

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Melina Sousa da Rocha

**CATAR FOLHAS E CONTAR O TEMPO: antirracismo e racismo religioso nos
discursos de Mestres de Axé**

Belo Horizonte
2019

Melina Sousa da Rocha

***CATAR FOLHAS E CONTAR O TEMPO*¹:
ANTIRRACISMO E RACISMO RELIGIOSO NOS DISCURSOS DE
MESTRES DE AXÉ.**

Versão final

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e inclusão como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Miria Gomes de Oliveira

Belo Horizonte
2019

1

O estudo utiliza a expressão *Tempo*, grafada com letra maiúscula no início, pois seu uso está para além da dicionarização. Como divindade do ar, da atmosfera, e das estações. Chamo atenção para os significados atribuídos ao *Tempo* pelas cosmovisões Congo-Angola, portanto angoleiras, que reverenciam Kitembu, ou Qitembo, como patrono. O Nkissi que organiza o pensamento, o crescimento, as etapas e evoluções na vida, remedia as ansiedades da nossa vida, controlada pelo tempo do colonialismo/capitalismo. Nosso espaço/tempo é uma constante retomada de um passado de histórias e lutas, que precisa ser registrado, para que não possamos esquecer das lutas ancestrais.

R672c
T Rocha, Melina Sousa da, 1987-
 Catar folhas e contar o tempo [manuscrito] : antirracismo e racismo religioso nos discursos de mestres de axé / Melina Sousa da Rocha. - Belo Horizonte, 2019.
 [126 f.] : enc, il., color.

 Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
 Orientadora: Míria Gomes de Oliveira.
 Bibliografia: f. [117-124] e índice [125-126].

 1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Aspectos religiosos -- Teses. 3. Educação -- Aspectos religiosos -- Análise do discurso -- Teses. 4. Cultos afro-brasileiros -- Aspectos educacionais -- Teses. 5. Discriminação na educação -- Análise do discurso -- Teses. 6. Discriminação racial -- Teses. 7. Racismo -- Teses.
 I. Título. II. Oliveira, Míria Gomes de, 1967-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

Catar folhas e contar o tempo: antirracismo e racismo religioso nos discursos de Mestres de Axé.

MELINA SOUSA DA ROCHA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 23 de agosto de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Miria Gomes de Oliveira - Orientador
UFMG

Prof(a). Ana Lúcia Silva Souza
UFBA

Prof(a). Edgar Rodrigues Barbosa Neto
UFMG

Prof(a). Washington Luís Santos Oliveira
UT

Prof(a). Shirley Aparecida de Miranda
UFMG

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 3 de novembro de 2021.

À Zambi,
Matamba e Angorô,
Aos que conduzem meu mutuê...

AGRADECIMENTOS

Peço licença à Nzila, e agradeço aos ancestrais por conduzirem o meu processo em busca de conhecimento. Ofereço esse trabalho à toda população negra e aos povos originários do Brasil, que resistem à toda violência do estado colonial. À minha família pela ancestralidade direta, e possibilitar que eu viesse ao mundo para contribuir com a produção e desconstrução de conhecimentos. À Tainá, uma estrela sempre à espreita para brilhar, e à Ana Clara, a semente de sabedoria. Que Zambi Apungo, Deus supremo, permita a realização de seus sonhos. Ao meu zelador, Tateto Sessi Kidangê, por possibilitar meu renascimento em ligação ancestral com Mameto Matamba, e à família Poço N'dan, pela qual me uni em laços espirituais.

Às Mestras Pedrina de Lourdes, Cássia, Dona Efigênia e ao Mestre Washington, pela recepção, concessão de entrevistas, e o tempo disponibilizado. Que os Minkissi possam, cada vez mais, dar lhes paz, amor, prosperidade e caminhos abertos, desejo que seus saberes possam curar as doenças e combater a ignorância da violência racial.

Aos amigos e colegas da UFMG, que em muito contribuíram para a continuidade do percurso na pós-graduação. Ao Pedro, pela companhia, carinho, inteligência e compreensão. Ao Ulisses, por tantas doses de espírito revolucionário, que muito nos tem faltado nos últimos tempos. Às amigas Scheylla e Luana pela escuta e disposição. Ao Bruninho pela força empregada, e pela energia que afasta qualquer desânimo. Aos companheiros do programa Ações Afirmativas, que têm firmado o compromisso com o debate da educação étnicorracial, em especial a professora Doutora Miria Gomes de Oliveira, pela orientação, os conselhos, cafés e a amizade. A todos com os quais partilhei sonhos, e que por infinitas vezes me fizeram prosseguir frente as dificuldades.

“Um salve ou Saravá!” aos Coletivo de estudantes Negros e Coletivo Bloco das Pretas, dentre outros movimentos que fizeram, e ainda fazem, a universidade mudar de cor, tom e voz. Aos professores, companheiros e orientadores do FIEI, bem como os povos Pataxó, Xakriabá e Maxakali, por me permitirem vivenciar experiências em seus territórios de saber. À Ana Celia (em memória). Ao CNPQ pela concessão da bolsa durante os doze meses de desenvolvimento da pesquisa, meu agradecimento.

Nzamy Nakuatesá!

Resumo

Este estudo, nomeado de *catar folhas e contar o Tempo: antirracismo e racismo religioso nos discursos de Mestres de Axé*, investigou os discursos dos mestres em saberes tradicionais afroreligiosos, que ministraram a disciplina *Catar Folhas: Saberes e Fazeres do povo de axé*, ofertada pela formação transversal em Saberes Tradicionais da UFMG, no ano de 2017. O estudo apresenta um debate sobre racismos e antirracismos, tendo como perspectiva o racismo religioso nas experiências educativas dos mestres. Através da realização de entrevistas e transcrições, adotou-se o método de análise do discurso, buscando compreender os significados dados por esses sujeitos à essas experiências sociais. Verificou-se a necessidade de realizar um levantamento bibliográfico que pudesse auxiliar na compreensão do espaço de formação desses mestres. Nesse sentido, refletimos sobre os espaços religiosos negros no Brasil como espaços de socialização e produção de saberes antirracistas. O estudo trouxe aspectos históricos, e estudos da cultura para definir o que são os saberes afroreligiosos, entendendo que o lugar do discurso também conforma lugares sociais. Através das análises é possível verificar como o racismo religioso promove a violência aos sujeitos, bem como os antirracismos, ou discursos contra coloniais, se instauram como novas epistemologias.

Palavras – chave: Religiosidades afro-brasileiras – educação – discursos.

Abstract

This study, named *Catar folhas e contar o Tempo: antirracismo e racismo religioso nos discursos de Mestres de Axé*, investigated the speeches of the masters in traditional Afro religious knowledge, who taught the discipline *Catar Folhas: Saberes e Fazeres do povo de axé*, offered for the transversal formation in Traditional Knowledge of UFMG, in the year 2017. The study presents a debate about racism and anti-racism, having as perspective the religious racism in the educational experiences of the masters. Through interviews and transcriptions, the discourse analysis method was adopted, seeking to understand the meanings given by these subjects to these experiences. There was a need to carry out a bibliographic survey that could assist in understanding the space for training these teachers. In this sense, we reflect on black religious spaces as spaces for socialization and the production of anti-racist knowledge. The study brought historical aspects, and studies of culture to define what afro religious knowledge is, understanding that the place of discourse also shapes social places in our society. Through the analysis it is possible to verify how religious racism promotes violence to the subjects, as well as anti-racism, or discourses against colonials are established as new epistemologies.

Key- words: Afro-Brazilian religiosities – education - discourse

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Cartaz de divulgação do cortejo do Bloco Angola Janga, em 2017***Erro! Indicador não definido.**
- Figura 2: Cartaz de divulgação da oficina sobre as tradições do Reinado***Erro! Indicador não definido.**
- Figura 3: Mãe Jaciara segurando a foto do Orixá de sua mãe* _____ 71
- Figura 4: A porta do não retono - Benin* _____ **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 5: Pintura "um jantar brasileiro" Jean Baptiste Debret (1827)* _____ 44
- Figura 6: Releitura de Rugendas pelo Jornal Le Monde Diplomatique do Brasil* _____ 45
- Figura 7: Faixa na entrada do terreiro Manzo Ngunzo Kaiango* _____ 53
- Figura 8: Material elaborado e distribuído pelo centro de comunicação Social da Polícia Militar do Estado de São Paulo* _____ **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 9: cartilha produzida pelo destacamento da polícia militar na câmara de deputados do Distrito Federal* _____ **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 10: Ilustração de Casa Grande e Senzala, Por Cícero Dias, 1933***Erro! Indicador não definido.**
- Figura 8: cosmograma bakongo: Dikenga dia Kongo* _____ 110

LISTA DE MAPAS

- Mapa 1: Volume e direção do tráfico de escravos transatlântico, de todas as regiões africanas a todas as regiões americanas* _____ 59
- Mapa 2: Principais regiões costeiras de onde os cativos partiam da África, todos os anos* _____ 59
- Mapa 3: O reino do Ndongo no século XVI* _____ **Erro! Indicador não definido.**

CONVENÇÃO PARA TRANSCRIÇÃO DO CORPUS

Negrito: destaque para análise dos enunciados.

/: pausa breve

//: pausa longa

...: suspensão de trecho

SUMÁRIO

1. “Catendê, ewe Catendê...”	12
1.1. Nas trilhas da Nsaba	12
1.2. Sobre Saberes e Fazeres.....	19
1.3. Os saberes tradicionais na UFMG	21
1.4. Objetivo geral e específicos	23
1.5. Escuta de saberes ancestrais: a metodologia de pesquisa	23
1.5.1. Quem vem lá? Sou eu: os sujeitos da pesquisa.....	25
2. Aprendendo a colher: os estudos da linguagem como metodologia de análise.....	30
2.1. A pesquisa em linguagem e a investigação com os mestres afroreligiosos	33
2.3. Negras Intelectuais.....	43
2.4. Letramentos Raciais e Letramentos, e de Reexistência: Cultura e identidade.	49
2.5. Letramentos de reexistência: a linguagem como afirmação da identidade.....	52
3. “Vai buscar quem mora longe, tambor...”	56
3.1. É preto é preto Cabinda: todo mundo é preto Cabinda.....	57
3.1.1. Eu em chão de senzala não fico!.....	63
3.2. A perseguição religiosa e o racismo	67
3.3. Intolerância ou Racismo?.....	70
3.4. Representações sociais e as religiosidades no Brasil.....	74
4. A formação das religiosidades afro-brasileiras.....	77
4.1. O campo de estudos em “religiões africanas”.....	Erro! Indicador não definido.
4.2. A trans(formação) das culturas afro-brasileiras.....	77
4.2.1. As formações religiosas	78
4.2.2. Os povos da África Centro-Occidental e as influências da religiosidade negra.....	80
4.2.3 Catolicismo negro ou africanização do catolicismo: disputas narrativas	82
4.3 As identidades de nação e a organização cultural negra..	Erro! Indicador não definido.
4.4. Entre a colonialidade e a memória: os processos de resistência	Erro! Indicador não definido.
4.5. Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas: apontamentos para uma educação antirracista.....	89

5. Racismo e ciência: o eurocentrismo como estratégia de inferiorização dos saberes afro-brasileiros.....	91
5.1. As novas epistemologias: o processo de produção de discursos contra coloniais por afroreligiosos	97
5.2. A cosmopolítica e a possibilidade do fazer filosófico afro-brasileiro	103
5.3. Cruz Bantu e experiência atlântica	109
6. Peço licença, pois é chegada a hora.....	113
7. Anexos.....	116
8. Referências	10
9. Glossário.....	18

1. “Catendê, ewe Catendê...”

Katendenganga turusú,
Katula de angoma poramo
(A “folha encantada” nos lava,
Cortemos a folha que nos recebe)”²

1.1. Nas trilhas das Nsabas

A intenção do projeto de pesquisa, apresentado em 2016, ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG), era a de refletir sobre o racismo religioso na educação. Na ocasião, a intenção prioritária consistia em identificar discursivamente um tipo específico de racismo, pautado na discriminação de práticas religiosas que se destoam das hegemônicas crenças cristãs. Não só nas igrejas, mas em diversos espaços institucionais, o racismo se estrutura em forma de discursos, que reverberam valores discriminatórios para toda a sociedade e sustentam ideologias racistas.

Dentre esses espaços institucionais, destacamos a escola como lugar em também se fundamentam na reprodução de discursos racistas. A escolarização tem sido historicamente utilizada como instrumento de reprodução de valores e crenças cristãs. Tendo o racismo se estruturado na sociedade brasileira, ele opera na manutenção da ausência de cidadania para a população negra e pobre. Sendo a escola, e os espaços de saber, os lugares em que se pretende formar cidadãos, é o mesmo lugar que afirma quem pode ou não os ser. Nesse sentido, mantém se em condição precária a cidadania das populações, negras, indígenas, comunidades populares e tradicionais que não são percebidos como espaços de direito.

A recusa de outras práticas religiosas, de base não cristã, faz com que desde a escravidão, Portugal desenvolvesse uma política de assimilação, em busca de propagar seus valores como positivos da memória portuguesa e mais tarde instaurar um projeto de nação lusitana nos trópicos. Nesse sentido, o *racismo religioso* se estabelece como uma estratégia de violência, pautada no destaque dos valores positivos sobre o cristianismo, e negativos sobre as religiosidades afro-brasileiras. Seja diante da obrigatoriedade do batismo cristão, pela perseguição de cultos afrorreligiosos, ou pela recusa e demonização das religiosidades afro-

² Barcellos, Mario Cesar. Jamberessu: as cantigas de angola. Rio de Janeiro: Pallas, 1998. 122 p.

brasileiras na contemporaneidade, percebemos que os discursos cristãos impõem suas crenças como verdade no intuito de promover o apagamento de outras cosmovisões que não sejam a de base cristã eurocêntrica.

O racismo estrutural e institucional está naturalizado em nosso cotidiano, por meio da linguagem. São comuns expressões como: “Chuta que é macumba!”, “Fulano faz Magia Negra!”, “Feio igual a um Exu!”. Essas dentre outras expressões comuns foram naturalizadas em nosso cotidiano, e seguem afirmando a ideologia racista em nossa sociedade e a percepção negativa que a sociedade brasileira tem sobre as práticas religiosas desenvolvidas a partir do conhecimento dos povos negros e indígenas.

Ainda pequena, nascida em uma família evangélica - protestante e pentecostal -, interracial e favelada, tive contato com muitas dessas expressões em meu cotidiano. Assim como a mestiçagem provocava dúvidas sobre minha origem, identidade e aceitação; a infância vivida na igreja presbiteriana renovada, me trouxe as piores imagens sobre as religiosidades afro-brasileiras. Pastores diziam que faziam sacrifícios humanos, que torturavam, faziam pactos com o demônio, dentre outras coisas parecidas. Essas imagens duraram até quando comecei a questioná-las na adolescência, quando pude ter trocas com a cultura negra e com o movimento hip-hop, grande responsável por minha conscientização.

