais geral, obedece a condição do pesquisador ser participante do mesmo *locus* de sua investigação e assim, junto aos participantes se torna capaz de identificar, descrever e refletir sobre aspectos excluídos da perspectiva, qualificada pelo intelectual, como de fora e de longe. Esta condição viabiliza uma transformação do próprio pesquisador que, ao passar pelos processos cognitivos inerentes a pesquisa, percebe o estabelecimento de apreensões, em uma concepção de comunhão, dos padrões de comportamento que se expressam para além das diferenças culturais, oferecendo densidade e relevância ao sentido de multiplicidade.

¹⁶ (...) “ter a oportunidade de re-olhar a cultura de seu próprio grupo é uma experiência ímpar, porque, enquanto leva à compreensão de algumas molduras anteriormente ocultas, vai construindo outras, destinadas a permanecer na sombra, até que outros questionamentos nos levem a buscá-las.” (Jung, 1998 *apud* Becker, 2012: 96).

sobre o que se entende, aprender o que é desconhecido, ampliar argumentos, narrar e publicar o que importa, porque se está no campo-tema onde acredita-se poder ser útil.

Foi por isso que a estratégia de pesquisar de dentro e de perto – endoperspectiva – viabilizou uma interação com as pessoas no espaço do cotidiano e seus desdobramentos, ao propiciar o compartilhamento de experiências e a revisita ao próprio “sujeito eu”. Por fim, ao reconhecer a minha relação de pertencimento com a realidade estudada, aponto sobretudo, a importância de um confronto com as diferentes ontologias e epistemologias no contexto da pesquisa humana e social porque, como ensina Gilberto Velho (2003), é exatamente pelo múltiplo pertencimento que se tem permissão para pesquisar a própria sociedade e, estando dentro dessa, pode-se investigar situações com as quais se tem algum envolvimento e/ou participação.

1.3 Oxê! Nessa *limera*¹⁷ eu sou a Outra e, deveras, a outra sou eu mesma!

Construir um relato sobre um grupo do qual sou parte, reunindo e promovendo o encontro das experiências pessoais que, com certeza influenciaram no processo de construção dessa pesquisa, com as narrativas das vivências das outras pessoas de Terreiros, com as quais compartilho questões como o fato de sermos educadoras, foi desafiante.

Para além de ser parte do universo pesquisado, ao trazer a autorreflexão, me sustive na esperança de contribuir para uma transformação política, social e epistemológica, visto que, me reconheço como presença e, desta maneira, penso a mim mesma e confio que posso intervir e transformar. Assim, minha fala e experiências se juntaram a destas pessoas que, como produtoras de conhecimento, ajudaram a desafiar as bases do discurso científico que, até então, versou sobre uma suposta neutralidade e distanciamento social entre o(a/e) pesquisador(a/e) e o universo pesquisado. Bem sei que é impossível estar no mundo e com outras pessoas de forma neutra. Esta autorreflexão enseja o entendimento das experiências culturais silenciadas por uma escrita na qual o(a/e) cientista exercita o(a/e) papel de narrador(a/e) do(a/e) com outro(a/e) estudado(a/e), em uma posição política e ética que não compactua com um único gênero literário, eurocentrado e hegemônico, que quero acreditar, estar se tornando obsoleto no campo da pesquisa em educação.

¹⁷ Utilizada metaforicamente e cotidianamente pela entidade João Baiano, no interior do Terreiro *Ilê Asé Sòpònnón*, a palavra *limera* nomeia a abertura feita no casco do navio por onde passa a parte superior do leme (coronha). Aqui, faço uso desse termo correlacionando-o a um orifício no cientificismo, almejando contribuir para o leme da educação, possibilitando que este se ajuste ainda mais para dar uma nova direção às questões e reflexões acerca das relações étnico-raciais, problematizando o racismo [religioso] como um dos piores aspectos de uma tempestade socioeducacional.

Estou convencida que, ser educadora não é uma condição, um estado, é sobretudo, uma qualidade, conseqüentemente, traço de essência de um compromisso constante com a aprendizagem e com o ser humano¹⁸, logo, conclui que *sou* educadora como todos(as/es) os(as/es) demais participantes das religiões cuja origem é africana. Ademais, a educação é um processo contínuo ligado a socialização humana e quando não institucional, caracteriza-se por ocorrer fora do âmbito escolar, como é o caso da Educação Popular Negra¹⁹ não sendo, portanto, concludo, prisioneira dos espaços formais.

Por outra, pela educação, o(a/e) educador(a/e) torna-se o(a/e) “*Outro*”(a/e) e a aprendizagem acontece conforme a interação e compartilhamento de experiências do cotidiano de diversas pessoas de ação.

Foi assim pensando que me voltei para o fato de ser uma autoridade no campo estudado e me questionei como, o fato de ser uma *Ekedji*, poderia influenciar nas relações com as pessoas participantes desta investigação. Assim ponderando, resolvi aprofundar nesta questão que se apresentou relevante a essa pesquisa. Tão logo, mergulhei nas diferenças e contrastes decorrentes da construção dos conceitos de poder e autoridade ancorados nas perspectivas ocidental e africana, acreditando que a percepção de como é construído o poder definidor das posições hierárquicas no Candomblé pode facilitar e melhorar a compreensão do leitor, a respeito do universo desta religião e seus desdobramentos sociais e educacionais.

Na perspectiva ocidental, a autoridade se baseia em uma matriz colonizadora que se desdobra em diferentes domínios, como o controle da economia, o patriarcado, a legitimação do conhecimento e a posse da chave da subjetividade. Isso garante que as relações sociais se sustentem em uma sobreposição dentro de um controle social derivado de processos históricos específicos — econômicos, políticos e culturais. Essa construção de autoridade promove a ideia de uma sociedade secular e moderna, fundamentada no desenvolvimento, na industrialização, na urbanização e na capitalização. Trata-se de uma autoridade que fragmenta o ser e financia uma sociedade em que indivíduos, como apontado por Sodré (2017), ao definirem-se como humanos, assumem para si a legitimidade de deliberar quem pode existir, quem pode falar e quem pode ocupar o centro dos múltiplos espaços sociais, educacionais e científicos.

Muniz Sodré afirma que, para o europeu, “o humano define-se, assim, de dentro para fora, renegando a alteridade a partir de padrões hierárquicos estabelecidos pela cosmologia

¹⁸ O conceito de ser humano é utilizado neste trabalho conforme a proposta da Filosofia Africana, que amplia a noção e o conceito de humanidade, na qual o outro é fundamental para a constituição do indivíduo como pessoa.

¹⁹ Segundo o Doutor Prof. Natalino Neves da Silva, Educação Popular Negra (EPN) é a maneira pela qual se apreende e se interpreta os saberes gerados que procuram pelo reconhecimento e valorização de produções sociopolíticas e culturais afrodiáspóricas, priorizando as práticas sociais promovidas pela população negra.

cristã e implicitamente referendados pela filosofia secular” (SODRÉ, 2017, p. 13-14). O autor segue apontando que, aos olhos do Ocidente, o Outro (*anthropos*) é ontologicamente inferior ao humano ocidental, com base em um juízo epistêmico que lhe nega a plenitude racional. É dessa forma que se constrói a noção de autoridade, a qual estabelece uma relação de poder — físico, psicológico e intelectual — capaz de delimitar, conferir relevância, identidade e classificação àquilo que é definido. Sodré evidencia que foi essa prerrogativa que promoveu um processo de “epistemicídio” das formas de conhecer e agir de outros povos, inclusive os africanos, ao institucionalizar o racismo em todas as suas manifestações. Trata-se de um processo de assassinato epistêmico que, felizmente, não conseguiu eliminar completamente outras formas de saber e existir no mundo.

Na construção desta investigação, ao me voltar para o *ser* e *existir*, levando em conta a perspectiva das Relações Étnico-Raciais, me preocupei em como a construção dos conceitos de autoridade e poder podem estar chancelados por esse tecido vivo ainda doente, que padece, até o tempo atual, de um processo de necrose epistemológica e ontológica, causado pela toxina da hegemonia europeia, da colonização e do biopoder.

Estes elementos levam a uma inflamação do tecido teórico-conceitual pela falta ou pouca densidade de outros parâmetros culturais, levando a alienação e consequentemente a deslegitimação de outros paradigmas que não os eurocentrados. Dentro da construção teórica-conceitual ocidental, os paradigmas são respaldados por um imaginário que, de maneira sórdida, favorece o extermínio dos valores, dos saberes e do simbólico de certos grupos e populações. Imaginário que teima em decidir quem pode *ser* e *estar* no espaço educacional, científico e religioso, e quando estando, de que maneira pode estar e se relacionar.

Fotografia 3 - *Ogã* Pietro em um ritual ligado à sua iniciação.



Fonte: Acervo do *Ilê Asé Sòpònnón*

Por isso, tornou-se relevante fazer emergir, para uma melhor compreensão, o processo de composição hierárquica e o sentido de autoridade dentro da religião do Candomblé. Escolho começar, mais uma vez, a partir do meu entendimento pessoal, pois o que escrevo é fruto da minha própria compreensão e aprendizagem, construídas a partir de uma vivência religiosa e educacional.

Diante das considerações tecidas, destaco o fato de que no Candomblé existem categorias específicas de hierarquia e poder, todavia, a noção de autoridade e de poderio se apresentam de forma deslocada da influência teórico-conceitual do construído no social ocidental. Por esses princípios, as pessoas “mais velhas”, são detentoras de maior prestígio, devendo serem tratadas com maior respeito. Por tratar-se de uma religião calcada na senioridade e na ancestralidade, o Candomblé faz crer que cada pessoa guarda em si, uma centelha de sua divindade. Entretanto, a idade não se encontra relacionada somente ao tempo cronológico, por tratar-se de uma religião iniciática, onde o tempo de iniciação e/ou confirmação pressupõe não somente experiências múltiplas, como também, o desenvolvimento do aprendizado ligado ao sagrado. Iniciação que, por vezes, pode acontecer bem cedo na vida de um praticante, como lembrado pela adolescente Grace Kelly (GOMES, 2020, p.285).

Relatos do Asè:

Eu cresci dentro do Terreiro e vou morrer dentro do Terreiro! Cresci e cresci aqui dentro! Minha mãe veio para cá grávida de mim, eu nasci. Eu lembro até hoje minha mãe me contando que o pai de santo da gente falando que eu era ekédji e eu era de Yànsán, e aí com o tempo eu fui crescendo, fui desenvolvendo, aí quando eu tinha sete anos de idade, minha mãe e meu pai perguntaram se eu queria entrar pro Candomblé e eu falei que queria. Eu era muito pequena. Era muito legal, era um mundo novo, de eu recolher, passar dentro da camarinha, poder ver as coisas lá dentro. E eu saindo na sala com o Òrìṣà. Poder dançar com o Òrìṣà. Porque eu sou ekédji! D’eu guiar o Òrìṣà dentro da sala, cantar para ele, saudar ele, bater palma para ele. Pra mim era tudo muito novo, entende? (Ekédji GRACE KELLY, 2020)

No que tange à corporeidade, o ritual iniciático no Candomblé evidencia a expressão do corpo e o modo reflexivo da comunidade, que desvela a *Arkhé* ali arraigada. É a partir da iniciação que o segredo se densifica e os pensamentos se conectam a essa *Arkhé*, gerando uma consciência vivida e compartilhada, que não se dissocia da vida cotidiana.

Fotografia 4 - *Ogã Pietro* em sua confirmação/iniciação em 2022

Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

O processo de iniciação envolve uma construção identitária em um sistema mutável, em constante metamorfose, caracterizado por um vir a ser inacabado, orientado para o desenvolvimento da pessoa no seio de seu grupo de pertença. Assim, os saberes decorrentes da vivência dos mais velhos se consagra como elemento fundamental na construção da autoridade, que contrariando os princípios eurocêntricos, se manifesta por um poder estabelecido a contar da imagem do lugar ocupado pela pessoa na escala do *ser*. Neste sentido, não basta a pessoa o nascimento, é necessário e fundamental ser integrado a comunidade por intermédio dos ritos de iniciação²⁰.

Logo, a começar deste ritual assume-se a responsabilidade de cuidar das diversas etapas seguintes, o que acaba por definir a trajetória religiosa do(a/e) adepto(a/e), além de estabelecer e evidenciar, a partir deste vínculo, a identificação da pessoa no grupo, ao longo do tempo decorrido. Desta maneira, o lugar ocupado na hierarquia pode variar conforme o tempo de iniciação e as obrigações arriadas e/ou pagas²¹.

²⁰ Na religião de matriz africana - o Candomblé - o ritual de iniciação para *Orisà* evidencia processos de desintegração e integração, ou mesmo de (re)integração, ao implicar em uma morte simbólica e um renascimento para uma nova vida, consagrada à divindade e orientada pelo processo de criação, cuja vida ela produz, regula e ordena. Por meio da feitura/iniciação, realiza-se um duplo movimento: avançar no caminhar, seguir em frente, em uma trajetória de crescimento e maturação, ao mesmo tempo em que se é conduzido ao encontro do passado, permitindo o reconhecimento de uma herança advinda de uma identidade ancestral. Assim, compartilha-se simultaneamente a dupla face de um mesmo processo, no qual se evidenciam geração e regeneração, tanto individual quanto coletiva.

²¹ No Candomblé, entende-se que, por intermédio da realização dos rituais de iniciação e obrigações, há a possibilidade de reconhecimento da sabedoria, pois esses rituais contribuem para o preparo das pessoas que assumirão funções e posições hierárquicas sociais e religiosas. Entretanto, essas posições devem ser legitimadas pelo reconhecimento da comunidade.

Fotografia 5- *Ogã* Pietro recolhido para sua iniciação

Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Em concordância com Bastide (1958), defendo que, na cosmologia africana, a existência comporta gradações²² pois, a cada etapa cumprida, agrega-se um maior desenvolvimento do *ser*. Há, assim, uma expansão da autoridade, que se manifesta por meio de um poder intensificado após cada obrigação. Isso porque é no cumprimento das etapas que ocorre o alargamento e o fortalecimento existencial, gerando a capacidade de ordenar e decidir — em um mecanismo de ampliação do comando — cujo processo se baseia no aumento da habilidade de imprimir ordem. Tal capacidade permite o restabelecimento da harmonia, tanto individual quanto comunitária.

Esse “poderio” está diretamente imbricado ao vigor do *àșe*, adquirido, renovado e ampliado a cada ciclo. Isso faz com que o processo vital se apresente para além de um simples “poder de realização”, sendo compreendido também como um “instrumento de comando” quando associado à ideia de autoridade. Por conseguinte, a autoridade é forjada pelo diferencial afetivo da experiência ética e da sabedoria — ambas reconhecidas nos mais velhos. E isso, dentro de um sistema cíclico, é essencial para a transmissão da potência renovadora do *àșe*. Na sociedade africana, a sabedoria é uma característica ideal, valorizada e construída ao longo do desenvolvimento humano, sendo, portanto, indicativa de um envelhecimento bem-sucedido. É por essa razão que, aos mais velhos, é confiada a educação — considerada expressão da capacidade de transmitir valores e saberes que possam preparar os mais jovens para a vida. Como bem ensina o provérbio *Yorùbá*:

²² Por intermédio das cerimônias propiciatórias, busca-se (re)estabelecer o *Asé* - princípio, força, potência e energia vital - das divindades. Além disso, por meio da iniciação, desencadeia-se um processo de significação que determina o cumprimento de responsabilidades capazes de promover o desenvolvimento da espiritualidade, transcendendo a condição humana e legitimando o aspecto divino presente em cada ser.

Ìbèrè àgbà bí ànà ni ó rí,
 àti olá bàbá ni í mú yàn gbèndéké.
 Mesmo quando o velho curva o corpo, ainda continua de pé,
 É a honra do pai que permite ao filho caminhar com orgulho²³

Todavia, é preciso estar alerta para o fato de que quanto mais se negligência as fases, mais se enfraquece, porque no limiar dos polos ligados às gradações, existe sempre a possibilidade da existência enfraquecida ou fortalecida, alargada ou comprimida, a depender da potência estabelecida e reestabelecida pelo passar do e pelo cumprimento dos deveres. A cada ritual tem-se uma maior proteção contra possíveis infortúnios. Assim, a idade a partir da iniciação somente se efetiva e, é reconhecida, com o cumprimento das obrigações, e essas estão associadas ao conhecimento acumulado pela experiência²⁴ Pela experiência, o saber apresenta-se diretamente ligado a pessoa por sua realidade, ao advir das relações desta com o meio.

Em resumo, procura-se entender o meio, partindo dos pressupostos de inteiração com a própria realidade. Desta forma, interação e experiência estão em constante movimento encontrando-se diretamente, ligadas ou associadas a ideia de tempo. No Candomblé as cerimônias de obrigação são relativas ao primeiro, terceiro, sétimo, décimo quarto e vigésimo primeiro ano após a iniciação, muito embora, alguns Terreiros mantenham o costume de memorar, também, o quinto ano, como é o caso da unidade de análise antropológica desta pesquisa. Sua efetivação não se resume apenas ao tempo, mas também ao modo e lugar convencionados, dependendo de sua importância.

Ao intensificar seu pertencimento ao sagrado, como uma espécie de repotencialização, o(a/e) praticante tem fortalecido e/ou expandida à energia que é essencial a existência, tanto individualizada como comunitária. O que é chamado de obrigação, desta forma, denota um perfil funcional, onde através de seu cumprimento, estabelece-se uma composição de harmonização, temperamento, prerrogativas e atribuições salutares à vida individual e comunitária.

Todavia, apesar da aprendizagem adquirida através do tempo (ou pelo tempo), a não completude e o não cumprimento dos compromissos e obrigações podem levar à limitação de

²³ Rodney William Eugênio, *A bênção aos mais velhos: poder e senioridade nos terreiros de candomblé*, dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 5.

²⁴ Apesar do entendimento de que o valor do conhecimento está diretamente ligado à vivência da experiência ritual e sua incorporação ativa, essa experiência pode ser interpretada como a soma do viver e aprender. Postula-se que o que é apreendido no processo de interação cotidiana faz diferença. A experiência é concebida como tradução de conhecimento, vivência e assimilação, tornando-se um elemento determinante da senioridade. No entanto, ela não se resume à idade de iniciação, nem está diretamente interligada a ela, pois a aprendizagem religiosa exige muito mais de um (a/e) praticante do que simplesmente sofrer as ações do tempo.

uma existência diminuída, cheia de riscos e infortúnios. O tempo religioso é o tempo²⁵ da aprendizagem obtida pela dedicação e pela prática, não sendo, portanto, mensurado pelo calendário ocidental. Ou seja, o tempo não é escalar, e o que conta é a experiência. O tempo para o(a/e) candomblecista, quando bem vivenciado, transforma a experiência e o uso do conhecimento em sagacidade — e essa define um caminho para o alargamento do *status*²⁶ ontológico.

Nesta feita, o status religioso não traduz uma hierarquia de direitos, posse de encargos ou poderes estabelecidos, pois é somente através da irradiação do ser — da quantidade de ser/existir do *Òrìṣà* na pessoa — que se torna possível a imagem do lugar e do papel ocupado por cada um(a/e) na hierarquia religiosa.

Fotografia 6 - *Ogã* Pietro em sua primeira obrigação em 2024



Fonte: Acervo do *Ilê Asé Sòpònnón*

Para o(a/e) praticante do Candomblé, o valor essencial é a vida, e sua sageza consiste na consciência de sua potência ontológica, fundamentada na noção do ser/existir como força vital. Dessa forma, é pela percepção da vitalidade ligada ao ontológico e pelas ações da pessoa que se destaca sua posição no grupo ou na comunidade. Entretanto, é preciso sobrelevar que a

²⁵ Neste sentido, importante é a compreensão do conceito de “tempo” para as religiões de matrizes africanas. Este conceito será melhor percebido, ao longo de todo trabalho, muito embora não exista a proposta de resgatar o surgimento das concepções sobre o tempo, ou tão pouco, sua evolução histórico-filosófica, mas sim, oportunizar uma compreensão do conceito do qual tem lugar à dialogia Ocidental e Africana, reafirmando a postura alicerçada pelo conceito de pluriversalidade porque, como bem dita Leda Martins, “Antes de uma cronologia, o tempo é uma ontologia, uma paisagem habitada pelas infâncias do corpo, uma andança anterior à progressão, um modo de predispor os seres no cosmos. [...] O tempo inaugura os seres no próprio tempo e os inscreve em suas rítmicas cinesias (Martins, 2021: 21).

²⁶ No Candomblé o conceito de *status* está longe do fenômeno típico da estratificação social, onde cancelado pela renda econômica se ocupa determinada posição na estrutura da comunidade, o que implica tratamento de honra e privilégios. No Candomblé a palavra *status* evoca a ideia de “Ser” em si e a sua potência e manifestação.

senioridade é compreendida como fundamento relacional e dinâmico visto que, o conjunto de funções desempenhadas deve estar de acordo com a ética africana. Isso porque a pessoa tem sua definição também baseada naquilo que faz e/ou é capaz de fazer, e não somente naquilo que é. Melhor dizendo, sua definição, dentro da comunidade, baseia-se também em suas ações, posto que sua potência como força vital supõe uma virtualidade. Portanto, é significativa a compreensão de que a senioridade é um princípio predominante na organização social, entretanto, não se apresenta como princípio único e exclusivo.

Na composição hierárquica do Candomblé, para além da senioridade se considera as categorias específicas onde a autoridade também é selada por títulos (*Oye*) e cargos que se subdividem em atribuídos ou adquiridos. Neste sentido, o *Oye* é considerado atribuído quando independente da vontade de quem o possui, pois, foi conferido pelas circunstâncias de nascimento, como por exemplo, se homem ou mulher, e, portanto, *Ekedji*²⁷ ou *Ogã*²⁸ escolhidos e posteriormente, confirmados pelos *Òrìṣà*.

Por outro lado, para ser adquirido, o *Oye* baseia-se nas ações da pessoa que são somadas ao reconhecimento de sua idade de iniciação, o que está diretamente vinculado as obrigações pagas e/ou arriadas. Neste caso, a titulação se ancora no esforço pessoal, na participação junto à comunidade e no cumprimento das diversas tarefas ritualísticas. Por essa razão, a maneira como a pessoa desempenha suas funções e responsabilidades dentro da comunidade se constitui fator determinante para obtenção de títulos e cargos.

Da sua participação responsável depende o reconhecimento de seu *Oye*, uma vez que, somente a comunidade pode legitimar essa condição. Para que o título/cargo seja compreendido como legítimo é necessário que o papel social/comunitário/religioso seja exercido com adequação, responsabilidade e temperança. Neste caso, a responsabilidade se traduz na capacidade de responder aos anseios e expectativas depositados na pessoa, pelo *Egbé*, o que significa ter condições de pensar sobre os próprios atos, arcando com as consequências advindas destes. Pela responsabilidade, o(a/e) candomblecista se presta a prática da conduta positiva individual e coletiva, contrariando a omissão pela qual se abstém de agir ou intervir, quando necessário, por encontra-se desvinculado dos laços da consciência - um dos aspectos da autopoiese humana - e da ética instituída pela filosofia religiosa.

²⁷ Por *Ekedji* entendem-se aquelas mulheres que, não tendo o dom de entrar e transe\receber o *Òrìṣà*., são imbuídas de cuidar do rodante, das roupas do orixá, enxugar o suor e auxiliar o orixá a se desprender de seu médium. Não é um cargo de menor importância nas casas de Candomblé pois estas zelam pelo Terreiro e pelos seus bens durante as festas.

²⁸ Do *Yorùbá* – *Ogã*: - pessoa considerada autoridade - é o nome genérico para diversas funções masculinas dentro de uma casa de Candomblé entre eles, aquele que toca os tambores.

A obrigação implica um processo dinâmico, uma complexidade confluyente que busca, por meio da conversão, a harmonia e o fortalecimento. Essa conversão pode conduzir à noção de liberdade, que, nesse contexto, é orientada pelo princípio da experiência e pela atitude. Dessa forma, pode-se inferir que a verdadeira liberdade só existe quando se assume responsabilidades decorrentes do amadurecimento ritualístico.

Contudo, a experiência se apresenta como algo singular que exige postulados éticos que permitirão o relacionamento entre as demais singularidades. Desta forma, o exercício da ética é balizado pela experiência, gerando o sentimento de liberdade que leva à manutenção, renovação e expansão da força vital, evidenciada pelas atitudes individuais que acabam por influenciar as atitudes do coletivo. No entanto, é importante dizer que, para a religião do Candomblé não existe uma ideia de regras morais para governar a vida e, nem tão pouco, comportamentos generalizantes.

Em sua dinâmica, o *status* adquirido se apresenta conquanto ao desempenho do papel social/comunitário/religioso, pois, quando este não é desempenhado satisfatoriamente, pode acarretar pressões, insatisfações e enfraquecimento da coesão e ordenamento, que reflete, a longo prazo, no próprio *Ēgbé*. Por esse aspecto, pode-se afirmar que os títulos se traduzem em encargos porque, na hierarquia sagrada, ao alcançar algum título, o(a/e) praticante tem mais incumbências/responsabilidades do que direitos.

Por outro ângulo, não se pode deixar de explicitar que cada participante tem seu valor e sua responsabilidade dentro da hierarquia religiosa, o que, de maneira análoga transforma a comunidade em um “mosaico” pelo qual, cada pessoa representa um foco de energia em maior ou menor densidade, mas que deve ser de igual importância para a estética, beleza e reconhecimento da obra.

É por essa compreensão da composição de autoridade e poder, que se abriga na chave do pensamento africano, que acredito que minha condição de *Ekèdji* ou meu posicionamento definido a partir de uma estrutura hierárquica ritualística, não se constituiu em um obstáculo para inteiração com meus pares e tão pouco para a construção desta investigação. Pela designação de *Ekedji* tenho consciência de ter sido escolhida e confirmada pelo *Òrìṣà* e de cumprir com minhas responsabilidades dentro do campo da religião de forma a responder aos anseios dos meus. E para mais, minha identidade religiosa se funde com todas as outras identidades que carrego, o que inclui a pedagógica/docente. Essa compreensão e consciência do *ser* e *existir* que define a concepção de autoridade aqui assumida. Autoridade que permitiu aos protagonistas desse estudo se sentirem à vontade para falar sobre o tema e seus

atravessamentos porque acreditam que estão seguros(as/es) e que não correm risco de distorções ou interpretações equivocadas.

A esse modo, ocupar a posição de *Ekedji* é ocupar a posição de mãe/educadora em um sentido ampliado e, portanto, é ser compromissada²⁹ É ter deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação. Ademais, no Candomblé existe um prestígio político delegado às mulheres e estas são consideradas mães dentro de uma relação com a ancestralidade, sendo na ideologia da maternidade de uma ancestral fundadora que se ancora a lealdade e unidade de uma linhagem³⁰ Dessa forma, assumir um compromisso confere uma aproximação crítica da realidade. Ser agente desse compromisso é possuir a potência necessária para exercitar o cuidar e o educar, colocando em ação um movimento ético que promove o cuidado de si, do(a/e) outro(a/e), do mundo e da vida. Assim, ancorada nesta religião, reconheço-me como educadora por excelência.

Sob outra perspectiva, pela pesquisa do mestrado, ficou comprovado que o reconhecimento de minha localização religiosa, não altera a condição de que sou parte e, como ensinado pelo escritor Bert Hellinger³¹ como parte sou também o(a/e) *Outro(a/e)* porque reconheço esse(a) *Outro(a/e)* como parte minha e, nada no mundo está fora de mim, tudo me afeta de alguma forma. Ao me entender como *Outro(a/e)*, esse não me é estranho(a/e) e não sou estranha aos meus(as)³² Por isso, em um paradoxo, dentro desta pesquisa cujo pano de fundo são as Relações Étnico-Raciais, volto aos pensamentos de Kilomba (2019, p. 80) quando diz que “toda vez que sou colocada como “Outra”, estou experienciando o racismo, porque eu não sou a “Outra”. Eu sou eu mesma”.

Na esteira deste dito, destaco que nas ciências humanas, sobre a ação de pesquisar repousa a reflexão, a autorreflexão e a prática como meio de se relacionar com o mundo e encontrar a si mesmo(a/e). Desta maneira, apresento o argumento de que, ao se contemplar uma

²⁹ Entendo que uma *Ekedji* sempre tem a obrigação de assumir responsabilidades que se afinam diretamente com uma relação afetiva estável com as outras pessoas, compreendendo o espaço e o tempo, mediando conhecimento e proporcionando um ambiente seguro, estimulador da curiosidade e da consciência crítica; Tem a responsabilidade de desenvolver potências que possam contribuir para o aditamento das capacidades humanas, mediante a inserção social, cultural, educacional e sagrada dos (as/es) indivíduos, enfim, ser *Ekedji* é cuidar e educar correlato a descrição da *Iyáloriṣa*.

³⁰ Ideia de *Oyèwùmí*, em diálogo com a filósofa nigeriana *Nkiru Nzegwu* (2016).

³¹ Bert Hellinger em *O outro sou eu*. Escritor alemão sem formação em psicologia, mas que se autointitulou psicoterapeuta. Inventor da pseudociência conhecida como constelação familiar. Disponível em: <<http://aconstelacaofamiliar.blogspot.com/2017/08/o-outro-sou-eu-bert-hellinger.html>>. Acesso em: jun. 2023.

³² Inversamente, também eu, pelo meu ser, pertenço ao outro, à plenitude de sua existência. Enquanto o outro permanecer estranho para mim e eu o mantiver à distância, desconfiar dele, temê-lo ou quiser distanciar-me dele, permanecerei menos, menor, estreito, fechado, mais pobre. A aceitação do outro é a aceitação da plenitude. Ela me pressiona no sentido da abertura, do que é maior, de outro amor, da amplidão, da modéstia, de um aprendizado sempre renovado. Ela une. Nela eu me encontro com minha plenitude, com a felicidade plena, com a entrega que me sustenta e na qual sou acolhido. Apenas nela sou totalmente humano. (Best Hellinger).

tendência reflexiva, se pode valorizar a própria subjetividade e interpretação, como elementos essenciais no processo de criação da realidade social, reconhecendo esta atividade, como inerente à natureza do trabalho do(a/e) pesquisador(a/e). Me sinto, como as escritoras de histórias negras descritas por Conceição Evaristo que instrui que “o sujeito da literatura negra tem a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si” (EVARISTO, s/d:7).

Após ler Hellinger e Evaristo, entendo que sobretudo, na *limera* da sociedade brasileira, não sou somente a Outra, mas deveras, a Outra sou eu mesma! Todavia, confio que meu corpo negro acadêmico vai ser alforriado por essa escrita, que procura imprimir outros significados as lembranças que teimam em se apoiar nas cicatrizes originárias dos chicotes do racismo. Chicotes deitados sobre os corpos pretos, escravizados fisicamente, espiritualmente e epistemologicamente e que ainda, na atualidade, encontram-se subalternizados por uma sociedade que, por este fato, qualifico como desumana. Por essa escrita sinto contribuir para a formação de um tecido cicatricial que, mesmo aparentando ser mais rígido que o tecido-social original, vai se reinventando, existindo e reexistindo nos corpos negros de maneira humanizada, almejando a possibilidade da estruturação de novas relações no campo educacional, cooperando para a construção de futuras ações nas quais educandos(as/es) e educadores(as) candomblecistas possam ter uma vivência de reconhecimento sociorreligioso nos diversos espaços onde a educação acontece. Assim dito, sigo ensaiando os primeiros passos.

1.4 Na grande caminhada – Os primeiros passos, entre labirintos e encruzilhadas

Fotografia 7 - Ogã Pietro



Fonte: Acervo do Ilê Asé Sòpònnón

No campo da pesquisa acadêmica, já está comprovado que restringir-se a uma única metodologia significa ignorar a riqueza da diversidade metodológica existente, que permeia as diferentes áreas do conhecimento. Portanto, para este trabalho, me permiti aprofundar e tornar possível a compreensão de sentidos e dos valores que motivam as ações humanas à combinação de métodos, ampliando as possibilidades de análise e obtenção de respostas para o problema aqui proposto.

Me empenhei em desvendar de maneira reflexiva, novos e profícuos caminhos para a pesquisa em uma abordagem qualitativa, posto que busquei a interpretação que as pessoas fazem da sua própria realidade. Para mais, procurei entender como se configura o campo de pesquisa sob uma perspectiva considerada a partir do resultado de trabalhos de pesquisadores centrados na mesma temática com a qual se ocupa esta tese. Abordagem que considere a noção dos diversos contextos sociais, possibilitando a extração de diferentes realidades ao permitir a compreensão dos fenômenos ligados as ações educacionais e as experiências de educadores(as) iniciados(as/es) no Candomblé. Pessoas que, ao se perceberem atuantes ou ao entenderem que atuaram em espaços educativos, podem explicitar a relação de suas manifestações religiosas dentro de um cosmos cultural, social, político e histórico. Essa relação considera as possíveis formas de interação com o universo cultural afro-brasileiro, em particular com os valores e modos de ser do Candomblé, diante de um contexto caracterizado por eixos opressivos, como aqueles associados ao racismo religioso. Nesta contenda, o levantamento bibliográfico, inerente a toda pesquisa científica, baseou-se na verificação, comparação, análise, releitura e sistematização de informações contidas nas bibliografias, envolvendo trabalhos, artigos, periódicos, resenhas, monografias, dissertações, teses com ênfase em diversos autores e estudiosos que surgiram no trajeto de minha vivência e através das disciplinas ligadas ao curso de doutorado.

Para pensar alguns temas fui favorecida por uma incursão profunda em ideias e obras de variados estudiosos, possibilitando o entendimento de possíveis conexões que pudessem ressoar melhor com o conteúdo que se apresentou ao longo deste percurso³³ julguei necessário aproximação, as vezes mais densas, outras mais tímidas, com autores e textos que se fizeram pertinentes e ecoavam as temáticas suscitadas por meus/minhas interlocutores(as). Teóricos

³³ Por diversas vezes, considerando o contexto denso que se apresenta ao relacionar a Ciência do Sagrado - que versa sobre magia e encanto - e o Sagrado da Ciência, tive a sensação de que há tantas coisas sendo ditas e tantas outras ainda por dizer. Todavia, sei que não é possível abordar tudo em um único trabalho. Assim, fazer escolhas tornou-se inevitável para a construção desta tese, especialmente diante da profusão de leituras e dos intensos diálogos que tive com diversas pessoas, em especial meus orientadores. Como consequência, acabei me perguntando onde tudo isso poderia me levar e, nesse processo, descobri aspectos muito interessantes, que procuro apresentar ao longo desta escrita, configurando-a como um próprio espaço de elaboração.

cujas obras acenavam intelectualmente como referências e que funcionaram como estratégia de descrição para compor as experiências que delinearam o quadro da pesquisa desenvolvida.

Por esse motivo que, entre labirintos e encruzilhadas, as colocações do estudioso Muniz Sodré atravessam todo o trabalho, para colocar em diálogo os dados coletados sendo, portanto, evocado a todo momento para propiciar e exercitar um pensar-junto³⁴.

Esse pensar-junto favoreceu, nesta encruzilhada teórica, o encontro e o [entre]lace de ideias e experiências com mais alguns autores cujas concepções funcionaram como marca do processo colaborativo/coletivo desta investigação, ao evidenciar seu singular modo de construção. Singular por oferecer a oportunidade de revisitar noções que se apresentaram com familiaridade ou que, até então, me eram despercebidas. Assim, considero que o processo investigativo e sua escrita se tornaram algo vivencial, uma experiência empática e acolhedora que buscou uma confabulação dinâmica para compreender e sentir o tema que está sendo trazido, refletindo sobre os conflitos que o envolve, favorecendo o empenho em acolhê-los de maneira delicada e cuidadosa.

Muito embora tenha selecionado autores que, através de um diálogo mais profundo e instigante contribuíram significativamente para as questões levantadas, reconheço a complexidade dessa escolha. Confesso a dificuldade e, em certa medida, a fragilidade diante dessa encruzilhada teórica, especialmente considerando o impacto e a profundidade das contribuições de notáveis estudiosos neste campo. Ressalto ainda o desafio de conceber a escrita desta tese, considerando o regime de ensino e aprendizagem colonizador, hegemônico e ocidental ao qual estive exposta, imersa e submetida ao longo de toda a minha trajetória educacional. Nesse cenário que se configura como um jogo entre leitura e escrita, percebo que minha institucionalidade foi moldada pelas instâncias de ensino que insistem, até os dias atuais, em autenticar e legitimar saberes e suas formas de expressão. Isso acaba por torná-los homogêneos sob uma perspectiva de verdade única e exclusivista.

Tão logo, busco romper com o modelo estruturalista de escrita e pensamento que permeia o universo acadêmico e fundamenta as práticas de pesquisa. Procuro um movimento que desafie a estabilidade desse sistema eurocêntrico e homogêneo, desenvolvendo competências e habilidades que, ao serem articuladas, permitiram a tessitura desta pesquisa como a construção de uma trama. Essa trama se organiza por meio de fios diversos—ideias,

³⁴ Neste momento, sublinho o valor da relação baseada na reciprocidade, em que nenhum dos envolvidos se dissolve no outro, permitindo a preservação da autonomia. Todavia, esse movimento ocorre sempre com o reconhecimento do outro como igual a mim, em uma postura de respeito.

participantes—que acionam um novo olhar sobre saberes já conhecidos, enquanto buscam ampliar as perspectivas intelectuais.

Assim, a escrita desta pesquisa se torna um tecido intimamente ligado à cultura africana, integrando vozes plurais, tão ricas e diversas quanto os próprios grupos étnicos que compõem essa tradição.

Assumo que a escrita desta tese é fruto de várias ideias, reflexões, experimentações que ativadas ao longo do percurso por leituras desafiadoras que imergiram essa pesquisadora em um processo interacional. Entretanto, sobreaviso, que não realizei simplesmente uma transposição de ideias para o papel, muito pelo contrário, almejei, a exemplo do Candomblé, primar pela constituição de uma estrutura significativa, que pressuponho que, certamente, será concretizada no momento da leitura e interpretação, porque a você leitor, compete tornar vivos os significados que existem potencialmente neste trabalho.

Por outro lado, intencionei abrir espaço para a valoração dos caminhos trilhados por pesquisadores africanos e afrodescendentes, onde se tem afirmado o sagrado para si, não o impondo aos outros, nem desprezando quem não reconhece nada como sagrado³⁵. Ressalto que ao reconhecer o sagrado negro, este se tornou um campo de tensionamento político porque mesmo na sua individualidade representa um coletivo e, assim, como uma manifestação coletiva, encontra-se entrelaçado a vida pública. De mais a mais, é no reconhecimento das crenças e religiões que se tem assegurado um campo de ação. Campo, no qual são atribuídas as comunidades das religiões de matrizes africanas o direito de intervir em questões civis ou políticas, em um mecanismo político-religioso.

Isto posto, sublinho que o levantamento qualitativo, exploratório, juntamente com os resultados obtidos na etapa concernente ao mestrado, permitiram, como primeiro movimento, um mecanismo de consulta interna, ou melhor dizendo, como um esforço e/ou um estudo da viabilidade do projeto, a aplicação de um formulário de perguntas semiestruturadas encaminhado de forma on-line à comunidade *Ilè Asé Sòpònnón*. Essa atitude foi anterior à elaboração da proposição do Doutorado que foi submetida e aprovada, posteriormente, pelo Colegiado do PPGE³⁶.

³⁵ Diversos cientistas racionalistas assumem a condição de não reconhecimento do sagrado.

³⁶ Uma vez que esse levantamento preliminar teve como objetivo apenas verificar a viabilidade do projeto e, por se tratar de uma pesquisa qualitativa e não quantitativa, optei por não apresentar os dados recebidos neste momento. Posteriormente, para uma melhor visualização do panorama delineado pelo formulário de perguntas semiestruturadas, apresentarei os achados, abrangendo todos os Terreiros participantes.

Nesta etapa exploratória, aos membros desta comunidade, foi indagado sobre aspectos relacionados à autodeclaração étnico-racial³⁷, a formação escolar - se formado ou não – academicamente, se Licenciatura ou Bacharelado; atuação em espaço profissional - e educacional, formal ou não; sobre a iniciação na religião do Candomblé e, se iniciado, o tempo de iniciação.

Essa ação, para além de fornecer dados para identificação dos(as/es) possíveis participantes da pesquisa, teve como finalidade o levantamento de questões que pudessem instigar e fundamentar, enquanto possibilidades de reflexões, o desenvolvimento desta investigação, indicando caminhos concebíveis a serem percorridos. Com efeito, para possibilitar o acolhimento deste projeto de doutorado, para os primeiros contatos, tomei como experiência anterior o parecer relativo à pesquisa de mestrado. Com seu resultado tive reafirmado que, os Terreiros são ambientes de difusão de saberes caracterizados pela luta antirracista, o que os torna potentes tanto para a formação política quanto aos direitos de seus membros. Portanto, destaco que dentro destes espaços encontram-se pessoas esclarecidas e familiarizadas com as referências das Leis, inclusive aquelas relativas às resoluções ligadas à ética de pesquisa nas Ciências Humanas. Estes ambientes, por muitas vezes, recebem diversos “Grupos de Trabalho” e estudantes de mestrados, doutorados, pesquisadores(as) vários(as/es) que apresentam propostas de investigação nas mais diversas áreas, fomentando discussões acerca dos procedimentos necessários e ampliando o entendimento operacional das políticas/normativas ligadas à pesquisa.

Fotografia 8 - *Ilè Asé Oyá Kurugesi*



Fonte: Acervo do *Ilè Asé Sòpònnón*

³⁷ Reitero que o uso da identificação étnico-racial “preto/negro” neste trabalho corresponde à autoidentificação dos participantes da pesquisa. Trata-se de uma escolha que valoriza as experiências subjetivas e os processos singulares de reconhecimento e pertencimento racial, sem se restringir às categorias classificatórias do IBGE utilizadas para fins censitários.

Para mais, confiante de que o caminhar de uma pesquisa requer dar-lhe forma e existência em um processo virtuoso e sensível, ponderei que a pesquisa sempre começa nos habitar em um ato de inquietude que faz vibrar e irromper, entre textos, uma necessidade, uma carência que se apresenta e deve ser suprida, talvez, como um desejo inacessível e exterior. Assim pelo olhar de pesquisadora, procurei adentrar o Sagrado pouco a pouco, como aprendi a fazer sendo adepta do Candomblé. Mediante a isso, com minha trajetória de *Ekédji* há mais de 30 anos, confiei na estreita relação cativada com diversos Terreiros e, compreendendo a importância dos primeiros contatos como pesquisadora, procurei pelas interações iniciais com as comunidades *Ilè Asé Oyá Kurugesi* de nação *Ketu*, localizado na região Leste de BH.

O Terreiro de Candomblé de nação Angola denominado – Aldeia de Mata Cerrada situado na região Sudeste.

Fotografia 9 - Aldeia de Mata Cerrada



Fonte: Acervo do *Ilè Asé Sòpònnón*

O *Ilè Asé Ogun Onirê*, também de nação *Ketu* estabelecido na Zona Norte, restringindo o público-alvo a cidade de Belo Horizonte e região metropolitana.

Fotografia 10 - *Ilè Asé Ògún Onirê*



Fonte: Acervo do *Ilè Asé Sòpònnón*

Fotografia 11 - Terreiro *Ilè Asé Sòpònnón*



Fonte: Acervo do *Ilè Asé Sòpònnón*

Após diálogo com os(as/es) respectivos(as/es) dirigentes, foi oficializado o convite à participação destes Terreiros, o que gerou assinatura do termo de anuência necessário. Imediatamente, com a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa e, coerente com os objetivos delineados, respeitando os critérios estabelecidos quanto ao levantamento exploratório, o questionário foi reencaminhado, aos adeptos do *Ilê Asé Sòpònnón*, por tratar-se do campo empírico onde tem assento a fundamentação antropológica desta pesquisa³⁸, dado que estes espaços não se constituem como uma unidade homogênea, mas sim, em uma diversidade integradora. Posteriormente, o mesmo questionário foi enviado aos demais Terreiros convidados, visando maior concretude às argumentações elaboradas.

1.5 Os primeiros achados

Após caracterizado o tipo de interlocução construída neste processo, considerando os dados levantados, surgiu a necessidade de descrição do panorama formado. Este registro é importante para o melhor entendimento da escolha dos caminhos percorridos para análise. Apresento, portanto, de acordo com as Tabelas 1 e 2, o horizonte que se formou após o recebimento das 114 respostas ao questionário enviado aos 04 (quatro) Terreiros.

Tabela 1 – Iniciação Religiosa - Fase 1

INICIAÇÃO RELIGIOSA – FASE 1	
Iniciados	82,90 %
Não iniciados	17,10 %
TOTAL	114 respostas - 100 %

Fonte: Dados de pesquisa

Tabela 2 – Declaração Étnico-Racial³⁹ - Fase 1

DECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL – FASE 1	
Branços	27 %
Pardos	23 %
Pretos	43 %
Negros	7 %
TOTAL	114 respostas - 100 %

Fonte: Dados de pesquisa

³⁸ As diversas formas de estruturação dos terreiros de Candomblé dão lugar a uma ampla diversidade de contextos de experiência comunitária e do sagrado. As maneiras de lidar com o sagrado variam conforme essa estruturação, determinando, por exemplo, quem incorpora, quais rituais são realizados e quais cuidados são necessários. Nesse sentido, a fundamentação antropológica de uma pesquisa se modifica conforme o terreiro de referência, pois deve sempre considerar um ponto já destacado pelo Prof. Edgar Barbosa Neto (2017): as religiões de matriz africana constituem um rico e variado conjunto de modos de existência. Há diversos estilos rituais e sistemas de pensamento nos quais é possível identificar a presença de significativas regularidades, sugerindo uma unidade—mas não uma uniformidade.

³⁹ A identificação étnico-racial “preto/negro” utilizada nesta pesquisa decorre da autoidentificação dos participantes, conforme suas vivências, pertencimentos e reconhecimentos subjetivos. Essa escolha respeita os processos individuais de construção da identidade racial e busca evitar a imposição de categorias classificatórias externas, como as empregadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), utilizadas exclusivamente para fins censitários. Dessa forma, valoriza-se o protagonismo dos sujeitos na definição de sua própria condição étnico-racial no contexto educativo e social.

Com base nos dados coletados, foi constatado que o Terreiro *Ilê Asé Sòpònnón*, do qual faço parte, se destaca como um campo de pesquisa significativo. Essa relevância não está vinculada à minha pertença ao Terreiro, mas sim à sua expressiva amplitude quantitativa, evidenciada pelo número robusto de participantes. Embora compreenda que, em metodologias qualitativas, a definição prévia da forma e do número de interlocutores não seja adequada, optei por selecionar educadores(as) que atendem a critérios de inclusão específicos. Esses critérios incluem a vivência, a iniciação na religião, conforme a Tabela 1, a participação constante no Terreiro de Candomblé e a atuação educativa junto a educandos(as/es) de diversos espaços socioeducacionais, conforme a Tabela 4. No entanto, ainda de acordo com a Tabela 4, constatou-se que, apesar de os Terreiros serem reconhecidos pelos praticantes como espaços de formação identitária e educacional, os demais respondentes do questionário, vinculados aos Terreiros, não se identificaram como educadores(as) em potencial. Esse fato parece decorrer de uma concepção equivocada que restringe a educação ao âmbito escolar, desconsiderando-a como um processo que se desenvolve em múltiplos espaços sociais (GOMES, 2003). Isso levou à participação efetiva apenas de pessoas ligadas à formação acadêmica, o que questiona as diversas formas e modelos de educação e a autoidentificação do(a/e) educador(a/e) social. Evidenciou uma possível necessidade de discussões e análise, fundamentadas na perspectiva da Educação Popular Negra (EPN).

Tabela 3 – Atuação Profissional - Fase 1

ATUAÇÃO PROFISSIONAL – FASE 1	
Escolas, cursos, cursinhos, espaços socioeducativos e outros	17 %
Clubes, associações, etc	5%
Não atuam ou nunca atuaram na área da educação	78 %
TOTAL	114 respostas - 100 %

Fonte: Dados de pesquisa

Tabela 4 – Formação Escolar - Fase 1

FORMAÇÃO ESCOLAR – FASE 1	
Curso superior	13 %
Outras modalidades	87 %
TOTAL	114 respostas - 100 %

Fonte: Dados de pesquisa

No Terreiro, como ambiente caracterizado por uma maneira própria de apreender e interpretar saberes e valores diretamente ligados à gênese negra, busca-se o reconhecimento e valorização de seus conhecimentos dentro de um processo sociopolítico, cultural e educacional afrodiaspórico. Isso proporciona uma centralidade às práticas sociais que, historicamente, são estratégias de defesa e resistência das pessoas que compõem a população negra. (SILVA, 2020).

São espaços de luta antirracista, alicerçados na busca pela justiça sociorracial, que incorporam ações políticas concretas, respaldadas por uma relação dialógica com o(a/e) Outro(a/e). Estes locais são palcos de protagonismo para pessoas que produzem conhecimento a partir de suas experiências religiosas, políticas, sociais, culturais e ancestrais - características da Cultura Popular Negra.

Essa perspectiva é fundamental para pensar a Educação Popular Negra e estruturar ações - práticas do saber e do fazer - no trabalho sociopolítico e educacional de cunho emancipatório. Assim sendo, para surpresa desta pesquisadora, a partir das respostas obtidas, apenas nos Terreiros *Ilè Asè Sòpònnón* e *Ilè Asè Oyá Kurugesì*, foram identificadas pessoas que atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos para a pesquisa. Ao todo, foram selecionados(as/es) 11 participantes para a etapa de entrevistas. A partir dessa seleção, apresento nas Tabelas 5, 6, 7 e 8 os quadros resultantes, que foram organizados da seguinte maneira:

Tabela 5 - Autodeclaração Étnico-Racial⁴⁰ – Fase 2

AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	QUANTIDADE DE PESSOAS
Preto	3
Negro	4
Pardo	2
Branco	2
TOTAL	11

Fonte: Dados de pesquisa

Tabela 6 - *Ilè Asè Kurugesì* – Fase 2

ILÈ ASÈ KURUGESI – FASE 2	
<i>Ekedji Yemonjá</i>	1
<i>Ìyáwó Ọ̀ṣọ̀ọ̀sì</i>	1
TOTAL	2

Fonte: Dados de pesquisa

Tabela 7 - *Ilè Asè Sòpònnón* – Fase 2

ILÈ ASÈ SÒPÒNNÓN – FASE 2	
<i>Ojú Odé Lógunèdè</i>	1
<i>Ègbón Yemonjá</i>	1
<i>Ègbón Ọ̀ṣọ̀ọ̀sì</i>	1
<i>Ìyáwó Ọ̀ṣọ̀ọ̀sì</i>	1
<i>Ogã Aficodé - Ọ̀ṣọ̀ọ̀sì</i>	1
<i>Ìyáwó Ọ̀sún</i>	1
<i>Ìyáwó Oya</i>	3
TOTAL	9

Fonte: Dados de pesquisa

⁴⁰ Reitero que o uso da identificação étnico-racial “preto/negro” neste trabalho corresponde à autoidentificação dos participantes da pesquisa. Trata-se de uma escolha que valoriza as experiências subjetivas e os processos singulares de reconhecimento e pertencimento racial, sem se restringir às categorias classificatórias do IBGE utilizadas para fins censitários.

Tabela 8 - Formação estudantil - Fase 2

FORMAÇÃO ESTUDANTIL – FASE 2	
Licenciatura em Letras – Português/Espanhol - UFMG	3
Licenciatura em Letras – Português/Literatura- UFMG	1
Licenciatura em Letras – Português/Francês- UFMG	1
Licenciatura em Artes Visuais - UFMG	1
Licenciatura em Ciências Biológicas - UFMG	1
Licenciatura em Música - UFMG	1
Licenciatura em História – Faculdade Estácio de Sá	1
Bacharelado em Letras - UFMG	1
Bacharelado em Ciências Políticas - UNINTER	1
TOTAL	11

Fonte: Dados de pesquisa

Ainda, respeitando a decisão de utilizar uma articulação entre métodos e técnicas que considerassem as peculiaridades e a importância dos dados e opiniões individuais, bem como a interpretação da realidade em sua representação social, optei por uma configuração singular da entrevista narrativa, adaptando-a às necessidades específicas desta investigação. Isso permitiu captar as elaborações dos entrevistados no contexto de suas próprias narrativas autobiográficas. A entrevista, portanto, não seguiu a estrutura de uma “pergunta geradora” típica do método. Sua principal intenção foi obter depoimentos espontâneos e diretos, próprios de uma conversa⁴¹ em que pudessem fluir outros dados do trabalho educativo, ou seja, o modo de estar e a ação/prática educacional.

As conversas, cujo tempo de gravação estimado ficou compreendido entre quinze e vinte e cinco minutos, a depender do próprio participante⁴² tiveram como ancoragem o conhecimento cultural, o impacto do treinamento de formação recebido ou não, a opção pedagógica docente e o modo de tratar às questões acerca da pluralidade e diversidade cultural existente no Candomblé, bem como a forma de enfrentamento do preconceito e racismo religioso nos espaços educativos. Para análise, os arquivos digitais provenientes das entrevistas foram sistematizados, passando por um processo de transcrição. Após a leitura intensiva do material obtido através das falas dos participantes, as transcrições foram organizadas e analisadas gradualmente, sempre em consonância com os constructos teóricos relevantes para esta investigação. Embora as análises visassem confirmar ou esclarecer pressupostos, as

⁴¹ Como conversa, sigo as ideias do Prof. Castiano (2010), para quem conversar significa a troca de pontos de vista com o objetivo de compreender o significado e o sentido que as pessoas atribuem a determinados eventos, fatos e processos. Portanto, conversar é buscar compreender os pontos de vista dos outros.

⁴² É preciso ressaltar o respeito a liberdade conferida a cada pessoa participante para definir o início e término de sua narrativa.

proposições resultantes foram sintetizadas e revisadas à luz do cardápio de autores e teorias, que foi ampliado ao longo dos primeiros anos do doutorado. Na realização deste processo, percebi que o desejo pelo saber fez deflagrar uma expectativa de elucidação onde, como pesquisadora, lancei-me ao desconhecido, em uma viagem que se destinou a ultrapassar fronteiras no ato de sua realização. Neste átimo, minha atitude diante do desconhecido ou da impossibilidade foi atravessada pelo medo, porque, me dei conta de que pesquisar essa problemática, neste momento, foi colocar-me em movimento, foi viajar, deslocar-me e distanciar-me do ancoradouro das certezas. Foi estar às voltas com limites a serem ultrapassados e com lugares a serem (re)conhecidos. Foi perceber a possibilidade de vivência de experiências em que olhar/ver, ouvir/escutar poderiam configurar campos de significados distintos.

Ver é como mirar-se em um espelho, conota passividade, espontaneidade. Conota um encontro com um mundo considerado pleno. Olhar, no entanto, remete à atividade, à procura direcionada pela inquietação que traz consigo o descontínuo, tornando, portanto, o “olhar” uma atitude de mergulho em um sonho onde não se pode prever o trajeto e tão pouco representá-lo com exatidão. Por isso, “olhar” para um(a/e) pesquisador(a/e) é ser e estar sempre vigilante, é treinar para perceber elementos que rotineiramente não se tem percebido, porque, como bem elucida Cardoso (1998) este não descansa por sobre paisagens contínuas, ele se enreda nos interstícios de extensões consideradas descontínuas e desconcertadas pelo estranhamento. Na prática, este “treinar” atua como uma atividade de atenção difusa. Esta é uma necessidade inerente ao processo da entrevista que prevê não uma escuta qualquer, não simplesmente ouvir, pois ouvir é apenas um sentido ligado ao biológico, ao físico. Todavia, escutar pressupõe um ato social ancorado em uma sensibilidade. E sendo a sensibilidade importante para a escuta, então essa, passa a envolver a leitura e compreensão das ideias do(a/e) outro(a/e), de seus gestos, reações físicas, sentimentos e afetos.

Assim, no afã da investigação, agreguei ao processo uma Escuta Sensível. Metodologia proposta pelo pesquisador francês René Barbier. Esta postura holística, segundo Barbier (2002, p.4), implica entrar numa relação total com o(a/e) outro(a/e), reconhecendo sua existência dinâmica. Partindo desta ideia, entendi que a Escuta Sensível, aliada ao meu pertencimento ao campo estudado, permitiu uma sensibilidade singular que constituiu essa investigação e elaboração textual. Deste modo, ao ativar a sensibilidade e a poética, com uma escuta aguçada adotei esta metodologia transversal, não como exclusiva, mas como um exercício que enriquece o processo. Afinal, a Escuta Sensível se apoia na empatia. O pesquisador deve saber e sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do(a/e) outro(a/e) para poder compreender de dentro

de suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos. (BARBIER, 2002).

Barbier (1997) destaca a importância de considerar o "ser" em vez do "lugar" do sujeito em uma dinâmica que não restrinja a liberdade de expressão. Isso porque o lugar é transitório e não define completamente o ser. O autor lembra que “A escuta sensível pressupõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa em “seu lugar” começa-se por reconhecê-la em “seu ser”, dentro da qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora.” (BARBIER, 1997, p. 2). Logo, confiei que essa opção não acarretou prejuízos à confiabilidade e validade da pesquisa, sobretudo, pelo extremo cuidado tomado para sua realização e o esmero pela seriedade e ética como elementos indispensáveis aos processos acadêmicos investigativos.

Com essa perspectiva, a pesquisa não se tornou mais apenas uma investigação, configurou-se como uma jornada. Assim, fui transformada em uma viajante, que se aproxima e se distancia do todo da pesquisa, refletindo os deslocamentos inerentes à sua trajetória. Como pesquisadora/viajante, percebo que todos os deslocamentos e vivências transformam a pessoa, e que portanto, quem viaja nunca retorna ao mesmo estado. Nesta jornada, sofri transformações que começaram no momento da minha partida e se estenderam até o que poderia ser considerado o momento da suposta chegada, pois, durante o trajeto, as experiências de travessia romperam os limites de meu imaginário.

Para analisar o conceito de experiência, foi necessário considerar o "sujeito da experiência" como um "território de passagem"⁴³, uma superfície sensível que permite que os acontecimentos o afetem. Assim, essas pessoas produzem afetos e inscrevem marcas. Para os candomblecistas, o sentimento é mais importante que a racionalização das ideias, pois o cérebro reage ao funcionamento do coração, que desempenha um papel crucial na formação da consciência humana, pois se constitui como sede da emoção, ligando-se diretamente ao pensamento, às ações e ao caráter. É pelo coração que o cérebro recebe uma escuta sensível e um olhar generoso.

Vejo-me como um território que se configura tanto como lugar de chegada quanto como espaço de acontecimentos. Por isso, almejo ser o sujeito da experiência, pois acredito que minha identidade não se define pela atividade, mas pela passividade, abertura e disponibilidade —

⁴³ Para uma melhor compreensão dessa ideia, recomendo a leitura do trabalho de Larossa Bondiá (2002), no qual o autor afirma: “(...) é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (Larossa, 2002, p. 25).

qualidades forjadas na paixão, na paciência e na atenção como formas de receptividade primordial. Essa abertura e receptividade, embora frequentemente associadas à travessia e ao risco, traduzem-se em uma sensibilidade genuína e na capacidade de escutar e compreender o(a/e) outro(a/e), fundamentadas na emoção. Longe de ser um obstáculo, essa receptividade torna-se um elemento essencial para a construção de um fazer elucidativo.

1.6 Pela viagem afrodiaspórica, os ingredientes para preparação do *Ìpàdè*⁴⁴ intelectual

Como mulher negra e praticante do Candomblé, assumi minha voz, minha cultura e meu grupo étnico-racial. Meu pertencimento a uma coletividade historicamente excluída como produtora de ciência.

Fotografia 12 - *Ìpàdè* - Ensaio fotográfico do *Odaragbe*



Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Assim, com base nas minhas vivências e no pano de fundo deste trabalho, numa inclinação para a magia inerente ao processo de pesquisa, inspirada por Isabelle Stengers, almejei como feiticeira⁴⁵ colaborar para a implementação de receitas⁴⁶ de resistência.

⁴⁴ Na tradição nagô, o *pàdè* ou *ìpàdè* é um rito dedicado ao princípio cosmológico *Esú*, com o objetivo de permitir que a divindade gerencie o fluxo entre os mundos, promovendo trocas entre os humanos, os não humanos e os mais que humanos. De origem *Yorùbá*, a palavra *pàdè* é um verbo que significa o ato de encontrar, deparar-se e reunir-se, enquanto *ìpàdè* é um substantivo que designa encontro, contato, reunião ou festa.

⁴⁵ “(...) nomear-se feiticeiro ou animista pode se converter num ato de conjuração, resistência a toda essa história agarrada a uma ideia de progresso a um só tempo da razão e da técnica” (Sztutman, 2018:344). Feiticeira: aquela que procura realizar magia com intenção e com um propósito.

⁴⁶ Receitas, neste contexto, implicam em diferentes formas e técnicas de lidar e se opor às devastações do mundo. As receitas são caras às bruxas, que sempre foram contrapostas e desqualificadas como não científicas, pois não permitiam a criação de generalizações em torno delas, ou seja, não possibilitavam leis abstratas. Elas não transcendem sua execução; são reveladas apenas no processo de feitura, no experimento, tornando impossível generalizar uma receita para todas as situações. No entanto, as receitas variam conforme os contextos, e nada impede que sejam trocadas ou postas em contato, permitindo o surgimento de novos processos criativos e novas formas de resistência.

Fotografia 13 - Preparação *Ìpàdé*Fonte: Acervo do *Ilè Asè Sòpònnón*

Desejei que este espaço servisse para abordar e atualizar uma potência de situação, promovendo pensamento crítico e não apenas reconhecimento de dificuldades e obstáculos. Essa atitude não significou apenas uma postura contra a hegemonia nas ciências, mas, sobretudo, me colocar em um equilíbrio delicado, numa tensa relação de inclusão e exclusão, para explicitar a pluralidade interna da ciência e não apenas sua unidimensionalidade. Através de um olhar de viajante cujo tempo não é definido, percebi a necessidade de uma busca no tocante ao “outro(a/e)” baseando-me em minha própria desconstrução, cujo preço foi estabelecido pela transformação apontada por *Èṣù*⁴⁷

Èṣù por ser um princípio para a escolha dos caminhos, ou seja, aquele que ajuda a escolher o caminho que cada um deve seguir. Nesta feita, me identifiquei como uma viajante moderna, porque procurei estabelecer pela viagem, uma atividade intelectual capaz de espargir, produzir e acumular conhecimento, em um processo que denominei *Ìpàdé* intelectual.

⁴⁷ *Èṣù* é um princípio cosmológico da existência nagô que foi evocado e invocado como conceito mobilizador para se pensar as formas de agenciamentos no mundo e novas formas de se reescrever este mundo. *Èṣù* é o elemento primordial que participa de tudo que existe, proto-matéria do universo, preexistente em tudo no cosmos. o responsável pelo movimento cósmico que permite a existência da vida. *Èṣù* foi quem esteve presente na criação do universo. Em sua comida votiva é feita de farinha de mandioca onde se adicionam variações de elemento líquido, como o mel, o azeite de oliva ou a aguardente. Assim, o conjunto de grãos secos, desagregados, misturados aleatoriamente entre si, podem espalhar-se, esparramar-se, ser jogados ao vento ou soprados como pó. Todavia, quando molhados com o azeite de dendê, mel, água ou aguardente, esses mesmos grãos se agregam e formam uma massa homogênea e compacta, simbolizando o poder agregador desta divindade. (Dravet; de Castro e Silva; Alves, 2019; 341).

Fotografia 14 - Èṣù - Ensaio fotográfico do *Odaragbè*



Fonte: Acervo do *Ilè Asè Sòpònnón*

No entanto, propus um caminhar educacional que considerasse as encruzilhadas da aventura, por estar ciente da própria aprendizagem intrínseca a esta viagem.

Sonhei colocar em relação ao universo das práticas afrodiaspóricas com a ciência moderna e a partir do levantamento exploratório propiciado pelo questionário *on-line* aplicado, convidei os seis primeiros(as/es) participantes selecionados para as entrevistas.

Para este exórdio, foram considerados os aspectos éticos e sociais relacionados ao anonimato e ao consentimento institucional e individual. Aos participantes do estudo foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse momento, foram revisados novamente os objetivos e as implicações da pesquisa, incluindo discussões sobre a utilização de imagens.

Após a assinatura do TCLE e a gravação e anuência audiovisual, foi autorizada a divulgação tanto das imagens quanto dos nomes, dispensando a utilização de pseudônimos. A investigação realizada no mestrado aflorou a certeza de que a utilização de fotos e entrevistas é parte de toda uma relação de confiança conquistada.

Fotografia 15 - Fotógrafo e colaborador *Ègbón* Hudson de Assis



Fonte: Acervo do *Ilê Asê Sòpònnón*

Desta forma, foi deliberado pelas filmagens, fotos e gravações de áudio para que, conforme a necessidade evidenciada no período de análise de dados, fosse possível voltar ao material coletado, assegurando os momentos significativos para sustento de uma discussão teórica consistente e fundamentada.

Fotografia 16 - *Ègbón* Clara e *Ìyáwó* Renan



Fonte: Acervo do *Ilê Asê Sòpònnón*

Da mesma maneira que no trabalho relativo à dissertação, procurei no tocante aos aparelhos audiovisuais, pela ajuda do *Ìyàwó*⁴⁸ de *Yemọnjá.*, Ian, anteriormente Iara, responsável pela produtora Filmes de Areia para organizar o espaço e preparar toda a aparelhagem.

⁴⁸ Designação dada aos filhos de santo que passaram pelo processo de feitura no Candomblé e apresentam o fenômeno da incorporação, mas que ainda não completaram o período de sete anos após a iniciação. Isso os torna um “irmão mais velho”, ou seja, um *Ègbón*.

Fotografia 17 - Ègbón Ian: responsável pela produtora Filmes de Areia



Fonte: Acervo do Ilè Asè Sòpònnón

Muito prontamente, Ian, hoje Ègbón do Ilè Asè Sòpònnón, se disponibilizou a acompanhar as entrevistas juntamente com sua equipe - formada e ampliada nos últimos dois anos - sem, contudo, efetuar qualquer interferência. Nesta pesquisa tomei a produção de conhecimento como interessada e politicamente objetivada, como acontece em toda produção humana e por isso, assumi um compromisso com um questionamento radical das formas dos saberes científicos que supostamente se estabelecem como estatutos de verdade, porque, como me foi ensinado no interior do Terreiro, na verdade não existe verdade, e se existe, essa não se configura como única. É como ensinado no conto de tradição oral de matriz africana - o que existem são verdades.

Relatos do Asè:

Conta-se, que no princípio havia uma única verdade no mundo. Entre o Òrun⁴⁹ e o Àiyé⁵⁰ existia um grande espelho. Assim, tudo que estava no Òrun se materializava e se mostrava no Àiyé, ou seja, tudo que estava no mundo espiritual se refletia, de forma exata, no mundo material. Por isso, ninguém tinha a menor dúvida em considerar todos os acontecimentos como verdades. Todo cuidado era pouco para não se quebrar o espelho da Verdade, que ficava bem próximo do Òrun e do Àiyé. Neste tempo, vivia no Àiyé uma jovem chamada Mahura, que trabalhava muito, ajudando sua mãe. Ela passava dias inteiros a pilar inhame. Um dia, sem querer, Mahura perdeu o controle de seu movimento ritmado, que repetia sem parar e, a mão do pilão tocou forte no espelho, que, então, espatifou-se pelo mundo. Desesperada, a jovem correu para se desculpar com Ọlórún, o Deus Supremo. Qual não foi sua surpresa quando encontrou Ọlórún, calmamente deitado à sombra de um Ìrókò⁵¹. Olorum ouviu as desculpas de Mahura com toda a sua atenção, e declarou que, devido à quebra do espelho, a partir daquele dia não haveria mais uma verdade única para se observar, mas várias possibilidades de observação da verdade. Concluiu Ọlórún - “De hoje em diante, quem encontrar um pedaço

⁴⁹ Mundo invisível, espiritual.

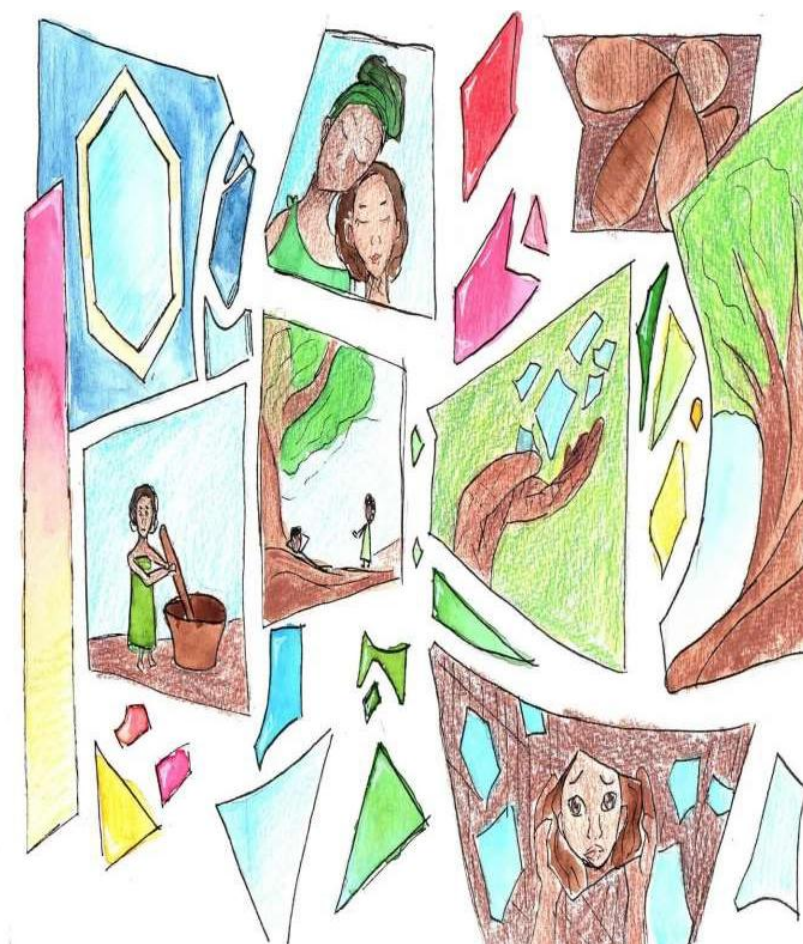
⁵⁰ Mundo natural.

⁵¹ Ìrókò foi a primeira árvore plantada na terra. Representa o tempo e rege a Ancestralidade. Foi através de Ìrókò que as divindades desceram a terra.

do espelho, em qualquer parte do mundo, já pode saber que está encontrando apenas uma parte da verdade, porque o espelho reflete sempre a imagem do lugar onde ele se encontra”. Assim sendo, a Verdade não pertence a ninguém, pois não está em nenhum pedaço especificamente do espelho, do mundo ou do pensamento, mas sim, na união das ideias de todas as pessoas, nos diversos lugares pois, há um pedacinho de verdade em cada lugar, em cada crença, dentro de cada um de nós. (Fonte: Conto de Tradição Oral).

Cobiçando a abertura de espaços de intersubjetividades para interação com os saberes que podem emergir das culturas locais, criando, a partir desta interação, referências epistêmicas novas, não considere estes saberes simplesmente como objeto de estudo, mas, com certeza, como uma abertura epistemológica que pode, a partir de novos quadros epistêmicos, sugeridos e/ou insinuados pelos meus(as) sábios(a/e) interlocutores(as), modificar os meus próprios pressupostos teóricos.

Ilustração 1 - Espelho da verdade



Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Assim, após recebimento do parecer substanciado favorável do CEP, obedecendo os critérios previamente estabelecidos, de acordo com o quadro que se apresentou a partir do

questionário, foram chamadas as onze pessoas para as entrevistas - nove do *Ilè Asè Sòpònnón* e duas do *Ilè Asè Oya Kurugesi*.

Fotografia 18 - Filmagem



Fonte: Acervo do *Ilè Asè Sòpònnón*

As conversas foram realizadas em três encontros distintos que levaram em conta a disponibilidade dos(as/es) participantes. As datas agendadas foram de escolha dos(as/es) próprios(as/es) praticantes. As conversas aconteceram nos Terreiros, de forma individual, contribuindo para melhor aproveitamento dos relatos.

Para pensar a escolha da prática das entrevistas no barracão, não se pode perder de vista que para o(a/e) educador(a/e) candomblecista, em se tratando de sua formação, o Terreiro, não se apresenta somente como referencial identitário, mas também, um espaço de aquilombamento⁵² e sobrevivência de grupo, por ser um local onde transitam saberes diversos, conhecimentos e valores próprios⁵³ preservados. Saberes e valores que ao serem incorporados à educação, potencializam ações ligadas a diversidade, custeando maior qualidade ao material utilizado para estudos.

Apesar da movimentação constante no barracão do *Ilè Asè Sòpònnón*, os primeiros diálogos foram agendados para a primeira quinzena do mês de junho de 2023. Cuidados específicos foram adotados com cada integrante e com o ambiente, por considerar que a qualidade das narrativas depende, também, entre outros fatores, da familiaridade com o local e acomodação dos(as) participantes. Os trajés e indumentárias utilizadas durante as gravações

⁵² Segundo a historiadora Beatriz Nascimento, no documentário *Órí* (1989), “quilombo” não é uma ideia localizada no passado, mas um *continuum cultural de aglutinação*, compreendendo o quilombo em seu sentido ideológico— como agregação, comunidade e resistência pelo reconhecimento da humanidade e preservação dos símbolos culturais do povo negro” (Souto, 2020, p. 141). Assim, utilizei o termo aquilombar-se a partir do entendimento de Souto, que concebe o conceito como uma ação que, por meio de um corpo político, leva à declaração de uma posição de resistência contra-hegemônica.

⁵³ Voltarei, adiante, a esse argumento.

foram, exclusivamente de escolha de cada sujeito social. É importante dizer que todos(as/es) mantiveram adequação ao seu respectivo lugar na hierarquia religiosa.

Fotografia 19 - *Ìyáwó* Diane no dia de gravação



Fonte: Acervo do *Ilè Asè Sòpònnón*

Perguntar e responder não são relações ou tão pouco categorias lógicas, não cabendo, portanto, em uma só consciência única e fechada em si mesma. Assim, toda resposta gera novas questões. Foi desta forma a predominância da conversa com meus pares. Tudo aconteceu a partir da questão deste estudo, o que possibilitou a construção de um processo de interação.

Para às transcrições e análises das narrativas, me servi da *sensibilidade, poiesis e poética* que se fizeram presentes não somente nos caminhos percorridos, mas igualmente na construção do texto produzido.

1.7 SÚRE⁵⁴ - A sensibilidade⁵⁵, *poiesis* e poética do *Fazer Negro*⁵⁶

⁵⁴ União do verbo *Yorùbá sù* (semear) com o substantivo *ire* (sorte) cujo significado literal seria semear sorte. Neste caso, penso no semear da poesia, da *poiesis* e da sensibilidade dando lugar de sorte a ciência estabelecida por um *Fazer Negro*.

⁵⁵ [...] “sensibilidade como uma outra forma de apreensão do mundo para além do conhecimento científico. As sensibilidades corresponderiam a este núcleo primário de percepção e tradução da experiência humana que se encontra no âmago da construção de um imaginário social. O conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que brota não do racional ou das construções mentais mais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo. Às sensibilidades compete esta espécie de assalto ao mundo cognitivo, pois lidam com as sensações, com o emocional, com a subjetividade, com os valores e os sentimentos, que obedecem a outras lógicas e princípios que não os racionais. As sensibilidades são uma forma do ser no mundo e de estar no mundo, indo da percepção individual à sensibilidade partilhada.” (Sandra Pesavento, 2005: s/p.) A sensibilidades se exprimem em atos, em ritos, em palavras e imagens, em objetos da vida material, em materialidades do espaço construído. Falam, por sua vez, do real e do não-real, do sabido e do desconhecido, do intuído, do pressentido ou do inventado. Sensibilidades remetem ao mundo do imaginário, da cultura e seu conjunto de significações construídas sobre o mundo. Mesmo que tais representações sensíveis se refiram a algo que não tenha existência real ou comprovada, o que se coloca na pauta de análise é a realidade do sentimento, a experiência sensível de viver e enfrentar aquela representação. Sonhos e medos, por exemplo, são realidades enquanto sentimento, mesmo que suas razões ou motivações, no caso, não tenham consistência real (Pesavento, 2005, s/ p.).

⁵⁶ Pelo *Fazer Negro* é desenvolvida a habilidade de agir e interagir com base na percepção, no cuidado e na sensibilidade, sob uma ótica ética, poética, estética, cultural, política e educacional, fundamentada em conceitos e princípios africanos e afro-brasileiros - como oralidade, ancestralidade, senioridade, corpo, tempo e comunidade, assim como suas implicações – que pode levar a um modo de *ser, existir* e viver que reconhece as intrincadas redes

Como candomblecista julguei necessário para a pesquisa envolta por um olhar que propicia um *Fazer Negro*, considerar e destacar o “sensível”, acreditando este estar contido em um potencial aliado a educação dos sentidos onde tem lugar a sensibilidade como elemento responsável por sua estética, porque meu corpo negro se manifesta por inteiro nessa escrita, expressando corporalidade⁵⁷ e corporeidade⁵⁸.

Desta forma, ao considerar os atravessamentos proporcionados pelas experiências do(a/e) Outro(a/e), busquei uma escrita que ultrapasse a visão universalista baseada nas teorias ocidentais. A experiência estética, então, se conecta a um todo pluriversal.

Buscando por uma argumentação e análise harmônicas, inspiradas pela estética africana-diaspórica⁵⁹ que expressa a beleza⁶⁰ deste modelo cultural alternativo utilizei com extravagância o cuidado inerente ao sagrado negro. Afinal, a ciência, embora rica em explicações e métodos rigorosos, se origina das percepções e vivências do mundo real. Sem o alicerce do mundo vivido, os símbolos e teorias científicas tornam-se abstrações vazias.

Com isso, este trabalho ao envolver a espiritualidade contida no Candomblé, procurou reconhecer a potência da linguagem polissêmica do *Fazer Negro*, não correspondendo a uma apresentação do mundo pelo olhar exclusivo de uma pretensa poetisa porque, mesmo correndo risco da incursão em devaneios, trago o poético como lugar de possibilidades, afinal a existência em si é poética. No entanto, almejei fazer perceber a subsistência de uma distinção entre o fazer poético científico de uma narrativa literária, pois tudo que sei sobre o mundo, mesmo através

de relações que clamam por outras presenças e entrelaçam diversas perspectivas, coexistências, compreensão e respeito mútuo, gerando ou trazendo à tona novas formas de potencializar a vida. Pelo “*Fazer Negro*” se é capaz de envolver um resgate da ancestralidade e da identidade negra, bem como, de denunciar opressões vividas, rompendo com a racionalidade dominante e contribuindo para que não se perpetue o racismo na academia e nas artes. E sendo mulher e negra, me recordo das palavras de Conceição Evaristo (2013) onde a autora coloca que para uma mulher negra, a ação da escrita torna-se um ato político.

⁵⁷ Sodré (2014) aponta que para além da carne, o corpo e suas representações (a corporalidade) podem ser concebidos como um território. É nele que se entrecruzam elementos físicos e míticos. Originam fronteiras e defesas. Sendo assim, utilizo o termo corporalidade como compreensão do corpo intrinsecamente relacionado ao fenômeno humano, a sua existência, sua história e cultura.

⁵⁸ A ideia de um ser vivo que é percebido através dos sentidos. Reconhecimento da utilização de meu próprio corpo como uma estrutura experiencial vivida e como um contexto de mecanismos cognitivos. “A corporeidade é a condição própria do *sensível* (...) O sentir é a comunicação origina com o mundo, é o ser no mundo como corpo vivo. O sentir é o modo de presença na totalidade simultânea das coisas e dos seres. O sentir é o corpo humano enquanto compreensão primordial do mundo”. (Sodré, 2017, p.106).

⁵⁹ Penso na estética africana a partir das colocações de Muniz Sodré (2006) “Estética ou estesia são de fato designações aplicáveis ao trabalho do “sensível” na sociedade. É um tipo de trabalho feito de falas, gestos, ritmos e ritos, movido por uma lógica afetiva em que circulam estados oníricos, emoções e sentimentos. A emoção é o que primeiro advém, como consequência da ilusão que fazemos de caminho para chegar à realidade das coisas” (Sodré, 2006, p.46).

⁶⁰ Utilizo a palavra beleza no sentido atribuído pelo *Yorubá* tradicional onde beleza é uma ética aplicável sobre os elementos da cultura e se traduz em características que moldam e refletem um todo comunitário ao se basear na transmissão de ensinamentos que procuram fortalecer os laços comunitários e o caráter coletivo. É o que eles chamam de *iwà*, caráter, e moldar e lapidar o caráter é como lapidar uma obra de arte. É moldá-lo até que esteja de acordo com os padrões sociais, contribuindo para a harmonia e o bem-estar de todos.

da ciência, foi a contar de minhas experiências, sem a qual os símbolos da ciência nada significam. Todo o universo científico é construído sobre o mundo vivido e, para o *Fazer Negro* a ciência moldada por explicações não tem sentido se alheia ao mundo percebido.

Por consequência, esta pesquisa construiu seu próprio texto ao longo de seu caminho. Sua escrita não representa o todo da investigação, mas uma tentativa de inclusão dos elementos não verbais que estão aquém das falas e possíveis diálogos. Carrega a forma de um roteiro que indicou os trajetos percorridos e seus achados, sem, contudo, desconsiderar que sua leitura será sempre uma nova vivência, uma nova experiência que faz com que esta pesquisa seja como o Candomblé: um organismo vivo e pulsante que pode levar o leitor(a/e) a constantes mudanças, deixando-o(a/e) na possibilidade de encontros e com isso, de construção e reconstrução do seu próprio eu.

Assim, na tradução das experiências em palavras, o produto final das pesquisas, principalmente aquelas ligadas aos seres humanos, terão uma nova roupagem, uma nova estética, como esta tese que, acredito, se encontrou imersa em uma escrita alicerçada nas descrições não isenta dos sentimentos e emoções, isto é, dos traços daquela que fala/escreve e não somente daqueles(as) que estão sendo retratados(as/es).

Porquanto, apesar da consciência da importância de se utilizar a linguagem dos interlocutores(as) com todas as suas especificidades fonéticas e verbais, para uma melhor compreensão das falas desses(as) atores/atrizes sociais, foi preciso, no ato da transcrição, alguma adequação, para facilitar a fluência e o entendimento na leitura do texto. Entretanto, prevaleceu o respeito às peculiaridades do estilo coloquial e individualidades de cada orador(a/e), bem como, prevaleceu o respeito ao conteúdo ali contido e, neste sentido, para garantir a exatidão das ideias foi apresentado o texto, preliminarmente, a cada interlocutor(a/e) para anuência.

Destaco que a essência poética enriquece a compreensão de múltiplos sentidos, alcançando uma subjetividade que dificilmente poderia ser capturada de outra forma. O uso da poesia torna-se ainda mais justificado quando se percebe que o material do cientista e seu instrumento de investigação - quando se voltam para o ser humano - são os mesmos usados pelo poeta. O material do poeta é a vida, com todas as suas nuances sombrias e luminosa. Seu instrumento é a palavra. Quando essas palavras são agrupadas nas narrativas apresentadas, elas conferem sentido ao conceito de "partilha" oferecido por Flavinha, uma das crianças candomblecistas participantes de minha pesquisa de mestrado, onde partilhar é "mais que dividir, é fazer parte de algo com alguém".

Assim, estou fortalecendo conexões e compartilhando experiências, apresento meus primeiros equivalentes, intercalando as diversas falas que surgiram a partir da pergunta que fundamentou esta discussão: Como é ser educador(a/e) e candomblecista?

Para descrevê-los(as/es), procurei harmonia com a tradição yorubá, adentrando o domínio sagrado da natureza, com a percepção de que a personalidade dos Òrìṣà converge para estes domínios que, por sua vez, como espelhos, refletem em seus(as) filhos(as/es).

CAPÍTULO II – DO *EGBÉ* PARA A EDUCAÇÃO



2.1 ÀWÚRÉ⁶¹ - Os primeiros diálogos

Obedecendo à proposta assumida, apresento os(as/es) protagonistas e suas narrativas⁶² que, embora tenham sido provocadas, acabaram elucidando incertezas. As histórias poderosas estruturam o enredo e, quando transcritas como relatos escritos, descrevem eventos culturais, além de afirmar fatos morais, ideológicos e cosmológicos.

Destaco que, nesta pesquisa, o *Fazer Negro* foi fundamental para permitir que o(a/e) outro(a/e) contasse sua história a partir de sua própria perspectiva, como interpretador(a/e) e comentarista de sua cultura. No entanto, é importante ressaltar que, na pesquisa acadêmica, é o(a/e) pesquisador(a/e) quem controla a escrita e a textualidade, pois o processo de investigação não se limita apenas ao trabalho realizado no campo ou com as pessoas, mas também à forma como essas pessoas são escritas, descritas e interpretadas.

2.1.1. ÒṢÓṢÌ, o caçador de alegrias.

“O Candomblé é uma grande Comunidade!” (Relatos do Asè)

Alê, como é chamado, carinhosamente no Terreiro, é natural de Belo Horizonte/ MG. Como parte de uma família numerosa possui quatro irmãos. Ao falar sobre sua pertença étnico-racial, Alexandre se declarou preto. Compositor, produtor e multi-instrumentista é licenciado em música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Fotografia 21 - Aficodé Alexandre



Fonte: Acervo do Ilê Asè Sòpònnón

Além de percussionista, Alexandre desempenha significativo papel na área da educação e cultura, trabalhando como professor de música para todas as idades, tanto no ambiente formal

⁶¹ Àwúré é um substantivo do idioma Yorubá que significa bênção.

⁶² Apesar modificada para atender ao proposto a narrativa está atrelada a entrevista e essa é vista como proposto por Pádua (...) um procedimento mais usual no trabalho de campo. Por meio dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (Pádua, 1997, p.64-65).

de ensino regular (do infantil ao ensino médio) como no ensino informal (ONG's; oficinas especializadas, etc).

Desde 2011 é membro da *Cia de dança Andora/UFES*. Grupo voltado para a pesquisa e prática das manifestações populares brasileiras, vinculado ao projeto de extensão da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Junto a este grupo Alê contribui com a promoção de cursos e oficinas voltados para professores(as) do ensino regular e ensino superior, laborando, ainda, como músico e arranjador nos espetáculos da companhia, participando de festivais folclóricos, viajando por diversas cidades e estados do Brasil e de outros países. Muito perspicaz e divertido, este *Ogã*⁶³ foi confirmado - há mais de cinco anos- para o *Òrìṣà Ọ̀ṣọ̀ọ̀sì*⁶⁴ e carrega o título de *Afícodé*, ou seja, Chefe do *Aramefá*⁶⁵.

A conversa com Alê aconteceu de forma fluída e bem-humorada. Assentado em uma poltrona no barracão do Terreiro, trajando sua vestimenta de *Ogã* e suas insígnias ligadas à religião, tendo como fundo, os instrumentos da orquestra religiosa, Alexandre ofereceu uma rica contribuição para este trabalho suscitando, logo de início, conceitos como “Comunidade” e “Pertencimento” ao caracterizar o Candomblé, como uma “Grande Comunidade”.

Relatos do *Asè*:

Bom, eu sou o Alexandre, professor, educador, candomblecista e filho de Eduardo de Omolu, pertencente ao Ilê Asé Sòpónnón, músico e membro dessa grande comunidade que é o Candomblé, sobretudo, como eu falei, pertencente à comunidade Ilê Asé Sòpónnón. (Afícodé Alexandre, 2023).

Estes conceitos são muito caros a esta religião, pois sua análise não se limita à construção histórico-cultural do negro no Brasil, mas também aos signos de resistência afrodescendente, que não se configuram apenas como um conceito ético, mas também estético. Seu sentido profundo apela para a força da vontade que se manifesta na resistência às forças exteriores à pessoa, pois resistir é medir a própria força em relação à força alheia. Assim, a partir das conversas com este *Afícodé*, pensei em como na vida devemos estimar o bem viver e não somente o estar vivo, uma vez que, a alegria, tal qual a gratidão, se apresenta como benefício, favorecendo não somente o beneficiário, mas sobretudo, o benfeitor. *Ọ̀ṣọ̀ọ̀sì oloró tí nbá ọ̀ba sẹ́gun!*⁶⁶

⁶³ *Ogã* significa "pessoa superior", "chefe", ou dirigente responsável pelos cânticos e ritmos (músico) no Candomblé.

⁶⁴ *Ọ̀ṣọ̀ọ̀sì* é um *Òrìṣà* dedicado à caça. A palavra *Ọ̀ṣọ̀ọ̀sì* advém do Yorubá *Ọ̀ṣọ̀wùsì*, cujo significado é “Vigilante/Vigia famoso/popular”. Os caçadores (*Ode*), em terras *Yorubá*, são os grandes responsáveis pelo sustento das famílias, aldeias e cidades.

⁶⁵ Conselho de *Ọ̀ṣọ̀ọ̀sì* composto de seis pessoas.

⁶⁶ *Ósòòsì*, o poderoso, que vence a guerra para o rei!

2.1.2. *ÒṢÓṢÌ*, o sustento e a prosperidade.

“Eu acredito que nós, pessoas, sempre estamos passando o conhecimento!” (Relatos do Asè)

Também do *Òrìṣà Òṣóṣì* encontrei Tamires. Nascida em Belo Horizonte/MG há trinta e um anos, a jovem é filha única. Formada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é licenciada em Letras, possuindo habilitação em Português e Francês.

Fotografia 22 - *Ìyáwó* Tamires



Fonte: Acervo do *Ilè Asè Sòpònnón*

Como educadora trabalhou com monitoria, cursos de extensão e aulas particulares ligadas ao idioma francês.

Relatos do Asè:

Hoje, quando eu converso em francês com algumas pessoas ou em alguns espaços, as pessoas me perguntam se eu passei alguma temporada em algum país francófono ou mesmo na França. E eu ainda não tive essa oportunidade. Mas eu estudei muito para que o meu francês ficasse muito fluente e que não fosse passível de dúvida para nenhuma dessas pessoas. (Ìyáwó Tamires, 2023).

Hoje, especialista em desenvolvimento de *Software*, *Web* e *Full-Stack*, divide seu conhecimento desta área, com alunos(as/es) ligados(as/es) a essa rede de saberes. Muito determinada e organizada, a *Ìyáwó* demonstrou ser uma pessoa séria e respeitosa. Assentada no chão do barracão, com seus fios de conta e *mòkán*⁶⁷, Tamires fez ver todo o respeito que envolve ser uma *Ìyáwó* dentro de um Terreiro. Tentando dominar o

nervosismo em sua apresentação, fez questão de oferecer destaque ao fato de ser uma mulher negra.

Relatos do Asè:

(...) a Tamires é uma mulher negra, de 31 anos. (Ìyáwó Tamires, 2023).

⁶⁷ Tecido em ráfia extraída da palmeira chamada *Igí-Ògòrò*, o *mòkán* é adquirido no processo de iniciação do *Ìyáwó* juntamente com os fios de contas. Dentre suas finalidades tem-se a proteção contra vulnerabilidade a que está exposto o neófito.

Apesar de frequentar o Candomblé há mais de dois anos, a jovem foi iniciada no princípio do ano de 2023, também, no Terreiro *Ilê Asê Sòpònnòn*.

O encontro com essa educadora me remeteu a distinção entre o saber como objeto de aprendizagem e o conhecer como ação de aprendizagem⁶⁸ e assim, ao ouvir Tamires, me recordei da sabedoria que vem alicerçada pelo compromisso e responsabilidade, pelo exercício ordeiro da vontade e, na necessidade de equilíbrio e bom senso, valores diretamente ligados à sensatez. Lembrei como somos responsáveis pelos nossos desafios e, portanto, como devemos lutar e sair do estado de entorpecimento, nos ligando a lucidez da coragem, almejando um coração feliz que aproveita as oportunidades que se apresentam em nossa existência. *Ọ̀ṣọ̀ṣì gbà mí o!*⁶⁹

2.1.3 Ọ̀ṢỌ̀ṢÌ – Agilidade, abundância e fartura para a educação

“Educação é igual à cachaça, você bebe a primeira vez, você não consegue largar mais”.
(Relatos do Asê)

Fotografia 23 - Ègbón Felipe



Fonte: Acervo do Ilê Asê Sòpònnòn

Pelo caminho do *Òrìṣà Ọ̀ṣọ̀ṣì*, também caminha Felipe. Trabalhando há dez anos na área da educação, o professor, bem-humorado e com um sorriso sempre cativante, se autodeclarou negro e de origem periférica. Natural de Belo Horizonte, o mais velho de dois irmãos, Felipe - aos trinta e três anos - é graduado em Ciências Biológicas (licenciatura) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo trabalhado com Educação Ambiental,

⁶⁸ Existe uma distinção entre saber e conhecimento: saber refere-se ao que já é conhecido, por ter sido instituído como um objeto legítimo de aprendizagem. Já o conhecimento é uma ação entrelaçada ao processo de aprender - ou seja, é o próprio ato de ter aprendido. Dessa forma, o conhecimento se posiciona ao lado da potência crítica e instituem-te, apontando para uma atitude reflexiva de quem conhece a si mesmo. Ele é desterritorializante e se apresenta como uma possibilidade de questionar saberes já estabelecidos, identificados e considerados seguros.

⁶⁹ *Ọ̀ṣọ̀ṣì* me proteja!

Aulas Particulares e Educação Básica. Atualmente, este educador leciona para alunos do Ensino Médio em escolas da rede privada e em dois Cursos Preparatórios para o ENEM.

Utilizando sua indumentária religiosa, Felipe se mostrou bem à vontade no espaço do barracão para conversar sobre as questões relativas a este estudo. Assentado em um banco, atrás das *tumbadoras*⁷⁰, lembrou como foi sua trajetória de formação na área docente, iniciada aos 17 anos, a qual ele classificou como engraçada e conturbada.