Mesmo reconhecendo, na trajetória familiar, antepassados que pertenciam aos reinados e a umbanda, a conversão da minha família à igreja pentecostal fez com que os discursos discriminatórios emergissem, inclusive como forma de controle espiritual, diante do transe e possessão de algumas pessoas na família. Na ocasião dos “transes” não só meu pai, mas outros pastores que frequentavam a casa da minha avó, falavam da necessidade de “libertação”, através da conversão ao cristianismo protestante. A família estaria então “livre” dos demônios que impediam o crescimento dessas pessoas.

Nesse momento se expandiam as igrejas pentecostais e os cultos de despossessão espiritual, em que se buscava afastar as manifestações demoníacas nas famílias. Para quem nasce na favela, exposto a vulnerabilidades e a violência, o discurso pentecostal funcionava como uma forma de obter o controle sobre a própria sobrevivência. O alcoolismo, a pobreza e a falta de escolarização básica faziam das igrejas os principais lugares em que a minha família transitava.

Ao adentrar a universidade e me reconhecer enquanto mulher negra, conflitos diversos me incitavam a refletir sobre minha identidade, dentre elas minha pertença religiosa. Diante da necessidade de autoconhecimento e reconhecimento, fui despertada a uma intensa necessidade de perseguir ‘laços de origem e tradição’, rompidos pela violência e a

desigualdade, e diluídos estéticas mestiça. Em 2011 eu comecei a frequentar comunidades de umbanda e candomblé, e foi através dessas experiências que me permiti a pensar o terreiro como um espaço necessário e educativo, que precisa ser valorizado em nossa sociedade.

Após a leitura da obra de Stela Guedes Caputo, de 2012, *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*, os caminhos da investigação foram sendo direcionados para a análise do discurso de professores, entendendo-os como vozes essenciais na reprodução das violências raciais. Na pesquisa, a jornalista realiza uma brilhante etnografia que tensiona não só as construções da educação formal na reprodução de preconceitos, como também reflete sobre as possibilidades do terreiro como espaço de aprendizagem. Inspirado pela leitura, esse projeto quer entender as relações entre a educação e as afrorreligiosidades a partir de mestres, lideranças em suas comunidades afrorreligiosas.

Meu primeiro contato com o campo de estudo em educação étnicorracial ocorreu através da minha inserção no programa interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão Conexões de Saberes da UFMG. Mais tarde essas discussões tomavam novos contornos, em decorrência da minha inserção, em 2014, no programa Ações Afirmativas, o qual desenvolvi iniciação científica junto ao Núcleo de Estudos em Relações Raciais e Ações Afirmativas (NERA). Sem essas experiências eu não teria contato com debates raciais importantes, que influenciariam nas escolhas de pesquisa.

Cursando Letras, me localizava em um espaço onde o branco e colonizador, era sempre lembrado como sujeito produtor de literatura e história; enquanto o negro e o indígena apareciam apenas como objetos de estudo. Quando o debate era sobre a formação da identidade brasileira, muitos professores reforçavam a ideia da harmonia racial, ao mesmo tempo em que negavam a existência de negros e indígenas autores. Tudo aquilo me incomodava e dificultava minha permanência na universidade. A rejeição, disfarçada de neutralidade acadêmica, me provocou a pensar não só a minha, mas a presença do negro no ambiente acadêmico após ações afirmativas, que aumentaram o número de negros nas graduações públicas.

Com a inserção nos movimentos sociais, e diante da necessidade de organização para uma luta negra, participei da construção do Coletivo de Estudantes Negros (CEN), em 2011, e da frente feminista negra, Bloco das pretas, em 2013. Ambas ações buscavam reunir negros e negras para resistirem à uma trajetória acadêmica desigual e branca, construindo redes de apoio mútuo, de formação autônoma, e no enfrentamento ao racismo na universidade. Os coletivos foram fundamentais para a compreensão de meu lugar de pesquisa, que não nunca

poderia ser o lugar da neutralidade, mas sim um lugar de posicionamento crítico frente a necessidade de denúncia do racismo.

Durante a realização do mestrado, para além das disciplinas do currículo obrigatório, me encontrei no espaço educativo do terreiro, tensionando as formas de como “aprendi a aprender” ao longo da minha vida. Em julho de 2016, fui iniciada aos aprendizados do candomblé de raiz Angola, na Roça Poço N’dan, terreiro localizado em Divinópolis, Centro-Oeste mineiro. Lá, pude me inserir ao universo sagrado do culto aos Nkissis³, renascendo na tradição. A minha ligação com as energias ancestrais, aliada ao processo de escuta dos mestres diria não só sobre o estudo, mas também muito sobre mim.

A tradição da oralidade nos terreiros, em que a escuta dos mais velhos tem uma metodologia central, me despertou sobre novos modos do fazer educativo. A reza, as cantigas, e os tambores, são textos que me atravessam em busca da identidade. Temos na linguagem, um modo particular de contato com o divino, e tudo aquilo que com ele possa estar. Narrativas, trajetórias, e histórias que só podem ser materializadas nos ritos e rituais das tradições, revividas em cada espaço ancestral.

Após a saída, e ainda cumprindo o preceito, ou seja, o período de abdições necessárias para quem se insere no culto, fui agraciada com a oferta de monitoria para a Formação Intercultural de Educadores indígenas (FIEI). A experiência com os povos originários me fez perceber que, apesar do grande desconhecimento sobre as culturas e a história indígena, os terreiros e espaços afrorreligiosos se confluem na produção de resistências diversas. Essa experiência foi meu terceiro caminho de aproximação com povos tradicionais. Nela eu pude perceber como o racismo também afeta diretamente os povos indígenas. Celebrados em muitos terreiros, a diversidade desses povos nos diz sobre a necessidade de combatermos o racismo estrutural na sociedade, incluindo os no debate.

Através das atividades junto aos futuros professores indígenas, do curso de Ciências Sociais e Humanidades, pude verificar uma série de similaridades presentes entre alguns aspectos das culturas originárias e aquelas que se desenvolveram pela diáspora africana. Um exemplo disso é a existência do ritual do Toré, culto aos ancestrais presentes nos povos Xakriabá, e que possui semelhanças com os cultos de caboclo nos candomblés. Os rituais de evocação dos ancestrais como forma de pedir aconselhamento (realizados com o uso de uma bebida chamada de Jurema) eram parecidos com o que aconteciam no terreiro, nas festas realizadas para caboclos e boiadeiros, e das quais pude participar.

³ O mesmo que Divindade nos candomblés de Angola (ver glossário)

Figura 1: Vestígios da cerimônia do Toré na aldeia barreiro velho, território dos povos Xakriabá



Fonte: (Acervo pessoal) – novembro de 2017

Como quarto caminho dessa encruzilhada de sentidos, cito a participação no bloco Angola Janga, em 2018, como parte da experiência de produção do trabalho. Na ocasião, e com excepcionalidade, o bloco procurava homenagear as “culturas Bantu” em seu desfile, destacando a importância desse grande grupo etnolinguístico e cultural para a identidade do negro em Minas Gerais. Em dezembro de 2017, fui convidada à auxiliar na coordenação do “corpo de baile” do Bloco, com a tarefa de desenvolver pesquisas corporais que pudessem retomar aspectos da corporeidade e da musicalidade presente nos reinados mineiros. Na ocasião, tive a oportunidade de conhecer e reconhecer uma Minas Negra, fato muitas vezes ocultado ou silenciado pela branquitude mineira.

A “festa dos negros”, que driblavam a hegemonia católica ao mesmo tempo em que africanizavam o catolicismo, influenciou diretamente a musicalidade afro-brasileira e mineira. Foram realizados vários encontros de formação, e em um deles ocorreu um seminário sobre os reinados, com a Mestra Pedrina. O contato foi mediado pelo professor Doutor, Ridalvo Félix de Araújo, que desenvolveu em seus estudos, reflexões sobre as expressões musicais, culturais e literárias nas comunidades tradicionais negras, em Minas gerais. Após meses de trabalho, o bloco lançava o tema *Ngomas: dos reinos de África aos Tambores de Minas*, sendo aclamado pelo público, que se emocionou pela mensagem educativa do bloco.

Figura 3: Cartaz de divulgação da oficina



Fonte: rede social do bloco Angola Janga

Nesse sentido, o trabalho tornou-se um intenso catar folhas, em que uma encruzilhada de caminhos se formou junto ao estudo. O trabalho de colher os fatos, discursos e imagens tornou-se uma coleta minuciosa de tempo e dados, que foram sinalizando os melhores momentos de colheita. ‘Catar Folhas’ se materializou como a própria experiência interpretativa do estudo: a busca pela compreensão dos processos culturais e identitários dos mestres e mestras, bem como os significados dados a experiência educativa em um contexto de racismo estrutural.

Adotamos o conceito utilizado por Goldman (2006) de ‘catar folhas’ para nomear os processos de desenvolvimento dessa pesquisa, tendo a encruzilhada como potência criadora e criativa das culturas, fornecendo as folhas necessárias para uma epistemologia do cuidado e da escuta. Aprender que aprender tem seu tempo, que algumas coisas só se aprendem após longa espera e reflexão, e que o tempo das divindades não é o mesmo tempo dos humanos e da sociedade ocidental são desafios apresentados nesse estudo. Aprender a escutar e pouco dizer, e aceitar que toda a experiência é por si mesmo educativa é reconhecer que estamos longe de compreender a totalidade do universo dos mestres e das religiosidades, mas que esse estudo sinaliza possíveis caminhos para que nos aproximemos do conhecimento dos povos de terreiro, como forma de superação do racismo na sociedade.

Considerar as experiências educativas como propagadoras de novas epistemes, assim como compreender o culto aos Nkissis e Orixás como aquele da dedicação e da busca, é uma chave para analisar o discurso dos mestres. A intensão não é desvelar aspectos dos cultos, mas sim, reconhecer como os terreiros produzem memórias e saberes importantes no âmbito da educação étnicorracial:

Alguém que deseja aprender os meandros do culto deve logo perder as esperanças de receber ensinamentos prontos e acabados de algum mestre; ao contrário, deve ir reunindo (‘catando’) pacientemente, ao longo dos anos, os detalhes que recolhe aqui e ali (as ‘folhas’) com a esperança de que, em algum momento, um esboço plausível de síntese será produzido’. (GOLDMAN 2006, p.24 apud BARBOSA NETO 2012, p.14)

As folhas e plantas, para povos de axé, são de suma importância para própria existência, assim como o Tempo. No cotidiano, o uso de ervas, plantas e árvores é fundamental para a sobrevivência religiosa, frente ao massacre epistemológico imposto pelos colonizadores. Por isso, a preservação de uma vida sustentável permeia o conhecimento sobre o mundo vegetal, a função de cada planta, a forma certa de cultivo e de retirada. Sem as folhas nada acontece no candomblé, como nos ensina o provérbio de origem Yoruba⁴, mas também presente em outras tradições religiosas, “Kosi ewe kosi orisà - *Sem Folha não tem Orixá*”

Nesse sentido, as folhas também são os saberes, manipulados de forma a enriquecer a comunicação com as energias e divindades. Mestre Efigênia chama atenção durante a sua aula, quando nos diz que ao invés de “catar folhas”, a disciplina deveria chamar-se “trocar folhas”, porque trocar é produzir conhecimento. O processo de aquisição de conhecimento, para os afroreligiosos, se dá nas trocas que fazemos em todos os espaços que circulamos, através dos diálogos diversos. A troca de saberes substitui a educação monológica tradicional e suas práticas engessadas, e sugere a diversidade como único caminho capaz de produzir conhecimentos que respeitem a população negra, as mulheres, e LGBT’s. A pedagogia emancipatória desses povos importa com o outro, reconhece – o como diferente, e não como inferior.

Nossas investigações buscam ‘catar’ os discursos provenientes dessas trocas, seja nos espaços educativos formais, ou naqueles informais, ou populares, em que o conhecimento está situado como disputa narrativa. Se nos espaços formais essa disputa se manifesta pela violência ao outro, nas comunidades afroreligiosas a disputa narrativa se estabelece na produção de conhecimento para o equilíbrio da vida, e da natureza como algo a ser constantemente construído pelas diferenças.

O exercício interpretativo, posicionado no conflito entre a ciência cartesiana e os saberes tradicionais, busca refletir como os mestres e mestras constroem discursivamente a afirmação de suas identidades afroreligiosas, por meio de uma ação *contra colonial*

⁴ Idioma da família nígero-congolesa do grupo Kwa. No Brasil, a língua ainda é falada em Candomblés que se reconhecem de origem Ketu ou Nagô. Também compreendida como uma comunidade cultural, construída na diáspora que se inspira nos povos de origem iorubana.

(SANTOS, 2015), que questiona a hegemonia da ciência e desconstrói as armadilhas do colonialismo. Ao refletir sobre a melhor maneira de coleta dos dados, a experiência de participante da pesquisadora aliou-se a inspiração etnográfica como forma de aproximar-se de análises no âmbito da cultura. Percebendo essa forte relação, buscamos o diálogo com os estudos sobre a cultura como forma de reconhecer a agência dos negros na formação do Brasil.

Exposta a intenção da pesquisa, tivemos a contribuição do professor Edgar Barbosa Neto, um dos coordenadores do Programa Transversal em Saberes Tradicionais. O professor é Doutor em Antropologia e leciona na Faculdade de Educação (FAE), pelo departamento de Ciências Aplicadas à Educação, bem como na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), pelo departamento de antropologia. Ele também atua junto ao programa de Formação Intercultural de Educadores Indígenas, e tem pensado aspectos filosóficos e antropológicos das religiosidades. Sua sugestão foi a de ouvirmos os “mais velhos”, e com isso fomos convidados a participar da aula inaugural da disciplina *Catar Folhas: Saberes e Fazeres do Povo de Axé*, ponto de partida para a coleta dos dados.

Após breve apresentação da pesquisa, o estudo se organiza primeiramente pela apresentação da disciplina aqui estudada, refletindo sobre os saberes na produção de conhecimento, apontando os objetivos e metodologia utilizada no estudo, e nomeando os sujeitos; O segundo capítulo trará os debates sobre linguagem e discurso; enquanto o terceiro está focado nos debates sobre o racismo religioso. O quarto capítulo se debruça em oferecer um breve panorama das afroreligiosidades, e dos processos de resistência, enquanto o capítulo cinco foi reservado ao debate das ciências hegemônicas e dos saberes tradicionais. As análises serão empregadas no decorrer do estudo; e finalizadas no sexto capítulo, onde serão apresentadas as considerações finais.

1.2. Sobre Saberes e Fazeres

Com o retorno do semestre letivo, em agosto de 2017, foi iniciada a disciplina *Catar Folhas: Saberes e Fazeres do Povo de Axé*, em sua versão noturna. Os mestres não eram desconhecidos, muitos deles transitavam em espaços culturais, e em movimentos sociais e culturais. Naquela ocasião, porém os veria enquanto professores, que conduziriam as disciplinas como mestres.