Segundo esse professor, seu desejo - desde criança - era ser biólogo e trabalhar exclusivamente na área de pesquisa. A princípio, nunca cogitou a possibilidade de atuar na área da educação, mas, ao longo do processo de graduação, passou a se destacar em determinadas disciplinas e, ao constatar sua habilidade de sintetizar conteúdos e transmiti-los aos colegas, acabou, por diversas vezes, atuando como monitor. Ao incentivo oferecido por seus professores para que continuasse no exercício da docência, Felipe disse sempre ter respondido:

Relatos do Asê:

-Não! Eu não quero trabalhar com isso não. Eu quero ir pro meio do mato. Passar no concurso do IBAMA para analista ambiental e, ficar no meio do mato estudando bicho. (Ègbón Felipe, 2023).

Iniciado como *Ìyáwó* no *Òrìṣà Ọṣọ̀ṣì* há treze anos no Terreiro *Ilè Asè Sópònnòn*, Felipe, hoje um *Ègbón*, contou como o Candomblé foi importante para seu entendimento acerca da vida, além de contribuir para compreensão de sua opção pela área da educação.

Relatos do Asê:

O candomblé foi muito importante para entender (...) que nós fazemos planos na nossa vida e, eu acho que a gente precisa fazer planos, a gente não pode viver assim (...) como se fosse acabar amanhã. Mas a vida faz outros e, muitas vezes, esses planos entram em conflito, né? E muitas vezes a gente acaba sendo direcionado para um caminho que a gente não tinha pensado anteriormente em seguir. E aí meu primeiro contato fora das monitorias, com a educação, foi com um projeto de educação ambiental. Comecei a trabalhar com educação ambiental, atendendo estudantes da educação básica. E nesse contato começou a surgir o foguinho de um interesse pela educação (...). Eu comecei a trabalhar com aulas particulares, aulas de reforço para alunos de educação básica e entendi que era aquilo. Fui tomando gosto cada vez mais. (Ègbón Felipe, 2023).

Com um leve saudosismo, o *Ègbón* apontou para a importância das atitudes do(a/e) professor(a/e) nas futuras escolhas dos(as/es) discentes, ao lembrar como foram significativas as palavras de Fábio, um docente do início de sua graduação.

Relatos do Asê:

⁷⁰ Tumbadora: Instrumento de percussão, tambor, de origem cubana cuja pele utilizada é de couro de búfalo, por ser mais grossa e permitir uma sonoridade médio-grave. Seu formato é cônico ovalado se diferenciando do formato cilíndrico do atabaque. Serve para ritmar vários gêneros musicais africanos. Normalmente é utilizada em trio.

- Ora, se você não quer trabalhar com educação, não entra numa sala de aula. Não dê aula, não experimente, porque educação é igual à cachaça você bebe a primeira vez, você não consegue largar mais!

E foi exatamente isso que aconteceu comigo, eu fui picado pelo mosquito da educação e, não consigo imaginar mais trabalhar em outra área. Inclusive, o sonho antigo que eu tinha de trabalhar no meio do mato, estudando bicho, hoje eu olho e falo assim:

- Ó! Eu estou muito melhor dentro da sala de aula. (Ègbón Felipe, 2023).

Mergulhando um pouco mais profundamente nas lembranças, Felipe recordou outro docente da área de ciências, que na época de seu ensino fundamental, tinha um fazer pedagógico diferenciado, levando a perceber a importância de se promover possibilidades de uma nova maneira de acesso ao conhecimento que não seja restrita. Este professor, segundo Felipe, lhe serve de inspiração para a forma de exercer sua profissão.

Relatos do Asè:

Ele conseguia fazer as aulas serem muito divertidas. Era professor de ciências, levava objetos para sala de aula, coisas que a gente, se não fosse por ele, a gente só ia conseguir ver em um desenho em um livro. Ali, a gente conseguia ver e sentir. E isso, para mim, foi muito importante nessa decisão do que eu queria ser na minha carreira profissional. E hoje eu tento, de certa forma, fazer exatamente o que ele fez comigo naquela época: tentar fazer das minhas aulas, aulas experimentais, que os meninos não saiam dali simplesmente sabendo conceitos de biologia, para que eles possam ter vivências e experiências ali, que vão agregar ao longo da vida deles. (Ègbón Felipe, 2023).

Destacou ainda, como já na Faculdade de Biologia surgiram questionamentos acerca da religião cristã, mesmo tendo passado pelos seus sacramentos. Contou como aconteceu seu rompimento com o cristianismo e seu encontro com o Candomblé.

Relatos do Asè:

Em relação à minha trajetória no candomblé, a minha família é uma família cristã, católica. Então, eu segui a doutrina católica desde criança, (...), eu batizei, fiz primeira comunhão, crisma. E quando eu entrei para a Faculdade de Biologia, eu me peguei em alguns questionamentos em relação ao cristianismo. E foi o momento em que eu rompi com o cristianismo. Mas, ainda tinha algo dentro de mim que falava:

- Cara! Existem várias energias, eu consigo sentir elas, mas eu acho que lá na Igreja Católica não é o local que eu consiga me conectar, mas deve ter algum lugar que eu vou conectar. (Ègbón Felipe, 2023).

E reiterou:

Relatos do Asè:

E aí eu comecei a fazer uma pesquisa e estudar por conta própria várias religiões. Eu aprendi muita coisa sobre o Budismo, sobre Candomblé e sobre Kardecismo, enfim, Umbanda. E durante esse processo de estudos eu me identifiquei muito com o Candomblé, com a história dos Òrìṣà, com as características, o fato de eles representarem elementos da natureza. Eu falo que o Candomblé e a biologia têm uma coisa muito forte, muito ligada. E isso

me despertou muito, a saber, que os Òrìṣà representam exatamente esses elementos. (Ègbón Felipe, 2023).

Ao relacionar a Biologia ao Candomblé, a fala deste educador, convidou a reflexão acerca de uma maneira de acesso ao conhecimento que não se apoie somente em uma elaboração teórica. Que não seja superficial. Uma maneira onde saber e ser estão intimamente ligados, envolvendo a relação do sujeito consigo mesmo. Que acredite na necessidade de se recuperar uma dimensão ética da produção de conhecimento, que considere no exercício de sua construção o subjetivo, levando em conta as relações sociais e os modos de subjetividade. Pela apresentação de Felipe pensei na gratidão que vem da compreensão que exige questionamentos, que abre o imponderável na busca por respostas. *Ọ̀ṣọ̀ṣì kì í ñwọ̀ igbó, Kí igbó má mì tìtì!*⁷¹

2.1.4 YEMỌNJÁ - Ìyá Orí - Senhora, dona das cabeças.

“A mente que eu percebo que eu não posso interferir positivamente, não vai ser negativamente que eu vou interferir.” (Relatos do Asè)

Às vezes Flávia, às vezes simplesmente, Carolina. Essa recente Ègbón do Terreiro Ilè Asè Sópònnòn foi iniciada há cerca de 08 (oito) anos, na “mãe cujo filhos são como peixes”, Yemọnjá.

Fotografia 24 - Ègbón Flávia Carolina



Fonte: Acervo do Ilè Asè Sópònnòn

Assentada em uma poltrona no interior do Terreiro, trajando seus pertences religiosos, Flávia Carolina ao se apresentar no começo de sua narrativa, deixa transparecer a emoção ao lembrar sua relação com a Educação, que segundo ela, foi de proximidade ao longo de toda a sua vida e, sem a qual, não seria nada.

Relatos do Asè:

Minha vida inteira eu estive próxima da educação. Então não sei nem falar quando foi que eu comecei com isso. Comecei com essas predileções e a minha vivência dentro da área da educação. (Ègbón Flávia, 2023).

⁷¹ *Ọ̀ṣọ̀ṣì* não entra na mata sem que ela se agite!

Natural de Belo Horizonte e a mais velha do total de três irmãos, Flávia, aos trinta anos, demonstrou em sua voz, a todo o instante, sua irreverência, alegria e animação. Em seu relato, se descreveu como uma mulher gorda, negra e racializada como parda. Formada em Letras com habilitação para Português e Espanhol, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), possui também especialização em Metodologia do Ensino de Inglês. Recentemente essa professora/educadora vem se aventurando em aulas desse idioma, o que afirmou ser um grande desafio por tirá-la do que chamou de zona de conforto, ou seja, o estudo do Espanhol.

Além disso, Flávia realizou cursos ligados à Orientação e Inspeção Escolar, acreditando serem conteúdos complementares importantes para docentes formados em cursos de Letras e, também, uma forma de vivenciar vastas e interessantes experiências.

Em suas atividades profissionais, essa docente trabalhou com aulas de reforço escolar; cursos de capacitação para professores(as) do ensino público; cursos preparatórios para concursos e ENEM; escolas particulares, lecionando para o ensino médio; e em escola pública, para o ensino fundamental I, além do ensino regular no Sistema Prisional. Atualmente, Flávia está vinculada à educação profissional no âmbito de cursos técnicos.

Em sua narrativa, a docente afirmou acreditar que o caminho para o qual o Òrìṣà a conduziu foi sempre de acolhimento e de muito pertencimento, considerando, inclusive, a coincidência de participar de um espaço religioso onde a *Ekédji*, a quem a jovem se referiu como “mãe no santo”, também é uma mulher negra e ligada à área educacional.

Relatos do Asè:

Então, dentro dessa, dessa vivência no santo... e a minha vivência na minha família, antes de vir para o Terreiro, eu sempre tive um carinho muito grande com as pessoas da área da educação. (Ègbón Flávia, 2023).

Ao descrever seu trajeto na educação, está Ègbón se emocionou e deixou fulgurar todo o afeto, gratidão e admiração por seu pai biológico, por tratar-se do primeiro homem de sua família a se formar no ensino superior - em Pedagogia. Um homem negro cuja carreira como professor foi dedicada às escolas públicas da cidade de Belo Horizonte.

Relatos do Asè:

E eu fico muito emocionada de falar isso, porque a educação (...) sem educação eu não seria nada. Eu fico muito, extremamente emocionada, porque o meu pai carnal é um professor da escola pública, um homem negro, o primeiro homem da minha família a se formar numa graduação. E sem isso eu não seria nada. Eu e minha família nós não seríamos nada. Então, desde o berço eu tenho essa relação com educação de muito carinho e de muito respeito também. (Ègbón Flávia, 2023).

Em um momento de devaneio afirmou:

Relatos do Asè:

Eu aprendi a ler cedo, aprendi a escrever cedo por influência do meu pai. Então, pra mim, era bem isso, assim, eu queria que as pessoas entendessem quem eu sou mesmo. Então, tentar ser uma personalidade que eu não sou, é meio difícil. (Ègbón Flávia, 2023).

Com a narrativa de Flávia Carolina, me deixei levar pelo sentimento de gratidão proporcionado por *Yemọnjá*. Gratidão aliada à arte do entendimento como referência, a busca pelo conhecimento do mundo e dos fatos por intermédio de uma compreensão da existência que, não somente se baseia nos aspectos externos, mas que, repousa na essência do *Òrìṣà*, reafirmando a consciência de que o ser humano não possui somente o corpo físico, mas, principalmente, espiritualidade. “*Kíní jé kíní jé olódò? Yemọnjá ó!*”⁷²

2.1.5 *YÀNSÁN*, a mãe do entardecer.

“Dentro da religião eu acredito muito que o Òrìṣà, ele escolhe a gente” (Relatos do Asè)

Com um grande sorriso no rosto, assentada no chão, aparentando estar à vontade, Daiane ou Dai, como é conhecida no Terreiro, apresentou-se como uma mulher de trinta e dois anos, de etnia preta, estudante do curso de Bacharelado em Ciências Políticas.

Fotografia 25 - *Ìyáwó* Daiane



Fonte: Acervo do *Ilè Asè Sòpònnón*

Natural de Paulo Afonso – BA, é a caçula do total de três irmãos e mora em Belo Horizonte há vinte e sete anos.

Na área da educação há cerca de cinco anos, atuou com educação ambiental relacionada aos ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), que integram a Agenda 2030 da ONU. Atualmente, exercendo a função de Auxiliar Educacional, se encontra como Educadora Social cujo foco é adolescente acautelado dentro do Sistema Socioeducativo. Como Auxiliar Educacional é responsável pela rotina da unidade e auxilia nas aulas de reforço escolar.

⁷² Quem é a dona dos rios? É *Yemọnjá*.

Relatos do Asè:

(...) eu sou uma pessoa periférica, então, para mim, aqueles meninos são os meninos que estão na esquina da minha casa que eu convivi com eles a vida toda. (Ìyáwó Daiane, 2023).

Frequente do Terreiro *Ilè Àṣẹ̀ Sópònnòn* há cinco anos — caracterizados, por ela, como “bem vividos” —, Dai foi iniciada como *Ìyáwó* há cerca de quatro anos. Seu *Òrìṣà* regente é *Yànsán/Oyá*. Em sua apresentação, ressaltou acreditar que, dentro da religião do Candomblé, o *Òrìṣà* escolhe seus (suas/es) filhos(as/es). Extrovertida e observadora, Daiane afirmou ter sido muito cética no passado, não acreditando em nada que não fosse “vivo” ou que não pudesse ser “visto”, até ser encaminhada por *Yànsán/Oyá* ao Terreiro onde permanece até os dias de hoje.

Relatos do Asè:

Dentro da religião eu acredito muito que o Òrìṣà, ele escolhe a gente. Eu tenho isso pra mim, porque eu era bem cética, falando individualmente. Eu não acreditava em nada que se não fosse vivo, eu visse. Então Yansã me encaminhou para eu estar onde eu estou hoje. (Ìyáwó Daiane, 2023).

Correlacionando o sentimento de pertencimento religioso ao ambiente de trabalho, a educadora alertou para como, o Candomblé ainda proscrito, pode representar indivíduos que se encontram à margem da sociedade.

Relatos do Asè:

Eu vejo com o tempo que os adolescentes, eles se sentem representados (...) eles são marginalizados e é uma religião que está à margem. A gente falar que não está à margem, a gente está mentindo gente, porque você ser uma educadora candomblecista, é uma coisa que eu nunca deixei de ser. Eu não escondo a minha religião, digo, eu faço questão de usar meus adereços, de usar fio de conta⁷³falar: - Olha, eu sou candomblecista! (Ìyáwó Daiane, 2023).

Conversando com esta educadora fui inundada pela gratidão advinda *Yansã*, que acredito abrandar as tempestades, renovando a vida e restituindo a beleza em sua ocorrência, na certeza de que a educação fertiliza o solo com a carícia dos ventos que oportuniza as rosas, o florescer. *Epa Hei Omo oyá!*⁷⁴

2.1.6 OYÁ, a energia transformadora da realidade.

“A educação, eu acredito que ela modifica muito as pessoas.” (Relatos do Asè)

⁷³ Fios de conta são entendidos desde os colares confeccionados com um único fio (*Yian*) de miçangas até os mais elaborados, feitos com variados fios e presos por uma ou variadas firmas (conta cilíndrica).

⁷⁴ Salve a filha de *Yànsán*!

Fotografia 26 - Ìyáwó Camila



Fonte: Acervo do Ilê Asê Sòpònnón

Carismática e muito tímida, acomodada no chão do barracão, Camila se apresentou como mulher, professora e candomblecista. Formada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), essa docente é licenciada em Língua Portuguesa e possui pós-graduação em Ciências Humanas e Gestão de Equipe. Aos trinta e dois anos, Camila, se autodeclarou preta e, se emocionou ao relatar, cheia de orgulho, ser a primeira pessoa de sua família a concluir um curso de formação.

Relatos do Asê:

(...) eu venho de uma região periférica, da região metropolitana, que é de Contagem, e eu não tinha antes uma perspectiva de que, um dia, eu poderia frequentar uma universidade pública. (...) então, a gente não tinha essa, tanto eu quanto minha irmã, essa possibilidade. A gente não conseguia mensurar de que um dia a gente poderia frequentar uma universidade pública. (Ìyáwó Camila, 2023).

Natural de Belo Horizonte, moradora da região metropolitana de Contagem, Camila explicou porque no período da infância e adolescência, nutria uma falta perspectiva de um dia poder frequentar uma universidade pública, o que respalda a análise apresentada anteriormente nesta investigação.

Relatos do Asê:

A universidade pública, infelizmente, é extremamente elitizada e os estudantes se preparam anos e anos, pagam escola particulares, caras, pagam cursinhos preparatórios caros para poder concorrer àquela vaga dentro de uma universidade. Penso como que era a minha vivência escolar, de como era precária minha escola e de onde eu vinha. (...) pouco capital cultural. Baixíssimo investimento familiar nessa questão da educação, embora eles sempre reforçassem que era muito importante, mas não tinha aquela questão de incentivar. (Ìyáwó Camila, 2023).

Filha de um caminhoneiro com uma dona de casa, que não tiveram oportunidade de terminar o ensino médio, Camila se enterneceu ao lembrar-se do esforço impetrado por seus

pais, para que ela e sua irmã, hoje pedagoga, se formassem. E mais, fez referência a alegria dinamizada pelo orgulho ocasionado pelas duas formaturas.

Relatos do Asè:

Então, poucas pessoas conseguiram realizar estudos para além do ensino fundamental, do ensino médio. Foi um marco bem importante essa minha entrada e posteriormente, da minha irmã. Minha irmã é pedagoga, também formada pela Universidade Federal. Então, duas professoras em casa, já era uma alegria muito grande, assim, para os meus pais. (Ìyáwó Camila, 2023).

Destacou ainda, sua crença no poder da educação para modificar as pessoas e a realidade social em que estão inseridas.

Relatos do Asè:

E a educação, eu acredito que ela modifica muito as pessoas. Ela me modificou, ela modificou a minha realidade social. (Ìyáwó Camila, 2023).

Em seus caminhos na área educacional, iniciados desde o tempo de graduação, essa educadora trabalhou em diversos segmentos: ensino básico, fundamental I e II; ensino médio; pré ENEM e pré CEFET; aulas particulares e cursinhos populares.

Nos percursos ligados a religião do Candomblé, Camila explicitou seus cinco anos de pertencimento a família *Ilè Asè Sópònnòn*, nos quais, os últimos três foram como *Ìyáwó* iniciada para o *Òrìṣà, Yànsán / Oyá*.

Ouvindo essa professora, me recordei do rociar da brisa que como o sentimento de gratidão ligam-se as ventanias, que acabam por se harmonizar. Assim como o amor de família que ajuda a fortalecer e conspira para fazer sonhar, envidando os seus, em sonhos que podem transformar, revelando a grandeza e a sabedoria contida na humildade. *Epa he, Oya, Iyá mi agbá!*⁷⁵

2.2 KOLOFÉ⁷⁶ - Ampliando o álbum de vivências

O contorno dessa viagem investigativa teve início nas histórias desenhadas vagarosamente pelas mãos que as escreveram. Entretanto, percorreu paisagens diversas e em uma inquietação desmedida, em um deslocamento sem descanso procurou continuar a desnudar o álbum de vivência de outros(as/es) personagens. Personificou vozes de viajantes que, junto a esta proposta, se dispuseram adentrar em suas memórias, fazendo com que fosse possível o diálogo de suas muitas histórias. Protagonistas que proporcionaram o entrelaçando da memória individual à memória coletiva.

⁷⁵ Salve minha grande mãe *Oya*!

⁷⁶ Assim como *Awùré*, *Kolofé* significa um pedido de benção cuja resposta é: *Kolofé Olorum* - Deus te abençoe.

Estes(as) heróis/ heroínas criaram uma fonte de inspiração dotada de intensidade e conhecimento humano onde se fez visceral a procura pela metamorfose da realidade atual, compartilhando um desejo de se estar além do bem viver, almejando um viver para o bem. Por este motivo, em um ato de cumplicidade, acionei os demais participantes para a segunda fase desta investigação propiciando um movimento em direção a suas histórias, lembranças, reminiscências contextualizadas e construídas socialmente no transcurso do tempo. Pessoas que, por terem sido previamente informadas, já possuíam conhecimento sobre o tema da conversa.

Justificado pelo panorama apresentado anteriormente e a exemplo das primeiras entrevistas, três adeptos(as/es) ligados(as/es) a Comunidade *Ilè Asé Sòpònnón* e duas educadoras associadas ao Terreiro *Ilè Asé Oya Kurugesi*. Os praticantes agendaram as conversas, que, por escolha deles, ocorreram de forma individual, no âmbito dos Terreiros, com anuência dos respectivos responsáveis, em datas diferentes e subsequentes. No Terreiro *Ilè Asé Oya Kurugesi*, os encontros aconteceram no final da tarde de sábado, dia 15 de julho de 2023. Apesar de ser dia de função no barracão pois estava para acontecer uma saída de um *Ogã* no domingo, muito gentilmente, a *Ekédji* Taynara e a *Ìyáwó* Thaís abriram espaço para conversarmos. Da mesma maneira, no Terreiro *Ilè Asé Sòpònnón*, apesar da intensa rotina dos sábados, a segunda rodada de relatos aconteceu no dia 22 de julho de 2023 e contou com a participação de mais três praticantes, a saber o *Ojú Odé*⁷⁷ Thiago Henrique, a *Ìyáwó* Stéphanne e a *Ìyáwó* Aiira Brisa.

Para esta ocasião, foi seguido o mesmo protocolo estabelecido preliminarmente quanto à documentação necessária à pesquisa. Todos os itens foram lidos e explicados, e, uma vez não detectadas dúvidas aparentes, foram assinados os documentos pertinentes à entrevista e ao uso de imagens. Como em etapas anteriores, foram explicadas as implicações relacionadas ao uso dos nomes de registro, e os participantes autorizaram o uso sem restrições, tornando desnecessária a utilização de nome fantasia.

Continuando com o formato adotado, no momento da entrevista foi certificada a escolha pela gravação de imagem e áudio para que as falas e os gestos pudessem ser compreendidos com transparência no momento da escrita, tendo sido novamente de suma importância, a presença e participação voluntária da produtora “Filmes de areia” para o sucesso desta ação.

⁷⁷ *Ojú Odé* - cargo ligado ao quarto de santo do *Òrisha Ọṣọ̀pòsì*. A expressão significa “olhos do Caçador”.

2.2.1 ODOCIABA, a força das águas

“Nossa você é do babado mesmo professora. Muito chique!” (Relatos do Asè)

Utilizando de sua posição como Ekedji confirmada há dois anos para o *Òrìṣà Ògún*. Taynara de *Yemonjá*, posicionou-se em uma cadeira no interior do barracão do *Ilè Asé Oya Kurugesi*, demonstrando estar bastante resabiada com a gravação. Muito receptiva, todavia acanhada, trajando sua vestimenta relativa a religião, essa interlocutora disse ser natural da cidade de Itaguara, Minas Gerais, todavia, moradora de Belo Horizonte há dezesseis anos. Filha única, criada pelos avós, Taynara declarou, acerca de seu pertencimento étnico-racial, ser branca.

Relatos do Asè:

Eu fui criada com meus avós e minha mãe e eu sou filha única da minha mãe. Eu não fui criada pelo meu pai, não tenho contato com ele e meus avós já morreram. Quando eu cheguei aqui eu já não tinha mais meus avós. Então eu tenho tios, alguns primos, mas não é uma família grande hoje, embora eu não seja tão pequena, mas depois que me tornei adulta, acho que fiquei mais com minha mãe. (Ekédji Taynara, 2023).

Atualmente aos trinta e um anos de idade, a educadora informou ter concluído seu Bacharelado em Letras no ano de 2016 pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em 2018 se tornou licenciada em Língua Portuguesa pelo CEFET-MG e em 2022 terminou o curso de Especialização em Ensino de Gramática também, pela UFMG, onde, hoje, encontra-se como mestrandia em Literatura.

Fotografia 27 - Ekedji Taynara



Fonte: Acervo do *Ilè Asé Sòpònnón*

Sobre seu trabalho no espaço educacional, a educadora afirmou ter estado à frente de salas de aula na Escola Integrada e em escolas de rede particular e pública, trabalhando com turmas do ensino fundamental II e ensino médio. Taynara participou ainda do Programa de Imersão à Docência no CP-UFMG e foi bolsista do Programa de Extensão *Contos de Mitologia*,

no qual oferecia oficinas de contação de histórias para professores(as). Conversando com essa filha de *Yemnojá*, me voltei para a paz que se esconde no oceano, que pela sua força de superação das tempestades da vida faz transbordar bênçãos, convidando a navegar em águas tranquilas. *Odoyá!*⁷⁸

2.2.2 ÒṢÓṢÌ - Pelo arco e flecha: a transformação

“O ato de educar, ele não começou dentro da universidade, ele vem anterior a isso”. (Relatos do Asè)

Nascida em Belo Horizonte e criada na região metropolitana na cidade de Jaboticatubas, Thaís pareceu estar bem à vontade diante das câmeras. Assentada na *enin*⁷⁹ e vestida de acordo com a religião, a professora contou ser iniciada como *Ìyáwó* no *Òrìṣà Òṣóṣì* acerca de um ano e oito meses no Terreiro *Ilè Asé Oya Kurugesi*. Tranquila, Thaís falou um pouco sobre a sua trajetória até o encontro com o Terreiro.

Relatos do Asè:

A Thaís candomblecista? Ela se encontra, se conhece em 2014, quando a espiritualidade me guiou para cá, antes de encontrar essa casa. Eu cresci dentro do Kardecismo. Então eu tinha uma religião, já que era espírita, minha família era espírita e aí em 2014 eu conheci essa casa num dia de festa de erê⁸⁰ (...). É que para mim foi muito lindo, porque a energia dos erês é realmente uma coisa que envolve, que transforma, que renova a gente, que acolhe quando é necessário, que ensina também e explica o que é que a gente está fazendo, o que que a gente está falando que pode não ser legal. (Ìyáwó Thaís, 2023).

Dissertando sobre sua criação, Thaís informou ter morado com seu pai até os cinco anos de idade, indo depois morar com seus avós maternos e com sua mãe que faleceu quando a educadora tinha dezessete anos. Quanto à escolaridade de seus pais, a docente compartilhou que, tanto seu pai quanto sua mãe, eram formados no magistério, tendo sua mãe falecido pouco tempo antes da conclusão do curso de graduação.

⁷⁸ Salve a mãe das águas.

⁷⁹ Confeccionada de palha trançada, taboa, sisal, palha de babaçu, buriti entre outros materiais, a esteira é conhecida como *Eni/enin* para os *Yorubá*, *zocré* para o povo *Fon* ou *adicissa* para os *Bantu*. Entendidas como emblema de *Obálùàiyè* por representar a comunicação dinâmica da energia do corpo humano com a terra está presente em quase todos os rituais sagrados, principalmente no período de iniciação do neófito onde este ao dormir na esteira se direciona para o retorno ao princípio da vida, o reencontro com sua ancestralidade.

⁸⁰ No Candomblé, o termo *erê* significa o intermediário entre a pessoa e seu *Òrìṣà*. É por meio deste que o *Òrìṣà* expressa sua vontade e o noviço aprende os ritos fundamentais da religião. Como entidade infantil acompanha o dono da cabeça, refletindo a imagem e características específicas do *Òrìṣà* ao qual corresponde. Carrega consigo a consciência cognitiva das emoções humanas, trazendo comportamentos humanizados.

Fotografia 28 - Ìyáwó Thaís



Fonte: Acervo do Ilê Asè Sòpònnón

Aos vinte e nove anos, Thaís afirmou pertencer a uma família de quatro irmãos, sendo três moças e um rapaz. Com relação ao seu pertencimento étnico racial se declarou parda.

Relatas do asé:

Eu tenho uma irmã e um irmão e mais uma irmã, somos quatro e que é uma família espalhada. Acho que assim, como grande parte das famílias brasileiras, não foge muito. (Ìyáwó Thaís, 2023).

No período em que residiu na região de Jaboticatubas, a educadora informou ter tido a oportunidade de conviver com o Quilombo do Açude e o Quilombo do Mato do Tição. No Quilombo do Mato do Tição, destacou ter sido favorecida pela participação em várias de suas festividades apontando para como a convivência com o diverso contribuiu para a formação de sua identidade.

Relatos do Asè:

Onde eu morava nas Jaboticatubas não tinha terreiro, apesar de ser uma cidade com muitos quilombos. Lá tem o Quilombo do Mato do Tição, tem o Quilombo do Açude e que praticam também o Candomblé (...) em outras o congado, que também são tradições muito marcadas e acabando aqui na minha cidade. Essa mistura acontecia de uma forma muito tranquila, tanto com o espiritismo como com as igrejas católicas. Então, nas festividades, todas as pessoas se encontravam no dia do reinado, dia do congado. Você ia, você via todo mundo junto, todo mundo seguir na procissão, todo mundo terminava na porta de uma igreja. E eu acho que esse fator marcou muito a minha identidade, porque ali eu consegui entender e ver o diverso. Então essa experiência que tive com a minha família, de conhecer outras tradições, os meus avós, antes de serem Kardecistas, quando eles se mudam para Jaboticatubas, todos eles frequentavam a Quimbanda, então, até então, eu nem sabia o que era. (Ìyáwó Thaís, 2023).

Formada no Curso de Artes Visuais com habilitação/Licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sua trajetória na graduação perpassou as formações de poéticas contra coloniais e novas epistemologias possíveis, tendo como conclusão o trabalho intitulado “Arte e Vida: Dimensões do Sagrado, Espiritualidade, Ancestralidade e

Processualidade”. Como educadora trabalhou em espaços relativos à Escolas, Centros Culturais e Comunidades.

Relatos do Asè:

Para mim, o ato de educar, ele não começou dentro da universidade e ele vem anterior a isso. Eu tive uma trajetória de movimento sociais que começou desde o meu ensino médio, participando de grêmio estudantil e de entidades. E aí, naquele momento, foi como eu comecei a me ver como educadora, uma pessoa que conseguia estar sempre nesse espaço de diálogo com todos que estavam ao meu redor, seja através da sala de aula, conversando com meus colegas ou quando eu estava dentro das entidades, ou quando eu estava organizando um evento envolvendo a escola que eu estudei. (Iyáwó Thaís, 2023).

Thaís apontou, ainda, sua participação no projeto realizado pela PBH em parceria com a UFMG, “Jardins do Sagrado: Cultivando Insabas que curam”. Projeto que por intermédio de entrevistas com dez lideranças indígenas, de Terreiros e Quilombos, objetivou o conhecimento das plantas e seus usos nos cultos religiosos. Este projeto, em sua segunda etapa, contou com a realização de oficinas de desenho e pintura com crianças dessas comunidades, onde os pincéis foram elaborados com materiais encontrados nos próprios territórios e as tintas foram feitas a partir de pigmentos extraídos das plantas.

Atualmente, a docente informou fazer parte do corpo editorial da revista “Encontro Ori”, que em sua segunda edição está abordando o tema “Ori do futuro: tecnologias ancestrais do saber e do sentir”. Para além, a educadora se encontra cursando Mestrado na Universidade Federal de Viçosa na linha de pesquisa “Formação Humana, Política e Práxis Sociais com o projeto de pesquisa cujo tema converge com esta investigação, “Educação nos Terreiros: a contribuição do culto aos orixás à arte.” Como educadora, afirmou acreditar na educação como forma de transformação social, com a união das vias formais e não formais de ensino que acontecem nas instituições, nos territórios, nas manifestações culturais e populares. Conhecer e conversar com essa educadora fez pensar em quanto o conhecimento transfigurado pela arte alimenta o corpo e o espiritual porque a arte carrega a força da vida! *Okê Arô!*⁸¹

2.2.3 YANSÃ – A essência do vento!

“A gente quer levantar uma bandeira, mostrar quem a gente é!” (Relatos do Asè)

Aparentando nervosismo, acomodada no chão do barracão Stéphanhi começa sua fala se apresentando como uma mulher negra de trinta anos.

⁸¹ Salve o Grande Caçador!

Muito carismática, a educadora informou estar ainda em processo de formação, sendo estudante do curso de Letras da UFMG com Licenciatura plena em Espanhol e Licenciatura dupla Português e Espanhol.

Como educadora afirmou participar, por onze anos, de oficinas de leitura e contação de histórias nas escolas municipais de Belo Horizonte e Região Metropolitana junto à Organização não Governamental denominada “*Lúdicos*”.

Fotografia 29 - *Ìyáwó Stéphan*



Fonte: Acervo do *Ilè Asè Sòpònnón*

Dissertando sobre sua atuação em sala de aula, a docente afirmou ter começado, como estagiária, a ensinar o Espanhol acompanhando algumas turmas no Centro Pedagógico da UFMG e, posteriormente, na Empresa de Educação Tecnológica para Ensino Básico (EDUTEC).

Ainda pela EDUTEC ministrou treinamentos para professores(as) sobre plataforma educacional, contribuindo para criação de scripts de jogos e aulas interativas de língua portuguesa, além de correção ortográfica para as disciplinas do ensino fundamental. Stéphan relatou que atualmente, trabalha como professora regente da disciplina optativa de Espanhol para escolas de ensino médio e como professora de Português para o projeto da “Escola Integrada”.

Trajada com adequação para sua posição dentro do *Ilè*, a *Ìyáwó* de Oya afirmou ter sido iniciada há cinco anos.

Envolvida por uma terna lembrança, a professora narrou como, no período de preceito⁸² religioso, após sua iniciação, foi surpreendida pelo acolhimento de sua família, destacando as atitudes de seu pai que foi pego de surpresa por não ter sido informado de sua escolha, previamente.

Relatos do Asè:

(...) na minha família eu me surpreendi com o acolhimento, principalmente do meu pai. Meu pai, que não entendia nada direito, nem sabia que recolhida eu ia ficar careca, que ia passar por uma série de situações que ele desconhecia. Eu fui muito acolhida e ele achou bonito, quis saber da religião e foi uma coisa assim, que me encantou porque eu não esperava, eu esperava assim, nossa, não sei, ele vai brigar e eu nem falei, vai ser surpresa! Foi muito bom quando ele me viu careca e o olhar dele me tranquilizou, as palavras dele... (Iyáwó STÉPHANNI, 2023).

No diálogo com essa educadora não pude deixar de pensar em como a educação pode ser doce e tranquila como a chuva e a brisa matinal, mas também, como o fogo, a depender da situação, pode transformar e se tornar violenta, como tempestades, dando lugar aos raios e relâmpagos. “*Oya dê ô Arè ô - oya dê ô Arè ô*”.⁸³

2.2.4 LÓGUNÈDÈ – O príncipe da guerra.

“Acima de tudo, eu tenho que cuidar da minha cabeça, do meu ego, do meu ser e ser uma pessoa boa dentro da religiosidade africana!” (Relatos do Asè)

Fotografia 30 - Ojú Odé Tiago Henrique



Fonte: Acervo do Ilè Asè Sòpònnón

Com um largo sorriso, aparentando tranquilidade, Tiago Henrique acomodou-se na poltrona dentro do barracão do Ilè.

⁸² Período de resguardo que sucede o ritual de iniciação, durante o qual a pessoa veste apenas roupas brancas, mantém a cabeça coberta e adota uma conduta condizente com os princípios religiosos do Candomblé.

⁸³ *Oyá* chegou/Tenha calma meu povo.

Aos trinta e quatro anos, esse educador se autodeclarou negro, gay, periférico e candomblecista. Natural de Belo Horizonte, MG, Tiago é filho de pais divorciados, sendo o mais novo de um casal de irmãos.

Relatos do Asè:

Tiago (...) é uma pessoa que se descobre a cada dia, a cada momento, a cada vírgula, a cada acerto, a cada desacerto, aprendendo no dia a dia. (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023).

Licenciado em História pelo Centro Universitário Estácio de Sá, em Belo Horizonte, o professor reconheceu e justificou sua imparcialidade quando se caracteriza como educador.

Relatos do Asè:

O Tiago educador, ele tenta ser imparcial⁸⁴ porque eu fui de encontro com o que a sociedade tem de mais podre, nossas relações sempre sendo uma relação de ter ou não ter uma identidade de gênero, de uma orientação sexual diferente dos demais. (...). Eu tento ser o mais imparcial porque um historiador apesar de tudo, ele tem que ser imparcial. Eu posso até entender um pouco sobre história, não falar que eu sei de tudo porque ninguém sabe de tudo, só que eu tenho que ser imparcial nas decisões, nas tomadas de decisões, em como fazer, o que fazer e, escolher ser um professor dentro de uma instituição é muito complicado. (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023).

Anterior a sua formação acadêmica, Tiago afirmou ter participado no ano de 2005 do projeto piloto “*Valores de Minas*”, realizado pelo governo estadual, cujo objetivo, era captação nas escolas públicas de Belo Horizonte e região metropolitana, de jovens interessados que demonstrassem alguma afinidade artística como canto, dança, artes plásticas e teatro. Esse projeto culminou com a apresentação do espetáculo “*Delírio Barroco*” em um galpão localizado, na época, no centro da cidade.

Baseado no trabalho realizado, Tiago Henrique, no ano posterior, disse ter sido novamente selecionado para dar continuidade ao projeto, porém, como afirmado por ele, de maneira mais técnica, uma vez que, intencionava uma preparação mais elaborada para propagação dos conhecimentos adquiridos no período de especialização dos reeditores envolvidos.

Tiago Henrique declarou que esse percurso permitiu o desenvolvimento do desejo e amor pela dança ao fomentar um melhor entendimento e aceitação de seu próprio corpo e sexualidade. Foi assim que Tiago continuou sua trajetória junto a “*Companhia de dança Afro Bataka: ações artísticas, socioculturais e políticas*” com aulas de dança africana e afro-

⁸⁴ A palavra *imparcial*, utilizada por Tiago Henrique, não passou despercebida e, desde o início, suscitou o tópico da invisibilidade, do apagamento e da imparcialidade, elementos relacionados ao racismo enquanto herança de silenciamento.

brasileira ministradas pelo dançarino e coreógrafo Evandro Passos, o que permitiu, segundo o docente, uma conexão com suas raízes ao vivenciar experiências que, até aquele momento, julgava não ter tido oportunidade.

O docente relatou ainda que todo esse processo direcionou para o encontro com a religião de matriz africana, Candomblé, tendo sido a partir dessa vivência que Ti ou *Locí*, como é carinhosamente conhecido dentro do Terreiro, iniciou-se na divindade *Lógunèdè*, no *Ilè Asé Sòpònnón* do qual faz parte a quinze anos, tendo recebido, logo após sua obrigação de sete anos, o título de *Ojú Odé*.

Posterior à sua iniciação, com o objetivo de atender a comunidade da qual faz parte, para estreitamento de laços e visando ampliar a visibilidade sociocultural da dança africana e afro-brasileira, como dançarino, Tiago Henrique buscou pela Autorização Temporária para Lecionar em Escolas – CAT e desenvolveu, o projeto Cultura em movimento junto ao Terreiro do qual é *Ègbón*.

Esse projeto, segundo o autor, não tratou somente do movimento corporal, mas objetivou ir além, fazendo movimentar a mente, levando os participantes, ao deslocamento do tempo e do espaço pela imersão na ancestralidade do povo africano e valorização da natureza.

Nessa oportunidade foram abordados temas ligados a cultura africana e afro-brasileira contribuindo para o entendimento de suas especificidades e corroborando para a desconstrução do preconceito e racismo, além da busca pelo fortalecimento do respeito às diferenças. Pela conversa com esse *Ojú Odé*, recordei-me das águas que percorrem longos caminhos, adentrando as matas, fecundado o chão, onde a semente sempre é preparada para ser plantada. Pensei na potência e na gratidão do jovem que como sua divindade, diante das batalhas da vida, sendo fruto da união da energia de seus pais, por vezes, se perde e se acha, tornando-se um poderoso e hábil guerreiro de sua tribo. “*Logun ô akofá!*”⁸⁵

2.2.5 ÒSÚN – A doçura e a resistência

“Eu acho que poderia ter espaço de verdade para todo mundo, igual é a proposta da Lei. Acho que eu gostaria de encaixar essa ideia de uma realidade menos paralela para uma educação mais real.” (Relatos do Asè)

Aos trinta e quatro anos, Aiira Brisa é filha do meio do total de três irmãos. Assentada sobre a *enin*, no salão do Terreiro e vestida de acordo com o religioso, essa educadora declarou estar bem ansiosa com a entrevista. Brisa como é conhecida no âmbito do Terreiro, nasceu e foi

⁸⁵ Brada, príncipe guerreiro!

criada na cidade de Belo Horizonte, MG. Pouco falante, ao referir-se a sua pertença étnico-racial, se autodeclarou branca.

Fotografia 31 - *Ìyáwó Aíira Brisa*



Fonte: Acervo do *Ilè Asè Sòpònnón*

Quanto ao seu percurso educacional afirmou ter frequentado escolas públicas, periféricas. Lembrou-se que para sua aprovação e inserção no curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, habilitou-se através de cursinhos preparatórios e se beneficiou do Programa do Governo denominado REUNI⁸⁶. Licenciada em Espanhol, Aíira Brisa mencionou, orgulhosamente, ter trabalhado com tradução durante o período da Faculdade, transpondo o livro indígena peruano denominado “*Comentarios Reales*” do autor Inca Garcilaso de la Vega.

A obra é referente ao período colonial peruano e ofereceu, segundo a educadora, a oportunidade de estudar, não somente as questões linguísticas, mas também aprofundar social e culturalmente na história da América Latina.

A docente ainda, falando de seu período de formação, exaltou a importância de ter cursado várias disciplinas ofertadas na UFMG pelo Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais cujo objetivo era a promoção de diálogos com professores(as) indígenas, em busca de um novo olhar para outras culturas e formas de entender o mundo, além de pensar, na atualidade, a maneira de ocupação do espaço urbano. No momento, Brisa encontra-se cursando Especialização em Ensino de Língua Portuguesa.

Como educadora afirmou estar lecionando Literatura para o ensino fundamental em escola privada e em curso pré-vestibular na periferia da cidade de Belo Horizonte, onde vem desenvolvendo um projeto de sua autoria, intitulado “*Cinema Comentado*”, cujo objetivo é

⁸⁶ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) tem como objetivo a expansão do ensino superior. Para isso, busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior por meio do aumento de vagas, da criação ou ampliação de cursos noturnos, do crescimento do número de alunos por professor, da redução do custo por aluno, da flexibilização dos currículos e do combate à evasão.

garantir o acesso dos(as/es) alunos(as/es) a sessões comentadas de filmes nacionais. Este projeto visa o pleno comprometimento institucional com a Lei Federal nº. 13.006 de 26 de junho de 2014, onde em seu 8º. Parágrafo consta: “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.”

Para o desenvolvimento deste projeto, Brisa relatou apoiar-se, também, na aplicação da Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais que se consubstanciam nos textos legais dos pareceres do Conselho Nacional de Educação e respectivas resoluções, tendo em vista a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Ainda como docente, Aiira dedica tempo para trabalhar com discentes ligados ao EDUCAFRO, um curso de pré-vestibular comunitário. Com a experiência proporcionada pela docência em espaços periféricos, destacou a dificuldade inerente a esta realidade. Lembrou ainda, como a preparação no curso de formação desentoe da realidade educacional oferecida para a maioria da população.

Relatos do Asè:

Eu acho que eu aprendi pouco ou quase nada com a educação que a gente faz em alguns períodos na Faculdade de Educação e, eu aprendi exatamente o que eu não gostaria de ser. Eu acho que é ensinado pra nós, dar aula para pessoas de escolas, de gente muito rica, com muitos equipamentos, como instrumentos. (Ìyáwó Brisa, 2023).

Brisa reiterou:

Relatos do Asè:

Eu trabalho na escola particular, mas na escola particular da região metropolitana. Tenho que lutar muito por um datashow, pelas cadeiras dos meninos. Eu passo um semestre discutindo o espaço dos meninos. Lá eles dividem espaço do jeito que dá. E eu, passei assim, toda a parte da educação pensando em como eu não gostaria de agir. (Ìyáwó Brisa, 2023).

Rememorando como no curso de formação foi ensinado desenvolvimento de jogos de tabuleiro a professora apontou para a realidade de seu alunado.

Relatos do Asè:

Eles não se interessam por isso. Tem menino que tá com fome, tem realidade! É muito diferente do que a Faculdade prega, né? (Ìyáwó Brisa, 2023).

Resignada, Aiira Brisa concluiu seu pensamento ligado ao seu curso de formação.

Relatos do Asè:

Pra mim, pareceu que eu estava muito perdendo meu tempo, mas depois eu entendi que não. Eu entendi que as matérias de educação me mostravam os teóricos que eu nunca tinha visto, porque eu pude ter contato e, usar pra uma realidade, mas passa muito longe do que é a realidade. Parece que a gente

está em outro universo mesmo. Eu fiz estágio numa escola dentro da universidade e já era um universo paralelo, com a quantidade de aulas que os meninos têm por dia. A comida é gratuita e de qualidade, tudo o que eles tinham. E não é a realidade de 90% das pessoas. Nada que eu aprendi e que tive que aplicar nessa escola eu conseguiria aplicar hoje. (Ìyáwó Brisa, 2023).

Voltada para a religião, na condição de *Ìyáwó* de *Òsún*, *Òrìṣà* da riqueza e das águas doces, Brisa informou frequentar o Terreiro, do qual faz parte até os dias de hoje, a seis anos, sendo iniciada a cinco. Aproveitando o ensejo, a *Ìyáwó* mencionou seu desejo de efetivar sua obrigação relativa aos cinco anos no ano de 2024.

Pela doçura do *Òrìṣà* *Òsún* expressa por esta educadora, me voltei para a essência da vida, da harmonia que se encontra na dança das águas que nos convida a navegar em sua proteção e amor eterno ensinando como proceder com os obstáculos na tentativa de organização do mundo e da humanidade.

Em suma, após as apresentações dos(as/es) participantes desta investigação, antes de proceder a uma análise das narrativas, reafirmo a importância de meditar sobre o *Fazer Negro* dentro de um processo de pesquisa científica, pois, para legitimar a transcrição das diversas falas proferidas, foi necessária uma percepção eivada de sensibilidade, *poiesis* e poética. Somente assim, todo o sentimento expresso por esses(as) interlocutores(as) pôde ser considerado. Então, em um ímpeto de coragem, sigo para o próximo eixo, interrogando a visão tradicional do pensamento científico porque, percebo que a prática moderna da racionalidade desconsidera os sentidos, constituindo-se em uma ameaça crescente que favorece a desumanização. Já a sensibilidade, a *poiesis* e a poética, como mecanismos mediadores do conhecimento, representam a redescoberta do *ser* como humano.

CAPÍTULO III - AO FARDO DA COR - *MOJUBÁ*⁸⁷

*Pra denunciar o Racismo
Contra o Apartheid Brasileiro
13 de Maio não é dia de negro
(Afoxé Oyá Alaxé).*

⁸⁷ No dialeto *Yorubá*, podemos entender *Mojubá* como “meus respeitos”. No contexto desta pesquisa, o termo foi utilizado como um convite ao respeito necessário para a compreensão, o diálogo e a permanência dos encontros, que oferecem um mosaico de ideias e reflexões. Trata-se de uma atenção especial que carrega o propósito de reconhecer meus pares em sua própria dignidade. Recordo que o termo respeito é derivado do latim *respectus*, que corresponde ao uso substantivo do particípio passado do verbo *respicere* (do latim *-re*, “de novo”, e *-spicere*, “olhar”), cujo significado literal é “olhar de volta”, “olhar novamente” e “considerar”.

Fotografia 32 - Visita à oficina de forja do Sr. Paulo de Antu – Esmeraldas – MG – 2023



Fonte: Acervo do *Ilê Asê Sòpònnón*

3.1 No desafio da viagem, tensões e inquietações

Como já informado, para o mapeamento, a aplicação do questionário *online* forneceu pistas sobre possíveis problematizações e tensões, ao favorecer a visibilidade de diferentes horizontes. Especificamente ajudou a destacar o crescimento do número de praticantes do Candomblé na educação superior⁸⁸ e como suas vivências e convivências nesta religião influenciam a busca por essa modalidade de ensino. Isso permitiu um novo olhar dessas pessoas sobre esses espaços institucionais⁸⁹.

Os dados sugerem que essa busca não ocorre de forma exponencial em todas as comunidades de Candomblé. Diferentemente do *Ilê Asê Sòpònnón*, em dois dos terreiros pesquisados constatou-se a ausência de indivíduos ligados a essa modalidade de ensino. No terceiro terreiro, apenas duas pessoas atenderam a essa definição, refutando, assim, os pressupostos e expectativas da pesquisadora.

Embora perceba que este fato deve ser analisado com extrema cautela, acredito que essa diferença no nível de escolarização dos agentes sociais que integram o cotidiano do Candomblé pode estar relacionada a diversos fatores, como o tamanho das casas de culto, a faixa etária dos participantes, ou até mesmo o aumento da presença e inserção de pessoas não pretas na religião. Esta circunstância direcionou e tornou importante retomar reflexões já iniciadas por diversos intelectuais sobre a inclusão e o lugar racial do branco nas religiões de matriz africana. Com base na análise dos dados coletados e na experiência adquirida através da pesquisa, reafirmo a delicadeza do tema e expresso meu respeito e cuidado ao refletir, na atualidade, sobre as

⁸⁸ Com base nos achados sobre o tema, conclui-se que há lacunas e uma escassez de pesquisas que abordem esse aumento, cuja investigação seja realizada a partir do locus religioso (Terreiros) e não do espaço acadêmico.

⁸⁹ Os espaços mencionados referem-se a todos os ambientes onde a educação ocorre, ou seja, incluem tanto a escola quanto o próprio ambiente do Terreiro. Antecipadamente, ressalto que esta última proposição foi respaldada pelas pessoas que constituem esta investigação ao longo de suas narrativas.

relações entre pessoas negras e brancas no espaço acadêmico. Para isso, procuro interlocuções com trabalhos que proporcionaram análises sobre essa temática, o que ajudou a desenvolver uma percepção sobre a mudança na configuração social decorrente dessas relações. Isso não apenas modifica o contexto, mas também altera o modo como a sociedade como um todo pensa.

Logo, respeitando a premissa assumida de que o *continuum* pode oferecer contribuições significativas para um melhor equacionamento do problema central da pesquisa, coloco em determinados momentos, as narrativas atuais em paralelo às falas das crianças e adolescentes participantes do estudo de mestrado. Esse processo de conexão visa proporcionar uma compreensão mais detalhada do panorama educacional contemporâneo, integrando narrativas atuais – educadores - às perspectivas expressas por crianças e adolescentes - educandos. A partir da paisagem formada pelas respostas ao questionário enviado online e dos temas suscitados pelas diversas narrativas coletadas, apresento, abaixo, as possíveis tensões, reflexões e análises elaboradas.

Início pelo corpo negro e seu imaginário social enredado em construções de categorias e epistemologias sociopolíticas, acreditando que este não pode ser desconsiderado já que é lugar de identidade e experimentação. Assim, a partir das narrativas apresento a tentativa de elucidar a experiência sociopolítica e educacional destes corpos e, logo após, visando colaborar para a compreensão de um ser/existir configurado por outra possibilidade e contribuir para a fuga da realidade humana apresentada pelo racional ocidental que não abrange todas as dimensões do ser, ofereço a tentativa de apresentação do corpo, compreendido em suas relações a partir da religião do Candomblé.

3.2 A experiência do corpo negro

“A sociedade brasileira te julga pela tonalidade da sua pele, pelos traços negróides, vamos dizer assim. Se você tem seu nariz acentuado. Se não, tem a boca grande, seu cabelo é crespo, seu cabelo não é crespo, te julga pela sua imagem”. (Relatos do Asè)

Ao ouvir a afirmativa do *Ojú Odé* Tiago Henrique e considerar a maneira de viver assentada na prática filosófica que sustenta o imaginário das Comunidades de Candomblé, tive reafirmado que o corpo negro, em um processo de corporeidade ativa, chama a atenção para um sentir pela experiência. A experiência, nesta dimensão, é vista e percebida como um conhecimento que ultrapassa o limite, que rompe com fronteiras, funcionando como instrumento na busca pelo equilíbrio e felicidade. Ao propiciar experiências, o corpo em suas representações multifacetada pode ser pensado como território onde estão contidos os elementos físicos e míticos, coletivos e individuais que levam as práticas e ações.

Dessa maneira, o conceito de experiência transcende ao conhecimento, conectando o real cósmico ao humano. Muniz Sodré (2017) ressalta que a essência do corpo e suas faculdades de realização se expressam por meio do *asé* (força + ação), adquirido através das práticas de construção e assimilação do saber iniciático. Nessa perspectiva, o corpo torna-se um território dos sentidos, um espaço de experimentação onde ecoam as memórias ancestrais de experiências acumuladas. Ele é o território que abriga o espaço- tempo, carregando símbolos, mitos, imaginários, saberes e valores. É pelo corpo que se constrói a ponte com o social, percebido como um rico constructo cultural.

Essa maneira de ordenamento reflexivo leva à compreensão de que o corpo é capaz de representar e ser representado, dado que, por seu intermédio se tem um duplo movimento que permite significar e ser significado. É pela percepção do corpo que se é humanizado(a/e) ou desumanizado(a/e) a depender da construção de categorias e de epistemologias sociopolíticas que o enredam. Foi por essa razão que, no afã desta investigação, cujo pano de fundo são as Relações Étnico-Raciais, foi preciso situar, pela percepção das pessoas candomblecistas/educadoras, como se dão, na atualidade, as experiências do corpo negro, considerando qual a definição dada ao Humano dentro da perspectiva de visibilidade destes corpos e quais as implicações epistemológicas e políticas ligadas a eles a partir do jogo de ideias proporcionado pelo exercício de junção do religioso, filosófico e educacional.

O *Oju Odé do Ilè Asé Sòpònnón* ofereceu percepção de como o corpo negro, ainda hoje é assombrado pelas complexas elucubrações sobre a definição do *ser* como *humano* e suas consequências.

Relatos do *Asè*:

(...) a construção do ser, da pessoa, da nossa identidade, da identidade de pessoas negras, (...) ainda é muito complexa. (Oju Odé Tiago Henrique, 2023).

O *Ègbón* em sua narrativa, convoca a pensar sobre as condições em que uma pessoa se faz e/ou se sente humano. Direciona para como o racismo e a desigualdade de gênero⁹⁰ contribuem para o desinteresse pelo reconhecimento dos direitos da população negra.

Relatos do *Asè*:

Eu não vou falar nem do gênero porque o gênero humano importa. Eu acho que o racismo não tem jeito. Ele afeta a comunidade de todas as formas. Seja um homem, seja mulher, enfim, e as demais siglas que estão inclusas. Mas é difícil. Esse diálogo ainda está no processo de formação contínua. Todo dia

⁹⁰ O conceito de gênero, neste caso, foi apresentado correlacionado a ideia de raça/etnia, em uma perspectiva de representação de uma relação de pertencimento a uma classe, um grupo ou categoria que são tratadas de forma excludente na sociedade.

eu aprendo um pouco mais, lido com casos de racismo dentro da escola e, infelizmente, eu não me sinto confortável. (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023).

O jovem refletindo como um educador no exercício da profissão, continua:

Relatos do Asè:

(...) eu me coloco em cheque também referente a isso, porque existem discussões que eu não posso fazer dentro da instituição de ensino, que seja no governo anterior⁹¹ seja no atual. Ainda não é permitido fazer as discussões quanto as questões de gênero. A negritude já é um processo muito complicado para os meninos que eu trabalho atualmente (...) existe uma grande dificuldade de se reconhecer enquanto pessoa, quanto uma pessoa negra dentro da sociedade. (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023)

É na condição de organização de vida que as experiências movimentam a compreensão e o processo de criação e autocriação humana, produzindo o que chamamos de humanidade. No entanto, pelas teorias ocidentais se tem uma homogeneidade de forças que são utilizadas de forma universal deixando à mostra o pressuposto de que, somente as experiências do ocidente definem o *humano*. O *Ojú Odé* expande a questão quando, em sua narrativa, questiona:

Relatos do Asè:

O que leva a ser uma pessoa negra? (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023)

Na busca pela resposta, após muito refletir, estou de acordo com o poeta Carlos de Assumpção (2000), quando afirma que ser negro(a/e) não significa ser preto(a/e) e ser preto(a/e) não é ser negro(a/e), a cor da pele não é tudo porque negro(a/e) e quem se sente negro(a/e), afinal, é preciso compreender que a identidade negra envolve o sentimento de pertença histórica ao povo negro, estando para além da cor da pele e das características morfofenotípicas.

Tiago ao entender-se negro, a seu modo oferece pistas para elucidar a indagação, apontando para como se sente privilegiado ao perceber as tentativas de proteção, por parte de sua família biológica, de atitudes e ações relacionadas ao racismo de maneira geral. Deixou visível a relevância do espaço familiar para o acolhimento e o desenvolvimento de estratégias para enfrentamento do racismo social. O candomblecista ainda faz valer a afirmativa de que, não basta não ser racista em uma sociedade onde o racismo é contundente, é necessário ser antirracista.

⁹¹ Ao referir-se ao governo anterior, o educador abre espaço para ressaltar as ações deliberadas da gestão passada, que, de maneira explícita, tentou impedir o avanço de medidas contrárias ao racismo, desqualificando sujeitos de direitos em políticas de igualdade racial. No registro da plataforma Quilombolas contra racistas, a lista de declarações racistas de autoridades públicas contabilizou, entre 2019 e 2020, cinquenta e cinco falas. A maior parte delas partiu de integrantes desse governo, que frequentemente se posicionaram contra os debates sobre o racismo e as políticas de enfrentamento das desigualdades e violências de caráter étnico-racial. Segundo o portal G1, em 16 de dezembro de 2019, no contexto educacional, o então chefe do Executivo chegou ao ponto de chamar de “energúmeno” o patrono da educação brasileira, o educador Paulo Freire. Além disso, declarou que a TV Escola era uma programação que “deseduca”.

Relatos do *Asè*:

Por mais que eu não seja retinto o suficiente quanto aos demais que sofrem bem mais ou sofreram, que vai continuar sofrendo, eu acredito, que dessa forma, não necessariamente acontece, dentro da sociedade. E eu comecei a me questionar sobre isso porque eu sou uma pessoa extremamente privilegiada, porque eu, minha família tentando colocar uma bola, uma redoma de vidro, tentando me excluir ou me proteger de muitas coisas. (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023).

A conversa com o educador levou a recordação da maneira como foi construído o conceito de humanização e desumanização oferecida pelo filósofo africano Mogobe Ramose (2011). O autor afirma que existem dois pilares contraditórios da colonização. O primeiro, relativo à religião onde a inspiração é a crença em Jesus Cristo. Essa crença determinava que cada ser humano no planeta terra, teria de ser cristianizado, indiferente de sua vontade. O segundo se concretiza pela ideia filosófica de que, somente os seres humanos ocidentais são, por natureza, dotados de razão, o que levou a atribuir aos povos africanos, mulheres e ameríndios a qualidade de subumanos. Foi a efetivação destas teorias ocidentais que funcionaram como ferramentas de homogeneidade. Teorias caras à tradição racionalista e que, teimam em apartar corpo e mente, cultura e natureza, edificando modelos que carecem do reconhecimento do processo da experiência como instrumento potente para a progressão do intelecto e conservação existencial.

Sodré (2017) destaca que como humano se é definido de dentro para fora, de forma a negar a alteridade a contar dos padrões hierárquicos que foram estabelecidos pela cosmologia cristã respaldada pela filosofia secular, da qual advém o juízo epistêmico de que o(a/e) *Outro(a/e)* - *antropos* - não tem plenitude racional.

Por conseguinte, esse *Outro(a/e)* seria, ontologicamente, inferior ao humano ocidental, configurando um juízo que, na prática, abre caminho para a justificação das mais inqualificáveis violências. É por conta deste cenário que emerge a reflexão sobre o corpo negro nas tramas das relações sociais porque é a partir da tomada de consciência do próprio corpo como negro que a pessoa elabora questionamentos assentados na relação destes corpos com o campo social, principalmente, na área da educação e da religião. Afinal, não é pela experiência impressa no corpo que somos colocados face a face, com a Educação, a Filosofia e a Religião, de forma a envolver seus múltiplos saberes que contribuem na configuração de um pluriverso ontológico e epistêmico?

O *Ojú Odé* continua sua narrativa direcionando para como ainda hoje, nas relações financiadas pelo poder advindo da colonização, os corpos negros são julgados e hierarquizados.

Relatos do *Asè*:

“A sociedade brasileira te julga pela tonalidade da sua pele, pelos traços negróides, vamos dizer assim. Se você tem seu nariz acentuado. Se não, tem a boca grande, seu cabelo é crespo, seu cabelo não é crespo, te julga pela sua imagem”. (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023).⁹²

Curiosamente, estas afirmações reafirmam às colocações de sua sobrinha adolescente em 2020 (GOMES, 2020, p. 265). A jovem expõe como se sente sendo negra, com um corpo subordinado por padrões estéticos, regras sociais e códigos de comportamento moral estabelecidos pela estrutura socioeducacional dominante que se manifesta em diversos espaços sociais e modalidades educacionais.

A jovem deixa ver como a construção da identidade negra é elaborada muito antes da chegada destes corpos a educação superior, em um sistema de complexidade que considera não somente a corporeidade, mas principalmente a aparência/estética.

Relatos do Asè:

“Tem muita gente que fala alguma coisa outra: - A pretinha do cabelo duro! Que não sei quê que tem.... Faz alguns comentários desagradáveis (...)” (Ekedji AMANDA, 2020).

Resumindo, o *ser* negro historicamente, foi delineado por questões nascidas no racismo que promove a exclusão social e a falta de representatividade, levando ao questionamento da construção deste *ser* elaborado pelo campo filosófico. Campo compreendido como base do pensamento e onde se procurou fundamentos a concepção de superioridade racial que, ainda hoje, desenvolve e legítima ideias de cunho racista.

Com efeito, se faz necessário, interrogar como a Filosofia e a Educação podem ser articuladas junto a Religião de origem negra. Esta atitude leva a proposição de que, por diversas maneiras, a Filosofia como atividade questionadora, problematizadora e crítica permeia a área educacional, permitindo pensar sobre o seu futuro, oferecendo abertura para se ponderar sobre a riqueza das tradições e expressões religiosas afro-brasileiras. Há de se considerar que a Filosofia não é unicamente uma reflexão metafísica, mas igualmente razão prática capaz de transformar modos de vida. Por outro lado, a Religião constitui-se em uma prática social que busca por significados e respostas para a existência. Por isso, a educação não pode ser vista como objeto de reflexão isolado destas áreas do saber, tendo em vista que, para se tornar efetiva deve ser analisada de maneira ampla, isto é, a luz do processo de desenvolvimento integral do homem, afinal, compreender o que significa educação é entender que essa se refere a uma atividade humana pautada, em experiências e concepções teóricas. Assim posto, para o entendimento da construção das relações sociais é necessário o tensionamento de como a

⁹² A questão relativa ao cabelo crespo será retomada com profundidade no capítulo VI.

Filosofia e a Religião têm influenciado e moldado o pensamento humano ao longo da história, refletindo diretamente no campo educacional.

Para além, a Educação como a própria Ciência, na tentativa de encontrar respostas para seus problemas, recorre a reflexão filosófica como atos de análise. Por isso, torna-se relevante fomentar o questionamento entorno do modo e das gênesis teóricas cuja Educação Brasileira tem sido embasada. Há muito já se questionava: Qual é a cor da Filosofia que predomina e vem referendar a busca de significados e respostas para a existência, orientando o pensamento no campo educacional? Renato Nogueira (2014), em seus estudos responde afirmando que a Filosofia é a mais branca das áreas que compõem o campo das Ciências Humanas.

Daí a importância de analisar os processos educacionais que abarcam as diversas pessoas das quais a educação se ocupa, o que inclui aquelas cujos corpos são negros e analisar a relevância em fazer recair o olhar as concepções teóricas que se constituem em obstáculo e que, ao se associarem a determinadas ideologias, comprometem o regime de formação educacional.

3.3 A quantas anda o processo de formação educacional do corpo negro?

“E acima de tudo sou negro. Sempre soube da minha negritude, mas descobri isso infelizmente, dentro da academia”. (Relatos do Asè)

Essa afirmativa de Tiago Henrique e as demais que se seguem, faz relevante tensionar como o corpo negro vem sendo inserido ao longo do tempo no processo de formação educacional, promovendo uma articulação entre identidade e a cultura negra com a formação e ação profissional do(a/e) educador(a/e) negro(a/e). A afirmativa do *Ojú Ode* leva a confirmação de que, apesar do conhecimento da própria negritude, por muitas vezes, as pessoas negras despertam para sua condição política e ideológica, ou seja, para o processo de aquisição de consciência racial - tendo em vista suas implicações sociopolíticas -, no ingresso em ambientes marcados por relações de poder, pois, ser negro não é uma condição dada por pressuposição e sim um vir a ser, um tornar-se (SOUZA, 1983).

Oferecer espaço na formação superior e reconhecimento dos valores e saberes do Candomblé, especialmente para praticantes negros(as/es), é uma ação de luta e resistência no campo étnico-racial. É evidente a fragilidade do ingresso e permanência dessas pessoas que constituem as populações menos favorecidas ao longo da história, devido à opressão inferida em razão do critério racial.

De certo, para falar em educação superior para essas pessoas, não se pode deixar de voltar no tempo pois, como já afirmava Mbiti (1990) considerar a linearidade do tempo é algo

moderno e artificial porque a composição do tempo se baseia nos eventos já acontecidos ou que podem acontecer de imediato, em uma junção do que está sendo experienciado com o que já foi experimentado como realizado. Assim considerado, o passado está intimamente relacionado com o presente do qual é parte e, o futuro nada mais é que a continuação do que já começou a acontecer no presente. Por isso, não faz sentido a ideia de um futuro, como acontecimento remoto, desligar-se da realidade imediata. (Mbiti, 1990, p. 16-17).

Assim posto, para avançar é preciso retroceder no tempo e, nesta investigação, recuar quer dizer retomar e sobrelevar o significativo combate às desigualdades e injustiças sociais surgido em 1978, com Movimento Negro Unificado (MNU). Movimento que se firmou como tentativa de quebra das barreiras racistas⁹³. A luta do MNU para implementação das ações de democratização favoreceu a alteração do perfil do corpo discente presente no ensino superior, por facilitar, a partir da inclusão do critério racial, o acesso nestes espaços, de estudantes negros(as/es). Como era de se esperar, esse movimento incorporou diversas comunidades religiosas de matriz africana em suas narrativas políticas, reconhecendo-as como componentes de grande importância e potencial para a compreensão da identidade negra. Isso ocorre porque essas comunidades se estruturam tanto pela forma como pelas condições de opressão que a população negra tem enfrentado e enfrenta ainda hoje, conforme indicam pesquisas oficiais.

As ações de militância, contribuíram para a criação e implementação de políticas públicas voltadas para a valorização da cultura negra e, culminou com a criação das Leis 10.639/03 que tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e a Lei 11.645/08 que apontou a obrigatoriedade também, da cultura indígena, entendendo que estes povos foram vítimas de preconceitos e exclusões. A Lei 10.639/03 gerou uma reestruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que passou a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, obrigatoriedade e providências que podem oferecer possibilidades de intervenções pedagógicas.

Entre as iniciativas adotadas para expandir e democratizar o Ensino Superior, destacaram-se a criação de linhas de crédito para instituições nessa modalidade e as ações afirmativas, incluindo a Lei 12.711/2012, que implementou o Sistema de Cotas.

⁹³ Para melhor situar a relevância do Movimento Negro, uma excelente sugestão de leitura é o livro *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, publicado pela Editora Vozes em 2017. Escrito pela doutora em Educação da UFMG, professora Nilma Lino Gomes, a obra apresenta o Movimento Negro Brasileiro como produtor de saberes emancipatórios e sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Além disso, demonstra como esse movimento se torna educador ao subverter a teoria da educação e contribuir para a reconstrução da escola sob uma perspectiva étnico-racial, abrangendo todos os seus desdobramentos.

Estas ações, com certeza, refletiram diretamente na formação acadêmica das pessoas negras adeptas das religiões de matrizes africanas que, um dia escravizadas, sofreram injustiças que reverberam até a atualidade. Para além, a Lei possibilitou um redimensionar do ensino superior ao contrariar a racionalidade cartesiana que ao ser fundada pela lógica europeia, encontrou assento na colonialidade em suas diversas modalidades. A ruptura dessa lógica colabora para o desfazimento da invisibilidade e silenciamento de afrodescendentes que foram subalternizados e tratados como objeto de uso e estudo, ao invés de também, protagonistas da história.

Por outro lado, como exemplo da facilitação de linha de crédito teve destaque o FIES⁹⁴ (1999) e o PRO-UNI⁹⁵ criado em 2004 que visa favorecer afluência de alunos(as/es) carentes, oferecendo bolsas de estudos para pagamento das mensalidades em Faculdades particulares. Estas medidas propiciaram o aumento nos índices de brasileiros ingressantes no ensino de nível superior. A saber, no ano anterior a criação do PRO-UNI, em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR - que possibilitou que as políticas afirmativas ganhassem corpo e concretude, caracterizando um avanço na institucionalidade das políticas públicas. Foram as ações afirmativas como políticas estratégicas da SEPPIR, que estabeleceram a partir da Lei nº12.711, cotas para negros nos processos seletivos de Universidades e Institutos Federais, visando combater as discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, dentre outras. Essas políticas, tidas como combate ao racismo de modo direto, se classificam como de recomposição social por configurarem ações contra a desigualdade de um sistema que atribuiu privilégio a um grupo racial que historicamente, foi oprimido e inferiorizado perante a sociedade. Políticas que ao serem analisadas à luz da equidade⁹⁶ coloca em evidência as mudanças significativas que têm alterado o cenário da educação superior no Brasil. Estas políticas de afirmação na educação, com certeza, contribuíram e ainda colaboram para que os(as/es) alunos(as/es) negros(as/es),

⁹⁴ O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) é um programa do Ministério da Educação do Brasil, criado em 1999, destinado a financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos superiores de instituições privadas que tenham obtido avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

⁹⁵ O ProUni tem como objetivo ajudar estudantes de baixa renda e que fizeram uma das duas últimas edições do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a cursarem o ensino superior.

⁹⁶ Neste trabalho, assumo o termo *equidade* como a necessidade de agir de maneira diferenciada para atender às diferenças. Trata-se de adaptar a sociedade para que pessoas com necessidades específicas possam usufruir das oportunidades disponíveis, garantindo que os desiguais sejam tratados de forma desigual. Dessa maneira, busca-se promover a efetiva igualdade, pois, se duas pessoas vivem em condições desiguais e concorrem sob as mesmas regras, a desigualdade será inevitavelmente perpetuada. Nesse contexto, é fundamental considerar duas dimensões igualmente importantes: inclusão e justiça social. A primeira refere-se ao acesso de todas as pessoas aos direitos fundamentais garantidos constitucionalmente, enquanto a segunda trata da remoção de obstáculos para que essas mesmas pessoas, levando em conta seu contexto social, identidade e características individuais, possam usufruir desses direitos e oportunidades de maneira justa e equitativa.

periféricos(as/es), como eu, praticantes das religiões de Matizes Africanas, possam se incorporar nas diversas instituições acadêmicas, sobretudo as de caráter público.

No entanto, apesar do sistema de cotas configurar uma fresta para correção das desigualdades, esse não significa ausência de racismo visto a naturalização da ideia de quem, de fato, deva ser os(as/es) privilegiados(as/es) que podem cursar o ensino superior. Fato é que, na última década, esta Lei mudou o perfil das universidades brasileiras ao propiciar consideravelmente, o aumento no número de alunos(as/es) negros(as/es) nestas instituições.

Para melhor entendimento dos caminhos ligados as políticas públicas e das ações afirmativas, não se pode deixar de citar a obra de Petronilha e Silvério no ano de 2000. O estudo de Petronilha, já naquela época, indagava o significado na universidade brasileira, do reconhecimento da diversidade étnico-racial e, de se oferecer debates acerca das políticas públicas, ações afirmativas e educação. Seu trabalho observou procederes das ações afirmativas em contextos racializados, defendendo as políticas de cotas e oferecendo importantes relatos de ações que favoreceram o ingresso de estudantes negros(as/es), nas universidades públicas, além de sobrelevar as experiências de formação de professores(as) quilombolas.

Recentemente, oferecendo termômetro para avaliar o ingresso e permanência de pessoas negras na universidade, uma análise publicada em 2020 no Rio de Janeiro, versou sobre as transformações no acesso e no perfil de alunos(a) no ensino superior com ênfase na população negra. A pesquisa centrou-se no ensino superior federal e incidiu sobre a Lei de Cotas, sistematizando o perfil do alunado por meio de dados disponibilizados pela PNAD⁹⁷ e pelo CES⁹⁸ para 2017. Ainda, com base nas informações coletadas, verificou a ampliação da participação e frequência de negros(as/es) no ensino superior, tanto no âmbito público como no privado. Já o Censo, baseado em IFES selecionadas, identificou um relevante índice de inclusão racial, muito embora, tenha sido reconhecida a alta subnotificação do quesito raça neste recenseamento.

Dentro desta mesma acepção, o trabalho do Professor Rodrigo Ednilson de Jesus (2019) se mostrou relevante. Estruturado em seções, o estudo apresentou, através de entrevistas, as trajetórias de quinze estudantes negros(as) egressos das cotas, permitindo visibilidade do panorama numérico das políticas afirmativas em Universidades Federais e Estaduais brasileiras, a contar do Censo da Educação Superior de 2009 a 2016. A obra, ainda, promoveu análise de entrevistas a respeito da continuidade acadêmica e o mundo do trabalho de trinta e cinco

⁹⁷ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

⁹⁸ Censo da Educação Superior.

estudantes negros(as) de diferentes regiões brasileiras. Entrevistas cujos temas de abordagem incluem família, trajetórias escolares, sociabilidades, participação política, significados comunitários. Com base em minhas experiências, sendo uma pessoa negra, trabalhando em uma universidade a trinta e cinco anos, percebo que ainda existem pessoas que argumentam contra o sistema de cotas defendendo a ideia de que, a reserva de vagas para determinados grupos raciais é injusta com outros(as/es) estudantes e tende a reduzir à qualidade do ensino, em uma equivocada alusão a inferioridade da intelectualidade do(a/e) negro(a/e) impetrada pelo colonialismo.

Contrariando essa suposição enganosa estão os dados coletados no trabalho de Jesus que, ao dizer da dificuldade encontrada por esses(as) alunos(as/es) para obtenção de bolsas de estudo, constatou que, com uma única exceção, os entrevistados(as/es), concluíram a graduação no tempo previsto, ou com poucos semestres a mais, tendo tido inclusive, desempenho favorável se comparados com a média das turmas. Contudo, os(as/es) entrevistados(as/es) lembraram que o caminho acadêmico foi árduo posto que, ao longo da trajetória, adversidades tiveram que ser vencidas, como as ligadas aos custos emocionais, as dificuldades financeiras que por pouco, não culminaram no rompimento desse percurso. Nesta pesquisa, esses apontamentos apareceram na narrativa da Ègbón Flávia Carolina ao referir-se ao processo seletivo para ingresso e a sua formação no Curso de Letras da UFMG.

Relatos do Asè:

Eu pensei logo que era um curso fácil, porque eu vou conseguir passar e eu vou conseguir entrar na Faculdade, dar orgulho ali a minha família. Que era basicamente isso, e, eu vou fazer e vou estudar aqui com muito afinco. Vou tentar estudar para ver os frutos dessa minha perseverança, né? Porque, muitas vezes, era muito difícil ali, com a situação da minha família, de ter que olhar irmão, ajudar em casa e estudar. Então tinha que ter sempre gás. (Ègbón Flávia, 2023).

Pela fala da docente fica reafirmado que a Lei por si só, não possui capacidade de promover mudanças nas maneiras de lidar com a realidade histórica dos diversos grupos vítimas do preconceito tão arraigado no imaginário brasileiro. É necessário fomentar uma lógica pluriversal no sistema educacional que possa ultrapassar o desafio das vulnerabilidades sociais, bem como, dos obstáculos e adversidades que se apresentam para efetivação das Leis que, de forma estratégica, podem ajudar na (re) construção e expansão de uma educação antirracista. Dificuldades como a escassez de recursos e investimentos tanto financeiros como humano, que acaba por desgastar de forma física e psicológica, o corpo negro inserido neste ambiente.

Foi o *Oju Odé* Tiago Henrique que direcionou a conversa para a Instituição privada, falando sobre o esforço que é empregado por um(a/e) acadêmico(a/e) negro(a/e) para a

conclusão do curso de graduação. Falou ainda do sentimento de superação relacionado a esse fato.

Relatos do Asè:

Eu fui para uma faculdade privada e na qual eu me esforcei para estar lá. Eu tive que (...) trabalhar, estudar, fazer estágio (...) quando eu entrei num estágio foi bem mais complexo para mim coordenar tudo isso, e eu sinto que não me dediquei tanto quanto deveria ter me dedicado para minha formação, mas eu concluí com êxito, com boa nota. Passei e é isso aí. (Oju Odé Tiago Henrique, 2023)

Pensando como uma pessoa negra inserida como cotista em uma Pós-graduação em Educação, torna-se sombrio ouvir de outras pessoas que as Instituições/Universidades *concedera* as cotas, insinuando e atribuindo a essa medida, a configuração de benevolência e/ou de dádiva outorgada as minorias pela supremacia branca. É como se essas não fossem uma conquista das muitas lutas empreendidas pelos movimentos sociais negros e pelas organizações não governamentais (ONGs). Conquistas que ainda exige esforço individual diário do(a/e) estudante negro(a/e). Esforço que esta sempre para além do empenho necessário quando comparado com a dedicação dos demais estudantes.

A contar da distribuição na hierarquia social, os(as/es) negros(as/es) que, majoritariamente se apresentam como os(as/es) mais pobres, encontram maiores dificuldades de permanecer nas universidades e, neste sentido, ampliando a análise, a partir dos dados coletados por Jesus, se tem a visão de que, como estratégia para permanência são utilizadas por esses(as) estudantes, bolsas de iniciação científica, porque essas permitem a facilitação e continuidade dos estudos através do ingresso na Pós-graduação. Concernente a essa facilitação através de sistemas de bolsas para estudantes negros(as/es), segue o relato de Flávia Carolina, muito embora, remetendo ao período anterior a Graduação – ensino básico e médio.

Relatos do Asè:

(...) eu estudei numa escola particular. A maior parte da minha vivência como discente foi um ambiente que no ensino regular, eu era bolsista. (...) era uma aluna que estudava em escola particular, mas eu me destacava, por ser uma aluna que estudava, que gostava de estudar, que era participativa. Mas ao mesmo tempo eu era aluna bolsista, eu era diferente de todos os outros ali. (Ègbón Flávia, 2023).

Na forma de colocação de sua experiência, a Ègbón deixa pistas dos possíveis sentimentos originados da fragilidade derivada da imposição de subalternidade que pode se formar e que acaba por ser interiorizada na subjetividade das pessoas negras dependentes de bolsas para permanência nos estudos. Os desdobramentos dos processos de racialização, segregação e discriminação são percebidos nas entrelinhas da conclusão da fala da educadora:

“Mas ao mesmo tempo eu era aluna bolsista, eu era diferente de todos os outros ali” (Ègbón Flávia, 2023). Essa afirmativa leva as seguintes indagações: Por que razão a jovem como bolsista, se sente diferente dos demais alunos(as/es)? Há quais diferenças a candomblecista se refere?

Já se sabe que jovens bolsistas, muitas vezes enfrentam desafios para se sentir incluídos entre os(as/es) demais alunos(as/es), principalmente em escolas onde a maioria dos estudantes não compartilha das mesmas condições socioeconômicas. Isso pode gerar sentimentos de isolamento, dificuldades para participar de eventos sociais e até discriminação, explícita ou implícita. A diferença nas vivências, nas referências culturais e até na forma como são percebidos dentro da instituição pode contribuir para essa sensação de exclusão.

No caso específico de uma jovem candomblecista, as diferenças mencionadas podem estar ligadas à sua identidade religiosa. A jovem pode se sentir diferente devido à falta de compreensão e respeito por sua fé, à ausência de representatividade religiosa na escola e, em casos mais extremos, à discriminação direta. Além disso, alunos(as/es) pobres, negros(as/es) ou candomblecistas constantemente são alvos de olhares questionadores ou comentários desrespeitosos, reforçando a sensação de deslocamento. Daí a relevância dos grupos e coletivos nestes espaços.

Carolina enfatiza como nas narrativas da obra de Jesus, o papel dos grupos e coletivos que se formam na academia como tática de subsistência na universidade. Esses grupos configuram-se como rede de apoio para viabilização da permanência de estudantes negros(as/es) e indígenas no ensino superior, ao construírem meios de disseminação de outras epistemologias a partir da experiência de vida de seus participantes, promovendo uma interlocução entre os valores e saberes populares e tradicionais com aqueles consolidados hegemonicamente. Os coletivos oferecem apoio emocional e afetivo trabalhando com atividades de acolhimento, como as rodas de conversas que se assentam em traumas intergeracionais, contribuindo para a superação dos fatores psicossociais que corroboram para o adoecimento mental dos(as/es) estudantes.

Relatos do Asè:

Meus amigos eram muito legais pra isso e, com o passar do tempo, eu depois de entrar no ambiente acadêmico, eu fiquei muito perdida. Mas eu falei: - É isso! Eu gosto! Eu gosto de fazer! (Ègbón Flávia, 2023).

Esses coletivos funcionam como estratégia de enfrentamento e sustentação individual, estendendo-se consequentemente ao grupo, ao situar sua marca constitutiva de solidariedade,

propiciando modificações nas atitudes individuais/coletivas junto as situações de *stress* que podem aparecer no cotidiano de seus participantes.

Essa direção apontada pela *Ègbón* foi possível de comprovação durante minha caminhada pelo doutorado, onde no segundo semestre de 2022, participei da turma piloto da disciplina *Pensamento afrodiaspórico: travessias, movimentos e circularidades* ofertada pela UFMG. Disciplina que reuniu um conjunto de pessoas em sua maioria negras que, promoveram de forma mútua, suporte as necessidades de manutenção da saúde e do bem-estar psicológico do próprio coletivo. A disciplina funcionou como um significativo instrumento psicossocial que, não somente contribuiu para o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e críticas do grupo, como também colaborou para o aumento da confiança pessoal e da capacidade individual de enfrentar os problemas decorrentes das mais variadas situações sofridas, que exigiam uma densidade de reflexão crítica em torno de temáticas ligadas as Relações Étnico-Raciais.

Flávia Carolina continuando sua narrativa e ainda se referindo aos coletivos, enredada pela emoção, pensando para além das fronteiras da academia, faz alusão a importância em seu processo de graduação da participação de sua família biológica e da família de Candomblé, ao dizer da afetividade e apoio destes nos momentos críticos.

Relatos do Asè:

E quem me ajudou mesmo, foi na hora, muito a senhora! A minha família carnal. A senhora mesmo, me ajudava muito em conversas de incentivo, de: - não...vamos tentar, não está dando desse jeito vamos tentar de outro! E em minha casa também era esse ambiente, em conjunto com a senhora. (Ègbón Flávia, 2023).

A *Ìyáwó* Thaís corrobora o exposto ao ressaltar o quanto sua trajetória junto aos coletivos ligados aos movimentos sociais foi importante para sua formação como educadora.

Relatos do Asè:

Eu tive uma trajetória de movimentos sociais que começou desde o meu ensino médio, participando de grêmio estudantil e de entidade. E aí, naquele momento, foi como eu comecei a me ver como educadora, uma pessoa que conseguia estar sempre nesse espaço de diálogo com todos que estavam ao meu redor, seja através da sala de aula, conversando com meus colegas ou quando eu estava dentro das entidades, ou quando eu estava organizando um evento envolvendo a escola que eu estudei. Então, pra mim, ser educadora começa aí e, aí depois, ao longo da minha formação, eu fui desenvolvendo isso e aí eu tive a oportunidade de atuar em espaços culturais. Também tive oportunidade de atuar em ocupações urbanas. Depois de um tempo, eu vim também atuar aqui dentro do candomblé e eu acho que este é um movimento constante. (Ìyáwó Thaís, 2023).

Já se tem assegurado que as concepções teóricas se associam a determinadas ideologias, tendo em vista que, nos episódios narrados pelos estudantes negros(as/es) do trabalho de Jesus (2019) assim como dos(as/es) educadores(as/es) desta pesquisa, foram demonstrados sentimentos ligados ao não pertencimento ao espaço acadêmico. Sentimentos que são aflorados seja por meio do não reconhecimento como estudantes, seja nas contradições que alguns(as/es) vivem de fazer parte de modo incompleto de dois mundos distintos. A essas ideias remetem as próximas palavras do *Ègbón* Tiago Henrique.

Relatos do *Asè*:

Porque independente das academias que a gente faça, eu não estou julgando (...) julgando o ambiente, mas eu falo assim, que é a construção do ser, da pessoa, da nossa identidade, da identidade de pessoas negras, independente da pessoa, mas principalmente as pessoas negras, ainda é muito complexo, porque em alguns pontos, a gente deixa de ser quem é para agradar o outro. (...). Não nos reconhecemos dentro de nossos próprios espaços, que é o espaço público. Ele é amplo, ele se movimenta a todo momento. Só que se sentir bem nesses espaços faz bem para o corpo, que é aceitar todos os dias o corpo que foi preterido em algum momento, o corpo que é ele sexualizado nos seus diferentes campos sociais. E é que é, um processo muito difícil. Acho que o processo de formação da pessoa, do ser, da identidade negra, vai além do convite. (Oju Odé Tiago Henrique, 2023).

A fala do educador esboça a ideia de Fanon (2008) quanto da tentativa do(a/e) negro(a/e) de se igualar ao branco(a/e), para ter sua humanidade reconhecida, “*a gente deixa de ser quem é para agradar o outro*” (Oju Odé Tiago Henrique, 2023). Tiago aponta para uma ideia apreendida por Fanon, baseada nos sentimentos a que as pessoas negras são levadas. Sentimentos originados do processo de alienação da sua própria existência que acaba por levar ao desejo de despertencimento de seu corpo negro, em um rechaço/desprezo a sua própria identidade em função da necessidade de se aproximar do perfil da branquitude para ser aceito(a/e). Em outras palavras, o(a/e) negro(a/e) entende que para dar sentido as suas ações é necessário o(a/e) branco(a/e), pois, somente ele ou ela pode valoriza-lo(a/e), sendo assim, é preciso agradá-lo(a/e). Neste recorte, bem já dizia Neusa S. Santos (1983, p.77), *ser negro(a/e)* é um vir a *ser*, é consumir-se em esforços para fazer cumprir o desejo do *Outro(a/e)*.

O candomblecista direciona ainda, para outra ideia de Fanon quando esse externa o quanto o corpo negro foi e é fixado no genital, visto ser este corpo sexualizado nos diversos campos sociais, provocando no(a/e) branco(a/e), a necessidade de defesa deste dessemelhante considerado suporte de suas preocupações e diferenças. (FANON, 2008, p. 147).

De fato, ainda hoje no Brasil, entender-se negro(a/e) é vivenciar experiências que se apresentam de maneira massacrante a identidade, por ser essa compelida a expectativas alienadas. Essas perspectivas foram levantadas e ressaltadas pelo candomblecista que, apesar

de afirmar sua filiação advinda de pais brancos, ao mesmo tempo, se autodeclarou negro. Essa atitude permitiu a problematização da obscura relação que se forma a partir da compreensão das hierarquias raciais de uma sociedade e que são reproduzidas no interior das famílias. Famílias cujos integrantes, muitas vezes, se autodeclararam de maneira diferente em relação à raça.

Relatos do Asè:

E acima de tudo sou negro. Sempre soube da minha negritude, mas descobri isso infelizmente, dentro da academia. Porque sou filho de pais claros, brancos para ser mais exato. E cresci ouvindo o discurso que preto que não caga na entrada, na saída é certo. Feito pelas coxas. São extremamente racistas e eu não tinha ideia disso. E eu, o mais retinto da família, porque minha mãe e meus pais são claros. Minha mãe hoje, se autodeclara parda. Eu, o retinto deles. Vivendo aquela situação ali, começando um processo de aprendizagem quanto a raça, idade. E na academia, realmente, enquanto educador, eu comecei a ver que eu não era comum, que eu não era como os outros, os demais, principalmente da minha família. Eu descobri que eu era uma pessoa e eu sou, na verdade, eu sou um homem negro. (Oju Odé Tiago Henrique, 2023)

O Ègbón faz ver que o racismo que pressupõe a interação entre brancos(a/e) e negros(a/e), é calcado na hostilidade. Evidencia que a notória discriminação e o preconceito servem a execução do racismo, fazendo funcionar uma barbárie assentada na vulgarização da linguagem, da utilização de termos chulos que impõem marcas aos corpos negros, em um constante processo de discriminação intersubjetiva. “*E cresci ouvindo o discurso que preto que não caga na entrada, na saída é certo. Feito pelas coxas*”. (Oju Odé Tiago Henrique, 2023).

As palavras do jovem educador reforçam o já exposto por Flávia Carolina: a interiorização na subjetividade de pessoas cujos corpos são negros, dos possíveis sentimentos gerados a partir da fragilidade instituída pela imposição de subalternidade, “*eu comecei a ver que eu não era comum, que eu não era como os outros, os demais, principalmente da minha família. Eu descobri que eu era uma pessoa e eu sou, na verdade, eu sou um homem negro*”. (Oju Odé Tiago Henrique, 2023).

A leitura em torno do conceito de raça na sociedade brasileira, continua a se mostrar preconceituosa e violenta. A fala do jovem oportuniza reflexões entorno dos processos de auto identificação e heteroidentificação racial, principalmente aquelas que emergem da compreensão de como a posição do(a/e) pardo(a/e)(a/e), considerada posição intermediária no sistema de gradação racial, se insere no debate das políticas - o que inclui as de ações afirmativas-, no contexto social brasileiro contemporâneo, porque, para além da identificação do(a/e) pardo(a/e), seja de tom escuro ou claro como pertencente a um grupo racial negro, esse

também é definido pelo IBGE como o(a/e) branco(a/e) de origem multirracial. O candomblecista conclui formulando o seguinte questionamento.

Relatos do Asè:

Aí veio vários outros questionamentos que faz parte, faz parte da minha educação, da minha formação, quanto educador. Por quê? Por que foi criar essa identidade? Uma identidade no qual você cresce com ela, você sempre sabe ou você tem essa aspiração desde pequeno, ou simplesmente, você descobre. (Oju Odé Tiago Henrique, 2023).

Sobre o processo de autoidentificação, demanda complexas observações que vão envolver a intersubjetividade sócio-histórica e político-ideológica e os efeitos nocivos que são recorrentes de uma possível alienação racial nos processos de formação da subjetividade. Esse fato foi evidenciado pela narrativa de Daiane ao dizer dos(as/es) adolescentes inseridos(as/es) no sistema socioeducativo em Belo Horizonte. Em suas palavras, a *Ìyáwó* reforça a importância de ser ministrada uma educação antirracista, sem a qual não é possível pensar em uma sociedade igualitária.

Relatos do Asè:

(...) é um ambiente que tem racismo até os pretos. Pretos são racistas. É uma coisa muito institucional, muito. Infelizmente a gente não pode cobrar um preto de não ser racista porque é ensinado desde quando a gente nasce. Então, se você não tem uma educação que desconstrói isso, você tenta atingir essas pessoas e explicar. (...) a maioria dos adolescentes são negros. E negro, existem pessoas negras, retintos que se consideram pardos dentro do sistema socioeducativo porque os adolescentes, eles não têm essa educação racial. Eles não têm. (Ìyáwó Daiane, 2023).

Para pensar em uma educação antirracista, o levantamento elaborado por Jesus (2019) é de singular importância pois, expressa como, para o combate das ideias e atitudes criminosas ligadas a discriminação racial no tangente às relações sociais acadêmicas, é necessário estar alerta para as poucas referências feitas ao racismo ou à discriminação intersubjetiva, - aquela expressa em xingamentos e ofensas -, seja contra os(as) estudantes negros(as) ou contra os(as) cotistas. Jesus chama atenção para de que maneira, neste espaço, aparecem ofensas em relação à qualidade dos(as) estudantes cotistas negros(as/es) e indígenas, o que acaba provocando algumas tentativas de ocultação da condição de ingresso por cotas.

No bojo de questionamentos acerca da legitimação dos corpos negros, o racismo se mostra velado e revelado e tem seus efeitos refletidos na educação, onde o desprezo, a discriminação, o preconceito, a hostilidade, a injustiça e a segregação aparecem como fatores impactantes para o acesso ao sistema, deixando à mostra, sua deficiente face estrutural. A *Ìyáwó* Tamires, apesar de exaltar o ensino de qualidade oferecido pelas Universidades Públicas, em um desabafo, denúncia:

Relatos do Asè:

(...) a universidade que, embora seja pública, não é de acesso à maioria da população, que é a população que não consegue pagar por um estudo de qualidade, conforme as universidades públicas oferecem. (Ìyáwó Tamires, 2023).

As colocações da Ìyáwó lembram uma fala degradante do governo relacionada à educação: “a universidade, para ser útil à sociedade, deveria ser um espaço de acesso para poucos” (TV Brasil, 2021). Diante dessa afirmação, o ensino superior é entendido como um privilégio que deve permanecer acessível apenas a uma parte específica da sociedade, reforçando um ideal ligado ao conceito de meritocracia nos espaços destinados ao conhecimento. No tocante à inserção do corpo negro na Universidade Pública, Tamires coloca sua percepção e, assim como o *Oju Odé*, amplia a análise através de um olhar interseccional para eixos de opressão como gênero e condição econômica.

Relatos do Asè:

(...) eu decidi fazer a habilitação em língua francesa, então isso dificultou um pouquinho mais a minha permanência dentro daquele espaço que, pelo fato de já ser uma mulher negra, já me repeliavam muito daquele espaço, né? Uma mulher negra, de origem periférica, estudando em uma universidade pleiteada por tantas pessoas ricas e brancas e, estudando ainda, com uma habilitação mais restrita, que é a língua francesa? (Ìyáwó Tamires, 2023).

Este relato chama atenção para um sistema que tende a funcionar a serviço da hegemonia epistemológica ocidental, revelando a luta dentro das universidades públicas, por um espaço que raramente, acolhe as pessoas não brancas e, quando acolhe, não legitima seus saberes, vivências e valores, em função de sua divergência com os saberes dominantes.

As próximas palavras da jovem levam a este entender.

Relatos do Asè:

(...) demorei muitos anos para resolver em terapia, as minhas questões com tudo o que eu vivi dentro da Faculdade. Foi extremamente difícil porque o meu conhecimento nunca era validado. Então eu tinha que estudar sempre que o triplo, não era nem o dobro, o triplo do que os meus colegas para conseguir um olhar de um professor. (Ìyáwó Tamires, 2023).

Nas palavras de Sodré (2023, p.49),

Na esfera pública, existe incidência sistemática das práticas discriminatórias, embora não como uma estrutura formalizada, o que constitui um marcador diferencial do racismo brasileiro. Não é nenhuma estrutura que faz funcionar os mecanismos de discriminação. Sem dúvida alguma, essa palavra tem forte apelo político no ativismo afro, mas o “estrutural” não explica a complexidade do “arraigado” no sentimento racista.

A educadora, visivelmente emocionada, continua:

Relatos do Asè:

Já teve uma professora, inclusive, que me disse que seria melhor eu repensar a minha... a minha formação em língua francesa, porque não era para mim. A troco de nada, porque o meu conhecimento... eu estudava tanto! Aliás, eu estudava muito mais que os meus colegas brancos, em sua maioria! (Iyáwó Tamires, 2023)

Tamires segue com sua narrativa e de forma resiliente, expõe sua interpretação a respeito da ausência dos corpos negros nos cursos⁹⁹ de Letras com habilitação para a língua francesa e mais, aponta para como as pessoas se surpreendem quando ela revela sua formação acadêmica, por tratar-se de uma brasileira negra com fluidez no idioma. A *Iyáwó*, permite ecoar novamente, as ideias de Fanon (2008), quando este faz perceber o quanto é necessário vigiar a alocação pois, é também por intermédio dela que Tamires foi e é julgada. Será que ela sabe falar francês?

Relatos do *Asè*:

Porque hoje, quando eu me apresento, quando as pessoas percebem que eu falo francês, elas se assustam. - Mas você nasceu no Brasil? Porque uma mulher negra no Brasil não, não pode ter se graduado na língua francesa! Ela precisa pertencer ao continente africano (...) pertencer àquela língua, que é uma língua muito elitista. (Iyáwó Tamires, 2023).

É curioso perceber que no entrelaçamento da religião do Candomblé com o corpo negro e o idioma francês ministrado no âmbito acadêmico científico, ironicamente, o sotaque francês, por diversas vezes, por quanto da investigação da religião, foi valorado ao capturar o sagrado contido no Candomblé. Pesquisadores racializados como brancos, se utilizaram deste idioma para expor esse sagrado. Este é o caso de Pierre Verger (*Fatumbi*), Roger Bastide, Gisele Corsad (*Omindarewá*) entre outros. Esses intelectuais franceses ao deitarem olhares para as tradições africanas, se mostraram relevantes para o conhecimento antropológico do Candomblé, inclusive assumindo suas insígnias e desempenhando um importante papel neste universo. Fizeram valer no Brasil, uma naturalidade em se conceber essas pessoas aproximando-se dos idiomas africanos presentes nos Terreiros, como *Yorubá* e o *Bantu*.

Presumo que, a contar desta situação de imersão destes intelectuais na religião, é possível argumentar que o *Fazer Negro* inerente ao Candomblé, é um desafio a ser trabalhado por corpos não negros, desde que esses se reconheçam como tal e se posicionem declaradamente, a partir de seus privilégios sociais, simbólicos, subjetivos e materialmente palpáveis, tendo em vista o reconhecimento do efeito de seus corpos em outros corpos.

Pessoas que percebam as diferenças das vulnerabilidades correlatas aos corpos negros e brancos quando colocados sobre si, símbolos tipicamente negros. Sujeitos que assumam ser defensores(as), enquanto sistema de crença tradicional, da religião negra. E mais,

⁹⁹ A ausência de corpos negros nos cursos de formação será retomada mais a frente.

que exponham e defendam a religião afro-brasileira de ataques discriminatórios e racistas, combatendo a perpetuação dos vícios da branquitude¹⁰⁰, inclusive reconhecendo as problemáticas que podem advir de uma atuação irresponsável de praticantes, principalmente daqueles(as) autodeclarados(as/es) brancos(as/es), afinal, é preciso aceitar que o Candomblé é e está para todos(as/es), mas nem todos(as/es) são ou estão para o Candomblé.

Nos dias atuais, é necessário ponderar o ingresso de corpos brancos nas religiões de gênese negra ficando alerta para quando essa participação significa e pode levar a inserção de práticas e pensamentos estruturantes que carregam a segregação e a subalternização de outros corpos no espaço do Terreiro, em uma manifestação da branquitude. Branquitude que de forma moderna e sofisticada, transcende a fronteira erigida pela cor da pele e baliza o comportamento, as práticas e o discurso, conferindo poder e privilégios a alguns em detrimento de outros(as/es), respaldando o preconceito e o racismo religioso.

Ao observar a constituição do *Ilê Asê Sòpònnón* que de acordo com os dados levantados nessa investigação, uma boa parcela (51%), dos(as/es) adeptos(as/es) assíduos se autodeclararam brancos(as/es), tem-se enfatizado a prerrogativa de que a mudança é algo inerente à dinâmica social, cultural e principalmente, religiosa, mas que tem como consequência, metamorfoses e adaptações. Como bem demarcado no Candomblé, para além das transformações relacionadas a circularidade dos próprios praticantes, as pessoas em si são passíveis de mudanças. Mudanças que acabam por produzir pequenas modificações no fazer religioso e, em um expressivo movimento de vicissitudes, oferecem grandes transformações nas gerações seguintes ao efetivar alterações significativas na estrutura do grupo.

Modificações que quando aceitas pela comunidade, onde seus membros compartilham da mesma linguagem e dos mesmos valores, proporcionam marcas identificadoras dentro e fora do espaço do Terreiro, por serem responsáveis pela organização e ordenação da vida social e religiosa dos praticantes.

Em geral, no Candomblé são observados hábitos e posturas ligados a um processo hierárquico que, com o ato de iniciação são ampliados e significados em um contexto de “*família*”, tendo, portanto, acentuados os elos de solidariedade e o sentimento de pertença. Essa concepção se apresentou, de maneira contundente, na pesquisa de 2020, conforme aparece na transcrição do fragmento da fala do adolescente Vitor. (GOMES, 2020, p. 245-246).

Relatos do *Asê*:

¹⁰⁰ É importante frisar que a branquitude é um fenômeno que transcende a cor da pele, manifestando-se por meio das relações de poder construídas a partir de uma perspectiva ocidental, a qual gera violências sociais e epistemológicas.

“E, primeiro assim, de ter um ambiente onde eu me sentia com pessoas assim, que eu tava e me sentia pertencente a um lugar. Da família, do carinho que a gente se trata aqui, às vezes, não carinho, mas a intimidade, da liberdade e tomar... de falar certas coisas, enfim. (...) Foi totalmente diferente, assim, por morar aqui perto eu me sentia totalmente acompanhado. Assim, não me sentia sozinho, sentia que se eu tivesse algum problema eu poderia vir aqui ou então falar: - Oh! Tá acontecendo isso e isso! Assim, ter certeza de que, vão ter pessoas que se importam comigo e que vão estar ali em comunidade. Ter essa segurança assim de ter.” (Íyáwó VITOR, 2020)

Nesta religião existe uma relação marcada pela simbiose e cooperação mútua e pelas tensões e conflitos ligados à prática característica da vida em comunidade que geram sentimentos que apresentam o *ethos* que confirma a estrutura e os laços familiares. Sendo assim, há de se notar que nos Terreiros de Candomblé, os membros estão submetidos a uma educação¹⁰¹ cujas regras são estabelecidas no contexto da família de santo. Estas regras orientadas pela conduta familiar são embasadas pelo processo ritualístico originando costumes e código de ética diferenciado da concepção ocidental.

Desta forma, pela própria essência do que aqui chamo de *Fazer Negro*, este não pode ser estruturado e/ou capturado por pessoas que adentrem essa religião se abstendo de suas responsabilidades com os processos étnico-raciais, por não serem ou não se sentirem negras, ou por outra, por não darem conta de assimilar e respeitar os princípios e conceitos do Candomblé, ancorados na filosofia africana.

Pessoas que, conscientemente ou inconscientemente, acabam por colaborar com a colonização dos espaços dos Terreiros deixando a vista, muitas vezes, suas dificuldades em desconstruir conceitos e preconceitos previamente estabelecidos. Esse processo de desconstrução e reconstrução é essencial para que possam apreender, desenvolver e aplicar os princípios e conceitos que fundamentam a religião. Somente por meio dessa transformação interna e pessoal é possível contribuir, de forma genuína e respeitosa, para a preservação e fortalecimento dessas tradições, protegendo esse ambiente que é de aprendizado mútuo e respeitoso, de praticantes que demonstram serem inabilitados e/ou contrários a uma transformação.

Pessoas que se agarram, continuamente, em seus moldes segregacionistas forjados na alienação em favor da cor de sua pele - branca - e/ou de seu abastardo poder aquisitivo. Que aspiram viabilizar tentativas de perpetuação das dinâmicas racistas no espaço religioso afro-brasileiro por estarem amalgamadas em uma fantasia ideológica integrada a estrutura de dominação de classes sociais.

¹⁰¹ O tema relacionado a educação no espaço do Terreiro será retomado e melhor explanado adiante.

Que chamam atenção por estarem abarcadas por sua própria alienação – rejeição ao outro(a/e), ao diferente - originada pelo poder conferido pela branquitude e, desta forma, deixam a mostra em sua dimensão discursiva e em suas atitudes/ações, um constante jogo de posicionamentos hierárquicos nos diversos espaços sociais, culturais e religiosos. Jogo ancorado em seu pertencimento a uma imaginária superioridade humana que por vezes, se mostra aglutinada em uma suposta “*elite intelectual*” frequentadora de “*grandes palácios*”¹⁰² em alusão a existência de um poder intelectual, político e econômico que encaixa em antigos binarismos torpes e separatistas, as relações entre grupos, ao classificá-los na teia social como superiores e subalternos. Neste sentido, Sodré (2023) destaca como a hierarquia discriminatória é pautada no paradigma da brancura configurando não somente um racismo morfológico ou morfofenotípico voltado ao individual, mas também, um racismo cultural direcionado para determinadas crenças, costumes e formas de vida, visto serem estes, atentos as aparências, ou melhor dizendo, a cor da pele e o *status* social.

Ao lado do racismo morfológico, comparece o racismo cultural. Este outro tipo de negação, como já vimos, não incide diretamente sobre o indivíduo, mas sobre o complexo civilizatório e cultural afro-brasileiro, com o racismo religioso como uma de suas variantes. (SODRÉ, 2023, p.106).

Por esse motivo, o *Fazer Negro* também não pode ser capturado e/ou desenvolvido por praticantes que se inserem no sagrado afro-brasileiro com o objetivo de propiciar através da religião, uma visibilidade e projeção de sua própria voz delineada pela branquitude, porque não podem deixar de sublinhar sua supremacia e autoridade em todas as áreas do saber, em todos os campos, seja social, cultural, educacional, político ou religioso – o que inclui o sagrado negro.

Sodré (2023) ao explicar sobre a *reflexividade social*, ajuda na compreensão desta prerrogativa:

As representações são fundamentais para assegurar o *poder reflexivo* da sociedade, isto é, a conceitualização da realidade social a partir do espelho em que o *socius* hegemônico pretende se reconhecer. Não se trata de *ver* (perceber e compreender) a realidade tal como se apresenta e daí constituir as opiniões ou as crenças que possam confluir para uma imagem social, e sim de aderir a um modelo de representação anterior à percepção. Isso é a *reflexividade*: a sociedade captura a si mesmo num espelho, que é o cenário desejado e supostamente capaz de garantir o seu desenvolvimento ou o seu futuro

¹⁰² “*Elite intelectual*” e “*Grandes palacios*” foram classificações utilizadas, por um praticante que se autodeclara como branco, no contexto de uma roda de conversa sobre Relações Etnico-Raciais, no interior do Terreiro *Ilê Axé Sôpônnón*. Na tentativa de exaltar a inclusão de pessoas negras na academia, o discurso proferido acabou por evidenciar, de forma controversa, um inconsciente sentimento de superioridade que vergonhosamente demonstrou uma perpetuação da existência de posicionamentos entre dominantes e dominados, superiores e subalternos, a partir do poder ligado a branquitude, no espaço, não somente do Terreiro, mas também da academia.

inalterado. Não se representa aquilo em que se acredita: acredita-se naquilo que se representa, ou seja, nos sistemas de representações que se constroem como prevenção contra a diversidade e a instabilidade das crenças. Pode acontecer que uma forma institucional de representação da realidade não coincida exatamente com o modo concreto de sua organização, mas de toda maneira a oriente conceitualmente. (SODRÉ, 2023, p. 107,108).

É preciso ficar alerta a estas pessoas que por perceberem a insurgência dos temas ligados a religião negra estabelecem processos discursivos em torno destas tradições, todavia, visando a garantia de seus privilégios advindos da branquitude. Com essa apropriação desvalorizam ou distorcem os significados originais do sagrado negro, muitas vezes, retirando-os de suas culturas históricas e usando seus saberes e práticas ritualísticas de forma superficial ou comercial, sem considerar seu significado espiritual e cultural. Estas pessoas, por vezes, conseguem atingir a tal projeção social/acadêmica pretendida, afinal, o racismo opera de forma habilidosa e, em sua engenhosidade, estabelece como moda - ser do *Asé*. Como bem lembra Tiago Henrique:

Relatos do *Asé*:

(...) a cultura negra? Ela pode está na moda, mas o corpo negro não, a não ser que você queira usar ele de alguma forma, fisicamente, sexualmente, enfim, caso contrário, não. (Oju Odé Tiago Henrique, 2023).

A moda é um retrato da sociedade em todas as suas nuances podendo incidir inclusive, na supremacia morfofenotípica do corpo branco que subalterniza o corpo negro e, imprimir ares de normalidade ao processo de banalização e exotização dos saberes e valores perpetuados nos espaços insurgentes – Terreiros, criticando-os e ressignificando-os a partir do modo de apropriação. Sodré (2023), oportunamente, mobilizando Jeudy, expõe:

Diz Jeudy: “A realidade em que nós vivemos, essa realidade que acreditamos construir parece ser apreensível apenas nos efeitos de uma representa o produzida e sustentada por palavras com referência certa, palavras que, repetidas de maneira encantar ria, confirmam a nossa compreensão e legitimam as nossas ações”. Nessa dinâmica, o conceito exerce muitas vezes uma pressão injuntiva; isto é, um tipo de fôrça que une e acelera a representa o   a  o, mobilizando a adesão pública ao modo de se representar um objeto social qualquer. Mas os estados mentais e as opiniões são também injuntivamente induzidos – acrescentando-se a instância sensível ou afetiva ao par representa o/a  o – pelos “pré-conceitos; isto é, pelas crenças baseadas na autoridade da família, da escola e dos grupos de vizinhança, que ainda não alca aram a formalização conceitual. (SODRÉ, 2023, p. 108,109).

Nesta dimensão, essas pessoas utilizam e fazem conhecer pelo processo de iniciação, sua “autêntica ” participação, pois, desta forma, legitimam sua autoridade no campo, na pretensão de imprimir fôrça as suas ideias e dizeres dentro de discussões florecidas, não somente na academia, nas plataformas e redes midiáticas, mas também nos demais espaços sociais, se

autopromovendo e confirmando sua ilusória superioridade intelectual responsável por elevar seu *status quo*, afinal, ele ou ela “pertence” a uma minoria, muito embora, posterior a sua iniciação, sua participação e/ou envolvimento com a comunidade seja marcada pela ausência ou por uma breve estadia.

De volta a problemática em torno dos idiomas, o depoimento de Tamires, desperta para como, para algumas pessoas, pode ser imaginável corpos negros brasileiros, se aproximarem e terem desenvoltura no idioma francês, porque isso, foge da equivocada ideia do “*ser negro*” definida pelos europeus e perpetuada por brasileiros. Nesta premissa, Fanon (2008) irrompe ao explicar que a contar da ontologia, se faz alusão a existência de compartimentos denominados “*zona do ser e zona do não-ser*” como lugar de pertencimento. A primeira diz que “*ser*” é o local de habitação do branco(a/e) e a segunda, “*o não ser*” é povoada pelos negros(as/es) porque, é pelos olhos do branco(a/e) que o negro(a/e) não tem ontologia. É pela ânsia da ascensão a condição do *ser*, que o negro(a/e) deve ser temido porque, ao adotar a língua francesa se aproxima da condição do “homem verdadeiro” e isso, com certeza, aos olhos do branco(a/e), não pode acontecer. O autor, adverte que se deve tomar muito cuidado com pessoas negras que se exprimem bem, que possuem domínio da língua, porque, essas pessoas podem ser vistas como quase-brancas. Não é essa percepção que Tamires deixa ver?

O autor ensina ainda, que o negro(a/e) não tem que ser somente negro(a/e), mas tem que sê-lo, diante do branco(a/e), do(a/e) colonizador(a/e), porque o corpo negro não pode participar da *zona do ser*, posto que, assim, está participando da zona de humanização. Deve sim ser lembrado, a todo instante que, ser negro(a/e) é uma condição do *não ser* e, nesta condição, não se pode aproximar da língua francesa, pois, falar é existir e, possuir a morfologia desta língua é pertencer ao espelho cultural da Europa, como aponta as próximas palavras da educadora.

Relatos do Asê:

Porque dentro do continente africano, o francês é muito falado por causa dos colonizadores, infelizmente, mas é muito falado em muitos países têm a língua francesa como a primeira língua. Então, eu sempre trouxe isso muito para dentro das minhas aulas, porque todas as pessoas estudantes ficavam muito interessadas em ter o sotaque muito bem europeu, muito bem demarcado. E isso não existe no continente africano, existe a comunicação e, aliás, em qualquer continente existe você se comunicar. (Ìyáwó Tamires, 2023).

Infelizmente, no Brasil, ainda na atualidade, perdura uma percepção corporal que oferece às classificatórias estruturas sociais, formas hierarquizantes que subjuguem e legitimam os que podem ser possuidores de saber e quem não pode, e se podem, os tipos de saberes que são capazes de possuir. A *Ìyáwó* prossegue em sua narrativa evidenciando como o racismo está

presente de forma marcante nos cursos de formação superior, além de oferecer um panorama quanto à procura de seu curso de graduação por alunas negras.

Relatos do Asè:

Na minha turma existiam poucas alunas. A maior parte não eram mulheres negras. Em torno da minha graduação toda, que durou cinco anos, eu tive três colegas que eram mulheres negras e somente duas se formaram. Aliás, comigo, éramos três e só eu e mais uma nos formamos na língua francesa. E foi um período assim, individualmente extremamente difícil, marcado do início ao fim, com muito, muito, muito racismo mesmo. (Ìyáwó Tamires, 2023).

Na Sociedade Brasileira, o(a/e) negro(a/e), a mulher, sempre sofreram preconceito e discriminações, sendo, portanto, relevante, na contemporaneidade, levantamentos e apontamentos que fomentem discursões e reflexões que podem resultar em uma busca pela promoção da igualdade entre as pessoas, como acontece no interior dos Terreiros, a exemplo, o *Ilè Asé Sòpònnón*.

Fotografia 33 - Visita dos alunos(as/es) da Pós-graduação da UEMG



Fonte: Acervo do *Ilè Asé Sòpònnón*

Fotografia 34 - Apresentação do Projeto da UEMG



Fonte: Acervo do *Ilè Asé Sòpònnón*

Conversas que possam fortalecer a luta por condições para uma inserção acadêmica favorecida pelo gênero, raça, orientação sexual, religiosidade dentre outras diferenças,

valorizando assim, todas as diversidades existentes entorno do convívio social, porque, pela noção de cor, o que está verdadeiramente em disputa é a existência de uma perspectiva racializada na qual se assume o conceito de raça como conceito social, fazendo aparecer os determinantes das hierarquizações e desigualdades. Afinal, como assegura Sodré.

Raça é, na verdade, uma representação baseada em falsos conceitos, que podem derivar tanto de critérios biológicos como políticos. Se não há uma caracterização evidente – se a referência não é a pigmentação -, simplesmente inventa-se a raça e, por consequência, as fronteiras raciais destinadas à neutralização político-social do grupo humano visado. (SODRÉ, 2023, p. 109).

Tão pouco é inédito o conhecimento de que o racismo, visto como configuração de um determinante social, é identificador de vulnerabilidade e de condição de vida de uma população marcada por diversas adversidades. O fato é que nas instituições de educação, essa população ainda é definida a partir do componente étnico-racial, configurando o racismo institucional como um dos elementos responsáveis pelo roubo da possibilidade da existência da equidade nestes ambientes, como demonstrou Tamires que, evidentemente emocionada, relembrou o princípio de seu processo de docência acontecido ainda no período de sua formação na Faculdade de Letras da UFMG.

Fotografia 35 - Professores da UEMG



Fonte: Acervo do *Ilê Asé Sòpònnón*

Fotografia 36 - Alunos(as/es) da UEMG e participantes do *Ilê Asé Sòpònnón*



Fonte: Acervo do *Ilê Asé Sòpònnón*

Fotografia 37 - Conversa com a candidata a Prefeitura de BH - Duda Salabert



Fonte: Acervo do *Ilê Asé Sòpònnón*

Fotografia 38 - Conversa com a candidata a Prefeitura de BH - Duda Salabert



Fonte: Acervo do *Ilê Asé Sòpònnón*

Processo marcado pelo racismo que age nas estruturas institucionais articulando diferentes questões, não se atendo somente à cor da pele.

Relatos do *Asê*:

(...) dentro da academia, dentro desse trajeto, eu passei por algumas (...) alguns processos seletivos. Eu cheguei a dar aulas de francês dentro do Centro de Extensão dessa mesma faculdade onde eu me formei. Também

cheguei a dar aula em alguns cursinhos de idiomas aqui em Belo Horizonte. Mas, dentro do meu processo seletivo do Centro de Extensão da Universidade, foi um dos processos que mais me marcou, porque nós tínhamos que preparar uma aula, além de fazer a prova, que era uma prova muito extensa. Você tinha que preparar uma aula e dar uma aula para uma banca, para ser avaliada: a sua didática, sua postura frente à sala. Mesmo tendo recebido a nota máxima tanto na prova quanto na minha arguição, uma dessas professoras me reprovou porque ela achava que eu não tinha a capacidade de dar aula. Foi necessária uma professora que nem pertencia à banca e também não trabalhava no Centro de Extensão intervir para que eu conseguisse a vaga, porque a minha vaga foi dada para outro aluno que, inclusive, não participou da prova da banca porque era um aluno muito querido por elas, um aluno branco. Eu acho importante frisar isso, porque a gente vive um racismo estrutural muito grande! (Iyáwó Tamires, 2023).

Neste episódio, a educadora denuncia as ideologias e atitudes que perpetuam uma estrutura de privilégio ao corpo branco e, em contrapartida, de violência e discriminação ao corpo negro no espaço educacional público. Descreve o sofrimento imputado às pessoas de classes sociais menos privilegiadas. Exemplifica as aflições advindas de ações que suscitam ideias e juízo de valor sobre o(a/e) *Outro(a/e)*, em um mecanismo que pode ser caracterizado como ato de violência. Violência que incrustada na estrutura e determinada por certas condições que definem seu estado, são assimiladas socialmente, fomentando uma crueldade que atinge a própria condição humana, quando nega a determinadas classes, posições necessárias e adequadas para a vida em sociedade. Tamires ao ser classificada, estereotipada e descrita em uma relação onde se evidencia os papéis dominante/dominada envolvendo agentes sociais ligados à educação, tornou-se objeto de uma violência simbólica que é reflexo das desigualdades socioculturais construídas historicamente. A jovem continua seu relato mostrando como o racismo faz emergir a violência, que se apresenta, lamentável e supostamente justificada, mas que, bem se sabe, leva a estrutura social brasileira a deformidade, principalmente, no condizente a educação.

Relatos do Asê:

Então, foi extremamente estressante, doloroso também, porque eu sentia que o meu conhecimento era invalidado o tempo todo. Então, toda vez que eu ia ministrar uma aula, eu tinha que me preparar muito, muito além, para que aquele conhecimento não fosse ali desvalido. E no início das minhas aulas eu fiquei dando aula nesse centro de extensão durante aproximadamente um ano e meio e, essa professora fazia questão de acompanhar as minhas aulas. Então, ela entrava na sala. Só minha aula! Acompanhava do início ao fim. Todas as aulas que eu dava no período da tarde, com nenhum outro professor desse Centro de Extensão, era feito isso. Então existia um motivo ali e eu acho que é um motivo que a gente tem que dar nome. É o motivo do racismo! (Iyáwó Tamires, 2023).

Em sua entrevista, a candomblecista reforça a afirmação de que não basta ao corpo negro ser julgado, governado ou ter um modelo imposto sobre sua existência. É essencial, como bem pontua Kilomba (2014), definir os termos dessa existência, que pode ser viável ou não, pois, dentro do modelo de saber ocidental, não há espaço para o conhecimento negro, tampouco para seus corpos. O saber, os valores e os corpos negros são constantemente marginalizados, sendo substituídos por pensamentos eurocentrados e por corpos que reconhecem apenas o modelo europeu de existência.

Sem dúvidas, os relatos apresentados reafirmam que, para o corpo negro, a academia continua sendo um espaço que nega sua permanência e pertencimento. Em vez de ser um ambiente de conhecimento e sabedoria, é, muitas vezes, um espaço de violência, onde a presença negra é precarizada. Por isso, torna-se necessário retomar, repetidamente, análises que desvendem o processo de banalização que confere à violência racial uma aparência de normalidade.

As palavras da educadora Stephanni se somam às de Tamires, ressaltando a urgência de refletir sobre essa banalização que naturaliza atos e estados de violência, promovendo sua aceitação no meio social e, por consequência, podendo resultar, a partir do simbólico, na violência física. A jovem compartilha um episódio ocorrido dentro da Faculdade de Letras, durante seu período de preceito religioso, no qual se fazia necessário carregar as insígnias do Candomblé.

Relatos do Asê:

Já teve situação de eu entrar no elevador e aí uma pessoa fez um sinal do pai e saiu do elevador. Dentro da Universidade Federal de Minas Gerais! Mais precisamente na Faculdade de Letras! Que é muito complicado. (Ìyáwó Stephanni, 2023).

Neste caso, o curioso foi que o ocorrido também foi lembrado por Aiira Brisa, que estava ao lado da Ìyáwó naquele momento. O episódio foi tão marcante que, apesar das entrevistas das duas docentes terem acontecido individualmente, em dias e momentos distintos, levou Aiira Brisa a rememorar a situação, explicitando seu descontentamento.

Relatos do Asê:

Eu formei na Universidade Federal e onde está concentrada a elite mesmo acadêmica. É onde eu ainda estudava quando eu iniciei no Candomblé e convivi com outros colegas muito chatos também e, percebi, a diferença de tratamento eu sendo branca e eles. Assim, uma colega minha. Ela estudou comigo muitos anos na UFMG, e já saíram do elevador com ela. Ela careca e eles, saíram do elevador ! (Ìyáwó Brisa, 2023).

Stephanni, com a voz embargada pela tristeza, continua revelando o medo como sentimento sempre presente na subjetividade das pessoas negras candomblecistas ao elaborar diversos questionamentos:

Relatos do Asè:

E na universidade eu senti esse...eu sentia que um lugar de segurança é um outro lugar, que eu ficava totalmente, assim, com medo: Será que eu vou entrar no elevador? Eu vou conseguir pegar o elevador? Será que eu vou entrar numa sala e vai ser tranquilo? Será que eu vou voltar pra casa e vou chegar em casa? Ou vou viver universidade? Vai estar tranquilo? E isso foi uma questão que me pegou. (Iyáwó Stephanni, 2023).

A jovem, visivelmente abalada pelas lembranças, reitera sua fala, deixando claro que o temor vivido por um(a/e) praticante de Candomblé ultrapassa as fronteiras da universidade.

Relatos do Asè:

Eu tinha muito medo. Por exemplo, na ida para casa eu tinha muito medo de estar sozinha e era um medo que eu não senti, não sentia antes e, não sentia medo (...) porque abordar, as pessoas olham para a gente com o olhar perverso mesmo. É impressionante que a gente está ali tão quietinho que a gente está todo dentro de um, de um processo, que a gente tenta conter o máximo das nossas emoções, tenta equilibrar e, as pessoas percebem a gente como ameaça. O que é isso? Não sei, acho bem estranho! (Iyáwó Stephanni, 2023).

Ainda emocionada, a candomblecista relembra ter acompanhado anteriormente, no mesmo espaço, o processo do preceito da educadora Aiira Brisa, racializada como branca. Para Stephanni, o processo de Brisa pareceu-lhe tranquilo, se bem que, segundo a narradora, Aiira encontrava-se matriculada em turno diferente.

Relatos do Asè:

Eu realmente achei que, como eu já tinha acompanhado ... um processo que, não sei se seria de noite, seria diferente, mas que eu não passaria por coisas assim tão estranhas. (Iyáwó Stephanni, 2023).

No depoimento acima transcrito, torna-se impossível não destacar as diferenças e as reações provocadas pelos símbolos da religião negra, especialmente na comparação entre corpos brancos e aqueles racializados como negros. Esse processo de discriminação racial gera tanto atitudes diretas quanto indiretas, evidenciando a parcialidade presente no contato com essas representações imagéticas, que explicitam ações discrepantes e tratamentos diferenciados. Stephanni continua:

Relatos do Asè:

O que eu não estava esperando, porque normalmente a gente entra na sala de kelê e com a nossa roupinha branca e aí a gente é constrangido pelos olhares. Não é uma situação em que você simplesmente está ali como uma pessoa comum, vamos dizer assim. Já com essa outra colega minha, que é que as

situações? porque a gente estuda junto, ajudar a fazer algo totalmente diferente e, deu para fazer essa percepção, esse contraste de como a sociedade recebe a gente. (Iyáwó Stephanni, 2023).

A educadora aparentando estar ainda mais nervosa, de forma desolada prossegue:

Relatos do Asè:

Só que as instituições, elas não estão preparadas para lidar com qualquer religião que não seja cristã. E aí vem esse embate dentro da sala de aula e, nesse período, a própria experiência, porque desde que eu raspei... há o processo de iniciação... o processo que é muito complicado fora do universo do candomblé, fora da casa. E, em contraste com os nossos irmãos, até outras pessoas, me parecer que, quando a gente encontra com as pessoas de preceito na rua é uma abordagem muito diferente, que é pela cor da gente mesmo. Uma pessoa branca, ela é vista de uma forma totalmente diferente do que uma pessoa negra. E quanto mais retinto você é, mais problemas você vai passar. (...) E eu falo por experiência mesmo, uma irmã ...é uma irmã de pele clara, de preceito, não vivenciaram as mesmas coisas que eu vivenciei na época. Ela não passou por uma sequência de situações constrangedoras. Por que a sociedade tem um racismo muito bem trabalhado! Eu acho que eles sabem disfarçar muito melhor. E aí até que ela soube que eles percebessem que se tratava de um, das paramentas, por exemplo, do kelê, do guizo, até que eles percebam que é um adereço religioso... (Iyáwó Stephanni, 2023).

E desiludida, a candomblecista, de olhos baixos, conclui:

Para uma pessoa de pele clara demora para o racismo acontecer (...) (Iyáwó Stephanni, 2023).

O relato de Stephanni, ao refletir sobre a educação como um todo, resgata a relevância das palavras do adolescente Vitor (GOMES, 2020, p. 260-261), evidenciando que as diferenças e as reações provocadas pelos símbolos da religião negra não se limitam ao período do ensino superior, tampouco se restringem ao ambiente educacional.

Relatos do Asè:

E no momento que eu fiz a feitura e tava de preceito lá fora, com roupa branca, de Kèlè e de contra-egum tinha que esconder, né. Então acaba que mudou. Assim, eu não falava mais com aquele entusiasmo de quem tava conhecendo, de alguém que estava experienciando coisas novas, eu já estava ali trajado inclusive com essas coisas novas. Eu sofri muito preconceito. Principalmente na escola, pessoa estranhou demais. Começou a me tratar como se eu realmente fosse outra pessoa, até porque eu sumi nesse meio tempo de recolher. Eu não falava com as pessoas, mas tava na minha cara e era meio difícil. (Iyáwó VITOR, 2020).

Como indicam tanto a fala do adolescente quanto a da educadora, essas reações se manifestam de maneira constante, permeando todos os momentos e espaços sociais na vida de uma pessoa candomblecista.

Sem dúvida, os relatos aqui reunidos indicaram caminhos essenciais para esta pesquisa conduzindo a movimentos de expansão do pensamento fundamentais para a análise

investigativa. Esse percurso levou à reflexão não apenas sobre o sentimento de medo - *bèrù* - experimentado pelos(as/es) praticantes do Candomblé, mas, sobretudo, sobre sua origem, assentada na banalização do racismo — processo que frequentemente alimenta e intensifica o epistemicídio.

Dando continuidade à proposta de estabelecer uma conexão para situar o racismo no espaço educacional, retomo o relato do adolescente, pois a fala da *Ìyáwó* Stephanni remete a outra história contada por Vitor em 2020 (GOMES, 2020, p.268). O episódio narrado pelo aluno descreve a marginalização e a hostilidade do meio social, que utiliza, de maneira estratégica, a violência simbólica para submeter o corpo candomblecista à violência física.

Essa violência justifica o sentimento de medo que, por vezes, acompanha os(as) candomblecistas em sua trajetória educacional, pois se manifesta desde cedo, consolidando-se de acordo com a idade biológica do(a/e) iniciado(a/e) posto que, esta idade influencia a etapa em que a pessoa está matriculada na escola. Como demonstrado a seguir, essa experiência pode ocorrer muito antes do ingresso ao ensino superior.

Relatos do *Asè*:

“Oh mãe, nesse momento de preceito, assim, na escola as pessoas elas testaram né. Elas vinham perguntar: -Ah e aí? Por que você tá assim? Por que você tá de branco? Por quê? O quê que tá acontecendo? Aí eu explicava. E aí o pessoal: -Ah! Então você não pode fazer um tanto de coisa assim. - É Aí o pessoal já testando, querendo tipo assim, a é na fé deles mesmo de testar e ver se é mesmo. Muita gente, tipo assim, eu falava: - Ah cuidado com minha cabeça, não fica encostando, não fica mexendo na minha cabeça. Aí a pessoa ia lá dar tapa só para ver se dava alguma coisa, me empurrava de frente nas portas pra ver se eu não podia mesmo passar de frente.” (Ìyáwó VITOR, 2020)

No contexto da violência, é imprescindível mencionar o epistemicídio negro, compreendendo que este é legitimado pelo poder de um Estado considerado moderno. Não se pode ignorar que, em sua máxima expressão de soberania, o Estado promove ações de necropolítica, decidindo, como bem aponta o filósofo camaronês Achille Mbembe (2018), quem pode viver e quem deve morrer, exercendo assim, controle sobre a mortalidade. Essa dinâmica ficou evidente nas mazelas expostas pela pandemia do COVID-19.

O Estado, por meio da banalização, define a vida como uma manifestação de poder, utilizando instrumentos legais, tecnológicos e — neste ponto, é crucial entender o racismo como uma tecnologia — outros aparatos para a produção e reprodução da vida ou da morte. Esse processo ocorre tanto por meio de ações direcionadas quanto pela ausência planejada. Afinal, a necropolítica não se limita à instrumentalização da vida, mas também se manifesta na destruição dos corpos.

Dentro dessa configuração, o *Oju Odé* do *Ilè Asé Sòpònnón*, em um momento de profunda comoção, alerta para essas realidades.

Relatos do *Asè*:

O povo preto clama por socorro a todo momento. Não é simplesmente porque, mais do que a morte, tem a morte social e, não ser visto é ter essa cultura exaltada por corpos que aceitaram isso. (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023).

Não é novidade que a racialização serve ao capitalismo, atuando como um mecanismo para definir posições e *status*, ao mesmo tempo em que destrutura as relações sociais, econômicas, políticas, religiosas e educacionais contemporâneas.

Nessa questão, o episódio ocorrido com minha filha no interior de uma faculdade particular ressurge para denunciar a incapacidade, o pouco empenho e a falta de preparação daqueles que deveriam zelar pelo funcionamento da própria estrutura educacional. Essa preparação deveria estar fundamentada em uma educação antirracista, baseada em uma abordagem que considere as necessidades físicas, emocionais, sociais e cognitivas dos(as/es) educandos(as/es).

Reafirma como é essencial promover uma educação pautada no cuidado, voltada para a proteção dos(as/es) alunos(as/es), com especial atenção aqueles(as) pertencentes a minorias historicamente discriminadas.

Relatos do *Asè*:

Ao chegar da faculdade, minha filha, com os olhos cheios de lágrimas, logo anunciou sua decisão. - Vou deixar a faculdade! Não aguento mais! Priscilla, estando matriculada em um curso de Fisioterapia, já no 4º. Período se viu compelida a largar os estudos. Em função da dinâmica estabelecida para apresentação de um trabalho, foi alvejada, por uma colega, que discordando do processo determinado pelo docente responsável para apresentação dos trabalhos, dirigiu-lhe frases como: - Você deveria nos agradecer, afinal, se pensássemos bem, você deveria estar amarrada em um tronco, sendo chicoteada e não aqui, ocupando lugar de outras pessoas. Como consequência do fato para além de largar os estudos, a Osidagã se viu as voltas com o trauma gerado pela situação, tendo em vista, a não consequência destas palavras estabelecida pela instituição, para quem as proferiu (Ekedji Alessandra, 2023)

Como resultado desse racismo profundamente enraizado no espaço educacional, Priscilla tomou a difícil decisão de abandonar a faculdade definitivamente. Nesse episódio, assim como nos relatos anteriores, o racismo se manifestou de forma despuorada e desavergonhada.

Outro aspecto da violência destacado no trabalho de Jesus (2019) que merece atenção: o fato de que a violência nem sempre recorre ao racismo e ao preconceito de maneira explícita. Muitas vezes, ela se expressa de forma cotidiana e aparentemente banal, como nas pichações

de frases ofensivas nos banheiros das universidades. Frases que, segundo o autor, sustentam a ameaça de que, dentro da universidade, pessoas negras e indígenas estão temporariamente protegidas, mas, fora dela, serão sempre escravizadas.

Diante das lágrimas de Priscilla e Stephanni, cabe questionar: essas pessoas estão realmente protegidas nos espaços acadêmicos?

Ou, por outro lado, o racismo se revela também nas violências simbólicas, nos ataques virtuais ou nos olhares de reprovação quando corpos negros se posicionam para discutir a questão racial. Como aponta o estudioso, é possível ocultar o fato de ser cotista, mas não se pode ocultar um corpo negro.

Retomo, então, os relatos de Tamires, quando a educadora aborda outro elemento fundamental de sua narrativa - a escassez ou completa ausência de docentes negros(as/es) em determinados cursos de formação nas universidades e institutos.

Essa questão já havia sido enfatizada por um dos interlocutores de Jesus e mencionada anteriormente pela própria educadora.

Relatos do Asê:

Todos os meus professores da língua francesa, de teoria, de literatura, de linguística eram professores brancos e, até nas disciplinas de língua portuguesa, também, eu só tive professores brancos. Somente no meu último período que eu consegui fazer uma disciplina optativa com um professor negro (Ìyáwó Tamires, 2023).

As palavras da Ìyáwó fazem ressoar ao descrever como o racismo configurou-se como um determinante social e identificador de vulnerabilidade e/ou indicador de condição de vida de uma população marcada por diversas desigualdades, exploração, abandono e espoliação. Esses elementos são definidos a partir do componente étnico-racial, que infelizmente, roubam a possibilidade da existência da equidade no sistema educacional brasileiro, refletindo diretamente, na falta de representatividade do corpo negro como docente, nos espaços destinados ao ensino superior. A de se observar que, apesar de ter entrado em vigor, em 2014, a Lei 12.990, que determina a reserva de 20% das vagas para docentes negros(as/es) em faculdades e institutos públicos, o quadro destes(as) profissionais, quando baseando no ponto de vista étnico-racial, se ampliou de maneira muito modesta.

A representação de professores(as) pretos(as/es) e pardos(as/es) ainda é, significativamente menor, do que o de professores(as/es) brancos(as/es). Mas dada a importância da questão é preciso nos perguntar de que forma a presença de corpos negros nestes ambientes pode intervir no quadro das desigualdades raciais.

A professora Nilma Lino Gomes (2012) nos ajuda nesta compreensão ao afirmar que a presença de corpos negros nos lugares de conhecimento pode mudar radicalmente o ambiente universitário, por propiciar que este seja pautado em uma relação horizontal, contrariando a hierarquização fundamentada nas desigualdades raciais. Tamires como uma jovem recém-formada segue perguntando:

Relatos do Asè:

Cinco anos em uma universidade pública você não passa por nenhum professor negro? É de se espantar, porque, assim como na educação básica, a gente precisa ter espelhos, se espelhar. E quando a gente não se vê ali, eu não me via ali sendo uma professora, por exemplo, do ramo acadêmico, porque eu não via outros professores assim, dentro da Faculdade de Letras, outros professores negros e, os que têm são pouquíssimos, né? (Ìyáwó Tamires, 2023).

Ainda na atualidade, na disputa por estatutos sociais diferenciados, as pessoas são inseridas em grupos nos quais lhes são atribuídos direitos e deveres, supostamente condizentes com a categoria a que pertencem. As palavras da Ìyáwó reafirmam o fato de que, em sua astúcia, o racismo age como forma de naturalizar a vida social, explicando e justificando as diferenças consideradas naturais, de maneira hierárquica.

O apagamento do corpo negro funciona como condição e ferramenta para a consolidação de um pensamento admitido como racional, mas que, na realidade, se apresenta como um delineador do racismo em suas variadas facetas. Por isso, é crucial fomentar debates sobre mudanças significativas que alterem esses padrões e ampliem a visibilidade dessas pessoas que até então, dentro do recorte racial, contribuem, ainda que de maneira reduzida, para a composição dos quadros docentes e discentes das Universidades e Institutos.

De mais a mais, estereótipos podem ser preservados ou dissolvidos, impactando a manutenção ou a desconstrução das hierarquias raciais. Esse caminho foi enfatizado pela professora de francês.

Relatos do Asè:

A universidade é um lugar para debater todas essas coisas, mas a gente se percebe ainda com muitos impasses dentro da universidade, porque, como eu comecei na minha fala, nós não vemos espelhos. Então, se nós não vemos professores e coordenadores desses Centros de Extensão, pessoas negras que sofrem o que nós sofremos, é muito difícil você conseguir aliados (Ìyáwó Tamires, 2023).

Junto a Tamires, apontando para essa mesma direção se pronunciou Thaís, cujo relato também destaca a ausência de docentes negros(as/es) nos cursos de formação superior, evidenciando a existência e persistência de uma sociedade de classes brutalmente divida por marcadores étnicos, de gênero e de cor. A Ìyáwó reforça a relevância de contar com disciplinas

ministradas por professores(as) negros(as/es), ressaltando como essa experiência refletiu positivamente em sua conduta enquanto aluna, pesquisadora e educadora.

Relatos do Asè:

Eu tive a disciplina de relações étnico raciais e aí nessa oportunidade, as relações étnicas raciais, elas não ficavam simplesmente no, vamos debater raça. Era um debate de raça que envolvia também religiões como o Candomblé, como a umbanda. (...). Então, é desde esse primeiro momento de contato dentro da universidade, a gente já conseguia ver inspiração naquilo ali. Pela prática desse professor, (ela é muito interessante: como ele faz isso e que quero fazer desse jeito também. Eu quero levar essa experiência para as outras pessoas. E não à toa ele foi o professor que me orientou quando eu fui fazer o meu trabalho de conclusão de curso). Que eu virei esse: - Não. Pera aí, é com você que eu quero colar! Porque dentro de vários professores que eu tive dentro da universidade, ele era o único negro que eu tive (Iyáwó Thaís, 2023).

A jovem conclui sua narrativa sobrelevando um fato que considero raro no contexto universitário: a presença de um professor negro que, além de tudo, se declara iniciado em uma tradição religiosa de matriz africana. Sua observação aponta a importância da representatividade, não apenas em termos raciais, mas também no reconhecimento das práticas e saberes oriundos de culturas afro-brasileiras, especialmente em espaços de ensino superior.

Relatos do Asè:

E esse professor mudou assim muito a forma de ver de vários dos estudantes que estavam ali. E eu com certeza fui uma delas, que foi atingida positivamente e é o que é raro, porque ele é um professor da universidade e que também é iniciado. No caso ele era iniciado, ele é um iniciado em Ifá, então ainda é uma tradição bem diferente de várias outras em que a gente tem contato (Iyáwó Thaís, 2023).

A candomblecista reforça o mérito de se incorporar conteúdos ligados a perspectivas contra coloniais na educação. Essa abordagem, segundo ela, pode ser trabalhada de diversas formas. Nesta feita, a valorização das religiões de matriz afro-brasileira se configura como uma essencial estratégia de ação. Sua visão deixa ver a necessidade de desafiar narrativas hegemônicas e de construir espaços educacionais que promovam equidade e inclusão.

Relatos do Asè:

Então para mim isso marcou muito. Depois ainda nesse contato com poéticas contra coloniais da natureza, que é isso também foi o que me incentivou a desenvolver minha pesquisa de como a realidade é isso dentro das artes visuais (Iyáwó Thaís, 2023).

Fortalecendo as afirmativas de Thaís, encontram-se as palavras de Stephanni. A jovem apresenta um depoimento rico, reacendendo a esperança na adoção, pela educação, de caminhos que promovam o acolhimento dos candomblecistas. Ao relatar como se sentiu ao ter contato

com um professor negro na universidade, sua narrativa emerge como uma luz transformadora, revelando a potência do reconhecimento e da representatividade do corpo negro no ambiente acadêmico.

Relatos do Asè:

Já teve também situações que a gente estabelece um diálogo, o professor perceber que a gente é uma unidade a acolher também. Mas essa situação que eu passei foi com um professor negro. Acho que ele já tinha algum conhecimento e, um professor da Faculdade de Belas Artes que estava ministrando uma aula de Letras (Ìyáwó Stephanni, 2023).

A educadora ressalta ainda, o valor destes(as) docentes quando do período de seu preceito ligado a iniciação na religião:

Relatos do Asè:

E isso, agora num contexto dentro da universidade. Para mim foi muito importante ter contato com alguns professores negros. Professores da Faculdade de Educação e da Faculdade de Belas Artes, que me trataram como que a gente espera socialmente mesmo. Não é uma bajulação, nem eu, nem sei como que vai dizer, sem tratar a gente como material de estudo, mas como pessoa. Entender que a gente está ali compartilhando essas experiências, percebendo o momento que a gente está. Então teve várias situações de eu precisar sentar no chão¹⁰³ e isso ser natural, não ser constrangida por estar fazendo uma coisa que é do meu preceito. De receber os parabéns também, e que tem umas pessoas que não tem muito carinho, entendem? Ou tem aquela curiosidade respeitosa que não está te ferindo por perguntar (Ìyáwó Stephanni, 2023).

Ampliando a problematização e indo além da presença de corpos negros na educação, considera-se a ausência de conteúdos relacionados às religiões de matriz afro-brasileira no período de formação. Foi nesse ponto que a fala da educadora Brisa repercutiu. Sua narrativa evidencia a existência de uma persistente fixação nos cânones literários estudados, fruto de uma herança cultural ocidental. Essa herança instaura, como consequência, na história literária brasileira, a ausência ou o demérito na abordagem de conteúdos relacionados à cultura e religião afro-brasileira.

Relatos do Asè:

Alguns professores abordavam a temática das religiões, geralmente eram os professores de espanhol que ia falar de Cuba, ia falar de textos que passavam

¹⁰³ No período de preceito é vetado ao iniciante assentar-se no alto (cadeiras). “Na África, somente reis e membros de alta corte podem sentar em cadeira ou bancos. (...) entende-se que cadeira vem do latim “cátedra”. Pela cátedra é determinada a sabedoria. Sendo assim, ao fazer uso da cadeira, o indivíduo é associado ao poder de conhecimento, conferido não somente pelo estudo, mas também pela senioridade adquirida pelo tempo de iniciação e cumprimento de obrigações dentro do Egbé. (...) de acordo com a tradição africana, no Candomblé, o solo é tido como sagrado. A terra é o útero sublime, a matéria prima de onde o ser humano foi moldado. (...) Neste sentido, sentar-se e pisar de pés descalços sobre o chão simboliza a humildade que se precisa ter, pois, neste momento, reconecta-se com o sagrado, com a natureza e com a ancestralidade”. (Gomes, 2020, p. 199 - 201).

por aí, mas na grande maioria, a literatura e a leitura é o cânone (Iyáwó Brisa, 2023).

Esta mesma perspectiva foi destacada pela Professora Nilma Lino Gomes (2012, p. 106). Ao refletir sobre a promulgação da Lei 10.639/03, a estudiosa afirma que o paradigma epistemológico pode ser compreendido como “um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros (...)”. É evidente que a ausência desses conteúdos nos cursos de formação de professores(as) resulta diretamente na falta de abordagem, invisibilidade ou negação do pertencimento.

Além disso, surgem aproximações inadequadas que perpetuam formas estereotipadas das representações dos sagrados afro-brasileiros, mantendo o racismo religioso como uma constante no processo educacional.

Tanto a ausência como as aproximações inadequadas geram impactos que, como cascata, repercutem evidencialmente nas experiências de educadores(as) e educandos(as/es) ligados(as/es) à educação básica, como demonstrado na narrativa de Flavinha e Otávio, duas crianças participantes da pesquisa realizada em 2020. Quando questionada sobre a presença de outras crianças candomblecistas na escola, Flavinha (Gomes: 2020, p. 141) prontamente responde de modo a evidenciar que a ausência desses conteúdos promove a ocultação da presença ou a negação do pertencimento religioso do(a/e) aluno(a/e).

Relatos do Asè:

Não. Eu não, nunca vi falar de Candomblé. (...). É que eles quiserem saber o outro mesmo vai continuar repetindo, o Candomblé não existe, ele vai continuar repetindo muitas vezes, até ele desistir... (Ekédji Flavinha, 2020).

Para mais, quando perguntado se já conversou sobre assuntos ligados ao Candomblé com a professora, a menina afirma:

Relatos do Asè:

Ela falou que Candomblé não existe. (...) Ela disse que existe, tipo assim, frutas, animais, gente e até geladeira, ela não falou sobre mais nada (Ekédji Flavinha, 2020)

Otávio por sua vez, responde a mesma questão de maneira seca: *Nunca teve nada na minha escola falando* (GOMES, 2020, p. 231).

Através dos depoimentos transcritos, torna-se inquestionável o que a história tem demonstrado ao longo do tempo por intermédio das afirmações de diversos estudiosos negros - a branquitude não se constitui apenas como norma, mas também se julga superior. Sua

funcionalidade está ancorada em uma construção social presente no imaginário das pessoas e não apenas na brancura manifestada no corpo daqueles reconhecidos como brancos.

Dentro de uma ideologia de dominação, a ideia de que há raças naturalmente inferiores ou superiores umas às outras torna-se um instrumento para justificar, por meio das características fenotípicas e do status social, a atribuição de valores positivos ou negativos as pessoas e, nesse contexto, sabe-se bem quais valores são imputados aos corpos negros. Para dar continuidade à investigação sobre o cenário atual da educação, com base nos parâmetros aqui estabelecidos, torna-se, neste momento, fundamental a transição da análise do ambiente ligado ao Curso de Formação Superior para o espaço de atuação dos(as/es) educadores(as) candomblecistas.

3.4 Como é lido o corpo dos educadores(as) candomblecistas a contar de suas roupas e insígnias religiosas em seus lugares de ação educacional?

“Você é da área da saúde?” (Relatos do Asè)

Levando a conversa para os espaços de ação do(a/e) educador(a/e) candomblecista, pela voz de *Ekedji* Taynara, me deparei, mais uma vez, com a inquietação de como, nos ambientes dedicados à educação, persiste um racismo que molda comportamentos, atitudes e pensamentos, garantindo sua perpetuação em uma dimensão estrutural e institucional.

O relato da jovem revelou como foi recebida por seus pares no espaço de sua prática profissional durante o período de preceito religioso. Convém destacar que sua confirmação como *Ekedji* ocorreu durante as férias escolares e, ao retornar às atividades, a transferência para uma nova unidade escolar deu origem à situação descrita a seguir.

Relatos do Asè:

A primeira pergunta que eles me fizeram foi: -Você é da área da saúde? Ai eu falei: - Não. Ai eles falaram: -É porque quando a gente vê alguém todo de branco, é da área da saúde ou é pai de santo, mãe de santo! E aí, eu só dei um risinho...assim.... eu não conhecia ninguém na escola. (Ekédji Taynara, 2023).

Para compreender o episódio, recorro novamente à Gomes (2012), cujas reflexões nos ensinam que, dependendo do contexto em que se desenvolve, aquilo que ela nomeou como "Pedagogia da Cor e do Corpo" pode-se ser conduzido a imagens que ora se distorcem, ora se ressignificam. É sob a influência dessa pedagogia que as relações sociais se configuram, oscilando entre desigualdade e democracia, enquanto posicionam corpos em lugares simbólicos hierarquizados.

Foi nessa perspectiva que Taynara, ao concluir sua narrativa, compartilhou suas percepções sobre o ocorrido, revelando os caminhos pelos quais tais relações sociais influenciaram as interpretações e os impactos sobre os sujeitos envolvidos.

Relatos do Asê:

Acho que por eu ser branca, eles não consideraram, em momento algum, que poderia ser a segunda alternativa, entende? (Ekédji Taynara, 2023).

O depoimento da candomblecista reflete com potência a interpretação da posição social e política definida pelo determinismo biológico, ainda encoberto e mascarado pela sociedade brasileira. Esse determinismo sustenta uma narrativa ocidental que coloca o corpo no centro das distinções, atribuindo-lhe o papel de marcador das diferenças e, consequentemente, perpetuando as desigualdades e a hierarquia social.

Neste sentido, mergulhando ainda mais nas disputas ligadas à ação educacional e enfatizando a centralidade do corpo, o relato de Camila traz um olhar renovado. A candomblecista reforça as ideias da Profa. Nilma com relação a Pedagogia da Cor, ao compartilhar as reações dos funcionários do cursinho onde trabalhava, que, ao olharem para sua aparência durante o período de preceito, revelaram os ecos do racismo velado e de uma intolerância persistente.

Relatos do Asê:

E quando eu cheguei para poder dar aula eu estava de branco, portando os contra-eguns, os guizos, a cabeça raspada, o Kelê. E aí os funcionários do cursinho: Nossa, você mudou de estilo? Ficou lindo! Porque eu tinha um cabelo bem longo quando eu me iniciei, assim, era um cabelo que vinha até a cintura. Ficou linda. Adorei, nossa! Esse visual, uau tá maravilhoso. E aí teve um aluno que perguntou: Você é do santo? Porque o restante, eu imagino, que eles não faziam a menor ideia do que se tratava. Algumas pessoas perguntaram se eu era espírita por estar de branco e eu tinha que explicar que não, que são duas vertentes completamente diferentes. E teve esse aluno que ele me perguntou e, ele falou: Nossa, eu adoro. E eu: Ah! Que ótimo. E tudo bem (Íyáwó Camila, 2023).

No depoimento da candomblecista, com base na leitura social, foi apresentado outro aspecto digno de reflexão - o uso do qualificativo “espírita”, amalgamado a doutrina do espiritismo, frequentemente atribuído às pessoas ligadas ao Candomblé. Por sua ascendência europeia, o termo espiritismo carrega um certo prestígio, sendo frequentemente definido de maneira imprecisa, comportando múltiplas significações e conectando-se a diversas expressões religiosas.

Segundo Allan Kardec, em sua obra *O Livro dos Espíritos* (1860), a doutrina espírita ou espiritismo baseia-se nos princípios das relações entre o mundo material e os seres do mundo

invisível, ou seja, os espíritos. Todavia, no contexto relatado, a forma de utilização do termo pela educadora dialoga com as ideias do pesquisador Amurabi Oliveira (2015, p. 265).

Oliveira busca explicar o motivo pelo qual as pessoas utilizam esse termo para definir suas opções religiosas. Ele afirma que o Candomblé, a Umbanda e o Espiritismo de Kardec formam uma hierarquia simbólica que estabelece gradações entre essas religiões, tendo como um de seus elementos comuns o fenômeno da incorporação.

Nesta gradação, observa-se o movimento que vai das religiões consideradas "mais negras" às "mais brancas", das mais associadas à tradição oral às mais ligadas à tradição escrita e, conseqüentemente, das menos legitimadas às mais legitimadas, o que provavelmente explica a atribuição do termo aos praticantes do Candomblé.

No entanto, é importante destacar que, apesar de algumas semelhanças, o espiritismo kardecista e as religiões de matriz africana possuem origens, práticas e filosofias distintas.

Assim, o uso do termo "espiritismo" por praticantes das variadas formas de religiões de matriz africana pode ser compreendido como uma estratégia consciente para evitar a definição explícita de sua filiação religiosa. Esse recurso visa minimizar os julgamentos preconceituosos frequentemente associados a essas religiões e distanciar seus(as) praticantes de conflitos e discussões improdutivas. Tais desentendimentos, conduzem a diálogos inadequados, podendo gerar desgastes emocionais e consequências tangíveis para as pessoas envolvidas, além de perpetuar estigmas.

Por vezes recorrer a um termo mais genérico, como "espiritismo", evidencia a busca pela preservação e a integridade das tradições e dos símbolos constitutivos de uma ritualidade, protegendo-a de interpretações equivocadas e ataques discriminatórios. Essa escolha revela, também, a complexidade e a riqueza das práticas culturais e religiosas no Brasil, onde diferentes influências convivem e se interseccionam.

O termo "espiritismo" também foi o recurso utilizado pela jovem Grace Kelly, participante da pesquisa em 2020 (p. 284). Ao aplicar a análise proposta por Oliveira, a fala da adolescente deixa ver a categoria simbólica na qual o Candomblé foi inserido no contexto educacional.

Relatos do Asê:

Eu lembro que só se falava sobre o espiritismo mesmo, quando era época da consciência negra. Fora isso, ninguém falava nada (Ekédji GRACE KELLY, 2020).

Seguindo a análise ancorada na violência sofrida pelo corpo candomblecista, outra experiência significativa foi compartilhada por Stephanni. A *Ìyáwó* narrou como sua aparência, durante o período de preceito, se tornou motivo para o seu desligamento da escola onde

leccionava. Seu relato para além, exemplifica as consequências originadas por conflitos comunicativos, deixando ver como essas situações podem impactar profundamente vidas e trajetórias profissionais.

Relatos do Asè:

Na escola que eu estava trabalhando, no período que eu estava de preceito, eu comuniquei que eu ia raspar porque precisava. Eu já ia entrar de férias. E eu precisava desse processo. E eu ia voltar careca. Expliquei o mais ou menos como eu ia estar. E aí a escola, no período que eu estava de preceito, a escola me desligou. Foi a minha escola pública, minha escola municipal. E aí, nessa experiência na escola municipal, foi assim! Para mim foi um choque, porque eu não esperava, porque eu já tinha informado e explicado direitinho. Não esperava que eu ia ter esse retorno. Quando eu retornei no preceito, a escola me informou que já tinha me substituído. (...). O tempo que eu fiquei fora, que eles precisavam me substituir e ficaram com outro professor. Mas ficou muito claro que, devido a circunstância de eu me apresentar com uma vestimenta branca, de estar careca ... e, inclusive a direção da escola informou que poderia gerar muito desconforto com os alunos, o que eu não...no momento, eu fiquei tão indignada que eu não, não falei mais nada, agradeci (Ìyáwó Stephanni, 2023).

O episódio narrado ratifica os efeitos que o corpo negro adornado com símbolos religiosos provoca em outros corpos. Esses símbolos remetem a uma estética da memória, na qual o texto visual pode acionar o racismo contra uma gênese negra africana, gerando desconfortos e inquietações que, por sua vez, podem desencadear tanto violência simbólica quanto violência física. Afinal, vestir-se com as roupas e insígnias do Candomblé não é apenas estar vinculado a uma religião de matriz africana, é também engajar-se em atos sociopolíticos.

A indumentária religiosa parece assumir um papel determinante, sendo capaz de influenciar decisões sobre quem pode viver ou morrer, permanecer no trabalho ou ser desligado. As roupas e adornos tornam-se paradigmas para fundamentar discursos de inclusão ou exclusão de pessoas ou grupos raciais, perpetuando estereótipos criados e estigmatizados pelo processo de racialização dos corpos.

Ampliando a reflexão em torno do racismo no território de ação educacional, quem fornece subsídios para refletir sobre o espaço de desenvolvimento tecnológico é a educadora Tamires. A Ìyáwó alerta que o racismo nunca age de forma isolada, mas está sempre acompanhado por outros eixos de interseccionalidade. Destaca como a área da tecnologia, sendo um espaço de aprendizado, ainda é naturalizada para pessoas brancas e, oferece análise das consequências desse fato.

Relatos do Asè:

A área da tecnologia é majoritariamente formada por homens e por homens brancos. Então, dentro daquela empresa, eu virei o chaveiro de diversidade daquela escola, porque eu era a única mulher negra e professora de

desenvolvimento de Web. E isso me incomodava muito, mas eu achava muito importante marcar meu espaço ali, porque eu sempre achei que eu deveria transformar o espaço para que outras pessoas pretas não sofressem o que eu estava sofrendo. Então, quando eu não estivesse mais naquele espaço, aquele espaço pode estar um pouco mais confortável para aquelas pessoas. Mas diante de tantos alunos, de tantos lugares, sempre nos formulários que a gente recebia após a aula, vinham comentários (extremamente assim) desvalorizando os conhecimentos que eu passava. Enquanto professores, a gente sabe que os alunos querem testar muito a gente, mas o teste com uma pessoa preta é sempre diferente, porque se você fala que não sabe e que vai trazer o conhecimento depois, você já é descredibilizado nessa aula. Já é quase como invalidada ali naquele meio. E por ser um ambiente muito machista, também existiam duas coisas então, que era o racismo e o machismo. (Iyáwó Tamires, 2023).

Tamires ao iniciar uma reflexão sobre os espaços de desenvolvimento tecnológico alerta para o fato destes serem concebidos como exossistemas que moldam os caminhos das pessoas que neles trabalham, mas que ainda excluem os corpos negros como participantes ativos e reconhecidos. Na contemporaneidade, o avanço tecnológico tem recebido duras críticas por reforçar características racistas profundamente discriminatórias e conflituosas como princípios constitucionais. Para analisar o racismo nesse contexto é essencial fomentar uma consciência crítica que enfatize a importância da transparência nos códigos e da promoção de uma apropriação social e tecnológica que questione e desconstrua a falsa presunção de neutralidade associada a esses ambientes. Deste modo, cria-se um espaço para práticas que sejam inclusivas, éticas e atentas às desigualdades estruturais. Não se pode esquecer que a tecnologia é alimentada por sistemas baseados em dados e instruções inseridos por seus(as) criadores(as). Essas instruções direcionam os sistemas a alcançar objetivos pré-determinados. No entanto, já foi amplamente demonstrado em pesquisas da área, que os algoritmos desenvolvidos por especialistas, geralmente são formados em uma cultura técnica que perpetua os padrões de uma sociedade racista, reforçando valores e saberes centrados na branquitude. Isso resulta em exclusão e marginalização de pessoas negras nos processos de multiplicação de dispositivos automatizados.

Um exemplo revelador é encontrado nas tecnologias digitais emergentes, onde o racismo algorítmico se manifesta como parte de uma tecnologização e automatização do racismo estrutural. Sistemas de reconhecimento facial, amplamente utilizados para fins policiais ou para a definição de escore de risco em planos de saúde privados, exemplificam esse processo racializado e excludente.

O reconhecimento facial, uma combinação entre Inteligência Artificial (IA) e algoritmos projetados para identificar padrões, acaba por refletir as injustiças estruturais presentes na sociedade, ampliando as desigualdades e reforçando tendências racistas. Nesta seara, não é raro

encontrar relatos de pessoas negras que, devido à sua cor, enfrentam barreiras ao tentar acessar aplicativos de reconhecimento facial. Tampouco são incomuns situações em que essas pessoas são erroneamente identificadas em atividades tecnológicas ligadas à segurança pública, sendo colocadas injustamente na posição de suspeitos criminais. Embora essas tecnologias tenham como objetivo aprimorar a proteção das massas e a segurança ambiental, acabam, paradoxalmente, intensificando a insegurança vivida por pessoas racializadas como negras nas cidades brasileiras.

Outro exemplo que merece análise crítica é o uso de algoritmos em dispositivos tecnológicos para criar filtros que promovem o embranquecimento da pele, o afilamento do nariz e outras alterações que buscam reduzir traços negroides nos corpos das pessoas negras e pardas que utilizam esses dispositivos. Essas práticas reforçam padrões estéticos excludentes e perpetuam a invisibilidade destes corpos ao camuflarem suas características negras.

O depoimento de Tamires reforça os apontamentos de especialistas da área, que destacam que grande parte dos programadores são pessoas brancas. Pessoas que ao utilizarem seus próprios repertórios, experiências pessoais, ideias e valores, alimentam bancos de dados que priorizam seus semelhantes — outras pessoas brancas — não apenas para testes, mas principalmente para validações de sistemas. Esse ciclo de exclusão comprova a urgência da diversidade na criação e validação de tecnologias, para que estas possam refletir e atender a pluralidade humana de forma justa e equitativa.

Na fala da candomblecista ecoa o imperativo de reconhecer a diversidade e incluir pessoas negras em espaços que precisam se transformar. Esses ambientes, ao se tornarem heterogêneos, passam a refletir a pluralidade necessária para promover mudanças genuínas, de dentro para fora. Apenas a pluralidade pode garantir que os sistemas tecnológicos e digitais sejam criados e utilizados para todos, todas e todes, atendendo à diversidade de forma imparcial e promovendo a tão almejada equidade tecnológica.

Como conclusão, tem-se reafirmado pelos depoimentos e as situações transcritas, a importância do corpo e seus desdobramentos. Por isso, para aprofundar esta pesquisa, estruturada a partir da religião do Candomblé, mostrou-se relevante situar como o corpo é constituído e percebido dentro dessa cosmovisão africana. Proponho, portanto, uma pausa nas narrativas e análises para dimensionar a relevância do corpo para os(as/es) praticantes dessa religião, acreditando que essa imersão é essencial para compreender a intensidade da violência sofrida pelos corpos negros, a partir do olhar e das experiências das pessoas candomblecistas. Esses corpos, imersos em uma forma diferente de ser e existir carregam não apenas a resistência, mas também a força de uma história que pulsa no sagrado e na luta diária.

Contudo, ao buscar elucidar como o corpo é caracterizado e percebido pelas muitas histórias emanadas do Terreiro de Candomblé nagô, não se trata de apoiar-se em certezas absolutas ou argumentos de autoridade. Trata-se, antes, de um esforço para construir uma nova forma de vislumbrar o corpo, compreendido não apenas como significante, mas também como significado inserido em um discurso distinto que busca uma iluminação renovada (SODRÉ, 2017, p.37). Essa atitude é um convite à reflexão sobre uma ação educacional que abraça outras formas de ser e existir. Neste processo, ao ancorar-me em meu próprio corpo negro, como candomblecista, convido à visita a esse território profundo e simbólico e assim, inauguro a próxima alínea, intitulada 'O corpo que habito', na qual procuro apontar a potência do corpo enquanto espaço de memória, resistência, transcendência e (re) existência, conectado à ancestralidade, a espiritualidade e a identidade.

3.5 O corpo que habito

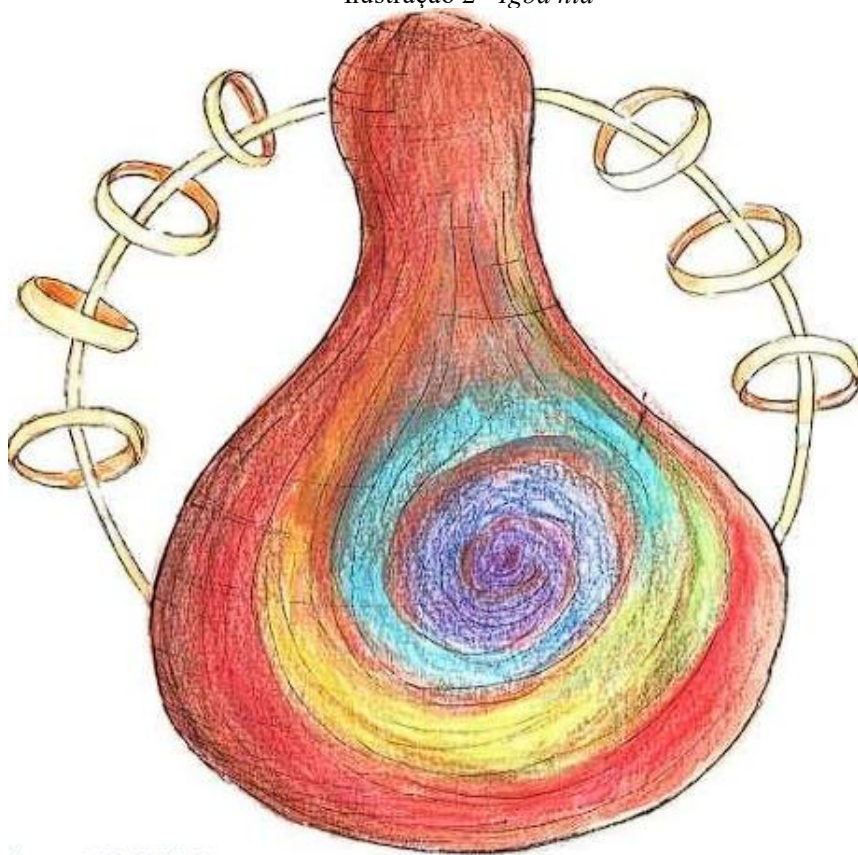
Entre os *Yorùbá*, o corpo é entendido em sua totalidade e visto como um instrumento essencial de experiência no espaço e no lugar. É a partir do corpo que se originam as vivências espaciais das pessoas. Assim, este é considerado espaço cosmo, dotado de uma organização simbólica. Muniz Sodré (2017) destaca que o corpo é o lugar de representação dos princípios cosmológicos. Além disso, o autor (1998) aponta que, como território ele não é apenas um espaço permeável ao cosmo mítico, mas também um mundo histórico. Dele emergem a memória e a imaginação, o que o torna um território de saberes que se manifestam nas práticas cotidianas. No entanto, essas vivências não se restringem às experiências humanas, pois tudo é experiência do corpo e da interação entre corpos.

Assim, o corpo tem sua manifestação no universo como um acontecimento que ganha forma. Quanto ao universo, este é compreendido de maneira integradora, formado por uma teia de relações fundamentada na complementariedade, no respeito mútuo e na participação e coparticipação entre o humano, o não humano e o mais-que-humano. O corpo habita um mundo modulado por diversas formas de ser e existir. Ele é o microcosmo que reflete o universo, o qual, de maneira espelhada, reproduz o próprio corpo. Na tradição *Yorùbá*, o corpo é chamado de *Ara*, o elemento de inteiração entre o plano material (*Àiyé*) e o não material (*Orùn*), em uma perspectiva cosmológica e não cosmográfica, porque, a existência se realiza nestes dois planos simultaneamente. Segundo um dos muitos mitos (*Itan*) *yorùbá*, em épocas remotas, o *Àiyé* e o *Orùn* não eram apartados. Conta-se que no princípio, *Òṣàlá* - a divindade da criação, pureza e sabedoria - e *Odùduwà* - divindade ligada a formação da Terra e a criação da humanidade viviam unidos dentro da Cabaça da Existência e, por isso, a existência não se desdobrava em

dois níveis, podendo, os habitantes dos dois mundos, passar livremente de um espaço para outro. Todavia, o lugar era muito apertado o que obrigava *Òṣàlá* e *Odùduwà* a dormirem um sobre o outro. Quem dormia por cima ou por baixo era determinado pela divisão dos sete anéis¹⁰⁴ que ambos possuíam. *Òṣàlá*, usualmente, conseguia colocar quatro dos sete anéis, impossibilitando *Odùduwà*, por muito tempo, de dormir na parte superior. *Odùduwà*, inconformada com essa situação que privilegiava *Òṣàlá*, resolveu um dia, que colocaria os quatro anéis, o que provocou descontentamento em *Òṣàlá*. Por esse motivo, teve início, dentro da Cabaça, uma luta entre as divindades, que resultou em seu rompimento em duas metades. Assim, *Òṣàlá* permaneceu na parte superior e *Odùduwà* na parte inferior, enquanto os anéis se espalharam pelo cosmo.

Agora, o *Orùn* já não era mais a morada do casal primordial. Outro ambiente fora criado. *Òlódùmarè* - o criador do universo, origem dos *Òrìṣà* e da humanidade, aquele que criou o *Orùn* e o *Àiyé*, - então, resolveu criar o Céu Atmosfera, *Sanmò*, o que separou esses espaços terminantemente.

Ilustração 2 - *Igbá nla*



Fonte: Acervo do *Ilè Asè Sòpònnón*

¹⁰⁴ Estes anéis, feitos de ouro, foi um presente de um parente próximo e deveriam ser divididos por *Òṣàlá* e *Odùduwà*.

A contar desta separação, o universo nagô tornou-se ambivalente e, esses dois planos passaram a se interpenetrar e coexistir, se alternando ou se misturando a depender das circunstâncias. *Àiyé* e *Ọrùn* são, conseqüentemente, representados pela Cabaça de duas metades - *igbá nla meji* - que simboliza a duplicidade do tempo, permitindo pensar espaço e tempo como experiências multidimensionais. Tem-se a crença de que todo elemento existencial do *Àiyé* é a materilização do que foi elaborado no *Ọrùn*. Desta forma, tudo que existe em um plano, existe também no outro. A Cabaça representa o ventre fecundado porque explicita a essência de seus genitores e genitoras. Deixa a mostra não somente a inteiração da matéria genérica de origem, mas também *Ara*, a maneira de comunicação com o divino, por ser esse, constituído pelas forças que regem o universo, ou seja, pelos princípios cosmológicos - os *Òrìṣà*.

Cada elemento de constituição do ser humano é fruto de seus progenitores. É símbolo do coletivo mítico, que desprende, de forma variada, fragmentos de suas propriedades materiais e simbólicas para a constituição particularizada dos seres. Constituição justificada pela combinação singularizada desses elementos cuja representação tem dupla existência, residindo uma no *Àiyé* e a outra no *Ọrùn*, podendo esse último, ser invocado ou representado. Os seres, em vista disso, são a materialidade do preexistente no espaço suprassensível. No Candomblé, *Ara* é agente propositivo de realização, posto que, os valores da tradição tornam vivas as experiências que formulam os sentidos. O corpo, desse modo, se traduz pela experiência, em local de registro - *Igbasilẹ*.

É por isso que no Candomblé o ensino e a aprendizagem se concebem a partir do corpo, porque esse é repertório de conhecimento e sabedoria, dado que, é através dele que a pessoa aprende, apreende e se relaciona com o mundo. O corpo, enquanto vivente no espaço material é denominado *Ara Àiyé*. Quando situado no ambiente abstrato, é chamado de *Ará Ọrùn*. Acredita-se que o *Ara Àiyé* é concebido como espaço integrado, dotado de inteligência e memórias, enquanto que, *Ara Ọrùn* é o local onde são reunidas as forças das descendências míticas e as encarnações vividas no *Àiyé*. Em sua complexidade, como representação visível do *ser*, o corpo pode ser compreendido a contar de sua divisão, sendo assimilado a partir da relação das partes que o compõem. Ao ser modelado, a começar da matéria primordial, é dotado de energia que lhe concede a vida, *Émí*.

Èmí é o elemento de proximidade do ser humano - *Èniyàn*¹⁰⁵-, com o divino – o *Òrìsà*. Sopro vital insuflado por *Òlódùmarè*¹⁰⁶, o Ser Supremo, que, por seu atributo de Criador da Vida, recebe o título de *Aláyè* – O Senhor da Vida, ou *Eléémí* – O Senhor do *Èmí*. *Òlódùmarè* é o Senhor do hálito divino, do sopro sagrado.

O *Èmí* por ser invisível e intangível se relaciona diretamente com a respiração – *Èémí*. Por essa razão, por diversas vezes, *Èmí* é confundido com o ato ou ação de respirar, tornando a respiração uma prática significativa, afinal, das ações de inspirar e expirar depende a sobrevivência do ser.

O corpo ao ser provido de *Èmí*, encontra-se inundado pelo princípio da vida sem o qual não teria existência própria, logo, esse é percebido como vida orgânica material, *Ara Ènia*.

Neste sentido, a existência de *Èmí* é extinta junto com a vida, porque, quando *Èémí* cessa, o *Èmí* se evapora e a vida se esvai, visto que, *Èmí* é o que dá vida, o que anima o corpo na terra, sendo fundamental que circule por todo o *Ara*. Isso explica o dizer, *Èémí olójà nínu ara* - a respiração é a rainha do corpo.

Não é à-toa que, na ocasião da morte física, diante do corpo inerte, sem vida, é dito: *Èmí lq* - O *Èmí* foi embora.

Estando integrado na ordem cosmológica, ao nascer no *Àiyé*, o corpo se coloca como um suporte - *Àpéré* - ou local de acomodação do *Ori* simbólico/espiritual, a chamada cabeça divindade e *Ori Àpéré* a caixa craneana ou parte física visível.

Ori é a junção de *O* cujo significado é ele/ela e *rí* a ação de perceber, ficando *Orí* portanto conhecido, como o espaço onde se assenta a percepção. Modelado no *Ọrùn* a partir de uma variedade de matérias míticas progenitoras constitui noção particular da existência do *ser* em sua essência. Como divindade, *Ori* nos acompanha para além da vida, ou seja, após a morte, estando assim, ligado diretamente a manutenção do ciclo existencial, ou melhor dizendo, ao *Atunwá*, aquele que voltou a existir. *Atunwá* é a contração de *Àtúnbí*, a regeneração + *Ìwà*, o caráter. Essa união é o que garante a existência em uma forma dinâmica, posto que, reenicia todo o ciclo existencial, permitindo, assim, que a vida se perpetue junto aos descendentes. *Ori*

¹⁰⁵ *Èniyàn* é traduzido como - aquele que escolhe - onde *Èni* significa pessoa e *Yàn*, a ação de selecionar. Confio que seu significado faça alusão ao fato do ser humano poder escolher seu *Ori* e com ele seu destino e sua orientação existencial, podendo vir ou não para o plano material.

¹⁰⁶ *Olódùmarè* no idioma Yorubá é traduzido como: *Olo*: expansão e poder; *Dun*: tempo e longevidade; *Má*: alude a criação dos quatro pontos cardeais do Universo (*agbáye*). *Re*: estabilidade da força de realização, que nasce, cresce, reproduz e morre. Os pontos de *agbáye* são representados nos quatro primeiros *Odù* (Caminho) sendo: *Èjìogbe Méjì* – o fogo, o Sol. *Oyèkú Méjì* – a água, a Morte. *Ìwòrì Méjì* – o ar, a Transformação. *Òdí Méjì* – a terra, o Renascimento. Segundo Parizi (2020;82), antes mesmo da existência, *Olódùmarè*, estando recolhido em *si mesmo*, encontrava-se na escuridão, como útero de fecundação de tudo que existe. Eis que em meio a escuridão, surge do próprio ser, a luz primordial (*Ela*) de origem. *Ela* a luz da Criação e da Sabedoria. De *Ela*, instantaneamente, surge *Ọrúnmìlà*, divindade testemunha da criação.

é um *Òrìṣà* imprescindível para a existência de cada *ser*, pois, é pela cabeça que a pessoa se relaciona com o *Ọ̀rùn*.

Ao serem gerados no *Ọ̀rùn* a partir da matéria mítica, os seres têm um outro espiritual, que permanece habitando o *Ègbe-Ọ̀rùn* - comunidade/família do *Ọ̀rùn* - permitindo a existência nos dois planos - espiritual e material - de maneira concomitante, através deste amigo ou consciência espiritual. Essa consciência, ou porção espiritual é denominada *Enikeji*, o companheiro eterno e/ou a O segundo. Isso significa que, *Enikeji* é a representação, no *Ọ̀rùn*, do *ser* do *Àiyé* e, o *ser* do *Àiyé*, de forma reflexa é a representação de *Enikeji* no *Ọ̀rùn*, precisando ambos funcionar em sintonia. Como *Èlẹgbé*, ou seja, aquele que pertence a sua comunidade espiritual, *Enikeji* encontra-se junto a pessoa em todos os momentos da vida terrena, testemunhando e registrando todos os acontecimentos de sua existência, sendo, portanto, um protetor espiritual, ou melhor dizendo, um *aláààbò*. Relacionado ao *Enikeji* encontra-se *Ojiji*, a sombra. No *Àiyé*, essa é compreendida como a representação simbólica, simultânea, etérea do corpo material. Isto explica o princípio pelo qual não se deve passar com uma vela acesa atrás de uma pessoa iniciada pois, através de *Ojiji* se pode gerar uma nova realidade, que irá alterar a forma como a pessoa se sente em relação a ela própria, afinal, a sombra é uma força expressiva, é a irradiação do visível que carrega a essência daquilo que a produziu, apesar de não o reproduzir em sua realidade.

Entender a indubitabilidade destes dois planos de existência possibilita a compreensão, entre outras explicações, do porquê o(a/e) iniciado(a/e), não poder olhar no espelho¹⁰⁷ em seu período de preceito. O espelho, como um símbolo, em sua multiplicidade de sentidos, reflete o saber, o autoconhecimento e a própria consciência. O conhecimento que se tem de si próprio e, conhecer-se em si mesmo como reflexo, não é igual a conhecer-se através do(a/e) “outro(a/e)”, que neste caso, lhe serve de espelho.

Apesar de ser identificado como a cabeça, o conceito de *Ori* pode se estender e absorver a totalidade de *Ènìyàn*. Para cumprir suas funções, *Ori* carrega duas dimensões que se apresentam de maneira coexistente, sendo a primeira *Apá-ri- Inú* – parte interna onde *Apá* é a marca ou sinal de que se uni a *Ori* - a consciência e, *Inú* significa aquilo que é interno, intangível. Em *Apá-ri- Inú*, encontra-se um núcleo denominado *Orí-Inú*, a fonte principal para a construção de um bom caráter. *Orí-Inú* é a dimensão imaterial, energia pura que volta ao *Ọ̀rùn* após a morte

¹⁰⁷ O espelho é compreendido como um portal capaz de estabelecer conexão entre o mundo material e o mundo espiritual. Refletindo tudo o que lhe é exposto, revela uma realidade aparente, invertida, que desperta a atenção para uma perenidade existencial.

da matéria. Como representação de uma combinação de elementos ligados ao destino -*Ipin*¹⁰⁸ de cada ser é *Orí-Inú* que estabelece a existencia individualizada. É o local onde estão alojadas as emoções e a psiquê. No *Orí-Inú*, encontra-se o *Òkè-ipori*, núcleo vital onde está estabelecido o *Èmí*.

A segunda dimensão é o *Orí-Odé*, sua parte externa. Aquela que é tangível e/ou visível aos olhos, isto é, a cabeça biológica. Como parte material, é o local onde encontram-se as características físicas e feições humanas. O *Orí-Odé* é o espaço onde *Orí-Inú* reside. Para compreendê-lo, em sua ontologia própria, é necessário abordá-lo em seus cinco lados.

O lado da frente ou testa é chamado de *Iwájú-Orí*.

É o local onde reside a energia ancestral guardiã. O lado esquerdo de *Orí* é denominado *Òsí-Orí* e o direito, *Òtun-Orí*. Esses dois lados se relacionam aos ancestrais, femininos e masculinos respectivamente e, são ligados pelo *Orí-apere*, o elo que sustenta a relação entre o físico e o espiritual e que, se rompido leva a morte física do *ser*.

Essa é a fonte de inspiração e desenvolvimento do caráter que, junto a nuca ou parte posterior, *Ìpàkó-Orí*, a base do crânio, permite a união do *Òrìṣà* com a consciência individual, propiciando o transe. Estes lados, portanto, se relacionam, diretamente, as divindades. O lado de cima ou coroa da cabeça é conhecido como *Àtári* ou *Awùjè*. É a região de conexão entre o material e o imaterial, sendo por isso, o lugar onde é feita a incisão - *Gbéré* -, para fixação do *Òsù*¹⁰⁹, no momento da feitura/iniciação.

No *Orí-odé* estão alojados a boca, o nariz, o ouvido e os olhos. Quatro dos órgãos de sentido que operam de inúmeras maneiras, como símbolo e função estruturante por colaborarem para a construção da consciência individual e coletiva porque, ao se embricarem, constituem a principal forma de apreensão do mundo. É por isso que os sentidos são elementos de potência no processo educativo.

Ainda dentro de *Orí-Odé* encontra-se *Ọ pọ lo*, o cérebro. Elemento que ao articular-se com as demais partes do corpo, como o coração - *Òkán* - leva ao pensamento *èrò*. Para que *Ènìyàn* possa pensar, *ronú*¹¹⁰ é necessário a composição e a relação harmônica das diferentes

¹⁰⁸ *Ipin* – Parte desprendida da matéria e/ou matriz existencial eterna. Está associado à *Òrúnmilà*, conhecido como *Èlerii-ìpín* - o Senhor do Destino porque esteve presente no momento da criação e por isso conhece todos os *Orí*. Foi *Òrúnmilà* quem assistiu o compromisso firmado entre *Ènìyàn* e seu destino, ou seja, os objetivos firmados no momento de sua vinda para o *Àiyé*.

¹⁰⁹ *Òsù* é a marca de distinção do iniciado. Composto por diversos elementos que sofrem adequação a depender do *Òrìṣà* da pessoa.

¹¹⁰ Em *Ronú*, *rò* significa “mexer” e *inú*, “interior”. Portanto, *Ronú* refere-se ao ato de mexer no próprio interior, ou seja, promover *Ìrònú*, um movimento interno.

partes materiais e imateriais do Ara. O *pọ lo* é aquele que organiza *Èrò* através da lógica e da razão, sendo também, responsável por todo o controle da parte biológica de *Ara*.

Para além, *Ori*, pode ser percebido por outros dois aspectos. O primeiro, diz respeito ao fato de ser esculpido na matéria original, barro (*amò*), que contém porções do mundo mineral, vegetal e animal, destinando-se a oferecer continuidade a essência do *ser*. Essa matéria é o princípio renovador que se traduz na energia guardiã ancestral conhecida como *Ipòri*. É utilizando-se de *Amò* que *Àjàlá* - o grande oleiro - modela as cabeças dos seres. Essa divindade é o grande arquiteto designado por *Òlódùmarè* à fabricação das cabeças. Com efeito, o conceito de *Ipòri* se estende também, ao lugar onde é coletada a porção ou matéria símbolo - água;terra;fogo;ar - para modelagem de *Ori*.

Essa combinação de símbolos, em proporções variadas, determina o *Èwó* – interdição alimentar do(a/e) iniciado(a/e) - pois, ninguém pode alimentar-se da matéria de constituição de sua própria cabeça.

O *Ipòri* encontra-se, por conseguinte, ligado as gerações que precederam o seu(a/e) proprietário(a/e). Acredita-se que *Ipòri* faz com que a cabeça esteja ligada a *Ìwó*, o cordão umbilical¹¹¹ porque ambos representam o elemento material de origem pessoal, elo biológico que expressa a relação de dependência entre vidas. Centro do corpo que simboliza a vinculação do *ser* com o mundo exterior.

Dizem que as cabeças são construídas com variadas imperfeições, mas muitos acreditam que, *Àjàlá* assim o fez, propositalmente, para que seja preservado o livre arbitrio - *ifé-àtinuwá* - e suas possibilidades, o que explicaria a relevância do rito de oferendas à cabeça - *Ibo-Ori* - ou como conhecido, *Iborí*.

Esse ritual proporciona a renovação das forças cósmicas por meio de um movimento de restituição, visando a estabilidade e constância necessárias a *Ori*. Ele atua no favorecimento de sua harmonização, em oposição aos desequilíbrios que geram infortúnios e dificultam o alcance da plenitude existencial.

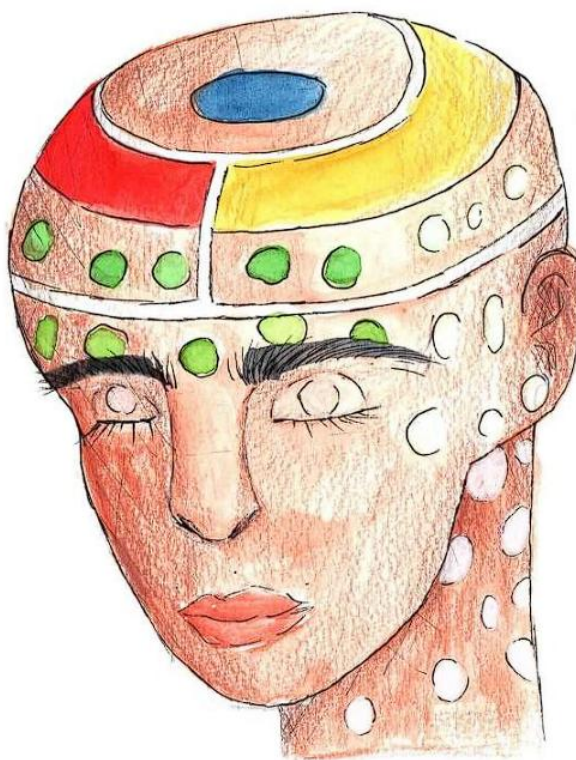
O segundo aspecto que caracteriza *Ori* é denominado *Elédá*, ou melhor dizendo *Ẹ ni édá* - o Senhor dos seres vivos, aquele que controla e orienta os desejos de *Ori*. A palavra *elédá* é composta por *elé*, aquele que possui - o dono, o senhor - e *édá* - qualquer criatura viva. *Elédá*, portanto, é a parte do Ser Supremo que habita o *ser*, funcionando como uma energia individual

¹¹¹ Além disso, acredita-se que o cordão umbilical, símbolo do nascimento e do equilíbrio, funciona como um ponto de entrada e saída de energia vital. Seu alongamento estabelece uma conexão entre o corpo físico e o mundo espiritual.

incondicional que, juntamente, com o *Òrìṣà*, se liga diretamente, ao destino individual da pessoa. *Èlédá* é o sentido de orientação, é a somatória da origem com a ancestralidade (MARINS, 2017).

O *Òrìṣà*, é visto como protetor espiritual, considerado referência por sugerir e conduzir a padrões de comportamento. Possuem atributos, qualidades e características do divino e do humano e, têm o propósito de fazer intervir a vontade divina na condução do desejo humano, pois esse, aliado a curiosidade, leva a busca pelo conhecimento, compreensão e sabedoria. A palavra *Òrìṣà*¹¹² advém de *Orìsè*, que por sua vez, se origina na expressão “*Ibiti orí ti sè*” - a origem ou fonte de *Orí* com sua força e poder. *Orìsè*, fonte da qual se originam os seres.

Ilustração 3 - *Ori*



Fonte: Acervo do *Ilè Asè Sòpònnón*

Conta um verso de *Ifá* que quando *Ori* veio para o *Àiyé*, ele não tinha companhia pois, os *Òrìṣà* que aqui se encontravam não o reconheciam em seu valor. Por isso, *Ori* voltou a *Olódumarè* pedindo companheiros. Depois de cumprir com os sacrifícios determinados, *Ori*

¹¹² Os *Òrìṣà* são, de modo geral, compreendidos como a personificação das forças da natureza e dos fenômenos naturais, tais como nascimento e morte, saúde e doença, chuvas e orvalho, árvores e rios. Representam os quatro grandes elementos — fogo, ar, terra e água — e os três estados físicos dos corpos: sólido, líquido e gasoso. Além disso, correspondem aos três reinos: mineral, vegetal e animal, bem como aos princípios masculino e feminino. São a manifestação do poder vital, da energia e da grande força presente em todas as coisas existentes, denominada *Asé*.

teve seu pedido atendido pelo Ser Supremo, que concedeu *Ara* e, através deste, os elementos dos quais ele necessitava. *Ara* trouxe consigo o coração, as pernas, as mãos, os pés e as entranhas, que de forma conjunta, densificaram o poder concedido por *Olódùmarè*, à *Ori*.

Òkán, o coração é a representação da própria consciência, pois, alimenta a ação, o pensamento e a inteligência de *Ènìyàn*. Encontra-se dentro de *Àiyà* - o peito - e, funciona como uma bomba de pressão para fazer circular o *Èjé* ou *Ohún* - o sangue - símbolo da procriação. *Èjé*, em sua expressão física, constitui a força vital, ou seja, o *Asé* que alimenta, mantém e anima a vida do *ser*. Afinal, contém todos os nutrientes necessários para sua manutenção, como sais minerais, vitaminas, oxigênio, entre outros. *Òkán* guarda a força capaz de ser impregnada em todas as outras partes. Ele é o responsável pelo deslocamento da suposta superioridade do inteligível sobre o sensível da existência, dado que, representa a fonte de intuição e sabedoria emocional que, afinal de contas, é essencial para o equilíbrio e bem-estar do *ser*. No desenvolvimento da sabedoria emocional, em um processo abrangente da sensibilidade primordial, acredita-se que é pela experiência do sensível que se tem à progressão do intelecto. É através do coração que nos conectamos emocionalmente com o mundo e, conseqüentemente, com as pessoas.

Òkán oferece a oportunidade de compreensão além da lógica e da razão, o que justifica a busca do(a/e) candomblecista por um *Òkàn Mímó*, ou seja, a qualidade de ter-se um coração puro. Em suma, *Òkán* é local de escuta dos sentidos.

Isso quer dizer que, *Ori* e *Òkán* não podem ser separados já que são aspectos interdependentes da existência humana. *Ori* é o guia, dita a lógica e o raciocínio, enquanto *Òkán* é a morada dos sentimentos e das emoções mais profundas. A lógica e o raciocínio são agraciados pelos sentimentos e emoções, provocando uma metamorfose que propicia uma vida harmoniosa, plena e equilibrada. Se *Ori* oferece a capacidade de análise e reflexão, *Òkán* fornece empatia e intuição. Por quanto, a sabedoria vem do desenvolvimento da capacidade de escuta tanto de *Ori* quanto de *Òkán*, reconhecendo que suas vozes são distintas, mas complementares, afinal, a consciência - *Èrí-okán* - acompanha o pensamento e, ambos são atravessados pelos sentimentos produzindo o que podemos chamar de “si mesmo”.