A disciplina, ofertada em dois períodos: diurno e noturno, compunha o quadro de disciplinas do *Programa Transversal em Saberes Tradicionais*. Naquele semestre, a formação

foi composta por cinco disciplinas, de ementas variáveis, que poderiam ser cursadas de forma livre, ou terem seu aproveitamento para obtenção do título de formação diferenciado, após número determinado de disciplinas cursadas. Para isso, o estudante precisaria cumprir 360 horas de curso, e ao final, receberia o título de *Especializado em Saberes Tradicionais*.

A edição noturna da disciplina ocorreu em formato menor que a ofertada para o turno matutino, com 60 horas. A quantidade de horas do formato noturno não foi divulgada pela coordenação, mas para além das datas de visitas em campo, marcadas nas comunidades de atuação dos mestres, foram realizadas quatro aulas na Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia (FAFICH) da UFMG, com de cerca de três horas e meia, das quais acompanhamos três.

A disciplina foi ministrada por diversos professores, como as mestras Mameto Muiandê (Mãe Efigênia Maria da Conceição), do Quilombo Manzo Ngunzo Kaiango em Belo Horizonte; a Capitã Pedrina de Lourdes, da Irmandade do Reinado de Nossa Senhora das Mercês e iniciada no Candomblé de nação Angola, no Nzo Atin Oyá Oderin; Iyanifá Ifadara (Nylsia Lourdes dos Santos), do Ilê Asé Asegún Itèsiwajú Aterosún de São José da Lapa em MG; e Pai Ricardo de Moura, zelador da Casa de Caridade Pai Jacob do Oriente de Belo Horizonte. Na página oficial do programa, *Saberes Tradicionais na UFMG*, são informados como assistentes das aulas: Tateto Kamugenan (Capitão Washington dos Santos), Makota Kidoialê (Cássia Cristina da Silva), e Mãe Marli de Araújo Campos. Tendo em vista que este estudo visa não reproduzir as hierarquias entre os participantes, evitando a distinção entre mestres e assistentes, todos serão amplamente tratados como mestres e mestras.

Os professores colaboradores foram Edgar Barbosa Neto, quem nos indicou para acompanhar as aulas; Isabel De Rose, vinculada ao departamento de Comunicação; Maria Aparecida Moura e Rubens Alves da Silva, ambos da Escola de Ciência da Informação; e Wagner Leite Viana, vinculado a Escola de Belas Artes.

Sobre a ementa apresentada pelo programa, o site oficial informa,

O curso abordará as artes rituais, os estilos de pensamento e os modos de existência das comunidades afro-brasileiras, em seus lados de Ketu, de Angola, do Reinado e da Umbanda. A disciplina traduz também o compromisso do Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais com o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, tornado obrigatório pela lei 10.639/03.

A disciplina se propôs ao estudo das artes rituais, dos estilos de pensamento e dos modos de existência. Tendo em vista que um dos desafios para o estudo das relações

étnicorraciais para a educação é abordar o racismo religioso, ela coaduna com a proposta da lei 10.639/03, instituída com o objetivo de dar visibilidade às culturas e histórias negadas pela historiografia oficial. Através de textos orais, e não apenas através da leitura de textos clássicos da antropologia, que reverberam racismos. As mestras trazem suas histórias como forma de refletir sobre as suas existências. Assim como essa, outras disciplinas que compõem o programa de saberes tradicionais buscam trazer os mestres como protagonistas.

1.3. Os saberes tradicionais na UFMG

A Universidade Federal de Minas Gerais já possui um histórico de ações, que propõe aproximações da universidade com os mestres em culturas populares e tradicionais. No artigo nomeado: *Por uma universidade pluriépistêmica: a inclusão de disciplinas ministradas por mestres dos saberes tradicionais e populares na UFMG*, Guimarães Et al. (2016) procuram apresentar um panorama do programa, apresentando um histórico da trajetória de desenvolvimento. Essas ações têm se pautado pelo conceito de “bem viver”, que reconhece os modos de vida sustentáveis como alternativa ao sistema hegemônico, que por sua vez institui uma forma predatória de relação com o mundo.

Guimarães Et al. (2016) destacam a importância dessas ações para a abertura da universidade à inclusão dos saberes tradicionais. Dentre eles, encontramos o projeto o *Literaterras*, que promove atividades de ensino, pesquisa e extensão, empenhadas na tradução, edição e publicação de livros de autoria indígena e afro-descendente. Os livros estão disponíveis gratuitamente no site, popularizando o acesso às publicações e contribuindo para a diversidade literária no Brasil. Grande parte desse acervo questiona a autoria individual, e se apresenta através de autoria compartilhada⁵.

A Formação Intercultural de Educadores indígenas (FIEI)⁶ é um outro programa de destaque. Ele tem modificado, de forma positiva, o cenário da educação e das licenciaturas na universidade, pois promove uma formação diferenciada aos estudantes indígenas, provenientes de diversos grupos étnicos, possibilitando sua atuação nas escolas em seus territórios. O projeto *Artesanato Cooperativo e Saberes Plurais*⁷, atua junto ao pólo do Jequitinhonha, e tem se dedicado a registrar memórias e tradições de mestres e mestras, bem

⁵ Mais informações em: Literaterras: <http://www.lettras.ufmg.br/indigena/>

⁶ FIEI: <https://www2.ufmg.br/drca/drca/Home/Graduacao/Processos-Seletivos/Formacao-Intercultural-de-Educadores-Indigenas-FIEI>

⁷ Saberes plurais: <https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/saberesplurais/projetos/>

como a trabalhar com a juventude, na formação de redes de informação através da apropriação de ferramentas tecnológicas. Com isso o programa cria redes e valoriza a produção de artesanato no Vale do Jequitinhonha.

Guimarães ET al. (2016) também lembram da atuação do *Fórum.doc BH*, realizado pela Associação Filmes de Quintal⁸, em parceria com a UFMG, e que possibilitaram a exibição de filmes de autoria indígena, destacando as mudanças promovidas pelo Festival de Inverno da UFMG, em 2012, responsáveis por potencializar as discussões relativas ao chamado ‘Bem Comum’. Em sua 45ª edição, o Festival de Inverno⁹ anunciava em sua página a participação dos povos Guarani-Kaiowá, como forma de demarcar a necessidade de construção de espaço de partilha na universidade. No mesmo ano ocorre o seminário “A Cosmociência Guarani, Mbyá e Kaiowá”, bem como das palestras realizadas pelo líder Xamã Yanomami Davi Kopenawa.

Destacamos a importância de outras experiências que não foram apresentadas por Guimarães ET al. (2016), mas que são relevantes para o debate sobre a inclusão dos saberes populares e tradicionais nas universidades. Uma delas é a atuação do Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade (NEIA)¹⁰, que tem realizado estudos no campo da literatura, e mantido o portal Literafro¹¹, dedicado a produção de artigos e resenhas de produções literárias negras.

Podemos destacar também o NUQ (Núcleo de Estudos em Populações Quilombolas e tradicionais)¹², da FAFICH, que desenvolve estudos junto às comunidades Quilombolas, Congadas, terreiro e ribeirinhas. Bem como os programas que discutem a inserção e permanência de negros, através das políticas afirmativas, como o Núcleo de Pesquisa em psicologia social Conexões de Saberes (Antigo programa Conexões de Saberes) e o *Núcleo Ações Afirmativas na UFMG*. Esses grupos atuam como núcleo de estudos em estudos étnicorraciais, reunindo diversos estudos de pesquisadores desde a graduação até o doutorado.

Experiências, como a institucionalização do Programa Transversal em Saberes Tradicionais, expõem avanços no debate sobre a universidade enquanto espaço do saber hegemônico, e a necessidade de sua desconstrução. Sua aprovação se dá pela resolução nº 19/2017, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG, ainda que tenha enfrentado

⁸ Associação Filmes de Quintal: <http://filmesdequintal.org.br/>

⁹ Festival de inverno: <https://45festivalufmg.wordpress.com/o-bem-comum/>

¹⁰ Núcleo de estudos interdisciplinares da alteridade: <http://www.letas.ufmg.br/nucleos/neia/>

¹¹ Literafro (Portal de literatura afro-brasileira): <http://www.letas.ufmg.br/literafro/>

¹² NUQ (Núcleo de Estudos em Populações Quilombolas e Tradicionais): <http://www.fafich.ufmg.br/nuq/>

muitas dificuldades para manter o formato do programa, mediante aos constantes cortes de verbas na educação.

Nesse estudo destacamos a importância do registro, e da memória de experiências educacionais democráticas, que se encontram ameaçadas pelo projeto fascista do atual governo. Ao fim desse estudo, recebemos a infeliz informação de que o programa se encontra ameaçado. A tentativa de desarticulação do programa reflete o incômodo da presença dos saberes negros na universidade, e no amplo caminho a ser percorrer para descolonização dos espaços educativos.

1.4. Objetivo geral e específicos

O estudo investiga as relações entre religiosidades e escola, a partir do discurso de mestres em saberes tradicionais, pertencentes ao Candomblé e ao Reinado, que ministraram a disciplina Catar Folhas: fazeres e saberes dos povos de axé, na UFMG. Procuramos ouvir e dialogar sobre as experiências educativas, bem como sobre a maneira pela qual esses sujeitos percebem o racismo religioso em nossa sociedade, e expressa nos diversos ambientes educativos, dentre eles a própria universidade.

Assim, o estudo ouviu os mestres selecionados, transcrevendo os dados para posterior análise. Nas análises buscamos problematizar as experiências dos mestres sobre a escola, no que tange o pertencimento à uma comunidade tradicional aforreligiosa. Para melhor visualização do que foi identificado no estudo, foi produzido um gráfico, que demonstra os espaços de ocorrência dos eventos resgatados nos discursos. Esses eventos também foram classificados em racistas e antirracistas, conforme o contexto de ocorrência.

A tabela foi realizada com o intuito de compreender quais espaços se destacavam dentre as entrevistadas, e será evidenciada mais à frente, na pesquisa. O estudo compreende que o registro da experiência na universidade, é necessária como memória de prática educativa emancipatória, bem como de valorização do magistério popular, e de terreiro. Sob o discurso de laicidade da escola, existe todo um projeto hegemônico católico e racista, de negação das culturas afro-brasileiras, em especial as de terreiro.

1.5. Escuta de saberes ancestrais: a metodologia de pesquisa

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com foco na apreensão dos significados atribuídos à realidade social. Nesse sentido, o contexto social e de produção dos discursos é determinante nas escutas, assim como uma abordagem preocupada em analisar questões da subjetividade dos sujeitos.

Com inspiração na *abordagem etnográfica*, nosso estudo adota algumas compreensões sobre a *pesquisa participante*, como metodologia de ação no campo em que pesquisador e pesquisado, ou sujeitos participantes, se interagem, e ambos assumem a função de investigadores, estudiosos e protagonistas. Nesse sentido, os sujeitos participantes são aqueles que produzem junto, em diálogo, os conhecimentos.

A pesquisa participante pode ser considerada a presença do pesquisador como um compromisso ideológico de libertação, ou seja, sua condição interpretativa é parte da ação que visa denunciar desigualdades decorrentes de processos históricos como a escravidão e o racismo. As discussões de classe, de gênero e raça influenciaram diretamente a diversidade de técnicas qualitativas de investigação, para Gatti e André (2010):

O clima favorável ocorreu porque os anos de 1960 foram marcados por vários e fortes movimentos sociais, pelas lutas contra a discriminação racial, pela igualdade de direitos. As abordagens qualitativas procuravam dar voz a todos os participantes, mesmo os que não detinham poder ou privilégio, o que combinava muito bem com as ideias democráticas e com as causas sociais daquele período. (p.9)

As técnicas que propunham uma análise sobre os significados, ao invés dos números e dos dados quantitativos, foram determinantes para a configuração do campo de pesquisa em educação, ciências sociais e linguagem. Ao propor uma análise da realidade social, a partir dos discursos, acreditamos viabilizar dialogicamente um processo dinâmico de construção de significados, que se envolvem na interação de um evento comunicativo entre pesquisadora e os sujeitos. Reconheço-me como *sujeito participante* na medida em que me engajo criticamente na denúncia dos impactos do racismo religioso nas trajetórias educativas, dentro e fora da escola, bem como ao apresentar reflexões epistemológicas que regem os discursos dos participantes.

Entendendo que a compreensão dos discursos racistas perpassa pelo entendimento da ciência como um projeto hegemônico, podemos dizer que o ato de invisibilizar os saberes resulta em um *epistemicídio*: “a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena (SANTOS e MENESES, 2010, p.16)”, e que o modelo da diferença cultural disposto pelo mundo moderno, cristão e ocidental, é o da subalternidade. Nesse

sentido a análise pautada nos significados nos permite apontar como as forças da elite atuam na manutenção das hierarquias de poder, bem como a linguagem pode ser adotada como uma ferramenta para o inverso: a produção de discursos contra coloniais.

Assumimos, portanto, uma visão interpretativa dos discursos nesse estudo, atrelada aos estudos do âmbito das culturas. Apresentando o pensamento do antropólogo Alfred Kroeber (1876-1960), que contribuiu no desenvolvimento do conceito de cultura como algo multilinear, e não como algo inato ou uniforme, Laraia (1986) acredita que o homem, como único produtor de cultura, afasta-se da natureza para superar suas limitações orgânicas, e que, por isso, “Ao adquirir cultura perdeu a propriedade animal, geneticamente determinada, de repetir os atos de seus antepassados, sem a necessidade de copiá-los ou de se submeter ao processo de aprendizado” (p.42). Nesse sentido, assim como a linguagem, a cultura é algo aprendido na relação disposta nas comunidades de terreiro.

A produção de textos, sejam orais ou escritas, é um traço diferenciado dos seres humanos. A presença de textos multimodais nos terreiros, permitem pensar uma enorme cadeia de textos, que se interceptam para a renovação das culturas. O processo de escolarização, por sua vez, é o processo sintético de produção dos textos, hierarquizados pelo domínio da escrita. A presença de mestres tradicionais na universidade induz o deslocamento da centralidade do texto escrito na mediação educativa, dando espaço a palavra-corpo, a corporeidade negra.

1.5.1. Quem vem lá? Sou eu: os sujeitos da pesquisa

As chamadas comunidades tradicionais, onde se desenvolvem a religiosidade afro-brasileira se caracterizam como espaços de resistência, em que se preservam e recriam valores civilizatórios através de práticas sociais, orientadas pelas cosmovisões africanas e afro-brasileiras. Os espaços, terreiros e irmandades, se assumem como espaços de preservação da ancestralidade africana e afro diaspórica. Nesse sentido ele atua como formador de uma identidade positiva aos descendentes de africanos no Brasil.

O uso, nessa pesquisa, dos conceitos de *comunidades tradicionais*, ou *religiosidades afro-brasileiras* é adotado como forma de posicionar as trajetórias adotadas pelos terreiros e reinados, como narrativas de confluência, oriundas dos contatos com os povos indígenas. Nesse sentido, preferiu-se não utilizar o termo *matriz africana*, entendendo que se existe uma matriz africana, com o tempo e as estratégias de resistência foram transformadas por crioulos

e africanos como forma de sobreviver no contexto colonial e de sequestro, que os desterraram de suas terras originais.