É através dos recursos encontrados em Apá-ri- Inú que se tem desenvolvido o coração como testemunha - *Èri-Okan* - ou melhor dizendo, aquele que observa a determinação de uma pessoa em realizar o próprio potencial e contribuir para existência individualizada e comunitária, colocando em ação e em vida, a ética do cuidado.

O que dá base para a sustentação do *Ara* é *Èse*, as pernas. *Èse* participa de forma direta na caminhada de *Àtèlesè* - os pés -, sobre a terra, caracterizando o princípio do esforço individual. A terra, como nos lembra Sodré (1988), é morada dos antepassados. Através dela se tem propiciada a fertilidade. A terra liga-se ao ritmo do universo, guardando o segredo do invisível. Daí a importância do toque descalço de *Àtèlesè* na terra, porque por intermédio dele, somos conduzidos ao coração da nossa própria essência. Através de *Àtèlesè*, as ações são dirigidas para efetivação dos objetivos de *Ori*.

Fotografia 39 - *Patéwó*



Fonte: Acervo do *Ilè Asè Sòpònnón*

Ọwọ - as mãos - por outro lado, são os instrumentos pelos quais as pessoas podem agir. Pelas mãos se dá forma as coisas. Essas exprimem a ideia de atividade, potência e domínio. *Ọwọ* se apresenta como manifestação corporal do estado interior do ser, performando atitudes quando não se pode falar.

A pessoa ao gesticular torna as mãos o símbolo da voz e do canto porque, não somente seus movimentos se inscrevem no espaço, mas também, sua posição se apresenta significativa, dando sentido ao gesto ritual, em uma atitude de respeito e transposição de potência, de energia, dado que, o gesto é o que corporifica a ação, preenche espaços que não podem ser ocupados de outra maneira, estabelecendo interação. Pelas mãos tem-se uma linguagem que fala por si. Um bom exemplo para descrever essa linguagem, é a realização, nos momentos de saudação e de agradecimentos, do conjunto de palmas em cadência, conhecido como *patéwó*, onde *Pa*, o verbo bater se uniu ao substantivo até = aplausos e a *owó* = mãos. Em resumo, o *patéwó* é o aplauso contendo uma intenção, como na simbologia de chamar as divindades para perto do ser humano com o objetivo de receber suas oferendas, ou mesmo, de reverenciar e afastar o mal, trazendo energias positivas. No gestual do *patéwó*, as mãos são coordenadas a bater três palmas pausadas, seguidas de sete palmas sem intervalo. Essa ação é repetida por três vezes produzindo um som direcionado.

Ori portanto, constitui o “Eu” visível e invisível onde *Ori Inu* e *Ori Odé* trabalham juntos. É por esse motivo que devemos cuidar para que nenhum *Ori* seja destruído. Segundo o mito, o eu invisível é escolhido por cada pessoa ainda no *Ọrùn*, antes mesmo, de vir para o *Àiyé*. O destino inscrito em *Ori* constitui sua sina - *Ìpín Ori* e essa, se divide em três partes: *Akun-leyan*, *Akunlegba* e *Àyànmò*.

Foi pela reprodução de uma das muitas histórias contadas pelo *Bàbálòrisá* Eduardo de *Omolu* que tive a compreensão da divisão de *Ìpín Ori* de maneira lúdica e agradável.

Segundo o *Bàbálòrisá*, no princípio dos tempos, *Odùduwà* havia criado a Terra. *Òlódùmarè*, o Ser Supremo, diante desta criação, ordenou que *Ọ̀ṣàlá* concebesse *Èniyàn* - o ser humano. Esse *Ọ̀rìṣà*, prontamente, tentou dar origem a criatura utilizando o ferro e, logo após, a madeira, mas, constatou que ambos eram elementos muito rígidos, impróprios para o feito. Tentou então, produzi-lo de pedra, mas isso também não deu muito certo, pois, a pedra se mostrou muito fria. Perseverando em seu desígnio, *Ọ̀ṣàlá* pelejou para fabricar *Èniyàn* a partir da água, mas, o novo *ser* não tomava forma definida. Envidou então, o fogo, mas o elemento consumia a própria criatura. Intentou com o ar, mas depois de pronto, o *ser* sempre voltava ao que era - a forma inicial, o próprio ar. Já desanimado, frustrado com as tentativas anteriores, experimentou modelar *Èniyàn* de azeite e/ou vinho, mas assim como com a água, não obteve sucesso. Desolado pelo fracasso, *Ọ̀ṣàlá* foi assentar-se na beira do *òdo* - o rio. De repente, das águas, emergiu *Nanã*¹¹³, a mais antiga e sábia *Iyagba* - a grande mãe - que se inteirando do problema que preocupava *Ọ̀ṣàlá*, mergulhou nas profundezas de *òdo* e retornou com *amò*, uma porção de lama, entregando-a ao *Ọ̀rìṣà* que, sem hesitar, cria o *ser* com todos os seus elementos, cabeça, coração, mãos, pernas, pés e entranhas.

Òlódùmarè, satisfeito com a flexibilidade e capacidade de movimento do *ser* criado por *Ọ̀ṣàlá*, insufla na criatura, seu hálito sagrado, *Èmí*, fazendo surgir nesta, a vida. Todavia, aos olhos de *Òlódùmarè*, ainda era preciso para efetivação da vida, ir além. Era necessário que o novo *ser* fosse capaz de escolher as melhores oportunidades e as circunstâncias para fazer jus a sua existência, tornando significativa sua missão no *Àiyé*. Foi essa ideia que conferiu ao novo *ser* criado por *Ọ̀ṣàlá*, o epíteto de *Èniyàn* - *Èni* = pessoa + *Yàn*, a ação de escolher, ou seja, aquele que escolhe - e permite a definição de seu *Kàdàrà*, seu destino pessoal. Essa é a razão do destino de *Èniyàn* tornar-se multidimensional. Para fazer cumprir seu proposito, *Òlódùmarè*

¹¹³ Na República do Benim, *Nanã Buruku* é o nome dado ao “Ser Supremo” na língua Fon. *Nanã* significa “antigo” e *Buruku*, “Deus”, ou seja, “Deus Antigo”, vindo posteriormente a ser cultuada como divindade. Acredita-se que, tendo sido *Nanã* a responsável por conceder o material para a modelagem dos seres — *amò* —, ela reivindica, com o passar do tempo, aquilo que lhe pertence, sendo então conhecida como a “Senhora da Vida e da Morte” (Parizi, 2020, p. 29).

pediu a *Àjàlà*, o oleiro e arquiteto divino, para confeccionar a essência do *ser*, *Ori-inu*, a cabeça interior para ocupar a cabeça física já criada.

Para atender a esse pedido, o sábio arquiteto, dirigindo-se ao *Ìpòri*, local onde encontram-se a matéria símbolo, lembram? - água, terra, fogo e ar e, coletando porções variadas, utilizou-as em combinações e proporções diversas, misturando-as para fabricação de vários *Ori-inu*. A partir daí, todos os corpos criados por *Òṣàlá*, antes de virem para o *Àiyé* passam pela oficina do grande oleiro para escolher a cabeça interna que julga ser mais adequada para efetivar e orientar sua existência no *Àiyé*.

Existência atrelada aos desígnios do Ser Supremo. Foi assim que *Ori* se tornou símbolo de sucesso ou fracasso do *ser*.

Depois disso, para definir seu destino *Ènìyàn*, se ajoelha - *Àkùnlé yàn*¹¹⁴, aos pés de *Òlódùmarè*, para proferir seus pedidos. É assim que *Ènìyàn*, escolhe o que vai fazer e passar em sua existência no plano material, ou seja, seu *Àyàn mó Ipín*, sua escolha de compartilhamento, em outras palavras, o que seu *Ori* deverá cumprir e quais os parâmetros que definem as restituições a serem efetuadas que podem oportunizar seu sucesso no *Àiyé*. Por essa razão, acredita-se que negar, ser contrário ou ignorar o que foi escolhido no *Orún*, instaura um conflito que torna a vida existencial árdua e difícil, afinal, o que foi definido no plano supracensível faz parte do próprio *ser*.

¹¹⁴ No idioma *Yorubá*, *Kùnlé* significa ajoelhar-se.

Ilustração 4 - A criação de *Ènìyàn*

Fonte: Acervo do *Ilè Asè Sòpònnón*

Ademais, para possibilitar os acontecimentos no tempo e no espaço, *Ènìyàn* recebe, ainda ajoelhado, as circunstâncias para o melhor cumprimento de suas escolhas, *Àkùn légbà*. É neste instante que são firmados compromissos com a energia responsável por seu *Ìpòrì*, isto é, o ancestral que zela pelo seu desenvolvimento em sua comunidade familiar - *Ègbé* - e do qual faz parte não somente seu *Ori*, mas seu *Òrìṣà* - a fonte de seu *Ori*.

Sendo assim, *Àkùnlé yàn* e *Àkùn légbà* podem ser alterados ou modificados a depender de determinadas condições. *Ìpín Ori* - a sina do *Ori*, pode sofrer alterações em decorrência de determinadas forças e ações, o que leva a crença de que a escolha de *Ori* traz consigo as

potencialidades para o alcance da vitória, no entanto, não determina o sucesso. Para o sucesso é necessário o árduo trabalho de transformar as potencialidades em realizações, ajustando o que está em dissonância com o que foi determinado.

Para além, *Ènìyàn* recebe do Ser Supremo *Àyànmó* - a predeterminação - em outros termos, os aspectos do destino que não podem ser alterados, pois, cada pessoa tem sua escala potencial que não pode ser modificada para além do determinado. Como por exemplo, o dia de seu retorno ao *Orún*.

O dia do retorno ao *Orún* pode ser adiantado, mas nunca adiado. Todos estes movimentos acontecem na presença de *Ọ̀rúnmìlà* que, por esse motivo, recebe o nome de *Èléri Ípìn*, a testemunha da escolha de *Ènìyàn*.

Como testemunha, deve ser consultado, de tempos em tempos, para que se saiba o melhor caminho, ou seja - o *Odu* - sígno regente da vida, que possibilita a concretude do destino. Agora sim, após escolhas e designações, *Ori* está pronto para dirigir-se a *Àkàsò*, a fronteira entre *Ọ̀rún* e *Àiyé*. Ali chegando cabe a *Ènìyàn* pedir passagem à *Oníbodè* - o guardião-porteiro - cuja função é interrogar as pessoas a respeito do que essas vem fazer no plano físico. *Oníbodè* ao escutar suas escolhas e designos fará fixar densamente e/ou selará o seu destino.

Ao transpor *Àkàsò*, tudo é esquecido e a pessoa passa para o útero materno e, tão logo, tenha fim o período gestacional, acontece seu nascimento - *Ọ̀jó ibí* – dia do nascimento. *Ori lo ndá eni, esi ondaye* – *Ori* é o criador do *ser*, antes do mundo existir!

A partir do exposto o corpo pode ser pensado como o altar do divino, merecedor de cuidados e zelo, mas que, em seus deslocamentos, torna-se lugar de encontros de culturas múltiplas, sendo, portanto, envolto em relações. Pelo *Ara*, que se aprende a relacionar com o mundo. Sodré (2017) nos diz que o corpo é como uma bússola que funciona para orientação e referência aos outros. Quanto mais livre este se sente, maior é o alcance do poder de orientação da pessoa por si mesma, por seus próprios padrões.

Assim, é a contar de seu próprio corpo que a pessoa percebe o que está ao seu redor, porque esse se apresenta como territorialidade em constante movimento, deslocando-se e carregando consigo, experiências culturais construídas ao longo do caminho. Em suma, o corpo é o depósito do cultural, social e político, que se encontra em constante transformação.

Dessa forma, compreender o corpo sob uma perspectiva candomblecista significa reconhecer os conceitos e princípios fundamentais dessa religião. O Candomblé é um espaço de construção de identidades e subjetividades — individuais e coletivas — e, ao ser pensado como um lugar de referências socioculturais diversas, ultrapassa limites intramuros. Assim, torna-se uma opção estratégica de aprendizagem para pessoas e educadores comprometidos

com uma visão político-cultural plural. Visão que, por diversas vezes, é negada em razão de determinações e propósitos de um sistema cultural escravista que, subjuga o corpo negro e acaba reatualizando um sistema capitalista de produção com todos os seus desdobramentos.

3.6 Entre o dizível e o indizível, gritos que o silêncio esconde

“Foi muito discrepante quando eu raspei no santo. Antes de raspar no santo, a minha relação com os alunos era muito diferente. As minhas aulas esvaziaram” (Relatos do Asè)

O controle sobre o caminhar negro — seja pela vigilância, pelas barreiras institucionais ou pela violência explícita — retrata mecanismos de silenciamento e opressão que tentam limitar não apenas a mobilidade, mas também a liberdade e a voz dos corpos Negros.

Fotografia 40 - É preciso andar com cautela – Gritos que escondem silêncios e segredos



Fonte: Acervo do Ilè Asè Sòpònnón

A afirmativa da Ègbón Flávia Carolina, assim como os próximos relatos trazem à tona o apagamento, a invisibilidade e o silenciamento que recaem sobre esses corpos e os praticantes das religiões de matrizes africanas, consumidos pelo padrão social racista.

Sob a vastidão dos laços que entretecem as relações familiares, ergue-se a voz de Ègbón Felipe, tecendo sua história com o Candomblé. Em seu relato, ele desenha o silêncio que paira sobre a fé no seio familiar—não um silêncio de proibição, mas um que, por sua ausência de diálogo, veladamente constrói muros onde pontes poderiam existir.

A religião, enquanto expressão da alma, não se limita a um único caminho. No entanto, os trilhos da crença hegemônica, fortemente cravados nas matrizes cristãs, frequentemente relegam ao esquecimento as práticas que não se encaixam na moldura dominante. Assim, crenças que florescem à margem, como o Candomblé, encontram-se muitas vezes lançadas ao terreno árido da incompreensão, onde o preconceito insiste em sufocar suas raízes. O próximo

episódio contado convida à introspecção e à reflexão sobre questões ligadas à identidade e à natureza das relações e conexões humanas, sobretudo no seio familiar.

Relatos do Asè:

(...) eu não conhecia não tinha nenhuma pessoa no meu círculo social que conhecia coisas relacionadas ao candomblé, então foi uma procura bem particular mesmo. E, engraçado, porque depois que eu vim para cá comecei a frequentar (...) conversei com minha mãe católica e falei: Mãe eu tô indo a um Terreiro de Candomblé. Estou pensando em iniciar e tudo. Ela falou comigo assim: - Óh, você sabe que isso é muito sério. Tem que ter muito compromisso. Os Òrìṣà, é uma coisa muito séria. Quando você inicia, o vínculo que se constrói ali tem que ser mantido. Ai eu parei e falei assim: - Uai mãe! A senhora está bem conhecida né? Como ela sabe todas essas características do candomblé? E eu tenho a surpresa! Minha mãe me relatou que ela já tinha frequentado terreiros. Ela já tinha ido a algumas festas. Ela sabia um pouco da dinâmica do Terreiro de Candomblé. Eu falei: Mãe, porque nunca me falou sobre isso? Ai ela: A gente nunca comentou sobre esse assunto! (Ègbón Felipe, 2023).

Meus anos de experiência e vivência no Candomblé permitem afirmar que não é incomum aos praticantes, com o passar do tempo, descobrirem que seus familiares (pais, tios, avós) já tiveram experiências religiosas afro-brasileiras. Entretanto, a conversa de Felipe com sua mãe suscita a reflexão de que o silêncio em relação ao conhecimento ou à participação nessa religião frequentemente é resultado de uma pressão social respaldada por um *status quo* racial que naturaliza a desigualdade e a exclusão. Isso gera dor e sofrimento, forçando as pessoas a ocultarem suas aspirações e experiências no campo do sagrado afro-brasileiro.

Mas eis que, nas encruzilhadas do tempo, vozes se erguem, rompendo o véu da invisibilidade. O saber, como rio que desvia pedras, corre com força, levando consigo histórias antes silenciadas. Surgem então, oportunidades e convite à escuta, à partilha, à redescoberta das raízes que, embora dispersas, seguem vivas, pulsantes, resistentes. Talvez por isso, ao abordar o tema com sua mãe, Felipe tenha criado um espaço seguro, permitindo que ela se sentisse à vontade para falar sobre um assunto que, naquele momento, funcionou como elemento de conexão entre mãe e filho.

Além disso, essa história reafirma a perspectiva religiosa africana de que estamos todos conectados por nossas experiências, ainda que estas permaneçam guardadas sob camadas de segredos, protegidas como se estivessem a sete chaves. Esses segredos frequentemente ocultam uma complexa teia de sentimentos e emoções, incluindo vulnerabilidade e fragilidade, que, ao serem expressas, acabam por nos unir em nossa humanidade.

Na contramão da história de Felipe, a Ègbón Flávia Carolina, absorta nas lembranças de diversas situações envolvendo o racismo nos espaços dedicados à educação, vivenciadas e relatadas por seu pai, enfatiza que todo dizer sempre implica um calar. A educadora destaca um

ponto crucial nesta análise - como o racismo se perpetua como uma herança de silenciamento. Nesse sentido, as experiências e os saberes construídos e compartilhados no ambiente familiar desempenham um papel fundamental nas escolhas e posicionamentos diante das diversas situações cotidianas.

Relatos do Asè:

(...) porque dessa vivência que eu tive dentro da minha casa, com o meu pai. Eu sinto que, muitas coisas, eu já tinha vivido sem eu estar lá, presencialmente, por causa de relatos do meu pai, sobre algumas situações. Então, eu entendo como um ambiente educacional pode ser, muitas vezes, muito problemático. (Ègbón Flávia, 2023).

Este depoimento é significativo porque nos orienta sobre as representações do lugar das pessoas negras na malha social e nos esquemas culturais, que se baseiam, também, em memórias originadas da convivência e dos relatos vividos no espaço familiar. Por meio dessas memórias, constrói-se uma percepção e visão da realidade. O depoimento exemplifica como, no desenrolar dessas memórias, surge a cultura do silêncio, introjetada no inconsciente individual e coletivo das pessoas negras, que têm negadas as possibilidades de comunicação e de diálogo nos diversos espaços externos à família. Essa cultura do silêncio assim como os saberes e valores negros é passada de geração para geração.

Levando a conversa para o silenciamento que contribui para a invisibilidade, a Ègbón narra como, em alguns momentos de sua vida, o silêncio reforçou uma ilusória pretensão de separação entre sua vida pessoal e profissional.

Essa narrativa deixa implícito que, apesar de estar inserida em um Estado que se declara laico¹¹⁵, a opressão, a estagnação e a desagregação relacionadas às religiões de origem africana permanecem intensamente presentes.

Relatos do Asè:

(...) distanciamento da minha vida pessoal, da minha vida profissional. Então em alguns momentos as pessoas nem sabem que sou uma pessoa do santo. Quando eu... antes de iniciar, me iniciei em 2016. Em 2015, um ano que eu estava dando aula num cursinho. (Ègbón Flávia, 2023).

¹¹⁵ Neste momento, é preciso destacar as diferenças existentes entre o posicionamento de um Estado Laico, a condição de Laicismo e a de Laicidade. Estado laico, secular ou não confessional, é aquele que não adota uma religião oficial, não se envolvendo em assuntos referentes a crenças. Já a laicidade está diretamente ligada à garantia da ampla liberdade religiosa como um todo, ou seja, tanto em sua dimensão pessoal quanto social, sem impor, por meio de leis e decretos, nenhuma verdade religiosa ou filosófica e específica que possa vir a excluir a religião da esfera pública. Dessa forma, a laicidade reforça a imparcialidade do Estado e garante a diversidade religiosa. Por outro lado, o laicismo afasta, do ponto de vista democrático, a religião da vida social, obri gando o Estado a assumir uma posição contrária a qualquer manifestação religiosa na esfera pública, tendo como objetivo sua extinção.

A educadora abre caminhos para reflexões profundas sobre a discriminação, revelando como atitudes de desvalorização e não reconhecimento da identidade do candomblecista perpetuam silêncios que os ferem. Mesmo aqueles que não possuem a pele negra, mas carregam em si a condição de negro pelo pertencimento religioso, frequentemente encontram no silêncio uma estratégia de proteção. Tal silêncio, no entanto, espelha os desafios emocionais vividos, enquanto reverberam, de forma antagonista, os ruídos silenciosos que marcam o subjetivo destas pessoas.

Essa perspectiva ecoa nas palavras de *Ojú Odé* Tiago Henrique, que ressalta que a visibilidade — ou invisibilidade — da condição de candomblecista não diminui sua responsabilidade e compromisso com a educação. Com ironia, o professor observa que essa identidade é reconhecida e exaltada pela escola apenas uma vez ao ano. Mesmo neste momento pontual, o conteúdo cultural religioso afro-brasileiro é tratado com cautela, como se houvesse um limite para sua expressão. Mas como permitir que esses saberes e vivências ocupem os espaços educativos de forma plena, sem as sombras da discriminação?

Relatos do Asê:

Eu fui contratado para ser quem eu sou. Só que a minha religiosidade não está ligada diretamente. No momento que eu fui contratado não me perguntaram a minha religião e mesmo que se perguntasse, eu ia responder. Só que isso não vai afetar a forma com o qual eu vou ensinar. Muito pelo contrário, você vai afetar a forma com que a escola pode me usar nesse processo, porque eu tenho certeza que no mês de novembro eu vou ser muito utilizado, principalmente pelo fato de dançar, de ter o entendimento dessa ação. A escola vai precisar disso porque vocês comemoram isso uma vez no ano, então uma vez no ano nós iremos fazer isso, uma vez no ano eu vou utilizar, enfim, vivenciar o educador candomblecista é além de pisar em ovos, se mantém recluso em alguns momentos nos seus pensamentos. (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023).

A prática de concentrar o uso dos saberes afro-brasileiros apenas na semana da Consciência Negra reflete uma visão reducionista e superficial das contribuições culturais, sociais e históricas dos povos africanos e afro-brasileiros.

Essa abordagem reforça o racismo estrutural, o silenciamento presente no ambiente escolar ao tratar a temática como algo episódico, em vez de integrá-la de forma contínua e transversal ao currículo educacional.

O silenciamento ocorre quando as vozes, histórias e contribuições das populações afro-brasileiras são deliberadamente marginalizadas ou ignoradas no cotidiano escolar, reforçando uma narrativa eurocêntrica e excludente. O confinamento dessas discussões a um período específico do ano desvaloriza a riqueza e a complexidade dessas culturas, reduzindo-as a eventos comemorativos. Isso nega às comunidades escolares a oportunidade de compreender

como os conhecimentos afro-brasileiros dialogam com várias disciplinas, como história, literatura, ciências e artes, e limita o impacto positivo que essa integração pode ter na formação de identidades e na desconstrução de preconceitos.

Ao negligenciar a presença constante e o protagonismo da cultura afro-brasileira, a escola contribui para perpetuar o racismo institucional, oferecendo um espaço educacional que por vezes invisibiliza ou desvaloriza as pessoas negras e suas vivências. Para além, ao tratar essas temáticas apenas de forma pontual, acaba-se reproduzindo uma lógica de invisibilização que desvaloriza a importância e a centralidade das culturas afro-brasileiras na formação da identidade nacional. Isso transmite a mensagem implícita de que tais saberes não são tão relevantes ou dignos de serem estudados continuamente, relegando-os a um espaço secundário e simbólico. Esse apagamento afeta profundamente a população negra que não vê suas vivências e histórias refletidas nos currículos e nas práticas pedagógicas.

Para dizer sobre a condição do corpo negro e os saberes ligados às religiões afro-brasileiras, com todos os seus encadeamentos e desdobramentos frente ao silêncio e à invisibilidade perpetuados pelo racismo no espaço escolar, é indispensável destacar a trajetória brilhante e resiliente do Professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves. Como Presidente do Comitê Científico do Centro de Estudos Africanos da UFMG, seu legado atravessa gerações, marcado pelo combate ao racismo.

Seu estudo pioneiro, defendido em 1985 - *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial* - tornou-se uma referência no debate sobre o racismo estrutural no Brasil. Ao denunciar o silenciamento nas práticas pedagógicas, Gonçalves revelou como crianças negras, cujo sistema de ensino não conseguiu excluir, são punidas por mecanismos de reclusão que, a curto prazo, lhes impõe silêncio como cidadãs. Segundo o autor, essas práticas, racionalizadas em rituais pedagógicos de controle e conformidade, pavimentam a invisibilidade.

Isso contribui para a perpetuação de um sentimento de exclusão, enfraquecendo a autoestima e dificultando a construção de uma identidade positiva. Além disso, limita o entendimento dos estudantes não negros sobre a diversidade e a importância do combate ao racismo.

A superação desse silenciamento requer um esforço contínuo para integrar esses saberes de forma significativa e permanente, rompendo com a invisibilização histórica e promovendo uma educação que valorize e celebre as contribuições de todas as culturas de forma equitativa e plural. Assim, para combater verdadeiramente o racismo, é essencial que estes saberes e

valores sejam incorporados de maneira permanente e significativa, promovendo uma educação antirracista que celebre a diversidade todos os dias, não apenas em datas específicas.

Diante desse cenário denunciado por Gonçalves, a candomblecista Stephanni emerge como uma voz contemporânea que reaviva a luta ao narrar o silenciamento e o medo que marcou sua trajetória educacional/profissional. Seu relato, assim como o do educador Tiago Henrique, destaca a necessidade de cautela como estratégia de proteção e preservação profissional para educadores(as) candomblecistas.

Relatos do Asê:

Um curso específico para preparação do Enem para o ensino médio. Então a gente aborda muitos, muitos textos, vai comentar, vai discutir com eles, para eles terem uma boa interpretação. E eu não podia levar nada que tratasse de uma temática envolvida a religiosidade, porque aí, nesse contexto, a direção colocou pra mim o seguinte: não é de nenhum contexto religioso porque qualquer contexto religioso a tratar, poderia ser tratado de uma perspectiva minha. E é isso. Foi assim uma coisa que eu fiquei muito incomodada, porque eu já, há uns cinco anos, no meu primeiro ano, no segundo ano, os meninos perguntavam querendo saber, de curiosidade. E ficou. Eu fiquei um pouco assim: - Nossa, não sei! Esse é um lugar que eu tenho que pisar com muita delicadeza para eu manter o meu emprego. E aí a gente tenta, a gente quer ser gente, a gente quer estar nos lugares, isso não é respeitado e, infelizmente, a gente não tem como. E isso a gente tem que fazer uma escolha e eu tive que fazer a escolha. O meu emprego não existia ali como uma profissional, me colocaram assim... naturalmente (Iyáwó Stephanni, 2023).

As narrativas convidam à ponderação sobre a controversa ideia imposta aos educadores(as) candomblecistas, de que o pessoal e o profissional de uma pessoa devem ser instâncias apartadas. Elas interrogam, ainda, como elementos religiosos podem ou não influenciar a política e a administração pública em um país democrático. Em um território onde a liberdade religiosa impede a adoção de uma religião oficial, onde a laicidade deveria assegurar neutralidade; mas o que se observa é um processo social, político e educacional profundamente marcado pela presença das religiões dominantes. Essa presença não se limita às políticas públicas e partidárias, mas reverbera também nas redes de articulação social. Assim, continua a pulsar a questão: qual é o lugar reservado aos saberes, valores, magia e encantos do sagrado das religiões afro-brasileiras na sociedade atual?

A laicidade brasileira, ao afirmar a separação entre Estado e Religião, também impõe o desafio de equilibrar o reconhecimento e a valorização das manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras sem comprometer a neutralidade institucional. Isso exige um olhar atento para evitar invisibilizações e garantir que essas expressões sejam compreendidas como fundamentais no processo de formação da identidade nacional. Uma educação mais inclusiva deve contemplar essas tradições não apenas em momentos pontuais, mas como parte essencial do repertório

histórico e cultural do país. Dessa forma, o respeito à diversidade religiosa e cultural pode se fortalecer, promovendo um ambiente de maior equidade e justiça social.

Ao continuar desvelando a invisibilidade e a discriminação que cercam a religião afro-brasileira, o relato de Flávia Carolina, revela como o silenciamento se entrelaça com a leitura do corpo no ambiente escolar. Sua narrativa reflete a realidade já abordada por Stephanni - o impacto do uso de indumentárias e insígnias religiosas expresso pelo olhar da comunidade educacional. A educadora relembra sua trajetória como docente em uma instituição particular, destacando o vazio que permeou suas aulas, fruto do desconforto e da curiosidade desorientada em relação aos símbolos que carregava no período de preceito. Sentindo-se deslocada, Flávia desabafa sobre a experiência, trazendo à tona a perpetuação do ostracismo e da invisibilidade que sustentam o racismo religioso. Sua história leva a pensar sobre o peso desses processos históricos, que ferem e adoecem os(as/es) adeptos(as/es) das religiões afro-brasileiras. Em defesa de sua existência e dignidade, por diversas vezes, essas pessoas recorrem a estratégias de sobrevivência com uma "compreensão" forçada, que naturaliza abusos ancorados na vergonhosa 'cordialidade' brasileira (HOLANDA, 1936). Cria-se, assim, um cenário onde a vítima, tomada por um ímpeto generoso, deixa de buscar o enfrentamento ao abuso hierárquico, enquanto o algoz é absolvido pela naturalização de suas ações.

Relatos do Asè:

Foi muito discrepante quando eu raspei no santo. Antes de raspar no santo, a minha relação com os alunos era muito diferente. As minhas aulas esvaziaram. Os meus alunos (era um ambiente de ensino particular, (...) uma escola particular daqui de Belo Horizonte), então, era um ambiente totalmente diferenciado. Eu era uma pessoa deslocada ali da realidade deles. Muitos tinham muita curiosidade para saber o que eu era, o que isso representava. Depois de ter noção, por que era bem óbvio que alguma coisa estava acontecendo. Eu passava a usar colorido, depois deixei de usar colorido, nem. Usava só o branco, tinha um guizo preso ao meu pé. Eu tive um contra-egun que me protegia das energias lá fora, na rua (.) que fazia parte do meu preceito e que pra eles era algo muito fora da realidade deles. (Ègbón Flávia, 2023).

Essa reflexão traz uma poderosa chamada para a transformação social e racial, destacando como esses episódios moldam realidades e perpetuam desafios históricos. O desabafo da educadora evidencia o peso dessas questões e a necessidade de ações concretas para garantir um futuro mais equitativo e digno. A educadora conclui:

Relatos do Asè:

Por mais que eu estava passando pelo período de preceito, eu vi aqui um racismo. É escancarado que as pessoas não concordam e têm formas de mostrar isso com o comportamento. (Ègbón Flávia, 2023).

No universo do Candomblé, compreende-se a existência de forças e energias atuantes, que podem ser moduladas por meio de instrumentos específicos. Para melhor compreender as colocações da docente, é essencial considerar essa perspectiva, que fundamenta diversos rituais e práticas dentro da tradição religiosa.

Fotografia 41 - *Ikan*



Fonte: Acervo do Ilê Asè Sòpònnón

Exemplo destes elementos é a fibra de ráfia, *Iko* ou palha da costa extraída da palmeira conhecida como *Igí-ògòrò*, é com essa que se tece o contra- egum ou *Ikan*. Esse trançado de palha em forma de bracelete é colocado nos braços dos(as/es) iniciados(as/es), principalmente no período de preceito, tendo como objetivo, proteger e dar segurança contra forças que podem causar ou levar a infortúnios. No candomblé, a palha da costa representa a eternidade e transcendência, como prova da imortalidade e reencarnação, sendo utilizada também na confecção das roupas dos *Òrìṣà*, em especial *Ọbalúwáiyé* e *Omolu*.

Fotografia 42- *Sáorò*



Fonte: Acervo do Ilê Asè Sòpònnón

Por outro lado, o *şáorò* ou guizo é um dos símbolos da iniciação que serve para que os movimentos do *íyàwo* sejam seguidos, facilitando a sua localização. Conta um *Itan* que foi *Yemonjá* quem confeccionou o *şáorò* e o colocou em *Ọbalúwáiyé*, seu filho adotivo, para poder encontrá-lo e, assim, cuidar de seus ferimentos. O *şáorò* é amarrado com fios trançados de palha-da-costa no tornozelo do *íyàwo* com intuito também de proteção. De volta ao episódio de Flavia, a educadora gesticulando como se ainda estivesse utilizando o *contra-egun*, rememora a experiência vivida, dando continuidade à análise de como o silêncio funciona, sob o manto do racismo, tão qual um sistema de comunicação de sentidos.

Relatos do *Asè*:

Lembro até de um caso, quando o meu contra-egun começou a desfazer. Ele começou a desfazer antes de eu ir pra dar aula. Eu dava aula toda sexta- feira. (...) como eu ia ter que vir¹¹⁶, no sábado. Eu falei: -Vou conversar com pai, vou tentar dar uma... uma englobada “aqui” porque eu tenho que usar o contra-egun. (Ègbón Flávia, 2023).

A jovem continua a tecer sua narrativa, simulando o uso do artefato *contra-egun*, enquanto revelava, com gestos precisos, o ponto do braço onde ele se desfazia. Cada elemento, cada detalhe carregava não apenas as marcas da prática ancestral, mas também as memórias e resistências de uma identidade que luta por espaço em um mundo que insiste em silenciá-la.

Relatos do *Asè*:

Aí, quando eu cheguei lá na sala, o contra-egun, ele já estava desfazendo muito. Até o momento que a menina falou: Professora, o seu braço está caindo! E foi muito interessante. Eu falei assim: Meu braço tá caindo? E continuei dando aula. Só no meio, depois, que eu olhei para o chão. O meu contra-egun estava todo desfeito! Então, era um momento que eu não tinha como me desfazer de uma explicação pra eles, porque eles ficavam muito curiosos, mas eu preferi não responder (Ègbón Flávia, 2023).

Não há dúvida de que a imagem de um(a/e) praticante do Candomblé, adornado(a/e) por suas vestes sagradas, carrega um fascínio que, quando enraizado nas hierarquias étnico-raciais, pode despertar desconfiança. Contudo, a curiosidade que essa visão provoca revela um desejo latente de aprendizado e descobertas. Essa curiosidade, ao preparar o espírito para absorver o novo, torna-se um poderoso instrumento na luta contra o preconceito e o racismo religioso, afinal, estudar a história da África é um ato de resgate – é mergulhar nas raízes da cultura africana, incluindo suas crenças. É conhecer a riqueza e a dignidade que nelas habitam, reconhecendo a contribuição do povo negro para a construção da nação brasileira, como determina a Lei 10.639/2003.

¹¹⁶ A educadora refere-se as reuniões que acontecem todos os sábados no Terreiro *Ilè Asé Sòpònnón*.

Para o tema do silenciamento, é essencial um olhar mais atento para a narrativa desta candomblecista, especialmente no contexto de seu comportamento junto aos(as) discentes. O silêncio descrito pode ser interpretado como um exemplo do que a autora Eni Orlandi (1997) categoriza como "silêncio fundador". Essa forma de silêncio, longe de ser mera ausência, constrói significados que transcendem o que é dito ou deixado explícito. Ele emerge como uma estratégia discursiva carregada de sentidos que dão a conhecer as complexas relações de poder presentes na situação.

No caso de Flávia, seu silêncio parece estar diretamente relacionado ao constrangimento imposto pela violência simbólica e pelo medo do julgamento, da censura e das possíveis retaliações.

Esse silêncio não deve ser tomado como uma simples forma de passividade, mas como um gesto que carrega os efeitos da opressão e o peso das estruturas sociais que marginalizam religiões de matriz africana como o Candomblé. É um exemplo emblemático de como a violência estrutural interfere na expressão individual, transformando o silêncio em uma estratégia de sobrevivência diante da hegemonia cultural que insiste em silenciar vozes dissidentes. No fragmento do diálogo da *Ègbón*, sua voz calada pela violência ressoa como um grito. Sua escolha pela ausência da fala/resposta carrega uma multiplicidade de sentidos, pois o silêncio tende a se mostrar como um espaço de significações que interpelam o próprio silêncio, atribuindo-lhe determinadas concepções: “*mas eu preferi não responder.*” (*Ègbón* Flávia, 2023).

Assim como Flávia, Stephanni também sentiu na pele o peso do racismo religioso em seu espaço de ação. A educadora compartilha sua vivência, onde, sob a orientação da direção escolar, foi silenciada diante da curiosidade genuína que brotava nos olhares atentos de seus(as) alunos(as/es) frente às vestes e artefatos que exteriorizavam sua identidade candomblecista. Um silêncio imposto que sufoca a troca e perpetua a intolerância, enquanto a curiosidade tão rica em potencial transformador é reduzida ao esquecimento.

Relatos do *Asè*:

Então se eu tivesse que, por exemplo, sexta feira, se eu fosse com uma roupa branca que eu não, não devia comentar porque eu estava de branco. Como que eu vou dizer? Uns toques da direção. Sem ninguém tentando me acolher. Porque a abordagem é essa! Vem cá conversar. Ah, mas eu sei que não precisa. Você vem de branco sexta feira? Porque não é interessante que você passe isso para os alunos! Mantenha sua aula com foco na temática do espanhol. (Ìyáwó Stephanni, 2023).

A *Ìyáwó*, com sua sabedoria, expande o entendimento sobre o tema, denunciando que a desumanização sofrida pelo(a/e) praticante do Candomblé não se limita às barreiras das

instituições educacionais, mas ecoa nos corações e ações de uma sociedade marcada pela intolerância.

Relatos do Asè:

Mas vem uma pessoa, em nome de Jesus, te oferecer um tanto de coisas e você ouve aquela prece, ouve tudo e aceita, porque acho que a sociedade já está acostumada a aceitar essas abordagens, mas a gente não pode estar... por um fio de conta. A gente não pode falar que é candomblecista muitas vezes. Ou ter que ficar explicando que também é uma coisa que em alguns momentos me incomodou. Tem que estar o tempo todo explicando o que é, o que é isso. As pessoas têm que se interessar, buscar, e, a sociedade abrir espaço. Como profissional da área de educação e como pessoa é um desafio todo dia. (...) por mais que, em algum momento, a gente quer levantar uma bandeira. Mostrar que a gente é a gente! (Ìyáwó Stephanni, 2023).

Esse trecho da narrativa, assim como outros, vem dizer da imposição religiosa e à dificuldade de reconhecimento e respeito às tradições do Candomblé na sociedade. A fala de Stephanni está carregada de indignação e resistência, evidenciando como a identidade religiosa pode ser constantemente questionada e até silenciada. O fragmento narrativo expõe a naturalização das abordagens evangelizadoras, enquanto denuncia a obrigatoriedade de explicação e justificativa imposta aos(as) praticantes do Candomblé.

Além disso, destaca um aspecto fundamental da luta por espaço e legitimidade, especialmente no campo educacional. Como profissional da área, a Ìyáwó menciona o desafio diário de afirmar sua identidade, sinalizando para o peso das estruturas sociais que ainda dificultam a plena aceitação e valorização das religiões de matriz africana.

A premissa em torno da curiosidade como ferramenta de aprendizagem também foi abordada pela Ekedji Taynara. No entanto, a educadora alerta para a baixa procura pelo conhecimento da religião por parte dos(as/es) discentes. Ao compartilhar o próximo episódio, a jovem reforça e complementa as colocações de Tamires sobre as novas tecnologias, proporcionando uma análise e reflexão sobre a importância das mídias - Redes Sociais¹¹⁷, como mecanismo de interação, de comunicação e disseminação de informações, bem como, de espaço de aprendizagem.

E demonstrando desalento, a docente conclui:

Relatos do Asè:

Eu falava, mas poucos chegam nesse ponto. (Ekédji Taynara, 2023).

¹¹⁷ Um importante eixo a ser compreendido no contexto desta pesquisa, foi trabalhado pelo pesquisador Kevin Keslley R. Da Costa. O estudioso em seu artigo “Liberdade de expressão e discurso de ódio nas mídias sociais” (2021), direciona para a diferença entre as Redes Sociais e as Mídias Sociais, apontando a primeira como subgrupo da segunda. Segundo o autor, as Redes Sociais são relações entre um grupo de pessoas ou as redes de relacionamento que, não necessariamente, precisam estar no ambiente digital ao contrário das mídias sociais, pois estas, são canais ou ferramentas que promovem e permitem disseminação de conteúdos ou mensagens de maneira descentralizada. (Costa, 2021, p. 327 - 328).

As redes sociais se apresentam como um *locus* multifacetado de influência social. Como espaço de comunicação e compartilhamento de informações, podem ser vistas como ambientes potencialmente positivos. Como locais de interação, aprendizado e troca é fundamental que sejam utilizadas de forma crítica e cuidadosa, a fim de promover a colaboração, a produção de conteúdos e a conscientização. No entanto, ao observarmos esses espaços é igualmente importante reconhecê-los como meios pelos quais o racismo opera na contemporaneidade. As plataformas digitais, além de facilitarem a conexão entre pessoas, também funcionam como instrumentos de disseminação de estereótipos negativos, ações preconceituosas e discursos de ódio, reforçando desigualdades e impactando a construção da identidade social (*Hate Speech*)¹¹⁸.

Nesta perspectiva, é essencial considerar a velocidade e o alcance das redes sociais, que permitem que conteúdos racistas se espalhem rapidamente. Além disso, nesses espaços, a possibilidade de anonimato incentiva a manifestação de visões preconceituosas, pois, nestes ambientes, aqueles(as) que praticam o racismo sentem-se protegidos contra eventuais punições.

Como possíveis caminhos para o combate ao racismo no ambiente virtual, especialistas apontam o uso da inteligência artificial (IA) para a identificação automática de conteúdos discriminatórios. Esse sistema permite o reconhecimento de padrões e linguagem inapropriada, viabilizando a remoção desses conteúdos.

Além disso, para melhor combater essa modalidade de racismo destaca-se a necessidade da garantia de políticas mais transparentes, leis eficazes e ações que promovam a responsabilização dos(as/es) envolvidos(as/es), estabelecendo regras claras para o uso dessas plataformas.

Apesar do desconforto que ainda persiste em muitos espaços ao se discutir temas relacionados à África, especialmente no contexto religioso, as redes sociais se consolidam como um poderoso instrumento de resistência, fortalecimento identitário e reorganização coletiva, permitindo a difusão de conhecimentos, o combate a estereótipos e a valorização das tradições.

Nessas plataformas, conteúdos sobre as religiões de matriz africana como cantigas, rezas e explicações de ritos ganham visibilidade, desconstruindo estereótipos e revelando a riqueza cultural e espiritual dessas tradições. Dessa forma, contribuem para o combate ao preconceito

¹¹⁸ Segundo estudos nas áreas do Direito, Ciências Sociais e Comunicação, a expressão *hate speech* ou *discurso de ódio* é uma tradução do inglês usada para designar condutas que inferiorizam ou incitam ódio contra um grupo ou pessoa. Para ser conceituado como *hate speech*, o discurso precisa atingir uma coletividade, mesmo que seja direcionado a uma única pessoa. O *hate speech* se subdivide em *Hate Speech in Form*, ou seja, manifestações explícitas que denotam ódio, e *Hate Speech in Substance*, que consiste em uma forma disfarçada de discurso de ódio, fundamentada em critérios como raça, etnia, orientação sexual, religião, nacionalidade e gênero (Costa, 2021, p. 330-331).

e à discriminação, fortalecendo os princípios de uma educação antirracista. Pelas redes sociais são criadas condições para diálogos e respeito entre culturas, por tornar possível o acesso a essas tradições, como descrito pela educadora Taynara:

Relatos do Asè:

Mas eu já fui bem recebida também por alunos que foram lá nas minhas Redes Sociais, viram fotos minhas aqui na casa e vieram falar: Nossa! você é do babado mesmo, professora! Muito chique não? Sei é que eu tô começando numa casa e queria até saber coisas... (Ekédji Taynara, 2023).

Prosseguindo com o relato, a candomblecista, além de destacar os benefícios das redes sociais, reforça a responsabilidade dos(as/es) praticantes na orientação de outras pessoas ao abordar as múltiplas formas de manifestação e expressão da religião afro-brasileira. Essa diversidade se evidencia nos inúmeros terreiros, cujos elementos sagrados são moldados por influências distintas, resultando em configurações únicas que refletem a riqueza e a pluralidade dessa tradição ancestral.

Relatos do Asè:

Mais assim, eu falei: Não, não posso ser essa pessoa, entendeu? Mas sou só uma filha de santo também. Não vou ser a pessoa que vai te dizer o que você pode fazer! (Ekédji Taynara, 2023).

A *Ekédji* encerra sua reflexão manifestando preocupação com o papel da família como primeiro espaço de socialização da criança, destacando que esse ambiente também pode ser uma fonte de racismo e de perpetuação do preconceito. Como aponta Tiago Henrique, a família pode se tornar um *lócus* de experiências racistas, onde práticas discriminatórias são naturalizadas e transmitidas de geração em geração, consolidando desigualdades estruturais.

Relatos do Asè:

Adolescente é muito legal... assim, nesse sentido, eu acho, porque estão mais abertos. Eu acho que as crianças, que eu falo, crianças de dez, onze anos de idade, que ainda estão sob uma influência muito forte do que elas escutam em casa, entende? (Ekédji Taynara, 2023).

A próxima narrativa de Flávia Carolina investiga suas posturas na sala dos professores, desvelando camadas profundas da questão étnico-racial enfrentada por educadores(as) candomblecistas em espaços institucionais. Seu relato aborda os desafios da aceitação, da diversidade religiosa e das barreiras impostas por preconceitos historicamente enraizados no contexto escolar. Além de expor a complexidade de afirmar uma identidade religiosa em ambientes permeados por hegemonias culturais, a narrativa também ilumina o impacto dessas dinâmicas de poder sobre as interações interpessoais e a construção de um espaço profissional mais inclusivo e respeitoso.

Relatos do *Asè*:

Eu sempre fui uma pessoa muito, eu sou muito aberta. Mas eu tenho que ter uma seriedade dentro do meu ambiente profissional. Então, eu às vezes, eu sou bem quieta. Na sala dos professores eu sou muito calada (...), mas eu tento fazer meu trabalho, não interferir. (...) eu tentava ficar mais tranquila para não interferir negativo. A mente, que eu percebia que eu não posso interferir positivamente, não vai ser negativamente que eu vou interferir! Então, tentar ficar na minha e em alguns momentos, e isso era lido, essa atitude era lida, como um distanciamento. (Ègbón Flávia, 2023)

Na escola, a sala dos professores(as) pode ser considerada um reflexo das tensões sociais mais amplas, onde preconceitos e estigmas ligados às religiões de matriz africana ainda se manifestam, seja de maneira sutil ou explícita.

Ao compartilhar sua vivência, Flávia oferece *insights* sobre as estratégias de resistência e adaptação adotadas por praticantes do Candomblé diante dessas situações. Sua narrativa ressalta a necessidade urgente de um olhar crítico sobre as políticas institucionais e a implementação de práticas pedagógicas e administrativas que fomentem a diversidade, o respeito e a valorização das identidades religiosas e culturais presentes no ambiente escolar.

A reflexão da *Ègbón* destaca como as produções orais refletem valores do meio social e levanta um questionamento essencial: por que compartilhar sua religiosidade pode comprometer a legitimidade do(a/e) educador(a/e) candomblecista? Esse dilema evidencia preconceitos históricos e reforça a necessidade de repensar práticas institucionais para garantir um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

A visão expressa por Flávia Carolina, muito provavelmente, decorre dos efeitos do racismo estrutural, que estabelece um desequilíbrio entre os fenômenos educativos advindos do Candomblé e as rígidas estruturas pedagógicas ocidentais consolidadas nos espaços de ensino. Como já exposto pelo Prof. Luiz Alberto em 1985, esse desequilíbrio resulta na equivocada demarcação de diferenças entre o "eu" e o(a/e) "outro(a/e)", tratando como exótica qualquer forma de ser e existir que não esteja dentro dos padrões socialmente aceitos. Isso gera descredibilidade frente a outras formas de conhecimento e sugere, de maneira implícita, uma falta de seriedade para com valores e saberes distintos, acentuando preconceitos enraizados que deslegitimam a presença de tradições afro-brasileiras e indígenas nos espaços institucionais, reforçando barreiras que limitam a diversidade e o respeito à identidade religiosa.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Flávia, Stephanni também trouxe à tona a discussão sobre a presença do(a/e) educador(a/e) candomblecista na sala dos(as/es) professores(as).

Relatos do *Asè*:

Quando eu relatei minha situação de religião, fui falar sobre mim, porque a gente está na sala dos professores, a gente conversa e aí foi ficando pior a forma que a própria direção foi me tratando, já que, com os colegas - o preconceito. (Iyáwó Stephanni, 2023).

Essa afirmativa de Stephanni ampliou a reflexão acerca dos desafios enfrentados por essas identidades religiosas em espaços educativos, ao tornar evidente as barreiras impostas por preconceitos que podem se manifestar de maneira sutil, começando com conversas informais e evoluindo para atitudes discriminatórias por parte da própria gestão. Esse processo demonstra como espaços de socialização, como a sala dos(as/es) professores(as), podem tanto fomentar diálogos importantes quanto expor vulnerabilidades, especialmente quando há falta de compreensão e respeito às diversas expressões religiosas. O trecho também sugere que o preconceito não se restringe a confrontos diretos, mas pode ocorrer de forma estrutural, refletindo normas e práticas que silenciam ou marginalizam determinadas identidades.

O conjunto de fatos e situações já explorados, tanto aqui quanto em outras pesquisas das áreas de Ciências Sociais, História, Antropologia, Sociologia e Direito sobre a discriminação histórica contra as religiões afro-brasileiras, evidenciam e justificam o sentimento de constrangimento e a falta de liberdade vivenciados por candomblecistas ao se identificarem como pertencentes a esse segmento religioso. Como consequência, esse receio pode levar ao silenciamento, ampliando e reforçando o quadro de invisibilidade da própria religião.

Ao refletir sobre essa questão, percebe-se que seguidores das religiões de matrizes africanas enfrentam uma opressão profundamente enraizada nas assimetrias históricas das relações de poder. A desigualdade estrutural perpetua diferentes formas de violência, desde agressões físicas até manifestações sutis e disfarçadas no cotidiano. No caso das religiões afro-brasileiras, esse cenário contribui para o silenciamento de praticantes, reforçando essa invisibilidade social e cultural. A discriminação histórica e institucional legitima práticas de exclusão, tornando essencial um olhar crítico para identificar e combater essas injustiças.

A opressão contra as religiões de matriz africana não é um evento isolado, mas sim parte de um sistema de exclusão que se perpetua por meio de narrativas culturais e sociais. Pelo trabalho de Jesus (2019) se tem revelada a necessidade de desconstruir essas narrativas e desafiar as estruturas de poder que normalizam a violência. Além disso, é essencial destacar que o reconhecimento dessas práticas discriminatórias é somente um primeiro passo

A verdadeira transformação exige ações concretas voltadas para equidade e justiça social, promovendo o respeito pela diversidade religiosa e cultural porque, a falta de reconhecimento da importância da diversidade religiosa no ambiente escolar e o medo da violência levam, em muitos casos, o(a/e) candomblecista a ocultar sua identidade religiosa,

articulando estratégias para se tornar invisível - um comportamento que, por vezes, é interpretado como distanciamento.

Na continuidade da conversa sobre esse afastamento, Flávia Carolina reforça sua declaração, destacando que a vivência no santo se manifesta em todos os espaços da vida de um(as/es) candomblecista, influenciando positivamente suas interações sociais.

A contar de minha experiência dentro do Candomblé, observo que o processo de mudança na maneira de ver e viver a vida surge das transformações nos sistemas de valores, saberes e relações interpessoais, assim como dos significados atribuídos às experiências existenciais e cósmicas tanto pessoais quanto coletivas.

A questão da vivência religiosa no espaço escolar é um tema complexo e multifacetado. As narrativas apresentadas pelos interlocutores desta pesquisa reproduzem os desafios enfrentados por indivíduos que buscam expressar sua identidade religiosa em ambientes institucionais, onde frequentemente há tensões entre liberdade religiosa e neutralidade institucional. Esses desafios incluem conflitos de valores como a coexistência de diferentes crenças que acabam gerando atritos, especialmente em contextos em que há predominância de uma religião específica. Conflitos ligados a laicidade e inclusão que desvelam a necessidade de equilibrar a neutralidade do Estado com a inclusão de práticas religiosas. Ou por outra, o estigma e preconceito que leva indivíduos a enfrentar discriminação ou exclusão devido à sua expressão religiosa. Flávia conclui.

Relatos do Asè:

Então, com o passar do tempo, eu fui tentando... a minha vivência do santo ela é em qualquer ambiente. Um ambiente educacional não iria ter essa distância, mas dentro da escola tem alguns lugares que é mais fácil de ter essa relação, falar verdadeiramente, sobre essa vivência de dentro do santo e outros não. (Ègbón Flávia, 2023).

A vivência de educadores(as) candomblecistas no ambiente escolar é, de fato, um tema que exige atenção e sensibilidade. A coragem de afirmar a fé e a cultura do Candomblé frequentemente esbarra em barreiras que podem ser explícitas ou sutis. A reflexão de Ìyáwó Camila traz uma perspectiva rica e necessária para ampliar o entendimento sobre esses desafios.

Relatos do Asè:

Eu não me lembro de ter trabalhado ao longo da minha trajetória com outros professores candomblecistas, e eu não sei se isso se deve pelo fato de que realmente não tinha professores candomblecistas, ou se os professores candomblecistas não tinham a liberdade para expor a sua religião. (Ìyáwó Camila, 2023).

O desafio dos(as/es) educadores(as) candomblecistas no espaço escolar não se limita às barreiras físicas e normativas; é uma jornada marcada por sombras que se infiltram no íntimo e moldam o invisível. A escola, que poderia ser um porto seguro de diversidade, às vezes se transforma em um palco onde o medo - *bèrù* - dança entre linhas burocráticas e olhares indiferentes.

Há uma luta silenciosa que pulsa no coração desses(as) mestres(as), um ritmo que clama por pertencimento e aceitação. A coragem, como uma vela acesa na tempestade, se ergue contra o vento do preconceito e ilumina o caminho em que a cultura e a fé encontram obstáculos emocionais e culturais. É a dor de carregar uma história que por vezes é vista com olhos de exclusão, mas também de força de quem segue em frente, movido pela luz de sua identidade. Nas entrelinhas desse cotidiano, há um grito abafado por olhares que evitam e palavras que ferem. No entanto, em cada aula e em cada gesto, há resistência e resiliência; há a promessa de que o diálogo e a educação podem ser sementes de transformação. Os episódios descritos revelam um cenário onde as instituições são mais que um lugar de ensino, são palco de enfrentamento, onde cada ação pedagógica, meticulosamente elaborada, pode ser uma ponte para a liberdade.

Quanto a *bèrù*, Sodré em suas reflexões, frequentemente aborda o medo como uma emoção que transcende o instinto de sobrevivência, moldando comportamentos e relações sociais. O autor explora como esse pode ser usado como ferramenta de controle, mas também como um catalisador para a transformação pessoal e coletiva. Essa perspectiva amplia a compreensão do medo não apenas como uma reação instintiva, mas como um fenômeno cultural e emocional profundamente enraizado.

O medo, por sua vez, é a emoção mais instintiva e primal. Não se pode infligir amor ou ódio, e sim medo. É normal e humano ser tomado por essa afecção, ao mesmo tempo corporal e mítica, que implica na prática a antecipação imaginária de um perigo. O medo puro e simples ocupa um conhecido lugar central na existência do homem, hibridizando ódio e amor, atração e repulsa e, deste modo, fazendo parte da essência perigosa da comunicação, quando esta é definida como aquilo que acontece no limite da morte do ser individual para o lugar ao vínculo, ao *comum*. (SODRÉ, 2023, p.138).

O equilíbrio entre coragem e o temor que na narrativa de Camila se apresentou travestido em “falta de liberdade” reflete a luta por reconhecimento e respeito em uma sociedade que ainda precisa avançar na valorização das diferenças. A escola como espaço de formação, tem um papel crucial em promover o diálogo, a empatia e a inclusão, permitindo que as pessoas se sintam seguras para expressar quem são.

O medo, ao ser instaurado, torna-se instrumento de repressão, uma força silenciosa que auxilia práticas de exclusão religiosa. Por vezes, ele carrega consigo a ameaça cruel do desligamento, o peso do desemprego iminente. Stephanni já havia mencionado tal realidade e, agora, reitera suas palavras ao explicar sua triste escolha por silenciar, nos locais de trabalho, os conteúdos ligados à sua fé. Sua decisão ecoa de suas vivências marcantes - desde o período de graduação e de seu preceito de iniciação até os ambientes laborais - onde o silêncio se ergue como escudo e denúncia das dificuldades enfrentadas.

Relatos do Asè:

Eu hoje, depois da academia, principalmente, eu acho que a gente regrediu. assim... se eu tinha uma chance de trazer isso pra escola, hoje eu sinto que não, que é melhor eu não falar pra minha segurança. Inclusive é melhor evitar (...), preciso do emprego! (Iyáwó Stephanni, 2023).

Questionar o medo é como tentar domar o vento – difícil - pois ele carrega séculos de lembrança e resistência. No corpo negro candomblecista, a memória nunca se apaga - a religião de matriz africana foi um dos alvos da eugenia racial, silenciada sob os véus da Ciência, marcada pela Psiquiatria e pela Psicologia, de um tempo em que tudo que era negro e sagrado tornava-se suspeito. Esse processo, como raízes fincadas na terra, nutriu um sistema de crença que não apenas criminalizou, mas também patologizou o Candomblé. O preconceito não veio por acaso; ele nasceu de sua própria essência negra, transformando-se em estigma, carregado tanto na pele quanto na fé, uma sombra que o tempo ainda não dissipou completamente.

Eis o que Thaís nos lembra - olhar para trás não é somente revisitar dores, mas honrar lutas - Afinal, conhecer as histórias dos que vieram antes é fazer eco às vozes que resistiram, é dar novo fôlego à memória dos espaços onde a fé, entre rezas e cantigas, ainda pulsa, ainda floresce.

Relatos do Asè:

Então, não foi um Terreiro que passou por pouca coisa, nem passou por muita coisa. Registros de atas de que vai ter toque. Sendo registradas para dizer: - olha, não é uma revolta que está acontecendo aqui, não é isso! Aqui é a nossa manifestação cultural religiosa. Porque quando acontecia qualquer... primeiro, qualquer problema, era aqui que eles vinham bater. E se a gente não conta isso para os que estão chegando, se a gente não compartilha essa história, essa tradição, isso se perde, então, é isso que a gente está fazendo. É parte desse processo de educar, de compartilhar. (Iyáwó Thaís, 2023).

O sentimento do medo, como abordado por estes(as) educadores(as), revela uma camada profunda da experiência humana. Ele não é apenas uma emoção passageira, mas uma força que molda comportamentos, decisões e até mesmo identidades. Estes(as) candomblecistas, ao

explorarem esse tema, parecem trazer à tona a dualidade do medo que ao mesmo tempo em que paralisa, também pode ser um impulso para a coragem e a transformação.

Essa reflexão convida a olhar para este sentimento não como um inimigo, mas como um companheiro que, quando compreendido, pode nos guiar para além das sombras. Por isso, não sem razão esse conceito foi abordado nesta investigação.

Relatos do Asè:

Eu tive que escolher muito bem a data para iniciar, para que eu ficasse menos tempo possível de preceito dentro da sala de aula, porque eu tinha esse medo de estar numa escola particular, de precisar daquele dinheiro para viver, de estar em uma escola que é católica, outra escola que é evangélica, de não ser bem vista, né? (Ìyáwó Camila, 2023).

Como já demonstrado anteriormente, durante o período iniciático, o candomblecista não consegue ocultar sua pertença religiosa, dada a presença dos símbolos e insígnias que carrega. Esses símbolos comunicam uma informação social que, para a comunidade do Candomblé, representa prestígio, apontando para uma posição específica dentro da hierarquia religiosa. Por isso, são motivo de orgulho para aqueles que os exibem. Contudo, fora do contexto religioso, o valor conceitual desses signos é desafiado. Eles passam a ser identificados, sobretudo, como elementos que chamam a atenção para uma discrepância degradante, ligada à identidade sociocultural e religiosa. Nessas circunstâncias, acabam sendo classificados e interpretados como estigmas, com o objetivo de desvalorizar o indivíduo candomblecista.

Na trilha deste entendimento e do racismo religioso com seu caráter estigmatizante - que ultrapassa aspectos tribais e se configura também como marcador racial - segue a conclusão apresentada pelo Ògbón Felipe.

Relatos do Asè:

Porque infelizmente a gente sabe que é uma religião que tem vários preconceitos. E uma coisa que eu percebo aqui é o preconceito religioso contra outras culturas. As religiões de matriz africana, elas são fruto na verdade, de racismo, porque se o Candomblé fosse uma religião cultuada por pessoas brancas, provavelmente, ela seria uma religião hegemônica no Brasil, mas, como é uma religião de origem africana, de povos negros, então, traz todo esse estigma. E isso é uma coisa interessante, porque dentro da minha prática docente (eu trabalho em redes privadas) então sim, a gente é muito cerceado de comentar sobre alguns assuntos. (Ògbón Felipe, 2023).

Retomando a discussão sobre o uso de códigos rituais e, ao mesmo tempo, oferecendo um novo panorama de análise, surge outra narrativa da Ògbón Flávia Carolina. Como já evidenciado, os códigos rituais despontam como elementos visuais que fundamentam a identidade do grupo religioso. Assim, por meio da interpretação desses símbolos, desenvolve um sentimento de pertencimento entre aqueles que os compartilham visto esses símbolos

atuarem não apenas como marcadores do grupo de origem, mas também como identificadores do *Òrìṣà* individual, do tempo de participação e/ou iniciação, entre outros aspectos intrinsecamente ligados à vida religiosa do(a/e) candomblecista. Essa foi a perspectiva e a conclusão de Flávia ao compartilhar este novo episódio de suas tantas histórias.

Relatos do Asè:

Um dia eu fui de fio de conta. Eu falei: Vou de fio de conta! E eu vi um professor que estava de fio de conta. E aí eu não conversei com ele, sobre o porquê que ele estava lá de fio de conta, mas eu vi! Eu falei: Olha, está com um fiozinho de conta¹¹⁹ de Exu, tem pezinho na macumba! Então, é o lugar de reconhecimento. Mas ao mesmo tempo eu fui embora. Eu fiquei pensando por que eu não falei nada com ele? Ele está com fio de conta de exu! Eu comecei a colocar um questionamento em mim. Eu falei: Será que é porque ele é um homem branco ou porque que ele é um homem? Ou por que ele é um professor que está lá há mais tempo? (Ègbón Flávia, 2023).

Obedecendo a proposta de fazer um elo com a pesquisa realizada em 2020, para melhor visualização do campo da educação, o caso contado por Flavia Carolina trouxe à tona a lembrança da narrativa de Kethellen (GOMES, 2020, p.231). Ao ser questionada sobre sua vontade de revelar que também participa da religião, logo após um dos raros momentos em que o tema foi abordado em sua escola, Kethellen afirmou não ter declarado seu pertencimento e assim como Flávia, demonstrou arrependimento por essa ação:

Relatos do Asè:

Eu me arrependi de não ter contado” (...) tem gente que de lá, lá da escola que veio do Candomblé e...e...essas pessoas simplesmente sofrem bullying achando que é a única pessoa, que é... e as pessoas que fazem bullying com a pessoa que vem do Candomblé, acha que ela é a única, sendo que tem gente do mundo todo que é do Candomblé.” (Abian KETHELLEN, 2020).

Tanto a Ègbón quanto a criança, impulsionadas pela narrativa do episódio vivido, em um gesto reflexivo, buscam compreender e justificar seus próprios comportamentos.

Nesse processo, entrelaçam diferentes eixos de opressão e mergulham em questionamentos profundos sobre a situação, assumindo o desafio de decifrar e interpretar símbolos que evidenciam as diferenças socialmente construídas.

A docente prossegue em sua narrativa, reconhecendo o circuito de reciprocidade que conecta valores e saberes, possibilitando a formação de laços e alianças que culminam em redes de sociabilidade. Essas redes, ao se organizarem como um ato de resistência, tornam-se ferramentas poderosas para questionar e desafiar estruturas hegemônicas. Elas permitem que diferentes vozes se unam, criando espaços para reivindicações coletivas, promoção de

¹¹⁹ Neste contexto, o fio de conta é um colar confeccionado com um único fio de miçangas.

diversidade e criação de narrativas alternativas. O diálogo na sala de professores(as), ao qual se refere abaixo a docente, contrariamente ao descrito por Stephanni demonstrou como conversas sobre essa temática pode acontecer de maneira natural e saudável, desde que pautada pelo respeito mútuo e pela abertura ao debate construtivo. Isso é importante para enriquecer as perspectivas e revisar ideias sob novos ângulos.

Relatos do Asè:

E eu não consegui uma resposta pra isso. E logo depois, eu estive presente com ele e outros professores. E na sala dos professores, iniciou uma conversa que, eu descobri que tinha uns quatro professores que eram do santo. Tinha outra professora lá que era velha no santo. O pai dela é do santo, a família inteira do Santo, filho é feito no santo! Então, eu percebo assim, que eu, às vezes, ser um pouco reservada, impede que eu conheça essas outras oportunidades, essas outras pessoas que também vivem uma vida no santo. (Ègbón Flávia, 2023).

A fluência da narrativa conduziu a candomblecista a um instante de profunda autorreflexão - a considerar os possíveis laços tecidos pelas insígnias religiosas, a ponderar sobre uma eventual transformação de comportamento. Uma mudança que proporcione um deslocamento favorável ao reconhecimento das relações de proximidade, afinidade e lealdade tão presentes entre as pessoas candomblecistas na luta pelos desafios da vida. Afinal, a construção de identidades, na dimensão vivida da comunicação, edifica-se nas interações entre aqueles(as) que compartilham o processo de associação. Assim, a sociabilidade emerge da convivência entre os iguais, ao reconhecer que uma proximidade de valores sociais, culturais e religiosos atua como ponto de conexão entre as pessoas. Este foi também o entendimento compartilhado por Taynara.

Relatos do Asè:

Mas nessa escola, por acaso, um dos professores, um dia, nem tava mais de preceito. Mas foi assim... dois meses depois ele veio, mexeu comigo na hora do lanche. O professor mais jovem e, aí ele falou: Ah, você é de candomblé, né? Aí eu falei: - isso! Ele: - Ah não, porque eu já te vi com fio de conta, sou de tal casa. Eu sou iniciado! (Ekédji Taynara, 2023).

E a docente conclui:

Relatos do Asè:

Aí algumas vezes a gente conversou sobre isso. (Ekédji Taynara, 2023).

Evidenciando, mais uma vez, o silêncio como uma ferramenta de proteção, Flávia prossegue, rememorando o período em que se dedicou ao ensino particular, trazendo uma visão introspectiva, demonstrando como o silêncio pode servir como uma forma de resguardar experiências e emoções.

Relatos do Asè:

Quando eu estava dando aulas particulares, eu nunca cheguei a falar com nenhum aluno meu, porque a relação era tão rápida. Eram alguns alunos novos. Eu não queria misturar muito porque se eu tivesse que falar com eles tinha que falar com mãe, para depois explicar e eu não tinha contato com a mãe, quem dirá para explicar uma situação que poderia ser distorcida. Então eu sempre evitava essas situações! (Ėgbón Flávia, 2023).

Há de se destacar que o entrelaçamento entre família e religião é um tema delicado, que demanda profunda reflexão, especialmente no que tange à sua relação com a instituição escolar. Assim, ressalta-se que este trabalho não se propõe a esgotar as questões inerentes ao tema; contudo, torna-se essencial evidenciar, à luz da fala da educadora, a importância do circuito: família ↔ professores(as), em escolas públicas e privadas.

A conexão entre família e professores(as) favorece uma atuação enriquecedora para o processo educativo. No entanto, ainda que gestores, educadores(as) e familiares reconheçam os benefícios dessa parceria, determinados conteúdos – como é o caso das religiões - abordados neste espaço, mesmo que amparados por lei, podem trazer à tona divergências importantes de concepções de mundo e de vida. Tais diferenças, por vezes, geram desconfortos que precisam ser conduzidos com paciência e cuidado, demandando um longo tempo para serem trabalhados. Caso contrário, podem prejudicar o bom andamento do processo educacional, afinal, como já apresentado, a sombra do medo surge, fundamentada por fatores históricos que alimentam determinados comportamentos, como o racismo em relação à religião do Candomblé - uma questão que transcende o ambiente escolar, atingindo diretamente as famílias das pessoas que compõem esses espaços.

O racismo religioso gera tensões e desgastes entre famílias que professam outros segmentos, especialmente os cristãos, e aqueles(as) que ousam trazer as religiões afro-brasileiras para o ambiente educacional. Tal situação pode explicar por que pessoas adeptas do Candomblé, como Flávia Carolina, ocultam ou temem revelar sua identidade religiosa, evitando o enfrentamento do tema junto as famílias dos(as/es) discentes.

Esse silêncio carrega em si significados profundos, enredados numa perspectiva tanto psicológica quanto sociopolítica, visto, a formação histórica do povo brasileiro ser marcada pela violenta negação do(a/e) outro(a/e), e a área da educação, nesse contexto, torna-se um campo de batalha onde essa negação implica apagar origens, culturas, modos de viver e religião.

Na contramão desse cenário, podem surgir ações que exemplificam a religião como um meio de conexão social e vetor de valores no ambiente da educação. O relato de Camila parece demonstrar como o diálogo sincero e a abertura sobre crenças pessoais podem fomentar vínculos e reflexões profundas entre docentes e alunos(as/es).

Relatos do Asè:

E teve esse aluno que ele me perguntou. Ele falou: -Nossa, eu adoro! E eu: - Ah que ótimo e tudo bem. Passou um tempo depois esse mesmo aluno, ele encontrou uma casa de Candomblé (...) ele começou a frequentar e hoje ele é iniciado para Oxumarê na casa dele. Ele cursou História e agora está quase formando também. Já está dando aulas de História e eu sempre o acompanho nas redes sociais. Eu estou achando incrível porque ele aborda muito a temática de religiões de Matriz Africana. Assim, eu vejo que ele tem muito afinho e muita responsabilidade. (Iyáwó Camila, 2023)

A comunicação social não apenas organiza os acontecimentos, mas também organiza os sentidos que lhes são atribuídos, inserindo-nos em uma esfera teórica enriquecedora, marcada por estranhamentos sistemáticos. A educadora prossegue.

Relatos do Asè:

Tem falado muito nas redes sociais. Por ele ser jovem, também, ele consegue atingir muitos outros jovens e isso me marcou bastante porque eu acredito que, por ele ter ido lá falar comigo e, porque é aquela questão de pertencimento. De a gente sempre fazer essa rede e de se comunicar e falar: - Olha, eu também estou com você! E foi uma história que me marcou assim, muito! (Iyáwó Camila, 2023).

Em suma, as histórias aqui apresentadas levam à profundas provocações que partem da ideia de que tanto as palavras como o silêncio têm seus próprios usos, independentemente das explicações que possam ser dadas a estes, inclusive as de cunho etimológico. As situações descritas permitem avaliar como o silêncio pode ser interpretado de maneiras diferentes, de acordo com a origem que lhe é atribuída, e evidenciam o desafio de compreender esse conceito a partir de suas características e funcionalidades.

Embora possa parecer contraditório, o silêncio revela uma riqueza de expressões.

Em sua aparente ausência de palavras, ele carrega uma diversidade intensa de significados, sentimentos e uma profunda carga emocional. Dessa forma, após a análise das narrativas que abordam esse tema, torna-se essencial e especial investigar a percepção do silêncio no Candomblé e compreender como ele se insere nessa tradição religiosa.

CAPÍTULO IV – ATÓTO¹²⁰ – DIANTE DO SILÊNCIO E DO SEGREDO SAGRADO DO CANDOMBLÉ: A FALÁCIA DA LAICIDADE E O RACISMO NO BRASIL

4.1. Silêncio e Segredo no Sagrado do Candomblé

¹²⁰ Atotô é uma saudação ritual proveniente da língua iorubá, tradicionalmente dirigida ao Òrìṣà Ọbalúayé, entidade das religiões afro-brasileiras associada à cura, às doenças e à transformação espiritual. A expressão carrega o significado de “silêncio” ou “recolhimento”, sendo empregada como forma de reverência à presença sagrada e introspectiva deste Òrìṣà. Nesta proposta no âmbito educacional, que procura especialmente valorizar

Fotografia 43 - Comida ritual do *Òrìṣà Omolu*

Fonte: Acervo do *Ilê Asè Sòpònnón*

Para o sagrado afro-brasileiro, o silêncio é estratégia/ instrumento que possibilita uma relação com o saber, funcionando como um símbolo de integração com o divino.

Tomado em sua natureza e dimensão, o silêncio confere reconhecimento como elemento que substância o simbólico, a partir do qual a energia se instala e circunda, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Sua eloquência transcende as palavras, dizendo mais e melhor do que aquilo que pode ser verbalizado, ainda que a palavra constitua uma transmissão dinâmica, concentrando a força vital em seu poder de ação e realização.

No Candomblé, o silêncio permite que o *Asé* flua além de sua possibilidade de instauração, pois abre espaço para escutar o tempo e o lugar onde se está inserido. Por essa razão, guarda consigo o conhecimento ancestral e, assim, torna-se condição primeira para a ação. Como terreno fértil proporciona elaboração, formação e maturação da palavra. Corrobora para internalizar o que já foi construído e compartilhado pela ancestralidade, afinal, os saberes e valores ancestrais carregam sentimentos de um tempo e espaço além-mundo, cujos segredos são estabelecidos e transmitidos a partir de uma ordenação simbólica.

os saberes afrodescendentes e o respeito à diversidade religiosa, *Atotô* representa um convite à escuta sensível e ao reconhecimento de epistemologias não hegemônicas presentes nas tradições de matriz africana.

Por isso, no silêncio configura-se uma atitude de aproximação com o divino e de compreensão do mundo vivido. Essa aproximação é um convite ao encontro consigo mesmo(a/e) e com o(a/e) Outro(a/e). O silêncio assim, se apresenta como um pacificador, um organizador e um solucionador de conflitos, dúvidas e sofrimentos. Ele se torna o caminho para resolver situações onde as palavras não podem ser ditas, embora o silêncio tenha sua própria voz. A partir dele, tudo pode ser expresso, mesmo sem o uso de palavras.

Pelo jogo de percepções, no silêncio ligado a religião do Candomblé não existe ausência de sentido, posto que, ele é uma forma de linguagem que diz muito e, por isso, colabora para a construção e produção do conhecimento. Por ele se é encaminhado ao autoconhecimento e as possibilidades de formas de convivência no grupo, propiciadas pela sistematização de ações educativas.

No Terreiro, o silêncio é litúrgico sendo seu exercício tão importante quanto o exercício da fala, por quanto, a liturgia ser feita de silêncios e alternâncias sonoras e rítmicas. Por sua vez, essas alternâncias e mutações fazem com que o silêncio funcione como uma pausa que permite fluir a respiração, em uma ação de ponderação anterior a ação da fala, ao uso da palavra e do próprio som. Consequentemente, este preenche lacunas, não sendo compreendido apenas como elemento absoluto e significativo em *si mesmo*, mas sim, como recurso de participação. Como guardião do saber ancestral, respeita seu próprio tempo porque, por sua linguagem se tem edificado o sagrado, posto que, de maneira dialógica, pelo silêncio se estabelece uma ponte de comunicação entre o humano, o mais que humano e o não humano.

No Candomblé, a divindade da doença e da cura, *Omolu*¹²¹, é quem instrui que, a ausência de palavras pode trazer à tona o sentimento de dúvida diante da não certeza da perda e, nesta perspectiva, o silêncio não se distancia do corpo, visto que é pelo corpo que sentimentos e emoções transbordam. *Omolu* é o guardião da sabedoria expressa pelo silêncio porque, além do valor do próprio silêncio, ele nos ensina o valor do uso ponderado e comedido das palavras. Este princípio cosmológico ensina que no corpo pode-se ter instaurada uma espécie de angústia, nascida da incerteza, do perigo das possibilidades, porque, quando a morte vem visitar - e aqui entenda-se morte literal e/ou simbólica - se é recolhido na própria dor¹²².

Neste caso, pelo silêncio é possível restaurar e revigorar as energias do corpo, uma vez que, em *Omolu*, o silêncio é a manifestação da própria força e da potência do divino. Assim, o

¹²¹ *Omolu* também é conhecido como o Senhor da Morte, no sentido de trazer o fim a um estado de doença ou desequilíbrio em todos os seus aspectos. *Omolu* preza pela preservação da vida, sendo a morte, portanto, a representação daquilo que atenta contra seu sentido. Essa divindade será melhor caracterizada adiante.

¹²² Morte e dor neste caso, podem ser compreendidas de maneira metafórica e/ou literal.

silêncio litúrgico no sagrado desta divindade, vem moldar de maneira transversal, linguagens variadas. Vem ensinar a valorizar o poder da palavra e a força do próprio silêncio que se apresenta como contemplativo, reflexivo, sublime, inesgotável e transcendente.

Não por acaso que a saudação proferida à *Omolu é Atotò*, pois, essa evoca o próprio silêncio, predispondo-o e clamando por ele. Rogando por seu sentido respeitador que não é notado pelos ouvidos, mas que é traduzido por um coração que também pelo silêncio, torna-se sereno - *Okan mimo* - porque *Omólú* orienta que existem palavras que precisam do silêncio para serem absorvidas e, somente pela escuta do coração se tem favorecido o seu entendimento. Palavras que fecundam e justificam o segredo, pois, a voz do silêncio é fala e escuta, é lugar onde o segredo habita conduzindo ao mistério que dá origem a sabedoria. Como fala do coração, em um paradoxo, o silêncio é pergunta e resposta. É o poder da transformação, em uma estética que inaugura e reuni poética e *poiesis*, instituindo através da sensibilidade, sentido ao mundo. Assim, se a fala é prata, o silêncio é ouro. Nele repousa a ação da fala, onde a palavra fecundada encontra sentidos para inúmeras possibilidades, tornando-se fonte de ética. No Candomblé, o silêncio revela-se como a experiência do mistério — um espaço onde as palavras se ausentam, guardando o repouso, o transcendente e o interativo. É no silêncio que se oferece condição para ouvir o som do cosmo, abrindo-se para o exercício pleno da vida em todas as suas dimensões.

No fluxo do sagrado, a partir do silêncio, está aninhado o segredo (*awô*), que condensa dimensões e transforma ritos em ações cheias de potência. O silêncio compactua com o segredo, sendo ambos essência da dinâmica religiosa. Portanto no Candomblé, o segredo é sagrado. Ele se manifesta no próprio silêncio como seu cúmplice, descortinando o ser e o vir-a-ser em um movimento paradoxal e contínuo, que posiciona a pessoa em sua singularidade dentro da comunidade — *Egbé*.

Dentro da coletividade, segredo e silêncio tecem as experiências individuais e coletivas, servindo como fios condutores das ações, pois, mesmo estando em grupo, para o desenvolvimento pessoal e comunitário é preciso meditação — e esta só se realiza no silêncio já que é impossível ao ser humano falar e meditar simultaneamente. Assim, o silêncio torna-se guardião do segredo, reconhecendo e sendo reconhecido em um modelo cósmico onde o referencial é mítico, afinal, o segredo (*awô*) é o conhecimento não revelado, adverso do conhecimento visível e mensurável associado ao convencional. Não é, portanto, conhecimento escondido, dado que por ele, o saber está além da visão objetiva, oportunizando uma umersão em uma sabedoria profunda (*iwo jinlé*) percebida e capturada por aqueles(as) que passam pela cerimônia de iniciação.

Assim, *awô* torna-se o responsável por separar os de dentro dos de fora, a família litúrgica dos(as/es) externos a ela, pois, como afirmado nos Terreiros, “*Ògbèrì nko mo màrìwò*” ou seja, “*aquele que não é iniciado não conhece o mistério do mariwo*”¹²³

Pelo segredo, o sagrado se apresenta como um local não esclarecido, um mistério metaforicamente construído através de “portas fechadas”. Essas portas simbolizam o desafio de conviver com a inquietação, o medo sem objeto e o sentimento de ansiedade. Abrir e atravessar a porta é, paradoxalmente, retroceder a um tempo passado amalgamado ao presente e ao futuro.

Awô, então, torna-se um instrumento capaz de circunscrever os próprios medos, auxiliando no desenvolvimento do sagrado. Ultrapassar essas fronteiras permite a vivência do sensível, marcando a transição entre as dimensões do conhecido e do desconhecido, desvelando o caráter transformador do próprio segredo. São fronteiras que, no contexto da iniciação, orientam para uma apreciação mais profunda da natureza, da harmonia e da beleza cósmica, culturalmente e religiosamente manifestadas, promovendo o encontro entre o silêncio e o aprendizado. No processo iniciático, o silêncio se torna uma porta para a experiência sensorial, possibilitando a construção de uma percepção multissensorial que permite ao iniciado(a/e) vivenciar o espaço e o tempo de formas completamente distintas de seu cotidiano. Na liturgia afro-brasileira, o(a/e) praticante apreende o valor do silêncio gestacional sagrado, em oposição à surdez cósmica ocidental. A iniciação, nesse contexto prepara e fornece prontidão, exigindo habilidades e competências que possibilitam compreender tanto o lógico quanto o sensível. Por esse processo se tem direcionado o caminho que torna possível escutar, simultaneamente, as vozes da razão e do coração.

O silêncio no sagrado africano, não significa anulação de som, das vozes e dos ruídos, e sim, condição de aquisição de uma sabedoria profunda, advinda desta audição cósmica, que enlaça definitivamente a razão com sensível - Okan, o coração.

Por isso, no entrelaçar de narrativas que evocam o tema, desvela-se a urgência de perscrutar o silêncio no Candomblé—não como mero vazio, mas como pulsar ancestral, carregado de mistérios e significados profundos. Como um rio que corre sem fazer alarde, que se insinua na tessitura da fé, moldando ritos, permeando cânticos e se tornando voz sem palavras no coração da tradição.

Enquanto no Candomblé, silêncio e segredo podem ser componentes de união que marcam, reforçam e protegem as pessoas e o grupo, no espaço externo ao sagrado, silêncio e

¹²³ *Mariwo* é a folha do dendezeiro, chamado de *Igi Opê* pelo povo do santo. Consagrado a divindade Ogum, senhor dos caminhos, quando utilizado desfiado nas portas e janelas dos Terreiros de Candomblé, funciona como meio de espantar as energias negativas e espíritos perturbadores.

segredo vêm negar a sua própria existência e/ ou transforma-lá em uma antítese que dispõe de uma ordem inversa. Ordem que cruza seus elementos constituintes, possibilitando experiências que, no dia a dia, podem se apresentar como formas de opressão, afinal, a ausência das palavras pode ser resultado ativo e direto de um determinado processo social, que esconde no silêncio e no segredo, gritos ensurdecedores. Nesta condição, tanto o silêncio como o segredo funcionam como invisibilidade e apagamento, ou por outra, como mecanismos de proteção, posto que, o silêncio pode ser o resultado obtido pelo sufocamento das vozes que, timidamente, se fazem ouvir em segredo.

Desta forma, desvendar segredos e silêncios significa redefiní-los dentro ou externamente a concepção do sagrado. Socialmente analisado, o silêncio fala de muitas formas, ora podendo funcionar como estratégia de poder para grupos dominantes, ora, como tática social de proteção dos grupos considerados minorias. As narrativas apresentadas são calcadas no distanciamento do filosófico silêncio do Candomblé. São retratos da relação do dizível com o indizível, do dito com o não dito, porque, em seus *continnum* significantes, exprimem as relações assimétricas construídas mutuamente entre as pessoas e o sentido que essas dão as coisas. Os depoimentos coletados explicitam as posições e lugares hierarquizados que são inferidos, socialmente, as pessoas negras e candomblecistas, afinal, seus dizeres em seu processo de produção de sentidos, pode vir a esconder outros dizeres.

4.2 Èkè¹²⁴ - No exórdio brasileiro entorno da laicidade, qual o lugar destinado a magia e aos encantos oriundos das religiões afro-brasileiras?

“Então sim, você pode rezar o Pai Nosso, uma Ave Maria, mas eu duvido que a gente poderia chegar lá e rezar para Orunmilá por exemplo, para poder começar o dia”. (Relatos do Asè)

Considerando que a religião se desdobra em instituições sociais e se estabelece como um elemento essencial da sociedade — uma estrutura moldada pelas relações humanas — torna-se fundamental um olhar crítico sobre as relações que incidem sobre ela. Esse olhar deve incentivar a problematização da forma como, atualmente, as diversas expressões religiosas ocupam a esfera pública e política, impulsionando disputas identitárias e o choque entre diferentes cosmovisões e epistemologias.

Assim, para que as próximas narrativas sejam plenamente compreendidas, é imprescindível evocar as memórias de tantas lutas travadas pelas religiões afro-brasileiras - nos campos jurídico, político e educacional - circundante a laicidade no Brasil que, nos últimos

¹²⁴ ÈKÈ é uma palavra da língua *Yorubá* que significa mentira, falsidade, dissimulação, fingimento.

anos, tem sido alvo de debates e desafios, especialmente em questões que envolvem políticas públicas e influência religiosa.

Fotografia 44 - *Ekedji Priscilla Eduarda* Caracterizada para a festa de *Esù* em 2024



Fonte: Acervo do *Ilè Asè Sòpònnón*

As palavras de Camila abrem a alinea por induzir a provocação de como no Brasil, a relação entre educação e laicidade foi destacada com o surgimento da secularização¹²⁵, entendida como um processo social marcado não apenas pelo afastamento das influências religiosas - antes concebidas como universais - mas também pelos aspectos comuns da vida em sociedade. Esse processo, por vezes, privilegia a vontade de poucos, utilizando estratégias raciais na resolução de questões de ordem social e material. Por meio de um pensamento crítico sobre os processos e conceitos de secularização e laicização, torna-se fundamental retomar, continuamente, o diálogo sobre o papel das religiões nas sociedades modernas.

Essa reflexão deve estimular o questionamento sobre como o binômio Estado-Igreja delineou o processo de secularização, levando a crença de que a religião pudesse ser restrita ao foro subjetivo, perdendo assim, seu poder explicativo sobre o mundo.

Nesta contenda, o pensamento crítico é uma ferramenta essencial para analisar a sacralidade e sua conexão com a sociedade. Influenciada por fatores culturais, sociais e políticos, a sacralidade pode ser transformada ou ressignificada por meio de debates públicos e decisões institucionais.

¹²⁵ O termo "secularização" é utilizado para descrever um processo de separação ou abandono gradual das formas tradicionais de estruturação social baseadas na religião.

No concernente a tentativa de redução do sagrado negro - minimizar ou deslegitimar práticas religiosas fundamentais - um exemplo marcante foi a controversa polêmica em torno do sacrifício animal na religião do Candomblé, desencadeada por setores do ativismo e pela intelectualidade que defendem o direito à vida dos animais¹²⁶. As pessoas responsáveis por essa ação desconsideraram em grande parte, a estrutura das religiões cuja essência está profundamente enraizada no respeito à natureza e aos seres vivos. Ignoraram que essas tradições expressam uma consciência ecológica singular, onde tudo está interligado e possui uma finalidade e funcionalidade existencial.

Outra referência, vem dizer dos desafios para a plena aplicação da laicidade no Brasil, foi a tentativa de imposição, por meio de leis e decretos, de uma verdade religiosa ou filosófica específica, culminando na audiência pública do Supremo Tribunal Federal sobre a descriminalização do aborto.¹²⁷ Esse episódio reacendeu a discussão sobre a laicidade do Estado Brasileiro ao abordar a proposta de condenação da interrupção voluntária da gravidez com base em uma crença religiosa, segundo a qual a vida humana seria sagrada por ser considerada um dom divino. Sob essa perspectiva, interromper a vida de um feto equivaleria a uma afronta contra Deus. No entanto, tal proposta desconsidera que, em alguns casos, continuar com a gravidez pode representar riscos à vida da mulher, além de causar sequelas físicas e psicológicas, especialmente em situações nas quais a gestação é resultado de um ato de estupro. Ou tampouco considerou os casos em que a não interrupção da gravidez, constatada por meio de laudo médico, revela a anencefalia¹²⁸ do feto, condição que anula suas chances de sobrevivência.

Essa situação coloca a mulher, como afirmou o Ministro Marco Aurélio Mello ao julgar a procedência da ação, em uma espécie de “cárcere privado em seu próprio corpo,” ferindo as garantias à dignidade da pessoa humana previstas na Constituição.

Outra amostra é a formação da Bancada Evangélica no Congresso¹²⁹ resultado da ascensão do segmento religioso pentecostal e neopentecostal no espaço público, considerando

¹²⁶ “Por unanimidade, o Supremo Tribunal Federal, em 28 de março de 2019, negou provimento do RE 494601 fixando que é constitucional a lei de proteção animal que, a fim de resguardar a liberdade religiosa, permite o sacrifício ritual de animais em cultos de religiões de matriz africana. O ministro Alexandre de Moraes, em seu voto-vista, falou da importância do sistema alimentar para as tradições das religiões de matriz africana.” (Gomes, 2020 p.67).

¹²⁷ “A ministra Rosa Weber, do Supremo Tribunal Federal, encerrou a audiência pública sobre a descriminalização da interrupção voluntária da gravidez até a 12ª semana de gestação. A audiência foi convocada como parte da preparação para o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 442, ajuizada pelo Partido Socialismo e Liberdade para questionar os artigos 124 e 126 do Código Penal.” (portal.stf.jus.br).

¹²⁸ Condição caracterizada pela ausência parcial do encéfalo e da calota craniana.

¹²⁹ A Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional atualmente tem 228 integrantes: 202 deputados federais e 26 senadores. Importante lembrar que cerca de 88% dos parlamentares membros da Frente Parlamentar

seus aspectos geográfico, midiático e político-partidário. Os projetos de lei apresentados por essa bancada abordam não apenas o nascituro, mas também, o Estatuto da Família¹³⁰ e a chamada “cura gay”¹³¹. Essa formação evidencia a tênue fronteira entre religião e política, entre o público e o privado, e onde se tem caracterizado a defesa de doutrinas fundamentalistas voltadas para uma única esfera de eleitores(as). Doutrinas que se mostram contrárias aos interesses sociais coletivos, por deixarem de atuar em prol da sociedade como um todo, permitindo que determinados direitos, disfarçados sob a liberdade de consciência, crença e culto, interfiram nos princípios constitucionais, representando uma clara ameaça à declarada laicidade do Estado.

Outro caso que questiona a laicidade do país foi a tentativa de criação do Museu Nacional da Bíblia¹³², no Distrito Federal, financiado com recursos do governo federal sem passar por consulta pública. Essa iniciativa gerou debates sobre as reais necessidades e intenções por trás da construção e manutenção de um espaço dedicado exclusivamente a objetos litúrgicos vinculados a uma única expressão religiosa, a cristã.

Na perspectiva da educação, o fato que não se pode esquecer é que parlamentares ligados aos movimentos pentecostais e neopentecostais procederam uma campanha de difamação contra o Projeto encomendado pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados ao Ministério da Educação (MEC) intitulado Escola sem Homofobia¹³³ no ano de

Evangélica (FPE) votaram contra os povos indígenas na aprovação da Lei 14701/2023, conhecida como a Lei do Marco Temporal. Entretanto, essa mesma bancada tem intensificado a articulação para aprovar a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que amplia benefícios tributários para igrejas no Congresso Nacional. Ainda pretendeu aprovar o Estatuto da Família, pelo projeto de Lei 6583/2013, do deputado Anderson Ferreira (PR), onde a família seria formada exclusivamente por um homem e uma mulher, o que exclui as relações homoafetivas e retira os direitos como herança, guarda dos filhos e a inclusão do (a) parceiro (a) em planos de saúde, dentre outros direitos. Essa bancada também impetrou uma vergonhosa tentativa de restringir drasticamente o atendimento pelo Sistema Único de Saúde às vítimas de estupro pela PL 5069/2013. (Portal “Religião e Poder”. Disponível: <https://religioepoder.org.br/analise/frentes-e-bancadas/>). Acesso em: outubro/24

¹³⁰ O Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), em 2011, de forma unânime, equiparou as relações entre pessoas do mesmo sexo às uniões estáveis entre homens e mulheres, reconhecendo, assim, a união homoafetiva como um núcleo familiar. sinalizou a aprovação em 17 de junho deste ano, O Conselho de Direitos Humanos da ONU, em 17.06.11, aprovou a resolução cujo intuito é promover a igualdade entre todos os seres humanos, sem diferenciação em virtude de orientação sexual ou identidade de gênero.

¹³¹ O Supremo Tribunal Federal – STF extinguiu, a ação popular contra resolução do Conselho Federal de Psicologia – CFP que buscava regularizar a prática de reversão de orientação sexual, movida por um grupo de psicólogos defensores da “cura gay”, a ação questionava a Resolução CFP 01/1999, que determina não caber a profissionais de psicologia o oferecimento destes tipos de práticas visto a homossexualidade não ser doença ou patologia. Assim, a ministra Carmen Lúcia concedeu liminar determinando a imediata suspensão da tramitação da ação popular e de todos os efeitos de atos judiciais nela praticados, prevendo a ilegalidade dos ditos “tratamentos”. Em janeiro de 2020, a magistrada determinou o arquivamento da ação.

¹³² Esse projeto teve como objetivo agradar parlamentares e outras lideranças evangélicas. Sua construção foi interrompida, mas posteriormente autorizada pelo presidente do STJ, Humberto Martins, sendo retomada em 2021. Em 14 de dezembro de 2023, essa decisão foi derrubada pela Corte Especial do Superior Tribunal de Justiça.

¹³³ Nomeado de “Kit Gay” pela bancada religiosa, o material referente ao programa “Escola Sem Homofobia” foi vetado em 2011, sob a acusação de ser doutrinador e parte de uma “ditadura gay”. A revista *Nova Escola* entrou em contato com a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABLGBT),

2011. Projeto aprovado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO –, cujo objetivo era reconhecer a diversidade sexual entre os jovens e alertar sobre o preconceito. Contudo, o material produzido foi renomeado como “Kit Gay” e teve seus conteúdos censurados por movimentos que, ao associá-los à ideologia de gênero, buscaram reforçar o projeto Escola Sem Partido¹³⁴.

Outro acontecido que pode ser somado as histórias concernentes a controversa laicidade do Estado na área da educação, é a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que considerou constitucional o ensino público religioso confessional¹³⁵.