A interpretação da ancestralidade como fazer filosófico essencial permeia tradições culturais tanto dos povos originários quanto da população africana escravizada. A similaridade entre interpretações de mundo tanto aproximou as populações que compartilhavam da mesma situação, de cativo e exploração, africanos e indígenas. Dentre as semelhanças que podemos apontar nos saberes afro-ameríndios é a construção do ancestral como algo interrelacionado com todos os seres da natureza.

O uma planta, um animal, uma pedra ou até mesmo um humano, pois as cosmovisões afro-ameríndias se ocupam em não hierarquizar os seres no mundo, ou seja, para haver um equilíbrio do mundo e da sociedade, é preciso que reconheçamos a importância de preservarmos e mantermos nossos ancestrais, que alimentam a nossa terra. A figura do mais velho como aquele que conduz os saberes, como biblioteca que guarda uma coleção de saberes ancestrais, também é percebida a partir do reconhecimento de que eles também são importantes portadores das narrativas de luta, revolta e resistência da população escravizada.

quanto mais velho de idade mais valor a pessoa tem/não é aquela coisa de pegar o velho e por num asilo/falando que tá pagando caro pra poder manter/não/para o africano o velho ele tem o seu valor/porque ele tem o seu saber/do aprendizado que ele fez/e da maneira como ele vê/dentro da medicina natural/eles conhecem como ninguém/eu sei porque o pouco que eu aprendi/já é um volume grande e de muito valia que/as pessoas não fazem ideia/né? As pessoas não fazem ideia/então contribuir no que eles chama hoje de saúde integral/porque ele vai cuidar do corpo/vai cuidar do espírito/e cuidar com sabedoria/e isso pode mudar o mundo/porque hoje as pessoas adoecem mais/por não saber viver/a doença no mundo/aliás a doença do século é a depressão/e depressão decorre da falta de entendimento da vida...e da não aceitação da vida (Mestra Pedrina, 2016).

Mestra Pedrina realiza a distinção entre o tratamento dado aos mais velhos nas comunidades tradicionais, e aquele comum, imposto pelas sociedades ocidentais. Essa diferença se dá no conflito entre as visões de mundo, pois enquanto na sociedade ocidental os anciãos são aqueles que deixaram de contribuir com sua vitalidade para a sociedade, sendo descartáveis, para o capitalismo. Para essas comunidades ele é valorizado e reverenciado mediante ao reconhecimento da sua experiência nas tradições.

Os mestres aqui pesquisados possuem uma intelectualidade de base orgânica e não sintética, como acontece na universidade. Se as bancas são formadas majoritariamente por homens brancos, as pessoas que confirmam o conhecimento de um mestre tradicional, o confiam porque ele demonstra através de práticas discursivas e ações, que é um grande sábio dos saberes das tradições.

A pesquisa compreende os sujeitos dessa pesquisa, independentemente de sua escolarização formal, como especialistas em saberes valiosos, de culto ao ancestral e a natureza. Na medida em que eles ocupam os espaços da universidade eles também se tornam porta-vozes de pautas essenciais, que toquem sobre a garantia de cidadania plena aos povos tradicionais afroreligiosos. As mestras e o mestre entrevistados por essa pesquisa foram:

Mestra Cássia Cristina (Makota Kidoialê):



Fonte: página pessoal da mestra em uma rede social

Mestra Cássia, que responde sob o nome tradicional¹³ de Kidoialê, é filha biológica de Mestra Efigênia, e assume o título de Makota¹⁴ no terreiro, que é reconhecido como território remanescente quilombola, nomeado de: Manzo Ngunzo Kaiango. Nascida 1969, é ativista, militante negra, poeta e escritora, ela tem se destacado no engajamento da luta antirracista e na afirmação das identidades tradicionais e quilombolas. É assessora da Compir (Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial), e do Conselho Nacional de Cultura, participando também da Comissão de Povos e Comunidades Tradicionais do Estado de Minas Gerais, bem como do comitê da diversidade e combate a Intolerância Religiosa de Minas Gerais. Com ensino básico incompleto, a mestra é coautora do livro: *Manzo, Ventos Fortes de um Kilombo*.

O território de atuação da mesma se dá entre o espaço situado no Bairro de Santa Efigênia, região centro-sul de Belo Horizonte, e o terreiro construído no município de Santa Luzia, região Metropolitana de Belo Horizonte. Kidoialê se destaca pela participação em mesas de debate, palestras e seminários, onde evidencia a necessidade de uma alfabetização

¹³Dijina, s.f. Nos candomblés bantos e na Umbanda, nome iniciático pelo qual o filho ou filha-de-santo será conhecido após a feitura. (OC) – Do quimbundo dijina, nome. (LOPES, 2003)

¹⁴ Ver no glossário.

específica para quilombos e terreiros, a partir dos princípios e saberes tradicionais, como forma de valorizar as crianças e adolescentes pertencentes à comunidade.

Mestra Pedrina:



Fonte: segunda preta.com

Mestra Pedrina, nascida em 1963, é capitã do terno de Massambique de Nossa Senhora das Mercês, no Reinado de Nossa Senhora do Rosário, em Oliveira, cidade localizada na região Centro-Oeste Mineira. É a primeira capitã mulher do terno, função anteriormente atribuída apenas aos homens. Estudiosa das culturas afro-brasileiras, ela tem se dedicado em manter as tradições da religiosidade católica negra, através da preservação do Reinado. A mestra, que também é pesquisadora das “culturas bantu”, é aposentada, e graduou-se em ciências contábeis (SOARES, 2016). Iniciada no Candomblé de Angola no terreiro Nzó Atin Oyá Oderin, localizado no bairro Piratininga região de Venda Nova, em Belo Horizonte, a Mestra percorre os territórios de Oliveira, Belo Horizonte e Sabará, cidades onde se divide entre obrigações religiosas e atendimentos diversos. Considerando-se uma inter-religiosa, a mestra que estudou em uma escola católica, e tentou ser freira, hoje auxilia pessoas que precisam de orientação espiritual, bem como ensina sobre plantas, rezas e uso das folhas.

Em 2016, o Laboratório de Edição da Faculdade de Letras da UFMG publicou, sob a organização da professora Sônia Queiroz, o audiolivro *Vissungos no Rosário: cantos da tradição bantos em Minas*, que contou com a participação de vários mestres e mestras das

tradições religiosas populares. Na publicação está presente a performance *Abá cuna Zambi pala oso*, cantada e tocada pela Mestra, e que compõe a coletânea.

Mestre Washington:



Fonte: página pessoal do mestre em uma rede social

Tata de Nkissi¹⁵ no terreiro Nzó Atin Oyá Oderin, Mestre Washington integra a comunidade, onde é reconhecido pelo nome tradicional de Kamugenan. Nascido em 1985, Washington é ativista do movimento negro, e tem se debruçado em denunciar aquilo que ele chama de cristofascismo, um projeto político evangélico que determina a exclusão das religiosidades Afro-Brasileiras. Possui, além do grande conhecimento sobre o candomblé de Angola, saberes relacionados aos Reinados, através de sua presença como capitão do reinado, no Terno de Nossa Senhora das Mercês. Prática herdada pelos vínculos com sua tia biológica, Mestra Pedrina. Atuou na juventude do CENARAB - Centro Nacional de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira, e hoje é membro do Comitê Estadual de respeito à diversidade religiosa em Minas Gerais. Participa do conselho editorial da Revista Senso e do Conselho Executivo do Instituto Bambar, de valorização da Cultura Afro-Brasileira. Graduado em jornalismo, pela faculdade Estácio de Sá, Washington atuou como Âncora, produtor e repórter da rádio Band News FM. Em suas publicações na revista Senso, o mestre busca refletir sobre questões relativas à cosmovisão de sua tradição. Temos nesse sentido, o artigo *Experiência do Axé*¹⁶, em que relata sua experiência de inserção junto ao candomblé, refletindo sobre os significados dados a sua iniciação; e a crônica *Sobre a morte de mãe Stella de Oxóssi*¹⁷, em

¹⁵ Tata-de-inquice, s.m. Tata, pai-de-santo (BH) – Q.v. tata e inquice. (LOPES, 2003, p.211)

¹⁶ Oliveira, Washington Luís Santos. Experiência do Axé. Revista SensoNº1. Abril/Maio de 2017, p.17. Link para a leitura: < <https://revistasenso.com.br/edicao-01-abril-maio/#fb0=17>>

¹⁷ Oliveira, Washington Luís Santos. Sobre a morte de mãe Stella de Oxóssi: <https://revistasenso.com.br/2018/12/28/sobre-morte-de-mae-stella-de-oxossi/>

que o mestre reflete sobre a passagem de mãe Stella do mundo material para o mundo o espiritual.

Mestra Efigênia (Mameto Muiandê):



Fonte: Saberes tradicionais.org

Mameto é matriarca do terreiro Manzo Ngunzo Kaiango, a mestra, nascida em 1946, também participa ativamente de eventos, seminários e cursos da universidade. Destaca-se em Belo Horizonte pela liderança no quilombo/terreiro. Sem escolarização, ela é uma importante guardiã dos saberes orais dos candomblés de raiz Angola, e escreveu o livro *Manzo: ventos fortes de um Kilombo*, em coautoria com mestra Cássia, sua filha biológica.

2. Aprendendo a colher: os estudos da linguagem como metodologia de análise

A fundamentação teórica construída nesse estudo é interdisciplinar, orientada pela própria tradição da análise do discurso crítica (ADC). A percepção da linguagem como prática social no mundo, nos permite pensar em como os discursos dos mestres estão posicionados politicamente, em seus territórios do saber, nos espaços políticos, e na universidade.

Compreendemos os sujeitos dessa pesquisa como participantes da realidade social e não como simples objetos de observação. Nesse sentido, é necessário abordar os dados como produtos de interação, em que os mestres buscam construir significados, ao mesmo tempo em que desenvolvem epistemologias diversas. Essa forma de abordagem da língua se ocupa em considerar a linguagem como prática social e, portanto, uma ação frente ao mundo. As práticas discursivas são, portanto, formas de intervenção e interpretação do mundo.

A mudança de foco dos estudos linguísticos, centrados na gramática estrutural, para os estudos pautados na compreensão dos sentidos e das intenções do enunciado, se deu através

do chamado giro linguístico, ou giro discursivo. O movimento que ocorre entre as décadas de 60 e 70 (DIJK, 2004) promove a transformação da antropologia, sociologia, psicologia e linguística, ultrapassando as fronteiras disciplinares, construindo uma metodologia interdisciplinar preocupada com a produção de discursos, e como eles atuam na construção da realidade social.

Essa virada reflete sobre a importância do conhecimento na produção do discurso, pois é o pressuposto fundamental para que o mesmo seja processado “as pessoas leem, compreendem e decoram histórias em termos de narrativa e de outros esquemas de conhecimento de sua própria cultura” (DIJK, 2004.p.8). Nesse sentido, os sujeitos do discurso são sujeitos que detêm de conhecimentos partilhados e apreendidos socialmente, no cotidiano de suas comunidades. E, por isso, carregam consigo particularidades do contexto das tradições, que jamais podem ser compreendidos em sua íntegra, mas que, ao serem observadas durante as conversações, nos fornecem um corpus de análise que estimula às reflexões sociais sobre a condição do negro no Brasil,

É esse esforço geral e transdisciplinar que é agora chamado de “análise do discurso” – embora o termo mais gerais “estudos do discurso” talvez seja mais apropriado, já que ele inclui não somente a “análise” propriamente dita, mas também “teorias”, aplicações, críticas e outras dimensões da investigação acadêmica. (DIJK, 2004.p.8)

Os psicólogos sociais e linguistas críticos, rememorando a escola de tradição crítica de Frankfurt, na década de 70, passaram a se interessar em compreender as relações de poder, dominação e desigualdade social, sua reprodução e combate, através dos discursos. Isso não quer dizer que todos os problemas sociais possam ser compreendidos em sua totalidade no nível discursivo, pois a complexidade social, marcada pela materialidade da pobreza, e pelas limitações de acesso à educação de qualidade, só podem ser resolvidas através de um intenso esforço revolucionário de eliminação das desigualdades. Mas linguagem tem um papel essencial na construção de ideologias de inferioridade, necessárias para manutenção dessas mesmas lógicas de exclusão social. Dessa forma, assim como as condições materiais, a ideologia é utilizada como forma de controle da ordem social e do estado. Dessa forma, tensionar o racismo através dos discursos é uma forma de atuar sobre a sociedade no combate ao racismo, e as demais formas de preconceito.

Os preconceitos estruturais, como o racismo e o machismo, se estabelecem como lógicas de poder, e através da análise da reprodução de discursos públicos, percebemos a intensidade das discriminações de gênero, raça e classe presentes nos espaços políticos,

mediáticos e jurídicos, e que tendem a ser reproduzidos nos diversos espaços da sociedade, diante do impacto dessas instituições na sociedade.

Sendo eles práticas sociais de manutenção das desigualdades e das hierarquias, os discursos das elites nesses espaços buscam demarcar a inferioridade e atribuir valores negativos sobre as populações marginalizadas, sobretudo negras, de vilas e favelas.

Para DIJK (2015), o discurso tem papel fundamental na reprodução do racismo. Isso porque as elites propagam discursos de dominação que servem aos projetos coloniais de hegemonia de racial. O autor evidencia o colonialismo, a eugenia, as limpezas étnicas, dentre outras práticas criminosas da elite econômica mundial, como ações sustentadas por ideologias racistas propagadas em discursos que inferiorizam o outro, por sua pertença étnica ou racial. Para Djik (2015) os discursos atuam como organizadores globais de um sistema ideológico construído pelas elites. Eles se organizam através da afirmação dos aspectos positivos do “nós” (o grupo de dentro) e negativos do “eles” (o grupo de fora).

Os que compõem o grupo de dentro, as elites, se estabelecem suas narrativas como norma de humanidade, e nesse momento a *branquitude normativa* se estabelece como modelo, em que tudo aquilo que se aproxima do homem branco é tido como natural e padrão, e tudo que se desvia dessa norma é visto como um desvio, anormalidade e defeito. Para Dijk (2015) as práticas discursivas da elite são fundamentalmente racistas, por utilizarem os organizadores globais de exclusão. Imerso a essa situação, os estabelecimentos de ensino funcionam como equipamento ideológico de valores que privilegiam os brancos e excluem os sujeitos negros.

“Eles” são aqueles que precisam ser convertidos, assimilados, civilizados pela escola, e pela igreja, e é por isso que as instituições são necessárias para esse regime de dominação. Através delas temos o reforço de preconceitos e estereótipos contra à população pobre e negra, e do racismo como um sistema de dominação simbólica. Nesse sentido a desigualdade material aliada ao discurso da branquitude falseia um processo de ascensão social e econômica, que só se dá pela conversão aos valores brancos. A subjugação cultural e religiosa se dá através de discursos que reproduzem ideias de que o negro precisa adotar a religião cristã, frequentar lugares, absorver o conhecimento e as tradições dos colonizadores.