Essa atitude, possivelmente, pode contribuir para o aumento dos casos de racismo religioso direcionado as pessoas ligadas a religião de origens africanas nas escolas públicas, porque, ao contrário de propagar uma educação para o diálogo inter-religioso e para a convivência com e entre os diferentes, certamente pode corroborar para a discriminação entre essas pessoas e aquelas orientadas pelas diferentes religiões de princípios cristãos, ou mesmo as que se entendem como sem religião. Respalgadas pela liberação oficial do Estado, a facultatividade do Ensino Religioso confessional pode abrir caminho para que denominações religiosas ocupem o espaço público escolar, promovendo uma doutrina única e negligenciando o direito de acesso ao conhecimento de outros segmentos religiosos, como aponta a narrativa da *Ìyáwó* Camila logo abaixo. Em seu relato a docente retoma os desafios enfrentados por educadores candomblecistas em ambientes escolares que ainda privilegiam práticas religiosas hegemônicas. Isso reflete a necessidade de promover intervenções que garantam um espaço educacional mais inclusivo e plural.

Relatos do *Asê*:

Eu trabalhei numa escola. Essa escola dizia não ter nenhuma religião, mas era uma escola que os diretores, a maioria dos professores e a maioria dos alunos eram, pertenciam a igrejas evangélicas (...) diversas. Tinham pessoas da Batista, pessoas da Universal. E nessa escola em específico existe alguns dias da semana que a aula precisa de começar 06:40 da manhã, enquanto na

responsável pela elaboração do projeto, e conseguiu publicar o material na internet, tornando-o acessível para educadores que acreditam na importância de abordar essa temática.

¹³⁴ Movimento político, articulado pela extrema-direita, que objetivou o avançar de uma agenda conservadora para a educação brasileira, defendendo a ideologia ultraliberal e o fundamentalismo religioso dos evangélicos neopentecostais e da renovação carismática católica.

¹³⁵ A votação ocorrida em 27 de setembro de 2017 definiu a manutenção do ensino religioso confessional nas escolas públicas brasileiras. A presidente do STF, ministra Carmen Lúcia, acompanhou a divergência inicialmente apresentada pelo ministro Alexandre de Moraes e votou pela improcedência da ação, garantindo que o ensino religioso tivesse natureza confessional. Segundo a ministra, a laicidade do Estado brasileiro não impede o reconhecimento de que a liberdade religiosa impõe deveres ao Estado, entre eles a oferta do ensino religioso, sendo sua adesão facultativa. Ela também destacou que há consenso sobre a laicidade do Brasil, a tolerância religiosa e a importância fundamental das liberdades de crença, expressão e manifestação de ideias. (Portal do Supremo Tribunal Federal – STF. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099&ori=1>. Acesso: outubro/23

maioria das escolas as aulas começam às 07:00, 07:15 para se estender até meio dia e vinte mais ou menos, porque precisa de ter um momento que se realiza rezas com os alunos, para os alunos começarem o dia abençoados, ali por Jeová. (Ìyáwó Camila, 2023).

Pesquisas em Políticas Públicas e Direitos Humanos sobre o sagrado africano e afro-brasileiro evidenciam que, há muito tempo, existem esforços organizados e sistemáticos para extinguir a estrutura mítico-africana. São iniciativas que buscam implementar ou manter antigos modelos religiosos confessionais, desfavorecendo o caráter plural das religiões presentes na sociedade, o que acaba interferindo no cotidiano educacional. Esses modelos contribuíram, de forma preocupante, para o preconceito contra religiões de matrizes afro-brasileiras, ao envidar tentativas de desvalorização de seus elementos ritualísticos e culturais, formadores da identidade das pessoas envolvidas.

No que diz respeito aos credos contemplados nos espaços educacionais, já é possível encontrar estudos sobre o tema que trazem como conclusão um possível avanço na presença das religiões de matrizes afro-brasileiras. Embora seja raro, esses trabalhos em áreas como da Antropologia e Ciências da Religião, sugerem que essas religiões estão ganhando legitimidade ao lado das doutrinas hegemônicas, como o Catolicismo e o Protestantismo, representando um avanço importante para o pluralismo religioso. Mas será essa de fato, a realidade na cidade de Belo Horizonte e regiões metropolitanas?

O depoimento de Camila traz à tona questões profundas sobre a laicidade no ambiente educacional e o impacto no pluralismo religioso. Ela assinala que, apesar de avanços, ainda há desafios significativos para garantir um espaço verdadeiramente inclusivo e plural. A educadora conclui sua análise com uma constatação contundente.

Relatos do Asè:

Enfim, mas não abençoados por Exu, por exemplo, não abençoados por Orunmilá. Então tinha que ter uma reza específica. Então se podia rezar. E isso ainda acontece nessa escola. Então sim, você pode rezar o Pai Nosso, uma Ave Maria, mas eu duvido que a gente poderia chegar lá e rezar para Orunmilá, por exemplo, para poder começar o dia. (Ìyáwó Camila, 2023).

Estratégias que perpetuam práticas excludentes podem ser sutis, mas têm efeitos devastadores e duradouros para a formação de uma sociedade mais diversa e respeitosa. Neste sentido, destaca-se também o desabafo da Ekedji Taynara.

Relatos do Asè:

Se você fala da sua religião, você está forçando uma coisa ou você está desrespeitando alguma liberdade. Porque a escola, assim, ela tem crucifixos em todos os lugares. Os professores usam medalhas e tudo mais. E eu acho que se a gente acaba falando um pouco sobre isso. As pessoas acham que a

gente está querendo impor a nossa religião de alguma forma, né? (Ekedji Taynara, 2023).

Ampliando o que já foi dito, assim como o exposto por Camila e o desabafo de Taynara, o depoimento de Stephanni se apresenta significativo.

Relatos do Asè:

Era uma escola muito, muito religiosa, apesar de ser uma escola do Estado tinha uma bíblia, uma Bíblia gigante. (...) no ponto que a gente tinha que todo dia lidar com isso, tinha oração, eu tinha que fazer (...) (Ìyáwó Stephanni, 2023).

A docente vai além e ressalta como a formação educacional, quando integrada à vivência de Terreiro, pode, por vezes, se apresentar distanciada da prática profissional cotidiana. Esse descompasso reforça a premissa da necessidade de promover diálogos e práticas que conectem essas experiências culturais e religiosas ao ambiente de trabalho, fortalecendo a identidade e a representatividade destes(as) profissionais ligados(as) ao Candomblé.

Relatos do Asè:

Porque no princípio eu achei que eu ia entrar na sala, ia ser tudo maravilhoso, ia poder discutir sobre tudo. Porque na universidade a gente discute sobre tudo, pelo menos na Faculdade de Educação Política, na Faculdade de Educação, discuti sobre tudo. Mas na realidade não é assim. Vamos aprendendo e vendo como é que isso funciona. (Ìyáwó Stephanni, 2023).

A professora reitera o alerta sobre como o racismo institucional silencia o(a/e) educador(a/e) candomblecista, forçando-o(a/e) a reproduzir modelos tradicionais de ensino. Esse cenário aponta para um sistema que, ao perpetuar práticas pedagógicas distantes das vivências e dos conhecimentos dos Terreiros, limita a atuação transformadora e inclusiva que esses(as/es) educadores(as/es) podem desenvolver.

Relatos do Asè:

E essa estrutura, como a gente lida com isso? Porque não tem como. A gente chega despreparado e vai ver que é só na vida real. E não é só ali que você vai enfrentar a situação. Muitas vezes a gente fica paralisado, não sabe como, o que fazer e sem entender que a gente pode acrescentar muito. Se a gente puder sair da sala de aula sem a gente mesmo explicar, podendo trazer tristeza, abordagens, não é só uma questão. Isso para poder desestruturar o racismo institucional, que ele é delicado ali, com jeitinho que deixa a gente sem pernas para poder atuar na sala de aula como professor. E temos de ter nossa atuação como professor, validada na identidade da gente, não só ali. Eu tenho que reproduzir aquele script tradicional da aula, inclusive pra dar uma aula tradicional (Ìyáwó Stephanni, 2023).

O relato da Stephanni reafirma a ideia de que o combate ao racismo religioso deve ultrapassar o âmbito das políticas públicas, integrando-se às ações políticas, como campanhas

nacionais e processos educativos. Essa luta deve assegurar a efetivação de marcos regulatórios e legislações que coíbam atitudes discriminatórias e preconceituosas. Além disso, a candomblecista destaca a forma de tratamento dispensada ao educador, educadora e educadores que se propõe a trabalhar com conteúdos voltados não apenas para a cultura afro-brasileira, mas também para os demais eixos sociais opressivos, promovendo uma abordagem interseccional, inclusiva e transformadora.

Relatos do Asè:

Agora, o problema disso é que você, se você fica perdido dentro da abordagem mesmo, porque você prepara um material e você não pode apresentar (...) a escola, a supervisão ou coordenação. A gente tem que apresentar um plano de aula, tudo isso, fica fazendo um pente fino e tudo o que você vai apresentar. Todo o contexto social, independente que seja na religião ou não, é cortado, porque não é interessante para a escola trazer essa problemática, discutir sobre isso. E toda vez que um aluno abordava uma questão, colocava que fosse uma questão sexual, que fosse uma questão religiosa, qualquer, qualquer assunto que fosse polêmico, a escola cortava. Você não tem que falar sobre isso, você tem que direcionar para a coordenação e manter o foco ali. Mas há esse ponto. Mas a hora da oração tinha todos os dias! Então era uma questão assim dentro da escola estadual, uma questão muito complicada, e eu me senti um pouco perseguida pela direção a partir do conhecimento deles, a partir da minha religião ou da minha pessoa. (Iyáwó Stephanni, 2023).

Complementando o que foi dito por Stephanni e apresentando as expectativas em relação ao espaço educacional – escola- para as pessoas praticantes das religiões afro-brasileiras Thaís sobreleva a importância de um ambiente inclusivo e respeitoso onde, para além do aprendizado formal, é essencial que sejam reconhecidas e valorizadas as crenças religiosas e expressões culturais dos(as/es) estudantes, docentes e funcionários promovendo um espaço de acolhimento e desconstrução de preconceitos. Enfatiza ainda, que é papel da educação criar condições para que essas pessoas se sintam pertencentes, livres para expressar sua identidade e protegidas de qualquer forma de discriminação.

Relatos do Asè:

E que a pessoa que está dentro da sala de aula e que seja candomblecista, umbandista, magista, seja lá o que for, ela também tem o mesmo direito de chegar e se expressar e sem se preocupar de que seus coleguinhas não vão mais falar com você, ou que eles vão começar a fazer várias piadas racistas sobre a sua religião ou sobre a sua família, pelo simples fato de ser uma religião de matriz africana. Então a gente luta por esse futuro e espera que isso aconteça em breve. (Iyáwó Thaís, 2023).

E a educadora conclui:

Relatos do Asè:

(...) pensando principalmente numa lógica de que não tem isso de espaço certo ou adequado para a gente poder falar sobre religião, principalmente

quando a gente trata do espaço das escolas, quando a gente fala que a escola precisa ser laica. Para mim, ela não quer dizer que não deva ser sobre nada mais, mas sim sobre respeitar todas essas diversidades. (Iyáwó Thais, 2023).

O debate sobre a laicidade nas instituições educacionais e a abordagem da religião dentro delas é complexo e envolve diversas perspectivas. De um lado, há a necessidade de garantir um espaço neutro onde todas as crenças sejam respeitadas e onde o conhecimento seja baseado em ciência e valores democráticos. Por outro lado, é inegável que a religião faz parte da formação cultural e histórica da sociedade e, ignorá-la completamente poderia privar os(as/es) alunos(as/es) de um entendimento mais profundo sobre o mundo. Tecer uma análise crítica sobre o tema desvela que a verdadeira laicidade não significa silenciar discussões religiosas, mas sim garantir que elas aconteçam sem imposições ou privilégios a uma crença específica. As escolas, por exemplo, têm um papel fundamental na construção da cidadania e no combate à intolerância, e isso, só é possível se houver um espaço aberto para debater as diversas manifestações religiosas sob uma orientação acadêmica respeitosa.

O ideal, possivelmente, é permitir que a religião seja abordada como um fenômeno cultural, histórico e social, sem promover nenhuma doutrina específica. A área da educação deve ser um espaço para a pluralidade, onde as pessoas aprendam a conviver com diferentes perspectivas e a respeitar as escolhas individuais de cada um(a/e). Essa atitude fortalece valores como respeito, empatia e liberdade de pensamento, fundamentais para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

4.3 No Estado Laico, como resultado do Racismo a educação tão qual a saúde do povo preto, pede socorro

“(...) Felipe, fiquei sabendo que você é do santo! Você é do Terreiro? (...) Pois é, eu tava precisando falar com alguém. Tô passando por uns problemas, estou precisando que você me oriente”. (Relatos do Asè)

Imprimindo uma nova roupagem, o Ègbón Felipe além de dizer de sua identificação com sua divindade - Ọ̀ṣọ̀ṣì- e o pertencimento ao Candomblé como elementos importantes em sua vida, o educador retoma a temática do medo complementando a análise, ao direcionar para o binômio saúde/doença. Saúde e doença são componentes integrados de modo dinâmico nas relações concretas da vida das pessoas e dos grupos sociais. Ao descrever a interessante cena ocorrida no âmbito da escola onde trabalhou, Felipe toma consciência de que esteve entre o sentimento de surpresa e receio, por ter sido sua fé reconhecida no ambiente de trabalho. No momento do relato, o docente apercebeu-se do temor que o deixou pouco à vontade para dizer, inicialmente, de seu pertencimento religioso.

Relatos do Asè:

Foi no ano passado que eu descobri que tinha um colega de trabalho, um professor também, que também era de santo, também do Òṣòṣì, por coincidência. A gente ficou conversando. Ai teve um dia que a diretora da escola, viu a gente conversando e me chamou e falou assim: - Felipe, fiquei sabendo que você é do santo! Você é do Terreiro? Eu confesso que, a princípio, me deu um frio na barriga. Será que eu falei alguma coisa que não deveria? Será que ela vai me chamar atenção por isso e tal. Ai eu falei assim: - Não, eu sou sim! Sou iniciado no Candomblé. Ai ela: - Pois é, eu tava precisando falar com alguém. Tô passando por uns problemas, estou precisando que você me oriente. E ela veio desabafar comigo dos problemas dela, pedindo um aconselhamento espiritual. E foi bem ao contrário do que eu imaginava. (Risadas). (Ègbón Felipe, 2023).

O episódio sugere que, à medida que nos apropriamos das diversas formas de lidar com o medo, aprendemos a traduzi-lo em gestos e palavras. Segundo autores simpáticos ao culturalismo, a percepção do que causa medo varia historicamente e culturalmente, conforme o repertório de vida de cada indivíduo (BOAS, 1940). Nesta perspectiva, o sentimento expresso pelo educador demonstra como a subjetividade do praticante do Candomblé está modulada por suas percepções intimamente ligadas aos estímulos externos criminalizadores, preconceituosos e segregadores, que, ameaçadoramente, são produtores do temor, muito embora, não se tenha certeza de uma ameaça real que leva o(a/e) candomblecista a aflorar o sentimento que reflete e incita o próprio instinto de proteção. No entanto, neste episódio, a revelação de que a diretora busca ajuda espiritual subverte essa expectativa.

Por outro lado, o desfecho da cena denuncia o que muitos estudiosos do tema já apontavam - os Terreiros de Candomblé e de Umbanda como locais que além de promover educação, também contribuem para a preservação da Saúde Pública, Coletiva e Individual. Esses espaços desempenham um papel importante no tratamento de desequilíbrios psíquicos e sociais atuando direta e indiretamente no cuidado assistencial e acolhimento daqueles que precisam. Operando simbolicamente por meio da combinação de práticas rituais que incluem banhos de folhas, rezas, ebós, entre outras, é comum que pessoas procurem os Terreiros e seus(as) integrantes para desabafar ou buscar orientação em momentos de aflição.

A mudança de tom de nosso narrador deixa perceber como o medo inicial dá lugar ao alívio e à surpresa positiva quando o Ègbón percebe que, pelo seu pertencimento a religião, em vez de ser advertido, é reconhecido como alguém capaz de oferecer orientação.

A cena também evidencia como o medo, quando presente, pode nos fortalecer ou nos paralisar. Como processo patológico, manifesta-se de forma mais intensa do que o necessário e frequentemente está associado a fatores que não representam perigo real. Nesse sentido, as colocações do educador direcionam para como esse sentimento ao ser originado pelo racismo,

desequilibra os(as/es) praticantes das religiões afro-brasileiras, caracterizando um processo que, se não cuidado, pode atingir níveis patológicos.

O medo provocado pelo racismo pode ser profundamente paralisante, afetando a autoestima, a segurança e a liberdade de expressão de quem sofre discriminação. Esse temor se manifesta de diversas formas, como ansiedade, retração social e até mesmo impactos físicos e psicológicos severos. No contexto do Candomblé, essa questão se entrelaça à maneira como a religião promove a cura e a superação de enfermidades. Mas você, leitor, pode se perguntar: de que forma o Candomblé contribui para essa cura?

Para o sagrado afro-brasileiro a doença (*àrún*) é vista como um desequilíbrio ou ruptura entre o *Orùn* e o *Aiyé* caracterizada por uma desorganização cosmológica que leva a uma desordem espiritual que rompe com a harmonia individual e coletiva. Para restaurar a saúde (*ilera*) é preciso reestabelecer a estabilidade e, neste sentido, exige uma compreensão dos motivos que levam aos desequilíbrios. Motivos que, no contexto desta investigação, se assenta no racismo em todas as suas modulações.

A luta contra o racismo e a superação do medo passam pela reafirmação da identidade e pelo fortalecimento da espiritualidade. O Candomblé, ao preservar tradições e oferecer suporte, se torna um espaço de resistência e (re)existência, cura para aqueles(as) que enfrentam a discriminação. Essa religião possui ações específicas para tratar enfermidades físicas e espirituais, também ligadas ao medo e à opressão.

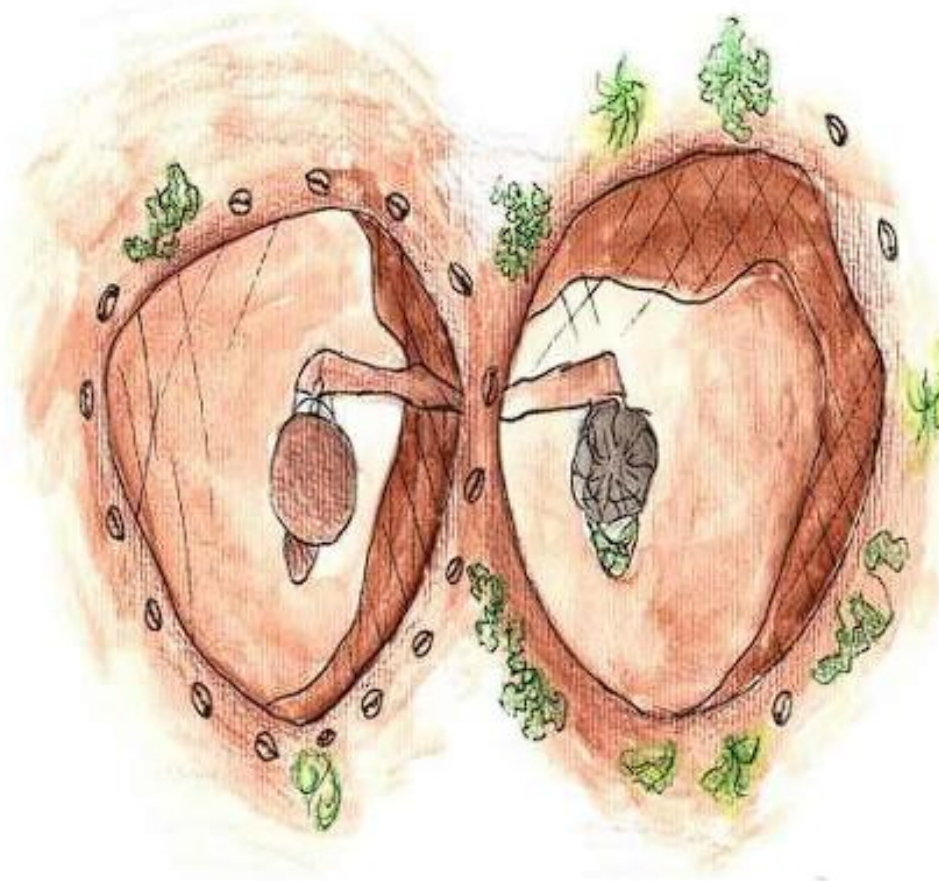
A busca por *ilera* é a procura por cuidados que necessitam de um conjunto de ações e serviços capazes de identificar as interações dos determinantes do *àrún*, para que se possa atuar de forma efetiva em seu enfrentamento. Identificação que acontece, por vezes, pela consulta a *Òrúnmilà*, o oráculo de *Ifá*.

Após detectados os motivos da enfermidade, são orientadas práticas rituais que podem contribuir para a restituição da energia vital de forma a recompor o equilíbrio, não somente do corpo, mas de todas as coisas com as quais ele se relaciona, pois, é sabido que diferentes elementos do ecossistema interferem no processo saúde/doença.

(...) o equilíbrio é restabelecido pelas práticas rituais que visam transmitir, compartilhar e potencializar o *Asé*, mantendo a homeostasia espiritual e física do indivíduo. Em alguns casos, este reequilíbrio depende do ritual de iniciação e, por conseguinte, de obrigações rituais e sociais que buscam reforçar o *Asé* constantemente e que compreendem uma série de práticas como estratégias de cuidados. Desta forma, o cuidar da saúde pode compreender uma relação intersubjetiva, desenvolvida em um tempo contínuo e que deve incluir os desejos e as necessidades pessoais. (GOMES, 2020, p. 250-251).

Pesquisas nas áreas de Antropologia, Psicologia, Medicina e Ciências Sociais já exploram como o Candomblé pode contribuir para o cuidado em saúde, especialmente no atendimento as comunidades que valorizam a espiritualidade como parte do processo de cura. A integração entre Candomblé e a medicina oficial pode fortalecer abordagens holísticas de saúde, respeitando a diversidade cultural e espiritual dos(as/es) pacientes. Para melhor compreensão desta associação é preciso um esforço para reconhecer de que maneira os diferentes fenômenos perpassam pelo conjunto de mitos e lendas do panteão africano (*Itan*).

Ilustração 5 - Entre remédio e oferenda



Fonte: Acervo do Ilê Asê Sòpònnón

Neste sentido, um interessante caminho é a narrativa do conflito entre as divindades *Ọsányìn*¹³⁶ e *Ọrúnmìlà*¹³⁷. O *Itan* conta a facinante história da íntima relação entre Remédio, *oògun*, filho de *Ọsányìn* e, Oferenda - *ẹbọ* - filho de *Ọrúnmìlà*, onde o primeiro apresenta uma capacidade curativa efetiva ao ser alimentado pelo segundo.

Relatos do *Asè*:

¹³⁶ Divindade conhecedora do poder das plantas litúrgicas e medicinais.

¹³⁷ Divindade testemunha da criação, da sabedoria e divinação.

Em tempos remotos, dizem que o rei Ajalaiè para descobrir entre Òsányìn e Òrúnmìlà qual era a divindade mais poderosa submeteu ambos a uma disputa na qual Rêmedio, o filho de Òsányìn e Oferenda o filho de Òrúnmìlà foram enterrados nas profundidades de poços paralelos por sete dias.

Ao final do tempo estipulado ambos seriam chamados e o primeiro a responder seria o ganhador conferindo a seu pai o título de divindade de maior poder. Entretanto, Òrúnmìlà secretamente, havia feito um orifício na terra para que pudesse dar comida e água ao seu filho, garantido-lhe a sobrevivência. Remédio ao descobrir a manobra fez um trato com seu adversário, se este repartisse a comida com ele. Propôs que quando chamados, não responderia, o que garantiria vitória ao pai de Oferenda. E assim foi feito. (Histórias de Terreiro)

Pensando o racismo como uma patologia social podemos entender como ele afeta profundamente as estruturas da sociedade, perpetuando desigualdades e causando impactos psicológicos e econômicos. Por essa perspectiva o racismo não é apenas um problema individual, mas sim um fenômeno sistêmico que compromete o funcionamento saudável de uma sociedade. Como estrutural impacta a saúde mental da população negra, causando ansiedade, depressão e estresse crônico. A precarização do sistema de saúde e as desigualdades sociais agravam esse quadro, limitando oportunidades econômicas e educacionais. Para enfrentar essa realidade, é essencial investir em políticas públicas inclusivas e garantir representatividade nas relações terapêuticas.

O reconhecimento das fobias resultantes do racismo estrutural, aliado à valorização da conexão entre práticas originadas dos saberes oficiais e tradicionais, pode fortalecer tanto a saúde quanto a educação. Essa integração possibilita a criação de uma rede de apoio que promove o bem-estar, previne doenças e contribui para a recuperação das populações afetadas, como exemplificado no *Itan*, pela associação entre *oògun* e *ẹbọ*.

Situando de maneira geral os processos de enfermidades e, buscando uma análise aprofundada que proporcione uma melhor compreensão dos fenômenos ligados à promoção da saúde - *Ilera* - no âmbito do sagrado do Candomblé, outra história relevante tem a divindade *Şònpònná (Omolu)* como protagonista.

Omolu também chamado de *Obálùàiyè* é consagrado como o senhor da doença e da cura, portanto, da vida e da morte. Ao atravessar fronteiras, seu culto foi expandido por todo o território *Yorubá*. Essa divindade carrega vários epítetos; todavia, seu nome abrangente e genérico é *Omolu*, onde *Omo* é traduzido como filho e *Olú*, senhor, ou seja, o “Filho do Senhor”, ou, por outra, *Omo-Ilu*, rei, dono, Senhor da Vida.

O pesquisador Pierre Verger (1981) abre a possibilidade de sua naturalidade ter se dado na cidade de *Ibadan* onde este é considerado *Elempe*, ou melhor dizendo, rei dos *Tapás/Nupês*. Evidenciando seu aspecto mais violento, pelos *Nupês* foi denominado *Şòpònnón*, por

relacionar-se à quentura produzida pelo Sol. Dizem que *Omólú* se cobre com um capuz de palha, *azè* (palha da costa ou fibra de ráfia extraída do *igì- ògòrò*) por refletir em seu rosto, o brilho e a luz deste astro rei. Ainda relacionado a quentura foi nomeado *Ilé igbona* cujo significado é o “*Senhor das terras quentes*”, demonstrando sua conexão com o elemento fogo encontrado nas camadas mais profundas da terra, conforme evidenciado pelas lavas advindas dos vulcões em erupção. (BARROS, 2009, p. 244).

Pelo povo *Fon*¹³⁸ o Senhor da Terra, (*Aynon*) em temor ao seu poder, foi nomenado *Sakpatá*, aquele que corta e mata. *Omólú* carrega consigo a condição de proprietário de tudo que se encontra não somente na superfície, mas também, no interior da terra, sendo portanto, chamado pelo termo *Yorubá*, *Obálùàiyè*, onde *obá* é traduzido como rei e *Aiye*, terra, ou seja, *Obá+ilu+ aiye*, *Rei e Senhor da Terra*.

Fotografia 45 - *Omólú* do *Bàbálòrisá* Eduardo



Fonte: Acervo do *Ilè Asè Sòpònnón*

A terra guarda o segredo do Invisível, sendo a ela encaminhados os corpos que, posteriormente, serão restituídos (SODRÉ, 1988, p.05). Por essa ideia, *Obálùàiyè/Omólú* preside a germinação, sendo todos os grãos pertencentes a ele, relacionando a divindade ao desenvolvimento dos tubérculos capazes de nutrir e revigorar o corpo (*Ara*).

Por isso, os grãos de pipoca (*doburu*) possuidores de um sentido ambíguo, são considerados sua principal oferenda. Esse milho simboliza a vida, a multiplicação e a abundância, ao mesmo tempo em que representa a deterioração, a decomposição e a

¹³⁸ Povos da região de Daomé, atual República do Benin.

transformação da matéria. *Doburu* expressa o ciclo da vida e o ritmo do universo, dado que, ao ser aquecido, o grão fechado estoura, formando uma pequena flor branca, que pela influência do tempo torna-se murcha e ressequida.

Segundo Verger (1955), *Sòpònnón* é um nome raramente pronunciado, pois remete à estreita ligação dessa divindade com a morte, os Eguns e os Ancestrais. *Sòpònnón* é temido e reverenciado como o senhor das moléstias (*àzon*) contagiosas e epidêmicas, como varíola, catapora, rubéola, sarampo e outras. Foi intitulado *Jéholú*, “Senhor das Pérolas”, ora em alusão às pústulas provocadas pela varíola, ora referindo-se às pérolas entregues por *Yemọnjá*, com as quais são confeccionados os colares que simbolizam sua riqueza e poder.

Ilustração 6 - *Omólú* varre as doenças do mundo



Fonte: Acervo do *Ilê Asè Sòpònnón*

Além disso, carrega o apelativo de *Afoman*, “o contagioso”, em referência à relação entre suas feridas, narradas nos mitos, e as lesões cutâneas transmitidas aos seres humanos. Por essa conexão, também é chamado de *Azansú*, na junção de *àzon* + *Sú*, cuja tradução é “Homem Enfermo”, ou *Azouany*, “Aquele que cheira a doença”. Ainda, é conhecido como *dohosu* ou *dokuno*, o “Senhor da Morte” (PARÉS, 2007).

Omólú, Rei dos Nagôs, carrega as cores preto, branco e vermelho, simbolizando o princípio de participação simultânea. Em um universo semântico de múltiplas significações, o branco representa o luto pela morte, que por sua vez, proporciona o renascimento e a continuidade.

O preto, como símbolo do silêncio e da resignação, remete a um sagrado que evoca a ideia de segredo, de mistério vital. O vermelho vem dizer da energia, vida e força. Traduz o barro retirado da terra e, é no ventre da terra que a vida e a morte se transformam. Em uma ambivalência de sentidos que interliga esses conceitos, como energia e força, a cor vermelha é interpretada como o sangue que, ao ser derramado, representa a perda da vida, ou seja, a morte, e, simultaneamente, em um paradoxo, o sangue é o elemento que circula nas veias, impulsionando a existência da própria vida, trazendo força e vitalidade.

Omólú carrega consigo o *sàsàrà*, palavra yorubana pela qual é chamada sua insígnia fundamental. Instrumento que possibilita seu agir no mundo. Esse cetro materializa seu poder e sabedoria. Confeccionado por um feixe de nervuras de dendezeiro, o *sàsàrà* simboliza a multiplicidade, sendo enfeitado com búzios - que representam sua riqueza - e pequenas cabaças - que guardam seus segredos (*awó*) ligados a cura. *Sàsàrà* corresponde a união das palavras *sàsà*, pintas de varíola e *arà*, ato ou efeito de esfregar, tirar, porque é com ele que a divindade varre as impurezas e as moléstias para as entranhas da terra, restituindo a saúde para preservar a vida.

Fotografia 46 - *Sàsàrà*



Fonte: Acervo do *Ilè Asé Sòpònnón*

Ainda fundamentando a importância deste princípio cosmológico, o *Itan* abaixo reproduzido mostra a razão pela qual, no Candomblé, a divindade é invocada não somente para promoção de *ilera*, mas principalmente, para a retirada de *àrùn* do meio social, pois, ensina que a saúde é o bem mais precioso a ser preservado.

Relatos do Asè:

Quando Omulu era um menino de uns doze anos, saiu de casa e foi para o mundo para fazer a vida. De cidade em cidade, de vila em vila, ele ia oferecendo seus serviços, procurando emprego. Mas Omulu não conseguia nada. Ninguém lhe dava o que fazer, ninguém o empregava. E ele teve que pedir esmola, mas o menino ninguém dava nada, nem do que comer, nem do que beber. Tinha um cachorro que o acompanhava e só. Omulu e seu cachorro retiraram-se no mato e foram viver com as cobras. Omulu comia o que a mata dava, frutas, folhas, raízes. Mas os espinhos da floresta feriam o menino. As picadas de mosquito cobriam-lhe o corpo. Omulu ficou coberto de chagas. Só o cachorro confortava Omulu, lambendo-lhe as feridas. Um dia, quando dormia, Omulu escutou uma voz: -Está pronto. Levanta e vai cuidar do povo. Omulu viu que todas as feridas estavam cicatrizadas. Não tinha dores nem febre. Obaluaê juntou as cabacinhas, os atós, onde guardava água e remédios, que aprendera a usar com a floresta. Agradeceu a Olorum e partiu. Naquele tempo uma peste infestava a Terra. Por todo lado estava morrendo gente. Todas as aldeias enterravam os seus mortos. Os pais de Omulu foram ao babalaô e ele disse que Omulu estava vivo e que ele traria a cura para a peste. Todo lugar aonde chegava, a fama precedia Omulu. Todos o esperavam com festa, pois ele curava. Os que antes lhe negaram até mesmo água de beber agora imploravam por sua cura. Ele curava todos, afastava a peste. Então dizia que se protegessem, levando na mão uma folha de dracena, o peregrum, e pintando a cabeça com efum, ossum e uági. Os pós branco, vermelho e azul usados nos rituais e encantamentos. Curava os doentes e com o xarará varria a peste para fora da casa, para que a praga não pegasse outras da família. Limpava casa e aldeias com a mágica vassoura de fibras de coqueiro, seu instrumento de cura, seu símbolo, seu cetro, o xarará. Quando chegou em casa, Omulu curou os pais e todos estavam felizes. Todos cantavam e louvavam o curandeiro. E todos o chamaram de Obaluaê, todos davam vivas ao senhor da Terra, Obaluaê. (PRANDI 2001, p. 204-206).

Ainda fundamentando a importância deste princípio cosmológico, o *Itan* abaixo reproduzido mostra a razão pela qual, no Candomblé, a divindade é invocada não somente para promoção de *ilera*, mas principalmente, para a retirada de *àrùn* do meio social, pois, ensina que a saúde é o bem mais precioso a ser preservado.

A festa de *Omólú* conhecida como *Olubajé*, (*olu* – aquele que, *gba* – aceita, *jé* – comer, ou seja, *olu* – aquele que, *bajé*- come com) é fundamentada por um de seus muitos mitos. Essa celebração objetiva a garantia de saúde e vida fértil aqueles que dela participam.

Seu ritmo característico, que determina o compasso de sua dança, é conhecido como *Opanijé* pois, lembra que “*ele mata qualquer um e o come*”. Verger (1997) assevera que, na África, *Opanijé* corresponde também a sua palavra de saudação. Em sua dança, na cadência de

seu ritmo, *Omólú* procura alternar seus movimentos, ora movendo-se para a direita e ora para esquerda. Nesta feita, ora vira as palmas de suas mãos para cima e ora para baixo, em um continuo cujo significado alude a vida e a morte, ou melhor dizendo, aos períodos de vivência dos seres que tem seus momentos alternados entre saúde e doenças. *Omólú*, por vezes, com seu cetro aponta para o *Ọ̀rùn* , para logo depois apontar para *Àiyé* , lembrando o processo de conexão entre os dois níveis de existência. E não é a toa que sua saudação é *Atotò* – Silêncio, afinal, todo respeito ainda é pouco, o rei da terra com sua sabedoria e poder, habita entre nós!

Fotografia 47 - Mesa de *Olubajé* – *Ilè Asé Sòpònnón*



Fonte: Acervo do *Ile Asé Sòpònnón*

O Banquete do Rei (Cântico do Afoxé Ilẹ̀ Asé Sòpònnón)

Composição: Paloma Marques

*Esù anunciou, rua estremeceu
Sàsàrà a ferida curou
O Rei apareceu
Primeiro veio Ogun e todos os Odé
Ogunhê, Okê Arô, Loci loci
Pro banquete do Rei
Nanã nossa mãe trouxe as Iyabás
Iemanjá, Osun e Oya
Pro banquete do Rei
Xangô abriu as portas de seu palácio real
E com as bençãos de Osalá
O Banquete do Rei
Atotô a Omolu O Senhor da Terra
A sua benção.*

Saindo da riqueza do imaginário mítico africano e retomando os dados da pesquisa, observa-se que foram elencados diversos fatores que, certamente, escancaram as assimetrias presentes nas relações sociais quando considerado seu caráter étnico-racial. Relações pautadas na estigmatização das religiões de matrizes africanas.

Deste ponto de vista, pensar na saúde da população negra, é constatar que apesar da existência de uma Política Nacional de Saúde Integral Negra (PNSIPN), instituída pelo Ministério da Saúde em 2009 que, entre suas diretrizes prevê em seu artigo IV a - “promoção do reconhecimento dos saberes e práticas populares de saúde, incluindo aqueles preservados pelas religiões de matrizes africanas”. (Brasil, 2009)¹³⁹ - ainda se observam dificuldades relativas à sua implementação por essa esbarrar na superficialidade de adesão por parte das gestões públicas - Municípios e Estados.

Por outra, os depoimentos comprovam a importância da compreensão da cultura dos povos não ocidentais e da necessidade de fortalecimento dos estudos das religiões sem uma conotação doutrinária ou confessional, onde o(a/e) educador(a/e) candomblecista possa trabalhar os conhecimentos relativos à sua religião sem ter que medir as palavras - como relata a *Ìyáwó* Camila:

Relatos do *Asè*:

Então a gente acaba ficando muito amarrado, muito em segundo plano. A gente sempre precisa de medir as palavras. A gente precisa sempre observar o nosso discurso. A gente precisa trabalhar com eufemismos simples. Enquanto que a gente percebe que outros profissionais da mesma área que pertencem a outras religiões, eles podem falar abertamente. (Ìyáwó Camila, 2023).

As narrativas dos(as) educadores(as) denunciam situações de discriminação, preconceito e *bullying* sofrido pelas pessoas candomblecistas em geral, fazendo notar que estes acontecimentos não ocorrem somente com os(as/es) aprendizes. Reforçaram o entendimento de como o medo, para os(as/es) praticantes desta doutrina, assumi modulações, ora se apresentando como mecanismo de proteção, ora funcionando como um construto psíquico alimentado pelo espectro do biopoder direcionado a religião do Candomblé.

Religião cujos ritos e rituais não convergem com os seguimentos cristãos e por isso são classificadas como feitiçarias (SODRÉ 2023), como bem lembra a *Ekedji* Taynara ao dizer do que já ouviu dos(as/es) alunos(as/es) a respeito dos conteúdos ligados ao sagrado afro-brasileiro

¹³⁹ Para uma melhor compreensão do tema, recomenda-se a leitura do material *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS*, elaborado pelo Ministério da Saúde do Brasil, por meio da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa e do Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. A obra está em sua terceira edição, publicada pela Editora do Ministério da Saúde, em Brasília, no ano de 2017, com um total de 44 páginas.

e de seu temor que se estende a reação das famílias dos(as/es) educandos(as/es) quando se trata desse assunto. Fato já abordado por Flávia Carolina.

Relatos do Asè:

(...) então, com turmas mais novas, eu já ouvi aquele tipo de comentário também: - Ah isso é coisa do capeta, isso é macumba! E também eu acho que intervir nessas aulas é muito difícil sim, porque eu não sei, eu acho que eu tenho um pouco, eu tive um pouco de medo, já às vezes, por exemplo, alunos que são filhos de pastores... (Ekédji Taynara, 2023).

Já é sabido que do movimento de demonização e segregação resultou o acúmulo de capital e de gênese de um biopoder, que, conseqüentemente, em uma perspectiva de análise tematizada historicamente, remeteu ao terror de ter-se geradas ações sociais violentas ou preventivas de classes umas contra outras, ao tornar-se público uma manifestação da religião de origem negra.

O medo em relação as religiões de negros(as/es), se mostra frequente, posto essas serem associadas ao conceito do maligno, sendo, portanto, um elemento que pauta o preconceito, a discriminação e o racismo religioso em um efetivo agravamento do rechaço a tudo o que advém da cultura negra.

Essa realidade continua sendo evidenciada pelo depoimento de Taynara ao frisar novamente como os(as/es) alunos(as/es) do ensino básico recebem os conteúdos ligados à religião no contexto de estudo da História da África e mais, aponta para como a educação isoladamente da família não consegue modificar o cenário discriminatório e preconceituoso.

Relatos do Asè:

Eu acho que é assim: Então sei lá, para eles é tão certo que o que é certo e o que é errado, sabe? Que falam que é coisa do demônio. Você fala assim ou assado, você não pode falar isso. Mas eu acho que a faixa etária também. A falta de maturidade de que vem de casa e educação não passa disso, não faz com que não se repita depois, entende? (Ekédji Taynara, 2023).

Infelizmente, na atualidade, o racismo religioso ainda reverbera em comportamentos fenomenológicos de demonização de determinadas entidades e/ou divindades, constituintes das religiões de matrizes africanas. Daí a certeza da relevância de um movimento educacional antirracista como caminho para a transformação social.

A educação antirracista permite a problematização das atitudes de disseminação de malgrado por parte dos cristãos evangélicos que, ao canalizarem angústias sociais para ganhos próprios, conferem atributos pejorativos e aparências demoníacas as divindades e entidades ligadas a essa expressão religiosa. Esses atributos são frutos de uma construção/apresentação conturbada dos princípios cosmológicos afro-brasileiros estimulados e perpetuados por uma

herança de pseudomoralidade e medo. As próximas palavras da candomblecista Stephanni reafirmam todo o exposto.

Relatos do Asè:

Muitas vezes eu fiquei parada e não falei nada, e deixei a agressão vir a comportar a mente da pessoa e, não soube como responder. Muitas vezes na escola a gente não sabe como responder. Lidar com o racismo, com o tentar levar para a sala de aula. Muitas vezes o que eu fiz? O que eu fiz? Tentei levar muito para conversa sobre a temática, ali, como uma coisa lúdica, mas eu fui... até os próprios alunos, muitos deles não estão acostumados com essa recepção, estão acostumados com falar que Orixá, é isso aí: - É macumba, professora, isso é coisa do diabo! (Ìyáwó Stephanni, 2023).

E a educadora demonstrando desilusão, conclui:

Relatos do Asè:

Pode falar isso, mas na sala de aula não. E aí leva para o pai e a direção... até que eu explico qual é a situação... (Ìyáwó Stephanni, 2023).

As situações relatadas fazem lembrar os recentes fatos que evidenciaram o elo construído e fomentado constantemente por membros e chefes de igrejas neopentecostais entorno da figura do demônio cristão com o princípio cosmológico, Èṣù, no período em que o mundo foi solapado pela crise sanitária da Covid-19 causada pela corona vírus (SARS- Cov-2).

Esse fenômeno foi alarmante e contundente, pois, em um momento de medo e dor, surgiram expressões pejorativas como *pandemônio* e *exu-corona* (TORRES & MARTINS, 2021), utilizadas para culpar, de forma sistemática, os praticantes das religiões afro-brasileiras pelos problemas de saúde globais. Essa distorção ignorou as graves consequências de associar um princípio cosmológico fundamental ao principal agente da pandemia.

Trata-se de uma tentativa cruel de imputar a responsabilidade da crise sanitária a essas comunidades, reforçando um imaginário deturpado que já há muito tempo vincula, de maneira equivocada, as forças atuantes nas religiões afro-brasileiras a doenças e infortúnios individuais e coletivos. Esse tipo de narrativa legitima processos de segregação e justifica o abandono estatal das pessoas que se relacionam com esse sagrado, aprofundando a marginalização dessas tradições.

A relação com a morte na conjuntura da pandemia instituiu novos hábitos levando as pessoas para o limiar da vida social. Temeu-se a chegada sorrateira, repentina, do processo pandêmico que não permitiu cerimonial. A morte, quando em um contexto de “sorte”, acontecia de forma assistida nos hospitais, entretanto, mesmo neste ambiente, a finitude se dava longe dos olhos dos entes queridos e da possibilidade de despedida.

Neste período, o decesso individual comparecia sem de fato se fazer anunciar, deixando somente o amargo sabor da separação, da definitiva ruptura da teia afetiva - solidão. O muito que restava, eram rituais de luto rápidos e pragmáticos determinados pelo perigo do contágio.

A pandemia deixou evidente que o acesso à saúde do povo brasileiro é, também, definido a partir do componente racial, onde sujeitos racializados como pretos, pardos e indígenas possuem menos possibilidade de acesso à saúde que parte da população branca. Neste contexto, o Estado abstém-se do seu papel que, com certeza deveria ser de defesa aos interesses mais amplos e não de privilégio a uma parte determinada da população. Essa forma de proceder é demonstrada pela desigualdade em seus diversos aspectos, como nas piores condições de saúde, de educação, moradia e trabalho, nos acessos a informações precisas e no saneamento básico oferecidos as pessoas menos abastardas.

A pestilência descortinou a discrepância no atendimento do serviço de saúde pública, como no concernente a utilização de leitos e UTIs, ou na não igualdade de recursos, tais como, oxigênio, remédios e vacinas, escarnando assim, a desproporcionalidade nas hospitalizações e, conseqüentemente, nas mortes por casos de COVID-19 nos grupos raciais não-brancos, exemplificando o que existe de um fazer médico escamoteado pelas práxis políticas.

As conseqüências da doença tornaram-se ainda mais graves pela deficiência social e pelo estigma que a comportou, pois, venhamos e convenhamos, entender esse processo requer uma retomada de análise de uma especificidade de classe, marcada pela história e pela condição social dos que a produzem.

Assim, a pandemia do Corona vírus, pensada a luz da questão étnico-racial, explicitou as piores condições estruturais para o efetivo isolamento social. Isolamento que se mostrou imprescindível para o combate a propagação da doença, mas que por outro lado evidenciou que as enfermidades incidem, em maior proporção, na população negra e periférica onde, como já comprovado por estudos da área da saúde, estão incluídas as pessoas com fatores de riscos, como doenças cardíacas e diabetes. Doenças que, no contexto da pandemia, funcionaram como principais morbidades responsáveis pelo aumento do risco de morte por COVID-19.

Todavia, em um caráter contraditório abarcado por uma ironia mórbida, a pandemia, de uma forma ou de outra trouxe para todas as etnias e raças, a dor diante da ocorrência da morte e, na tristeza da cerimônia de luto negada, a impossibilidade de ressignificar o sofrimento, deixando cicatrizes ainda mais profundas. Entretanto, a finitude mesmo se mostrando cruel para os diferentes grupos sociais, não obstante, se apresentou mais gravemente, para as minorias periféricas.

Por conseguinte, o acontecimento desta enfermidade motivou o mundo a se unir pela sobrevivência, apontando a importância da composição de saberes, do constituir-se em relação ao próprio contexto, posto que, estar no mundo é se dar conta que o todo é maior que a soma das partes e que, na essência da humanidade existe a característica da multiplicidade que aliada a empatia e ao respeito nos leva a identificação com o cosmos e todos os seus elementos. Segundo a cosmovisão africana, todos os elementos pertencem a um único universo. Essa perspectiva considera a natureza em sua totalidade e vê a materialidade humana como resultado da soma de todos os componentes que constituem essa natureza.

Do ponto de vista da educação, durante a pandemia de COVID-19, o racismo estrutural agravou as desigualdades educacionais, impactando principalmente comunidades racializadas. Com o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto, muitos(as/es) estudantes negros(as/es) e indígenas enfrentaram barreiras como acesso limitado à internet e à tecnologia, enquanto políticas públicas pouco eficazes ignoravam suas necessidades específicas. A falta de suporte adequado aprofundou a exclusão, perpetuando disparidades históricas na educação e revelando como o racismo se aproveitou da crise sanitária para reforçar desigualdades já existentes.

Para as pessoas praticantes do Candomblé, a educação é utilizada como uma ferramenta de resistência e transformação social e nesta perspectiva, o abandono de uma posição religiosa demasiadamente autocentrada e antropocêntrica e de um padrão de lógica argumentativo que é orientado por um poder ocidental dominante é primordial para uma atuação integrada entre saúde e educação, com a necessidade de promover a prevenção às doenças e garantir o acesso a serviço de saúde as comunidades escolares.

As religiões afro-brasileiras fornecem um contraponto ao apagamento cultural imposto por sistemas eurocentrados favorecendo a procura por uma articulação entre saúde e educação. Permite absorver incertezas e conceber possibilidades de (re)organização das relações sociais, em uma perspectiva harmônica e equilibrada. Ao reconhecer e respeitar as diversas formas de *ser* e *estar* no mundo contribui-se para o respeito as diversas epistemologias e a preservação da saúde individual e coletiva superando as imposições do racismo em suas variadas modulações. No mais, pelo desenvolvimento de uma educação antirracista pautada também nestes valores e saberes, tem-se a possibilidade de superação dos desafios impostos pelas desigualdades, especialmente no que diz respeito àquelas exacerbadas no acesso ao ensino e a saúde.

A educação é um fio que tece futuros, um tambor que ressoa histórias ancestrais e um vento que sopra libertação. No terreiro de saberes, onde memórias se entrelaçam com esperanças, nasce a força que desfaz grilhões e expande horizontes. Reconhecer o racismo

estrutural que obscurece trilhas de aprendizado é dar nome ao que precisa ser transformado. É compreender que políticas educacionais e de saúde inclusivas não são concessões, mas direitos—sementes que florescem em territórios de resistência. Quando a grade curricular acolhe múltiplas vozes, quando o legado negro e indígena é tecido na narrativa oficial, a sala de aula transcende seus muros e se torna espaço de justiça. Cada ensinamento carregado pela oralidade e pelo rito do Terreiro fortalece não só o intelecto, mas a alma coletiva.

E assim, na dança do conhecimento, onde história e identidade se entrelaçam, a educação se torna chão fértil para um Brasil que se ergue em igualdade. A superação da crise não vem apenas do remédio ou da reforma, mas do resgate do pertencimento, da valorização do diverso e da consciência que pulsa em cada saber ancestral – saber que une remédio e oferenda.

4.4 Na querela da laicidade do Estado brasileiro, o racismo religioso presente no Sistema Socioeducativo e Prisional.

“E, eu sei que tem vários tabus, alguns deles é, por exemplo, o uso de um fio de conta (...) você trabalha na área de segurança não pode usar, mas um terço pode! Se um terço pode, por que um fio de conta não pode?” (Relatos do Asè)

Embora este trabalho não tenha como objetivo aprofundar a análise sobre os sistemas socioeducativo e prisional, os dados obtidos a partir dos diálogos tornaram necessária uma reflexão, ainda que resumida, sobre essas instituições. Isso se deve não apenas ao fato de serem espaços considerados educacionais, nos quais atuam educadores(as/es) candomblecistas, mas, sobretudo, por representarem locais onde se materializam formas de socialização que evidenciam o racismo orgânico que estruturam as instituições públicas brasileiras.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como principal instrumento normativo de garantia dos direitos de crianças e adolescentes, inseriu constitucionalmente essas pessoas como sujeitos de direitos, e assim, prevê em seu artigo 112, as medidas socioeducativas (MSEs) para Doutrina da Proteção Integral daqueles responsabilizados(as/es) pela prática de ato infracional.

O ECA em trabalho conjunto com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)¹⁴⁰, procura criar, desenvolver e manter programas para a execução de medidas de responsabilização de crianças e adolescentes¹⁴¹, pois, segundo as normas do Código Penal

¹⁴⁰ O Sinase teve sua criação aprovada em 11 de dezembro de 2006 através da resolução 119 do Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes, tendo sido instituído pela Lei nº 12.594/2012.

¹⁴¹ As Medidas Socioeducativas (MSEs) previstas na Doutrina da Proteção Integral para adolescentes e jovens, adotadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecem como caminhos os seguintes processos:

Brasileiro, em seu artigo 23 - menores de 18 anos são inimputáveis, posto que, são compreendidos a partir da ideia de pessoa em desenvolvimento cujas significativas mudanças físicas e psíquicas estão em processo de maturidade. Mudanças que culminarão com uma organização do sistema de valores e crenças, responsáveis pela constituição da subjetividade. Mas quem são estas crianças e jovens que adentram o sistema socioeducativo?

Para responder a essa questão se faz necessário pensar de forma interseccional, visto serem variados os fatores que acabam por determinar a entrada destas pessoas no sistema. Estudos sobre a desigualdade racial e social destacam que questões relacionadas à raça e às condições socioeconômicas ao serem impactadas pela violência cometida contra crianças e jovens e seus grupos sociais, acabam por contribuir para a ocorrência de atos classificados como infracionais.

Analisando o Levantamento Nacional de dados do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2023), a professora de Sociologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), Juliana Vinuto, sustenta que apesar da implementação das medidas socioeducativas se basearem na premissa de que o(a/e) adolescente vive uma fase diferente do adulto, a “ressocialização” deste(a), acontece de forma seletiva, não atingindo todos(as/es) aqueles(as) que comentem atos infracionais, mas, sobretudo, os(as) pobres e negros(as/es). Consequentemente, a tal *ressocialização* funciona como ferramenta para controle, segregação e encarceramento destes(as) jovens e adolescentes. Assim, em seus trabalhos, ancorados nos centros de internação do Rio de Janeiro, a pesquisadora aponta estes espaços, como lugares considerados originariamente destinados à pessoas negras. A docente discute as formas de tratamento diferenciada que são delegadas aos adolescentes considerados brancos daqueles cujos corpos são negros, por quanto, da presença de corpos brancos, nestes ambientes, serem vistas a partir de uma perspectiva de perplexidade e dos demais serem compreendidas de modo naturalizado.

A política do embranquecimento impôs às pessoas negras e pardas a responsabilidade pelo chamado "atraso social", desvalorizando seus corpos e excluindo-as do espaço público. Esse processo se manifestou especialmente na educação, onde, em vez de serem plenamente incluídas, muitas vezes são direcionadas para sistemas socioeducacionais e prisionais, reforçando a marginalização e perpetuando desigualdades.

advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade ou internação em estabelecimento educacional.

As filosofias enraizadas no Candomblé buscam difundir e consolidar os valores éticos africanos como meio de transformar o atual processo axiológico. No entanto, a modernidade frequentemente resiste ou recusa a aceitação dos saberes ancestrais¹⁴², especialmente no que diz respeito à valorização dos corpos negros e ao reconhecimento do conhecimento tradicional.

As epistemologias das religiões de matrizes africanas oferecem uma compreensão da realidade baseada em uma lógica que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do pensamento social, científico e educacional. Essas reflexões possibilitam um exame mais aprofundado da ontologia, cosmologia, axiologia e estética, presentes na sociedade, fortalecendo a reparação do lugar do povo africano e de suas culturas na humanidade. Nesses contextos, principalmente a educação demanda uma visão ampla e sensível às cosmovisões africanas, que questionam a lógica eurocêntrica e contribuem para a inclusão dos corpos negros na construção do conhecimento. Afinal, ao considerar a interseção entre modernidade e desenvolvimento brasileiro, a população negra foi historicamente submetida a diversas formas de violência, o que impactou e ainda impacta diretamente na formação de sua subjetividade.

É no sentido da construção da subjetividade negra dos(as/es) adolescentes acautelados que caminha o depoimento de Daiane. A educadora explica como trabalha a questão do corpo negro junto a eles e elas.

Relatos do Asê:

Então, eu, como educadora social, o meu foco é mudar. Não seria mudar, porque a gente não muda pessoas. Mas assim o meu foco é ensinar a eles que o preto não é ruim, que você falar que você é preto, você está assumindo a sua identidade e isso faz você uma pessoa melhor, não faz de você uma pessoa pior. Você falar que você é pardo, sendo negro, retinto, eu acho que fere a população negra e é uma coisa que eu tenho trabalhado com os adolescentes. - Poxa, você não é pardo, você é negro. E coisas que eu já vi que é um adolescente retinto de dezesseis anos, fala que é negro claro. Eu nunca vi esse termo, mas dentro do sistema que vi de adolescentes, pra que? Para ser aceito? Porque se ele falar que ele é preto, ele não vai ser tão bem aceito. E é uma coisa que é um trabalho árduo. Vou falar assim (Iyáwó Daiane, 2023).

O capitalismo carrega as cicatrizes da violência que estruturou as relações sociais escravistas, legitimando uma ideologia de dominação sustentada pela aristocracia. Apoiada em uma perspectiva eurocêntrica de 'status quo', essa aristocracia justifica o desenvolvimento de critérios hegemônicos. Então, em uma redução do cultural ao biológico, baseados em relações

¹⁴² Saberes da ancestralidade refere-se, entre outras coisas, a um saber teórico e metodológico pluriversalizante, ou seja, que se contrapõe à lógica neoliberal que produziu e ainda produz determinismos individualizantes no sistema contemporâneo de organização social brasileiro. Baseia-se na cultura da *arkhé*. Em uma cultura simbólica que se fundamenta na vivência e no reconhecimento da ancestralidade onde o corpo é compreendido também como território e expressão da natureza.

de poder pautadas em um sistema social de desigualdades (classes) que marginalizam e subalternizam corpos pretos, pardos e indígenas, procura-se explicar o racismo através da característica natural, do status social e econômico ocupado por cada grupo étnico-cultural, configurando a ideia de racismo como um processo natural e não como um processo sócio culturalmente constituído.

Para este sentido apontaram as próximas palavras de Daiane, ao evidenciar sua preocupação com a forma com que são tratados os(as/es) acautelados(as/es) a partir de seus corpos pretos e, como esse fato, acaba por repercutir na construção da subjetividade destes(as) adolescentes, uma vez que, o sistema socioeducativo brasileiro tem em sua essência uma organização estruturante formada não somente pelo patriarcado, mas também pelo racismo.

Relatos do Asè:

Sim, por eu trabalhar dentro do sistema há algum tempo, já há mais de ano, eu vejo que o sistema ele é uma coisa que já é pré-moldada né? Já existe a questão do adolescente, por exemplo, o acautelado. A gente vê até a questão da saúde mental. Por exemplo, vou adentrar um pouco nisso, porque, onde eu trabalho, mais de 90% dos adolescentes tomam medicamento, algum tipo de medicamento. Então a gente vê a diferença até no próprio racismo. De pele mesmo. Se o adolescente sofre saúde mental, ele é negro, ele é vitimizado. Se ele é branco, aí, coitadinho. (Íyáwó Daiane, 2023).

A educadora chama atenção para uma outra face do racismo atrelada a leitura de comportamento ligado a um padrão onde o(a/e) negro(a/e) é sempre descrito(a/e) como uma pessoa que assume um constate papel de vítima ao apresentar atitudes passivas em relação aos problemas e visões distorcidas da realidade. São classificados como pessoas que culpam os(as/es) outros(as/es) por tudo de ruim que lhes acontece, supostamente se escondendo atrás de sua condição de vítima para não se responsabilizar pelas coisas que sucedem, sendo, portanto, incapazes de refletir e analisar suas ações e relações com o meio, encerrando-se em um papel de vítima.

Neste eixo o corpo negro e sua subjetividade são destituídos de sua história social, do reconhecimento do desrespeito às garantias e aos direitos fundamentais, afinal, não se trata de racismo e sim de *mimimi*... Assim, como apontado no trabalho de Jesus (2019) e já comprovado nesta investigação, embora os grupos minoritários sejam possuidores da chave da promessa moderna de se tornar alguém na vida, existe o temor ao racismo à brasileira (Gonzalez, 1982), porque este permanece como instrumento sutil e silencioso de tentar desenvolver nas pessoas negras à invisibilidade, ou por outra, seu lugar de subalternidade, originado e atribuído já a suas gerações anteriores.

A garantia do direito à educação dos(as/es) socio educandos(as/es) apartados(as/es) de sua liberdade, se assenta também nas batalhas para efetivação dos direitos humanos onde, para o cumprimento da integração social, dentre as práticas educativas e de socialização que devem ser asseguradas, reconhece-se como de grande valor, a viabilização de um trabalho sério e criterioso no campo religioso.

Foi para essa direção que seguiu o próximo relato de Daiane que, ao descrever situações acontecidas nestes espaços educacionais, acabou por tornar nítida a pseudo laicidade propagada pelo Estado brasileiro, frente as religiões de matrizes africanas.

Relatos do Asè:

Eu vou contar só um caso que aconteceu há uns meses atrás. Existem alguns parceiros externos da Unidade, onde eu trabalho, que são de assistência religiosa. Só que sempre são pastores da universal. Os adolescentes sempre reclamam muito disso, porque eles entram nos alojamentos, coisa que é totalmente inconstitucional, porque dentro da lei você não pode forçar nenhum adolescente a ouvir nenhum tipo de pregação. Só que, eles vão ao local que os adolescentes dormem. Então, não tem como ele sair correndo né? Está preso. Não tem como ele sair correndo. E a maioria deles reclama porque o pastor da universal falava que eles estavam com o demônio. Que todos eles estavam possuídos. Que iam todo mundo para o inferno. Eram coisas absurdas! (Iyáwó Daiane, 2023).

Apesar da assistência religiosa possuir reconhecimento como direito formal, a narrativa da educadora, juntamente com estudos oficiais ligados à área socioeducacional, vem reafirmar a existência de pessoas que não tendo uma base sólida desenvolvida por uma formação adequada, se apresentam como líderes religiosos e adentram as unidades socioeducativas oferecendo essa modalidade de conhecimento/assistência. Apontam ainda para um sistema socioeducativo onde existe um privilégio ligado as religiões cristãs - católica e evangélica. Alertam para o fato de que, mesmo tendo sido o respeito ao exercício da assistência religiosa assegurado por uma política pública do Estado (declarado laico), essa assistência respeitosa - que deveria ser oferecida de maneira regular e sem constrangimento - é contrariada pelos representantes de seguimentos cristãos que adentram, de maneira sistêmica, as instituições socioeducativas, propagando valores éticos, políticos, sociais e culturais que demandam controle e censura. Esses(as) agentes para além de densificar condutas fundamentalistas que fomentam processos de racismo, elitismo, patriarcado, xenofobia e, principalmente, de desrespeito a diversidade de crenças e pensamentos, violam a prerrogativa legal de liberdade de consciência e de doutrina religiosa aos adolescentes acautelados(as/es).

Daiane como educadora candomblecista, deixa transparecer sinais de incredulidade com as situações vivenciadas pelos(as/es) internos(as/es) e prosseguindo, reforça essa análise ao contar novas histórias acontecidas durante seu trabalho neste ambiente.

Relatos do Asè:

E aí aconteceu, há um tempo atrás, vou contar dois casos assim isolados, mas um foi muito engraçado. Um adolescente falou assim: O pastor da universal falou que a gente não pode se masturbar. Aí eu falei: Porque vocês não podem se masturbar? Porque não! Ele falou que toda vez que a gente se masturba, a gente tá transando com a pombagira¹⁴³! (Ìyáwó Daiane, 2023).

A candomblecista termina o caso, com uma afirmativa que, acompanhada de um sorriso irônico, demonstra todo o seu horror com tamanha apresentação do racismo religioso.

Relatos do Asè:

- O pastor falou isso gente, transando com a pomba-gira! (Ìyáwó Daiane, 2023).

Muito embora a investigação não se assente em uma unidade antropológica que preserve a Cosmologia *Bantu*, para melhor compreensão das colocações da *Ìyáwó* é necessário elucidar que o termo *Pambu Nzila* é considerado advindo da língua *Kikongo* e caracteriza uma figura masculina cuja imagem simbólica apresenta um falo (pênis) de madeira, carregado de búzios. A finalidade do falo é propiciar o deslocamento da divindade entre o mundo material e o espiritual, além da possibilidade da criação do novo, da propagação da espécie ao representar a força da sexualidade como meio de fertilização.

Similarmente ao *Esù* dos *Nâgos* e o *Legba/ Elegbara* dos *Fon*, *Pambu Nzila* significa “Senhor dos Caminhos”, tendo sua aparição na Cosmovisão *Bantu*, como uma divindade que pode se apresentar também feminina, *Nzila*.

Na concepção do estudioso Nei Lopes (2012), a origem do termo *Pambu Nzila* é proveniente do *Kikongo* e do *Kimbundo*, todavia, sofrendo ligeiras variações em seu nome em função da mistura de diversas etnias. O termo *Mpambu* em *Kimbundo* pode ser traduzido como cruzamento, encruzilhada.

Em *Kikongo*, *Mpambu* é traduzido como portão e/ou local fechado e *Njila*, rua ou caminho. Para explicar seu surgimento, acredita-se que com seu poder supremo, *Nzambi*¹⁴⁴ criou o mundo a partir da encruzilhada e designou *Mpambu Njila* como seu guardião, senhor absoluto dos caminhos, aquele dotado do poder de expansão e conquista. *Mpambu Njila* é o responsável

¹⁴³ Como uma figura controversa e polêmica presente no Candomblé e na Umbanda, a Pomba Gira é uma entidade espiritual que representa a independência e sensualidade da mulher.

¹⁴⁴ Senhor Supremo do povo *Bantu*, criador de tudo que existe.

pela encruzilhada, considerada como o umbigo do mundo, ou seja, local ou lugar dos tempos primordiais, onde tudo começou.

Ao sofrer um entrecruzamento das tradições europeias, o termo sofre adaptações não somente na grafia, mas sobretudo no sentido, *Mpambu Njila*, *Pambu Njila*, *Bambogira*, *Pombogira*.

Fotografia 48 - Ègbón Jean em sua *Pambu Njila*



Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Com a influência da religião Kardecista, no interior da religião afro-brasileira – Umbanda - estendendo sua presença posteriormente para as casas de Candomblé - o termo é designativo do espírito de mulheres tidas como prostitutas, cortesãs, concubinas, rainhas e donas de cabarés.

Mulheres cujos princípios morais são fracos ou inexistentes, aquelas consideradas socialmente, desclassificadas. Essa posição se justifica pela construção do feminino apartado das expectativas sociais colonizadoras e dominantes. A partir dessa desqualificação, essas mulheres são capazes de seduzir, arrebatrar e dominar os homens usando como arma - proezas sexuais.

Fotografia 49 - Festa de agrado a *Mpambu Njila* em 2024

Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

De acordo com Silva (2015, p.78) a figura da Pombagira, pode ser entendida como *trickster* feminino habilitadas para desafiar a ordem patriarcal da sociedade brasileira e suas normas sociais. Segundo o autor, é exatamente por comportar esses papéis junto ao papel de “mulher da rua” cujo poder é decorrente do domínio que manifesta sobre seu corpo e sua vontade, que lhe é concebido o estereótipo de prostituta. A Pomba-gira oferece uma visão alternativa sobre o papel da mulher na sociedade brasileira posto que sua presença é marcada por características como sensualidade, independência e irreverência, muitas vezes contrastando com os papéis tradicionais de esposa e mãe. Sua energia é intensa e tradicionalmente associada ao feminino, no entanto, para alguns Terreiros, a conexão com a entidade não depende do gênero do médium, mas sim da afinidade espiritual, dado que, esta energia ligada à sensualidade, também se liga ao poder pessoal e à liberdade, e pode se manifestar em qualquer indivíduo que tenha uma sintonia com esses aspectos.

De vermelho e negro

(Cântico de Terreiro)

*De vermelho e negro
Vestida á noite o mistério traz
De colar de contas
Brincos dourados
A promessa faz
Se é preciso ir
Você pode ir
Peça o que quiser
Mas cuidado amigo
Ela é bonita, ela é mulher
Mas cuidado amigo*

*Ela é bonita, ela é mulher
 E num canto da rua
 Zombando, zombando
 Zombando esta
 Ela é moça bonita
 Girando, girando, girando lá
 E num canto da rua
 Zombando, zombando
 Zombando esta
 Ela é moça bonita
 Girando, girando, girando lá
 Oi girando laroye
 Oi girando laroye
 Oi girando laroye
 Oi girando lá*

Há de se destacar que a sexualidade está presente no discurso das religiões de doutrina cristã, por vezes, como um ato profano. No imperativo moral dos praticantes destes seguimentos, constitui-se em norma não somente a virgindade pré-conjugal, como também a privação do sexo fora da estrutura do casamento. Para certas religiões protestantes e pentecostais é preciso aos jovens e adolescentes, adotarem não somente a virgindade anterior ao rito e/ou sacramento do casamento, como também a supressão dos desejos e prática sexuais solitárias, pois, acreditam que, geralmente, a masturbação é acompanhada de fantasias e imagens eróticas consideradas pecaminosas. A rigor, a sexualidade na perspectiva ocidental é inundada por estratégias de domínio e disciplina do corpo e do desejo na busca pela consolidação da moralidade sexual cristã onde o sexo assumi um contexto pecaminoso quando da transgressão a Lei de Deus, sendo considerado, portanto, uma conduta que fere a ética da obediência a esse sagrado.

Mas, por trás destas modulações de garantias, normas e valores que incidem sobre os comportamentos lidos como adequados, o que será que realmente está sendo julgado? Será que não é a capacidade da mulher em tomar decisões sobre a sua vida e seu corpo, de acordo com os seus desejos e necessidades? Será que não são as pluralidades e a sexualidade que escapam, de diversas formas, ao padrão binário cisgênero, homem/mulher? Não será o direito das pessoas em expressarem e exercerem a sua sexualidade de forma livre, sem medos ou repressão?

A história apresentada por Daiane demonstra como a religião afro-brasileira e suas divindades e entidades constituintes, podem ser instrumentalizadas como ferramenta política para perpetuar modelos de dominação. Modelos que, de maneira alienada, engendrados pelas religiões cristãs, trazem consigo o conservadorismo moralista, como elemento constitutivo

ideológico e cuja diretriz crítica é duramente coercitiva, principalmente no que se refere à sexualidade e outras condutas sociais. Alerta para a incapacidade do Estado de não somente zelar e preservar pela diversidade de ideias e crenças, mas também de prover e gerenciar meios legítimos de atuação, ao deixarem que expressões religiosas interfiram, imponham e universalizem sua concepção moralista nos espaços considerados públicos.

Adverte ainda que, demarcada por um racismo estrutural, a presença da religião no contexto falho das instituições socioeducativas continua atrelada a um processo colonizador, refletindo as ausências e lacunas existentes nesses sistemas educacionais. Isso permite a promoção de tentativas de conversão religiosa que se valem do medo e da opressão para gerar exclusões. Demonstra como, por intermédio da demonização de divindades e entidades que compõe os segmentos religiosos de origens africanas e indígenas, podem ser gerados conflitos identitários que culminam na desestruturação das pessoas que se encontram nessas unidades de internação.

A história contada pela *Íyáwó* comprova a intensa discriminação indicativa de uma rotulação advinda do período colonial, que segue favorecida nos discursos dos crescentes movimentos neopentecostais que se valem do preconceito para demonizar e perseguir outras religiões. Expõem uma discrepância existente em um sistema comunicacional na educação, que deveria preservar a dialogicidade e as trocas entre religiões, mas que, no entanto, folcloriza o sistema simbólico afro-brasileiro em um movimento denso de tentativa de domínio religioso e cultural.

Os episódios descritos pelas pessoas candomblecistas interlocutoras desta pesquisa, dão formato ao quadro que descreve como a colonização branca e cristã no Brasil não apenas desenvolveu uma romantização e malignização das divindades e entidades ligadas aos segmentos afro-brasileiros e aos povos originários, mas também, ainda hoje, promove seu apagamento, fundamentando assim, violências contra essas religiões. Violências justificadas pelo reforço e densificação de um imaginário social racista.

Os relatos revelam que o "medo" imbricado nessas expressões religiosas não é mero acaso, mas sim uma emoção esculpida ao longo da história. Quando empregado de maneira distinta, ele se torna instrumento de manipulação de um sistema de crenças, desafiando as formas pelas quais são tratadas aqueles(as) que encontram na fé a chave para habitar plenamente seu corpo e sua ancestralidade. Assim, em meio às sombras e à luz da devoção, ressignificam os próprios processos existenciais, buscando no sagrado um refúgio para a alma e um eco para sua identidade.

Acende um alerta sobre a responsabilidade do Estado, que, estando a serviço do povo brasileiro, deve prover, regularizar e fiscalizar a assistência religiosa nas unidades de cumprimento de medidas socioeducativas. Além disso, adverte para a forma de participação dos diversos segmentos religiosos na construção e manutenção de políticas sociais, destacando-se os avanços políticos dos segmentos cristãos (católicos e evangélicos), que, nitidamente, legitimam concepções punitivas e repressoras aos jovens acautelados. Isso dificulta ao Estado a supervisão da laicidade frente à igualdade de tratamento e à coexistência de múltiplas consciências e crenças, não apenas no campo socioeducativo, mas na malha social brasileira como um todo.

Contribuindo ainda mais, Daiane apresenta outro depoimento importante que revela sua percepção sobre a necessidade de uma assistência religiosa no ambiente socioeducativo para além da universal, posto que, a reprodução do imaginário capitalista e cristão hierarquiza as relações sociais, impondo às pessoas negras e às suas manifestações lugares de subalternidade.

Relatos do Asè:

Minha mãe ela trabalha com missões na igreja Batista, minha mãe carnal, e eu busquei através dela levar um pastor da igreja Batista. Eu cresci na igreja Batista então, eu sei que lá eles falam de Deus, eles não falam de demônio, eles falam de Deus. Eu falei: - Olha mãe, vamos conseguir aqui um pastor da igreja Batista. Articulei com o pastor e articulei com as profissionais que eram responsáveis pela assistência religiosa. Consegui. No primeiro dia fui eu lá recepcionar o pastor, ele achou até que eu era evangélica né? Mas assim, eu falei: -Não amigo, eu não sou evangélica, mas eu acho que os meninos têm que ter acesso a Deus. Aí fui lá eu... busquei o pastor, adentrei com ele pela área de segurança e aí, me veio o diretor de segurança da unidade. Ele já é um senhor de idade e ele é pastor da igreja presbiteriana. Aí eu cheguei. Ele falou assim: Nossa Daiane! Você trouxe o pastor fulano! Eu falei: Trouxe. Nossa você é uma benção! Eu falei: Obrigada, Deus que abençoa também. Passou-se alguns dias, eu falei novamente com a mesma mulher que é responsável pela assistência religiosa. Olha, eu estou articulando de trazer um homem que é um pai de santo, para conversar com os adolescentes sobre as religiões de matrizes africanas. E esse mesmo senhor que falou que eu era uma benção falou: Olha, mas ele não pode entrar com nada no pescoço! Mas ele não pode entrar com nada na mão. Eu falei: - O pastor da igreja Batista entra com a bíblia, não entendi essa lógica. - Não, porque não pode! Não pode entrar com nada, porque aqui é uma área de segurança. Eu falei: - Ok! (Iyáwó Daiane, 2023).

Ao afirmar que cresceu ligada à Igreja Batista e que sua mãe ainda pertence a esse segmento, Daiane desvela a possibilidade da existência de uma religiosidade que, mesmo imersa em um paradigma cristão, conta com pessoas que buscam combater as injustiças sociais. Pessoas que se desprendem dos vínculos e valores radicais, amalgamados em um projeto societário de dominação. Demonstra, assim, como é possível que essas pessoas se posicionem

à margem do fundamentalismo religioso conservador ao buscar por uma sociedade mais justa. Para o desfecho do episódio, a *Ìyáwó* concluiu de forma desanimada.

Relatos do *Asè*:

Como eu falei né gente, eu não vou brigar. Não pode? Ok! (Ìyáwó Daiane, 2023).

A educadora acaba complementando sua narrativa e de forma bem resolvida conta como está tentando solucionar o problema.

Relatos do *Asè*:

Como é uma coisa que, por ser lei, a gente tem a onde buscar esse amparo. Então o meu foco agora é levar uma “Ya” um Babalorisá para conversar. Não para fazer um rito religioso porque não é o local, mas para tirar dúvidas. (Ìyáwó Daiane, 2023).

Os episódios convidam a pensar a partir do campo simbólico das religiões, os processos constitutivos que forjam as noções hierarquizadas, denotando uma concepção ilusória de uma existência única e correta. Neste sentido, quanto a existência de ritos e rituais afro-brasileiros a educadora ainda pontua:

Relatos do *Asè*:

E eu vejo que existem várias coisas. Existe a questão de que não existe um pai de santo, uma mãe de santo que vai lá dentro tocar. E porque também não é um ambiente. Gente, assim, eu tenho certeza que não é um ambiente! (Ìyáwó Daiane, 2023).

As colocações de Daiane levam à seguinte provocação: por que, para a educadora, o Sistema Socioeducativo não se constitui como um ambiente para as cerimônias afro-brasileiras?

Como educadora conjecturo que talvez seja porque os processos constitutivos das noções de hierarquia ainda se encontram entranhado fortemente na subjetividade do povo brasileiro, levando à desconsideração da simbiose entre o campo educacional e os campos cultural e religioso. Essa relação, pensada a partir das ações vinculadas aos conhecimentos e valores populares, contrapõe os elementos imbricados nas relações de poder institucionais racistas, que acabam por evidenciar o lugar ocupado, ainda hoje, pelas religiões de matrizes africanas.

Outra questão relevante é a estrutura do próprio sistema, que tende a operar sob uma lógica disciplinar rígida, tornando difícil a inserção de práticas espirituais que valorizam a coletividade, a ancestralidade e os rituais simbólicos. Assim, apesar dos avanços legislativos que garantem a liberdade religiosa, na prática, muitas das cerimônias afro-brasileiras ainda encontram barreiras para serem plenamente aceitas e incorporadas nesses espaços.

A educadora continua abordando outra questão cultural profunda – o entendimento truncado ligado ao conceito de "corpo fechado". A Ìyáwó fornece a ideia de que esta concepção é especialmente significativa para os jovens acautelados(as/es) que expressam o medo da violência.

Relatos do Asè:

A maioria das dúvidas dos meninos é: Existe corpo fechado? Porque eles têm medo né gente, de tomar tiro. Eles querem saber se o corpo está fechado mesmo. Porque eles focam bastante nas religiões de matriz africana por conta de alguns filmes, como “Cidade de Deus”¹⁴⁵ que tem aquele rapazinho, o Zé Pequeno. O Besouro¹⁴⁶, que é da capoeira que o moço voa, voa, voa e ninguém mata ele porque tem o corpo fechado. Então para eles o corpo fechado é isso. (Ìyáwó Daiane, 2023).

O espaço midiático, como o cinema e a TV, a muito influenciam na construção e na reafirmação de identidades difundindo referências e modelos comportamentais, o que justifica, provavelmente, a utilização da expressão “Corpo Fechado” pelos adolescentes. A narrativa sugere que os(as/es) meninos(as/es) que fazem essas perguntas podem estar tentando compreender essa proteção espiritual dentro do contexto real de violência urbana.

Quando pensada em uma perspectiva ampla, a expressão encerra em si uma série de significados. Nos filmes referenciados, o “corpo fechado” aparece como uma fantasia de se estar imune às maldades, feitiços, violências e desventuras que possam causar quaisquer danos e/ou efeitos prejudiciais ao corpo.

Uma invencibilidade física que chega a ser considerada uma resistência quase que sobrenatural que consegue burlar a morte. Daiane completa o caso, contando como tentou desfazer essa ideia. Relembra a laicidade atribuída ao Estado e as contradições que acontecem em torno desta questão.

Relatos do Asè:

Eu tento conversar um pouco e explicar que o corpo fechado não é para facas nem para tiros. Mas não cabe a mim sendo uma ìyáwó e também como uma pessoa, dar uma assistência religiosa. Até porque eu também não posso, como trabalhadora do sistema socioeducativo e pelo Estado ser laico. (Ìyáwó Daiane, 2023).

Mas o que é ter o corpo fechado para a religião afro-brasileira e africana?

¹⁴⁵ Filme brasileiro ambientado na favela carioca conhecida como Cidade de Deus, um dos locais mais violentos do Rio de Janeiro. A trama acompanha dois amigos de infância, Dadinho (que mais tarde se torna Zé Pequeno) e Buscapé, cujos caminhos tomam direções opostas: enquanto um se torna fotógrafo, o outro ascende como chefe do tráfico, tornando-se temido na região por perpetuar um legado de violência.

¹⁴⁶ Filme brasileiro que retrata a vida de Besouro Mangangá, um capoeirista da década de 1920. A ele eram atribuídos feitos heroicos e lendários. Ao se identificar com o inseto que desafia as leis da física, Besouro também desafia as leis do preconceito e da opressão, tornando-se um herói.

No Candomblé o conceito de “*Corpo Fechado*” está vinculado ao cuidado e proteção que, ritualisticamente, preparam o corpo contribuindo para o equilíbrio e harmonia deste com todo o Cosmo. Ter o corpo fechado significa ter *Asé*, ou seja, ter força, ter potência de realização e/ou de não realização, como define Sodré (2017, p.133).

Força que quando diminuída ou enfraquecida pode se traduzir em doenças e aflições, como já explicado. Ter o “*Corpo fechado*” não se traduz em uma transformação do corpo em uma couraça de aço capaz de repelir a entrada de uma bala de revólver ou uma perfuração por objetos cortantes ou pontiagudos. Mas como é feito o fechamento do corpo na ritualística do Candomblé?

Nos processos ritualísticos do Candomblé, dentro das cerimônias de iniciação e/ou obrigações, são realizadas pequenas incisões feitas com uma navalha, no corpo do(a) adepto(a/e). Escarificações que geram pequenas cicatrizes sagradas e permanentes, que, além de representarem um símbolo identificador da nação, funcionam como proteção contra todo tipo de influência de energias negativas. Essas incisões, denominadas *Kùrá*, são feitas na região superior do tórax - nos dois lados, peito e costas - bem como nas laterais dos braços.

Fotografia 50 - *Kùrá*



Fonte: Acervo do *Ilê Asé Sòpònnón*

A palavra *Kùrá* vem da junção do *Yoùbá* – *Kù* -, cujo significado é permanecer - atrelada a *Rá*, cujo sentido é introduzir - aludindo a ação de introduzir-se nestas incisões um pequeno preparado em forma de pó (*Atim*), preparado a partir de vários elementos naturais, que viabiliza a transmissão do *Asé* e protege o corpo contra energias desestabilizadoras.

Daiane ainda com um sorriso irônico complementa:

Relatos do *Asè*:

Porque uma coisa contradiz a outra, o Estado é laico, mas o diretor de segurança é pastor! (Iyáwó Daiane, 2023)

A evolução das normativas relativas à laicidade do Estado encontra-se em descompasso com a eficácia da lei e das políticas adotadas para interromper as violações dos direitos relacionados à questão religiosa. O fato é que a conversa com essa educadora, além de levar a essa conclusão, também instaurou questionamentos sobre a abrangência e os riscos da romantização impressa nos filmes que se assentam na cultura e religião negra, evidenciando como essa questão permeia o espaço midiático e as possíveis e implicações repercussões advindas destes processos.

A candomblecista convida ainda, à observação de como a ordem escravocrata foi substituída pela ordem hierárquica, na qual a “cor” passou a ser entendida como marca de origem ou mesmo como uma compilação ordenada para definir raça.

Daiane finaliza sua história apontando alguns dos princípios que fundamentam o *Fazer Negro* inerente ao sagrado afro-brasileiro e, como um presente, revela a perseverança que se instaura em um(a/e) educador(a/e) candomblecista, junto a seu compromisso com a educação.

Relatos do Asê:

E é uma coisa que é um trabalho árduo. Vou falar assim. É cansativo mentalmente falando, mas o meu foco sempre foram os adolescentes. Se eu conseguir fazer um ter uma ascensão racial, de respeito com o mais velho, que é um dos pilares da nossa religião, de respeitar uma mulher, respeitar um senhor, para mim, assim, já fiz meu trabalho¹. (Iyáwó Daiane, 2023).

Continuando a adentrar a questão relativa à religião nas instituições públicas, face à laicidade do Estado, e em conformidade com o que já foi dito por Daiane quanto às condições para a entrada das pessoas educadoras que trabalham nesses ambientes públicos e suas relações com aqueles(as) sob a tutela do Estado, apresenta-se a narrativa da Ègbón Flávia Carolina.

A educadora conduz à reflexão não apenas sobre a educação no espaço prisional, mas também sobre a assistência religiosa como instrumento de conscientização e promoção de mudanças comportamentais dos aprisionados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabeleceu, em um capítulo específico, o oferecimento da Educação de Adultos nas prisões. Essa normatização foi ratificada pela Lei de Execuções Penais (LEP), nos artigos 17 e 21, que tratam da assistência educacional, incluindo a instrução escolar e a formação profissional dos(as/es) presos(as/es) e internos(as/es), bem como o estabelecimento de bibliotecas nas instituições prisionais, conforme as condições locais. A LEP, em seu artigo 10, determina que a assistência ao preso(a/e) e ao internado(a/e) é dever do Estado, visando à prevenção do crime e à orientação para seu retorno à convivência social. Já o artigo 11 enumera as categorias de assistência que

devem ser garantidas às pessoas submetidas à pena privativa de liberdade, a saber: material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

Coerente com a questão racial, que se mostra como elemento essencial para essa análise, estudos¹⁴⁷, apontam que, no sistema carcerário, ainda prevalece a pouca presença ou ausência das religiões de matrizes africanas, em função da massificação dos segmentos de matrizes cristãs.

Assim, o depoimento de Flávia Carolina se torna ainda mais relevante, haja vista a importância dos sentidos produzidos pela religião de origem africana, não apenas para os(as/es) encarcerados(as/es) candomblecistas, mas também para as pessoas educadoras praticantes dessa religião que ali atuam profissionalmente. Mais que um alívio para os(as/es) aprisionados(as/es), os sentidos cultivados nesta religião se estendem aos educadores(as) que, guiados por essa fé, ingressam nesses espaços de confinamento.

Apesar da consciência de não poder realizar atividades religiosas durante o horário de trabalho e enquanto estiver desempenhando suas funções como prestadora de serviços ao Estado, Flávia Carolina direciona a conversa para as dificuldades de exercer sua liberdade religiosa no sistema prisional, ainda que isso não interfira em suas responsabilidades profissionais. A educadora explica que, na condição de prestadora de serviço, a proibição decorre do vínculo remunerado com o Estado. Dessa forma, o(a/e) educador(a/e), ao receber pelo exercício de suas funções, deve zelar pela distinção entre seu papel profissional e as esferas que transcendem a laicidade estatal. Segundo a docente, esse princípio da laicidade tem por objetivo não apenas delimitar fronteiras institucionais, mas também preservar a imparcialidade do espaço público, garantindo que o ensino se construa sobre pilares democráticos e inclusivos, sem interferências que possam comprometer sua neutralidade essencial.

A docente, em sua narrativa, começa apontando que dentre os desafios enfrentados por uma pessoa candomblecista para lecionar dentro do sistema prisional, há dificuldades a serem superadas desde a chegada à instituição. Para mais, direcionando para a plena importância do uso dos fios de conta para um(a/e) candomblecista, expõe sua percepção a respeito da energia espiritual que, segundo ela, parece permanecer mobilizada nesses espaços.

Relatos do Asê:

Mas dentro do quando eu trabalhei no sistema prisional, foi outro ambiente também que eu não podia entrar com nada. Lá tinha revista do corpo, às vezes, a gente passava pelo BodyScan que era um raio-x corporal. E eu lembro que foi uma situação que esbarrou em algo que eu gostaria de fazer!

¹⁴⁷ Estudos como os dados levantados e divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Porque eu estava me sentindo muito mal naquele ambiente. É um ambiente muito pesado, carregado de muita energia e eu estava começando a me sentir muito mal. Quando voltava para casa, eu não conseguia, eu... eu não conseguia ser ninguém! Quando eu voltava pra casa, a realidade é essa. (Ègbón Flávia, 2023).

A reflexão da *Ègbón* chama atenção para o que já foi alcançado nos processos de revista nos espaços de privação de liberdade. Revista que atualmente, são conduzidas com respeito e dignidade, sem humilhações ou constrangimentos para os profissionais que ali atuam. Seu olhar sensível aborda como os direitos humanos, nestes processos, são preservados, reconhecendo que o ambiente carcerário, embora restritivo, não deve ser palco para a violação da integridade daqueles(as) que nele circulam. Ao dizer desta evolução, a *Ègbón* apresenta possibilidades ligadas a caminhos de transformação onde o exercício de humanidade atravessa as grades e reafirma o compromisso com a justiça e o respeito mútuo. Afinal, proteger a dignidade no contexto prisional não é apenas um ato de solidariedade, mas um reflexo do que uma sociedade verdadeiramente democrática e igualitária deve sustentar.

Já nos alicerces teórico-filosóficos que sustentam o uso dos objetos sagrados, como guias e fios de contas que emergem como expressões materiais da espiritualidade e configuram-se como vestígios palpáveis da conexão entre o(a/e) devoto(a/e) e o divino, tanto Flávia Carolina como Daiane apresentam suas considerações.

Os fios de contas e/ou guias são objetos confeccionados de miçangas sintéticas, meticulosamente dispostas segundo as cores associadas às divindades e entidades, que não apenas adornam, mas carregam significados ancestrais, atuando como escudos espirituais, da comunicação e símbolos da hierarquia dentro dos ritos religiosos.

No contexto carcerário e socioeducativo, o fio de contas transita por um terreno repleto de desafios. Sua presença, para além de um adorno ritualístico, evoca debates sobre o direito à manifestação religiosa, especialmente no que diz respeito à liberdade do(a/e) educador(a/e) candomblecista em utilizar símbolos fundamentais à sua fé. Desde que não ofereça risco à segurança institucional, proibir seu uso é, em essência, ferir um princípio democrático de liberdade religiosa, que resguarda o direito ao culto e à expressão espiritual.

O depoimento de Daiane, transcrito abaixo, ilumina um aspecto crucial dessa problemática: a ausência de líderes religiosos afro-brasileiros nos ambientes prisionais e socioeducativos pode estar diretamente relacionada às barreiras impostas à prática plena de suas tradições. Quando rituais e insígnias são restringidos, não apenas se impõe um silenciamento cultural, mas também se enfraquece um elo que poderia promover acolhimento, identidade e resistência dentro dessas estruturas de confinamento. Assim, o debate sobre o uso dos fios de

contas no sistema carcerário e socioeducativo se revela uma questão fundamental para a garantia da diversidade religiosa e do respeito às crenças que sustentam a espiritualidade de tantos indivíduos.

Relatos do Asè:

E outra questão também, porque eu, se eu fosse um “Ya” eu sairia da minha casa para ir em um local dar uma assistência religiosa, só conversar e eu ser barrada até de usar os meus amuletos, eu também não iria. Assim, se fosse eu, Daiane, sendo uma Ya? (Iyáwó Daiane, 2023).

Obstante, a esse respeito, a educadora conclui, direcionando para a importância do conhecimento acerca da legislação pertinente a religião.

Relatos do Asè:

E é uma coisa que eu já falei, que a partir do momento que eu sair do sistema e eu me tornar uma Ya ou vir a ser uma Ya, eu irei sim, fazer assistência religiosa e, eu irei sim, porque eu sei da lei. E a lei fala que é um direito deles, é um direito deles! Ninguém quer ir? Eu vou lá e faço! E é uma coisa que eu projeto para daqui alguns anos, daqui uns três talvez. (risos). (Iyáwó Daiane, 2023).

O tema oferece abertura para se interrogar: será que o princípio da adaptação razoável pode ser um caminho promissor para enfrentar casos de discriminação indireta, especialmente no contexto das relações de trabalho de educadores(as) praticantes de religiões afro-brasileiras? Esse princípio busca garantir que indivíduos pertencentes a grupos minoritários possam exercer seus direitos fundamentais sem serem prejudicados por normas ou práticas aparentemente neutras, mas que, na realidade, impõem barreiras significativas.

A discriminação indireta ocorre quando regras ou políticas gerais acabam afetando desproporcionalmente certos grupos, mesmo sem uma intenção explícita de discriminar. No caso dos(as/es) educadores(as) que seguem religiões afro-brasileiras, isso pode se manifestar em restrições ao uso de vestimentas ou símbolos religiosos.

A aplicação do princípio da adaptação razoável pode ser uma alternativa viável ao exigir que empregadores(as) façam ajustes proporcionais e não excessivamente onerosos para acomodar as necessidades religiosas dos(as/es) profissionais. Isso inclui, por exemplo, a permissão para o uso de vestimentas religiosas. Além disso, esse princípio já tem sido debatido no Brasil como uma ferramenta jurídica para mitigar desigualdades e garantir maior inclusão no ambiente de trabalho.

Com olhar confiante, a educadora declara orgulhosamente seu pertencimento ao Candomblé ao mesmo tempo que lança um questionamento sobre o uso de insígnias religiosas em áreas de segurança — uso esse que já lhe foi negado sob a justificativa de se tratar de um tabu.

Relatos do Asè

Eu não escondo a minha religião, digo, eu faço questão de usar meus adereços, de usar fio de conta. Falar: - Olha! eu sou candomblecista! Aos sábados eu tenho a minha, a minha responsabilidade com a minha religião. E, eu sei que tem vários tabus, alguns deles é, por exemplo, o uso de um fio de conta (...) você trabalha na área de segurança não pode usar, mas um terço pode! Se um terço pode, porque um fio de conta não pode? (Iyáwó Daiane, 2023).

Assim como Flávia Carolina, a educadora Daiane expõe sua percepção sobre a energia que acredita pairar nesses locais e, embora admita recorrer a manobras ardilosas para fazer uso de seu amuleto de proteção, apresenta uma conclusão desoladora:

Relatos do Asè:

-E é assim, depois de um ano, a minha forma dentro do meu trabalho é evitar conflitos. Gente....falar a verdade, assim: eu evito. Não pode? Ou eu escondo dentro do sutiã, porque é um ambiente muito carregado de energia. É um ambiente que bate em muita coisa na gente. Ainda mais eu, que sou de um orixá que (risos) a gente é meio esponja e caminha junto com essas coisas, essa coisa caótica. Mas quando eu adentro uma área de segurança, chega a vez de arrepiar. Questão de energia dentro do que eu acredito. Então, assim, eu preciso usar um amuleto de proteção. Pra mim significa muito. E me privarem disso, no início me doía muito. Era uma dor mesmo, assim... de chegar a chorar. Conversar com o diretor? Já conversei com vários diretores e mesmo assim eles falam que não pode. Não pode! E eu via, já escutei falas do tipo assim: - Olha, mas tem pessoas usando um terço. Preocupe-se com o seu trabalho! Foi o que me falaram. Então eu optei por não discutir. Então essa é: - Não posso? Não posso! (Iyáwó Daiane, 2023).

A referência a *Oyá* é um indicativo da forte conexão espiritual que impacta a percepção do ambiente e a interação desta educadora no trabalho, influenciando a forma como lida com o estresse e as relações sociais. Há saber, *Oyá*, faz ecoar ideias intensas e vigorosas como ventos fortes. Para os praticantes do Candomblé, *Oyá* representa a força dos ventos purificadores que, ao movimentar e fazer circular energias, têm o poder de varrer aquelas consideradas negativas, promovendo renovação. *Oyá* está diretamente relacionada às emoções profundas e ao mundo dos mortos.

Fotografia 51 - *Oyá* de Daiane

Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Xangô concedeu a *Oyá* o epíteto de *Yàńsàn*, pois a via como radiante como o entardecer. O nome *Iansã* significa "a mãe do céu rosado", remetendo exatamente a essa beleza do Crepúsculo. Sua saudação, "*Iyá-mésàn-òrun*", remete à sua missão de conduzir os mortos, conforme suas ações, para um dos nove espaços abstratos, os *Ọ̀rùn*. Dessa forma, estabelece sua conexão com o universo ancestral e, conseqüentemente, com os ritos funerários¹⁴⁸.

¹⁴⁸ *Oya* também é lembrada como *Alákòka*, senhora do *òpákòko*. O *òpákòko*, tronco ou ramo da árvore *akòko*, é um lugar consagrado que possibilita a invocação dos ancestrais, sendo considerado o tronco ritual que conecta os nove espaços do *Ọ̀rùn* ao *àiyé*. *Oya* é herdeira do princípio feminino do vermelho, representando o poder do pássaro (Santos, 1993). Ela carrega o *Erùẹ̀şin*, um cetro feito de cauda de boi ou de búfalo, utilizado nos rituais fúnebres para afastar os espíritos para seu espaço sagrado e eliminar as adversidades da comunidade. Na qualidade de *Igbalé*, carrega o balaio dos mortos no ritual de finitude.

Ilustração 7 - Oya, uma linda borboleta



Fonte: Acervo do Ilê Asè Sòpònnón

Nos Terreiros de Candomblé, ecoa um *Ìtàn* que narra o instante mágico em que *Yànsàn* recebeu de *Èṣù* o dom de se transfigurar em borboleta. Como um sopro do vento, ela dança entre mundos, levando em suas asas o mistério e a força daqueles que atravessam caminhos ancestrais.

Relatos do Asè:

Dizem que Oya como divindade guerreira, não leva desaforo para casa. Tendo se apaixonado por Xangô, rei de Oyó, foi feliz por muitos anos. Com o passar do tempo, Xangô se transformou em um companheiro difícil por se possessivo. Cansada de ser controlada, impaciente e decidida resolveu fugir do palácio e para isso pediu ajuda a Èsù Bará. A divindade do movimento solicitou então que Oya lhe trouxesse várias ervas com as quais Èsù fez um encantamento e entregou a Oya, o que permitiu que a senhora dos ventos se transformasse em uma colorida borboleta. Essa nova forma permitiu que Iansã fugisse em direção a liberdade. Èsù orientou-a dizendo-lhe que todas as vezes que sentisse medo poderia se transformar em uma linda e colorida borboleta. Oya de volta a sua forma de Orixá perguntou a Èsù porque ele escolheu transforma-la em uma inofensiva borboleta e não em um outro elemento da natureza. Èsù respondeu, prontamente. - Se a tivesse transformado em búfalo, estando nervosa você iria atacar os outros seres. Se

a tivesse transformado em fogo, certamente você causaria um enorme incêndio no mundo, destruindo-o. Se a tivesse transformado em vento, você causaria um vendaval devastador. Se a tivesse transformado em raio, você iria explodir no céu ininterruptamente e poderia cair nas aldeias destruindo-as. - Por isso, transformei você em uma linda borboleta para que saiba que, mesmo sendo uma mulher búfalo, mulher fogo, vendaval que causa grande ventania por onde passa, mesmo sendo como o raio que corta o céu e tudo pode destruir, você como borboleta pode mostrar que apesar de ser tudo isso, você é uma bela mulher. - Leve como vento, a mais bela dentre todos os animais, porque, em seu poder de transformação, em face a metamorfose de uma lagarta você surge como uma linda borboleta capaz de voar ao sabor do vento. Como lagarta você carrega o silêncio que faz com que veja a si mesma e, como borboleta traz a felicidade, voando pelo mundo afora. - Como borboleta você preserva suas cores e perfumes, trazendo boa sorte. E afinal de contas, quem em seu juízo perfeito mataria uma linda borboleta?

As palavras de Daiane fazem lembrar que a educação, sob a perspectiva dos(as/es) educadores(as) candomblecistas, pode ser como *Oyá*, comparada a uma lagarta que, presa no casulo do racismo religioso, aguarda o momento certo de metamorfosear-se para transformar experiências religiosas em momentos genuínos de liberdade. Tal como *Oyá*, a educação pode ser guerreira, forte, insubmissa e hábil ao utilizar-se de seu encantamento, sua magia acionando assim o poder da transformação. E então, como uma bela borboleta, poderá alçar voo, suavemente, oferecendo leveza aos corpos e às mentes aprisionadas, libertando-as das estruturas opressoras que limitam suas existências.

Oya, Mulher Forte
(Afoxé Oyá Alaxé)
Oya
Oh mulher forte
Poderosa e sagrada
Dona de toda beleza
Rainha obstinada
Minha mãe, meu orixá
És dona da minha vida
És tão linda minha Oyá
Me protege, óh mãe querida
Iriloya Cocilorum
Iriloya Cocilorum
Iriloya Cocilorum

As palavras de Daiane fazem lembrar que a educação, sob a perspectiva dos(as/es) educadores(as) candomblecistas, pode ser como *Oyá*, comparada a uma lagarta que, presa no casulo do racismo religioso, aguarda o momento certo de metamorfosear-se para transformar experiências religiosas em momentos genuínos de liberdade. Tal como *Oyá*, a educação pode ser guerreira, forte, insubmissa e hábil ao utilizar-se de seu encantamento, sua magia acionando assim o poder da transformação. E então, como uma bela borboleta, poderá alçar voo,

suavemente, oferecendo leveza aos corpos e às mentes aprisionadas, libertando-as das estruturas opressoras que limitam suas existências.

Retornando à discussão sobre as condições ligadas à preservação dos direitos humanos no ambiente prisional, cabe mencionar que, muito embora tenha sofrido avanços, tais condições, como apontam pesquisas da área, são consideradas ainda desumanas. Esse cenário resulta diretamente da superlotação carcerária. Essa situação impede o acesso mínimo a direitos básicos, tais como água, saneamento básico, assistência jurídica e religiosa, entre outros.

Além disso, há muito se reconhece que as pessoas negras são as mais vulneráveis à violência policial, à tortura e às precárias ou inexistentes condições de atendimento médico e higiene pessoal nas prisões, posto que, no âmbito do processo de criminalização, torna-se evidente, por meio de documentos oficiais¹⁴⁹, que a seletividade do sistema judiciário criminal promove penas mais severas contra pessoas negras, ainda que tenham cometido atos de transgressão semelhantes aos cometidos por pessoas racializadas como brancas. Esse tratamento discriminatório explicita critérios racistas que acabam por suprimir ou relativizar o que é previsto legalmente.

Flávia Carolina, ao prosseguir com seu relato, descreve como tentou resolver o desconforto vivido relativo as consequências da não permissão do uso de artefatos religiosos, levando seu caso ao Terreiro. Porém, assim como ocorreu com Daiane, após diversas tentativas frustradas de solucionar a situação, acabou por conformar-se com o ocorrido.

Relatos do Asè:

- Eu conversando com o pai, eu falei: Pai, eu tô assim, assim assado! Aí ele falou: Usa uma barrigueira. Só que eu não podia usar a barrigueira! E aí, dentro do ambiente, eu comecei a conversar, pesquisar o que eu poderia fazer para isso, que é uma parte da minha religião. Isso eles não podem barrar! E eu deixei de usar a barrigueira porque eu evitei problemas, porque estava dando muita conversa e eram problemas que eu não podia. Sou uma pessoa reativa e eu não posso reagir em alguns ambientes porque eu estou falando com Agentes da Lei e com Agentes da Lei eu não tenho nenhum valor! (Ègbón Flávia, 2023).

A candomblecista, talvez sem se dar conta, demonstra um posicionamento crítico diante da constante reprodução do preconceito e da discriminação praticados por certos agentes da lei não apenas contra pessoas negras, mas também contra outras minorias. Ao dizer “*com agentes da lei eu não tenho nenhum valor*”, ela revela como os efeitos do perfilamento racial, entre outras formas de discriminação, geram um reconhecimento imagético e simbólico que

¹⁴⁹ No portal do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) estão disponíveis levantamentos sobre o diagnóstico de pessoas presas no Brasil e o quantitativo da população carcerária.

transforma pessoas estereotipadas em vítimas em potencial. Vítimas de uma violência difusa e de abusos cometidos por determinados agentes que, ao prestarem atendimento e lidarem com situações cotidianas, refletem em suas ações um imaginário discriminatório e racista, atendendo aos interesses de uma elite contrária às minorias. A educadora conclui seu raciocínio afirmando acreditar que o uso da barrigueira não traria problemas ao espaço prisional, desde que fosse realizada revista tanto na entrada quanto na saída da instituição.

Relatos do Asè:

Contemplada pela minha religião, eu poderia, sim, usar essa parte da minha indumentária, explicando, vendo que não tem nenhum risco pra ali, para a permanência. Se está permanente na revista antes e depois de sair, não seria um problema. (Ègbón Flávia, 2023).

A Ègbón, em um momento de divagação amplia seu raciocínio, corroborado por estudos variados¹⁵⁰ que assinalam como as entidades religiosas, sobretudo as evangélicas e pentecostais, constituem uma enorme força no interior das diferentes unidades prisionais e como as pessoas ocupantes destes espaços se convertem tornando-se agentes religiosos internos. Nesta senda, descreve o que acontece quando o(a/e) profissional praticante da religião afro-brasileira é identificado(a/e) neste espaço.

Relatos do Asè:

Os outros professores falavam: - Ah, fulano é do santo! Os meus alunos mesmo, eles já tentaram me catequizar, rezavam (...) na sala e eu deixava falar. É reza nunca é demais! Oração é sempre boa! (Ègbón Flávia, 2023). E reitera: E eu acho que eu sou uma pessoa muito impositiva. Eles não falavam que era algo ruim. Eles não falavam sobre a minha religião nada negativo, mas falavam sobre a deles. (Ègbón Flávia, 2023).

Complementando e finalizando seu pensamento, Flávia Carolina expõe o fato de não ser possível identificar quem, dentre as pessoas ali presentes, poderia pertencer a uma religião de matriz africana, o que convida à reflexão sobre o silenciamento imposto aos adeptos(as/es) do Candomblé dentro do sistema carcerário.

Relatos do Asè:

É só um disse me disse. Eu dava aula pra eles e é muito complicado você saber quem é. Ficar perguntando sobre a vida deles é algo que eu não entrava em detalhes. Deixava-os falarem, eles se sentirem à vontade. (Ègbón Flávia, 2023).

¹⁵⁰ Como sugestão de leitura sobre Comunicações, o Instituto de Estudos da Religião (ISER) publicou depoimentos e trabalhos que trazem contribuições importantes para a compreensão do tema, com o objetivo de reafirmar valores e direitos de cidadania. O dossiê foi elaborado por Ana Quiroga e sua equipe, composta por Christina Vital, Marilena Cunha e Flávio Conrado.

Depois de percorrer as palavras das educadoras praticantes do Candomblé, encerro este tópico evocando as reflexões de Nelson Mandela (1994) em sua autobiografia¹⁴³. O autor nos lembra que ninguém conhece verdadeiramente uma nação sem antes adentrar suas prisões. Não se deve julgar um país pelo modo como trata seus cidadãos considerados elevados, mas sim pela forma como cuida daqueles vistos como os mais marginalizados. Não se mede a grandeza de um país pelo brilho daqueles que ocupam os altos postos, mas sim pela forma como acolhe aqueles relegados às sombras. São os esquecidos, os excluídos, os que caminham à margem da sociedade, que carregam no corpo as marcas da indiferença e da injustiça. Em cada cela, um testemunho. Em cada silêncio, um grito sufocado. E no julgamento de uma nação, o eco do que realmente somos.

CAPÍTULO V - *ŞİŞE DÚDÚ*¹⁵¹ - O FAZER NEGRO: CORPOREIDADE, ENCANTAMENTO, ALEGRIA E POÉTICAS

Fotografia 52 - Alguns dos participantes da Comunidade *Ilè Asé Sòpònnón*



Fonte: Acervo do *Ilè Asé Sòpònnón*

¹⁵¹ Proponho o uso desta expressão oriunda da língua *Yorubá*, que pode ser traduzida como *O Fazer Negro* ou “agir negro”, me referindo à práxis ancestral, estética, ética e epistemológica das tradições africanas e afrodiáspóricas. No contexto da religião do Candomblé, essa expressão representa o modo como os saberes, rituais, valores e vivências de matriz africana são encarnados e transmitidos através do culto aos *Orixás*, da oralidade, do corpo e da espiritualidade. Em propostas pedagógicas decoloniais, *Şişe Dúdú* assume papel fundamental ao valorizar formas de conhecimento que desafiam o eurocentrismo e afirmam identidades negras como potência educativa e transformadora.

As próximas narrativas, somadas e analisadas à luz dos conceitos e princípios filosóficos que sustentam o Candomblé — Comunidade, Ancestralidade, Tempo, Senioridade, Oralidade e Corpo — oferecem subsídios valiosos para compreender como as experiências de pessoas iniciadas nesta religião, configuram suas ações educativas. Pessoas que se percebem e se auto identificam como educadores(as) em seus diversos espaços de atuação, diante de um contexto marcado, como já demonstrado, por atos de intolerância e racismo religioso, hierarquias culturais, preconceito e discriminação.

Entretanto, para percorrer esse trajeto balizado pelo *Fazer Negro*, originado e assentado nestes conceitos e princípios do sagrado afro-brasileiro, foi necessário formular outras interrogativas que se relacionam diretamente com o tema central da pesquisa. Tais questões, ao serem explanadas, podem impulsionar o campo educacional ao promover o desenvolvimento de uma educação antirracista — sobretudo quando considerada sua dimensão ético-política.

Essas questões versam sobre a busca pela plenitude como forma de imprimir sentido à vida, e evidenciam a importância da relação de espelhamento entre o(a/e) eu e o(a/e) Outro(a/e), conforme ensinado pelas Filosofias Africanas presentes nos Terreiros.

Trata-se de um espelhamento que se dá por meio do exercício da alteridade. Uma oportunidade de estabelecer empatia, de se colocar no lugar do(a/e) Outro(a/e), de reconhecer sua angústia e tentar compreender seu sofrimento. Afinal, “(...) sei que você é um humano como eu, e por isso sei que você sabe que, por eu ser humano, você também o é.” (TOREN, 2012, p.22).

Questões como: De que modo a religião do Candomblé favorece a compreensão da constituição do(a/e) Outro(a/e) como elemento essencial e estruturante da formação do eu? Qual é a importância do(a/e) Outro(a/e) no desenvolvimento da personalidade de uma pessoa — seja no nível da consciência de si e do mundo, seja na construção de sua subjetividade — para a efetivação de uma educação antirracista? E, considerando a dimensão ético-política, como experienciar o(a/e) Outro(a/e) sem anular suas diferenças? Como as atitudes de aceitação ou de negação do(a/e) Outro(a/e) têm oferecido elementos próprios para matizar os espaços socioeducacionais?

Na busca por essas respostas é imprescindível reconhecer que o combate à colonização exige o reconhecimento da autonomia — individual e coletiva. Esse enfrentamento se manifesta como uma defesa das minorias onde as pessoas se afirmam como sujeitos de direito, como grupos que lutam por independência e liberdade, sustentando uma conquista política fundada na disputa pelo poder. Um poder que não é apenas político no sentido institucional, mas

existencial: o poder de *ser* e de *existir*, porque como ensina a cultura *Yorùbá*, é esse poder que melhora o bem-estar individual e comunitário é fundamental para a construção de uma sociedade saudável. Para isso, é essencial promover uma educação antirracista, cujo imperativo é que as pessoas reconheçam umas às outras não apenas como dados estatísticos ou categorias formais, mas como presenças reais, sensíveis e complexas, com direito à voz, história e dignidade (ABIODUN, 2022).

5.1 De *Enikan* à *Ègbé*¹⁵², o *Fazer Negro*: a construção do “Ser” Humano e do “Ser” Social – um exercício de espelhamento

“(...) o Candomblé é muito mais do que uma religião, é uma cultura e é um modo de ser e de estar. Se colocar no mundo né?” (Relatos do Asè)

Foi a partir das colocações de *Afícodé* Alexandre sobre o Candomblé que fui levada a uma reflexão mais densa sobre o senso de pertença¹⁵³.

Os anos de participação na religião me permitiram perceber que, muitas vezes, algo mágico acontece quando uma pessoa chega, pela primeira vez, a um Terreiro de Candomblé. Suponho que seja uma conexão despertada pelos sentidos do corpo — uma escuta sutil, um arrepio, um cheiro, um som — que produz um encadeamento de imagens e emoções que, em forma de transcendência, leva à visita de uma memória ancestral, fazendo valer uma realidade sensorial que funciona como dispositivo de um processo de identificação.

A memória ancestral possibilita a interpretação e a reinterpretação dos espaços e dos símbolos ali dispostos, conduzindo a pessoa a um encontro consigo mesma. Encontro que, em uma espécie de encantamento poético — proporcionado e acionado pelas lentes de um tempo imemorial — transforma o espaço do Terreiro em um lugar de manifestação de um plano de imanência, estabelecendo, assim, o sentimento de pertencimento.

Essa análise foi incitada pela revelação de Flávia Carolina, ao descrever como se sentiu ao chegar, pela primeira vez, ao Terreiro.

Relatos do Asè :

A minha primeira relação aqui com o Terreiro sempre foi essa, de parecer que eu já estava aqui. (Ègbón Flávia, 2023).

Ao considerar o sentimento de pertencimento, é importante destacar que, para a religião do Candomblé, a vida não se limita ao âmbito individual: ela acontece e se desenvolve fundamentalmente, no coletivo. Em uma noção que - pode parecer controversa aos indivíduos

¹⁵² *Enikan* pode ser traduzido pessoa, alguém e, *Egbé* como sociedade, comunidade.

¹⁵³ No Dicionário de Direitos Humanos, “(...) pertencimento ou sentimento de pertencimento é a crença subjetiva a uma origem comum que une distintos indivíduos. Os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual símbolos expressam valores, medos e aspirações.” (Amaral, 2006, p.01).

ligados à lógica ocidental - ao perceber-se como um ser único, a pessoa se reconhece, simultaneamente, como um ser social, profundamente dependente do meio e do grupo em que vive.

Nessa perspectiva, o pertencimento à comunidade não configura apenas uma forma de coletivismo que anula ou silencia os indivíduos. Trata-se, antes, de um pertencimento que não impõe uma dicotomia entre o individual e o coletivo, mas que compreende a pessoa como um ser em relação — cuja individualidade só se realiza plenamente por meio do vínculo com o outro. Esse entendimento foi evidenciado plenamente nas afirmativas do *Ojú Odé* Tiago Henrique, ao referir-se à sua escolha consciente pela religião do Candomblé, demonstrando que, nesse caminho, o pertencimento emerge como expressão de identidade, liberdade e acolhimento.

Relatos do Asè:

(...) uma escolha de verdade não é só minha. Eu acho que ela vem de ancestrais. Até um merchant falar de ancestralidade no Candomblé. Sim, realmente todo mundo fala sobre isso, mas eu falo da minha história, não falo da história do povo, de todo um grupo, do povo preto que realmente foi escravizado, que foi trazido a força para o Brasil. Não. Eu falo da minha história, da minha constituição, do meu ser. (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023).

Ao narrar sua trajetória, Tiago Henrique lembra que os seres humanos são, por natureza, seres históricos, pois a história vivida por cada pessoa inclui, inevitavelmente, a história de suas gerações anteriores. Dessa forma, as condições particulares de existência enredam-se com as condições coletivas, e a transformação torna-se iminente — como um processo histórico e, ao mesmo tempo, como uma dimensão intrínseca da continuidade do ser humano no tempo, enquanto ente vivo. (Toren, 2021).

A partir da filosofia *Akan*, cuja máxima se ancora no provérbio “*uma árvore não faz ou constitui uma floresta*” (Gyekye, 2002, p. 6), o filósofo ganês Kwame Gyekye desenvolve uma reflexão crítica e cuidadosa sobre as relações entre personalidade e comunidade. O autor destaca que, para uma concepção adequada de comunidade, é fundamental a presença de interesses, objetivos e valores compartilhados. Esses elementos são o que diferenciam uma comunidade de uma simples associação de indivíduos, pois, ao compartilhar-se objetivos e valores, constroem-se ligações intelectuais, ideológicas e emocionais valorizadas — o que, por sua vez, fomenta a prontidão em defendê-los e prosseguir-los coletivamente.

Gyekye sustenta essa reflexão ao propor que a existência de uma floresta¹⁵⁴ só é possível a partir da reunião de árvores individuais. Ou seja, não há floresta feita de uma única árvore. Em analogia, a comunidade é concebida como uma congregação de pessoas singulares¹⁵⁵ cuja interação cria o espaço comum. Ainda assim, o autor adverte que a analogia possui limites, pois, enquanto uma árvore pode brotar e sobreviver isoladamente, o ser humano, individualmente, não alcança sua plenitude nem desenvolve suas potencialidades de maneira autossuficiente.

A mesma comunidade, contudo, deve reconhecer a natureza e as possibilidades da pessoa como ser singular.

É ao oportunizar a expressão da individualidade que ela promove a aquisição e o florescimento de uma pessoalidade plena e potencializada — aquilo que entendo, com base na minha pesquisa, acontecer de forma concreta no interior das comunidades de Candomblé.

Foi a partir das provocações feitas pelo Prof. Edgar Barbosa Neto, durante o momento da minha qualificação, que fui levada à ampliação e aprofundamento das reflexões propostas por Gyekye.

A problematização de que uma única árvore, mesmo em uma relação interespecífica, pode abrigar e sustentar uma infinidade de vidas, abriu caminhos para pensar de forma ainda mais complexa a noção de interdependência - mesmo na solidão, há vínculo; mesmo na unidade, há coletivo e é nesse entrelaçamento que reside a força da comunidade. Uma única árvore pode guardar desde seres microscópicos como fungos, bactérias e protozoários até aqueles mais complexos como aranhas, insetos, formigas, cupins, vespas, abelhas, pequenos anfíbios, répteis, morcegos e até mamíferos, como os felinos, o que a caracteriza como *locus* de diversidade. Mas de que jeito esta relação se associa com o sentido de Comunidade (*Egbé*) ofertado pelo Candomblé em face as colocações de Kwame Gyekye?

Da consideração dos variados processos de interação ecológica, advém a certeza de que nenhum organismo se encontra sozinho no ambiente. Uma única árvore pode sim constituir uma rede de interações, trocas e conexões. Nas redes ecológicas, os seres e as espécies interagem constantemente entre si, podendo aumentar ou diminuir a capacidade de sobrevivência uns dos outros. Essas relações, conforme suas características, podem ser

¹⁵⁴ Um pequeno grupo de árvores, quando cresce junto, forma um bosque. Um ecossistema complexo é composto por várias espécies de árvores e outros vegetais, constituindo uma floresta.

¹⁵⁵ Essa ideia também foi exposta por Maurice Makumba (2014), ao afirmar que “O indivíduo nunca é definido como uma mônada isolada, já que constantemente estabelece relações com outros indivíduos na comunidade e com a comunidade em geral” (Makumba, 2014, p. 179).

conceituadas de diferentes formas: intraespecíficas, interespecíficas¹⁵⁶, harmônicas ou desarmônicas¹⁵⁷ (SANTOS, 2025).

Nas filosofias afrocentradas, contudo, é na noção de comunidade — *Ègbé* — que repousa a ideia de participação íntima entre humanos, não humanos e mais-que-humanos, em um sistema de trocas.

O *Ègbé*, baseado em uma composição de forças, é considerado essencial para a expansão da base de definição e articulação dos valores e objetivos de cada pessoa participante e, por conseguinte, de todo o grupo. Em outras palavras, trata-se de uma ontologia relacional, onde o que conta é o processo interacional e inter-relacional, complementar e recíproco, instituído de forma intersubjetiva e harmônica.

A pessoa, embora carregue uma multiplicidade de identidades sociais que a constituem — assim como as árvores abrigam espécies diversas —, somente se torna plenamente uma pessoa, através das outras pessoas. Nessa perspectiva, sua construção passa também por seu corpo, entendido como integrado a outras dimensões e seres distintos com os quais se relaciona. Seguindo esse caminho, ao considerar as relações ecológicas (os ecossistemas) em analogia com as formas de interação nas comunidades de matrizes africanas, é possível pensar em uma relação de simbiose, onde há associação entre seres diversos. Tal perspectiva implica que a árvore, assim como o corpo, não é apenas uma entidade material ou física, mas, sobretudo, uma manifestação das relações que a constituem. Ou seja, é no construto entre seres — ou melhor dizendo, entre diversos agentes, sejam físicos ou espirituais — que se congregam fluxos e ações, intenções e significados. A interconectividade entre os seres, seja no reino vegetal ou humano, é essencial para a sobrevivência e o florescimento coletivo.

Nas múltiplas agências e performances, tanto no caso das árvores quanto no dos seres humanos, é por meio da interação que a sobrevivência se torna possível posto que, o equilíbrio entre diversidade e identidade pode ser o que realmente sustenta um coletivo. Uma única árvore, por mais majestosa que seja, não pode criar sozinha a biodiversidade, o equilíbrio ambiental e a riqueza que caracterizam uma floresta. A diversidade de espécies e a cooperação entre as árvores são fundamentais para a sobrevivência e regeneração do ambiente. Assim, engajando-

¹⁵⁶ As relações intraespecíficas ocorrem entre seres da mesma espécie e podem ser classificadas nas seguintes modalidades: sociedades e colônias, que são relações harmônicas; e competição e canibalismo, que são relações desarmônicas. Já as relações interespecíficas ocorrem entre seres de espécies diferentes e são classificadas como mutualismo, inquilinismo e comensalismo, que representam relações harmônicas; e amensalismo, predação, competição e parasitismo, que são relações desarmônicas.

¹⁵⁷ As interações harmônicas são aquelas que trazem benefícios para os envolvidos na relação, enquanto as interações desarmônicas são consideradas negativas, pois uma das espécies envolvidas sofre algum tipo de desvantagem.

se à teoria da Comunicação das Árvores¹⁵⁸ — ou "Internet da Floresta" —, compreende-se que as árvores não são seres competindo entre si pela sobrevivência, em uma lógica darwinista em que vence o mais adaptado. Ao contrário, como afirma Gyekye, quando uma árvore nasce e cresce sozinha em determinada área, ainda que em simbiose com os seres que a habitam, ela tende ao sofrimento e ao não desenvolvimento. Isso porque as árvores possuem empatia entre si e, assim como os humanos, sofrem e se deprimem quando isoladas.

Quando conectadas, as árvores trabalham em conjunto e, por isso, tornam-se mais fortes. Uma árvore solitária permanece exposta e desprotegida diante do vento e das intempéries que se apresentam. Todavia, juntas — como uma floresta — criam um ecossistema que atenua os excessos e as adversidades do ambiente, tornando-o propício à vida e à sobrevivência protegida.

Nessa perspectiva, a floresta — assim como a comunidade — não pode ser analisada simplesmente como a soma de suas espécies constituintes. As árvores se fortalecem ao se conectar umas às outras em uma necessidade de pertencimento e interdependência para a existência plena, assim como os *Egbé* no contexto humano.

A analogia proposta por Gyekye, ainda que reconhecidamente insuficiente para abarcar toda a complexidade da experiência humana, mostra-se extremamente promissora ao sugerir que essa conexão entre seres é um agenciamento necessário à própria sobrevivência. O comportamento das árvores, assim como o dos(as/es) participantes das diversas comunidades de matrizes africanas, aponta para o fato de que o bem-estar e a sobrevivência individual estão intimamente ligados ao bem-estar e à sobrevivência do grupo como um todo. A interdependência é fator determinante de resiliência e sustentabilidade do ecossistema.

Dessa maneira, como conclui Gyekye, uma árvore pode até sobreviver sozinha, mas não prosperar como em uma floresta. É no exercício da conexão que se tem sustentado a vida, pois nenhuma dimensão existe de forma isolada: todas formam uma teia — floresta ou comunidade — e cada fio — árvore ou pessoa — fortalece o vínculo.

No *Ègbé*, as relações se desenvolvem a partir de parâmetros delineados por uma ética do cuidado — ou da responsabilidade — que enreda todos os seres, em um mecanismo de composição de forças que envolve os humanos, os não humanos, os mais-que-humanos, os vivos e os não vivos. Entretanto, para se pensar em um *Ègbé*, é fundamental destacar que

¹⁵⁸ Nas múltiplas agências e performances, tanto no caso das árvores quanto no dos seres humanos, é por meio da interação que a sobrevivência se torna possível posto que, o equilíbrio entre diversidade e identidade pode ser o que realmente sustenta um coletivo. Uma única árvore, por mais majestosa que seja, não pode criar sozinha a biodiversidade, o equilíbrio ambiental e a riqueza que caracterizam uma floresta. A diversidade de espécies e a cooperação entre as árvores são fundamentais para a sobrevivência e regeneração do ambiente. Assim, engajando-se à teoria da Comunicação das Árvores.

a pessoa enquanto humana, somente se torna verdadeiramente humana quando inclui, em sua existência e consciência, essa totalidade relacional.

O reconhecimento de sua própria humanidade dá-se por meio da humanidade dirigida ao Outro(a/e), caracterizando um sistema ético de responsabilidade por esse outro(a/e). Nesse sistema, diminuir a humanidade do(a/e) Outro(a/e) é o mesmo que diminuir a sua própria. Mais ainda: o isolamento rompe essa lógica e destrói a capacidade política e a faculdade de agir¹⁵⁹.

Assim, a desumanização pode ser compreendida como a ruptura — ou corte — do laço primordial que liga a pessoa à sociedade, isto é, o vínculo fundamental sustentado pelo reconhecimento mútuo como seres humanos. Esse vínculo, responsável pela manutenção da convivência não destrutiva, quando rompido, transforma-se em um mecanismo de exclusão fundamentado na negação da humanidade do(a/e) outro(a/e).

Sob a perspectiva do conceito afrocentrado de comunidade — *Ègbé* —, a parte é equivalente ao todo ao qual pertence, e vice-versa. A pessoa encontra-se em permanente inter-relação e interação dinâmica com o grupo, onde, o que prevalece, é o sistema de troca, circulação, restituição e partilha. Nesse sistema, circula-se o que se tem ou se produz para receber algo em troca, posto que aquilo vinculado à produção não pode ser simplesmente restituído, mas deve ser compensado por meio do que não se tem. O produto do trabalho, nesse contexto, tem um valor que transcende o econômico, representando o esforço de conectar-se com o sagrado e garantir a continuidade da existência. Por esta perspectiva o que se produz adquire valor de troca e nesse sentido, o fruto do trabalho é, antes de tudo, o esforço de movimentação de forças voltado à manutenção e continuidade da existência. Essa lógica de troca favorece benefícios de naturezas variadas entre os(as/es) praticantes, tornando-os(as/es) interdependentes ao estabelecer uma permuta baseada na confiança — o que fortalece os laços familiares e sociais dentro de um profundo senso de responsabilidade. Trata-se de uma relação, como afirmou Bastide (1971), na qual há uma busca por equilíbrio entre todos(as/es) os(as/es) envolvidos — sejam humanos ou não.

De forma sumária, no Candomblé, a relação de comutação ocorre de maneira variável e contínua. O Terreiro configura-se como espaço social sagrado, definido pelo compartilhamento de histórias e experiências, pelos benefícios mútuos e pela interdependência entre seus participantes. Essa estrutura constitui um mecanismo de comprometimento ancorado no sentimento de pertencimento, efetivado por meio do processo de iniciação. Nesse contexto, a

¹⁵⁹ Arendt (1979, 1999).

reciprocidade funciona como base de todas as interações — enquanto possibilidade e enquanto intercâmbio.

A divindade responsável pelas trocas é o mensageiro e guardião dos caminhos e das encruzilhadas: *Èṣù*, que sustenta o título de *Olojá* — Senhor do Mercado (*Ojà*). Esse *Òrìṣà* ensina que todas as relações devem ser regidas pelo dar e receber, ações complementares e necessárias para a manutenção do fluxo de energia de maneira equilibrada. *Olojá* é o responsável por fazer circular os elementos em um movimento de compensação que acaba por criar laços de sociabilidade, potencializando a convivência dentro de uma perspectiva de multiplicidade/pluralidade e diversidade, delineada pela procura da manutenção, desenvolvimento e expansão da energia vital (*Asé*) para suprir as necessidades e assim, alcançar a plenitude e, nesta feita, efetivar o compartilhamento de *ayò* - alegria. (NASCIMENTO, 2016).

Esse entendimento sobre a forma de ser, estar e pertencer ao mundo foi retratado nas afirmativas de *Afícodé* Alexandre, ao se referir ao Candomblé como uma religião. No entanto, o *Ogã* refuta o conceito original da palavra “religião”, por este sugerir um processo de ruptura entre o humano e o divino, apontando para um movimento de religação¹⁶⁰.

Nesse caminho, Nascimento (2016) argumenta que, nas cosmovisões africanas, não se acredita na existência de mundos distintos: o humano¹⁶¹ e o divino são apreendidos como contínuos, partes de um mesmo mundo, numa perspectiva de totalidades complexas e harmonizadas.

Há de se considerar que, com o tempo, a palavra “religião” sofreu um deslocamento de sentido, ao ter sua raiz vinculada etimologicamente à palavra *relegere*¹⁶² — também oriunda do latim —, que possibilitou uma significativa reorientação e releitura do fenômeno religioso. Tal releitura permite pensar o Candomblé como uma religião, sem que se percam suas especificidades epistemológicas e cosmológicas. Essa forma de pensar foi demonstrada por Alexandre.

¹⁶⁰ A palavra “religião”, para alguns autores, etimologicamente deriva do latim *religare*, religar, voltar a ligar. Posteriormente etimologicamente fica imbricada na palavra *relegere*. As religiões de matriz africana não se reconhecem na primeira definição por entender que o ser humano nunca esteve apartado do divino. Quanto a isso, Wanderson Flor do Nascimento adverte que, no primeiro caso, a cosmologia não é pensada a partir da pluralidade de mundos. “Há um mundo só e todos estão presentes, de modos diferentes, nesse mundo. E o mundo é repleto de comunidades familiares distintas, mas relacionadas.” (Flor do Nascimento, 2016, p.158).

¹⁶¹ Nesse sentido, Flor do Nascimento (2016, p. 159), utilizando Eduardo Viveiros de Castro (2011, p. 375), afirma que “o mundo, na cosmologia africana que se mostra nos candomblés, é antropomórfico e não antropocêntrico. Isso implica uma herança da cosmologia africana que expande a noção de humanidade a todos os elementos da natureza, embora hierarquizando o modo como a noção se aplica a animais humanos, não humanos e seres que chamamos, no vocabulário ocidental, de ‘inanimados’”.

¹⁶² A palavra *relegere* permite pensar a religião de forma não petrificada em dogmas ou ritos, pois seu significado remete ao exercício de ler e voltar a ler.

Relatos do Asè:

(...) o Candomblé é muito mais do que uma religião, é uma cultura e é um modo de ser e de estar. Se colocar no mundo, né? Essa ideia de religar, para nós, assim, não tem muito sentido porque é tudo uma coisa só. Os nossos ancestrais estão com a gente, somos nós. Não tem essa distância entre Deus e tal e eu aqui, não. Nós somos uma unidade. Então, eu não consigo, eu não vejo dessa forma separada. O candomblé está comigo quando eu acordo, quando eu vou tomar o meu café, quando eu preparo as minhas aulas (...). E quando, enfim, nos meus trabalhos artísticos e também profissionais nas outras áreas, porque, além de professor de música, eu também sou músico, (...) ele não está desligado de tudo o que eu faço. É uma forma de estar no mundo mesmo. (Aficodé Alexandre, 2023).

Para além, o conceito de religião, ancorado em uma etimologia de perspectiva cristã, não dá conta de todas as significações contidas nas tradições de matrizes africanas. Nessas tradições, o conceito de religião está diretamente implicado no *ethos* africano e em sua visão de mundo. Segundo essa cosmovisão, tudo o que existe se aglomera e se interconecta em um mesmo cosmos, por constituir-se como um sistema de forças em contínua interação. Muniz Sodré (2023, p. 45), ao abordar o conceito de estrutura ou sistema na tradição do pensamento, explica que este designa a solidariedade entre os elementos de um conjunto que, estando em uma derivação funcional entre si, articulam-se em uma totalidade. Essa ideia conduz à compreensão da liturgia afro-brasileira — o Candomblé — como elemento de efeito estrutural. Ou seja, não sendo exatamente uma estrutura, mas sim, um elemento de uma forma que, segundo o pesquisador, eventualmente pode revelar-se estruturante.

Dessa maneira, para Sodré, o Candomblé, analisado para além do conceito rígido de estrutura, constitui-se como uma possibilidade de existência de sistema: resultante de uma forma cultural africana. O Candomblé é a expressão conceitual de uma experiência de coletividade que sobreviveu à história, atualizando e ressignificando seus elementos, criando suas próprias categorias e inovando suas formas de expressão.

Assim, o conceito de religião, pensado à luz do Candomblé de forma decodificadora, perpassa pelas dimensões do individual, do familiar e do coletivo, exaltando o convívio social em sua diversidade cultural. Configura-se, desse modo, como uma prática em que têm lugar a escuta e o fazer cuidadoso, o olhar acolhedor e generoso, desenvolvidos por uma educação da percepção, da sensibilidade que reconhece a totalidade do ser. Tal reconhecimento favorece a superação das fragmentações impostas pela racionalidade moderna, contribuindo, assim, para o sobrepujamento da imposição biológica. Superação essa que permite a unificação entre o

natural e o cultural, entre o biológico e o social, conferindo sentido a uma teoria da complementaridade binária¹⁶³.

Muniz Sodré (2017, p.105) aprofunda essa ideia ao afirmar que, pelo fato do coletivo expressar a existência do ser por mediações simbólicas, o Terreiro de Candomblé torna-se um mecanismo de transformação do suposto inexistente em existente. Nesse contexto, o pensamento mítico africano atua como orientador e amálgama social.

A partir do panorama apresentado pelo autor, reafirma-se que o ser ganha existência à medida que se insere na comunidade — ou, em outras palavras, passa a existir porque é integrado ao grupo, e, reciprocamente, o grupo é integrado à sua existência¹⁶⁴.

5.2 FARAIMARÁ¹⁶⁵: PELO FAZER NEGRO, AGENCIAMENTOS, CORPOREIDADE E CORPORALIDADE

“Então, se existe inspiração nisso tudo que existe, o que faz a gente existir nisso tudo, isso é também se relacionar, é pensar o Candomblé dentro dessa profissão que é ser educadora.” (Relatos do Asè)

A composição e o sentido atribuídos ao tecido de significados ligados à noção de pessoa no pensamento africano levam à certeza de que, enquanto parte, o sujeito é somado ao grupo — o que, segundo Sodré (2017), caracteriza a corporeidade. Em outras palavras, o entrelaçamento entre o corpo físico e o corpo social em uma mesma simbologia, o que constitui a espinha dorsal da existência da pessoa.

Foi a essa compreensão que remeteu a narrativa do *Ègbón* Tiago Henrique, que, ao falar sobre si mesmo, fundamenta esta reflexão e ensina como as relações sociais se afetam e se constroem no interior da religião do Candomblé.

Relatos do Asè:

(...) há essa troca de energia que acontece dentro da religião. Ela é muito forte e eu demorei anos para realmente saber, para entender sobre isso, que

¹⁶³ Essa ideia de complementaridade foi exposta por Naiara Eugênio. A estudiosa evidencia que “as características do cosmos não podem existir em oposição, pois isso implicaria uma incompletude na reflexão filosófica” (Eugênio, 2021, p. 44).

¹⁶⁴ Essa ideia foi anunciada e defendida pelo sul-africano Mogobe Ramose: “Ontologicamente, o Ser é a manifestação da multiplicidade e da diversidade dos entes. Essa é a pluriversidade do ser, sempre presente. Para que essa condição existencial dos entes faça sentido, eles são identificados e determinados a partir de particularidades específicas. Assim, a particularidade assume uma posição primária a partir da qual o ser é concebido. Essa assunção da primazia da particularidade como modo de entender o ser é frequentemente mal colocada como a condição ontológica originária do ser” (Ramos, 2011, p. 11).

¹⁶⁵ *Faraimará*: palavra oriunda da língua Iorubá que simboliza a unidade entre os corpos, saberes e energias do cosmos. *Faraimará* materializa a noção de sujeito coletivo, em que cada indivíduo se une ao outro por meio da corporeidade ritual — cantos, danças, gestos e estados de transe — formando um só corpo espiritual e ancestral. Essa vivência ritual torna-se um ato pedagógico e identitário, no qual a coletividade se afirma como potência educativa e afetiva.

a minha mente, as minhas relações e o quanto eu quero e o quanto eu desejo, seja bom, seja ruim, isso passa para os outros. Isso me afeta bem melhor do que era ontem. Na verdade, na hora, dois minutos atrás. (Risos). (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023).

Por certo, nessas comunidades, as pessoas são incentivadas a agir em comunhão com o corpo social em que vivem, respeitando o universo e a natureza, além de buscar a transformação das condições sociais, políticas e econômicas — aspecto que constitui um dos fundamentos e objetivos das filosofias ali arraigadas.

Foi por essa trilha teórica que caminharam as palavras de Thaís, ao definir o que acredita ser o Candomblé.

Relatos do Asè:

Ele é uma cultura, ele é as pessoas, ele é como as pessoas enxergam a vida, como que elas se movem, o que elas acreditam, o que elas fazem. É a gente pensar na terra e pensar na natureza e pensar no chão que a gente está. É pensar na comida que a gente come, na água que a gente bebe, tudo isso. (Ìyáwó Thaís, 2023).

Em uma perspectiva oposta, o filósofo Mogobe Ramose (2011) propõe uma compreensão distinta da noção de comunidade. Para ele, a primazia recai sobre a coletividade, fundamentada na premissa ontológica de que a história da coletividade precede a da pessoa. No entanto, isso não implica a perda da identidade individual nem da autonomia, uma vez que cada indivíduo continua responsável por suas próprias ações.

Aventando essa mesma questão — mas oferecendo um olhar mais denso ao tecer um rico debate com autores como Appiah (1994) e Amartya Sen —, encontra-se José Castiano (2010). De acordo com o autor, existem duas dimensões para o reconhecimento do(a/e) Outro(a/e): o coletivo, como categoria social, e o(a/e) Outro(a/e) individual, como categoria ontológica — por tratar-se do ser humano antes mesmo do ser social. Castiano afirma que a confusão entre essas duas formas de conceituar o(a/e) Outro(a/e), dentro de um processo de não distinção categórica, originou aquilo que ele chamou de “debates poluídos”.

O filósofo moçambicano ressalta que essa distinção está diretamente relacionada ao tratamento das identidades e ao processo de intersubjetivação. Isso porque, ao falar-se do(a/e) Outro(a/e) coletivo, fala-se da ideia de identidades sociais coletivas — identidades que, quando ancoradas na religião, reclamam o acolhimento de uma crença e o seguimento de práticas e rituais que lhes são próprios.

Castiano destaca que as identidades sociais coletivas podem incidir sobre *gender* e orientação sexual, ou estar ligadas à raça e à cultura, quando construídas a partir da cor ou tonalidade da pele, e/ou da língua, hábitos e costumes — como ocorre no Candomblé.

Todavia, relembando Appiah (1994), o autor evidencia que essas identidades¹⁵⁷ são, de algum modo, sempre heterogêneas, em razão da forma diferenciada de importância que lhes é atribuída por aqueles(as/es) que as adotam e defendem. O autor demonstra ainda que as identidades sociais são construídas simultaneamente com a identidade individual, de modo que um ser humano pode ser, ao mesmo tempo, moralmente bom e inteligente, negro e candomblecista. Ainda que essas identidades se atravessem em uma mesma pessoa, não há, segundo Castiano, nenhuma relação de causalidade direta entre elas. Por isso, ele considera interessante explorar as “condições em que as identidades coletivas entram numa relação intersubjetiva, sem restringir a intersubjetivação a uma relação entre culturas — estas entendidas no sentido antropológico” (CASTIANO, 2010, p. 195). É isso que fundamenta, segundo o autor, “as condições históricas do diálogo com o Outro”, tratando esse(a) Outro(a/e) em suas dimensões históricas e subjetivas — ou melhor dizendo, em sua historicidade e *gnosis* (CASTIANO, 2010, p. 195).

Em termos sumários, no Candomblé, o pensamento africano percorre o caminho da coletividade, orientando um conjunto de práticas que operam como ferramentas para a vida. Práticas imbuídas de princípios e valores que dão forma às relações sociais, como evidenciado nas colocações de Camila, que, em sua narrativa, destaca a relação de trocas que ocorrem de forma contínua e variável na religião do Candomblé.

Relatos do Asè:

E essa vivência de candomblé, que é uma experiência de troca, é uma experiência que, por mais que exista a hierarquia, a gente não deixa de aprender com os mais novos, assim como a gente aprende com os mais velhos. A gente aprende coisas diferentes, mas a gente está aprendendo o tempo todo e, ao mesmo tempo, a gente também está ensinando com as nossas vivências e aí a gente consegue levar isso para a nossa vida. A gente consegue levar isso para a educação, a gente consegue levar isso para o nosso dia a dia. Então acredito que está tudo muito, muito conectado. (Iyáwó Camila, 2023).

Neste cenário, ainda que compreendida como um produto interno, a subjetividade só pode ser significada a partir da relação externa — sendo essa relação o que se denomina intersubjetividade (TOREN, 2006; 2012). Assim, a intersubjetividade não deve ser vista como algo dado, mas como algo que se constitui nas relações e trocas, ou melhor dizendo, no contato¹⁶⁶. Foi por esse caminho que seguiram as palavras de Thaís, ao propor pensar o

¹⁶⁶ A autora aprofunda essa compreensão ao apontar as implicações da intersubjetividade: “[...] implica produzirmos significados a partir de significados que outros produziram e estão produzindo; isto é, como qualquer outro ser humano, estou emaranhada em relações multifacetadas com outros que têm seus próprios entendimentos das relações sociais e da constituição do mundo” (Toren, 2006, p. 452).

Candomblé à luz da própria existência e sob a perspectiva favorecida por sua ação como educadora.

Relatos do Asè:

Então, se existe inspiração nisso tudo que existe, o que faz a gente existir nisso tudo, isso é também se relacionar, é pensar o Candomblé dentro dessa profissão que é ser educadora. (Iyáwó Thaís, 2023).

Em um aparente paradoxo, reafirma-se que o *ser* somente ganha existência à medida que faz parte da comunidade — ou seja, o *ser* só passa a existir quando se percebe integrado ao grupo e, por conseguinte, o grupo é também integrado à sua existência. O coletivo expressa a existência do *ser* por meio de mediações simbólicas; ao mesmo tempo, o *ser* se torna um microcosmo desse coletivo. Nessa lógica, a sabedoria coletiva opera como um lugar ontológico de conhecimento.

Transportando essa perspectiva para o cenário das instituições educacionais — assumindo-as como comunidades —, podemos concluir que o(a/e) aluno(a/e) só existe enquanto tal quando se sente integrado à instituição e, de forma recíproca, quando essa mesma instituição é incorporada à sua existência. Diante disso, cabe perguntar: como se sustenta uma educação enovelada pelo racismo em todas as suas modalidades — estrutural, institucional, curricular, simbólico —, que não permite ou não procura pensar este *ser* e *existir* do corpo negro em seu universo?

Ademais, para o corpo negro, no campo da educação, é como lembrado pela educadora Stephanni ao dizer da comunidade onde está inserida.

Relatos do Asè

(...) a gente é uma comunidade que a gente existe! Não está aqui porque a gente está em uma condição que tem a oportunidade de falar, mas a gente quer ter o espaço livre, o espaço que a gente possa, que as pessoas possam estar com a gente, partilhar. (Iyáwó Stephanni, 2023).

Sodré (2017), ao analisar o conceito de comunidade, nos faz compreender que é a partir da vinculação — ou do entrelaçamento econômico, político, cultural e afetivo — que se constitui o *ser* social, o *socius*. Em outras palavras, afirma que, segundo o pensamento nagô, o indivíduo é sempre resultado das relações que o sustentam e o atravessam.

A vinculação é propriamente *simbólica*, no sentido de uma exigência radical de partilha da existência com o Outro, portanto, dentro de uma lógica profunda de deveres para com o *socius* para além de qualquer racionalismo instrumental ou de qualquer funcionalidade societária. (Sodré, 2017, p. 116-117).

Ao abordar a responsabilidade implicada na exigência de partilhar sua existência com os pares — dentro da lógica profunda dos deveres com o *socius* —, especialmente na relação com o Terreiro, a fala do *Ojú Odé* Tiago Henrique revelou-se particularmente profícua.

Relatos do Asè:

“Se eu chegar, eu quero entregar o que eu tenho de bom. (...). Eu quero entregar o melhor que eu tenho em mim. Esse Tiago que está bem para compartilhar, se não estiver bom o suficiente para compartilhar, não, eu não apareço, não venho, eu tento não vir. (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023).

Por outro lado, o *Ogã* Alexandre enriquece esse pensamento ao ampliar o conceito de família. Utilizando da palavra “gerúndio”, ele evidencia a natureza contínua desse vínculo, relacionando-o à noção de corpo inacabado — um corpo em constante construção, em permanente movimento de tornar-se.

Relatos do Asè:

(...) eu como professor, como candomblecista, como ser humano aqui nessa terra, eu me vejo e me entendo sempre no gerúndio, então eu nunca estou completo. (...) estou sempre construindo, aprendendo, e desenvolvendo (...) isso é em tudo na minha vida, no ambiente educacional, familiar, na minha comunidade, no meu lar, com os meus parentes e meus familiares (...) sanguíneos ou não, porque família é um conceito muito mais amplo. (Aficodé Alexandre, 2023).

Não por acaso, Hampâté Bâ (1981), ao discorrer sobre o que é a pessoa, afirma que o ser humano não está limitado ao seu corpo físico, tampouco se configura como um ser estático ou concluído. Também não se constitui como uma unidade monolítica. Enquanto humano, é considerado um ser complexo, habitado por uma multiplicidade em permanente movimento.

Segundo o autor, a pessoa humana é como uma semente: evolui a partir de seu potencial — compreendido como seu capital primeiro —, desenvolvendo-se de maneira ascendente ao longo da vida, em função das circunstâncias que encontra. As forças liberadas por suas potencialidades estão em contínuo movimento, como o próprio cosmo. Na perspectiva de Bâ, o corpo está intrinsecamente atrelado a um processo de desenvolvimento perpétuo — um constante devir, ou seja, algo que está sempre em construção. Essa noção está profundamente ligada ao sentimento e à vivência comunitária integrada à religião do Candomblé.

A ideia de corpo inacabado também ressoa nas palavras do *Ègbón* Tiago Henrique, ao referir-se à sua constituição como ser e à sua trajetória dentro da religião.

Relatos do Asè:

E ela é um processo que é inacabado. Eu não sei ao certo o que eu vou ser amanhã, o que vai ser daqui um mês, mas o Tiago, dentro do Candomblé, hoje ele se esforça, ele se dedica da forma dele. (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023).

Praticar a alteridade favorece o reconhecimento de que existem diferentes culturas, bem como diferentes religiões e epistemologias — e que estas se apresentam de forma singular e subjetiva. Culturas, epistemologias e religiões que, em seus modos de pensar e agir, oferecem compreensões de mundo à sua própria maneira, merecendo, portanto, respeito em sua integridade. É somente por meio desse exercício que podemos almejar a formação de uma sociedade verdadeiramente democrática, justa e equilibrada. A partir da prática da alteridade que emerge uma nova forma de pensar e conceber o(a/e) “Outro(a/e)”, que torna possível amadurecer no desenvolvimento das Relações Étnico-raciais. Afinal, é no entendimento que a pessoa constrói sobre si mesma — enquanto ser individual e ser coletivo — e no reconhecimento de seu pertencimento a diversas comunidades, que ela descobre o(a/e) “Outro(a/e)”.

Isso se dá em um processo mútuo de afetar e ser afetado, no percurso destinado à busca pela plenitude — compreendida aqui como elemento indispensável ao sentido da vida. É isso que fez inrromper, acredito, as narrativas dos(as/es) educadores(as/es) candomblecistas participantes desta investigação.

É como coloca Sodré ao explicar sobre *pensamento-corpo* - *Faraimará*¹⁶⁷

Num sujeito coletivo, como é o caso do grupo, corporeidade é a coleção dos atributos de potência e a  o, diferente dos atributos individuais, do mesmo modo que um grupo é diferente de seus membros constitutivos. Claro, o grupo pertence ao indivíduo tanto quanto este pertence ao grupo, mas em a  o e pensamento, o grupo – pleno de movimentos contidos ou reprimidos – tem mais potência, o que significa pensar coletiva e anonimamente, algo que se poderia designar como pensamento-corpo. Esse pensamento traduz-se em intensidades individualmente apropriadas, embora sempre relativas a uma unidade designada num cântico nagô pela aglutinação *faraimará*, ou seja, “todos unidos num só corpo”. (SODRÉ, 2017, p.106).

5.3 Na Educação, pelo *Fazer Negro*, o afeto e a transformação como instrumento de uma poética que traz sentido   vida.

“O Tiago Candomblecista? Ele mexeu com todos os outros Tiagos. Com aquele filho (...) o irmão (...) o tio (...) com o Tiago educador, com o Tiago gay. Com o Tiago!” (Relatos do As )

Foi sob a  tica de um princípio pluralista — a partir das concepções suscitadas pelos(as/es) participantes desta pesquisa — que despontou o interesse pela ideia de plenitude do ser. Compreende-se que essa ideia atravessa as relações afetivas, uma vez que - já é amplamente reconhecido por diversos estudiosos nas áreas da Psicologia, Antropologia e

¹⁶⁷ Existe o cântico no Candomblé: F’ARA IM RA OL WO; F’ARA IM RA; ARAKETU ‘W RE; F’ARA IM RA cuja tradução leva a ideia de reconhecimento, desta união em um só corpo: “Usamos o corpo para abraçar, nos abraçamos, Povo de *K tu*, rogamos bênçãos; e nos abraçamos.”

Sociologia - os vínculos afetivos constituem uma das bases mais sólidas para o desenvolvimento social. Afinal, é na própria definição de indivíduo que a afetividade se encontra integrada

E não foi exatamente isso que revelaram as palavras do *Ojú Odé* Tiago?

A articulação e a influência exercidas pelos afetos e pelas questões sociais dão forma às relações permeadas pela cultura e pelas representações sociais historicamente construídas — assim como pelas ideologias que orientam as diversas instituições das quais as pessoas participam. O afeto, nesse sentido, é compreendido como tudo aquilo que move a pessoa. Em outros termos, aquilo que, de forma *sui generis*, se traduz no movimento constante de afetar e ser afetado.

Ser transformado é o que dá sentido à vida, uma vez que os seres se afetam mutuamente a partir de seus desejos, expectativas e singularidades¹⁶⁸.

Nesse cenário, a afetividade desenvolvida no âmbito social do Terreiro revela uma forma de afiliação que nasce do afeto — ou seja, que não resulta necessariamente de vínculos genéticos, mas sim da existência do *animus*. Trata-se de uma afiliação que deriva da subsistência da vontade, do interesse, do desejo, da intenção de pertencer e constituir parentesco.

Isso foi evidenciado por Thaís ao referir-se ao Terreiro *Ilê Àṣẹ Oyá Kurugesi*.

Relatos do Àṣẹ:

(...) esse é o momento de eu vir a ser mais que quem assiste. De poder fazer parte de uma família. Então eu comecei a frequentar aqui, como parte da família. (Íyáwó Thaís, 2023)

Deste ponto de vista, Baruch Spinoza (2008) destaca que a essência do ser humano é o desejo. Em suas teorias, o autor evidencia que tudo atravessa a dimensão afetiva. Ele também alerta para o fato de que as *afecções*¹⁶⁹ são constituintes do ser humano e, por isso, passam

¹⁶⁸ Como explica Tassoni (2000): “Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações a matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo”. (Tassoni, *apud*, 2000, p. 130-131)

¹⁶⁹ “Por afecções, entendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as ideias dessas afecções” (Espinosa, 1993, *Ética* III, Definições:176).

pelo corpo sob a forma de *afetos*¹⁷⁰ — como alegria, tristeza, ódio, medo, esperança, entre outros.

Sodré (2006) ressalta que, em sua obra, Spinoza pensa o ser humano e a sociedade sempre em termos coletivos. Para ele, o corpo já é um coletivo, pois o corpo humano é composto por uma multiplicidade de indivíduos que interagem e se organizam de maneira dinâmica.

No pensamento espinosiano, o corpo humano é uma multiplicidade ou uma complexidade, composta de corpos diversos, cada um dos quais, por sua vez, implica outras composições. Tal complexidade torna-o capaz de afetar e ser afetado por corpos externos, com os quais interage no meio circundante (SODRÉ, 2006, p.23).

Dentro dessa mesma abordagem, outra que revela o sentimento de pertencimento desenvolvido a partir do interesse é a *Ìyáwó* Tamires:

Relatos do *Asè*:

(...) eu já estava há dois anos frequentando o Ilè embora ainda não tenha sido iniciada, mas me sentindo pertencente, muito próxima da minha energia e muito próxima da vivência dos meus irmãos. (Ìyáwó Tamires, 2023).

Considerando as ideias de Spinoza, na medida em que o corpo é definido por seu poder de afetar e ser afetado, ele também é compreendido de forma relacional.

Foi nessa direção que apontou a afirmativa do *Ojú Odé* Tiago Henrique, que, ao utilizar o *ileísmo*¹⁷¹, evocou os muitos indivíduos que compõem seu corpo enquanto humano. Com isso, não apenas retomou e reafirmou as noções oferecidas pelo filósofo Spinoza (2008), como também chamou atenção para os modos como sua identidade candomblecista o afetou — e segue afetando.

Relatos do *Asè*:

O Tiago Candomblecista? Ele mexeu com todos os outros Tiagos. Com aquele filho (...) o irmão (...) o tio (...) com o Tiago educador, com o Tiago gay. Com o Tiago! (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023).

Por sua vez, a *Ìyáwó* Daiane confere densidade a essa reflexão, evidenciando a cadeia de afetos que conecta sua identidade candomblecista à sua identidade educadora. Ao falar sobre a oficina de africanidades que ministra, relatou como sua preparação formal foi profundamente atravessada por sua vivência na comunidade do Candomblé — experiência que contribuiu significativamente para sua atuação na área da educação.

Relatos do *Asè*:

¹⁷⁰ Afetos são frutos de afecções sofridas apresentando-se como emoções e sentimentos por meio dos quais a potência pode ser aumentada ou diminuída.

¹⁷¹ *Ileísmo*: ato de se referir a si mesmo na terceira pessoa em vez da primeira pessoa.

Sobre a oficina que ministro, que é de africanidades. Eu aprendi dentro do meu Ilê e buscando, para, além disso, alguns Workshops, alguns cursos preparatórios. Mas a maioria da bagagem que eu tenho é vivendo o Candomblé, porque do Ilê que eu participo, a gente tem uma mãe que é uma educadora e essa mãe que é educadora nos ensina através de itans, nos ensina através de rezas, nos ensina através de cantigas mesmo. E tudo isso remete à época, às questões africanas. (Iyáwó Daiane, 2023).

Em suma, os relatos transcritos, sem dúvida, direcionam para os conceitos afrocentrados de Comunidade, Pertencimento e Família, advindos das Filosofias da religião de matriz africana. Mas como a compreensão destes conceitos, na busca pela consolidação do exercício de afetos, pode influenciar na ação profissional de educadores(as)?

Por esse horizonte, tanto o exercício dos afetos quanto a compreensão e a efetivação desses conceitos podem constituir um caminho de possibilidades e reconhecimento de modos de existência — individuais e coletivos —, ampliando o diálogo sobre como, nos espaços educacionais, quando caracterizados por relações de suporte e apoio, cada pessoa ali presente se apresenta e torna-se socialmente responsável. Por meio dessa responsabilidade, incide-se diretamente sobre a qualidade e a consistência das relações nesses espaços, gerando um sentimento de pertencimento entre todos(as/es) que compõem a estrutura e se revelam, também, como elementos estruturantes. Afinal, como ensina Sodré (2017), somente se pode chegar a um conhecimento de si mesmo quando tomamos consciência das modalidades de nosso pertencimento.

Dessa maneira, a formação da identidade está apoiada na coexistência com o(a/e) Outro(a/e) e na necessidade de um agir ético, uma vez que a ética está ancorada no exercício da alteridade. Além disso, os valores humanos estão atrelados às emoções e, por sua vez, a identidade cultural/simbólica está ligada aos processos de recriação proporcionados pela constante prática da afetividade. A afetividade, assim, torna-se um dispositivo que favorece o alcance da plenitude humana e, ao ser vista como uma ferramenta para a educação, possibilita a aprendizagem ao facilitar o desenvolvimento cognitivo — desenvolvimento esse que se dá por meio dos sentimentos, das experiências e das emoções compartilhadas e trocadas no processo de interação com o(a/e) Outro(a/e), pois, antes de ser um ser racional, o humano é um ser afetivo (DAVIS e OLIVEIRA, 1994).

A partir dessa argumentação, é preciso reconhecer que os espaços destinados à educação — assim como os Terreiros — são lócus de afetos e, portanto, carregam uma potência singular para fomentar representações ou afecções sociais capazes de nutrir crenças sobre o(a/e) Outro(a/e). Isso implica dizer que são espaços de robustez democrática. Sendo assim, tornam-se também locais de reflexão crítica sobre a ideologia dominante, o que permite a ampliação

das discussões em torno das Relações Étnico-Raciais. Ao favorecer o encontro entre diferentes matrizes culturais — africana, indígena, europeia —, esses espaços promovem processos identitários e neste contexto é importante lembrar que a falta de identificação de estudantes negros(as/es) com as escolas contribui para a evasão escolar, uma vez que esses(as) alunos(as/es) não conseguem se reconhecer de forma positiva no currículo — tanto no vivido quanto no preceituado.

Dentro dessa perspectiva, a partir dos fatores analisados e considerando-se a vivência e o desenvolvimento das práxis dos(as/es) educadores(as) pertencentes à religião do Candomblé, enuncia-se a necessidade de uma elucubração não apenas sobre como a aprendizagem acontece no espaço do Terreiro, mas também sobre de que forma esses processos de aquisição de conhecimentos podem favorecer as ações de ensino- aprendizagem nos demais ambientes educacionais.

5.4 Pelo *Fazer Negro*, o ensino-aprendizagem do Terreiro que reverbera em ações no campo da educação.

“Então, na minha casa de Asé, por exemplo, eu considero que todas as pessoas são educadoras, porque o tempo todo a gente está trocando, o tempo todo a gente está aprendendo uns com os outros e, o educacional é troca e a educação, ela é horizontal. A educação não deve ser vertical e eu vejo que o candomblé ele traz muito disso.” (Relatos de asé)

As palavras acima, proferidas pela Ìyáwó Camila sugerem como o ensino-aprendizagem que acontece no espaço do Terreiro pode contribuir para os outros campos educacionais.

Fotografia 53 - Ogã Pietro Eduardo em sua função no barracão



Fonte: Acervo do Ilê Asé Sòpònnón

O processo de aprendizagem do sagrado afro-brasileiro, direciona aos pressupostos epistêmicos que atribuídos à natureza do conhecimento, chamam atenção para o fato de que, o aprender é um fenômeno situado¹⁷², podendo ser descrito através da trajetória de inserção nestas práticas socioculturais.

Essa concepção advém da Teoria da Aprendizagem Situada (TSA) que oferece análise e compreensão de como, através da inserção em comunidades sociais, é formado um(a/e) praticante de uma atividade sociocultural. Por essa abordagem, pelas práticas é permitido a constituição de identidades que são mutuamente reconhecidas, porque, essas identidades sempre envolvem as relações entre as pessoas que, em uma negociação de significados relacionados às próprias práticas, legitimam algo como conhecimento.

Fotografia 54 - Agrado às entidades Pretos Velhos



Fonte: Acervo do Ilê Asé Sòpònnón

Dentro dos Terreiros de Candomblé tem destaque a participação periférica legitimada como característica fundamental para a aprendizagem. Nesta espécie de envolvimento, o aprender acontece pelo contato do novo(a/e) membro com os(as/es) demais participantes, o que caracteriza uma relação de reciprocidade. “Aprender na prática envolve aprender a fazer o que

¹⁷² O livro *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (1991), escrito conjuntamente pelos teóricos Jean Lave e Etienne Charles Wenger, oferece uma compreensão aprofundada sobre como o conhecimento é intrínseco, integral e inseparável da prática social. Para os autores, a aprendizagem ocorre por meio do engajamento em uma comunidade e, portanto, é entendida como uma prática interativa dentro de um grupo social, em vez de um processo individual.

“você já sabe e fazer o que você não sabe, iterativamente, ambos ao mesmo tempo” (LAVE, 2015, p. 41).

Essas relações múltiplas ocorrem de forma simultânea, existindo uma constante circulação de informações entre as pessoas. Tal circulação é condição necessária para uma aprendizagem efetiva, pois conduz ao engajamento na conduta, o que permite aos novos(as/es) praticantes identificar aspectos fundamentais da prática da comunidade, tendo, assim, sua participação legitimada pelo grupo.

Camila possibilitou essa análise ao referir-se ao processo de ensino-aprendizagem no Terreiro do qual participa, sobrelevando a importância de reconhecer os praticantes do Candomblé como educadores(as) em potencial.

Relatos do Asê:

Então, na minha casa de Asê, por exemplo, eu considero que todas as pessoas são educadoras, porque o tempo todo a gente está trocando, o tempo todo a gente está aprendendo uns com os outros e, o educacional é troca e a educação, ela é horizontal. A educação não deve ser vertical e eu vejo que o candomblé ele traz muito disso. (Iyáwó Camila, 2023).

Pelas afirmativas da Iyáwó, o Candomblé, em relação à educação, pode funcionar como uma estrutura social generativa de comportamentos e ideias. Isso porque tais comportamentos ativam e afetam diretamente as práticas e ações educacionais profissionais dos(as/es) educadores(as) adeptos(as/es), uma vez que seus conhecimentos são atravessados por uma compreensão do ser e do existir fundamentada em um sistema de reconhecimento do humano em sua totalidade indissociável.

Uma totalidade que não permite a separação entre o social e o histórico, tampouco entre o cultural e o religioso. Para o(a/e) educador(a/e) candomblecista, a aprendizagem acontece como forma de participação que dissolve dicotomias — como corpo/alma, natureza/cultura —, e o diálogo se estabelece de modo a permitir que seres distintos possam espelhar-se reciprocamente, livres de sentimentos de inferioridade. Isso resulta em intercâmbios que favorecem um processo educacional de dimensão horizontal.

No Terreiro o aprendizado não é apenas um processo cognitivo, mas sim, um fenômeno que se dá em circunstância social e ambiental, onde as interações com o cosmo e os agenciamentos com os diferentes seres que o habitam são fundamentais. Essa abordagem converge com a crítica à visão tradicional que separa o conhecimento teórico da prática, conforme propõe Tim Ingold (2013). No Terreiro, a aprendizagem é compreendida como um processo contínuo de engajamento com o ambiente, no qual a vivência e as práticas são

ênfatizadas como fundamentos do saber. É na vivência e nas práticas, nos fluxos de existências e nas interações com o conhecimento, que a aprendizagem se funda.

Fotografia 55 - Ègbón Guto e Hunsó Maria Clara



Fonte: Acervo do *Ile Asé Sòpònnón*

Os ensinamentos são transmitidos de geração em geração, elevando a história dos povos e contribuindo para a estruturação social. Tal processo remete a pensamentos filosóficos e às virtudes associadas aos valores que norteiam os comportamentos — não apenas de uma pessoa, mas de todo o grupo — refletindo diretamente na sociedade. Logo, como ensinado por Lave e Wenger (1998), a aprendizagem não tem seus lócus na individualidade: ela ocorre na valoração das relações entre pessoas de múltiplos grupos sociais, que produzem e reproduzem conhecimentos coletivamente.

Fotografia 56 - *Ìyàwó* no momento de reza



Fonte: Acervo do *Ile Asé Sòpònnón*

Dessa forma, aprender perpassa as dimensões de Comunidade e Prática; Significado e Identidade — dimensões interconectadas que se definem mutuamente. Pela comunidade, aprende-se por meio da afiliação; pelo significado, o aprendizado torna-se fruto da experiência; e, ao se considerar prática e identidade, evidencia-se um processo baseado na construção do “como tornar-se”. Esse foi o caminho apontado pelo depoimento de Thaís, ao mencionar a importância dos encontros realizados com as crianças dentro do *Ilè Àṣẹ Oyá Kurugesì*. A *Ìyáwó* apresenta o Terreiro como um espaço onde se dão encontros entre pessoas de todas as idades — um ambiente promissor para a escuta e, assim, propício à aprendizagem.

Relatos do *Asè*:

Elas estão aqui olhando e vendo e elas também estão aprendendo um monte de coisa que nem passa por nossa cabeça. Elas estão aprendendo com isso que é o Terreiro. (Ìyáwó Thaís, 2023)

Thaís, ao referir-se à participação das crianças no ambiente do Candomblé, destaca que, neste sagrado, o conhecimento está diretamente imbricado ao reconhecimento social da pessoa como competente no desempenho das práticas construídas, realizadas e valorizadas socialmente. Afinal, como ensina Wenger, “o significado não existe dentro de nós nem no mundo exterior, mas na relação dinâmica da vivência no mundo” (WENGER, 1998, p. 54).

O comprometimento e a participação ativa na comunidade permitem a apropriação das experiências ali vividas, e o saber acontece e é absorvido pouco a pouco ¹⁷³O conhecimento, nesse sentido, é adquirido pelo caminho do empírico, a partir da relação entre o ser e o mundo, no enfrentamento da realidade concreta.

¹⁷³ Neste sentido, são importantes as colocações do Doutor em Antropologia Social, Professor Edgar Rodrigues Barbosa Neto (2012), ao falar sobre o saber dentro de uma casa de santo. Ele ensina que “O saber (...) nunca é algo que possa ser doado em bloco, em parte porque ele possivelmente não exista sob essa forma, mas também porque, mesmo que exista, ninguém pode saber tudo de uma só vez. Para isso, é preciso muito tempo, e as pessoas devem dar provas de que merecem e podem aprender” (Barbosa Neto, 2012, p. 20).

Fotografia 57 - *Ogã* Pietro brincando – Jogo de imitação ligado aos caboclos



Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Há de se destacar que a aprendizagem, sobretudo no universo infantil, produz significados fundamentados nas brincadeiras, por meio da ludicidade própria dessa fase da vida. As práticas e ações sociais reconhecem as crianças como sujeitos ativos, agenciadores e produtores de cultura. Assim, no Terreiro, aprender é trilhar um percurso de inserção em práticas socioculturais, onde o conhecimento é amalgamado em uma *arkhé* negra que reconhece o corpo como território de aprendizagem. O saber é construído na vivência/experiência, sendo balizado pelo respeito e valor à Oralidade, Senioridade, Ancestralidade, Comunidade, Tempo e Corpo.

O ensino-aprendizagem acontece por meio de uma educação de cuidado e sensibilidade, onde o que conta é a valoração das relações.

Relatos do *Asè*:

Que é aprender com a prática? É ver o outro fazer, é aprender e, aprender com a oralidade que para mim é o fundamento do Terreiro, que é maravilhoso saber? Tipo, você tem a oportunidade de ouvir o que o outro está falando e poder aprender com aquilo ali e depois reproduzir de várias formas. (Iyáwó Thaís, 2023).

No Candomblé, o significado é aquilo que pode — e deve — orientar as ações ligadas à aprendizagem, que, nesse contexto, se traduz na capacidade de experimentar o mundo de forma compromissada e significativa. É por meio da integração efetiva no Terreiro que a pessoa se torna capaz de desempenhar, de maneira adequada, a prática religiosa, exercitando sua capacidade de realização em consonância com os princípios, os conceitos, que se desdobram

em valores e rituais que estruturam essa tradição, pelos critérios construídos em sua comunidade específica¹⁷⁴.

Fotografia 58 - Ogã Pietro em dia de festa - *Ilè Asè Sòpònnón*



Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Comunidade que cria limites que a distingue dos demais ajuntamentos e organizações sociais. Assim, pensando de forma conectada, é possível concluir que o(a/e) educador(a/e), enquanto participante da religião, torna-se um sujeito de ação e, portanto, um corpo de interação entre a cultura do Candomblé e a cultura tradicional da educação. Essa atuação se dá em suas diferentes dimensões e manifestações, podendo fazer emergir e reverberar diversas situações.

Larrosa (2002), ao falar da experiência, argumenta que, para que esta de fato ocorra, é necessário suspender a ação automatizada — é preciso haver abertura. Dessa forma, a capacidade de formação ou de transformação constitui um componente fundamental da experiência¹⁷⁵.

No caminho da transformação, seguem as colocações de *Ègbón* Felipe, ao evidenciar a abertura para o estabelecimento de uma relação entre o espaço de aprendizagem do Candomblé e a escola — fazendo ecoar a linha de raciocínio já apresentada por Thaís e Camila.

Relatos do *Asè*:

No candomblé eu aprendi muita coisa, muita coisa aqui dentro, muita coisa mesmo, mesmo! Assim, de visão de mundo, de vida, de maturidade, como pessoa, como ser humano e também, como educador. Eu acho que pensar na

¹⁷⁴ Como afirma Stefania Capone (2018) “Os conhecimentos têm assim valor porque são vividos na experiência ritual, ao serem incorporados de modo ativo” (Capone, 2018, p.32).

¹⁷⁵ “Outro componente fundamental da experiência, segundo Larrosa, é sua capacidade de formação ou de transformação, pois o saber da experiência se adquire na maneira como o sujeito vai respondendo e dando sentido ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida. Nesse aspecto, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pois, ainda que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecimento, não têm a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência para cada um é singular, por isso ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. (Larrosa, 2002 *apud* Freitas e Ghedin, 2015, p.123).

escola e pensar no terreiro, existem vários pontos em comum entre a escola e o Terreiro, pensando na ideia da educação, porque aqui é um ambiente onde, como qualquer ambiente, é rodeado de seres humanos que formam ali uma comunidade forte. (Ègbón Felipe, 2023).

O Ègbón segue oferecendo uma contribuição fundamental para refletirmos sobre como a educação que acontece no interior do Terreiro pode inspirar e transformar, de forma significativa, os processos de ensino-aprendizagem de modo mais amplo.

Relatos do Asè:

Nem sempre a gente acerta, às vezes, a gente comete alguns erros, comete algumas falhas. Mas existe, também ali, todo um cuidado, um zelo de falar: - Olha não é assim que faz. É desse jeito. Lembra que você fez daquele jeito e deu errado? Então vamos tentar fazer de uma forma diferente? Eu acho que é nisso que a gente aprende muito aqui, como se estivesse numa escola que ensina a gente sobre a história e as referências dos orixás, da hierarquia, da religião que a gente cultua. (Ègbón Felipe, 2023).

Afinal, como defendido por diversos filósofos da educação, como Candau (2010), não é possível conceber uma experiência pedagógica desvinculada das questões culturais e religiosas, pois não existe educação que não esteja imersa nos processos culturais. Todavia, é notório que as formas de aprendizagem no Terreiro se apresentam de modo distinto em relação à escola. Assim sendo, é imprescindível continuar a investigar de que forma os saberes apreendidos pelos(as/es) praticantes/educadores(as) nos Terreiros podem contribuir para suas ações educacionais.

Para aprofundar ainda mais essa análise, torna-se pertinente dizer sobre um dos aspectos que se destaca como fator de distinção entre o Terreiro e a escola: a complexidade das relações entre oralidade e escrita. Essas modalidades, embora heterogêneas em sua natureza, se apresentam em múltiplas maneiras e se interpenetram.

A oralidade e a escrita são modalidades discursivas que se organizam e se manifestam de forma imbricada, compondo um *continuum*, sendo sua inserção variável conforme os contextos. Por esse motivo, suscitam visões de mundo e relações de poder não apenas nas instituições de ensino, mas em todas as dimensões onde se constroem os vínculos sociais. Há de se considerar que o acesso à leitura e à escrita, nessa perspectiva, representa o acesso às condições e possibilidades de participação social e cultural, sendo, portanto, um processo fundamentalmente político — e, por isso, imprescindível ao exercício da cidadania.

Oralidade e escrita foram, outrora, examinadas por diversos(as/es) estudiosos(as/es) como elementos que, dentro de uma lógica eurocentrada e colonizadora buscava evidenciar uma suposta supremacia cognitiva da escrita. Na realidade, essa leitura refletia a ideia de subordinação entre sociedades letradas e sociedades orais, nas quais estas últimas foram

subjugadas como consequência de uma hierarquização que marginalizou a tradição oral. Essa tradição, responsável pela transmissão dos saberes e heranças culturais de diversos grupos não ocidentais, passou a ser estigmatizada. Tais grupos foram historicamente marginalizados e considerados supostamente incapazes de pensar logicamente, por não possuírem, segundo os grupos dominantes, a forma de raciocínio tida como superior — aquela que se vincula ao pensamento dito “científico” e “elevado” — e, por isso, tidos como inferiores à luz de uma lógica colonial¹⁷⁶.

Sob esse ângulo, somente a escrita permitiria o desenvolvimento de um sistema teórico responsável por uma maior competência de abstração — ou seja, a capacidade de isolar aspectos de um todo sem considerar sua relação com a realidade concreta. Em contrapartida, a oralidade tem sua racionalização assentada no empírico, na experiência vivida¹⁷⁷, ou seja, no concreto e situacional, o que resultou, na qualificação e classificação dos conhecimentos oriundos dessa modalidade discursiva como inferiores.

Nesse contexto, a escrita opera como instrumento de dominação e imposição — de segregação e demarcação de desigualdades. Isso porque o aprendizado da escrita está historicamente atrelado ao acesso à escolarização, e esta, por sua vez, era restrita aos segmentos da nobreza e aos colonizadores europeus. Tal exclusividade não apenas os tornou dominantes, mas também privilegiados, sustentando a construção de um racismo ontológico, epistêmico e sócio-histórico.

Dessa forma, a mesma construção histórica que colocou em subordinação oralidade e escrita fazendo prevalecer, a escrita não somente sobre a oralidade, - mas também sobre outras formas de expressão, como a corporeidade e a sensibilidade artística, que igualmente se encontram submetidas a essa hierarquia - consequentemente, hierarquizou os grupos humanos, classificando como incivilizados os povos que têm como base cultural a oralidade. Essa visão desconsidera que tanto a escrita quanto a oralidade, apesar de possuírem naturezas distintas, são formas artísticas de produção e sistematização do conhecimento, podendo coexistir e cumprir seu importante papel social e cultural.

Como já demonstrado, o Terreiro de Candomblé é um ambiente onde são acionadas variadas formas de linguagem — verbal e não verbal — que visam compor seus processos ritualísticos.

¹⁷⁶ Segundo Mogobe Ramose, a colonização se assenta em pelo menos dois pilares, sendo um deles a crença de que "somente os seres humanos do Ocidente eram, por natureza, dotados de razão, sendo assim a única e autêntica personificação da famosa afirmação aristotélica: 'o homem é um animal racional'" (RAMOSE, 2011, p. 07).

¹⁷⁷ (...) “o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança.” (Hampaté Bâ, 2010 p. 183).

Nesse espaço, a linguagem oral não se resume à fala, mas compreende também a linguagem corporal, o que Leda Maria Martins (2006) denominou *oralitura*¹⁷⁸ A *oralitura* estabelece uma aliança entre corpo, música, ritmo, dança e gestos, mobilizando uma multiplicidade de sentidos que contribuem para a preservação da tradição¹⁷⁹ E não se pode esquecer que, nesse sentido, a memória constitui-se como base para a difusão do conhecimento. Ademais, no contexto da oralidade, há o poder do encantamento, ancorado em uma herança de saberes ancestrais irradiados. Afinal, “o ensinamento se dá de boca perfumada a ouvidos dóceis e limpos”¹⁸⁰ Qualquer pessoa pode oferecer bons aconselhamentos, mas poucos são capazes de fornecer conselhos eficazes, encantados.

Para tanto, é necessário mais do que uma capacidade comunicativa - é preciso que essa capacidade esteja profundamente internalizada, a pessoa tenha um desenvolvimento ético¹⁸¹ durante o processo natural de amadurecimento para a vida, ou seja, que tenha assumido um curso moral apropriado, agindo de modo a refletir um caráter virtuoso.

Pelo poder do encantamento presente na Filosofia Africana, a palavra, para aquele(a) que tem caráter virtuoso, deve ser dotada de humildade¹⁸².

¹⁷⁸ “O termo *oralitura*, da forma como o apresento, não nos remete univocamente ao repertório de formas e procedimentos culturais da tradição linguística, mas especificamente ao que em sua performance indica a presença de um traço cultural estilístico, mnemônico, significativo e constitutivo, inscrito na grafia do corpo em movimento e na vocalidade. Como um estilete, esse traço inscreve saberes, valores, conceitos, visões de mundo e estilos. Se a oratura nos remete a um corpus verbal, indiretamente evocando sua transmissão, a *oralitura* é do âmbito da performance, sua âncora; uma grafia, uma linguagem, seja ela desenhada na letra performática da palavra ou nos molejos do corpo.” (Martins, 2006, p. 84).

¹⁷⁹ Tradição, no sentido adotado, está para além de um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. É compreendida como a continuidade ou permanência de uma visão de mundo, dos costumes e valores de um grupo social. Quanto à linguagem, para Kabengele Munanga (2004, p. 157), ela é “eixo fundamental de toda a cultura e das religiões de origem africana na diáspora, guardando certa identificação com as raízes. Principalmente a linguagem dos gestos, que expressa valores tradicionais.

¹⁸⁰ Provérbio *Yoruba* que, segundo Sikirù Sàlami, denota que “A verdade de um bom conselho deve ser acolhida em nome do progresso. Certamente, o conselho incluirá recomendações relativas a comportamentos e atitudes que devem ser modificados para favorecer a conquista de todos os bens. Nessa dinâmica, em que uma pessoa aconselha outra, é preciso considerar com cuidado quem fala e quem ouve. (...) A boca perfumada do conselheiro só é perfumada se o seu *ori* e seu *iwá* lhe conferirem a condição de autoridade no melhor sentido do termo, ou seja, se ele for capaz de granjear a confiança, a crença e a fé de seu interlocutor. (...) Por outro lado, ter ouvidos dóceis supõe que o ouvinte, aquele que escuta o conselho, também tenha *ori* e *iwá* favoráveis aos atos de ouvir, compreender, acatar e se dispor a realizar o recomendado” (King, 2011, p. 175-176).

¹⁸¹ Etimologicamente, ética vem do grego *ethos*, cujo significado ora está associado à ideia fundamental de usos e costumes, conferindo grande importância ao conceito de moralidade; ora traduz o caráter e o modo de ser, conduzindo ao juízo de personalidade ou disposição interior. Nesta perspectiva, o universo ético compreende dois polos: o “exterior”, que se refere à moral e aos costumes, e o “interior”, ligado à interioridade, isto é, ao caráter. O polo exterior está associado à vida coletiva, à promoção do bem comum e à justiça social, enquanto o interior orienta o indivíduo na construção de um modelo de vida fundamentado em uma disciplina que forma seu caráter, garantindo sua credibilidade perante a comunidade. Em resumo, o mundo do *ethos* é composto por elementos que condicionam a conduta da pessoa, tanto no âmbito coletivo quanto no individual. Assim, a ética está atrelada às noções de valores e, de forma geral, remete aos fundamentos e à natureza de nossas atitudes.

¹⁸² Advinda do latim, a palavra humildade também é traduzida como *humus*, cujo significado é “terra fecunda”. A terra acolhe, dá oportunidade à vida, alimenta, nutre e concede forma à humanidade. Dessarte, é a virtude da

E, para que tenha credibilidade, ela se relaciona com o *status*¹⁸³do(a/e) locutor(a/e) e com a forma como sua fala é produzida, pois, ao ser instrumentada com bons argumentos, favorece no(a/e) ouvinte o desenvolvimento da capacidade de abstrair e absorver, entre outros elementos, conhecimentos, ideias e crenças.

A seleção das palavras pelo(a/e) locutor(a/e) evidencia a maneira como seu caráter moral foi construído. Na fala do(a/e) enunciador(a/e), reside a força divina que pode orientar e, se necessário, conduzir a uma mudança de comportamento por parte daquele

(a) que ouve. A palavra expressa pela fala é carregada de personalidade, faz alusões a sentimentos e situações, podendo despertar emoções e movimentar energias. Quando ajustada à pessoa e pronunciada no momento certo, revela elementos que influenciam diretamente sua interpretação, seu entendimento e/ou sua compreensão — elementos que se apresentam de forma singular em cada indivíduo.

Santos (2012) ensina que a palavra é dinâmica, sendo “(...) vivida e acompanhada das modulações, da carga emocional, da história pessoal e do poder daquele que a profere” (SANTOS, 2012, p. 48). Nessa dimensão, é importante sublinhar o valor essencial que a palavra tem para os(as/es) praticantes do Candomblé, pois, ao ser pronunciada, torna-se única e carrega consigo a força vital (*àşę*), uma vez que a palavra emana do próprio Ser Supremo. É com base em seu poder criador que todas as coisas foram geradas e nomeadas e os espaços foram delegados aos seres.

Ao se manifestar pela fala, a palavra adquire poder e propicia o movimento, fazendo emergir habilidades ofertadas às pessoas pelo Ser Supremo. Pela força de sua sacralidade, atua como agente ativo da magia africana. Daí sua importância porque como ferramenta, favorece a realização de encantamentos e o contar de grandes feitos épicos. Para Hampâté Bâ (2010), a fala é a materialização das vibrações da força, o que justifica a concepção de que “no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma”. Assim, a palavra tanto pode criar quanto destruir. Logo, é pela fala que se transmite a força vital contida na palavra, o que permite a existência e a manutenção de um grupo em conformidade com os ensinamentos herdados.

Todavia, qualquer violação do sagrado pode romper o equilíbrio entre as forças indispensáveis à sobrevivência humana. Sodré, ao tratar da palavra na trama simbólica do culto de Candomblé, afirma que “a palavra é ao mesmo tempo emoção e conceito, induzindo à ação

humildade que proporciona o envolvimento e a convivência entre as pessoas, promovendo o bem-estar de todos ao longo da vida.

¹⁸³ O status, neste sentido, é estabelecido pelo equilíbrio entre *Ori* (cabeça) e *Iwá* (caráter), demonstrado por meio das escolhas, dos processos vividos e das lutas travadas. O status equivale a poder/saber.

ritualística capaz de interpelar a origem em função da eterna renovação da vida” (Sodré, 2017, p. 138).

Esse poder atribuído à palavra foi destacado pelos(as/es) atores(as/es) sociais participantes desta investigação. Aíra Brisa, muito sabiamente, pensando na aprendizagem advinda do Candomblé, recorre ao grupo brasileiro de RAP, os Racionais, para retomar e reafirmar esse poder em suas aulas de Literatura.

Relatos do Asê:

Eu acho que eu aprendo muito no Candomblé para dar aula. No sentido de que sempre começo as aulas de literatura com uma frase que é dos Racionais. MC's que é:- Uma palavra vale um tiro! ¹⁸⁴E eu tenho muita munição (risos). Eu acho que tem muito a ver com o que, com a forma como a palavra é a linguagem de cada disciplina. (...) eu acredito que a palavra é geradora. Ela gesta e ela vai ter frutos. E eu acho que é isso que eu tento fazer. (Íyáwó Brisa, 2023).

O relato de Brisa nos faz refletir sobre como a palavra, enquanto elo significativo, pode provocar, em nossa existência, uma constante metamorfose. E como uma boa fala é determinada pela capacidade de aplicar o bom senso — em um movimento de imparcialidade e coerência — presenteando o ouvinte com o melhor de si.

Nesta dinâmica, como uma dádiva oferecida, a fala é a representação da existência, tal qual o *Noz de Cola - Obì*¹⁸⁵, fruto sagrado oferecido pelos africanos como símbolo de amizade, cortesia e comunhão. *Obì*, que, como fruto-ventre, faz nascer e desenvolver com fluidez a força vital. A boa fala, da mesma forma que o *Obì*, é transmissora e distribuidora do *àṣẹ*, não somente para aquele(a) que a recebe, mas também para aquele(a) que a concede. Ao ser compreendida e interpretada, leva à purificação corporal por produzir a interligação entre o divino e o ser humano, em um processo de comunhão com a ancestralidade. Purificar, neste contexto, é uma forma de mudar hábitos, acumular qualidades e ações positivas, buscando erradicar o sofrimento e espalhar bem-aventurança.

Contudo, reforçando o que já foi dito, lembro que existe um provérbio africano que ensina que o exercício da fala é como um bem precioso, devendo estar no invólucro do respeito: “Através da fala doce e respeitosa, pode-se convencer alguém a entregar o próprio *Obì*. ” (Ribeiro e Sálámí, 2008, p.200).

¹⁸⁴ Aíra Brisa fez alusão a música dos Racionais MCs: “Capítulo 4; Versículo 3”.

¹⁸⁵ O boi, fruto originário da África, possui o nome científico *Cola acuminata*. Ele é um elemento essencial no culto aos *Òrìṣà*, sendo um alimento básico e um símbolo de comunhão. No Jogo de *Ifá*, representa os quatro pontos cardeais da Terra e tem o poder de gerar espaço em qualquer circunstância.

A fala, então, é uma marca, um símbolo, um veículo de força, que somente se potencializa quando aquele(a) que fala é detentor(a/e) de equilíbrio, mostrando-se disciplinado(a/e) e coerente, o que propicia e aponta sua condição de autoridade. Como autoridade, aquele(a) que fala está no lugar de conhecedor(a/e), detentor(a/e) de sabedoria, porque respeita a si próprio(a/e), tornando-se senhor(a/e) de suas próprias forças.

Há que se destacar, entretanto, que somente o conhecimento, a força de vontade e a sensatez do(a/e) sábio(a/e) não alteram, por si só, o comportamento do(a/e) ouvinte. É necessário haver “ouvidos dóceis”, oriundos de uma educação para a sensibilidade. Além disso, o conhecimento herdado é vivido e encarnado em uma completude do ser, moldando e esculpindo o ser humano ao agregar gestos e ações que o preparam para a totalidade da vida.

Em suma, a sabedoria relaciona-se diretamente com o saber, sendo, portanto, característica de uma pessoa sábia. Dessa forma, ser sábio(a/e) é ter poder — e o poder está diretamente imbricado ao respeito¹⁸⁶. Neste sentido, a hierarquia é construída sob outro prisma, advém de outra ordem. E, nesta nova perspectiva, é como afirma Hampâté Bâ: “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, 2010, p. 182).

Na contemporaneidade, entretanto, com o advento da modernidade, a escrita caminha lado a lado com a oralidade, estabelecendo um estreito enlace entre esses modos de elaboração e transmissão do conhecimento, ambos vinculados à prática. Mas como fica a relação dos saberes da tradição oral com a escrita nos espaços destinados à educação? Como essa relação é compreendida pelo(a/e) educador(a/e) candomblecista, especialmente no que diz respeito à oralidade transportada para o texto, considerando que vivemos em um meio socioeducacional que tem na escrita uma forma predominante de organização, socialização e transmissão do conhecimento?

Para desenvolver esse aspecto da análise, recorro à minha própria vivência como educadora e candomblecista e me permito afirmar que, para o(a/e) educador(a/e) iniciado(a/e) nesta religião, a educação, em geral, interage com um universo que busca a instrução para a vida, para a totalidade salutar das relações humanas.

Nessa perspectiva, oralidade e escrita se apresentam como variáveis complementares, estratégias convergentes para o alcance do saber. Um saber que se revela como caminho para o bem viver, para o alcance da plenitude, em um processo existencial baseado em uma relação paradoxal, na qual oralidade e escrita se apoiam mutuamente. Pela oralidade, desenvolve-se de

¹⁸⁶ O respeito é um valor que permite que a pessoa possa reconhecer, aceitar, apreciar e valorizar as qualidades do próximo e os seus direitos.

forma mais efetiva a escrita; e, pela escrita, promovem-se ocasiões para o uso da fala em contextos diversos. No entanto, a simples apreensão da mecânica dessas estratégias não tem, por si só, o poder de transformar as pessoas ou ampliar suas experiências nas práticas sociais. O que transforma é o uso que se faz dessas estratégias, com adequação e intencionalidade.

No que tange à oralidade transportada para o texto, como nos materiais didáticos, é necessário atentar para os processos através dos quais se acentuam as hierarquizações nas relações. Relações que, pautadas em estruturas de poder e dominação, fazem desses mecanismos de aprendizagem espaços de veiculação de ideologias, fatos e conceitos tidos como verdades absolutas. Apresentados de forma autoritária, esses conteúdos se tornam socialmente legitimados, transformando-se em inquestionáveis. Assim, reforçam-se noções hegemônicas de conhecimento e perpetua-se o preconceito, a discriminação e o racismo em todas as suas facetas

Fotografia 59 - Família do *Ilê Asê Sòpònnón* na Semana da Consciência Negra - Africanidades – Cidade de Esmeraldas 2023



Fonte: Acervo do *Ile Asê Sòpònnón*

Nesta dimensão, ao serem orientados por determinados princípios universalistas, os conteúdos ali aglutinados, ocasionam falhas na construção do saber, erguendo barreiras e restrições ancoradas em visões limitadas e pejorativas, se mostrando resistentes a outros conteúdos.

Conteúdos que estando imersos em processo cultural e histórico de outra matriz que não a eurocêntrica, como a afro-brasileira e a indígena, são inexplorados, ignorando assim, a função social da educação ao descumprir sua obrigação de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

À luz dessas reflexões, percebe-se que o *Fazer Negro* sagrado do Candomblé não apenas ressoa no corpo e na alma, mas também na força encantatória da palavra, tecendo caminhos para o afro-brasileiro. Assim, inspirados por Aiira Brisa e Felipe, surge a questão: de que outras

formas esse encantamento, pulsante no sagrado afro-brasileiro, pode ser mobilizado como potência viva para a concretização de ações educacionais?