Esses discursos, ao tornarem-se públicos, executam o projeto de manutenção das desigualdades. Eles não são a “voz do povo”, mas educam o povo a pensar a partir da lógica de pensamento ocidental,

Mais do que qualquer outro discurso, o discurso pedagógico define a ideologia oficial e dominante, estabelecendo o conhecimento e a opinião oficial, sem dar lugar à controvérsia. É dessa forma que muitas crianças, pela primeira vez, recebem informações sobre os povos de outras partes do mundo, sobre imigração ou sobre negros ou povos indígenas de outra parte da cidade, do país e do continente. (DJIK, 2008, p.22)

Por isso, nas experiências educativas de mulheres e homens negros, percebemos que a escola funciona muito mais como um lugar de manutenção dos lugares sociais de exclusão, do que de aprendizado. O discurso, assim como o lugar social, determina quais são as posições na hierarquia que negros e brancos podem ocupar. Nessas posições Branco é “Doutor” e os outros são os que estão abaixo, os negros.

...lá dentro tinham aqueles que eram privilegiados e aqueles sabiam que ia favorecer os privilegiados/ então/ eu sempre olhava assim a educação/ Porque a educação nos mantinha com conhecimento/ de que branco era o Doutor e nós estávamos abaixo disso (Mestra Cássia, 2017).

Nesse sentido, assim como o discurso dominante estabelece ideologicamente uma relação positiva com o “eu”, e negativa sobre o “nós”, os não-brancos (DJIK, 2008), os discursos antirracistas, produzidos pelos participantes dessa pesquisa, visam afirmar identidades coletivas e denunciar o sistema ideológico que vigora na sociedade, e que reflete nos ambientes educativos. Atualmente mulheres negras têm evidenciado o debate em torno do conceito de *lugar de fala*. Cansadas de serem sempre faladas pelos grupos dominantes, elas reivindicam o direito de falar sobre si mesmas, e sobre suas próprias histórias.

A discussão reflete sobre a importância do protagonismo dessas mulheres em debates que interpelam o gênero e a raça. O movimento, que ascende majoritariamente entre jovens mulheres negras, entende que a ocupação em espaços hegemônicos, como academias de pesquisa e espaços da política burocrática, possibilita a mudança dos lugares sociais de mulheres negras. Frente a esse debate, consideramos importante tecer alguns apontamentos que possam pensar lugar de fala através dos estudos do discurso, e pelos estudos da antropóloga Lélia González.

2.1. A pesquisa em linguagem e a investigação com os mestres afroreligiosos

A linguagem é a forma primordial pela qual exercitamos nossos pensamentos e constituímos novas ideias (DIJK, 2004, p. 46). Uma análise em nível de discurso permite compreender como essas relações tanto subjetivas, quanto de ações no mundo, se expressam.

A perspectiva de tomada dos enunciados como unidades mínimas de fala nos auxilia na compreensão do impacto do racismo religioso sob a vivência educativa dos mestres. Essas vivências ora violentas, quando nas instituições de ensino formal, ora de intensa autoestima e afirmação, quando construídas por meios de práticas educativas de afirmação da identidade, como nos terreiros. Sendo assim, consideramos os discursos dos mestres como produtores de imaginários positivos da população negra, e os evidenciando como práticas de produção do saber.

O lugar social atribuído aos adeptos do terreiro segue sendo os que foram demarcados pela escravidão e pelo colonialismo. Ainda que, em constante resistência, esses sujeitos têm sido tratados como aqueles determinados aos piores lugares da sociedade, ausentes da cidadania completa, e acesso aos direitos básicos. A experiência de inserção dos mestres incomoda e confronta as normas da universidade, ainda que não tenha força para alterar o lugar social de mestres e mestras, sinaliza a possibilidade de que o protagonismo dos mestres seja evidenciado.

Nesse sentido, podemos dizer que o direito de falar sobre si, em um espaço hegemônico e branco se traduz como um lugar de fala, em que os mestres assumem o protagonismo de suas histórias e tradições, mas não altera o quadro e os processos de seleção, que exigem a trajetória acadêmica de um homem branco.

Para além do simples ato de falar, a língua infere ideologias diversas, que refletem na realidade social. No discurso encontramos não só a produção de pensamento do sujeito que o produz, mas outras tantas vozes, materiais e espirituais, experiências de vida e até mesmo as interferências do discurso público. Isso porque quando alguém diz algo, de maneira ideológica, também diz sobre suas crenças sobre o mundo, e suas relações com ele.

Para Oliveira (2005), o processo de construção do discurso ocorre em meio a uma intensa profusão de vozes sociais em um campo de interceptação, em que forças centrípetas sugerem uma linguagem unitária, enquanto as centrífugas expressam a plurivocidade social e histórica. É nesse intenso movimento que a linguagem manifesta como forma de resistência, ao ser uma tecnologia capaz de produzir uma série de contra discursos. Se o pensamento colonialista se estabelece pela imposição de ideias e criação de dicotomias para inferiorizar “o outro”, os povos tradicionais encontram em sua própria capacidade de produzir linguagem, os discursos contra coloniais, que implicam na dissolução de imaginários impostos pela colonização.

Durante toda minha graduação em língua portuguesa, na Faculdade de Letras, cursei apenas uma disciplina obrigatória que tratava sobre as relações da linguagem com as

sociedades. Através da disciplina pude ter contato com a sociolinguística, uma abordagem que se preocupa com a análise do uso social da língua, ao invés de sua estrutura. Essa perspectiva de abordagem é um passo frente a necessidade de desarticulação do colonialismo, ainda que se encontre marginalizada nas academias. A língua portuguesa não tem a regularidade com a qual os colonizadores pensavam, ela é antes de tudo uma língua que marca a diversidade histórica do país, e por si só, expressa a diversidade que o compõe. Negros, indígenas, e outros grupos populares promoveram o surgimento de variantes linguísticas extremamente significativas. Não só nas marcas de regionalismo, mas as próprias formas de existência proporcionadas a esses povos, essas línguas em tensão com a formal, provocam preconceitos de ordem social.

Ao identificar cada brasileiro como fluente em sua língua, observando as variações regionais, e dialetais, a sociolinguística propõe uma análise que respeita as culturas e suas diversidades, uma forma de desconstruir o ensino de língua portuguesa, centralizada na gramática, da língua culta e ou formal.

Um dos autores mais importantes no campo da sociolinguística é Marcos Bagno, que desenvolve o conceito de *preconceito linguístico*, e compreende a discriminação sofrida por indivíduos que produzem desvios de norma na língua padrão, tratados como analfabetos ou ignorantes. Ao apontar a existência do preconceito linguístico, o autor avança no debate no que tange a racialização dos usos da linguagem. No artigo *O impacto das línguas bantas na formação do português brasileiro de 2016*, o autor afirma que a escravização e o colonialismo produziram condições para que a língua brasileira obtivesse grande influência dos escravizados africanos, e que, por esse motivo, temos um português influenciado pelo grupo linguístico Bantu, oriundo da África Centro-ocidental.

Através da contextualização sócio histórica da presença de africanos no Brasil, o autor acredita que esses povos não formaram línguas crioulas no país devido à própria dinâmica de escravização, mas que desenvolveram uma variante do português que se difere do europeu. Para ele essa variação é a que se espalha e é falada majoritariamente em todo país. Nesse sentido, Bagno acredita que o preconceito opera como através da hierarquização social, e se expressa na recusa pela variante falada hoje pela população pobre,

As condições de vida e de trabalho dos escravos, inicialmente nas lavouras de cana de açúcar do Nordeste, mais tarde, no século XVIII, nas extrações de ouro de Minas Gerais e, no século XIX, nas fazendas de café do Vale do Paraíba, impediam que eles tivessem um contato intenso e regular com a língua dos seus senhores. Por isso, através de um processo chamado de transmissão linguística irregular (termo proposto pelo linguista brasileiro

Dante Lucchesi, 2003), eles aprendiam o português de forma fragmentada e assistemática. Esse português, então, era reestruturado, regramaticalizado pelas gerações seguintes para que pudesse atender a todas as necessidades de interação verbal de seus falantes. Com isso, foi se formando ao longo do tempo o vernáculo brasileiro, isto é, a língua da imensa maioria da nossa população, com uma gramática muito diferente da gramática das variedades urbanas de prestígio. (BAGNO, 2016.p.24-25)

Tanto a presença de africanos quanto a existência de cerca de 1200 línguas ameríndias permitem configurar o português brasileiro como uma língua de contato, que se deu frente as condições de escravização no Brasil. Para Bagno (2016) as línguas de origem Bantu, com destaque no quimbundo, Umbundo e Quicongo, falados hoje em África e em alguns espaços afroreligiosos no Brasil, correspondem a 71% da influência das línguas africanas no português brasileiro. Com os escravizados também veio o Iorubá, mas em menor número, proveniente da região Centro-Oeste Africana. As línguas iorubanas se expandiram junto aos terreiros de candomblé na Bahia, enquanto as línguas de Angola e do Congo estiveram presentes para além desses espaços, já que os povos dessa origem foram os primeiros a habitar o país.

No compilado de textos de Lélia González, com o nome de *Primavera para as Rosas negras*, Lélia González (2018) afirma que o processo de escravização no Brasil resultou na criação de uma língua específica, o *Pretuguês*, já que a língua falada em nosso país toma forma à partir da diáspora africana. Como a língua e a cultura estão intrinsecamente ligadas, a autora diz que o *Pretuguês* evidencia a influência africana na colonização brasileira, o que assombra as elites que pregam a existência de uma língua culta, que nem eles mesmo dominam. Já que foram igualmente alfabetizados pela mulher negra, ou “a mãe preta” da sociedade colonial.

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chama a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram a presença desse r no lugar de l, nada mais que é a marca linguística de um idioma africano, no qual l inexistente. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erros dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o que está em tá e por aí afora. Não sabem que tão falando pretuguês.

E por falar em pretuguês, é importante ressaltar que o objeto parcial por excelência da cultura brasileira é a bunda (esse termo provém do quimbundo que, por sua vez, e juntamente com o ambundo, provém do tronco linguístico bantu que “casualmente” se chama bunda). E dizem que significante não marca... Marca bobeira quem pensa assim. De repente bunda é língua, é linguagem, é sentido é coisa. De repente é desbundante perceber que o discurso da consciência, o discurso do poder dominante, quer fazer a gente

acreditar que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência européia, muito civilizado, etc e tal. (GONZÁLEZ, 2018.p.208)

Para Lélia o que ocorre é que o pensamento social brasileiro se constrói através de uma *denegação*, ao recusar a existência da escravidão ele precisa necessariamente ocultar a contribuição africana para a língua e a cultura, e por isso, falsear a ideia de uma língua portuguesa, e da cultura brasileira. Assim, também, os aspectos culturais de africanos e crioulos passam a ser reprimidos não só fisicamente, mas também ideologicamente. Ao mesmo tempo, para autora, é impossível negar que, as mulheres escravizadas tiveram um papel pedagógico fundamental na formação das famílias brasileiras, pois foram elas que, ao educar, transmitiram os valores essenciais, assim como a língua aos filhos dos senhores de engenho. São, portanto, as protagonistas da cultura brasileira.

Compreendendo a linguagem como um elemento essencial para a socialização e apreensão de valores, fora a “mãe preta”, que na sociedade colonial teve sua condição de humanidade negada, quem ensinou a todos a “língua da Bunda”. Esse português, bem diferente daquele do colonizador, é a língua que se popularizou em todo o território levando não só características estruturais como também culturais.

Ela, simplesmente, é a mãe. É isso mesmo, é a mãe. Porque a branca, na verdade é a outra. Se assim não é, a gente pergunta: que é que amamenta, que dá banho, que limpa cocô, que põe prá dormir, que acorda a noite prá cuidar, que ensina a falar, que conta história e por aí afora? É mãe não é? Pois então. Ela é a mãe desse barato doido da cultura brasileira. (GONZÁLES, 2018, p. 204-205)

Nesse sentido, um estudo da linguagem, comprometido em refletir sobre as relações raciais no Brasil, auxilia a compreensão do pensamento social brasileiro numa perspectiva negra. Restrito a uma “elite intelectual” brasileira, que segue propagando a democracia racial, o pensamento social brasileiro perpetua a ideologia luso-tropicalista, que sofisticada o racismo e fundamenta preconceitos diversos. Em busca de fortalecer a construção de outras epistemologias, esse estudo adota a categoria de *amefricanidade*, proposta por Gonzáles (2018), como um processo de instauração de uma identidade de luta comprometida com os negros nas américas. O desejo de criação e reconstrução a partir dos contatos culturais permite que assumamos a categoria de *amefricanidade* como um posicionamento de luta que reconhece a atuação e o protagonismo dos negros na diáspora.

Para além de um conhecimento idealizado, e folclorizado sobre África, a autora compreende as permanências culturais africanas, e os valores culturais negros nas américas

como fundamentais na consolidação das culturas afro-brasileiras, ou amefricanas. Para González (2018), a língua e a cultura sempre estão juntas no processo de formação identitária. Nesse sentido, podemos confirmar que, ao promover uma negação da influência africana no português brasileiro, a elite brasileira pretende eliminar as narrativas e as histórias de resistência da população negra.

As narrativas orais, potencializadas por uma performance corporal e de outras linguagens, anunciam sobre as formas de viver e ver afroreligiosas, como modos mais sustentáveis de vida. Elas nos permitem pensar sobre o distanciamento entre a educação formal e os sujeitos afroreligiosos. O próprio discurso sobre a laicidade da escola só é acionado por educadores quanto querem se negar a trabalhar com mitos afro-brasileiros, tratados como superstição ou crendice popular, mas nunca como conhecimento.

A escola laica pouco ou nada considera que a estrutura católica é parte do surgimento da escolarização, enquanto essas práticas cristãs seguem naturalizadas nos espaços educativos. O mito da laicidade na escola esconde e desconsidera aspectos fundamentais do direito a identidade para estudantes adeptos das religiosidades. Esses sujeitos não se reconhecem nesses ambientes, que não aceitam a história dos negros, e que se utiliza do discurso laico para negligenciar a existência dos povos tradicionais.

A religiosidade negra na escola está para além do ensino de dogmas e práticas, mas diz sobre a grandeza do acervo trazido por mestres, e que agora ocupam as salas de aula da universidade. Escravidão no Brasil, cultura africana e afro-brasileira, a importância da cultura oral e das narrativas corporais para nossa memória, a musicalidade negra, dentre outros aspectos preenchem as lacunas de uma formação acadêmica engessada e etnocêntrica e cristã.

Nas aulas da formação em saberes tradicionais, o ensino da língua formal dá lugar à palavra viva, a palavra musicada e cantada, promotora da nossa própria existência enquanto povo negro e de terreiro. Esse movimento informa sobre outras metodologias e epistemologias possíveis, bem como outras práticas educativas, que perpassam por um aprendizado popular e afirmam positivamente os negros no Brasil.

Para Souza (2011), cultura e identidade ocorrem em um campo de confluência entre negociações e recriações, e se efetivam na medida em que os sujeitos promovem engajamentos e transformam as práticas em seus espaços de circulação.

Assim, ao ocuparem os espaços acadêmicos, os mestres desenvolvem suas identidades a partir de diálogos e tensões em um ambiente majoritariamente branco. Ao produzirem novos discursos, os agentes do conhecimento promovem novas práticas sociais, apresentando modos de sustentabilidade, e ao mesmo tempo críticas e denúncias ao racismo

brasileiro. É por meio de tantas vozes ancestrais que ecoam e interceptam suas existências, que a construção do “mestre de axé” estabelece, uma vez que “[...] no âmbito das possibilidades de manifestação do dialogismo (em) que a polifonia pode ser entendida como a relação conflituosa que a minha palavra mantém com a palavra do outro” (SOUZA, 2011).

No confronto com a academia é que esses mestres irão produzir discursos fortemente alicerçados pelas histórias de vida, promovendo o que chamamos de *disputas narrativas*. Essas disputas ocorrem diante da necessidade de confrontar conhecimentos e epistemologias construídos a partir dos pontos de vista dos colonizadores. Nesse sentido, protagonizar sua cultura e saberes é antes de tudo uma demanda social de reivindicação pelo direito a própria existência.

É nesse cenário de disputa por ideias e sentidos, em meio a projetos homogeneizantes de cultura, que a “marginalidade” abre brechas em busca de formas de ganhar mais espaço na sociedade. Com as transformações resultantes do histórico de lutas e reivindicações em torno do direito à existência de “diferentes diferenças”, surgem novos sujeitos e são produzidas novas identidades em um fluxo marcado pelas “guerras de oposição” no cenário cultural; enfrentamentos entre setores dominantes e dominados que, sem sair do intrincado jogo de relações de poder, redefinem a cultura e alteram o equilíbrio da hegemonia cultural (HALL, 2003 apud SOUZA, 2011, p.50)

A importância da presença de mestres e mestras em lugares historicamente ocupados por homens brancos é evidenciada pelos discursos dos mesmos. Ainda que, essa ocupação não corresponda de fato em uma modificação da estrutura do corpo docente das universidades, ela indica a demarcação de disputas epistemológicas e discursivas. Dessa forma, a estratégia de ocupar de lugares de legitimação do saber parece proporcionar maior visibilidade à suas narrativas, bem como evidenciam mulheres e homens negros como produtores de saber. Essa certificação é política na medida em que ainda é preciso obtê-la como forma do negro ser notado na sociedade pela construção de conhecimento.

2.2. A importância do Feminismo negro e do conceito de “Lugar de Fala” para os estudos do discurso

Abordamos, nesse estudo, a compreensão de *discurso das elites* enquanto produto de discriminações institucionais, que tendem a manter hierarquias de poder, e dissemina valores positivos da branquitude. Ao mesmo tempo, todos os sujeitos não brancos, sejam negros,

indígenas, ribeirinhos, ou não heteros, que é o caso dos LGBT +, e mulheres são aqueles que não são humanos, pois se afastam da dinâmica da branquitude normativa. Como objetos e não seres humanos, os grupos externos a elite não tem voz, ou direito a fala. Por isso não dominam e nem controlam grandes mídias, e suas demandas sempre são lidas como vitimismo, ou pela meritocracia. Isso é tão grave que um dos debates apresentados pelas mulheres negras militantes é o da ausência de mulheres como protagonistas de narrativas nas novelas, e mais, como essa pauta se estende na ocupação dos empregos formais.

Com a ampliação da internet, esses temas foram tomando as redes e essas mulheres passaram a construir mídias alternativas para falar sobre a condição das mulheres negras na sociedade. Em meio a uma ampla produção de vídeos, textos, lives e outras ferramentas, esse movimento indica que muitas mulheres têm enfrentado o machismo e o racismo, e falado sobre suas experiências de vida. Não podemos negar, porém, que a televisão ainda alcança um maior número de pessoas do que as redes que, por sua vez, ainda não alcançam grande da população negra e pobre.

Ribeiro (2017) atribui ao “Feminist Stand Point”, ou ponto de vista feminino, um conceito desenvolvido pelas feministas negras estadunidenses para uma análise de raça, classe e gênero, como a inspiração para pensar o lugar de fala e a atuação de mulheres negras no Brasil,

Como explica Collins, quando falamos de ponto de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permite ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades. (RIBEIRO, 2017.p.58)

Pensando, portanto, nas condições sociais dos indivíduos de terreiro, o ponto de partida seria pensar as experiências das mestras e do mestre, como forma de compreender o lugar social desses, os restringe, por exemplo, do direito a educação. Pensemos, porém, se em uma sociedade em que a branquitude normativa é regra, como esses sujeitos alcançariam essa cidadania?

Com a ampliação, cada vez maior, de mulheres negras em debates virtuais e na organização política, a reação, sobretudo de homens brancos, é uma tentativa de silenciá-las através do que Ribeiro (2017) chama de desautorização de fala, e que nada mais é do que a estratégia do discurso das elites de manter a desumanização da mulher negra.

Para a autora, a ocupação de espaços de poder institucionais pode ser considerada uma retomada dos lugares de fala, o que causaria conseqüentemente a inversão dos lugares sociais impostos pelo colonialismo. Em verdade, os lugares sociais, assim como discutido por González (2018), são determinados pela hierarquia da nossa sociedade colonialista. Somente eliminando as desigualdades sociais é possível reverter esses lugares sociais, através de um poder popular. Longe disso, a retomada dos lugares de fala, ainda tímida nos espaços institucionais e nos espaços políticos, não resulta na efetivação de uma mudança sistemática da condição do negro no Brasil

Ribeiro (2017) aponta contribuições de Simone Beauvoir, que nos permitem identificar o papel do gênero nas relações sociais. A mulher é construída como “o outro” sexo, tendo a biologização como referência. Quando essa mulher é racializada, a sua leitura é como “o outro do outro”, como reflete Ribeiro (2017). Ao assumirem os lugares de fala, os mestres se apresentam em “primeira pessoa”, ressignificando suas existências. Os mestres induzem, dessa forma o “*Lugar de Escuta*” aos alunos e professores, majoritariamente brancos. “O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável, daquele que se intitula poder falar sobre os Outros, enquanto esses outros permanecem silenciados” (RIBEIRO, 2017.p.78).

Observando o discurso de Mestra Pedrina, sobre sua presença na universidade, reconhecemos na proposta da formação em Saberes Tradicionais, um movimento de transformação em prol do conhecimento, uma vez que os saberes não eurocêntricos passam ter a possibilidade de adentrarem a universidade,

Pois é/eu acho que isso é um *crescimento*/e eu até penso que é o *movimento do mundo* mesmo/que *esse mundo está andando*/porque/*quem falou que é só os europeus que tem sabedoria/ou que tem um saber que se possa divulgar/né? então se é universidade né?/ ela tem que ser diversidade/entendeu? tá certo? ela tem que ser diversidade/tudo tem que ser considerado/ então eu acho muito bom de estar tendo essa oportunidade de falar/do que eu conheço/do que eu sei/dentro duma universidade/porque isso ajuda as pessoas/aí ajuda as pessoas a se formar/a formação do ser* ela é muito ampla/ela não é o português/a matemática/a ciência/a geografia/né? (Mestra Pedrina, 2017).

A mestra recupera a etimologia da palavra universidade, que deveria compreender um conjunto conhecimentos simétricos, mas que de fato tem servido para reafirmar a assimetria epistêmica de apenas um saber científico verdadeiro. Para Pedrina, a formação acadêmica precisa levar em consideração a formação do “ser”. A formação transversal, nesse sentido,

tem funcionado como uma disciplina que reflete a própria existência humana, aquela que vai orientar o estudante a refletir sobre sua própria existência.

Para RIBEIRO (2017) é preciso restaurar as humanidades negadas pelo racismo, machismo e sexismo, através da denúncia de uma *disfonia social*, em que as vozes de mulheres são apagadas em função de um projeto político. Conforme a análise da autora, o que se percebe é que as mulheres têm tomado a linha de frente na produção de discursos contra hegemônicos, que denunciam a exclusividade discursiva disposta no racismo à brasileira. A autora afirma que o racismo atua não só pela exclusão de indivíduos dos espaços de poder, mas também pelo desenvolvimento de estratégias que inviabilizam uma educação transgressora. A construção de barreiras para o aprendizado, como podemos confirmar nos discursos de mestra Cássia, tem na ocultação da identidade racial, cultural e religiosa da estudante, sua força motriz,

a gente não podia colocar quem a gente era de verdade//quem éramos nós/ que nós éramos de terreiro/que a gente morava em uma comunidade/que aqui tinha um terreiro//que minha mãe era//uma zeladora//uma mãe de santo/e que a gente é/fazia//fazia capoeira//ou que a gente tocava tambor//então nada disso/era como se a gente fosse uma outra pessoa dentro da escola//e o pouco que a gente tentava falar quem a gente era/ a gente era silenciado//pela própria professora//então era ignorado//quando não era ignorado /era motivo de chacota//com a turma da escola. (Mestra Cássia, 2017)

O enunciado de Cássia nos remete aos resultados de uma educação monológica, bem como sinaliza a disputa narrativa da mestra, que ao “tentar falar sobre”, acaba sendo silenciada pela própria professora. A escola, espaço de perpetuação ideológica do colonialismo, determina o “Outro” como aquele que deve sentir-se psicologicamente e socialmente inferior. É preciso apontar que historicamente temos observado um processo de exclusão social da população negra (Gonzáles, 2018). Tanto que o censo de 1980 já confirmava as desigualdades de acesso ao sistema educacional, e o índice de analfabetismo revelava que 35% da população, maior de cinco anos, era composta por analfabetos, sendo estes 25% brancos e 48% negros.

Conforme pesquisa do IBGE, de 2015, as taxas de analfabetismo entre negros diminuíram, mas permanecem maiores que a dos brancos, e o maior número desses sujeitos são os idosos, pretos e pardos. Enquanto 4,2% dos analfabetos se declaravam brancos 9,9% se

declararam negros¹⁸. Observamos, portanto, que as desigualdades educacionais além de não serem novas no Brasil, reiteram a condição social da escravidão, que determinou *lugares sociais*, ao mesmo tempo em que falseou possibilidades de uma ascensão social através da política assimilação.

A obra de Ribeiro (2017) aponta contribuições importantes para o pensamento filosófico, e da linguagem, para as relações étnicorraciais e de gênero no Brasil, mas por ser um conceito em construção, precisa ser revisto, estudado e relido pelas intelectuais negras, sobretudo no que conduz a mudanças efetivas das hierarquias da sociedade.

Nesse sentido, os lugares sociais não podem ser desarticulados a partir da produção de discursos e da ocupação de espaços, mas sim de uma revolução de gênero, raça e classe que possa eliminar as instituições que insistem na desautorização das narrativas. É preciso compreender como a alta hierarquização do estado colonial resultou tanto na criação de lugares de status e prestígio para apenas alguns, como forma de propagar discursos meritocráticos.

2.3. *Negras Intelectuais*

De acordo com Gonzáles (2018) o sistema colonial foi o responsável por determinar um *lugar natural* do negro como aquele “da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais”” (p.201), assim como projetou, ideologicamente, a sua incapacidade moral e intelectual, e, portanto, seu lugar subalterno na produção de saberes, assim como foi feito com os indígenas. As dimensões material e ideológica aliam-se como forma de manutenção da hierarquia disposta pelo sistema escravocrata.

Ainda que a educação seja valorizada entre camadas populares de nossa sociedade, como uma saída para a pobreza, a permanência desses sujeitos nos espaços educativos encontra-se em constante ameaça. A política de cotas para negros nas universidades brasileiras, e as ações que buscam minimizar as desigualdades educacionais representam um grande avanço desse cenário, mas ainda temos um longo caminho para se percorrer. Os saberes dos povos ameríndios ainda não são abordados como saberes legítimos na construção do conhecimento, e a população negra não vê sua cultura, nem a sua ciência, reconhecidas nos

¹⁸ Analfabetismo entre pessoas pretas e pardas é mais que o dobro que entre as brancas: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/analfabetismo-entre-pessoas-pretas-e-pardas-e-mais-que-o-dobro-do-que-entre-as-brancas-diz-ibge.ghtml>>

espaços educativos. Isso demonstra que nossa herança colonial ultrapassa a exclusão de nossa presença a universidade.

Esse sistema perpassa por pela ideia de que os negros devem ocupar apenas espaços de trabalho, em que o uso da força física é central. Como constatado por González (2018), a especificidade do racismo brasileiro, sob o patriarcalismo dos lusitanos, se concretiza no pensamento social brasileiro, que determina e restringe o espaço doméstico, como aquele que a mulher negra deve estar. A iconografia histórica brasileira nos auxilia na compreensão dessas estruturas de poder, e como elas estão determinadas desde o período da escravidão. Jean Baptiste Debret foi um dos sujeitos que buscou registrar o cotidiano da sociedade brasileira, e com a qual podemos analisar as desigualdades e as relações de opressão presentes no espaço doméstico da estrutura colonial,

Figura 4: Pintura "um jantar brasileiro" Jean Baptiste Debret (1827)



Fonte: <http://historiasylvio.blogspot.com/2018/04/escravidao-no-brasil.html>

Na pintura, observamos que, além da presença dos escravizados na casa grande, em funções de exploração do trabalho doméstico, a desumanização dos mesmos em condição de servidão. Crianças nuas aparecem em uma situação na qual podem ser comparados aos animais, alimentando-se de sobras da casa grande, enquanto os negros adultos, descalços, refletem os privilégios das quais os brancos ainda insistem em manter na contemporaneidade. A importância dessa imagem é tanta que, a versão brasileira do jornal francês *Le diplomatique* realizou uma releitura da imagem, sugerindo que, em 2015, durante o governo de Dilma Rousseff, a elite brasileira reinventava as lógicas coloniais, e atacava os direitos das populações minorizadas no país, através de um temor diante da possibilidade de equidade.

Figura 5 releitura de Debret pelo Le Monde Diplomatique



Fonte 1: Jornal Le Monde Diplomatique Brasil, edição 97,2015.

A releitura da imagem de Debret demonstra a permanência das lógicas de poder da sociedade colonial na contemporaneidade, através da manutenção de lugares sociais, e da recusa de garantia aos direitos pela população negra. O lugar natural do negro se expressa ainda pela servidão travestida de emprego na casa grande. O sentimento de que os negros estariam ameaçando os privilégios se expressa pela crença de que as políticas sociais, construídas pelos governos petistas, seriam uma maneira de privilegiar a população negra, disfarçando o ódio direto da população branca e rica contra negros e pobres. Para o geógrafo Milton Santos (1996/1997), a classe média brasileira mais do que negar o acesso a cidadania dos mais pobres e negros, se estrutura para evitar que eles tenham qualquer possibilidade de direitos,

É nesse sentido que me pergunto se a classe média é formada por cidadãos. Eu digo que não. Em todo caso, no Brasil não o é porque não está preocupada com direitos, mas com privilégios. O processo de desnaturalização da democracia amplia a prerrogativa da classe média, ao preço de impedir a difusão de direitos fundamentais para a totalidade da população. É o fato de que a classe média goze de privilégios, não de direitos. E é por isso que no Brasil quase não há cidadãos. Há os que não

querem ser cidadãos, que são as classes médias, e há os que não podem ser cidadãos, que são todos os demais, a começar pelos negros que não são cidadãos. Digo-o por ciência própria. Não importa a festa que me façam aqui ou ali, o cotidiano me indica que não sou cidadão nesse país (SANTOS, 1996/1997, p 133-134).