5.5 O poder do encantamento e o encantamento como poder nas práticas educacionais

“Porque é isso que nós somos: políglotas. Tem que aprender a falar várias línguas e se comunicar. Isso é uma coisa que nós aprendemos dentro da nossa religião. Dentro do Candomblé” (Relatos do Asè)

Tendo em vista os apontamentos dos(as/es) participantes, observa-se que, para o(a/e) educador(a/e) candomblecista, não há possibilidade de se descolar de sua religião em suas ações pedagógicas. Isso porque ela está profundamente vinculada à sua prática cotidiana, oferecendo referências que carregam o poder de fazê-los(as/es) sentir, pensar e hesitar, quando necessário — interpelando a racionalidade ocidental e provocando fissuras nas certezas absolutas.

Nesse aspecto, não lhes cabe negar a dimensão da racionalidade presente nos conteúdos educacionais, que, de modo geral, são mediados pelo conhecimento científico, organizado e traduzido didaticamente. Todavia, cabe a essas pessoas promoverem ações que estimulem a prática e o desenvolvimento de uma criticidade necessária ao processo de aprendizagem — colocando em vigor a magia que engaja, e que estabelece relações entre aquilo que é considerado científico e o que é reconhecido como encantamento, inerente à religião do Candomblé.

É necessário, portanto, examinar a complexidade dessas interseções e promover a complementariedade entre essas duas dimensões do saber. Trata-se de entrelaçar os conteúdos do estudo científico com aqueles concernentes ao “encantamento” advindo das experiências religiosas, estabelecendo assim, um tipo renovado de relação com o conhecimento.

Esse foi o caminho apontado pela fala do Ègbón Felipe, ao propor um encontro entre o saber científico e o religioso afro-brasileiro. Segundo ele, essa articulação abre possibilidades para novas formas de acesso ao conhecimento, para a afirmação das culturas e saberes diversos e, conseqüentemente, para o enfrentamento do racismo: (...) *eu acho que pensar na escola e pensar no Terreiro... existem vários pontos em comum entre a escola e o Terreiro, pensando na ideia de educação, porque aqui é um ambiente onde, como qualquer ambiente, é rodeado de seres humanos (...)* (Ègbón Felipe, 2023).

Por sua vez, o Ogã Alexandre também contribui para essa análise ao levantar questionamentos que o conduzem à reflexão sobre sua proposta para a efetivação de uma educação de qualidade. Em sua fala, ele destaca a importância de apresentar temas e conteúdo

de formas variadas, ancorando-os em um pluriverso cuja perspectiva é a valorização da diversidade cultural.

Relatos do Asè:

Qual é o espaço e como que eu faço para levar essa proposta? E como ela é aceita? Então é sempre de uma forma muito safe mesmo, como tem que ser, porque, se eu chegar e, como professor, nós sabemos que é importante você falar da mesma coisa de várias formas diferentes, para que as pessoas possam entender. Não é verdade? E é o que me constitui, de onde eu vim, como eu fui criado e tudo mais. Então, eu desde sempre tive que aprender a falar várias línguas. Na verdade, eu costumo falar que a pessoa da comunidade, ela é poliglota e tem que ser né? Porque tem aquele contato ali com a comunidade, seu jeito de falar. Mas aí, quando você está na sociedade, você é exigido falar de uma outra forma. (Aficodé Alexandre, 2023).

E o educador reitera,

Relatos do Asè:

Porque é isso que nós somos: políglotas. Tem que aprender a falar várias línguas e se comunicar. Isso é uma coisa que nós aprendemos dentro da nossa religião. Dentro do Candomblé. (Aficodé Alexandre, 2023).

Outro que enriqueceu a discussão foi o *Ojú Odé* Tiago Henrique. O *Ègbón* acrescenta novas perspectivas para essa proposta ao dizer da importância da mediação da aprendizagem feita pelo(a) educador(a/e) para o desenvolvimento de uma formação humanística.

Relatos do Asè:

O educador Tiago? Ele tem que fazer um pouco de tudo. Falar Português, Matemática, enfim, eu tento falar sobre tudo com os meninos, levar, mediar o conhecimento deles e ajudar para que eles se formem pessoas melhores. (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023).

Resgatando e evidenciando a importância do convívio religioso no Terreiro para as práticas educacionais, destaca-se o depoimento de Flávia Carolina. A educadora afirma que, para além de ajudá-la a superar alguns obstáculos em sua vida, esse convívio proporcionou uma aproximação mais significativa com seus(as) alunos(as/es) no ambiente escolar.

Relatos do Asè:

Mas hoje, depois de muito tempo, eu acredito que, por causa do Candomblé, eu passei a ter mais domínio da minha própria narrativa, de conversar com as pessoas, de falar sobre os meus problemas e comunicar as coisas que acontecem. (...) eu tenho tentado me abrir mais também para os meus próprios alunos, que eu sinto que, isso é importante pra eles. Me conhecer! (Ègbón Flávia, 2023).

As colocações da *Ègbón* dialogam com Quintana, quando o autor salienta que “os processos educativos presentes nos Terreiros possuem grande relevância na constituição de valores dos sujeitos e suas relações sociais” (Quintana *apud* Gomes, 2020, p. 80).

Por essa razão, reafirma-se a ideia de que, a partir de perspectivas distintas — de uma forma ou de outra —, as instituições como o Candomblé, a escola e os demais espaços educacionais, formais ou não, contribuem significativamente para o processo de construção do sujeito. Isso evidencia a importância de uma relação saudável entre os valores e saberes pertencentes e veiculados nesses diferentes contextos. O *Ègbón Felipe* em seu relato, corrobora essa ideia fazendo perceber valores construídos no espaço do Terreiro que podem contribuir para práxis educacional na área da Biologia, demonstrando novamente sua maestria em combinar e promover estas duas formas de interação com o mundo.

Relatos do *Asè*:

E é mais ou menos isso que eu tento trabalhar dentro da sala de aula, mas com os conceitos da Biologia né? Tentando penetrar esse olhar acolhedor e esse olhar muitas vezes individual, porque eu trabalho numa sala com 30 alunos e sei que nem todos eles são iguais e cada um tem a sua particularidade. Da mesma forma que no terreiro, o pai e a mãe têm vários filhos e sabe que cada um ali tem uma característica específica, então isso foi uma vivência que eu aprendi dentro do Terreiro e tento também utilizar essa peça, esse acolhimento com os alunos em sala de aula, acho que é um pouco disso assim. (Ègbón Felipe, 2023).

Em síntese, o conhecimento e a aprendizagem são partes integrantes da natureza humana, sendo, portanto, inerentes às práticas sociais presentes nos universos da Religião e da Educação. Por essa razão, essas áreas se atravessam constantemente.

Ao nos depararmos com os princípios do sistema de educação *Yorubá*, percebemos que a vida concebida como um processo contínuo, tem a sociedade inteira como escola. Nesse contexto, os fundamentos da educação estão ancorados na concepção africana do bom caráter — *Omólúwàbí* — em todos os seus sentidos e desdobramentos. Essa ética inclui o respeito aos mais velhos, a lealdade aos pais, a fidelidade à tradição local, a honestidade, o cuidado com os necessitados e o apreço pelo trabalho (Beniste, 2014).

A educação assim, ocorre por meio de uma combinação de métodos e práticas, sendo utilizada para moldar a pessoa¹⁸⁷, uma vez que, sendo a sociedade inteira apontada como escola,

¹⁸⁷ Através do bom caráter, o indivíduo demonstra seu coração. O conceito de *Omólúwàbí* baseia-se no conceito de *Ìwà Pẹ̀lẹ̀*, em que *Ìwà* significa caráter ou energia da vida, e *Pẹ̀lẹ̀* remete a um comportamento gentil, sensível, educado e polido. Assim, acredita-se que quem tem bom caráter mantém uma relação harmoniosa com todo o cosmos, em um processo de interligação. A essência da fé, neste sentido, consiste no cultivo e no exercício do bom caráter, ou seja, na prática do código de ética *Yorùbá*, cujo domínio ético se assenta nas virtudes, que estão presentes no conhecimento advindo de distintas fontes de sabedoria. Entre essas fontes está o *Corpus Literário de Ifá*, ou melhor dizendo, o livro de sabedoria *Yorùbá*. Por meio desse instrumento, como signos de sabedoria, em uma disposição antropológica embasada na retomada dos saberes dos antepassados, ocorre a continuidade das ações desses ancestrais. "No Candomblé, a vivência mítica das divindades é cantada e contada através do que é chamado corpo das tradições orais" (Santos, 2012, p. 33). Por esse código, a pessoa entende o bem como um processo dinâmico que envolve a neutralização do mal, em que a vontade e a responsabilidade pessoal são imperativas. Em outras palavras, para o alcance dos objetivos existenciais, é necessária a prática do livre-arbítrio.

a moralidade, como apontaram os(as/es) educadores(as) iniciados(as/es), não é apenas uma questão de ensinamento e sim, de vivência.

Fotografia 60 - Ornamentação do balaio de frutas para as divindades



Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Por outra, coragem também não se ensina, se demonstra e, persistência e devoção são processos a serem exibidos. Desta forma, tem-se sobrelevado que o número de certificados conquistados por uma pessoa mede somente seu sucesso, mas não o seu valor. São marcas de condecoração que não revelam, ou tão pouco, afiançam sua condição de *Omólúwàbí*. Condição daquele que carrega os ecos de um *Fazer Negro*. Um fazer que, pelo acolhimento e inclusão, pode levar a alacridade contida em uma Educação que traz consigo a alegria que favorece sua dança.

Fotografia 61 - Ensaio do Afoxé do *Ilè Asé Sòpònnón*



Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Fotografia 62 - Samba de Crioula – *Hùnsó* Maria Clara e *Ekedji* Flávia



Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Fotografia 63 - Ornamentação para festa – *Ilè Asé Sòpònnón* – *Hùnsó* Laura Abreu



Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

5.6 *Òdàrà*¹⁸⁸: Para a educação, a estética da alegria que ecoa no *Fazer Negro*

(...) quando eu coloco uma música na aula (todas as minhas aulas têm algum elemento musical) então sempre, sempre explicados assim. (...) (*Relatos do asé*)

Fotografia 64 - Integrantes da orquestra litúrgica do *Ilè Asé Sòpònnón*



Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

¹⁸⁸ *Òdàrà*: Palavra do dialeto africano originária do *Yorubá*, cujo significado é bom, belo. Quando relacionada ao princípio cosmológico, *Èṣù* expressa sua qualidade de “senhor da felicidade”.

Para melhor compreender como a forma de conduzir o ensino-aprendizagem no Candomblé pode influenciar as práticas das pessoas educadoras, são especialmente relevantes as ideias de Ferreira (1999) que aponta a afetividade como o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam por meio de emoções, sentimentos e paixões, embasados nas experiências de dor e/ou prazer, satisfação ou insatisfação.

Nesse sentido, a *alegria*¹⁸⁹ se configura como uma das emoções primárias do ser humano, pois, segundo esse autor, é por meio dela que se gera um sentimento de contentamento e autoestima capaz de conduzir à descoberta mais profunda de si — isto é, à revelação do próprio ser.

Fotografia 65 - *Iyá agbá sé* Paloma e Pegigan Philip



Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Muniz Sodré (2002), por outro lado, alerta que, muitas vezes, a palavra *alegria* é utilizada na modernidade para designar apenas o transbordamento pessoal provocado pelo riso ou pelo simples divertimento — aquilo que o autor chama de “efeito de gratificação do ego” (SODRÉ, 2002, p. 162). O estudioso, por esse motivo, propõe alterar o uso da palavra *alegria* para *alacridade*, cuja origem deriva de *alacer*, termo que significa “alado”.

Essa substituição é justificada pelo autor, como forma de destacar uma dimensão mais profunda e potente da alegria — aquela que se desprende do mero divertimento e se aproxima de uma experiência de leveza, mobilização e transformação existencial.

Alacer tem a ver com liberdade das asas (ala) no céu e com a gravidade e a permanência da terra (*acer* deriva de *ager*, “campo”). Alacre é o movimento do céu (que, em latim, se chama *hilaritas*) em ligação com a constância da terra. Alacre é, por exemplo, o instante em que o indivíduo, abrindo-se sinesteticamente às coisas do mundo - o sol que nasce, a água corrente, o ritmo

¹⁸⁹ *Òdàrà*: Palavra do dialeto africano originária do *Yorubá*, cujo significado é bom, belo. Quando relacionada ao princípio cosmológico, *Èṣù* expressa sua qualidade de “senhor da felicidade”.

dos seres -, abole o fluxo do tempo cronológico, deixando o seu corpo libertar-se de qualquer gravidade para experimentar a sensação do presente. (Sodré, 2002, p.163).

Assim articulado, Sodré explica que o *alacer* aproxima-se de *sacer* - sagrado. A autor complementa:

Álacre é igualmente o momento de clímax do jogo (a exemplo de uma festa, quando as almas ganham autonomia em face das agruras físicas e mentais), quando o escravo deixa temporariamente de ser objeto passivo, estático, para anunciar-se como "extático" - um ser aberto ao movimento e à força. O êxtase implica sair ele si ao encontro de um outro que se apresenta no fulgor de um instante, mas com força de harmonia integradora, por trazer consigo a Arkhé. Há, assim, algo de permanente e eterno nessa aparição do presente (...). A alacridade é aceitação desse eterno presente (o eterno retorno da vida), é aprovação livre (sem a justificativa da representação) da vida. (Sodré, 2002, p. 163).

Posto desta forma, de volta ao vai e vem das descobertas, no exercício de afetar e ser afetado Sodré (2006) contribui ainda mais, ao elucidar a ação de afetar e, como essa ação apreende o significado de emoção.

A ação de afetar (no latim clássico, podia corresponder a *commuoverè*) contém o significado de emoção, ou seja, um fenômeno afetivo que, não sendo tendência para um objetivo, nem uma ação de dentro para fora (a sensação, vale lembrar, é de fora para dentro) define-se por um estado de choque ou de perturbação na consciência. (...) Emoção deriva do latim *emovere*, *emotus* - donde *commuovere*. Infinitivo e passado verbais referem-se a um "movimento" energético ou espiritual desde um ponto zero ou um ponto originário na direção de um outro, como consequência de uma certa tensão, capaz de afetar organicamente o corpo humano. "*Emotus*" significa abalado, sacudido, posto em movimento. (Sodré, 2006, p. 28-29).

Neste caso, ao tomar como exemplo a presença da alegria nos espaços do sagrado afro-brasileiro e sua utilização como ferramenta para o ensino-aprendizagem, percebe-se que a *alacridade* se torna um importante instrumento de ação para as pessoas educadoras. Trata-se de um elemento de afeto que surge como expressão e/ou capacidade de agir e pensar o corpo - tanto individual quanto coletivamente. Afinal "graças à força da alacridade, resiste-se à pressão degradante dos *escravizamentos* de qualquer ordem e institui-se um lugar forte de soberania e identidade". (Sodré, 2002, p. 165).

Fotografia 66 - Ègbón Jean no samba de crioula do *Ile Asè Sòpònnón*



Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Logo, os(as/es) educadores(as) candomblecistas fazem uso como recurso da estética da alegria como recurso para a promoção de suas ações educacionais (Petronilio, 2023). Afinal “é na alegria que se cria e inventa um mundo por vir. É na alegria que acontece a vida, pois a alegria retira do corpo o espírito de peso e traz a leveza, o devir-criança do corpo.” (Petronilio, 2023, p. 279).

5.7 O poder de Èṣù para os caminhos de uma Educação que dança

“é tipo cantar, dançar e ...ajudar. É simples assim. Também cantar e também dançar” (Relatos do asé)

Ao explicar o que significa fazer do devir uma afirmação, o estudioso Paulo Petronilio ensina que “(...) só existe o devir. Assim, ao compreendermos que só existe o devir, uma vez que a mudança está em tudo e em todos, passamos a entender que é preciso ter a experiência da alegria — e ela é louca, desmedida, rebelde, leve e afirmadora da vida” (Petronilio, 2023, p. 280).

O intelectual afirma ainda que, nesse sentido, a divindade Èṣù é reconhecida como signo da alacridade, senhor do movimento, aquele que é aberto ao infinito e constitui-se na própria alegria. Torna-se possível, portanto, pensar em uma ética e uma estética que, dentro desses parâmetros, se mostram fundamentais ao campo da educação, uma vez que “é a dobra que nos faz desdobrar e redobrar a vida e o pensamento ao infinito, pois, ao negar a inércia e a passividade negativa, afirma a vida em todos os sentidos” (Ibidem 2023, p. 280).

Por isso, a presença de Èṣù é exaltada nesta investigação como chave para pensar o campo da educação. Èṣù, o senhor da alegria, a pedra filosofal que, segundo Petronilio, vem dizer do devir, da *arkhé*, ou seja, da “origem de todas as coisas, inclusive do ser pois, o ser

somente existe porque existe o devir, o vir-a-ser. Exu é o pensamento ativo que afirma o devir.” (Petronilio, 2023, p. 281).

Petronílio ao mobilizar as colocações de Lins (2008), relembra que “trata-se de perceber uma ética e estética da afetividade e da alegria, que, ao contrário da passividade negativa, é força revolucionária, é amor à vida — à vida como uma bela obra de arte” (Lins, 2008, p. 45, apud Petronilio, 2023, p. 280).

O autor adverte ainda que “a alegria, assim como a felicidade, não é uma força natural, mas uma criação ética, estética e social” (Lins, 2008, p. 47, apud Petronilio, 2023, p. 282). O intelectual aprofunda a discussão ao recorrer às ideias de Deleuze (1976), apontando que “não existe um ser para além do devir, não existe o uno para além do múltiplo; nem o múltiplo, nem o devir constituem aparências ou ilusões” (Deleuze, 1976, p. 38).

Nesse sentido, é a partir de Èṣù que emerge a multiplicidade, como enfatiza Petronílio (2023, p. 281). Por isso, o princípio cosmológico Èṣù, em sua qualificação de Òdàrà como expressão da multiplicidade, da alegria e da aventura, é constantemente evocado pelos praticantes do Candomblé — sobretudo quando relacionado às práticas de cuidar e educar. Como afirma Isabelle Stengers, “Alegria é um acontecimento, ou seja, ela não aparece todos os dias. Não é produto de um método. E ela é uma aventura” (Stengers, 2016, p. 165).

Dessa forma, é possível deduzir que um cenário educacional que adota a alegria como estratégia torna-se um locus de aventuras recheadas de ousadia e emoção, onde aprender se transforma em uma experiência prazerosa e significativa. Pois bem, assim, é preciso o atrevimento de tutelar a estética da alegria alicerçada em Èṣù para pensar e repensar a Educação e a Ciência, proclamando a divindade, como encanto e mistério que atrai e personifica o feitiço contido em um espírito aventureiro que ajuda a elaborar um estado de satisfação interior.

Fotografia 67 - Ègbón Wilha – Samba de Crioula



Fonte: Acervo do Ile Asè Sòpònnón

Èsù Òdàrà, aquele que controla a alegria e a felicidade humana pois, recebeu de *Olódùmarè* a *igbá ayò* - cabaça da felicidade. “*Èsù Òdàrà fun mi ayó ìrora!*”¹⁹⁰

A exemplo do sagrado afro-brasileiro, propagar a alegria na educação exige conclamar a música, o canto e a dança como seus principais representantes. Essa ideia é reafirmada por Flavinha, ao responder à interpelação sobre o que é ser do Candomblé: *ser do Candomblé é ser da alegria* (Gomes, 2020, p. 132).

Relatos do Asè:

É tipo cantar, dançar e ...ajudar. É simples assim. Também cantar e também dançar” (Ekedji FLAVINHA, 2020).

Segundo Muniz Sodré (2017), a música se constitui em um dos principais vetores da alacridade, sendo essa, capaz de realimentar a potência existencial, ou seja, a música como condutora da alacridade, torna-se elemento de manifestação do *Asé* - energia responsável pela funcionalidade dos códigos comunitários, ou seja, “um princípio ético, de natureza filosófica, empiricamente comprovada na liturgia dos terreiros” (Sodré, 2017, p. 154) porque:

A potência de movimentação e transformação característica do axé aciona a palavra-som e emerge grupalmente como alegria, onde a música está virtualmente implicada (mesmo quando não se faça materialmente presente) por partilhar com o ritual a característica de uma direta intensidade, sensível na celebração real.” (Sodré, 2017, p. 145).

Como pode um(a/e) educador(a/e) que adota um olhar candomblecista integrar a alacridade e a música na educação reconhecendo o papel essencial dos ritmos, dos cantos e da energia vibrante na construção do conhecimento e da identidade cultural?

No Candomblé, a música não é apenas um elemento complementar, mas um meio poderoso de conexão espiritual e social, capaz de estimular a participação ativa dos praticantes e fortalecer a coletividade.

Aira Brisa oferece um exemplo de como isso pode ser realizado nos outros espaços destinados à educação. Em seu relato, a educadora descreve como seus aprendizes reagem diante de práticas pedagógicas nas quais a música funciona como alicerce do processo de ensino- aprendizagem.

Relatos do Asè:

(...) Quando eu coloco uma música na aula (todas as minhas aulas têm algum elemento musical) então sempre, sempre explicados assim. (...) as músicas Emicida, Racionais estão em todas as aulas quase. Eles já não aguentam mais processar. - Nossa! De novo nós vamos ouvir o Emicida? Falei: - Vamos! E é assim, eu acho que é assim que eles são. Por ser candomblecista e ser

¹⁹⁰ *Èsù Òdàrà*, dê-me alegria e felicidade!

professora, porque é assim que eu quero mudar, com a língua e com a palavra. (Iyáwó Brisa, 2023).

Brisa justifica sua postura exaltando a utilização da música como estratégia para a aprendizagem da literatura e, deixa explícito como a literatura, assim como arte, são instrumentos para se pensar a sociedade contemporânea.

Relatos do Asè:

Falo do Emicida porque eu entendi na Faculdade que se eu ficasse lendo - eu não aprendi com a Faculdade - mas eu entendi que era uma forma de entender o que eles estavam dizendo. Se eu ficasse dando 700 textos, eu vou dar Afonso Guimarães para o menino do segundo ano e ele tá falando de morte, de várias questões. O menino não vai nem olhar pro texto, mas o Emicida grava a música com o trecho dele. Aí eu explico tudo o que ele está dizendo. Aí a gente consegue perceber o que está acontecendo dentro da literatura, mesmo. E se ela (a literatura) não for um instrumento para pensar a sociedade que a gente vive não faz o menor sentido. Eu não acredito na arte pela arte! Eu acredito que ela deva ser engajada. (Iyáwó Brisa, 2023).

Em seu trabalho, Muniz Sodré (1998) ensina que “a música, na cultura tradicional africana, se afirmar enquanto prática produtora de sentido, por acionar o processo de integração entre os homens e entre o mundo visível (*aiê*, em *nagô*) e o invisível (*orum*)” (Sodré, 1998, p. 21). O autor, em interlocução com Raymond Williams, aprofunda ainda mais essa reflexão ao explorar a importância do ritmo implicado na música dentro dessa cultura, destacando sua função agregadora e sua potência simbólica na constituição dos laços sociais e espirituais.

Do que já sabemos, parece claro que o ritmo é uma maneira de transmitir uma descrição de experiência, de tal modo que a experiência é recriada na pessoa que a recebe não simplesmente como uma “abstração” ou emoção, mas como um efeito físico sobre o organismo - no sangue, na respiração, nos padrões físicos do cérebro...um meio de transmitir nossa experiência de modo tão poderoso que a experiência pode ser literalmente vivida por outros”. (Williams, 1996:40 *apud* Sodré, 1998, p. 20).

O arrazoado teórico reforça a ideia de que, enquanto manifestação radical do *àsè*, a música está ancorada no sensível como fundamento da *Arkhé*¹⁹¹, expressando-se esteticamente. Dessa forma, a potência do *àsè* alinha-se à sua energia polissêmica. Assim, conclui-se que é da organização rítmica e gestual implicada nos cânticos e toques percussivos que se origina uma matriz corporal que, ao ser acionada pela alegria, torna-se capaz de desterritorializar e viajar.

¹⁹¹ Sentidos de origem; princípio material das coisas. Segundo Sodré, *Arkhé* “não significa início dos tempos ou começo histórico, mas sim um impulso inaugural eterno da força de continuidade do grupo. A *Arkhé* está no passado e no futuro; é tanto origem como destino (...) *Arkhé* é esperança, não como utopia, mas como terreno onde se planta o *axé* da mudança (...) *Arkhé* traduz-se também por tradição, pela transmissão da matriz simbólica do grupo” (SODRÉ, 2002, p. 170). “Sem dúvida, *Arkhé* implica também o saber da essência, no que diz respeito às formas elaboradas pelo grupo para acolher os modos de pensar, a intuição, o gosto estético, o sentimento religioso e os juízos de valor” (SODRÉ, 2002, p. 172).

Nas análises produzidas por Sodré (2017), a alegria (*ayó*, em *Yorubá*) é vista como modo fundamental para a existência nagô.

(...) a alacridade/alegria enquanto modo fundamental da *Arkhé* nagô não é um afeto circunstancial – portanto, nada que nasça e morra ocasionalmente – porque, como regime concreto e estável de relacionamento com o real, é uma potência ativa. Embora diversa do amor cristão, a alacridade não é incompatível com a ideia de amor de si mesmo (diferente das noções de “amor- próprio” e “egotismo”), que se pode entender como a tração da consciência na direção dos objetos que a integram harmonicamente consigo própria com o grupo que lhe é constitutivo, um sentimento positivo descrito por Rousseau como “amável e terno”. É o que transparece de modo notável num verso do poeta português Guerra Junqueiro: “A alegria é uma alavanca”. (Sodré, 2017, p. 150).

Dessa maneira, tenho justificado um deslocamento no contexto desta investigação, que permite considerar a alegria, a música e o *àṣẹ*, presentes na cultura negra, como estratégias potentes para pensar a Educação, afinal, “Cantar/dançar, entrar no ritmo, é como ouvir os batimentos do próprio coração” (Sodré, 1998, p. 23) - e, para o candomblecista, é no coração que reside o crivo da consciência.

Muniz Sodré (2014) especifica ainda que a dinâmica está implicada em toda música, mesmo quando esta não está imbricada a um processo semântico, ou seja, mesmo quando não oferece um significado denotativo. Para o autor,

(...) a energia musical é polissêmica, isto é, trafega por uma gama muito ampla de sentido. Seus elementos básicos produzem matizes e matrizes de som, contemplados pela imaginação e passíveis de absorção pelo corpo. As imagens sonoras são tanto auditivas quanto táteis. Como “táteis” queremos dizer que elas sugerem uma integração de todos os sentidos corporais: mobilidade, gosto etc. (Sodré, 2014, p.16-17).

O ritmo como uma modalidade do movimento ao ser investido de fluxo temporal, manifesta-se como um esquema cíclico de transformação e reprodução das coisas, permitindo a harmonização dos contrários. Foi essa a conclusão que chegou o filósofo Sodré ao dissertar sobre a dinâmica etnomusical da liturgia afro. Sodré aponta como o ritmo é compreendido como uma tecnologia de agregação humana, sendo “um rito suscetível de realimentar a potência existencial do grupo” (Ibidem, p. 17).

Nas palavras do autor: “(...) o ritmo africano contém a medida de um tempo homogêneo (a temporalidade cósmica ou mítica), capaz de voltar continuamente sobre si mesmo, onde todo fim é o recomeço cíclico de uma situação” (Sodré, 1998, p. 19-20).

Há esta altura, diante do exposto, é como afirma o poeta senegalês L. S. *Senghor*, citado por Silva, “o ritmo é para o africano a pura expressão da energia vital.” (Silva, 2005, p.135).

Desta forma, como na prática religiosa, o *Asé*, a música e a alegria são elementos substanciais, indispensáveis à educação e, potentes estratégias para a efetivação das ações ligadas a ela. Elementos que contribuem para uma dança que permite avançar no percurso destinado às práticas educacionais contemporâneas.

Fotografia 68 - *Ya Efum* Mirna



Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

5.8 *Ònà Dúdú*¹⁹²: *Asé*, alegria e música nas práticas educacionais contemporâneas

“Para mim, por exemplo, por mais que fale, o Funk é cultura, ele foi criado por um contexto específico, periférico, no qual a fala é realmente cultural (...) Na escola, por exemplo, o Funk, ele não é bem aceito (...).” (Relatos do asé)

Para fomentar uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais contemporâneas a partir de atividades musicais da cultura afro-brasileira — tendo o Candomblé como eixo norteador —, é imprescindível compreender a música como vetor de alacridade imbricada à educação (Candemil, 2020, p. 185)¹⁹³ No Candomblé, a música exerce uma função comunicativa central por ser um elemento fundamental na realização de ritos e rituais religiosos.

Além disso, é necessário reconhecer que, em um processo multilateral, o ser humano é um sujeito social constituído pelo convívio com o meio em que vive, sendo simultaneamente influenciado por esse contexto e agente de sua transformação. Nesse sentido, tudo o que é produzido — inclusive a música, suas linguagens, instrumentos, formas de interação e aprendizagem — é resultado dessa relação dialógica (Candemil, 2020, p. 140). Valorizar, portanto, a cultura afro-brasileira nas escolas, em especial a musicalidade das religiões de matriz africana — onde os negros são compreendidos como sujeitos históricos, constituintes e

¹⁹² *ÒNÀ*: Rua, caminho, método, maneira ou forma. *DÚDÚ*: ser preto, negro.

¹⁹³ Intelectual músico, pesquisador e doutor em etnomusicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), teve seu trabalho publicado no periódico *El Oído Pensante*; Vol 8, no 1 (Año 2020) pela Universidad de Buenos Aires.

formadores da sociedade brasileira —, permite a construção de uma “alfabetização cultural”¹⁹⁴ (CANDEMIL, 2020, p. 186) como prática educativa.

Por meio do eixo arte-educação, torna-se possível contemplar as diferentes matrizes culturais — africana, indígena, europeia, entre outras —, visto que, como afirma Candemil, “alfabetizar é muito mais que ensinar a ler e escrever mecanicamente, é aprender a ler o mundo nas suas mais variadas formas textuais” (Candemil, 2020, p. 141).

Dessa forma, conhecer em profundidade as expressões musicais das diversas etnias formadoras do *ethos* do povo brasileiro é fundamental. E, no que se refere às etnias africanas, torna-se essencial compreender sua formação também a partir da funcionalidade musical presente na religião do Candomblé. Para esta feita, a possibilidade de conviver de perto com a musicalidade religiosa afro-brasileira favorece aos praticantes, compreensão da prática musical e suas organizações sonoras, permitindo a estes integrar em seus comportamentos, os ensinamentos adquiridos no interior da comunidade litúrgica (Candemil, 2020, p.149).

Nos Terreiros, o ensino da música é constituído pela tradição oral, pela observação e por meio dos sons dos tambores nos rituais, promove-se o transe mítico e a comunicação com as divindades africanas. Tais divindades possuem características próprias, relacionadas às suas mitologias, as quais se manifestam nas suas “danças narrativas” (Candemil, 2020), reforçando a premissa de que todo o contexto ritualístico deva ser considerado em um processo de ensino-aprendizagem, posto que, “a música de candomblé apresenta características próprias, assim, deve ser entendida como um evento musical complexo em que fatores como mitologia, liturgia e dança são relevantes para sua compreensão”. (Casari, 2009, p. 11 *apud* Candemil, 2020, p.143).

A partir de uma *educação da atenção* — isto é, observação, ação e relação - os praticantes aprendem e treinam cânticos, rezas e danças, além de desenvolverem a escuta para pausas, trocas e/ou mudanças de ritmos, tudo isso em um coletivo que favorece experiências compartilhadas.

¹⁹⁴ Termo cunhado por Dan Baron (2004) cujos expoentes são Santos e Batista (2011). Capacidade de um indivíduo compreender, interagir e envolver-se de forma eficaz em diversos contextos culturais.

Fotografia 69 - Dança Narrativa de *Ọ̀ṣọ̀ṣì*

Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Como aponta Cardoso (2006), no Candomblé, a música é expressão da vida comunitária, e cada batida do tambor ecoa as vivências daqueles que dela participam, solidificando sua identidade.

Fotografia 70 - *Ogã* Pietro Eduardo aprendendo a tocar com o Caboclo Martim Pescador

Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Assim, nomear e estabelecer a importância e funcionalidade dos instrumentos que compõe a orquestra na religião do Candomblé, bem como, a das pessoas diretamente ligadas a ela, coloca em destaque como a oralidade (cânticos) ou tradição oral, assim como o desempenho corporal (dança) e toques (ritmo) estão ligados à mitologia de cada divindade especificamente, em um processo de integração comportamental, exigindo do(a/e) aprendiz uma inserção no universo ritualístico para consolidação dos conhecimentos conectados com sua herança cultural e espiritual.

Ao pensar em uma educação atravessada pela *alacridade* e pela música — enriquecida pelos saberes adquiridos no Terreiro e colocada em diálogo com os saberes produzidos na Universidade —, tem destaque o relato valoroso de Thaís. A *Ìyáwó* compartilhou seus questionamentos e a forma como desenvolve suas ações nos diversos espaços em que atua, articulando conteúdos ligados à música negra e ressaltando, além do *Samba*, ritmos como o *Jazz*¹⁹⁵ e o *Soul*.¹⁹⁶

Relatos do *Asè*:

*Então, pesquisando vários artistas no Brasil, artistas negros, aí a gente traz Maria Auxiliadora dos Prazeres*¹⁹⁷. *Vai aprofundar no samba né? Vai aprofundar em várias tradições e culturas que são do povo negro do Brasil e que às vezes elas não são vistas dessa forma. E quando a gente pega o Jazz, o Soul, então esse momento para mim marcou muito, foi muito importante e até de identificação também com o trabalho que passou a ser desenvolvido. E aí nesse momento, depois eu penso: Eu já realizei essas oficinas nas propostas pedagógicas dentro da sala de aula? (Ìyáwó Thaís, 2023).*

Esses gêneros musicais são considerados sinônimos da luta pela liberdade e abolição da escravidão e receberam a herança da tradição oral africana. Muniz Sodré (2007), ao referir-se ao *Samba*, demonstra como esse é um elemento vivo cuja funcionalidade se estende à luta pela afirmação cultural, e nesta feita, sobreleva a importância dos instrumentos de percussão, associando-os ao entendimento do conceito de Tempo para a religião de matriz africana.

Na técnica dessa forma musical, o ritmo ganha o primeiro plano (daí a importância dos instrumentos de percussão), tanto por motivos religiosos quanto por atestar o domínio do homem sobre o tempo: O tempo capturado é afirmação, meio de duração da vida e de elaboração simbólica da morte, que não se define a partir da passagem incorrigível do tempo. Cantar/dançar, entrar no ritmo, é como ouvir os batimentos do próprio coração - é sentir a vida sem deixar de nela se reinscrever simbolicamente a morte. (Sodré, 2007, p.23).

Ainda de acordo com Sodré, no *Jazz* e no *Samba*, o jogo de corpo é inerente à construção rítmica, fato justificado pela necessidade de preenchimento corporal de um vazio sonoro.

De fato, tanto jazz quanto o samba, atuam de modo especial a sincopa, incitando o ouvinte a preencher o tempo vazio com a marcação corporal - palmas, meneios, balanços, danças. É o corpo que também falta - no apelo da sincopa. Sua força magnética, compulsiva mesmo, vem do impulso

¹⁹⁵ O ritmo musical Jazz surgiu entre 1890 e 1910 em Nova Orleans, nos Estados Unidos, influenciado pelo estilo do *Blues*. O *Blues* era composto por músicas cantadas pelos negros enquanto trabalhavam na condição de escravizados nas fazendas americanas.

¹⁹⁶ Este estilo musical foi consequência de vários acontecimentos históricos que acabaram em grandes impactos políticos e sociais para a população mundial, principalmente a estadunidense. Produzido pela população afro-americana, este gênero musical - *Soul* - surgiu no final dos anos 1950, como uma mistura entre os gêneros R&B, Gospel e *Jazz*, e por ser associado à luta pelos Direitos Civis funcionou como um grito de guerra contra o racismo e genocídio das pessoas negras.

¹⁹⁷ Maria Auxiliadora da Silva foi uma pintora de origem humilde, descendente de escravizados, cuja técnica foi considerada singular uma vez que envolvia a combinação de tinta a óleo, massa plástica e mechas do seu cabelo.

(provocado pelo vazio rítmico) de se completar a ausência do tempo com a dinâmica do movimento no espaço. (Sodré, 2007, p.11).

Nestes termos, sob a ótica da musicalidade, é possível interpretar o corpo como elemento fundamental da comunicação. Afinal, “o corpo só está vivo enquanto animado por ritmos biológicos variados, enquanto explora o espaço e o tempo por gestos ritmados” (Silva, 2005, p. 138).

Fotografia 71 - Bàbálòrisá Eduardo no Samba de Crioula



Fonte: Acervo do Ile Asè Sòpònnón

Nessa perspectiva, o *Ojú Odé* Tiago Henrique contribui ao apresentar outro ritmo musical como expressão cultural que também se ancora nos saberes constituídos pelo corpo negro: o *Funk*.

Relatos do Asè:

Para mim, por exemplo, por mais que fale, o Funk é cultura, ele foi criado por um contexto específico, periférico, no qual a fala é realmente cultural (...) ele conta a história de uma comunidade. E essa comunidade, ela tem que ser respeitada. Na escola, por exemplo, o Funk, ele não é bem aceito, independente do pensamento. (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023).

Inúmeras pesquisas evidenciam que a origem do *Funk* remonta à fusão de gêneros musicais negros norte-americanos da década de 1950, como o *Soul* e o *Jazz*. Com o passar do tempo, novas sonoridades produzidas por movimentos negros foram sendo agregadas a essa expressão musical, até que ela chegasse ao Brasil, ganhando força especialmente nas periferias cariocas.

O *Funk* emerge como uma cultura de resistência, denunciando os limites da precariedade e das desigualdades raciais e sociais. Para o educador Izaú Veras Gomes (2018), no *Funk* — em toda a sua diversidade — surgem elementos de reforço positivo da identidade periférica, uma vez que suas letras são permeadas por crítica social. O pesquisador enfatiza que a cultura do Funk constitui um movimento capaz de gerar trabalho e garantir lazer em territórios marcados pela ausência do Estado; nesse sentido, o *Funk* é também um ritmo que alimenta sonhos.

Todavia, embora tencione as relações de poder no país, este ritmo musical não se exime de reproduzir certos eixos de opressão, como a objetificação feminina, o machismo, o racismo, a homofobia, entre outros — violências estruturais que atravessam a sociedade brasileira como um todo. Por carregar essas tensões, o *Funk* é frequentemente menosprezado como forma estética. Gomes denuncia como a sociedade, ancorada no que ele chama de “comodismo de uma crítica rasa e racista”, despreza essa expressão musical justamente por expor tais contradições, desconsiderando sua riqueza rítmica, sua diversidade compositiva e sua estética própria.

Ao ser contrastado com ritmos musicais de tradição europeia, o *Funk* suscita a problematização das relações com o corpo. Gomes sublinha a necessidade de rever os conceitos que envolvem o corpo e sua expressividade, uma vez que sobre os corpos negros recai um olhar profundamente ocidentalizado e cristianizado — não apenas em relação às danças, mas também à própria percepção do corpo. O educador destaca que essas relações são historicamente pautadas em tradições europeias, que tendem ao distanciamento físico e à repressão da exposição corporal. Como exemplo, ele contrapõe danças como a valsa e manifestações culturais como as festas juninas — vinculadas a uma tradição burguesa europeia — às danças de matriz africana, como o *Samba* e o próprio *Funk*, que, conectadas a uma lógica do corpo, privilegiam o contato, a liberdade e a complexidade dos movimentos.

A afirmativa do *Ojú Odé*, assim como os trabalhos de Gomes, evidencia o modo como a cultura negra vem sendo mobilizada no ambiente escolar e a urgência de ressignificar o olhar que incide sobre a corporalidade, a corporeidade e o estilo musical dos estudantes negros. Esse olhar, ainda marcado por posturas recriminadoras de professores(as) e gestores(as), demanda transformação.

O pesquisador adverte que trabalhar com a cultura negra na escola é estar sujeito a atravessamentos de inúmeros elementos históricos que dificultam esse processo. Embora haja o respaldo legal da Lei 10.639/03, o racismo institucional — ainda que não o inviabilize — impõe barreiras ao tratamento pedagógico destinado aos saberes estético- corpóreos

constituídos pelo Movimento Negro no espaço escolar (Gomes, 2017). Ainda assim, ele frisa que é possível transformar a escola em um espaço onde os(as/es) estudantes desenvolvam consciência de si e do(a/e) Outro(a/e). Para tanto, destaca que é necessário ressignificar os olhares no contexto da educação, promovendo diálogos mais abertos e intensos com esse alunado que é, simultaneamente, portador e produtor de culturas.

Por outro lado, o músico e *Aficodé* Alexandre ajuda pensar a educação a partir de um olhar candomblecista, em que a *alacridade* e a música estão entrelaçadas. Alexandre aponta a “ginga” como elemento rítmico estruturante da dança educacional.

A partir disso, uma nova coreografia se delinea: uma coreografia educacional movida pela *alacridade* inerente ao *Fazer Negro*, na qual a ginga ocupa o lugar de elemento mediador.

Quanto a mim, no exercício da ginga como pesquisadora, educadora negra e candomblecista, fui envolvida pela alegria e musicalidade de minha religião. Lembrei-me, então, das palavras da autora Isabelle Stengers, em entrevista concedida a Jamille Pinheiro Dias, em 2016, quando afirmou: “uma ciência triste é aquela em que não se dança” (Stengers, 2016). Nessa perspectiva, e considerando todo o exposto, atrevo-me a parafraseá-la: uma educação triste é aquela em que não se pode dançar, porque, como afirma Sodré (2002, p. 135), “a dança é um jogo de descentramento”.

A dança gera espaço próprio, abolindo provisoriamente as diferenças com o tempo, porque não é algo espacializado, mas especializante, ou seja, ávido e aberto à apropriação do mundo, ampliador da presença humana, desestruturador do espaço/tempo necessariamente instituído pelo grupo como contenção do livre movimento das forças. (...). Por meio desse complexo rítmico chamado dança, o indivíduo incorpora força cósmica, com suas possibilidades de realização, mudança e catarse. (Sodré, 2002, p.134-135).

Assim, não posso terminar essa reflexão sem que meus pensamentos estejam embalados pelo som do tambor, elemento constituinte da orquestra do Terreiro, porque “Mais importante que o ritmo das palavras é o ritmo dos instrumentos de percussão. O som dos tambores é linguagem (...)” (Silva, 2005, p.136).

Fotografia 72 - Osidagã Priscilla e Ègbón Lucas - Samba de Crioula



Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Assim sendo, meus pensamentos encontram-se embalados também pela dança das considerações de diversos autores, como Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino onde se lê que o *Asé* reside também “na sacralização do corpo pela dança, no diálogo dos corpos com o tambor” (Simas; Rufino, 2018 *apud* Guerra, 2023: s/p). Afinal, para os africanos:

Dança é impulso e expressão de força realizante. É transmissão de um saber, sim, mas um saber incomunicável em termos absolutos, pois não se reduz aos signos de uma língua, seja esta constituída de palavras, gestos imitativos ou escrita. É um saber colado à experiência de um corpo próprio. (Sodré, 2002, p. 137).

Logo, os movimentos e gestos na dança não são, segundo o pensador, meramente miméticos de um significado, pois se lançam para além do conceito, por serem induzidos pelas experiências e pelas possíveis vivências. São, portanto, projetivos. Nesse contexto, a dança torna-se um campo de criação e invenção, no qual o corpo expressa sentidos que escapam à linguagem verbal, constituindo-se como forma de conhecimento e resistência. “A dança não é aí mera composição, mas impulso de união com um todo – é “impulsão”. (Sodré, 2002, p. 137).

Desse jeito, corpo e ritmo se mostram como elementos centrais do fenômeno cultural que por intermédio das performances, ilustram e perpetuam histórias, tradições, crenças, práticas e pensamentos. “E o corpo (sem qual não há rito) configura-se como território próprio do ritmo.” (Sodré, 2002, p.135).

Fotografia 73 - Apresentação do Samba na UEMG - Unidade de Divinópolis



Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Nesta dimensão, a alegria, a música e a força de realização (*Asé*) configuram-se como elementos estruturantes da vida e, por isso, importante estratégia de transmissão identitária. Estratégia que, no contexto desta investigação, tem a coloração negra e que reconhece a relevância do povo preto para a constituição da nação brasileira, não podendo por isso, continuar longe ou desprestigiada no contemporâneo processo educacional brasileiro.

Fotografia 74 - *Hun só* Maria Clara dançando com *Omolú* de Pai Eduardo

Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Fotografia 75 - Alegria do samba de Terreiro.
Ìyáwó Ananda e Pegigan Philip

Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Fotografia 76 - *Ọ̀ṣọ̀ṣì* pegando a caça



Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Fotografia 77 - De geração em geração. Samba de Terreiro - Pai, filha e neto



Fonte: Acervo do *Ile Asè Sòpònnón*

Fotografia 78 - Afoxé Ilê Asê Sòpònnón - Participação no evento promovido em BH - "Clima de Favela" em 2022



Fonte: Acervo do Ilê Asê Sòpònnón

CAPÍTULO VI: *SIRÉ* – A DANÇA DA EDUCAÇÃO: NA POÉTICA DA *SAFOCIDADE*, GINGA E MALÍCIA PARA UNIR ARTE, POLÍTICA E CULTURA.

“Então, eu como professor, candomblecistas, não posso ter essa ingenuidade. E então eu acho muito importante (...) usar de artimanhas, de toda essa ginga, essa safocidade, que é a que a nossa religião nos traz, para poder lidar com os embates do dia a dia.” (Relatos do Asê)

Fotografia 79 - Samba – Cidade de Esmeraldas - 2023



Fonte: Acervo do Ilê Asê Sòpònnón

*Houve uma lei lá no Morro Malandro
 não Samba sem Pandeiro! Olêlêlê Sem
 minha cuíca eu não posso sambar!
 Olêlêlê
 (Samba de Terreiro)*

Contribuindo para enriquecer esta pesquisa, ensinando como é ser educador(a/e) sendo candomblecista, o Ogã e *Aficodé* Alexandre trouxe à necessidade do uso de uma nova ferramenta educacional, a *Poética da Safocidade*!

Por outro lado, Alê alertou ainda para os conflitos sociais que surgem dos dramas humanos advindos da colonialidade e nesta feita, advertiu que quem teme a luta e o confronto prefere a ingenuidade.

Relatos do Asê:

Ser educador, sendo candomblecista é muitas coisas. Entre elas é não ser ingênuo. O professor pode ser muita coisa menos ingênuo. (...) é ser também contra colonial. (...) a estrutura da nossa sociedade toda é pautada no colonialismo. (...) eu preciso começar falando dessa questão de que tem todo esse aparato na sociedade que a gente vive, apesar do Brasil ser um Estado laico. Mas essa laicidade é muito frágil, muito frágil! Então, como professor, eu digo não a ingenuidade e a essa questão de ser decolonial e ter isso em mente, porque senão, você cai nessas armadilhas. (...) é um sistema muito bem estruturado e ele tem muitos tentáculos. Então, eu como professor, candomblecistas, não posso ter essa ingenuidade. E então eu acho muito importante (...) usar de artimanhas, de toda essa ginga, essa safocidade, que é a que a nossa religião nos traz, para poder lidar com os embates do dia a dia. (Aficodé Alexandre, 2023)

Neste vazo, a ingenuidade consiste em menosprezar a posição de comando do(a/e) educador(a/e). Sua responsabilidade pelo desenvolvimento da consciência crítica de seus educandos(a/e) ao colocar-se em situação de obediência, aceitando com amabilidade a supremacia, o governo de uma elite que dita os padrões considerados aceitáveis e que, excluem diversos grupos sociais. Educador(a/e) que, na inércia proporcionada pelo desejo de manutenção de seu conforto, escondido na opacidade produzida por sua suposta ingenuidade, abastamento e alienação, não reconhece a potência da educação como dispositivo contra o colonial. Deixa o sistema educacional ser reduzido a um processo de persuasão erigido e mantido no código implacável do racismo, que camuflando o conflito existente na sociedade brasileira, oblitera os diversos modos de ser e estar no mundo de outros protagonistas sociais, invisibilizados e descriminalizados. Protagonistas que, ao longo da história, vem travando uma hercúlea disputa social como forma de resgate e legitimidade, de reconhecimento de sua existência.

Assim dito, compreendi que na perspectiva aqui apresentada por Alê, o vocábulo “Safocidade” foi empregado no sentido de malandragem, jogo de cintura, desembaraço, que muitas vezes, é atribuído aos adeptos das religiões de Matrizes Africanas por sua desenvoltura junto ao revés da vida.

Desenvoltura que nasce como consequência da luta pela sobrevivência que desemboca em uma mobilidade insurgente porque, como afirmam Simas e Rufino, “A malandragem é antes de qualquer coisa a potência que baixa nos modos de vida do homem comum” (Simas e Rufino, 2018, p. 87).

Há de se reconhecer que por muito tempo, a malandragem esteve envolvida no manto de uma ideologia moderna alicerçada pela implantação de um sistema de dominação. Sobre isso, a professora Nilma Lino Gomes corrobora quando afirma que, “(...) o negro, quando liberto, é apresentado como marginal, desdobrando-se na figura do “malandro”. Essa postura reforça o estereótipo do não-lugar social imposto ao negro e impede que o vejamos como sujeito histórico, social e cultural.” (Gomes, 2002, p.42). De certo, o sistema de dominação obteve sucesso na criação de condições e oportunidades que foram fundadas em convicções pautadas em uma suposta igualdade, firmada em um imaginário ponto de partida comum e que iguala, ilusoriamente, todos os indivíduos, validando um processo de meritocracia que deslegitima os corpos negros ao reforçar a crença de que o merecimento deve ser conjugado com o esforço individual, ignorando a gênese social que colocou o(a/e) negro(a/e) distante da condição humana.

Assim utilizado, o conceito de malandragem carrega consigo o mito e seus pressupostos, de que somos uma sociedade homogênea, onde as oportunidades e condições, transformadas em eixos morais, culturais, sociais e políticos, encontram-se postas de forma igualitária para todos os indivíduos desde o nascimento. Desta maneira, tem fortalecida uma concepção de valor diferencial dos seres humanos e, conseqüentemente, acontece o processo de legitimação das desigualdades e das diferenças sociais, ou seja, na ótica da modernidade, indivíduos valem menos à medida que não conseguem ascender socialmente por seus próprios méritos.

Todavia, no sentido empregado por este professor de música, no contexto deste trabalho, o malandro, o *safô* é aquele que não se enquadra nas regras sociais do grupo prevalecente. É o indivíduo cuja representação cultural e social o torna personagem e agente, nos sentidos cultural e sociológico respectivamente.

Fotografia 80 - Ogã Pietro – Poética da malandragem



Fonte: Acervo do Ilê Asê Sôpônnón

Aquele(a) que sabe se desvencilhar dos golpes da colonialidade, trazendo consigo, outra maneira de viver, e assim, favorecendo novos olhares para outras probabilidades epistêmicas. Um agente social que, como parte da comunidade e não estando isento(a/e) dos enredos, peripécias e movimentos cotidianos, não se desliga de seus qualificativos, tornando-se, por isso, um representante legítimo de seu grupo social. Safo(a/e) é aquele(a) educador(a/e) que, utilizando da esperteza da *Poética da Safocidade*, admite o uso de todos os artifícios possíveis e imaginários ao largo da área da Educação, contrariando e/ou opondo-se à racionalidade e retidão da modernidade, desconstruindo seus imperativos, utilizando-se da ginga e da astúcia, própria do povo de Terreiro, para ultrapassar as barreiras do social.

Nas considerações do *Aficodé*, (...) *o nosso povo, ele tem essa ginga mesmo, essa malemolência*¹⁹⁸. *Eu não consigo pensar em outras palavras. (Risos)*

Neste sentido, a educação é construída através das experiências vivenciadas e, neste processo, o(a/e) educador(a/e) é o Outro(a/e) com quem se interage e que torna a educação promotora de mecanismos de inclusão social. É no movimento ritmado que acontece o gingado do corpo que coloca cada pessoa no centro da educação. Movimento conjugado com a malemolência propiciada pela malícia, a esperteza que faz desenvolver estratégias de vida e sobrevivência.

No jogo da educação, para o(a/e) educador(a/e) candomblecista, o atributo social necessário é a utilização do jeito cambaleado, prevenido e desconfiado que carrega as manhas de sua identidade e seus valores que são responsáveis por orientar seus pensamentos. Valores e

¹⁹⁸ Malemolência, neste contexto, remete a um movimento suave, descontraído, flexível e maleável, capaz de proporcionar fluidez, leveza e elegância.

virtudes que são utilizados como referência, em um processo de reconhecimento e legitimação. Por isso, em sua ação na educação, o(a/e) educador(a/e) candomblecista precisa fazer uso da ginga porque como afirmado por Simas e Rufino, “gíria e ginga são cartas marcadas do baralho poético da malandragem.” (Simas; Rufino, 2018, p. 84).

Ginga! Palavra advinda do *quimbundo* onde gingar significa remexer, bambolear, balançar, oscilar, requebrar o corpo. Através desta ferramenta se tem equilíbrio necessário para projetar-se à frente, para girar, atacar e defender. Pela ginga tem-se a articulação, a capacidade de disciplinar o corpo, produzindo conhecimentos não hegemônios e visões de mundo contrárias ao pensamento ocidental, conforme explica Cristina Rosa (2010) em sua tese na área da Filosofia da cultura e da performance.

A autora coloca que pela dialética da ginga observa-se um jogo de cintura, uma organização corporal que implica em produção de conhecimentos. A malemolência aparece como um aparato resultante de uma experiência corporal que expressa, através do movimento, uma resposta social às relações assimétricas de poder, propiciando a compreensão e integração do corpo físico ao social. Foi esta a característica apresentada pela fala de Camila ao dizer do(a/e) professor(a/e) candomblecista.

Relatos do *Asè*

É um dos pontos, mais, uma das características assim, mais relevantes que eu acho que é de um professor. Ele sempre precisa encontrar brechas, encontrar caminhos, principalmente o professor candomblecista. Ele precisa de o tempo todo, estar ali na espreita. Então, ele está ali, nas ruelas, ele está nos becos. Ele está nas entrelinhas. No meu caso, como professora de língua portuguesa, sempre esperando o momento mais apropriado para poder falar sobre a cultura africana, para falar sobre o candomblé. (Iyáwó Camila, 2023).

As palavras da *Iyáwó*, assim como as do *Ogã* revelam uma estrutura de intencionalidade que descreve um modo de raciocínio contrário a uma consciência onde repousa a ingenuidade. Intencionalidade que coloca o(a/e) educador(a/e) como aquele(a) cuja conduta consiste em defender a existência de uma multiplicidade epistêmica, não se deixando levar por uma postura de espectador que se encontra, apenas, presente aos acontecimentos sociais, em uma ausência de criticidade e/ou compreensão dos males que assolam a sociedade, principalmente, daqueles que padecem da raiz do racismo, ignorando a dinâmica histórica destrutiva desta realidade. Ou por outra, educador(a/e) que mesmo ciente das mazelas originadas pelo racismo, se mostra indignado, mas, assume uma postura de quem se recusa a agir de modo diverso do caráter absolutista imposto pelo ocidente.

Neste exórdio, merece destaque a afirmativa da Profa. Nilma Lino Gomes (2021, p. 443), quando aponta ser de consenso a não aceitação da inércia racial e social pelas pessoas que

estão atentas a construção de uma sociedade que preza o exercício da democracia e da justiça social. Mas no caso de educadores e educadoras isso se torna evidente, dado que, estes são profissionais que zelam pela socialização do conhecimento e pela formação e humanização no contexto da Educação Básica e do Ensino Superior.

A autora contribui ainda mais, ao alertar para a necessidade de superação de uma postura de indignação imóvel, ao se tratar do racismo não somente na sociedade, mas sobretudo, da Educação Básica ao Ensino Superior. A estudiosa fundamenta essa necessidade ao dizer da crença, da escrita e do discurso sustentado entorno de uma educação de direito a todos. Sobreleva o fato de que como educadores(as) ao nos colocarmos contra os eixos opressivos assentados no neoliberalismo, no patriarcado, no capitalismo, na LGBTQIA+fobia, na privatização, bem como na injustiça social é imperativo nos colocarmos também publicamente contra o racismo e, assim, nos apartamos da inércia ao impetrarmos ações antirracistas.

Essa postura é possível a educadores(as) como a Professora de Educação Infantil, Mariana, que participou, no âmbito do Terreiro, da festa de iniciação/confirmação de seu aluno, o Ogã Pietro Eduardo.

Fotografia 81 - *Ekedji* Priscilla, Professora Mariana, *Ogã* Pietro e *Ogã* Ney



Fonte: Acervo do *Ilê Asê Sòpònnón*

Outra que é exemplo neste sentido é a *Ìyáwó* Brisa, que em seu relato demonstrou como pode ser promissor trabalhar na perspectiva da superação da inércia para a promoção de ações antirracistas nas práticas educacionais.

Relatos do *Asê*:

E sendo uma professora candomblecista do dia a dia, o que eu faço para introduzir as coisas que são, além de tudo, obrigação de todo professor? (Eu

acho que isso não é cumprido). Eu coloco um filme (...) tem um filme que eu gosto muito de utilizar. Eu acho que ele é de 2022, (...) “M8 – quando a morte socorre a vida”¹⁹⁹ e ele é de um estudante de medicina preto, na periferia e ele passa o filme inteiro com uma guia de Omolu. E aí eu falei: Vou trabalhar este filme, só com as coisas que não são ditas né? Os meninos. Aí eles falaram: Que colar era esse? (Íyáwó Brisa, 2023).

A utilização do cinema como ferramenta educativa, tecnológica e social propicia o envolvimento do alunado em aspectos culturais e históricos que fornecem uma visão generalizada de como a sociedade se comporta ou procede em uma determinada época, contribuindo para uma mudança social, pois, é capaz de retratar o que acontece no corpo social²⁰⁰. A docente continua seu relato e acaba por retomar o fato de que ainda nos dias de hoje, são incluídos na chave da invisibilidade, os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, principalmente os concernentes à religião.

Relatos do Asè:

Porque tem uma mira. No final do filme aparece uma mira atrás da personagem principal. Aí gerou muitas questões e foi muito interessante porque uma aluna me perguntou: - Fala lá, mas eu achei que só tinha três religiões! Se referindo ao Kardecismo e aos católicos e aos evangélicos. Aí eu tive, eu dei toda uma aula explicando pra ela. E aí depois fizemos uma aula só de intolerância religiosa, porque foi pedido pelos alunos do fundamental. Mas eu achei que foi uma experiência muito válida. Isso acabou por refletir e, refletindo, virou uma aula coletiva para a escola inteira. (Íyáwó Brisa, 2023).

Aiira Brisa complementa sua narrativa destacando a importância e a consequência da situação acontecida dentro da escola e assim, conta uma nova situação que teve como desfecho a certeza do bom trabalho realizado no episódio anterior.

Relatos do Asè:

Isso ajudou muito. É um episódio interessante que eu acho que ajudou a formar a ideia do que estava sendo dito, porque eu expliquei sobre a intolerância religiosa, sobre essas coisas a partir da história. Então, fiz toda uma estrutura de como se deu todos esses preconceitos, na medida do possível. (...) Os meninos jogando futebol. O aluno foi racista um com o outro e todo mundo decidiu não jogar mais. Os meninos se recusaram a jogar e foi muito bonito. Se a escola se uniu assim para falar: - Olha, não vai passar! Aquilo foi interessante. Eu acho que essas aulas ajudam os meninos a ter um

¹⁹⁹ M8 - *Quando a Morte Socorre a Vida* é um filme brasileiro do gênero suspense dramático, lançado em 2020 e dirigido por Jeferson De. O roteiro, escrito por Jeferson De e Felipe Sholl, traz como protagonista Juan Paiva. A trama retrata a vida de um jovem negro, ligado à liturgia africana, que ingressa no curso de medicina em uma universidade federal.

²⁰⁰ Neste sentido, Souza (2006) afirma que “na sala de aula, como em qualquer espaço educativo, o cinema é um rico material didático. Agente socializante e socializador, ele desperta interesses teóricos, questionamentos sociopolíticos e promove enriquecimento cultural. Além disso, o número de programas educativos e formativos que utilizam o cinema como um dos aparatos tecnológicos da educação tem se intensificado cada vez mais” (Souza, 2006, p. 9).

outro olhar, porque tem perguntas do tipo: Por que tem que ter racismo com branco e tudo? (Iyáwó Brisa, 2023).

A professora finaliza sua descrição, oferecendo sugestão de outra obra cinematográfica para trabalhar as questões étnico-raciais - “Pureza”.

Relatos do Asè

esses filmes passam, eles vão. “Pureza201” foi um outro filme que também fala sobre trabalhar com a escravidão e tem muitos dados (...). (Iyáwó Brisa, 2023).

Após ouvir as exposições de meus interlocutores penso que o(a/e) educador(a/e) que se coloca como ingênuo após conhecer o drama social do(a/e) negro(a/e) brasileiro(a/e) e a realidade cruel do racismo em suas várias facetas, fechando propositalmente, os olhos para as diversas formas de agressão e de violência que aniquilam o(a/e) negro(a/e) em todas as suas dimensões, revalida o paradigma coercitivo e genocida que acaba por sustentar a invenção da tão falada modernidade. Modernidade que define os lugares sociais das pessoas, alimentando uma sociedade globalizada e caracterizada pela universalização de valores e sentidos, onde tem lugar práticas educacionais homogeneizadoras e lineares e onde a palavra de ordem é a exclusão.

Gomes (2021) nos afirma que existem professoras e professores não negros que adotando diferentes estratégias de forma habilidosa, procuram negar o racismo e não se posicionar frente as práticas discriminatórias, tanto na escola quanto na universidade, escamoteando o seu preconceito. Alerta para aqueles(as) que sendo negros(as) decidem evitar o confronto mediante as situações de discriminação racial, escolhendo não se expor e, em função de uma atitude temerosa, diluem os conflitos raciais e fingem não os enxergar, fugindo de debates quando são convocados a falar de seu lugar docente ou como pesquisadores(as) negros(as).

Alexandre como educador *sapo*, segue mencionando como, às vezes, para chegar a um objetivo é necessário o interstício, a flexibilidade, a dribla para se desviar, principalmente, frente ao racismo religioso que se apresenta, segundo este professor, regularmente de forma sofisticada.

Relatos do Asè:

(...) o racismo religioso, ele é um código muito sofisticado, ele tem várias formas, então você tem vários tipos de agressão, não é só aquela direta.

²⁰¹ "Pureza" é um filme brasileiro do gênero drama biográfico, lançado em 2022 e dirigido por Renato Barbieri. O roteiro, escrito pelo próprio diretor em parceria com Marcus Ligocki, foi desenvolvido a partir da ideia original de Hugo Santarém. A obra é estrelada por Dira Paes no papel de Pureza Lopes Loyola, uma mulher da cidade de Bacabal, no Maranhão, que parte em busca do filho desaparecido em um garimpo.

Então, assim: em uma poda ali; em um determinado comportamento de uma criança ou de um adolescente; em um olhar de negação de uma liderança dentro de um espaço escolar; ali, uma coordenação. Então tudo isso são formas de “tolir” toda a expressividade dos alunos e tudo mais. (...) dentro destes mais de dez anos que eu atuo como professor, eu nunca tive nenhum tipo de agressão neste sentido ou poda de forma ostensiva, até porque, eu sempre busquei me desviar e, não que eu queira fugir, não desviar no sentido de fugir do conflito, mas de me desviar para saber chegar onde eu quero. (Aficodé Alexandre, 2023)

Alê complementa seu pensamento, aludindo à sagacidade de sua divindade, explicitada em uma das muitas histórias contadas no interior dos Terreiros.

Relatos do Asè:

Eu sou filho de Òṣòṣì e Òṣòṣì tem essa questão: Se Òṣòṣì tem uma flecha só, ele não vai desperdiçar. Então ele vai saber qual o caminho melhor para chegar ao alvo que ele quer (...) na educação eu uso muito isso. (Aficodé Alexandre, 2023).

Por outro lado, Camila, ainda na linha do raciocínio ligado à ingenuidade, retomou a problematização da instituição escolar e da liberdade para trabalhar conteúdos que se relacionam, direta ou indiretamente, com a religião do Candomblé. Ao avaliar a questão, a educadora contribuiu para a compreensão de que a ingenuidade, tal como tratada aqui, está longe de constituir uma virtude, pois não se refere à descrição ou ao sinônimo de pureza cândida. Camila apresenta questionamentos que, mais uma vez, despertam atenção para o modo como os conteúdos ligados à cultura africana, dentro do ambiente educacional, podem ser cerceados pelas estruturas do racismo.

Relatos do Asè:

Mas eu não posso ser ingênua de pensar que eles estariam abertos se eu levasse, por exemplo, algum Itan, falando em Xangô ou falando de Ogum 195 para crianças do ensino fundamental. Será que se eu levasse esses Itan, se eu levasse mais a cultura africana, será que a minha liberdade estaria ali presente? Ou será que essa liberdade ela tem ali um ponto? (Íyáwó Camila, 2023).

Outra educadora que não se mostrando ingênua retoma o pensamento ligado a liberdade em trabalhar os conteúdos ligados a religião do Candomblé foi Stephanni.

A candomblecista faz ver a necessidade de persistência para realizar este trabalho. Para mais, alerta para a postura assumida pelas pessoas nas unidades de ensino quando da introdução de novas metodologias capazes de trabalhar valores diversos. Postura de acomodação travestida pelo manto da tradição, mas que na realidade, são contrárias as novas formas de lidar com os conteúdos educacionais, principalmente aqueles ligados aos saberes e valores não eurocentrados.

Relatos do Asè:

Você quer poder entrar, tratar assuntos na escola. Se você está lidando com alunos do ensino médio, eles já têm uma mente. Eles já têm, já tem a abordagem dele. Eles já têm uma bagagem e, eles vão bater de frente com você. E às vezes, esse conflito é normal e, na maioria das vezes, ele vai te prejudicar. Não vai prejudicar o aluno e, nem a gente tem essa intenção. A gente quer compartilhar conhecimento, mas isso, não acontece como a gente espera, da universidade. A gente tem... a gente cria várias metodologias tentando trazer para a escola uma coisa nova, mas a escola não quer nada novo. A escola quer mesmo, mesmo e, os alunos também, como eles já vêm no decorrer da vida escolar deles tendo essa abordagem tradicional, eles não estão preparados pra nada novo, então, tem que ser uma coisa muito de formiguinha mesmo! (Iyáwó Stephanni, 2023)

Ao ouvir as narrativas, reafirma-se que, pela metalinguagem da *Poética da Safocidade* contida no *Fazer Negro*, há um convite — uma proposta de construção de uma educação socialmente comprometida, que permita transparecer, em linguagem simbólica e prática, a religião do Candomblé e todo o universo subjetivo das pessoas a ela ligadas. Sem esquecer que, nessa condição, nunca se está pronto: sempre é possível melhorar. E o(a/e) educador(a/e) candomblecista, como bom(a/e) malandro(a/e), “sabe que há de se respeitar os tabus e que as passadas não podem ser maiores que as pernas. Afinal, há corpo fechado, mas existe também mandinga de traição” (Simas; Rufino, 2018, p.85).

6.1 O uso da Lei no exercício da *Poética da Safocidade*

“Você tem que se munir de conhecimento para poder ajudar os seus e se defender, como na capoeira diz “Vou aprender a ler para ensinar aos camaradas” (Relatos do Asè)

A *Poética da Safocidade*, originada no *Fazer Negro*, não se apresenta apenas como uma estratégia ou metodologia, mas também como um instrumento de reflexão e de ação. Este fazer é, sobretudo, uma ferramenta que possibilita compreender melhor a realidade educacional do(a/e) negro(a/e) para, a partir dela, agir — sendo, portanto, de suma importância para o campo da educação. Nesta feita, a Lei se apresenta como dispositivo reconhecido, que pode ser mobilizado nesse jogo em que a ginga se traduz como “sedução que abre caminho para o destronamento, afinal rasteira sempre foi um dos mais belos golpes, coisa fina” (Simas; Rufino, 2018, p.85).

Alexandre, ao explicitar o domínio da *Poética da Safocidade* como ferramenta capaz de contribuir para a efetivação da educação, demonstra, em sua narrativa, toda sua potencialidade acrobática ao apontar para o uso da Lei como argumento para validar o que propõe e em que acredita enquanto educador:

Relatos do Asè:

(...) é claro que eu procuro me pautar dentro do que nós já conquistamos, por exemplo, como a Lei 10.639 não é isso? É isso e tudo mais. Eu fico sempre atento a essas questões para que eu possa ter argumento, para validar aquilo que eu proponho aquilo que eu acredito como educador dentro da BNCC, que é a Base Nacional Comum Curricular, principalmente na área que me cabe, que é as artes. (...) aquele calhamaço de livros gigante todo? Não li, mas a parte que me cabe, que é a parte da arte, eu li para poder interagir com as outras áreas e poder me defender. (...) isso eu aprendi desde cedo dentro da comunidade. Você tem que se munir de conhecimento para poder ajudar os seus e se defender, como na capoeira diz “Vou aprender a ler para ensinar aos camaradas”. Então, dentro da BNCC sempre tem (...) aquela palavra lá do “arranjo” possível. Ter uma proposta educacional dentro das artes, é isso, isso é um arranjo possível. A própria BNCC assume que ela não consegue dar conta e abarcar a diversidade cultural e artística do nosso país. (...) então, dentro disso, eu vou ali nessas frestas, construindo e levando para dentro da sala de aula, o que eu acredito que é importante para os meus alunos terem uma experiência educativa a mais ampla e diversificada possível. (Aficodé Alexandre, 2023)

Acautelando sobre como a escola precisa dar passos para além da legislação, Alê retoma, ainda, a ideia da multiplicidade de caminhos e do tempo espiralar, fundamento presente na religião do Candomblé e sustentado pela divindade africana *Êṣù*.

Relatos do Asè:

Agora, uma questão que eu não posso deixar de dizer é a seguinte: a escola, ela precisa, nós precisamos dar passos para além da Lei. A lei que eu falo é a 10.639 porque eu não posso falar da história do negro no Brasil escravizado. Não a escravidão! A escravização de negro no Brasil (...) nós temos que levar em consideração toda a civilização africana. Todas as suas tecnologias que é milenar, todo esse saber ancestral, né? Toda a sua ciência. Então é importante para que possamos avançar e ter uma educação cada vez mais decolonial, que nós possamos falar dessa África anterior à escravidão. E para que? Como que eu posso dizer? Para que os nossos alunos, para que a escola tenha o quê? A oportunidade de ampliar os seus conhecimentos, as suas escolhas, não é verdade? Para que saia daquele dogma cristão do caminho único, voltando naquele pensamento do tempo espiral. (Aficodé Alexandre, 2023)

Com as brechas da Lei como instrumento de malemolência no espaço educacional para tratar de conteúdos relacionados à educação afro-brasileira — e demonstrando todo o seu poder ensaiado nas peripécias forjadas nos dribles expressos pela ginga — também se encontra Camila. Em seu relato, a educadora lembra que, para além do conhecimento da Lei, é fundamental que o saber docente esteja imerso e alinhavado nas diversas áreas do conhecimento.

Relatos do Asè:

E o professor também tem que sempre andar com a BNCC debaixo do braço. Sempre tem que estar ali munidos de tudo o que diz respeito à Lei, nesse sentido, para poder se proteger e para ter respaldo. Então, a gente não tem a liberdade de falar livremente. A gente sempre precisa de ter conhecimentos

de outras áreas. Ter conhecimentos da Lei, para que a gente consiga se expor. E esse se expor, ele também não é tão livre assim! (Iyáwó Camila, 2023)

A professora de literatura segue dando mostras de todo o requebrado aprendido com sua divindade²⁰² *Oya* e é desse movimento que faz uso como educadora — para se desembaraçar e escapar dos obstáculos que se impõem quando propõe, em sua área, o trabalho com diversos temas de relevância social, ainda circunscritos no ambiente educacional.

Relatos do Asè:

(...) nas aulas de redação a gente precisa promover debates. Debates de relevância social. Então a gente precisa colocar o dedo na ferida. A gente precisa abordar sobre racismo. A gente tem temas de redação, né? Intolerância religiosa. É aí, nesse momento, que a gente entra de cabeça, bate o braço, nada de peito aberto pra poder falar livremente. Porque se alguém questionar:

- Poxa! Eu estou falando aqui de um tema de redação!

E não deixa de ser, na realidade. E a gente precisa de falar de racismo, de racismo religioso, de intolerância religiosa. A gente precisa falar sobre desigualdade social e tudo isso é muito ligado, né? Então eu encontrei uma liberdade muito grande na área de redação, tanto que foi a área que eu consegui me desenvolver melhor e me sentir melhor para lidar com adolescentes. (Iyáwó Camila, 2023)

Outra que apela para a ginga de *Oyá*, pela espreita da Lei, utilizando-a como instrumento útil não apenas de um fazer educacional *safo*, mas também como forma de legitimação de direitos, é Daiane. Ao relembrar os questionamentos que, de praxe, são dirigidos aos adolescentes sobre religião ao adentrarem o sistema correcional, a educadora cita o ECA²⁰³ como uma ferramenta fundamental na defesa da religião africana e afro-brasileira, bem como do estudo dos conteúdos a ela relacionados.

Relatos do Asè:

- Você tem alguma religião?

Porque está dentro da Constituição, dentro da Constituição e do ECA. O adolescente não pode ser privado de nenhum direito religioso! (Iyáwó Daiane, 2023).

Sua narrativa segue em uma dinâmica de uso da *Poética da Safocidade*, retratando, por meio de uma história vivida no sistema socioeducativo, a importância de ensinar aos adolescentes a se valerem do instrumento da Lei para fazer prevalecer seus direitos de professar sua religião. O relato, além disso, comprova — mais uma vez — a invisibilidade imposta à religião do Candomblé e como a Lei, por si só, não é suficiente para transformar esse cenário. Afinal, como

²⁰² A dança de *Oyá* é caracterizada pela grande rapidez dos movimentos, que, apesar de expressarem agressividade e determinação, são fluidos e leves. Por meio da dança, essa divindade manifesta sua personalidade, diretamente ligada ao elemento ar em movimento. Em uma polirritmia, *Oyá* elimina a possibilidade de uma pausa rítmica, transmitindo a sensação de que o dançarino não pode tocar os pés no solo.

²⁰³ O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

bem disse o poeta Carlos Drummond de Andrade, “As leis não bastam. Os lírios não nascem da lei.”²⁰⁴.

Relatos do Asè:

Eu tenho uma blusa que eu comprei para ir trabalhar, chamada Èṣù. Fica escrito: O que é Èṣù? Guardiã da comunicação em Yoruba.

E aí um adolescente falou assim: - Nossa que blusa legal! Mas deixa eu te perguntar, por que não tem esse tipo de ensinamento aqui dentro? Dessa religião? Porque só vem representantes da religião evangélica, católica. Por que não vem nenhuma pessoa falar sobre a Umbanda e sobre o Candomblé? Aí eu falei: - Olha amigo, dentro da Lei você tem direitos! Dentro da Lei, você pode falar: Olha, eu sou umbandista, eu quero ter minha assistência religiosa de acordo com minha religião. (Ìyáwó Daiane, 2023)

Porém, a educadora acaba por concluir sua narrativa, reafirmando o que mencionou Drummond. *Só que ao pé da letra não é bem assim. (Ìyáwó Daiane, 2023)*

Daiane e Drummond têm toda razão! As leis não dão conta da dinâmica social brasileira, pois, na prática, a conquista da Lei não significa automaticamente o fim do racismo ou, tão pouco, da violência contra o negro e todo o seu universo simbólico, visto, o fato da Lei sequer ser devidamente aplicada.

Dando continuidade, outro que descreveu sua agilidade no uso da Legislação foi Tiago Henrique. O *Ojú Odé* expressou sua ginga no contexto da *Poética da Safocidade*, que vem anunciar e reforçar a importância da Lei 10.639/03 como estratégia de defesa do conhecimento proporcionado pela religião de matriz africana e pela cultura indígena no campo da educação.

Relatos do Asè:

Eu vi um vídeo, a um tempo atrás, que fala o seguinte: “Religião é aquela roupa que melhor te veste!” E hoje (eu visto a minha há 15 anos), eu visto essa roupa e pretendo usá-la durante um longo período e se o outro tem outra vestimenta, isso não vai me afetar e posso agregar valores com ele. É isso que eu tento fazer a todo o momento. Se essa pessoa não quiser agregar esse valor para comigo, sabendo ou não da existência da minha religião de matriz africana por trás desse gosto, eu não posso fazer muita coisa. Só que existem pontos bem específicos que eles são obrigados a aceitar em um único, mas que eu não falo da religiosidade, são obrigados a aceitar e até mesmo falar da minha religião dentro das escolas, porque é obrigatório pela Lei 10.639/03. Ela fala exatamente sobre isso. Ela torna obrigatório esse ensino, mas não só da religião de matriz africana, mas também da cultura indígena, da nossa concepção, da nossa criação, da criação (eu vou falar) do Estado. Vai dizer o que é o país, o Estado brasileiro. Da nossa população como pessoa, das nossas diferenças, do quão diferente é a nossa cultura e a realidade na qual vivemos hoje na sociedade. (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023).

²⁰⁴ Verso do poema *Nosso tempo* de Carlos Drummond de Andrade. Este poema é parte do livro *A Rosa do Povo* onde o poeta faz uma análise crítico-social da coisificação da vida cotidiana da sociedade fragmentada, torturada, insensível e alienada.

O professor segue respaldando aquilo que, neste trabalho, já foi explanado: o fato de que a educação acontece de forma recíproca. Alerta, ainda, para a necessidade de observar que o ponto norteador da organização escolar deve ser o(a/e) aluno(a/e), pois, enquanto ser humano, ele(a) faz parte de uma sociedade cada vez mais exigente.

Relatos do Asè:

Eu tento levar o conhecimento que eu tenho de forma delicada com os meninos, com os professores, com os demais, com os participantes, porque eu acredito que a instituição de ensino, seja privada ou pública, é o aluno. Ele é o principal interessado, sim. Mas ele não é o único que aprende dentro da escola. (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023)

Por outro lado, deixando transparecer a mansidão e a astúcia atribuídas à divindade *Ọṣun*, Aiira Brisa também faz alusão ao uso da Lei como recurso de defesa nos momentos necessários — não apenas diante da direção da escola, mas também junto aos pais dos discentes. Afinal, “o que importa é saber chegar em qualquer banda: o bom malandro não explana, chega sem ser visto e sai sem ser lembrado. (Simas; Rufino, 2018, p. 83)

Relatos do Asè:

Só que aí eu aprendi o caminho que é a BNCC. Ela me respalda de tudo o que eu falo. E aí o que eu faço? Eu ando com ela debaixo do braço! Então a direção não se importa com o que eu faço, mas fala: -Desde que os pais não se importem. Porque é uma escola privada! Então, quando esbarra com um pai, eu já respondo com a BNCC e o pai já não tem mais argumento. Porque, já me disseram: “Ela só fala de preto, de indígena na aula de literatura”. (Ìyáwó Brisa, 2023).

A educadora segue mostrando como ela mesma se vale do exercício da Lei para fundamentar suas escolhas de conteúdo em sala de aula. Destaca, ainda, como é exigido dos(as/es) discentes, no Exame Nacional do Ensino Médio, o uso da história e da literatura para abordar temas da atualidade.

Relatos do Asè:

Eu tento buscar autores que foram esquecidos por muito tempo e que agora são retomados, nos últimos vinte anos. Porque é isso que a BNCC propõe. (...) O que o ENEM propõe? O ENEM quer habilidade dezessete. A competência dezessete do ENEM, ela fala exatamente isso: que a gente tem que utilizar a história, literatura e trabalhar com o que funciona na atualidade²⁰⁵. (Ìyáwó Brisa, 2023)

²⁰⁵ Competências e habilidades – Linguagens e Códigos: Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Depois de ouvir atentamente estes relatos, fico a crer que os(as) educadores(as) candomblecistas, como dançarinos(as/es) executam movimentos de leveza e agilidade, ora em alta velocidade, ora em mansidão e doçura, permitindo-se deslizar pelo chão da educação e realizar acrobacias impressionantes, exercitando a poética ligada a *malandragem* por encontrar-se a todo tempo no fio da navalha, afinal como dito por Simas e Rufino (2018, p. 87), (...) os malandros seguem vivos encarnando em palavras, gestos, sons e sabedorias que inscrevem um amplo repertório poético/político de resiliência e ganho cotidiano.

E os autores continuam: “A malandragem é antes de qualquer coisa a potência que baixa nos modos de vida do homem comum”. (Simas; Rufino, 2018, p. 87)

6.2 Na Poética da *Safocidade*, a dialética da malandragem e a ginga contida no drible intelectual engendrado pelo *Fazer Negro*

“Você acha isso mesmo? Me conta mais sobre isso aí? Onde você estudou sobre isso? O que está validando o seu conhecimento?” (Relatos do Asè)

Seguindo com o bamboleio da malandragem, outra interessante narrativa foi elaborada por Tamires que, assim como o *Aficodé* Alexandre, exercita a sagacidade de *Òṣòṣì* para desenvolver a *Poética da Safocidade*, revelando outras fendas possíveis de serem utilizadas para arrazoar questões relativas não somente à religião do Candomblé, mas todo aparato afro-brasileiro e indígena junto a área da educação.

Relatos do Asè:

Òṣòṣì, sempre me ajudou a ser muito sagaz e sagaz na comunicação, porque eu sabia que eu não conseguiria enfrentar todo mundo e eu também não queria ficar ali, ser um escudo pra receber diversas pancadas todos os dias, ali naquela escola. (Ìyáwó Tamires, 2023)

Pela explanação da educadora um novo caminho significativo se apresentou neste trabalho: o jogo da ginga como uma dança estruturada pelo que, nesta pesquisa ficou denominado *Dribles Intelectuais*²⁰⁶, porque como acredita *Oyewùmi*, “(...) a história daquilo que opera no discurso acadêmico como um campo específico da verdade deve primeiro ser

²⁰⁶ O *drible intelectual* refere-se à ação de se desvencilhar da intolerância e do racismo por meio de uma coreografia envolta na ginga. Enquanto jogo de palavras, constitui uma dialética que permite tensionar e deslocar pretensos saberes e valores pré-moldados, concebidos e interiorizados sem uma fundamentação rigorosa. Esse conceito se manifesta na posse de uma fala questionadora, coerente e explicativa que, sem incorrer na infração da “andada” (desrespeito ao outro), carrega como objetivo a reflexão crítica. Assim, possibilita o avanço do conhecimento e o respeito às diferenças, contribuindo para o fortalecimento das relações étnico-raciais. Dessa maneira, combate o preconceito ao realizar uma manobra tática que impõe a ressignificação de saberes e valores originados em outras matrizes epistêmicas, muitas vezes submetidos, devido a uma educação ocidentalizada, a julgamentos estereotipados e racistas.

escrita a partir do ponto de vista de uma história dos discursos.” (Oyewùmi, 1997, traduzido por Neto, 2018, p.298)

Dessa forma, ao considerar elementos potencializadores que atribuo ao *Fazer Negro*, observo que Tamires fez avançar a reflexão ao propor o questionamento de conhecimentos pré-moldados, com o intuito de desfazer conceitos equivocados. A educadora narrou a utilização da estratégia do drible intelectual junto aos(as/es) alunos(as/es) matriculados(as/es) no curso de Desenvolvimento de *Web e Software*, ao colocar em xeque a veracidade dos conhecimentos e das ideias expressas por seus(as/es) educandos(as/es).

Relatos do Asè:

Então, por meio do meu discurso e, usando o fio de conta²⁰⁷ nas minhas aulas e, usando as minhas tranças também (embora agora eu não esteja mais usando as minhas tranças), ali na aula eu conseguia com um discurso, ir mudando e trocando as perguntas. Não trocando as ofensas. Perguntando e entre aspas, me fazendo de sonsa.

- Você acha isso mesmo? Me conta mais sobre isso aí? Onde você estudou sobre isso? O que está validando o seu conhecimento? (Íyáwó Tamires, 2023).

A utilização de questionamentos é uma ferramenta poderosa, capaz de trazer novas perspectivas e maiores esclarecimentos às ideias, favorecendo a reflexão e o desenvolvimento de um olhar crítico sobre determinados assuntos. Afinal, pensar criticamente permite “examinar as nossas crenças procurando as razões que temos para as defender, modificar ou abandonar”. (Polónio et al., 2007, p.29).

O exercício do pensamento conduz a atitudes críticas que podem evitar situações desestabilizadoras nas relações e que, muitas vezes, são geradoras de violência. Em outras palavras, tais atitudes autorizam a problematização de algo que, à primeira vista, se considera aprendido, provocando uma revisão da própria aprendizagem ao confrontar pensamentos tendenciosos e parciais. Pensamentos que, com frequência, se limitam a buscar “falhas, defeitos e imperfeições”. Isso, no entanto, não configura uma atitude crítica, mas sim um juízo de valor sustentado pelo senso comum, que julga com base em pré-conceitos concebidos e interiorizados, sem a devida fundamentação rigorosa²⁰⁸. Dessa maneira, ao aproveitar-se de situações que emergem no cotidiano para exercitar o questionamento sobre a origem de determinados conhecimentos — especialmente aqueles que carregam, como pano de fundo, um

²⁰⁷ O fio de conta é um colar de miçangas usado pelos adeptos de religiões de matriz africana, cuja cor indica a divindade do usuário, seu tempo de iniciação e sua nação de pertencimento.

²⁰⁸ MEDEIROS; SOUZA; MERCADO, 2014, p. 343.

caráter étnico-racial —, pode-se instigar um diálogo fundamentado que culmina no fortalecimento dos vínculos sociais²⁰⁹.

Outro aspecto de relevância na narrativa de Tamires diz respeito ao uso das tranças no cabelo, pois nelas repousa um valor simbólico atribuído ao cabelo do negro como mecanismo de resignificação. A referência às tranças abre uma pequena senda para retomar a questão do cabelo crespo, permitindo uma análise sobre a complexidade de significados que envolve o corpo negro e suas múltiplas possibilidades — o que inclui, de forma central, o trato com o cabelo. Como bem afirma a Profa. Nilma Lino Gomes (2021, p. 07), o cabelo constitui uma síntese do complexo e fragmentado processo de construção da identidade negra, devendo ser, portanto, pensado no cerne do sistema de classificação racial brasileiro, pois é nesse lugar que lhe são atribuídos significados (Gomes, 2012, p. 01).

A docente, com base em uma pesquisa de cunho etnográfico realizada em quatro salões étnicos na cidade de Belo Horizonte — cuja finalidade foi compreender o significado social do cabelo e do corpo e os sentidos atribuídos por homens e mulheres negros(as) entrevistados(as) —, aponta os salões étnicos como espaços culturais, estéticos e identitários, próprios para refletir sobre a complexidade e os conflitos que envolvem a identidade negra. Afinal, o cabelo, entendido como elemento do conjunto corporal, não pode ser considerado neutro.

A educadora destaca que, nesses espaços, o cabelo crespo é transformado, não sem contradições, em símbolo de orgulho e afirmação étnico-racial. Apartado da visibilidade social que o estigmatiza, o cabelo crespo, por ser maleável, visível e suscetível a transformações, foi convertido pela cultura em um símbolo de pertencimento étnico-racial. Para pessoas negras, ele é identificado como sinal diacrítico, isto é, como elemento que compõe um complexo identitário e imprime marcas de negritude aos seus corpos. Neste vesso, a identidade negra se materializa e se corporifica, visto tratar-se de uma construção social. A estudiosa ainda aponta que, diante das múltiplas possibilidades de análise do corpo negro, o trato com o cabelo se apresenta como a síntese do complexo e fragmentado processo de construção dessas identidades (GOMES, 2012, p. 07).

Contribuindo para essa análise relacionada ao cabelo crespo, as afirmações de Tiago Henrique voltam a ressoar. Ao se referir ao conceito de racismo e às diversas situações vividas junto aos alunos alunas no âmbito da escola integrada, o professor oferece um panorama sobre

²⁰⁹ Nesses critérios, penso a educação como Paulo Freire pensa a escola: "(...) democrática, em que se pratique uma pedagogia da pergunta; em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas sem que a seriedade vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo." (Freire, 1991, p. 24).

o processo de construção da identidade negra no ambiente educacional. Expõe, ainda, seus sentimentos diante de situações em que o racismo, de forma sórdida, aponta o cabelo como marca identificadora para o exercício da estigmatização.

Relatos do Asè:

Esse diálogo ainda está no processo de formação contínua. Todo dia eu aprendo um pouco mais, lido com casos de racismo. Racismo dentro da escola e infelizmente não me sinto confortável. Eu me sinto extremamente violado, principalmente que é de aluno pra aluno. Então eu deveria me manter um pouco mais centrado para conversar, mas um momento. Nos momentos que aconteceram não foram bons, eu estava num momento bom, mas até o momento de falar assim: - Seu cabelo de vassoura, porque você é um preto fedido! Nesse momento eu perdi a compostura. Em alguns momentos o educador Tiago, ele realmente veio à tona. Que foi realmente educar como pai, como irmão mais velho, como pai,(...) mas, enfim, como uma ligação direta com essa criança.(Ojú Odé Tiago Henrique, 2023)²¹⁰

A professora Nilma (2003) sustenta que, no Brasil, a classificação e a hierarquização racial existentes ainda na contemporaneidade são fruto das relações sociais construídas no contexto da escravidão e do racismo. Esses dois fatores regularam a lógica relacional entre negros(as/es) e brancos(as/es) no campo social, sendo introjetados nas subjetividades de ambos os grupos pela cultura. Assim, os brasileiros são educados em um meio sociocultural que oferece visibilidade a determinadas diferenças — componentes de um sistema de representação construído em meio a tensões, conflitos, acordos e negociações sociais. Nesta seara, a escola, como ambiente responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, constitui-se também como espaço de difusão das representações negativas ligadas aos corpos negros. No entanto, pode — e deve — ser o lugar adequado e de destaque para a superação dessas representações (GOMES, 2003, p. 76–77).

Portanto, não foi à toa que o cabelo foi mencionado pela *Ìyáwó* e retomado na fala do *Ègbón*. Pelas colocações de Tamires e Tiago, e considerando os apontamentos presentes nas pesquisas sobre o tema, justifica-se a reflexão densa acerca do corpo negro. Como assinala a Profa. Nilma Lino Gomes, a estética é o que oferece contornos ao ser negro no mundo. Neste caso, ainda que essa estética possa resgatar positivamente as referências ancestrais africanas recriadas no Brasil, ela recai sobre a aparência desses corpos — o estereótipo —, exigindo, portanto, que haja maior seriedade nas investigações que tratam da questão racial (GOMES, 2012, p. 12).

²¹⁰ A descrição do *Ègbón* e sua indignação diante do ocorrido remetem à ideia de que "é dentro de casa, na socialização familiar, que um filho adquire, aprende e absorve disciplina para, num futuro próximo, ter saúde social [...]" (Tiba, 1996, p. 178). A saúde social refere-se à manutenção de relações saudáveis com a família, amigos, colegas, ambiente de trabalho, escola e a comunidade em geral.

Pois bem, saindo da senda aberta por Tamires e retornando ao drible intelectual no caminho da Safocidade, outra educadora que ofereceu uma rica contribuição foi Camila. A preceptora afirma que o drible intelectual também se apoia nas diferentes interpretações impressas nos discursos como forma de conduta. Em sua fala, a professora rememora algumas das situações vivenciadas junto às turmas de sexto ano do ensino fundamental para as quais lecionou.

Relatos do Asè:

Em turmas do sexto ano, que os alunos têm faixa de 10, 11 anos mais ou menos, às vezes eles ficam brincando e aí, sei lá, um está ganhando um jogo ou está perdendo. E aí, às vezes, eles comentam coisas do tipo: - Ah, você faz macumba para você ganhar! Coisas assim. Então, aí, aquele momento que você já pega aquele gancho. - O que seria isso como macumba? De onde você tirou que a macumba é algo para se ganhar jogo? Então é nesse momento que a gente tem que ser sáfo! É nesse momento que a gente está nas vielas, que a gente está nos becos para poder pegar isso antes, porque talvez se fosse outro professor que não tivesse a vivência que eu tenho, aquilo ia passar batido, aquilo era só uma brincadeira de criança, tudo bem. E aí vai se perpetuando porque fala em casa. Porque é de onde que essa criança ouviu isso? Ela ouviu de outros contextos. Ela ouviu de algo que está sistematizado na sociedade. (Iyáwó Camila, 2023)

Camila encerra sua narrativa enfatizando o papel do(a/e) professor(a/e) candomblecista, nesses momentos, na desconstrução do estereótipo propagado, cuja opressão se assenta na questão étnico-racial. A educadora denuncia as contundentes diferenças entre a escuta social das vozes de pessoas brancas e negras e destaca como é fundamental trabalhar os conteúdos presentes nas vozes dos(as/es) educandos(as/es) não negros(as/es), a fim de propagar a cultura negra e desfazer conhecimentos truncados e disseminados em uma sociedade onde o racismo se revela constitutivo.

Relatos do Asè:

Então, é nesses momentos, eu senti que eu acho que é importante, porque eu sei que a voz desses alunos que são brancos, privilegiados, são vozes que são ouvidas por serem vozes que são ouvidas. É muito importante que se tenham figuras como eu, os meus irmãos educadores para que desmistifique. Para que esses alunos que têm voz consigam propagar isso para a sociedade como um todo. (Iyáwó Camila, 2023).

Outro que muito discorreu sobre sua atuação na educação, especialmente no que toca à religião do Candomblé, foi o Ègbón Felipe. O educador, em sua conversa — assim como Camila —, enalteceu a função do(a/e) educador(a/e) e apresentou, de seu ponto de vista, como a estratégia da *Poética da Safocidade* pode ser exercitada.