O que o intelectual pretende demonstrar é que não há cidadania para a população brasileira, de maioria negra, porque a cidadania é algo construído para os brancos. Nesse sentido, as hierarquizações dispostas pela sociedade colonial excluem a população negra do direito aos serviços básicos, que incluem a educação, ao mesmo tempo em que as ideologias atuam para deslegitimar os negros no espaço educativo. Para Santos (1996/1996) as desigualdades se estruturam em torno de três eixos centrais: a corporeidade, a individualidade, e à própria questão da cidadania.

A corporeidade está relacionada à ‘lugaridade’, a mobilidade e a destreza. Como negros, somos lidos por nosso corpo e como ele acessa ou atravessa os lugares. Nesse sentido, em um espaço em que a intelectualidade é branca, o corpo negro promove tensões e deslocamentos constantes, que refletem em conflitos inevitáveis. A individualidade, por sua vez, está relacionada a nossa capacidade de subjetivação e aquisição de consciência de si e do mundo. A nossa busca pelo reconhecimento e identidade representa uma ameaça para a branquitude, e nossa militância é sempre vista como radical, ou raivosa.

A dimensão da cidadania, debate central do autor, representa a própria ciência dos direitos, e está relacionada à nossa capacidade de reivindicar o exercício pleno dos direitos. Ao reivindicarmos o reconhecimento do racismo estrutural e da história escravocrata, pedindo reparação histórica, questionamos diretamente o status quo e a existência de uma política de segregação explícita no Brasil, incomodando a classe média.

Para Santos (1997) ainda que possamos adquirir uma individualidade superior, ainda não conseguimos o acesso aos direitos. Situando o exemplo de negros que ocupam o ensino superior, o autor acredita que ainda que esses sujeitos tenham desenvolvido suas individualidades, elas jamais serão revertidas em acesso ao direito, pois o modelo cívico e político adotado pelo país ainda se inspira e reflete nas estruturas escravocratas. Por isso, os negros brasileiros têm acesso a uma cidadania mutilada, incompleta e subalterna, e é através dela que a ocupação dos espaços institucionais se realiza. Os processos de globalização, nesse aspecto, são determinantes dos lugares naturais. Seja através da escravização, ou pela expansão de redes, resultantes dos avanços tecnológicos, os lugares de negro continuam sendo demarcados como uma continuidade projeto de sociedade brasileira colonialista.

Essa globalização também tem aspectos curiosos. Vejamos essa polarização mundial pelos índios, pois eles merecem nossa ajuda, mas não considerando-os como natureza, mas como seres humanos. Mas a confusão estabelecida por muitos entre a causa indígena e a causa ecológica folcloriza a campanha e impede a ampliação de seu alcance. Talvez por isso a causa negra fique em segundo plano, já que os negros não fazem propriamente parte da “natureza”, mas da produção, o que complica tudo, pois a produção é causadora de conflitos reais e duradouros. A verdade é que o discurso oficial, o discurso social do Brasil, privilegia uma parcela da sociedade que tem problemas e desconsidera uma parte da população que tem problemas maiores, porque faz parte do processo da política (SANTOS, 1997.p.137)

A exclusão explica porque, mesmo acessando a universidade, os negros ainda são vistos como ‘invasores’ em um espaço que historicamente tem legitimado uma ciência eurocêntrica e colonial. A presença de mestres de axé na universidade, por exemplo, não faz com que os preconceitos raciais e religiosos diminuam, pelo contrário, eles se acentuam na medida em que o estereótipo do lugar comum do negro é desconstruído a partir de ações descoloniais. O corpo dos mestres na universidade deixa as elites do conhecimento descontentes, a corporeidade, é uma das formas em que o racismo religioso se expressa.

E claro/ a gente não é inocente de achar que toda a universidade é feliz com o projeto/ não é/tem gente que torce o nariz/né?! mas a gente que sempre fez *resistir/vamo ter que resistir para reexistir/né?! então a gente tá nessa levada/e é muito importante essa reflexão/que seja igualitário o tratamento/ que seja igualitária a remuneração/ que seja igualitário o status/ que seja igualitário a postura.../ (Mestre Washington, 2017)*

Para Mestre Washington, a experiência demonstra a força de uma vida dedicada à resistência, bem como o longo caminho a ser percorrido para adoção de critérios igualitários que garantam a presença dos mestres na comunidade acadêmica em equidade com os professores brancos. Positivo quanto à experiência do programa transversal em saberes tradicionais, o mestre reitera a importância de reexistir, como estratégia de ressignificar suas presenças como atores educacionais.

Esse movimento de transformação constante, envolto no pensamento dos mestres e mestras, afirma a capacidade criativa e de invenção do negro frente às sofisticções do racismo. Nesse sentido, os contra discursos se apresentam de maneira efetiva, denunciando a hegemonia ideológica e discursiva das elites, enquanto os movimentos negros e negros em movimentos nos fornecem modelos para o antirracismo. Tendo a diversidade como algo primordial, os negros promovem e incitam a produção de novos discursos, capazes de desarticular imaginários históricos, e promover um debate que perpassa pelo reconhecimento pleno da cidadania do povo negro,

A produção de um novo discurso poderá permitir um novo plano de debate, e essa é a tarefa essencial dos movimentos negros. Isso supõe a tolerância com as práticas plurais. É evidente que o movimento negro tem de seu plural, por que deveria ser uno? É a pluralidade que faz sua riqueza e sua força. A trança no cabelo ou o cabelo espichado não devem ser um dado que exclua ou separe. Que cada qual como é encontre seu lugar nessa luta, participando pela forma que melhor aprouver à vida pública, como cada um tem o direito de adorar a estratégia possível que lhe pareça a melhor. Essa tolerância do movimento negro é indispensável para que ele conheça uma outra etapa. Mas isso tem que ser feito mediante um discurso cientificamente elaborado, que não pode ser um discurso choramingas, nem um discurso da pura emoção. A organização é também indispensável, como um dado multiplicador das forças limitadas (SANTOS, 1997, p.141)

Em meio a tantos discursos fascistas, que atravessam o Brasil pós Golpe de 2016, e a guinada de pensamentos fundamentalistas cristãos, a organização negra torna-se fundamental para a produção de contra discursos capazes de reivindicar a cidadania de negros, pobres, indígenas, mulheres, e outros grupos que se encontram pressionados pelo pensamento de extrema direita.

Temos de posse uma historiografia que reflete uma perspectiva branca, e ao promovermos disputas narrativas e confrontarmos as vozes e falas hegemônicas sobre a população negra, pretendemos desestabilizar as elites, e promover uma história contada a partir da experiência do povo. Os terreiros e outros lugares afroreligiosos tem guardado e conservado os saberes, bem como reinventado as formas de pensar e interagir com o mundo,

Pensando no contexto brasileiro, o saber das mulheres de terreiro, das Ialorixás e Babalorixás, das mulheres do movimento por luta por creches, lideranças comunitárias, irmandades negras, movimentos sociais, outra cosmogonia a partir de referências provenientes de religiões de matriz africana, outras geografias de razão e saberes. Seria preciso então desestabilizar e transcender a autorização discursiva branca, masculina, cis e heteronormativa e debater como as identidades foram construídas nesse contexto (RIBEIRO, 2017, p.28)

Os saberes das quais as lideranças negras partilham perpassam por outras formas de ver o mundo, formas que confrontam a norma hegemônica e que, por isso, transgridem o tempo e as formas de vida do capitalismo, e sua cosmovisão depredatória e colonial. Os saberes tradicionais não só transcendem a lógica cartesiana científica, como também provocam uma resposta contra colonial.

A intelectualidade é construída em uma reação dialética entre pensamento e prática, e por isso, possui na potencialidade sua transformação social. Ao assumir o protagonismo de

suas narrativas, os mestres podem produzir novos discursos sobre si, e assumir o direito a construção da memória, forçada ao esquecimento pela escravidão. Ainda assim, as universidades tem se dedicado a conceder a esses mestres o título de notório saber. Essa certificação possibilita que esses mestres possam atuar como professores em instituições de ensino¹⁹, ainda que a pesquisa não tenha conseguido encontrar exemplos de mestres que utilizaram a certificação para tal.

Os mestres foram certificados posteriormente, e mestra Pedrina comemorou o reconhecimento do notório saber em sua rede social. Para ela, o conhecimento afro-brasileiro é um conhecimento que se permite com e pela diversidade, e que por isso, contribui para a vida de toda sociedade. Em um dos discursos a mestra reflete,

Pois é/eu acho que isso é um crescimento/e eu até penso que o movimento do mundo mesmo/que esse mundo está andando/porque/quem falou que é só os/europeus que tem sabedoria//ou que tem um saber que se possa divulgar/né? então se é universidade/né? ela tem que ser diversidade/entendeu? tá certo? ela tem que ser diversidade/tudo tem que ser considerado/então eu acho muito bom de estar tendo essa oportunidade de falar/ do que eu conheço/do que eu sei/dentro duma universidade/porque isso ajuda as pessoas/aí ajuda as pessoas a se formar/a formação do ser ela é muito ampla/ela não é o português/a matemática/a ciência...a geografia...né? (Mestra Pedrina, 2019)

Apontando a incoerência da universidade, como uma instituição criada com um caráter plural e multidisciplinar, e que tem afirmado a superioridade da ciência como verdade absoluta, a mestra aponta a necessidade de abordarmos as possibilidades de diversidade nos espaços formativos. Ampliar as possibilidades educativas como forma de reconhecer a diversidade de narrativas, e as possibilidades de linguagens presentes na sociedade brasileira é um dos caminhos essenciais para que possamos reivindicar a cidadania de sujeitos negros, bem como promover uma educação antirracista. Conhecer sobre e com as comunidades de terreiro é um dos caminhos que precisamos percorrer para que possamos exercer uma educação em prol da liberdade dos sujeitos racializados no Brasil.

2.4. *Letramentos Raciais e Letramentos, e de Reexistência: Cultura e identidade.*

¹⁹ Esse título é fruto da Lei 13.415 de 2007, que altera a lei 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu artigo sexto, inciso IV, a legislação garante a atuação de profissionais reconhecidos pelo título de notório saber na educação básica, mediante a realização de complementação pedagógica.

De um modo geral, as tradições de estudos sobre os letramentos apontam uma visão conservadora e dominante sobre o conceito de letramento, centrado nas práticas de leitura e escrita no espaço escolar. Os discursos dominantes sobre letramento estão diretamente relacionados a manutenção de um status social de práticas legitimadas por uma elite discursiva. É através da invenção do impresso tipográfico que a escrita se estabelece como veículo da “verdade” legítima. Seja pela bíblia e a afirmação da hegemonia judaico-cristã, ou através de textos filosóficos antigos, em que a estratégia de afirmação de verdade se impõe como conhecimento legítimo.

Com a popularização do impresso tipográfico, em que livros como a Bíblia em latim, e os textos da Grécia e da Roma antiga, a escrita se impõe como transmissão hegemônica dos saberes (RIOS, 2013). Devemos salientar, porém, que os processos de transmissão de conhecimento na história da humanidade também ocorrem através de narrativas orais, como demonstra a própria história da filosofia,

Isso pode ser aplicado, por exemplo, à constituição dos estados-nação modernos e dos estadistas, apoiada no “Príncipe” de Maquiavel e no “Leviathan” de Thomas Hobbes; dos sistemas educacionais – inspirados por uma tradição que vai dos filósofos do iluminismo a Durkheim (Green, 1990); do comunismo russo com os escritos de Marx e Lênin, e assim por diante (RIOS, 2013, p.314).

Nesse sentido, os textos orais também se transformam em práticas sociais de letramento, não como transmissão de verdade, mas sim como provocadoras de ações sociais coletivas. O problema é que a escolarização foi defendida por diversos autores como modelo único de letramento (RIOS, 2013.p.315), e com isso essa esfera foi tomado como central na aquisição dos conhecimentos. Com a suposta modernização das cidades, os letramentos dominantes foram se estruturando concomitantes ao desenvolvimento dos projetos de escolarização em massa, como forma de alavancar a economia dos países.

Essa lógica do letramento, atrelada aos processos de desenvolvimento econômico, foi a responsável por desenvolver a concepção de alfabetização funcional. No século XX, a Unesco define *alfabetização* como um processo de integração do adulto a cultura letrada. Esse processo seria responsável por consolidar sujeitos conscientes, mais preparados para produzir e trabalhar, e, portanto, capacitados a atuar em uma sociedade capitalista. O processo de alfabetização destacava a importância de sujeitos migrarem da cultura oral para a cultura escrita (RIOS, 2013). No Brasil essa experiência foi adotada após o golpe militar de 1964,

através do MOBRAL. O regime militar brasileiro, que se propunha a um milagre econômico no país estabelecia,

Os objetivos básicos fixados para a década de 1970, dentro do plano global do governo são, entre outros: 1) aceleração do crescimento econômico, mantendo-se a inflação sob controle; 2) progresso social; 3) expansão das oportunidades de emprego de mão-de-obra; e 4) estabilidade política e segurança nacional. Essa formulação, fundada numa visão integrada do desenvolvimento, atribui à Educação papel do maior alcance para a consecução orgânica daqueles objetivos econômicos, sociais e políticos. (RIOS, 2013. p. 315)

Assim, a constatação de uma ausência de letramento formal, em decorrência dos processos de escravidão e pobreza foi compreendida como um fator de atraso econômico e social no contexto brasileiro. Os não letrados, tidos como sujeitos atrasados e incapazes de se inserirem no mercado de trabalho, precisavam de escolarização. Ao passo que o regime ditatorial também precisaria de uma coesão ideológica, o sistema de alfabetização funcionava como um processo de assimilação, na qual, além da instrumentalização da leitura, era necessário impor ideologias cristãs e militares, como forma de proporcionar valores civilizatórios à população pobre, de maioria negra, no Brasil.

A experiência de mestra Cássia com o MOBRAL nos revela que o processo ocorria mediante a imposição de valores cristãos. Na ocasião, a mestra retomava seus estudos devido a necessidade de inserção no mercado de trabalho. As desigualdades e a perpetuação do racismo no ensino regular haviam a afastado dos estudos, e mais uma vez, diante da necessidade de sobrevivência, a experiência junto ao MOBRAL era a única possibilidade que ela vislumbrava,

pra mesma escola/era a única também/aí voltei pra mesma escola/e aí eu voltei/ já no horário noturno/ na época/hoje é EJA/ naquela época era MOBRAL/ uma coisa assim/MOBRAL/ aí eu voltei pro MOBRAL/ e aí o que me pegou lá e que/foi/ é a questão religiosa/porque eu já tinha a minha muito bem definida/na minha orientação religiosa eu já tinha/definido/isso era eu/e aí a escola/ela pregava muito na/no/na questão dos ensinamentos bíblicos/então tinha uma aula lá que era de/não lembro se era sociologia que se chamava na época/ e tinha o testamento/e no testamento/ eu começava a/contrariar a sala de aula/ porque eu falava//que/aquele testamento/na verdade ninguém é//cumpria aquilo//né?/ como se fosse Deus tinha criado uma ordem/mas a gente não via as pessoas cumprindo aquilo. (Mestra Cássia, 2016)

Percebam que, no enunciado, mestra Cássia vai dizer que a professora “pregava” os ensinamentos mediados pelos textos bíblicos. O conteúdo, nesse sentido, eram as narrativas de uma identidade judaico-cristã. Percebemos então, que, para além da mediação de uma prática de leitura e escrita, o letramento atuava de maneira de privilegiar os valores do cristianismo, e suas formas de ver o mundo. Como consequência, sua pertença religiosa e identidade racial fora sendo ocultada, através da tentativa de assimilação de outros valores religiosos.