Relatos do Asè:

Eu vejo que a função do professor é despertar o senso crítico dos alunos e despertar questionamentos. Eu acho que mais isso do que fazer com que os meninos entendam conceitos. Eu acho que é uma preparação para a vida e não uma preparação simplesmente para fazer uma prova, fazer vestibular. Eu não escondo a minha religião. Eu não a coloco em primeiro lugar dentro das minhas aulas, mas eu também não escondo. Então eu sempre chego à escola com meu fiozinho de conta. Tenho uma tatuagem no braço de um arco e de uma flecha que representa Òṣòṣì. Sempre os alunos perguntam: - Professor, isso no seu pescoço é um colar? O que significa esse colar? E eu sempre respondo que esse colar tem relação com a minha religião. Mas qual religião que o senhor é? Eu sou do Candomblé! Ponto. Aí os meninos vão querendo saber mais: - Mas como é que é? De que Santo que o senhor é? Eu sei que tem Òrìṣà no Candomblé! Macumba²¹¹ e Candomblé é a mesma coisa? Então a minha postura acaba instigando esses questionamentos dos alunos, mesmo não sendo o foco principal do meu trabalho dentro da sala de aula. Mas esse assunto acaba surgindo. Que a gente, como professor, também com todas as experiências e bagagens que eu tive na vivência dentro do Terreiro, eu tento conversar com eles sobre o assunto. Não. É assim que funciona. Não vou perder tempo da minha aula falando sobre isso, mas a gente pode conversar, se vocês quiserem saber mais sobre esse assunto e tudo. (Ègbón Felipe, 2023)

Neste instante, impõe-se um momento de reflexão sobre a palavra *macumba*, pois torna-se singular estabelecer a relevância das construções discursivas a partir de seus significados (GOMES, 2020). Logo, faz-se importante considerar e assumir o entendimento oferecido por Simas e Rufino (2018, p. 67- 83) onde as macumbas são redes de sabedorias cosmopolitas que ao serem compreendidas como um balaio de práticas de saberes e encantamentos, rasuram, ferem os termos que as situam como subalternas.

De volta à explanação de Felipe, no exercício da capacidade de escutar tanto o que é dito quanto o que permanece silenciado, é possível perceber que, apesar de colaborar para o entendimento desta nova estratégia ligada ao *Fazer Negro* — alinhando sua postura como professor/educador ao conhecimento adquirido no Terreiro, com vistas a favorecer o diálogo sobre a religião do Candomblé —, o docente, sem se dar conta, suscita apreensão ao afirmar: “*não vou perder tempo da minha aula falando sobre isso (...)*”.

A fala do educador, creio que de forma inconsciente, acaba por denunciar o racismo estrutural presente no processo educacional de um país cuja cultura negra, embora colaboradora fundamental da ordenação da nação brasileira, ainda hoje não recebe a devida relevância e

²¹¹ Pesquisas na área da linguística e da antropologia indicam que o termo “*macumba*” é frequentemente utilizado de forma depreciativa para designar, de maneira genérica e subalterna, os cultos afro-brasileiros. Todavia, em uma acepção ligada a outra palavra do *quimbundo*, “*macumba*” pode ser uma corruptela de “*mucumbu*”, que significa som (Gomes, 2020, p. 280). O Novo Dicionário Banto do Brasil, de Nei Lopes, apresenta diversas possíveis etimologias para essa palavra, entre elas a crença de que “*macumba*” deriva de “*dikumba*”, que significa cadeado ou fechadura, referindo-se à cerimônia de fechamento de corpos e ao segredo presente no Candomblé. Além disso, o termo é precedido pelo prefixo “*ma*”, que marca o plural em algumas línguas *banto* (Ibidem: 280). “*Macumba*” também pode designar um instrumento de percussão, sendo “*macumbeiro*” o músico que o toca. Entretanto, desde o Brasil-Colônia, o termo tem sido comumente empregado de forma pejorativa, associado a algo mau ou perverso.

prestígio — mesmo com a existência de instrumentos e protocolos jurídicos que a legitimam. A frase de Felipe escancara como fomos — e ainda somos — educados dentro de paradigmas ocidentais. Mais do que isso, revela a necessidade de, enquanto educadores(as), nos policiarmos constantemente para detectar as fragilidades que ainda carregamos na desconstrução do processo de subalternidade a que fomos expostos e que, sem perceber, continuamos a perpetuar. Muito embora seja importante ter consciência da disciplina que se leciona, para que o conteúdo não seja substituído por uma ênfase exclusiva em problemas sociais e políticos, também é essencial estar atento aos conteúdos vinculados às questões políticas e sociais do meio. Afinal, é preciso considerar não apenas o currículo oficial, mas também o currículo oculto — aquele que se apresenta de forma implícita e que molda, silenciosamente, a experiência educacional²¹².

Para explicitar melhor o que aqui foi retratado, recorro a Bâ (2003, p. 183), que, ao descrever como se dá o processo de ensino na educação tradicional africana, enfatiza o fato de que os ensinamentos não são sistemáticos, mas sim ligados às circunstâncias da vida. Segundo o autor, esse modo de proceder pode, à primeira vista, parecer caótico; no entanto, é prático e vivo, pois uma lição transmitida no momento de um acontecimento ou experiência torna-se profundamente assimilada pela memória da criança. Felipe segue com seu relato e, como bom malandro — praticante de uma exemplar malandragem, aparentando grande entusiasmo, rememora outra situação vivida.

Relatos do Asè:

E tem também aqueles alunos que já têm uma vivência, que também é muito legal. Teve um aluno que um dia chegou pra mim e falou assim: - Professor, você é de Ọ̀ṣọ̀ṣì né? Eu falei assim: - Porquê? Aí ele falou: - Eu vi pelo fio de conta e pela flecha no braço. Aí eu falei: - Esse aí já tem alguma vivência dentro de Terreiro (risos). (Ègbón Felipe, 2023).

Ainda sorrindo, o professor termina a história reafirmando como sua vivência no Terreiro está ligada à sua prática docente porque, o bom malandro é, como dizem Simas e Rufino, é aquele que transita, é aquele que é fluxo contínuo. (Simas; Rufino, 2018).

Relatos do Asè:

Mas era mais ou menos isso, a forma como eu tento relacionar a minha religião com a minha prática. E eu acho que são coisas muito, muito legais! Existem vários links entre mim, a prática docente com a vivência dentro do Ilê. (Ègbón Felipe, 2023).

²¹² A saber, o currículo oculto refere-se “(...) às influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar — ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, mas se faz presente no planejamento, constituindo, assim, um importante fator de aprendizagem” (Libâneo, 2012, p. 490).

Assim como Felipe, Flávia Carolina também trilhou o caminho da esperteza no uso do fio de conta como elemento de abertura de brechas, criando espaço e possibilidade de conhecimento para as religiões afro-brasileiras.

Relatos do Asê:

No dia que eu fui com o fio de conta, um aluno meu reconheceu e falou: - Professora, você é do santo? Eu falei: Ah, tá. Ai ficou aquele ah tá e a partir desse “ah tá” surgiram coisas, conversas que eu percebi que ele estava mais à vontade para falar sobre isso comigo e, muito à vontade também para conversar sobre as situações que ele vivia na casa dele, igual, por exemplo, ele virou e falou assim: - Ah, Professora! Está acontecendo uma situação X na minha casa que eu não concordo. Na sua acontece isso? E aí, saber sair pela tangente para não misturar esses ambientes²¹³ tem que ter muitas, tem que ter um jogo de cintura grande. E foi interessante porque na hora eu brinquei e falei: Ah, toda casa tem isso aí. Relaxa! E aí surgiu até um convite: - E vai ter um toque de boiadeiro na casa (...) (Ègbón Flávia, 2023).

Retomando a fluidez da narrativa de Felipe, contagiada pelo entusiasmo desse educador, arrisquei perguntar se ele se lembrava de algum conflito envolvendo o contexto religioso e, em caso afirmativo, como havia lidado com a situação.

Assim, uma nova história foi contada — uma narrativa que se insere na *Poética da Safocidade* contida no *Fazer Negro* e que reafirma a carga pejorativa com que, tantas vezes, o termo *macumba* é utilizado. Neste episódio, a palavra surgiu em tom insultuoso, empregada para se referir às oferendas direcionadas às entidades religiosas de matrizes africanas.

Relatos do Asê:

Eu confesso que não foram muitas situações de conflito entre essa relação de preconceito religioso dentro do ambiente escolar. Mas eu tive uma situação que foi uma conversa entre alunos dentro de sala de aula. (...) alguém falou alguma coisa que, eu não lembro qual foi o contexto, mas um menino virou assim pro outro e falou: - Chuta que isso aí é macumba! E aí eu lembro que eu estava de costas escrevendo no quadro e durante alguns segundos me veio um conflito: Eu vou intervir ou não nessa situação? Aí eu parei e pensei. Foi pouco tempo, mas na minha cabeça parecia uma eternidade ali: Eu vou intervir ou não? Não, (...) é minha obrigação! É preciso intervir. E aí eu fui chamei esse aluno (também não quis fazer um trabalho de exposição dele na sala de aula). Chamei em um canto e falei assim: - Aquele negócio que você falou, você lembra? Ele falou: - Chuta que é macumba? Eu falei: - O que você entende como macumba? Ele falou: - É despacho²¹⁴ que o povo faz para poder fazer mal para os outros. Aí eu falei assim: - Você não conhece! Você está falando de uma coisa que você não tem conhecimento! Eu falei com ele que

²¹³ Quando Flávia disse “misturar estes ambientes”, a docente se referia ao cuidado necessário ao fazer referências às “casas” de religiões afro-brasileiras. Para responder a qualquer dúvida, é fundamental considerar sua origem geográfica, histórica, linguagem, filosofia e o modelo dos rituais adotados, pois, como explica o Prof. Edgar Barbosa Neto em sua tese, “cada casa é um caso” (Barbosa Neto, 2012, p. 2).

²¹⁴ Nas religiões de origem africana, como a Umbanda e o Candomblé, as oferendas ou comidas rituais, preparadas com o objetivo de obter proteção, agradecer ou fazer pedidos, são frequentemente chamadas, socialmente, de “despachos”. Em algumas ocasiões, essas comidas rituais são colocadas em encruzilhadas, locais entendidos como pontos de passagem entre os dois mundos: *Orun* e *Aiyé*.

eu sou iniciado no Candomblé, sou de uma religião de matriz africana. E o candomblé é uma religião muito rica, muito diversa em muitas coisas, muitas referências, muita cultura. No senso comum, até por causa de uma questão de preconceito, as pessoas colocam tudo no mesmo saco. Chamam tudo de macumba e tratam isso como se fosse algo ruim. Era um aluno que eu tinha uma relação boa. Ai eu falei com ele: Você me vê como uma pessoa ruim agora que você sabe que eu sou de Candomblé, que eu sou do Santo? -Não professor! Não, de forma alguma! Então eu falei: Então, tome cuidado porque às vezes a gente fala coisas que a gente vai ouvindo. As pessoas, que tenho certeza que você ouviu isso de outras pessoas, você falou isso de uma forma como se fosse natural, mas não é. E aí? Só um adendo, macumba é um instrumento musical. E você consegue fazer algo com a pessoa, com instrumento musical? Só se você bater na cabeça dela! Então, quando você for falar alguma coisa de algo que você não conhece, procure saber mais, pesquise, estude sobre, porque o preconceito, ele parte de um conceito preconcebido de uma coisa que você não conhece, porque, muitas vezes, a partir do momento que você conhece aquilo que você criticava antes, você já não vai criticar da mesma forma mais e, muitas vezes, você nem mesmo critica. Aquele pensamento que você tinha antes, era pelo desconhecimento. A gente tem medo do desconhecido, a gente tem medo daquilo que a gente não conhece. Mas a partir do momento que a gente entende que a gente conhece o que se passa dentro daquele contexto (...) você não precisa de se tornar um adepto da religião, mas pelo menos você passa a respeitar e vê que é uma religião rica em cultura, é uma religião supervaliosa, como várias outras. Então, da mesma forma que você tem a sua religião e você gosta que seja respeitada a religião que você cultua, todas as pessoas que seguem outras religiões diferentes da sua, também gostariam de ser tratadas do mesmo jeito. E assim... Foi uma conversa super amistosa! Sem brigas, sem discussão, e eu acho que foi muito válido. (Êgbón Felipe, 2023)

Observando a intervenção de Felipe, de modo geral, atesta-se que o comportamento é mobilizado por sentimentos e pensamentos conscientes. Tais sentimentos são essenciais ao desenvolvimento de habilidades capazes de controlar ações imbuídas de responsabilidade sobre a vida, trazendo à tona o protagonismo necessário a um(a/e) educador(a/e) que almeja uma prática pautada no comprometimento educacional, consciente e crítico. No desafio diário de transformar ideias e percepções sobre algo ou alguém, reside uma inevitável mudança de paradigmas — mudanças que, quando bem elaboradas e desenvolvidas, podem colaborar significativamente para a promoção do bem-estar comum²¹⁵.

Compartilhando da mesma *Safocidade* de Felipe para enfrentar o preconceito, o racismo, o silenciamento, o apagamento e a discriminação das religiões de matrizes africanas

²¹⁵ A narrativa de Felipe corrobora, para mim, o que afirma Freire (2011): “Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem, pensamento e mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação de qualquer discurso autoritário exige, ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso — democrático e antidiscriminatório —, nos engajar em práticas também democráticas” (Freire, 2011, p. 68)

no ambiente educacional, surge o episódio ligado à Festa de Cosme e Damião²¹⁶, contado por Tamires — desta vez, no contexto midiático.

Relatos do Asè:

Eu me lembro de quando uma das pessoas estava falando que gosta muito de festas e que a festa que ela mais gostava de comemorar, nos feriados, era a festa de Dia das Crianças, para o Cristianismo né? O dia de Cosme e Damião é como é em muitos lugares do Brasil. Com essas pessoas com as quais eu trabalho, elas estavam falando: - É ótimo porque a gente recebe bala e pipoca. E uma dessas pessoas falou: - Ah, mas aqui na minha cidade não existe isso não. Não tem esse negócio de Cosme e Damião. Eu falei (um dos poucos momentos que eu falei). Olha. Eu acho que pode estar um pouco enganada, porque na realidade isso vem de uma tradição que é de Terreiro que remete aos Erês²¹⁷. E não é só porque você não conhece que não existe! Então, quando você fala isso, você está nos apagando de alguma forma, porque nós estamos em todos os espaços, em todos os lugares. Então você falar que não existe porque você não conhece, gera um tipo de apagamento. E isso me incomoda. Por mais que não seja violento, me incomoda de alguma forma, porque você está apagando um pouco da minha história, um pouco daquilo que eu vivo todos os dias! (Ìyáwó Tamires, 2023)

A artista destacou a relevância, para suas práxis, de terem sido abordados e desenvolvidos, ainda na graduação, conteúdos ligados à cultura e à religiosidade de matriz africana. Explicou, ainda, como trabalha a partir do que aprendeu, enfatizando que os conflitos devem ser compreendidos como oportunidades de aprendizagem de habilidades sociais e emocionais, fundamentais para o desenvolvimento de pessoas autônomas. Afinal, é por meio do conflito discursivo que se fortalecem os valores democráticos.

Relatos do Asè:

Meus planos de aulas são todos baseados nisso. É que pode partir de uma pergunta simples para você: qual é a origem do mundo? E aí tem gente que traz de tudo. Pode tanto ser uma teoria evolucionista como ter gente que traz a perspectiva da Bíblia e assim esse encontro de opiniões. E às vezes, a divergência, pra mim, é que gera o desenvolvimento e a construção da nossa cultura. Que enquanto a gente não colocar a nossa cultura para jogo, as nossas ideias para jogo, a gente vai continuar da mesma forma que está sendo: uma religião que vai se sobrepor a todas as outras e que vai se colocar como a certa, enquanto a maioria das outras pessoas vão ter que continuar escondendo o que elas são, a religião delas, o que elas praticam, porque ela é vista socialmente como errada, por um simples motivo que essa é uma religião do povo preto no Brasil. Então, quando a gente pega e faz reflexões e começa a fazer essa disputa de ideias com as outras pessoas que nem se perguntam por que a ideia delas, a religião delas é hegemônica. O não querer. Muitas vezes elas não querem cavar para poder encontrar outras coisas, porque é muito cômodo continuar pensando como é. (Ìyáwó Thaís, 2023)

²¹⁶ Os médicos gêmeos Cosme e Damião são divindades protetoras das crianças, cuja festa ocorre em 26 de setembro na Igreja Católica e em 27 de setembro nas religiões de matriz africana, como a Umbanda e o Candomblé. A celebração é marcada pela distribuição de guloseimas, como balas e doces.

²¹⁷ Erê no candomblé é uma entidade infantil que se apresenta como intermediário entre a pessoa e a sua divindade. A palavra Erê vem do Yorubá e significa "brincar".

Após alertar para a necessidade e a importância de se potencializar a abordagem dos conteúdos ligados à cultura e à religião negra na disputa de ideias no espaço educacional, a *Ìyáwó* pontuou aquilo que compreende como sendo sua verdadeira função enquanto educadora — reafirmando, assim, a relevância do drible intelectual como estratégia fundamental para a educação.

Relatos do *Asè*:

Para mim, a minha função como educadora é exatamente, misturar tudo isso. Falar então, repensar isso, vamos construir outras ideias, vamos conversar e ver o diferente e tentar encontrar com que essas diferenças se encontram como que elas se encontram dentro da sala de aula, como que elas se encontram no grupinho do bairro, como que elas se encontram num centro cultural que para mim, são todos espaços de educação. Tá todo mundo ali aprendendo, conversando o tempo inteiro. (Ìyáwó Thaís, 2023)

Depois de observar os episódios descritos por esses agentes sociais, fui motivada a pensar sobre como é preciso ir além — alcançar a transgressão como estratégia — para dar sentidos a uma educação crítica e transformadora, capaz de incidir sobre a dura e perversa realidade do racismo enraizado no ensino e na sociedade brasileira. Afinal, como bem afirma o cantor Bezerra da Silva:

*E malandro é malandro, mané é
mané Malandro é o cara que sabe
das coisas Malandro é aquele que
sabe o que quer.*

(Bezerra da Silva)

6.3 No caminho da malandragem, a transgressão.

“Dentro do sistema eu não posso falar de religiões, mas eu posso falar da cultura e, na cultura africana, existe o Òrìsà, existe um Inquice, existe o Vodum, tudo faz parte da cultura.” (Relatos do Asè)

A palavra *transgressão*, aqui utilizada, é compreendida em consonância com Rufino e Simas (2018), que a definem como uma ruptura com os limites coloniais, sendo, portanto, um princípio ético. Em outras palavras, transgredir é adequar-se — fazendo uso da ginga para manter o equilíbrio e vencer o jogo. É trazer a disputa para o próprio quintal, propondo mudanças e regras que o adversário não é capaz de seguir.

Inaugurando a linha da transgressão no caminho da malandragem, a educadora Daiane descreve sua atuação na desconstrução do preconceito. A candomblecista inicia afirmando como é possível promover ações ligadas à estratégia da Poética da Safocidade a partir de elementos diversos e destaca a importância da busca constante por conhecimento como meio

de realizar a desobediência ao colonial. Afinal, “para o malandro toda regra não tem uma exceção, mas sim uma transgressão” (Simas; Rufino, 2018, p. 86).

Relatos do Asè:

Dentro do sistema eu não posso falar de religiões, mas eu posso falar da cultura e, na cultura africana, existe o Òrìsà, existe um Inquice, existe o Vodum, tudo faz parte da cultura. Então eu coloco tudo, tudo o que eu sei que eu posso passar. Então, o que eu não sei também eu deixo bem claro, eu procuro saber! (Ìyáwó Daiane, 2023).

Pelo ponto de vista inaugurado por Daiane e definido pelos autores, a transgressão é uma atitude política suscitada pelos processos de dominação social, que conduz a caminhos alternativos para práticas no contexto educacional — práticas que rompem com antigas convenções de uma educação institucionalizada em seus diversos níveis. A transgressão surge, então, como uma intenção de romper não apenas politicamente, mas também teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicional. Pela via da transgressão, adentra-se um território proibido, pois se tenta pensar o que não deveria ser pensado e fazer o que não deveria ser feito (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Foi assim que o *Ojú Odé* Tiago Henrique apontou para a necessidade, por vezes, de ir além, rompendo com os caminhos retilíneos e instaurando a sinuosidade como estratégia para abordar determinados conteúdos nos espaços educacionais. O *Ègbón* lembrou o quanto pode ser maçante o uso das tendências pedagógicas tradicionais no ensino. Tiago assim como Daiane, faz perceber que “A educação que nos interessa não é aquela que se versa como uma problemática curricular do projeto colonial, mas sim as formas transgressoras.” (Simas; Rufino, 2018, p. 77)

Relatos do Asè:

Se eu consigo falar, eu falo. Eu sou militante dentro da escola, sabe? Eu faço jogos, eu faço tudo por baixo dos panos. Na teoria eu vou, eu passo pela coordenadora. A coordenadora fala assim: - Tiago, tá ok! Eu trabalho com os meninos. Ai, eles chegam na sala e a professora: - Ah, porque eu vou dar esse texto novamente? Mas eu já li o texto e eu já falei dessa potência. Eu já ensinei algo sobre isso. Só que se é maçante para um homem ou mulher negra, enfim, independente de gênero, para uma pessoa negra, falar do tema, o tempo todo, também é maçante para que esses meninos aprendam. Só que algumas tendências pedagógicas defendem que é a repetição que faz com que eles aprendam. Todo dia vamos fazer uma ficha com a data de hoje, o número, vamos contar de um até dez, todos os dias. Vamos fazer isso todos os dias, todos os dias! Repetição realmente, isso facilita bastante, só que o Tiago educador, quando ele entra na sala de aula, eu não quero que eles simplesmente repitam o que eu falo! Eu quero que eles se vejam nessa posição. E qual é? Quais são as possibilidades que eles têm enquanto crianças, porque, o futuro, o meu futuro, está nas mãos deles. Nosso futuro está nas mãos deles, e não ao contrário. E eu não vou fazer o futuro deles. Eles vão fazer o meu futuro. Então eu quero que esse meu futuro seja

completamente diferente do que o meu passado foi. (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023).

Após essa elaboração complexa do *Ojú Odé*, me vi a devanear sobre a educação à luz dessas ideias, e a matutar sobre o que nos lembra Paulo Freire (1979, p. 84), ao afirmar que *a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo*. Assim, coaduno com as colocações feitas pelo *Ojú Odé* e, como ele, sigo nutrindo a esperança de contribuir para a transformação no campo educacional — especialmente na área da formação ética —, favorecendo o reconhecimento da pluralidade de saberes e identidades culturais. Uma pluralidade que seja capaz de inspirar encanto àqueles que pensam e sonham com um futuro melhor para a educação.

Em outro momento, com o drible típico de um bom malandro, o professor revela como utiliza a artimanha do futebol — a formação das seleções estrangeiras e a mistura de raças nos times brasileiros — para explicar as diferenças étnico-raciais. Ao mesmo tempo, pondera a idade das crianças da escola integrada, reconhecendo os limites de compreensão diante da constatação de que essa formação é fruto da violência histórica exercida sobre os povos africanos e originários.

Relatos do Asè:

Eu falo assim: - Gente, vamos lá, vamos conversar, vamos falar de futebol. (...) - Tá bom professor! Os meninos adoram, as meninas ficam meio assim. Eu coloco de uma forma que elas entendam bem. Sim, a seleção americana ou a seleção Italiana, o padrão das pessoas, fisicamente é muito próximo. - É parecido sim, professor. (...) A gente começa a elencar todos os jogadores da seleção brasileira. Enfim, essa é a nossa formação. A nossa formação a partir dela (diferença) também. Só que eles são muito jovens pra falar que isso foi, que essa formação foi baseada, em cima de uma violência de roubo, de assalto, de furto, de estupros²¹⁸ que ainda acontecem, mas enfim, só quer dizer que são muito novos para falar sobre isso. Mas falar do corpo e o quão esse corpo, ele foi valorizado financeiramente na construção. (Ojú Odé Tiago Henrique, 2023)

Há de se dizer que muito já se escreveu sobre a formação étnico-racial e a história do futebol brasileiro. Para Rinaldi (2000, p. 167), o futebol no Brasil se configura como um instrumento de transmissão ideológica, por ser um importante elemento da cultura nacional. A literatura fornece evidências de como, ao longo do tempo, a sociedade lançou olhares racistas sobre essa prática esportiva, estabelecendo-a como uma profissão associada a pobres, negros e

²¹⁸ Neste momento, lembrei-me do que foi explicitado por Hooks em sua obra *Intelectuais Negras*: “Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das mulheres negras durante a escravidão, a cultura branca teve de produzir uma iconografia de seus corpos que insistia em representá-las como altamente sexualizadas — a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. Essas representações incutiram na consciência coletiva a ideia de que as mulheres negras eram apenas corpo, sem mente” (Hooks, 1995, p. 469).

marginalizados. Isso porque o futebol, assim como o samba e a malandragem, constitui — conforme aponta Rinaldi (2000, p. 168) — um dos pilares da matriz cultural das classes populares no Brasil.

Contudo, paradoxalmente, enquanto fenômeno social, o futebol também foi dotado de autoridade simbólica para representar a nação em campeonatos mundiais. Segundo o autor, essa atividade expressa a própria sociedade brasileira enquanto manifestação cultural historicamente construída. Por sua relevância, o futebol revela ideias e valores, sendo, assim, utilizado de maneira ideológica. Por isso, é necessário manter-se atento à chave do racismo, pois nela impera uma ideologia que molda inconscientes — ideologia que acaba por refletir na sociedade convicções históricas preconceituosas, mesmo quando narram histórias de opressão que dividem raças, gêneros, credos e classes sociais. Ao longo do tempo, mesmo democratizado e profissionalizado, o futebol expôs os preconceitos contra seus atletas, frequentemente estigmatizados. Em resposta a esse cenário, medidas de combate à discriminação — como campanhas educativas obrigatórias — têm sensibilizado a população e impulsionado avanços legislativos, como o Código Brasileiro de Justiça Desportiva²¹⁹, de 2009, que estabeleceu sanções para atos de racismo no futebol. Outro exemplo é o Código de Ética da FIFA²²⁰, que em 2004 proibiu a discriminação étnica, racial, cultural, política e religiosa. Esse Código, atualizado em 2020, prevê penalidades como multas e a interrupção de práticas esportivas em caso de violações.

Há de se destacar que, de uma forma geral, muitos foram os avanços significativos.

No Brasil, importantes avanços foram registrados no combate ao racismo. Em janeiro de 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei que equipara o crime de injúria racial ao racismo, tornando-o inafiançável e imprescritível.

Já a Confederação Brasileira de Futebol (CBF) se mostrou pioneira no cenário mundial ao implementar, na Copa do Brasil — iniciada em fevereiro de 2023 —, o novo Regulamento Geral de Competições, no qual qualquer infração discriminatória passa a ser considerada de extrema gravidade.

Por conseguinte, tendo arraigado o conflito de raças e suas representações ideológicas, não por acaso o futebol é utilizado, pelo professor de História, como conceito-chave dentro da tática da Poética da Safocidade. Isso porque a análise a partir do futebol privilegia conteúdos

²¹⁹ Órgão responsável por punir infrações disciplinares de clubes e atletas durante práticas desportivas, seus tribunais atuam como instâncias administrativas que discutem e aplicam a legislação desportiva em nível estadual. Além disso, fiscalizam o futebol dentro de suas respectivas jurisdições no território brasileiro.

²²⁰ Fédération Internationale de Football Association, sediada em Zurique, na Suíça.

indispensáveis ao desenvolvimento de conhecimentos sobre gestão social e étnico-racial em um país onde o racismo permanece como uma questão nacional mal resolvida. Destarte, o futebol, enquanto forma, registra saberes de onde provém a arte em sua essência e, como observa Muniz Sodré ao refletir sobre o trabalho artístico e a diferença entre formas e ideias, “é precisamente do mundo das artes que se pode partir com o conceito de forma para apreender algo que um sistema lógico não revela, ou seja, a dinâmica ou a atividade dos afetos” (SODRÉ, 2023, p. 85).

Logo, o futebol é envolto por *encantamento*²²¹ e este, por sua vez, como bem afirmam Simas e Rufino (2020), dribla e enfeitiça, oferecendo saberes que “[...] se dinamizam e pegam carona nas asas do vento, encruzando caminhos, atando versos, desenhando gestos, soprando sons, assentando chãos e encarnando corpos” (Simas; Rufino, 2018, p. 13).

Dessa maneira, ainda fazendo uso da sabedoria desses autores — que ensinam que “o encanto é fundamento político que confronta as limitações da chamada consciência das mentalidades ocidentalizadas” (Simas; Rufino, 2020, s/p) —, compreendo que, nesta investigação, como produto da educação e, assim como no futebol, o encantamento é almejado porque é necessário “[...] ler o encanto para se entender a ciência” (Simas; Rufino, 2018, p. 13).

Há de se reconhecer que o futebol é ciência em todos os seus ângulos. Além disso, pela existência da arte do encantamento presente na tática da Poética da Safocidade — incutida no Fazer Negro candomblecista e aqui enunciada —, existe a possibilidade do exercício da transgressão, porque essa acusa ser preciso “[...] ler a poética para se entender a política” (Simas; Rufino, 2018, p. 14).

6.4 Transgressão e Encantamento para unir Arte, Política e Educação

Não é possível! Vou consertar o texto da Carolina Maria de Jesus? (Relatos do Asê)

Assumindo a arte da transgressão, Aiira Brisa revela o encantamento que se realiza pela abertura de frestas para o diálogo em torno dos conteúdos ligados à cultura e à religião afro-brasileira, a partir de outras temáticas. Na oportunidade, a candomblecista volta a apontar algumas das dificuldades enfrentadas na docência quando se trata desse conteúdo. Todavia, ao fazê-lo, ensina o jogo da transgressão como caminho para o alcance de objetivos.

Relatos do Asê:

Aí eu pego o período Barroco²²². Eu tenho que dizer que a Igreja fez no período do Barroco. Toda a violência. E eu tenho que sempre deixar muito

²²¹ (...) encantar é expressão que vem do latim *incantare*, o canto que enfeitiça, inebria, cria outros sentidos para o mundo. (Fragmento do texto de Simas e Rufino, “Encantamento - sobre política de vida”, 2020: s/p).

²²² O Barroco foi um estilo artístico que predominou na arquitetura, pintura, literatura e música na Europa do século XVII. Como expressão de sua época, caracterizou-se pela oposição e pelo conflito, revelando uma intensa

claro que eu não estou falando da igreja naquele momento histórico, porque assim, toda vez que eu abordo qualquer tema, eu sempre esbarro com um monte de mensagens de pais para com a coordenação, falando que esse não é o tipo de assunto que deve ser tratado na escola. Então, se eu estou falando de Barroco, eu vou falar sobre intolerância religiosa. Se eu estou falando de qualquer tema, eu sempre vou esbarrar com as pessoas que foram marginalizadas ali. (Iyáwó Brisa, 2023).

A professora segue explicando sua estratégia e aprofundando o que já havia sido dito, pois trabalhar com literatura é também trabalhar com história — é promover um encontro entre tempos e gerações. Como bem observa Pesavento (2012; 2004), a História e a Literatura são capazes de explicar o presente, inventar o passado e fazer imaginar o futuro. Para a autora, tanto a História quanto a Literatura são maneiras de representar inquietudes e questões que mobilizam as pessoas em determinadas épocas de sua história e, neste contexto, possuem um público destinatário e leitor.

Para além disso, a literatura oferece a possibilidade de acesso à sintonia fina, bem como ao clima de uma época — ao modo como as pessoas pensavam a si próprias, ao mundo, e aos valores que orientavam seus passos. A literatura representa o real; é uma fonte privilegiada para a leitura do imaginário. Ao considerar essa perspectiva, foi por meio de uma história protagonizada pela escritora negra, compositora, cantora e poetisa brasileira Carolina Maria de Jesus²²³ que Brisa recordou: por trás da defesa de uma estética na escrita, há sempre um princípio ideológico.

Relatos do Asè:

Mas teve um episódio ótimo que foi quando eu dei a Carolina Maria de Jesus para a escola inteira. Cada um pegou um capítulo. Assim eles começaram a ler e a explicar. E eu falei: -Não, como é que você pensa isso? Discutindo todas as questões da Carolina. Expliquei quem ela era, como que o livro dela foi famoso e tudo. E aí eu recebi a mensagem da coordenação me mandando consertar as provas porque tinha muitos erros ortográficos na minha prova. Era esse texto da Carolina Maria de Jesus, uma das maiores autoras que a gente tem e, eu não sabia se eu ria ou se eu chorava porque eu olhei. Falei: - Não é possível! Vou consertar o texto da Carolina Maria de Jesus? (Risos). Eu achei tão simbólico essa pergunta porque eu passei aulas dizendo, lendo o prólogo, que eles colocaram, várias palavras no livro dela. E aí eu comentei sobre os outros autores brancos que ninguém mexia no que eles escreveram e “Grande Sertão Veredas” é uma linguagem própria né? Mas era um cara

angústia existencial. Assim, as obras literárias desse período aproximam visões opostas, como o antropocentrismo e o teocentrismo, ou seja, o sagrado versus o profano.

²²³ Carolina Maria de Jesus foi uma das primeiras mulheres negras a publicar livros no Brasil. Suas obras são leitura obrigatória nos principais vestibulares do país. Seus textos têm grande relevância histórica e apresentam narrativas duras e cruéis sobre a vida real, retratando a realidade de uma mulher negra, catadora de papel e moradora da favela. Sua principal obra, *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, é um exemplo marcante desse estilo. Além disso, suas obras são caracterizadas pela subjetividade e sensibilidade, embora também possuam aspectos singulares, como traços de oralidade que, segundo “críticos especializados”, podem representar um desafio à norma culta da língua.

branco, então estava tudo bem. E aí eu expliquei isso tudo para os alunos. Assim, se fosse qualquer aluno, jamais teria problema em resolver a questão da prova da Carolina Maria de Jesus. (Iyáwó Brisa, 2023).

Oxê! Depois dos relatos de Aiira, é importante frisar que, para falar dos textos de Carolina Maria de Jesus, é necessário considerar o tempo como guardião — uma vez que sua vida e sua obra se entrelaçam não apenas no conteúdo, mas, sobretudo, na forma não linear e descontínua de sua apresentação. Suas histórias não dizem respeito apenas ao pessoal; antes de tudo, retratam a sociedade e seus conflitos.

Carolina de Jesus afirma que sua escrita se assenta na miséria e na vida infausta dos favelados. Em sua obra *Quarto de Despejo* (1961), declara-se revoltada e, não acreditando em ninguém, ressalta o fato de odiar políticos e patrões, pois seu sonho era escrever — e o pobre, segundo ela, “não pode ter um ideal nobre”. Seus textos apresentam uma dinâmica das relações sociais que aponta para os dilemas de um tempo vivido, em que as pessoas pobres se veem obrigadas não apenas a nascer e crescer, mas também a viver com paciência, suportando as falácias dos donos do mundo. Carolina justifica essa ideia dizendo que, para demonstrar superioridade, somente os homens ricos podiam dizer: “Sabe com quem você está falando?” (Jesus, 2014b, p. 38).

Com essa escritora negra, reafirma-se que o momento de revisitação das memórias de um(a/e) autor(a/e) influencia diretamente aquilo que ele(a/e) escreve, pois descreve as condições em que sua identidade foi construída. Em um trecho de sua obra, Carolina de Jesus relembra que, quando menina, seu sonho era ser homem para poder defender o Brasil — uma vez que, ao ler a História do Brasil, se inteirava da existência de guerras, e nela apenas figuras masculinas eram nomeadas como defensoras da pátria. Por isso, questionava sua mãe sobre por que ela não a fazia virar homem. A mãe respondia que, se Carolina passasse debaixo do arco-íris, poderia se tornar um homem. E foi assim que, todas as vezes em que um arco-íris surgia, a menina saía correndo em sua direção. Entretanto, o arco-íris estava sempre longe — tão distante quanto os políticos estão do povo. Cansada, a menina se assentava e logo começava a chorar.

Ainda assim, Carolina afirma que o pobre não deve se cansar, não deve chorar — deve lutar para melhorar seu país, para que seus filhos não venham a sofrer o que as pessoas de seu tempo sofreram. E conclui, desolada, ao retornar à sua mãe: “O arco-íris foge de mim.” (Jesus, 1960, p. 54–55).

O contexto histórico e social é o segredo da narrativa de Carolina Maria de Jesus, que, dotada de uma linguagem popular, causa estranhamento — inserida numa lógica²²⁴ dialética perversa de confronto aos pretensos cânones, cujas obras literárias são tidas como as mais valiosas ou, arrisco dizer, universais, sustentadas pela crença de que estariam de acordo com certos parâmetros que, mesmo não anunciados, definem o discurso dominante. Essa premissa foi enunciada pela própria escritora: “Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade.” (*Quarto de Despejo*, Carolina Maria de Jesus, 1961).

Refletir sobre as obras de Carolina Maria de Jesus é tecer um ponto de encontro com a memória — que, como afirma Marilena Chauí (1995), constitui-se como evocação do passado, na qual se exercita a capacidade humana de reter e guardar o tempo vivido. Aquele que se foi, mas que, pela memória, pode ser perpetuado e salvo da perda total.

Aiira, entre risos de horror, tece considerações quanto ao pedido da coordenação da escola e acrescenta:

Relatos do Asè:

E aí eu fui e falei: Nossa, deixa eu ver! Aí eu vi aquele tanto de erro no Word. Assim, eu falei: - Não! É porque eu estou trabalhando no autor. É justamente sobre isso a disciplina! (Ìyáwó Brisa, 2023).

De maneira risonha, demonstrando incredulidade, todavia de forma jocosa, a Ìyáwó conclui dando sua opinião a respeito do acontecido.

Relatos do Asè:

Era uma pedagoga que me mandou! E aí eu pensei: Oh, tá, mas funcionou! Eu acho que foi simbólico, foi importante. Acho que os meninos têm conseguido cada vez mais pensar de uma forma ampla a literatura. (Risos) (Ìyáwó Brisa, 2023).

A exemplo de Chauí e Carolina de Jesus é preciso sublinhar a importância da concepção de “tempo” e de memória porque estes conceitos são caros, não somente para o campo da Ciência, da Filosofia e da Educação, mas, também, para o entendimento das religiões de matrizes africanas, sendo necessário, portanto, aprofundar nestas definições. Pelo ponto de vista de se pensar o tempo pode-se avaliar a vida, que nesta tese se apresenta pela perspectiva descrita por Carolina Maria de Jesus e que merece destaque, “A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. (...) A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro” (Jesus, 1960).

²²⁴ A lógica dialética apresentada neste trabalho segue os ensinamentos de Vieira Pinto e tem como finalidade oferecer suporte à compreensão do conceito de consciência crítica. Caracteriza-se por um pensamento não idealista, atento ao processo de transformação da realidade.

Nesta lógica, ao pensar sobre a vida, me atentei que, na viagem de uma pesquisa, falar em “tempo” é assumir que não se pode prever o percurso, tampouco a relação entre tempo e espaço — elementos imbricados no movimento de deslocamento.

No tempo e no espaço encontram-se fragmentadas lacunas e totalidades, o que torna impossível uma descrição exata e antecipada do trajeto.

Desse modo, pelos princípios da malandragem, entre gingas e dribles intelectuais, me percebo buscando uma pausa para desacelerar a Ciência, como sugerido por Isabelle Stengers²²⁵. Procuro uma brecha para falar um pouco mais sobre o pensamento filosófico africano — falar sobre tempo e memória. Por conseguinte, para falar de tempo na Ciência, na Educação e no Candomblé, convidei ao diálogo o Princípio Cosmológico – *Èṣù*, em sua qualidade de inventor do tempo, senhor da fala e do movimento e, sobretudo, *Oba*²²⁶ da ginga.

Nos caminhos desta construção do saber, *Èṣù* se manifestou como o senhor da ordenação e da transformação. Ele é aquele que abre e fecha os caminhos, regulador da dinâmica entre caos e estrutura. Sem *Èṣù*, não há fluxo - pois é ele quem estabelece as passagens, quem transita entre mundos e possibilita a comunicação entre diferentes tempos e saberes.

Ao longo desta jornada, foram percorridas encruzilhadas que desafiaram certezas e abriram novas possibilidades de compreensão. Inicialmente, o olhar se voltou para o que é interno e próximo, recusando perspectivas distanciadas e superficiais. Nessa travessia, a identidade foi interrogada e ressignificada: ser a *Outra*, mas também reconhecer-me na alteridade como parte essencial da própria existência.

Nesta feita, no desdobrar dos caminhos, sendo a *Outra*, *Ogum* sempre se mostra força pois, surge como a lâmina que corta obstáculos e abre novos horizontes. Guerreiro incansável que carrega em seu ferro a potência da criação e da superação, simbolizando a tenacidade necessária para avançar. Seu domínio sobre a guerra não se restringe ao campo de batalhas, mas se expande para os desafios da vida, onde sua coragem e estratégia se tornam ferramentas fundamentais para o crescimento intelectual e social.

Enquanto *Ogum* desbrava e estrutura, está em *Omolu* a possibilidade da cura, posto que, é no equilíbrio que se tem garantido a continuidade da jornada. Senhor da terra e do mistério da renovação. *Omolu*, aquele que ressignifica dores e transforma a vulnerabilidade em força. Sua

²²⁵ No manifesto online de pesquisadores alemães, denominado *Slow Science — Ciência Lenta* —, pode-se ler a seguinte afirmação: “Precisamos de tempo para pensar. Precisamos de tempo para digerir. Precisamos de tempo para discordar uns dos outros, especialmente ao promover o diálogo perdido entre as humanidades e as ciências naturais. Não podemos afirmar continuamente o que quer dizer ou para que servirá nossa ciência, simplesmente porque ainda não sabemos. A ciência precisa de tempo.” (*Slow Science*, 2010).

²²⁶ Em *Yorubá*, *Oba* pode ser traduzido como Rei.

energia simboliza o ciclo da vida, onde a resistência é forjada na superação e onde o conhecimento se torna um bálsamo que cura ignorâncias e fortalece coletividades. O racismo compreendido como uma doença social afeta tanto as vítimas quanto a sociedade como um todo; nesse contexto, a figura de *Omolu*, emerge como um símbolo poderoso de rejuvenescimento espiritual, sugerindo que a busca por sua proteção e ensinamentos pode oferecer não apenas a cura individual, mas também a promoção de uma sociedade mais justa e respeitosa em relação à diversidade religiosa.

Assim, entre a batalha e a cura, entre ferro e terra, a construção de um saber ancestral e vivo se estabelece, carregando consigo a força dos que lutam e dos que curam, para que o futuro possa ser tecido com resiliência e profundidade.

Nesta jornada, os primeiros passos foram marcados por labirintos e encruzilhadas, exigindo escolhas conscientes e enfrentamentos necessários. Neste percurso, cada achado representou mais que uma descoberta - foi um reencontro com saberes silenciados e memórias ancestrais. Ao longo da viagem afrodiaspórica, os elementos para a preparação do *Ìpàdé intelectual* foram se consolidando, entre diálogos, reflexões e conexões profundas com as raízes e trajetórias.

Por fim, o caminho se entrelaçou com a sensibilidade, a *poiesis* e a poética do *Fazer Negro*, reafirmando que o conhecimento não é apenas um exercício racional, mas uma experiência viva e pulsante, onde corpo, memória e história se enredam para constituir um saber que transcende fronteiras e reconstrói mundos.

Com *Àwùrè*, os primeiros diálogos desenharam a conexão entre saberes ancestrais e práticas contemporâneas e no cruzamento entre vivências, *Kolofé* se revelou o espaço onde memórias podem se encontrar e se fortalecer porque, foi pedindo a benção que os fios do tempo se entrelaçaram, consolidando o espaço, demonstrando que a aprendizagem se encontra enraizada na ancestralidade e se expande para o futuro.

Nesse percurso, *Ọ̀ṣọ̀ṣì* emergiu como caçador de alegrias, provedor de sustento e símbolo de fartura e prosperidade na construção do conhecimento porque sua energia ágil e abundante propaga ensinamentos de forma dinâmica, reforçando vínculos entre passado e presente. *Ọ̀ṣọ̀ṣì*, que pelo arco e flecha, reafirma sua potência transformadora.

Yemonjá, como *Ìyá Orí*, surge como protetora das cabeças e guia de sabedorias profundas. Assim, com sua força das águas, assegura a fluidez para acolher e ressignificar saberes, permitindo que o aprendizado se torne um rio contínuo – *Odociaba*.

Yànsàn, mãe do entardecer e força da transformação constante se mostra como essencial para um conhecimento vivo e pulsante. *Oya*, que nos ensina a conduzir pelos ventos, não apenas

impulsionando novas possibilidades, mas também abrindo caminhos e desafiando limites, trazendo movimento e renovação onde há estagnação.

Lógunèdè, príncipe da guerra, se mostra como símbolo de enfrentamento necessário para conquistar autonomia intelectual, e *Òsún*, com sua doçura e resistência, vem ensinar que a força também habita na delicadeza.

Ao longo deste trajeto, tornou-se possível reafirmar que a educação não é um processo linear, mas sim um caminho entrelaçado por encontros, diálogos e resistências. É nesse entrecruzamento de saberes que se constrói um novo horizonte, onde o conhecimento se torna ferramenta de libertação, identidade e transformação.

Pelo percurso traçado até aqui ficou evidente a carga simbólica e material que acompanha o corpo negro em sua trajetória educacional e existencial. O *fardo da cor* sempre marcado por desafios e tensões, não se limita às vivências individuais, mas se desdobra em inquietações coletivas que atravessam espaços de ensino, cultura e identidade. A experiência do corpo negro se revelou, antes de tudo, um testemunho de resistência, um constante enfrentamento das estruturas que historicamente tentam limitar sua expressão e seu direito ao saber.

A leitura dos educadores e educadoras candomblecistas dentro dos espaços educacionais revelou desafios e tensionamentos que refletem a necessidade de um debate aprofundado sobre diversidade religiosa e inclusão no ensino. A formação educacional do corpo negro, ainda que permeada por avanços, permanece atrelada a processos que ora incluem, ora excluem, configurando um cenário onde a luta por reconhecimento e pertencimento persiste.

Como são lidos os educadores e educadoras candomblecistas dentro desses espaços? Suas roupas e insígnias religiosas tornam-se marcas visíveis de um saber ancestral que, embora rico e fundamental, muitas vezes é colocado à margem. Esse olhar, carregado de filtros sociais e históricos, revela o quanto ainda se precisa avançar na compreensão da diversidade que compõe o tecido educacional.

Nesse contexto, o “*corpo que habito*” ao carregar consigo os ensinamentos dos Terreiros, das comunidades tradicionais e das cosmovisões africanas que resistiram ao apagamento imposto pela colonização, torna-se território de afirmação e potência, desafiando narrativas que insistem em silenciá-lo. A sua presença representa um ato político, uma reafirmação da existência e da dignidade, posto que, o corpo negro preserva os saberes ancestrais e portanto, se configura como espaço de memória, onde se inscrevem as marcas da diáspora, da luta por reconhecimento.

Entre o dizível e o indizível, ergue-se o grito que o silêncio esconde, não como um lamento, mas como um chamado à ação. O percurso da educação negra não se encerra na teoria,

mas se materializa na prática, nos gestos, na oralidade e na vivência cotidiana, onde cada saber ancestral reconstrói caminhos e redefine futuros.

Diante do silêncio e do segredo que permeiam o sagrado do Candomblé, evidencia-se a falácia da laicidade no Brasil. No Candomblé o segredo é uma forma de proteção e respeito às tradições, mas na visão da laicidade, o silêncio e o segredo podem ser utilizados de maneira a esconder ou limitar a expressão das religiões afro-brasileiras, muitas vezes sob a justificativa de neutralidade ou de evitar conflitos. Enquanto discursos oficiais sustentam um Estado laico, as práticas sociais e institucionais revelam um cenário onde essas religiões continuam sendo alvo de preconceito e perseguição. Esse silêncio imposto sobre os saberes e rituais do Candomblé não é mero acaso, mas sim uma estratégia histórica de apagamento e marginalização.

O *Èké*, presente no exórdio brasileiro acerca da laicidade, define o espaço relegado às tradições afro-brasileiras - um lugar onde a magia e os encantos são tratados como excentricidades, desvinculados da legitimidade religiosa conferida a outras crenças. Essa exclusão revela um padrão estrutural de desvalorização, que reflete diretamente na forma como a educação e a saúde do povo preto são negligenciadas. O descaso com o bem-estar e a formação educacional da população negra não é apenas uma consequência do racismo, mas uma estratégia consciente de perpetuação da desigualdade.

No sistema socioeducativo e prisional, essa falácia da laicidade assume contornos ainda mais perversos. O racismo religioso se materializa na restrição ao culto, na criminalização de símbolos e na deslegitimação das práticas espirituais que poderiam ser caminhos de resistência e identidade para aqueles que vivem à margem. Dentro desses espaços, a laicidade não se manifesta como direito, mas como ferramenta de controle e silenciamento.

Assim, a conclusão deste percurso reforça que a educação e a religiosidade negra não podem mais ser tratadas como aspectos secundários no debate sobre igualdade e justiça social. O conhecimento, o sagrado e a identidade são intrínsecos à construção de novos horizontes, onde a memória e a vivência afro-diaspórica sejam não apenas reconhecidas, mas profundamente respeitadas e valorizadas.

O *Fazer Negro* não se limita a um conceito teórico, mas se manifesta como prática viva, capaz de moldar subjetividades e relações sociais. A construção do "Ser" Humano e do "Ser" Social, entre *Enikan* e *Ègbé*, procurou demonstrar um exercício de espelhamento onde identidade e coletividade se entrelaçam, reforçando que existir é, também, compartilhar e se reconhecer no outro. Esse movimento não ocorre de forma isolada, mas se fortalece pela

corporeidade e pela corporalidade que marcam a experiência negra, estruturando agenciamentos que ressignificam espaços e saberes.

No campo da educação, o *Fazer Negro* assume um papel essencial. O afeto e a transformação tornam-se instrumentos fundamentais de uma poética que atribui sentido à vida, possibilitando que o ensino-aprendizagem do Terreiro reverbere em ações concretas no universo educacional. O conhecimento transmitido nas rodas, nos cânticos e nos rituais não se dissocia da experiência acadêmica, mas sim a complementa, revelando que a pedagogia negra carrega a potência de reconstrução epistemológica.

O encantamento, longe de ser mero artifício simbólico, se revela como um poder real dentro das práticas educacionais. É através dele que se abre espaço para novas percepções, rompendo limites impostos pela racionalidade ocidental. Nesse contexto, *Èṣù* emerge como uma força essencial para conduzir uma educação que dança, que se move, que transforma. Seu dinamismo e abertura de caminhos desafiam estruturas rígidas, resgatando um aprendizado que pulsa com vida.

Por fim, *Òṇà Dúdú* se desdobra em *Asé*, alegria e música, compondo práticas educacionais contemporâneas que celebram a resistência e a ancestralidade negra.

A educação, quando permeada por esses elementos, deixa de ser apenas transmissão de conhecimento e se torna um espaço de transformação, onde cada gesto, cada som e cada palavra reafirmam a potência de um saber que atravessa tempos e fronteiras e, o *Fazer Negro* com sua corporeidade, encantamento e poética, deságua na grande dança da educação, onde a *Safocidade* se expressa na ginga e na malícia que atravessam arte, política e cultura.

A lei, ao se encontrar com essa poética, revela-se não apenas como norma fria e escrita, mas como espaço de disputa e afirmação, onde a dialética da malandragem ressignifica estruturas, utilizando o drible intelectual como ferramenta de sobrevivência e criação.

Na malandragem, pulsa a transgressão—não como desvio, mas como possibilidade de reinvenção, onde a astúcia e a intuição moldam caminhos inéditos dentro e fora da educação. É pela transgressão que se dá o encantamento: aquele que une arte, política, cultura e ensino, tornando a aprendizagem um ato de resistência e poesia.

No Terreiro da Educação, cada gesto, cada palavra e cada passo se tornam rituais, reverberando ancestralidade e memória viva.

Assim chego ao ponto onde tempo e tradição se entrelaçam, como um círculo que nunca se fecha, mas se refaz constantemente afinal, no Candomblé, o tempo não é uma linha reta, mas uma espiral onde o fim não existe e o princípio e o meio, se encontram. Neste tempo, o passado caminha junto ao presente, e o futuro nada mais é que o retorno do que já foi, transformado,

ressignificado. A educação, tal como os ciclos do sagrado, não se limita à instrução, mas à vivência que dança em diferentes tempos e espaços, onde o saber não se finda - ele gira, ele pulsa, ele renasce.

Agora, neste final/princípio é preciso saudar a todas as divindades que bem sei carregam potências igualmente essenciais para o equilíbrio e a vitalidade da existência, pois, todas são pilares fundamentais da existência, cada uma manifestando uma força única e indispensável ao fluxo da vida. Que seus nomes sejam reverenciados e suas bênçãos iluminem os caminhos!

É desta maneira que este trajeto chega ao fim, consciente de que todo fim é um recomeço e que aprender é atravessar encruzilhadas, desafiar fronteiras e celebrar existências que se recusam a silenciar.

Na cadência da ginga, no mistério do encantamento e na potência do tempo que retorna, o conhecimento se faz corpo e memória—sempre em movimento, sempre renascendo.

Com essa certeza, sigo adiante, refletindo sobre tudo que foi dito e percebido.

Assim, caminho para as considerações finais desta investigação, confiando no tempo espiralar—onde cada fim representa, inevitavelmente, uma nova história. *Epà Babá!*

CONSIDERAÇÕES FINAIS - EPÀ BABÁ²²⁷!

Ao longo deste trabalho, percorri caminhos que não se fizeram apenas por linhas retas ou argumentos lineares, mas por encruzilhadas que compõem o movimento do *Fazer Negro* – movimento este que nasce da experiência, da dor, da memória, da fé, da ancestralidade e da sabedoria compartilhada.

O que aqui foi elaborado não pretendeu esgotar o tema, mas lançar luz sobre histórias silenciadas, trajetórias interrompidas e epistemologias que insistem em viver, mesmo quando recusadas pelos espaços formais de poder e autoridade.

As narrativas das(os) educadoras(es) candomblecistas revelaram não só os impactos do racismo religioso nas práticas educativas, como também o poder de resistência e reinvenção desses sujeitos.

Em seus corpos, ritos, palavras e silêncios, evidenciam-se conhecimentos que transbordam o currículo oficial e questionam a hegemonia eurocentrada que estrutura a educação brasileira.

²²⁷ Saudação a divindade *Òrìṣànlá* considerado o pai da criação, da paz e da harmonia. A conclusão com a saudação a este *Òrìṣà* marca o encerramento do ciclo ritualístico, clamando por tranquilidade e equilíbrio.

Foi por meio da escuta sensível e da postura autorreflexiva que este estudo pôde se construir com integridade, sem romper com o sagrado e a ética do Terreiro.

O Candomblé nos ensina que a identidade não é substância fixa, mas processo em fluxo; não é individualidade desvinculada, mas construção compartilhada. O corpo torna-se, assim, território de saber, de pertencimento e de afetividade — raiz e ramificação ao mesmo tempo — que se sustenta tanto em si quanto no outro. É nesse emaranhado de afetos, saberes, forças e ancestralidades que se constroem os caminhos da existência e podem ser construídos os caminhos da educação. No mundo do Candomblé, o que pulsa não é o sujeito isolado, mas a floresta viva da coletividade, onde cada ser, ao cuidar do outro, floresce também em si.

Por isso o diálogo com autores como Muniz Sodré, interlocutor central desta tese, e demais referências como José Paulino Castiano, Nilma Lino Gomes, Isabelle Stengers, Luiz Rufino, Rodrigo Ednilson de Jesus, Luiz Antônio Simas e Luciano Candemil, possibilitou construir pontes entre os saberes tradicionais de matriz africana e o campo acadêmico. Essa ponte, entretanto, não foi pensada para traduzir ou capturar, mas para fazer ecoar o *Asé* que vibra nos Terreiros e nas experiências de quem ensina e aprende com os *òrìṣà*.

Da consideração dos variados processos de interação, advém a certeza de que nenhum organismo se encontra sozinho no ambiente. Viver é estar em rede; ser é coexistir. Assim como uma árvore não se sustenta sozinha, o corpo humano — no contexto das cosmologias africanas e da vivência candomblecista — também não é uma entidade isolada, mas sim expressão de um entrelaçamento contínuo com outros corpos, forças e presenças, visíveis e invisíveis.

O conceito do *Fazer Negro* aqui delineado, nasceu deste sagrado e pode se mostrar como instrumento analítico e poético, político e espiritual. Ele pode facilitar a compreensão de que a educação não se limita a conteúdos e métodos, mas se expande em práticas de encantamento, corporeidade, afeto e transformação. Assim, o *Fazer Negro* é, sobretudo, um chamado à vida — uma ação que dança, que canta, que escuta e que ensina pelo exemplo, pela presença e pela ancestralidade viva.

Nesta feita, a música, a dança e o ritmo são alguns de seus pilares, entrelaçando história, resistência e identidade em uma expressão vibrante de existência. O corpo em movimento responde ao som ancestral dos tambores, ecoando tradições que atravessam gerações e territórios. O ritmo, pulsação da vida, guia cada gesto, cada passo, reafirmando pertencimento e coletividade. Essa sinergia não é apenas arte, mas um ato político e espiritual, um testemunho da força e da criatividade de um povo que transforma dor em potência e memória em celebração.

A interseção entre Ciência, Educação e Religião é um campo fascinante de estudo ao permitir a tentativa de perceber o Candomblé como uma religião que carrega consigo um vasto

conhecimento ancestral, um saber tradicional transmitido oralmente ao longo das gerações e que pode dialogar com princípios científicos em todos os campos. As leis da ciência buscam compreender fenômenos naturais e sociais por meio da observação, experimentação e análise crítica. No entanto, a pesquisa sobre religiões como o Candomblé revela que há conhecimentos que transcendem a abordagem científica convencional, pois envolvem aspectos espirituais, culturais e filosóficos.

A ação dos(as/es) educadores(as) candomblecistas diante do cenário de intolerância, preconceito, discriminação e racismo religioso tem sido marcada por resistência e luta pela valorização das religiões de sua religião. No Brasil, apesar das garantias constitucionais de liberdade religiosa, ainda há desafios significativos para a plena aceitação e respeito ao Candomblé.

Neste sentido, a atuação destes educadores(as) desempenha um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e na promoção do respeito à diversidade religiosa. Por meio de suas iniciativas estes buscam ampliar o conhecimento sobre o Candomblé e combater a desinformação que alimenta a intolerância. Além disso, demonstram como os esforços para incluir a história e a cultura afro-brasileira nos currículos escolares, conforme previsto pela Lei 10.639/2003, pode fortalecer a identidade e o pertencimento dos praticantes dessas religiões.

Esta caminhada demonstrou como apesar dos avanços, a discriminação e o racismo religioso ainda persiste, manifestando-se em ataques a Terreiros, discursos de ódio e exclusão social. No entanto, também apontou como a mobilização de educadores(as), pesquisadores(as) e líderes religiosos tem sido essencial para garantir que o Candomblé continue existindo e sendo respeitado como parte do patrimônio cultural e espiritual do Brasil. A educação, portanto, se mostra como uma ferramenta poderosa na construção de uma sociedade mais justa e plural.

Na dança sutil da malandragem, onde o vento sopra segredos e os becos abrigam destinos, há uma poesia que se escreve em passos leves e olhares afiados. É o jogo da vida em sua astúcia crua, onde cada esquina é uma promessa e cada sorriso, uma aposta. A safocidade, esse dom de quem sabe ler o mundo com olhos treinados, é o compasso que conduz os astutos ao tom exato entre o risco e o riso. No fim, a malandragem não é só sobrevivência, mas uma arte—um verso solto no poema do existir.

Finalizo esta caminhada com a certeza de que narrar é também resistir, e que as epistemologias negras, quando reconhecidas em sua potência, podem transformar o modo como ensinamos, pesquisamos e vivemos. Esta tese é parte de um compromisso que não termina aqui: é continuidade, recomeço e oferenda ao futuro. Que ela possa servir de chão para outros *Fazeres*

Negros que virão, pois, como bem ensina a sabedoria ancestral: “quando se caminha com *Asé*, não se caminha só”.

REFERÊNCIAS

ABIODUN, Rowland. **O conceito de iwà na estética iorubá**. *Problemata - Revista Internacional de Filosofia*, v. 13, n. 1 (2022), p. 185-203. Tradução de Kim Camargo e Wanderson Flor do Nascimento. ISSN 2236-8612.

ALMEIDA, Maria Inez Couto de. **Cultura iorubá: costumes e tradições**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006. (Coleção Em Questão Virtual).

AMARAL, Ana Lúcia. Pertencimento. In: **Dicionário de Direitos Humanos**. Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União, 2006.

AMARAL, Ana Lúcia. Pertencimento. **Dicionário de Direitos Humanos**. Brasília: ESMPU, 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/724619587/Dicionario-de-Direitos-Humanos-Pertencimento>. Acesso em: 30 ago. 2025.

AMARAL, Rita; SILVA, Vagner Gonçalves da. **A cor do axé: negros e brancos no candomblé de São Paulo**. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 25, p. 99-124. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 1993.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa do cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação — Referências — Elaboração**. NBR 6023. Rio de Janeiro, 2025.

AMPATÉ BÂ, Amadou. A noção de pessoa na África Negra. Tradução para uso didático de: BÂ, Amadou Hampâté. **La notion de personne em Afrique Noire**. In: DIETERLEN, Germaine (ed). Paris: CNRS, 1981, p. 181 –192, por Luiza Silva Porto Ramos e Kelvin Ferreira Medeiros. Disponível em: <<https://filosofia-africana.weebly.com/textos-africanos.html>>. Acesso em: agosto/23.

ANDREWS, G. R. **O negro no Brasil e nos Estados Unidos**. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, vol.2 no.1, June 1985. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ln/v2n1/a13v2n1.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2025

ARAÚJO, Patrício Carneiro. **Entre ataques e atabaques: intorlerância religiosa e racismo nas escolas**. São Paulo: Arché Editora, 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

ASSUMPÇÃO, Carlos de. Protesto. In: **Quilombo**, p. 33-38. Disponível em: www.letras.ufmg.br/literafro>.

ASSUMPÇÃO, Carlos de. Protesto. In: **Quilombo**, p. 33-38. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro>>. Acesso em: ago. 2023.

ATLAN, Henry. 1992. **Entre o cristal e a fumaça**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBIER, René. **L'Approche Transversale, l'écoute sensible en sciences humaines**. Édition Anthropos, 1997.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Série Pesquisa, Liber Livro, 2007.

BARBIER, René. **A escuta sensível na formação de profissionais de saúde**. Brasília, Juillet, 2002. Disponível em: <<http://www.saude.df.gov.br>>. Acesso em 05/08/2022.

BASTIDE, Roger. **O Candomblé da Bahia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

BASTIDE, Roger. **O Candomblé da Bahia: rito nagô**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BASTIDE, R. **As religiões africanas no Brasil**. SP: Pioneira, 1975. BENISTE, José. **Jogo de Búzios: um encontro com o desconhecido**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, c2000.

BARBOSA NETO, Edgar Rodrigues. **A máquina do mundo: variações sobre o politeísmo em coletivos afro-brasileiros**. 2012. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BARBOSA NETO, Edgar Rodrigues. **A geometria do axé: o sincretismo como topologia**. Revista de Antropologia da UFSCar, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 171-183, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.52426/rau.v9i2.209>>. Acesso em: ago. 2023.

BARBOSA NETO, Edgar Rodrigues. **Um povo nômade**. DESIGUALDADE & DIVERSIDADE (PUCRJ), v. 19, p. 8-36, 2020. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/50580/50580.PDFXXvmi>>. Acesso em: agosto/23.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

BABATUNDE LAWAL. A arte pela vida: a vida pela arte. In: **Afro-Ásia**, n.14, publicação do CEAO da UFBA, Salvador 1983.

BENISTE, José. **Mitos Yorubás: o outro lado do conhecimento**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BENISTE, José. **Órun-Áiyé: o encontro de dois**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

BECKER, Jéssica. **Conversas alheias: o estranhamento como metodologia e recepção estética**. Visualidades, Goiânia, V.10, nº. 2, p. 91-105. Jul- Dez, 2012.

BERND, Zila. **Antologia de Poesia afro-brasileira, 150 anos de consciência negra no Brasil**. BeloHorizonte: Mazza edições, 2011.

BOAS, Franz. **Race, Language and Culture**. New York: The MacMillan Company, 1940.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.

BORGES, R. Da S. **O já-dito e o não-dito**: o papel da imprensa no debate sobre as cotas. In: Silva, C. Da. (Org.). **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003, p. 233-255.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Espinosa**: uma filosofia da liberdade. São Paulo: Moderna, 2005.

CALVET, Lours-Jean. **Tradição oral & Tradição escrita**. Tradução Waldemar Ferreira Netto; Maressa de Freitas Vieira. S.P. – Parábola Editorial, 2011. II – (Na ponta da língua22). Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7903025/mod_resource/content/1/CALVET_L_J_Tradi%C3%A7%C3%A3o%20oral%20%20Tradi%C3%A7%C3%A3o%20escrita.pdf>.

Acesso em: agosto 2023.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. F. (Orgs.). **Multiculturalismo**: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. ed. 4. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-37.

CANDEMIL, Luciano da Silva. **O processo de ensino-aprendizagem musical do candomblé**: cultura, educação e as práticas contemporânea. *El Oído Pensante*; Vol. 8, no 1 (Año 2020), Universidad de Buenos Aires.

CARCCIATORE, O.G. 1998. **Dicionário de cultos afro-brasileiros**: com a indicação da origem das palavras. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

CARDOSO, Sérgio. O Olhar do Viajante. (do etnólogo). In: NOVAIS, Adauto. (Org.) **O Olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1988. p.347-360.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundante do ser**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação junto à área de Filosofia da Educação, FEUSP, 2005.

CARNEIRO, Edilson. **Candomblés da Bahia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

CARRAPATO, J. A. L. **Educação formal, não formal e informal**: três conceitos vizinhos. Cidade Évora Educadora. Évora, ano 1, v. 7, p. 1-4, set./2012.

CABRAL, Heuler Costa. **A concepção de Orí como autodeterminação humana**. Redenção, 2022.

CARNEIRO, Edilson. **Candomblés da Bahia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.E-book.

CAPONE, S. 2004. **A busca da África no Brasil**: tradição e poder no Brasil. Rio de Janeiro, Pallas/Contracapa.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé. Pallas. Rio de Janeiro. 2012.

CAPUTO, Stela Guedes. Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul./set. 2015.

CASTIANO, J. **Referenciais da Filosofia Africana**: em busca da intersubjetivação. 1ª ed. Maputo. Ndjira. 2010.

CASTRO, Amanda. SOUZA, Ivone Azevedo de. **O racismo presente nos discursos nas redes sociais de pessoas brancas**. Revista Panorâmica –ISSN 2238-9210 – V.34 – Set/Dez. 2021.

COSTA, Geiziane Angelica de Souza. **Escola e religião no estado laico**: intolerância e racismo religioso frente ao direito de liberdade religiosa. 14ª. Reunião, no GT 21 - ANPED - Sudeste 2020.

COUTINHO, Eduardo. A comunicação do oprimido: malandragem, marginalidade e contra hegemonia. In: PAIVA, Raquel; SANTOS, Cristiano. (Orgs.). **Comunidade e contra hegemonia**: rotas de comunicação alternativa. Rio de Janeiro: Mauad, 2008.

COUTINHO, Eduardo. **A comunicação do oprimido e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2014.

COUTINHO, Eduardo Os sentidos da tradição. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre.(Orgs.). **Comunicação e cultura das minorias**. Rio de Janeiro: Paulus, 2005.

COUTINHO, Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre o seu pensamento político. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Ntu**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, n. 108, p. 81-92, 2010.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: ortez, 1995.

CRUZ, Robson Rogério. **Branco não tem santo**: representações de raça, cor e etnicidade no candomblé. Tese de Doutorado submetida ao corpo docente do Programa de Pós- Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp050833.pdf>>. Acesso em: agosto/23.

DAVIS, C & OLIVEIRA, Z. M. R. *Psicologia na educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
ESCOBAR, A. **Designs for the pluriverse**: radical interdependence, autonomy, and the making of worlds. Durham: Duke University Press. 2018.

DANTAS, Luís Thiago. **A filosofia nagô e a temporalidade da vertigem**. Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB. ISSN: 2525- 4715 – Ano 2018, Volume 3, número 6, Julho – Dezembro de 2018.

DANTAS, Luis Thiago Freire. **Condições políticas de um diálogo entre filosofias**. Journal of African and Afro-Brazilian Studies, v., nº. 1, 2022.

DANTAS, Luis Thiago Freire. **Filosofias em diáspora**: epistemologias de Terreiro e Transformações do Eu. Trans/Form/Ação, Marília. v.45, p. 169-184, 2022, Edição Especial.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma voz quilombola na literatura brasileira. Universidade Federal Fluminense – UFF, (s/d).

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009a.

EUGENIO, Naiara Paula. **Ìyálẹ̀wà**: sobre a origem da obra de arte Iorubá. 282 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (2011, 2016).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. 24ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, (1987/1997).

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3a. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. & GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Vol. 1. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FLICK, Uwe. As narrativas como dados. In: **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. **Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores**. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 111-131, jan./jun. 2015.
Disponível em: <<https://doi.org/10.20500/rce.v10i19.19>>. Acesso em: agosto/23.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. **Querebentan de Zomadonu**. São Luís, UFMA, 1985.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. **Repensando o Sincretismo**. São Paulo: Edusp, 1995.

GARCIA, B. S. Memória e História: uma discussão teórica. In: **CIH - Congresso Internacional de História**, 2015, Maringá. Cadernos de Resumos. Maringá: UEM/PPH/DHI, 2015.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV: 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1978.

GYEKYE, Kwame. Person and Community in African thought. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 297-312. Tradução para uso didático por Thiago Augusto de Araújo Faria.

GLAT, Rosana; MASCARO, Cristina Angélica; ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas; MARIN, Márcia. **Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho**. Série Cadernos CIEE Rio, n.5. Centro Integrado Empresa-Escola, CIEERio, Rio de Janeiro, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDMAN, Márcio. **Alteridade e Experiência: Antropologia e Teoria Etnográfica**. Etnográfica, v. 10, n. 1, Lisboa, maio 2006.

GOLDMAN, Marcio. **Formas do saber e modos do ser: observações sobre multiplicidade e ontologia no candomblé**. Religião e Sociedade, v. 25, n. 2, p. 102-120, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Aletria. Belo Horizonte, n.9, 2002, p.38 - 47. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>>. Acesso em: agosto/23.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.29, n°.1, p.167-182, jan/jun., 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. *Revista Brasileira de Educação*, n°. 23, 2003, Rio de Janeiro.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo. (Org.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS. B.; MENEZES, M. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 492-516.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2012, pp. 02. Disponível em:
<http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_sociologia/Negra.pdf Acesso em 18/12/2023.> Disponível em Acesso em: agosto/23.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. In: **Educação e sociedade**. Campinas, v. 33, n 120, jul-set 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas**. *Revista de Filosofia Aurora*, vol. 33, n°. 59, 2021. Pontífica Universidade Católica do Paraná, Brasil. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673373992012> Acesso em: maio/23.

GOMES, Izaú Veras. **Poder me orgulhar**: Funk e Educação Física escolar na Educação para as relações étnico-raciais. COPENE -Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. (RE) Existência Intelectual Negra e Ancestral, 18 anos de enfrentamento. Outubro de 2018. Uberlândia– MG.

GOMES. Alessandra Maria da Silva. **Por uma escuta sensível**: o que dizem crianças e adolescentes candomblecista a respeito de suas experiências religiosas considerando o contexto socieducacional que vivem?. Rio de Janeiro. Autografia, 2020.

GOMES, Alessandra Maria da Silva. **Quanto tempo o tempo tem? Um diálogo situado em Prigogine e Èşù**. *Revista Ñanduty*, v. 11, n. 18, 2023, p. 29-46. Disponível em:
<<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/view/17886/9918>>. Acesso em: 25 fev. 2025.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. 2008. **A etnografia como auto-retrato**: espaço, tempo e subjetividade em Luís da Câmara Cascudo. Paper apresentado no IX Congresso Internacional da BRASA, Estados Unidos.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz e Silva. SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270 p.: il.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, Geni Mariano. **Terceiro filho**. SP: Javoli, 1979. 119p.

GUERRA, Denise. Resenha. **Filosofias africanas: uma introdução**. Revista África e Africanidades. Ano XVI, n. 46, maio-jun 2023.

GUERRA, Denise. **Um olhar sobre a cultura corporal de movimento afro-brasileira construída a partir da corporeidade africana**. Revista África e Africanidades. Ano I, n. 2, ago. 2008, p. 1- 6.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. **Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación**. Fórum Qualitative Social Research, v. 16, n. 2, mayo 2015. Disponível em: <<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2207>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. **Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación**. Fórum Qualitative Social Research, v. 16, n. 2, mayo 2015. Disponível em: < [file:///C:/Users/Particular/Downloads/2207-9561-1- PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Particular/Downloads/2207-9561-1-PB%20(1).pdf) Acesso em: 18 ago. 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006 (1990), 224p.

HARAWAY, Donna Jeanne. 2016. **Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene**. London, Duke University Press.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição Viva. In: **História geral da África: I Metodologia e pré-história da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2ª edição. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 167 - 212p.

HELLINGER, Bert. **O outro sou eu**. Constelação Familiar. Disponível em: <<http://aconstelacaofamiliar.blogspot.com/2017/08/o-outro-sou-eu-bert-hellinger.html>>. Acesso em 22.12.23

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

HOOKS, Bell. **Intelectuais Negras**. Revista de Estudos Feministas, vol. 3, nº2, Florianópolis: UFSC, 1995, pp. 464-478. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509708/mod_resource/content/0/16465-50747-1-PB.PDF Acesso em 30 mar. 2022.

HUDSON-WEEMS, Cleonora. **Mulherismo africana: recuperando a nós mesmos**. 1. ed. São Paulo: Ananse, 2021.

JAGUN, Márcio de. **Orí: a cabeça como divindade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Litteris, 2015. 248 p.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10ª ed. São Paulo: Ática. 2014b.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: Diário de uma favelada**. São Paulo: Abril Educação, 2013.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: recorde**. Folha da Tarde, São Paulo, 20 de agosto de 1960.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI-SP editora. 2014a.

JESUS, Carolina Maria de. **Onde estaes felicidade**. Dinha e Raffaella Fernandez (organizadoras). São Paulo: Me Parió Revolução, 2014c.

JUNG, Neiva Maria. **Quando o familiar se torna “estranho” e o “estranho” quase se torna familiar**: duas experiências surpreendentes no campo de pesquisa. In: **Ciências & letras**, N. 23/24: Porto Alegre, 1998, p. 305-317.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

KILOMBA, Grada. **Dizendo o indizível**: definindo o racismo. In: KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020. p. 71-92. Disponível em:

<https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf>. Acesso em 12 de mar. 2023

LACOWICZ, S. D. (2019). **Disjunções da malandragem**: uma leitura de memórias de umsargento de milícias. *Via Atlântica*, 20(1), 267-286.
<https://doi.org/10.11606/va.v0i35.151716>.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LAVE, J. **Aprendizagem como/na prática**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n.44, p. 37-47, jul./dez. 2015.

LEITE, Fábio. Valores Civilizatórios em Sociedades Negro-africanas. In: **Introdução aos Estudos sobre África Contemporânea**. SP: Centro de Estudos Africanos da USP. 1984

LIMA, L.; MONTEIRO, R. B.. **Aprendendo no/com o terreiro**: saberes ancestrais do terreiro de candomblé e educação antirracista. In: 13ª Reunião Regional da ANPED Sudeste, 2018, Campinas. **Anais das reuniões regionais da ANPED**. Rio de Janeiro: Anped, 2018.

LIMA, Vivaldo da costa. **A Família de Santo nos candomblés jejes-nagôs da Bahia**. Salvador, Editora Corropio 2003.

LIBÂNEO, José Carlos et all. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez, 2012, 10ª edição.

LODY, Raul . **O Povo do Santo:** Religião, História e Cultura dos Orixás, Voduns, Inquices e Caboclos. Rio de Janeiro: Pallas, 1995.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

LOPES, Nei. **Novo dicionário Banto do Brasil:** contendo mais de 250 propostas etimológicas acolhidas pelo dicionário Houaiss. RJ. Editora Pallas. 2003.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas:** uma introdução. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

LUCCHESI, Dante, BAXTER, Alan, RIBEIRO, Ilza (Organizadores). **O português afro-brasileiro.** Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas:** a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Positivo, Curitiba, 2009.

MARCONI, Marina. PRESOTTO, Zélia. **Antropologia:** uma introdução. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, Leda Maria. 1997. **Afrografias da memória:** o reinado do rosário do jatobá. São Paulo, Perspectiva.

MARTINS, Leda Maria. 2002. Performances do tempo espiralar. In: RAVETTI, G.; ARBEX, M. (Orgs.) **Performance, exílio, fronteiras:** errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte, Faculdade de Letras/UFMG, p. 69-92.

MARTINS, L. M. **Performance do tempo espiralar:** poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MARTINS, Leda. **Performances da oralitura:** corpo, lugar da memória. Letras (Santa Maria). Santa Maria, v, 25, p. 55-71, 2003.

MARTINS, L. M.. Teatro do negro (Verbete). In: J. Guinsburg; João Roberto Faria; Mariângela Alves de Lima. (Org.). **Dicionário do Teatro Brasileiro, temas, formas e conceitos.** São Paulo: Perspectiva, 2006, v. 1, p.

MAKUMBA, Maurice Muhatia. **Uma introdução à filosofia africana:** passado e presente. Editora Paulinas, SP, 2014.

MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de. **Autoetnografia em contexto pedagógico:** entrevista e reunião como locus de investigação. In: **Veredas Temática:** Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares. Volume 22 nº 1 – 2018. PPG Linguística/UFJF. Juiz de Fora. ISSN: 1982-2243.

MAGNANI, J.G.C. **De perto e de dentro**: notas para uma etnografia urbana. RBCS, v17, nº.49, 2002.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia africana**: ética de cuidado e de pertencimento ou uma poética de encantamento. Problemata: R. Intern. Fil. v. 10. n. 2 (2019), p. 56-75.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas**: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, (PGEDU) na Faculdade de Educação (FACED) na Universidade Federal da Bahia. 2014. Acesso em: janeiro de 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16155>

MARQUES, Lucas. **Aprendendo a aprender no candomblé**: notas sobre caminhos, conhecimento e a educação da distração. Anais da VIII Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia - ReACT -2021.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996/1972.

MEDEIROS, R. M. de; SOUZA, F. N. de; MERCADO, L. P. L. **Facebook**: Um Espaço Favorável para o Desenvolvimento do Pensamento Crítico. Artefactum, v. 9, n. 2, p. 341– 351, 2014.

MENDES, Carlos Branco. **A Space on the Side of the Road**. CEAS: Etnográfica: Revista do Centro de Antropologia Social. 1998. Volume II, nº. 2. Pag. 366-368.

MIGNOLO, W. D., & WALSH, C. E. (2018). **On Decoloniality**: Concepts, Analytics, Praxis. Durham: Duke University Press.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://www.webartigos.com>.

MORAES, Vinícius. **Para viver um grande amor**. 1991. Editora Companhia das Letras. Edição 1ª.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **História do negro no Brasil**: o negro na sociedade brasileira –resistência, participação e contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura, 2004. v. 1.

NASCIMENTO, W. F. do. **Oyèrónké Oyěwùmí**: Potências filosóficas de uma reflexão. Problemata: R. Intern. Fil. v. 10. n. 2 (2019), p. 8-28 ISSN 2236-8612.

NASCIMENTO, W. F. do. **Sobre os candomblés como modo de vida**: Imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. Ensaios Filosóficos, Volume XIII, p.153-170 - Agosto/2016.

NATOLI, Salvatore. **Filosofia e formação de caráter**. Edições Loyola, São Paulo, 2008.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São. Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28. Tradução de Yara Aun Khoury.

NOGUEIRA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: CEAP, 2011a.

NOGUEIRA, Renato. **Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivista**. Griot -Revista de Filosofia, v. 4., n.2, 2011.

NODDINGS, Nel. Caring: **A relational approach to ethics and moral education (updated)**. Berkeley: University of California Press, 2013. (Original work published 1984).

NUNES, A. E. da S. e OLIVEIRA, E. V. (orgs.). **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação profissional e tecnológica: Lei 10.639/03 na rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónkẹ. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento.

OYĒWÙMÍ O. Visualizing the Body: western Theories and African Subjects. In: Oyèwùmí O. **The Invention Of Women – Making An African Sense Of Western Gender Discourses**. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1997. pp. 1-30. Tradução de Leonardo de Freitas Neto (2018).

OMEREGBE, Joseph I. **Filosofia Africana: Ontem e Hoje**. Disponível em: Internet: www.filosofiaafricana.weebly.com (com adaptações).

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. 2020. São Paulo: Pólen, 160pp.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. PPGEduc/UFRRJ; RODRIGUES, Marcelino Euzebio Rodrigues. PPGEduc/UFRRJ. **A cruz, o ogó e o oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia- GO.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio- out/2012, p. 28-47.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. 1ª edição, Rio de Janeiro: Ape'ku, 2021.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira**. 1ª edição, Rio de Janeiro: Ape'ku, 2021.

OLIVEIRA, Amurabi. **O espiritismo como religião brasileira**. Revista Contemporânea, v. 5, n. 1, p. 261-267, jan./jun. 2015. ISSN 2236-532X.

OLIVEIRA, Amurabi. **O espiritismo como religião brasileira**. Revista Contemporânea. ISSN: 2236-532X. V.5, nº.1, p. 261-267. Jan-Jun 2015.

OYĚWÙMÍ, O. **Matrpotency: Ìyá in philosophical concepts and sociopolitical institutions**. WhatGender is Motherhood? New York: Palgrave Macmillan, 2016, v. 3, p. 57-92.

PÁDUA, E. M. M. (1997). **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. São Paulo, SP: Papirus.

PETRONILIO, Paulo. **Poética de Exu: o mais alegre dos trágicos**. Revista Arte da Cena, v.8, n.2, jul-dez/2023. Disponível em [Http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce](http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce)

PESAVENTO, Sandra. **Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades**. Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En ligne], Colloques, mis en ligne le 04 février 2005. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/229>.

PESAVENTO, Sandra J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PEDROSA, Gabriel Frazão Silva. **Pedagogias e suas contribuições em terreiros**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 30, 11 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/30/pedagogias-e-suas-contribuicoes-em-terreiros>

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, LuizPaulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-105.

PIGNARRE, Philippe; STENGERS, Isabelle. 2007. **La sorcellerie capitaliste: pratiques de désenvoûtement**. Paris, La Découverte.

PRIGOGINE, Ilya. 2009. **Ciência, razão e paixão**. São Paulo, Livraria da Física.

PRIGOGINE, Ilya. 1996. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp.

PRIGOGINE, Ilya. Éloge de l'irréversible. **Le Nouvel Observateur – Hors-série: De la genèse au Big Bang**, n. 31, p. 48-49, 1997.

PRIGOGINE, Ilya. 2000. **Carta para as futuras gerações**. Folha de São Paulo (edição nacional), Caderno Mais.

PRIGOGINE, Ilya. 2002. **As leis do caos**. São Paulo, UNESP.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Tradução: Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira. Brasília: UnB, 1997 (1991).

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. 1992. **Entre o tempo e a eternidade**. São Paulo, Companhia das Letras.

POLÓNIO, A.; VAZ, F.; PEDRO MADEIRA. **Criticamente:** filosofia 10 anos. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 2007.

PINHEIRO DIAS, Jamille; VANZOLINI, Marina; SZTUTMAN, Renato; MARRAS, Stelio; BORBA, Maria; SCHAVELZON, Salvador. Uma ciência triste é aquela que não se dança: conversações com Isabelle Stengers. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 155-186, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/121937/120086>. Acesso em: ago. 2023.

PIMENTEL, Thaís Velloso Cougo. **De viagens e narrativa:** viajantes brasileiros no além-mar. (1913- 1957). 272 pg. Tese (Doutorado em História Social) - FFLCH/USP, São Paulo, 1998.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTUGAL, Fernandes. **Yorubá**. 4ª. Edição. Editora Pallas. RJ: 1992.

PRANDI, Reginaldo. Deuses africanos no Brasil: uma apresentação do candomblé. In: **Herdeiras do Axé**. SP: Hucitec, 1997.

PRANDI, Reginaldo. **Herdeiras do Axé**. São Paulo, Hucitec, 1996.

PRANDI, Reginaldo. **Os Candomblés de São Paulo**. São Paulo, Ed.Hucitec/Ed. USP, 1991.

PRANDI, Reginaldo. 2001. **O candomblé e o tempo:** concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, 16(47): 43-58.

PRANDI, Reginaldo. **As religiões afro-brasileiras e seus seguidores**. Civitas. *Revista de Ciências Sociais*. Porto Alegre. V.3, nº.1, jun, 2003.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana. In: **Ensaios filosóficos**, v. 4, p. 6-23, 2011.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica:** para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Stiliano, 1998.

RIBEIRO, Ronilda Yakemi. **Alma Africana no Brasil: os Iorubás**. São Paulo: Oduduwa, 1996.

RIBEIRO Katiúscia. ADEODÉ (Ademar R. Nascimento); GOMES, Antônio; Herbert, Ítalo; Bispo, Jorge. **Rekhet: Um exercício que transcende o ato de filosofar**. Ítaca n.º 36 – Especial Filosofia Africana. ISSN 1679-6799.

RINALDI, Wilson. **Futebol: manifestação cultural e ideologização**. *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, v.11, nº1, p.167-172, 2000.

RIOS, F. D. **Memória Coletiva e Lembranças Individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sario**. In Revista Intratextos, v. 5, n.1, 2013, p. 1-22.

ROCHA, Agenor Miranda. **Caminhos de Odu**. Editora Pallas. 4ª. edição, 2003.

RIVAT, Mathieu; BERLAN, Aurélian. **Conversa com Isabelle Stengers sobre as feiticeiras neopagãs e a ciência moderna**. Entrevista realizada em 20 de abril de 2015, publicada originalmente em francês no número 1 da revista Jef Klak, cujo tema é Crer/Poder. A versão original em francês encontra disponível on-line: <http://jefklak.org/?p=1711>.

ROSALDO, Renato. **Culture & Truth. The remaking of social analysis**. Boston: Beacon Press, 1989.

SÀLÁMÌ, Sikirú. (King); RIBEIRO, RonildaIyakemi. 2011. **Exu e a ordem do universo**. 2. Ed. São Paulo, Oduduwa.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. **Relações ecológicas**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/biologia/relacoes-ecologicas.htm>. Acesso em 12 de fevereiro de 2025.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nagô e a morte: Pàde, Àsèsè e o culto de Égun na Bahia**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Cartilha Diversidade Religiosa e Direitos Humanos**. Brasília, DF, 2004.

SILVA, Elisandro Nascimento da. SANTOS, Rodrigo Souza. **Mutualismo, Simbiose e Protocooperação associada entre formigas, plantas e outros insetos**. Educte, Brasil, Maceió, ISSN 2238-9849, v. 13, nº 01, ano 2022, p. 1943 a 1956.

SILVA, Natalino Neves da. Educação popular negra: breves notas de um conceito. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020033, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.22294/eduperppgeufv.v11i00.8488>>.

SILVA, Cátia Candido da. BORGES, Fabrícia Teixeira. **O professor de tradição iorubá e a Pedagogia de Terreiro: uma proposição de educação antirracista**. Cadernos RCC#24 volume 8 – número 1 – Março de 2021.

SILVA, P. & SAAVEDRA, L. (2009). **Gênero e currículo**. Em Teresa Pinto (coord.), Guião de educação, género e cidadania. 3º ciclo do ensino básico. Lisboa, Comissão para a Cidadania e Igualdade do Género. p.68

SILVA, Paula; SAAVEDRA, Luísa; POMAR, Clarinda (coord.); BALÇA, Ângela; CONDE, Antónia Fialho; GARCÍA, Aitana Martos; GARCÍA, Alberto Martos; NOGUEIRA, Conceição; VIEIRA, Cristina; MAGALHÃES, Olga; TAVARES, Teresa-Cláudia. **Guião de educação, género e cidadania: 2º ciclo do ensino básico**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2012. Disponível em: <http://www.cig.gov.pt/guiaoeducacao/>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SILVA, Maria José Lopes da. **As artes e a diversidade étnico-cultural na Escola Básica**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

SILVA, Jorge da. **Guia de luta Contra a Intolerância Religiosa e o Racismo**. Rio de Janeiro, CEAP, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos**. 2. ed. Curitiba: UFPR, 1992. v. 2.

SILVA, Vagner Gonçalves. **Orixás da Metrópole**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Exu: o guardião da casa do futuro**. RJ. Pallas, 2015.

SILVA, Roberto Jardim da. Marcien Towa, da crítica aos pressupostos da negritude senhoria à possibilidade da filosofia africana. In: Org. José Rivair de Macedo. **O pensamento africano noséculo XX**. São Paulo: Outras Expressões. 2016. p.53-74.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **A ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Encantamento - sobre política de vida**. MV Serviços e Editora. Rio de Janeiro, 2020.

SOARES, Emanuel Luís Roque. 2008. **As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendentededucação: imagens, discursos e narrativas**. Fortaleza, Tesede Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará.

SOARES, Maria da Conceição Silva. PAIVA, Vanessa Maia Barbosa de. **Alegria de viver, a força maior para agirpensar e criar currículos nos/com os cotidianos dentrofora das escolas**. n.45 (2017): Dossiê: A função política da alegria no cotidiano escolar.

SOUSA, Thiago Weslei de Almeida; PIRES, Dario Xavier; QUEIRÓS, Wellington Pereira de. 2021. **Os pressupostos teóricos de Ilya Prigogine e a epistemologia crítica: um diálogo de Convergências?**. Educação e Filosofia. V.35, , nº. 73, p. 301-339, jan\abr. Uberlândia: Editora FAPEMIG.

SOUTO, Stéfane. **Aquilombar-se: insurgências negras na gestão cultural contemporânea**. Revista Metamorfose, vol.4, nº. 4, jun de 2020. 133-144.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.SODRÉ, Muniz.

SODRÉ, Muniz. **Samba: o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Imago.Ed: Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre. **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

SODRÉ, Jaime. **A influência da religião afro-brasileira na obra escultórica do Mestre Didi**. Salvador/BA: EDUFBA, 2006.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SODRÉ, Muniz. **Cultura, corpo e Afeto**. Dança, UFBA: Salvador, v. 3, n. 1, p. 10-20, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/13161/9318>

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2017.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional**. Petrópolis: Vozes, 2023, 280p.

SOUZA, Edileuza Penha de (org.). **Negritude, Cinema e Educação: caminhos para a implementação da lei 10.639/2003** – Belo Horizonte: Mazza Edições, Vol. 1, 2006. 184 páginas.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

SPINK, M. J. **Psicologia Social e Saúde: práticas, saberes e sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2003.

STENGERS, Isabelle. **Introductory notes on an ecology of practices**. Cultural Studies Review. V.11, n.1. 2005a.

STENGERS, Isabelle. **Reativar o animismo**. Caderno de leituras, n. 62, p. 1-15, 2017b. Disponível em: <http://chaodafeira.com/cadernos/reativar-o-animismo/>

STENGERS, Isabelle. **A proposição cosmopolítica**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 69, p. 442-464, abr. 2018.

STENGERS, I. (2018) **Another science is possible: a manifesto for slow science**. Cambridge: Polity Press. p. 106-132.

STENGERS, Isabelle. (2013) **Une autre science est possible: manifeste pour un ralentissement des sciences**. Paris: Les Empêcheurs de Penser en Rond/La Découverte. p. 83-112.

STENGERS, Isabelle. **Uma ciência triste é aquela em que não se dança**. In: Revista de Antropologia. [S.I], USP, v.59, nº. 2, 2016.

STENGERS, Isabelle. 2015. **No tempo das catástrofes**. São Paulo, Cosac Naify.

SZTUTMAN, Renato. **Reativar a feitiçaria e outras receitas de resistência: pensando com Isabelle Stengers**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 69, p. 338-360, abr. 2018.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor- aluno**. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

TIBA, Içami. **Quem ama educa**. 2.ed. São Paulo:Gente,1996,240p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOREN, Christina. **Mente, materialidade e história: como nos tornamos quem nós somos**. Vídeo proferido no âmbito do Seminário Internacional “Reconceituando a educação”. Capítulo publicado na coletânea Deseducando a educação: mentes, materialidades, metáforas. O livro publicado em 2021 pela Editora PUC. Organizado por Ralph Bannel, Mylene Mizrahi e Giselle Ferreira.

TOREN, Christina. **Antropologia e psicologia**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Caxambu, vol. 27, nº 80, 2012.

Sites: <<https://www.facebook.com/escolavivaolhodotempo/videos>>

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro:DP&A, 2003.

T'ÒGÚN, Altair. **Elégùn – Iniciação no Candomblé**. Pallas. 2006. Rio de Janeiro.

VASCONCELOS, Sergio Sezino Douets; S. J. TRUDEL, Jacques. **Revista de Teologia e Ciências da Religião da Unicap**. Ano 1, nº. 1, janeiro, 2002.

VELHO, Gilberto. **Observando o Familiar**. IN Oliveira, Edson. A Aventura Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (Org.). **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 11-19.

VERGER, Pierre. Trance and Convention in Nagô-Yoruba Spirit Mediumship. In: **Spirit Mediumship and Society in Africa**. Londres, Beattle and Middleton, 1969.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Lendas dos Orixás**. Salvador: Corrupio, 1981.

VERGER, Pierre. **O Deus supremo iorubá: uma revisão das fontes**. Afro-Ásia, n. 15, p. 18-35,1992.

VINUTO, Juliana. (2024). **Todo mundo aqui é tratado do jeito que merece: suspeição generalizada e naturalização da privação de liberdade de adolescentes negros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 39: e39002.

VINUTO, Juliana Tempo Social, revista de sociologia da USP. **Sementes do mal: essencialização e agência na sustentação do racismo em unidades socioeducativas do Rio de Janeiro**. V. 36, n. 2, 2024, P. 123-145.

WALSH. Catherine (Ed.) **Pedagogias decoloniales: practices insurgents de resistir (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. SP: Martn Claret, 2006.