Ainda assim, a mestra apresenta um contra discurso, por meio da análise crítica do texto cristão. Apesar de estarem lendo o mesmo texto, a mestra desenvolve uma outra interpretação da leitura, ao questionar o próprio sistema de desigualdade estrutural. Para ela, a ideia de furto encontrava-se submersa de uma ideia egoísta, e de propriedade privada, na qual o próprio cristão partilhava. O discurso da mestra nos mostra como as relações de poder entre negros e brancos nos espaços educativos se expressa pela imposição de uma língua hegemônica e de uma linguagem universal.

Ao apresentar os discursos negativos, produzidos por professores e estudantes, os mestres e mestras dessa pesquisa apresentam experiências de com a educação reforça a dominação e a subordinação, ao passo que demonstram como a construção crítica sempre fez parte das práticas discursivas dos sujeitos negros.

2.5. Letramentos de reexistência: a linguagem como afirmação da identidade

Com o surgimento de estudos dos letramentos preocupados com as questões sociais, o significado dado às práticas de leitura e escrita passam a considerar os fenômenos sociais e históricos como uma dimensão importante no estudo de textos. Nesse sentido, intelectuais como Kleimam (1995), tem definido *letramento* como: “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (p.11 apud SOUZA, 2011).

Compreendendo que, concomitante as experiências de exclusão na educação formal, os mestres ressignificam as práticas sociais de produção e leitura de textos a partir da afirmação das identidades e histórias da população afro-brasileira. Enquanto espaços de cultura e memória, os letramentos produzidos nas comunidades de terreiro estão ocupados em produzir narrativas de resistência, ou de *reexistência* (SOUZA, 2011).

Os textos orais têm centralidade nas religiosidades negras no Brasil. A diversidade de linguagens como a musicalidade, as performances, as vestimentas, dentre outros símbolos, são processos de significação que estão presentes nos terreiros e reinados. Mas é sabido que algumas práticas de escrita tem permeado esses espaços, como a confecção de apostilas, cadernos de recolhimento, confecção de faixas, dentre outros processos que desenvolvem gêneros textuais próprios.

Durante um exercício de observação realizado em minha pesquisa, me deparei com situações fortemente pautadas em lógicas de inferiorização do uso da língua pelos aforreligiosos. Uma delas foi uma situação evidente de *preconceito linguístico* percebida logo após a festa de Pai Benedito, na comunidade Manzo Ngunzo Kaiango. Na ocasião, a festa realizada na rua do quilombo, tinha uma faixa na entrada, com um enunciado que buscava denunciar o racismo religioso. Ao chegar da visita ao quilombo, fui surpreendida pela publicação em uma página de “humor”, de uma rede social, que utilizava o retrato da faixa, ironizando a ausência de pontuação, o que para eles sinalizava um erro gramatical.

Figura 6 Faixa na entrada do terreiro Manzo Ngunzo Kaiango



Fonte: página do facebook “o Brasil que deu certo”.

A foto em questão surgiu acompanhada de diversos comentários que reproduziam discursos preconceituosos, classistas e racistas. O mais curioso é que a ausência de vírgulas não atrapalha a interpretação da mensagem, uma vez que cores diferentes foram utilizadas como forma de marcar a pausa da frase. Retomando González (2018), o preconceito com o

prêtuques está intimamente ligado ao pensamento social brasileiro, e é utilizado como forma de invisibilizar a influência do negro na construção da língua no Brasil.

Nesse sentido é importante destacar a importância da teoria racial como crítica as hegemonias epistemológicas, passando a considerar “*narrativas, autobiografias, histórias, contranarrativas, histórias não hegemônicas, e cartas para demonstrar o racismo estrutural na sociedade e no ambiente educacional*” (FERREIRA, 2015.p.22) como letramentos raciais. *O Letramento Racial* adota raça como categoria central para as análises de experiências educacionais, sociais e econômicas, evidenciando o racismo como instrumento de controle social da população. Nesse sentido, a escuta dos mestres, como forma de promover um letramento racial, pode ser capaz de denunciar as implicações do racismo religioso nos espaços educativos, bem como compreender como eles refletem numa subalternidade do negro na sociedade brasileira.

Os *Letramentos de Reexistência* (SILVA, 2011), nesse sentido, estabelecem uma disputa discursiva que reporta às raízes e matrizes epistêmicas fundamentais na formação da sociedade brasileira, evidenciando o racismo como uma prática estruturada e estruturante nos usos sociais, e que refletem diretamente na produção de linguagem.

Era uma matéria que eu não estudava mesmo/*eu negava aprender história* porque eu *não concordava/eu não gostava de ver/aquele* povo que eu queria que a sala de aula entendesse que *era gente boa/que era gente inteligente/* que prestava pra alguma coisa/*nos livros de história/eles colocavam a gente sempre como empregados/servindo/então a gente olhando o livro de história/eu entendia que não tinha cultura/ que se eu aprendesse aquilo ali eu ia me acomodar e me acovardar/* com essas condições colocadas pra mim. (Mestra Cássia, 2016)

O enunciado acima reflete como o Letramento de Reexistência foi acionado pela mestra Cássia nas aulas de história, eventos em que o racismo se expressa de forma drástica. Os livros didáticos têm sido uma das mídias nas quais encontramos um grande número de representações negativas sobre o negro, e que por isso induziram a produção de diversos estudos na área da educação. Hoje tem havido um esforço induzido pela lei 10.639/03, que obriga os estabelecimentos de ensino a ensinar história da África e dos africanos, para que essas representações sejam alteradas, mas que encontram resistência nas escolas junto aos conservadores e direitistas.

A crítica ao ensino da história é apresentada pela mestra, que não vê sua cultura contemplada nos livros, e que por isso não se reconhece como comunidade escolar. Não se

encontrar representado positivamente nos manuais reflete em diversas violências simbólicas e de identidade. Como crítica, a mestra questiona o porquê de os colonizadores serem representados como pessoas boas pela história quando não os foram. Temos, portanto, a construção positiva do branco e negativa do negro, que sempre é representado como serviçal, subordinado ao branco “gente boa”.

Os letramentos raciais são importantes para refletirmos sobre como a questão da identidade está imersa na produção de linguagem. A identidade é entendida como um lugar de disputa por significações, e tem, nos fenômenos de globalização, a desestabilização e a fragmentação de identidades, o que permite a reconfiguração de novas práticas sociais (HALL, 2003 apud SOUZA, 2011) em diversas dimensões. Nos alinhamos a perspectiva de Hall, ao considerar a identidade como um lugar de disputa por narrativas, mas acreditamos que, para além da modernidade, a construção da identidade tem sido articulada desde a colonização, como um processo que visa garantir a sobrevivência da cultura e da história negras. Na medida em que africanos e crioulos constroem a religiosidade no Brasil, as comunidades culturais formadas reivindicam identidades diversas a partir de suas memórias de África, sejam elas inventadas ou não.

A busca em torno de uma recuperação das referências africanas tem se popularizado na contemporaneidade, sobretudo devido a globalização e o avanço das ferramentas tecnológicas, mas esses esforços tomaram o campo das políticas públicas a partir dos esforços dos movimentos negros organizados. As escolas estão ocupadas em reverberar a história dos colonizadores, e atuam no sentido de manter a história e a cultura dos brancos como uma única identidade possível. Por isso, mestra Cássia afirma que a comunidade de *Manzo Ngunzo Kaiango* ainda sofre diversos preconceitos nos espaços escolares próximos a ela.

E a gente percebia que existe/uma grande dificuldade das escolas que atuam próximo da comunidade/como a nossa/é *reconhecer essa identidade tradicional* desses alunos (Mestra Cássia).

Para a mestra é necessário desenvolver espaços educativos específicos, no seio das comunidades tradicionais, com professores e um corpo educacional disposto a desconstruir práticas racistas. Nesse sentido, é preciso pensar uma educação específica para os povos tradicionais de axé, para que eles se sintam humanizados e possam desenvolver a aprendizagem de maneira satisfatória.

3. “Vai buscar quem mora longe, tambor...”

A fundamentação teórica desse estudo foi construída a partir da revisão de literatura de estudos interdisciplinares, que abordam questões relativas ao desenvolvimento das religiosidades no Brasil, tendo a escravidão como espaço/tempo onde se deu o desenvolvimento de práticas religiosas negras diversas, provocadas pelas condições dispostas no novo mundo. É de grande importância que possamos contextualizar os processos de desenvolvimento das afroreligiosidades, pensando não só na diáspora a partir das torturas da escravidão, como também como um espaço/tempo de criação e invenção da resistência negra. A demanda social por sobrevivência foi responsável pelo desenvolvimento de uma comunidade crioula²⁰ capaz de produzir e organizar uma cultura afro diaspórica.

Reconhecemos que as afroreligiosidades existem desde o início da escravidão, e se expressaram pela formação de Calundus Coloniais, cultos em que se misturam diversas práticas da religiosidade da África Centro Ocidental (PARÉS, 2007). Nas senzalas, em espaços restritos, com adaptações das crenças africanas às religiosidades indígenas, essas práticas resistiram às imposições coloniais cristãs, e reconfiguraram a organização social dos escravizados. No século XIX, a dinâmica organizativa que se dá pelo diálogo constante das trocas atlânticas. As práticas religiosas vão sendo adaptadas a partir do fluxo atlântico constante em decorrência da escravidão.

Nesse intenso fluxo entre África e as Américas, as irmandades e os terreiros tiveram um papel essencial na formação de comunidades religiosas estruturadas, inspiradas nos sistemas de organização de grupos étnicos africanos. O culto às divindades e aos ancestrais, nesse sentido, se adapta a um formato público, em templos, em um diálogo tênue entre a imposição cristã, a memória africana e as apropriações indígenas.

Diante da evidente negação da contribuição do negro na sociedade brasileira, os terreiros, irmandades e espaços de sociabilidade negra foram essenciais ao planejarem fugas de cativos, ou na compra de alforrias, são, portanto, espaços de luta para a liberdade. Esses espaços também são essenciais para a reconfiguração das identidades e das culturas negras, e se deram na preservação da memória não só dos ritos africanos, mas também de uma memória de escravizados, em que os corpos na diáspora buscavam reconstruir a sua ancestralidade africana.

²⁰ O termo crioulo é utilizado aqui para designar os filhos de africanos nascidos na colônia brasileira.

3.1. *É preto é preto Cabinda: todo mundo é preto Cabinda.*

A *escavidão atlântica* é definida por Joel Rufino dos Santos na obra *A escavidão no Brasil (2013)*, como o período entre os séculos XV e XI, em que se consolidou a primeira experiência intercontinental de exploração de mão de obra escravizada. O chamado *mundo atlântico* foi responsável pela configuração de um comércio triangular, liderado pelas potências europeias, em que a atividade central era a exploração da África e das Américas. A escavidão estabelecia uma dupla exploração do africano: como mão de obra e como mercadoria. A partir da exploração, o negro tornou-se objeto e mercadoria, sendo desumanizado de todas as formas. A desumanização se deu não só pelos constantes castigos físicos, mas também na perpetuação de ideologias de inferiorização de suas tradições e existências, em nome de valores e normas coloniais.

Em sua obra: *Colonização, Quilombos, modos e significados* de 2015, Bispo dos Santos, intelectual também conhecido como Nego Bispo, afirma que a colonização instituiu o trabalho como um castigo. Diferente das culturas tradicionais afro-pindorâmicas em que o trabalho é tido como divino, pois está relacionado à capacidade de transformação positiva das coisas. O trabalho da colonização está associado a uma estratégia constante de inferiorização de africanos e povos tradicionais. O colonialismo, e mais tarde o capitalismo, utilizando-se do pensamento cristão, iria justificar a exploração das pessoas e a alta hierarquização do trabalho, subvalorizando o serviço manual, por meio da escavidão. O trabalho escravo era justificado pelo cristianismo como uma forma de penalizar o atraso dos selvagens e primitivos.

A escavidão atlântica foi altamente lucrativa, sendo vista como atividade de grande prestígio durante a colonização. De acordo com Santos (2013), por pelo menos trezentos e cinquenta anos, Portugal participou ativamente do processo do comércio atlântico de escravos, acumulando riquezas pela exploração da agricultura e da mineração nos países do continente americano, ao mesmo tempo em que acirrava as guerras internas em território africano na busca de escravizados, e na mineração. Em África e nas Américas, as *políticas coloniais* atuaram em busca de anular aspectos culturais da sociedade africana, ao passo em que buscavam impor a cultura dos colonizadores.

A catequização e a conversão forçada foram amplamente utilizadas, ao passo em que as crenças africanas e indígenas foram duramente reprimidas pelo estatuto colonial. Para participar da sociedade colonial era necessário converter-se em um civilizado. Nesse sentido, o discurso cristão sustentava a ideia de que a colonização era, em verdade, uma maneira dos povos primitivos e selvagens se libertarem dos atrasos e da barbárie. A escavidão era

necessária como forma de civilização, e a liberdade passou a ser vista sob o prisma espiritual, tornando-se sinônimo de salvação. Assim, “... é melhor ser escravo no Brasil e salvar sua alma que viver livre na África e perdê-la”(Sermão do Pe. Antônio Vieira aos escravos). (SANTOS, 2015, p,32).

Conforme Rodrigues (2013) o mito da Maldição de CAM foi o responsável por fundamentar a escravização no continente africano. A autora destaca a origem romana da palavra África, correspondente ao termo de origem grega ou égypcia LYBIA, que por sua vez, o povoado dos Lebu ou Lubin, do livro de Gênesis (Ki-Zerbo, 2010 apud Rodrigues, 2013). O *mito fundante* da escravidão está presente nas escrituras bíblica, e narra que NOÉ maldiçoo seu filho, CAM, por caçar de sua embriaguez. A maldição estabelece que, a partir de CAM, toda sua descendência estaria sentenciada a escravidão. Essa sentença teria ocasionado a produção de um imaginário de uma África pobre e sem desenvolvimento, e por isso, carente da tutela colonial. De acordo com o estudo de historiadores, como Alfredo Bosi (1992 apud RODRIGUES, 2012) esses povos são os africanos do velho testamento.

Para MUNANGA (2003), a explicação sobre a diferença, ou sobre “o outro” esteve, até o surgimento da ciência cartesiana, monopolizado pela igreja católica. A escravidão foi fundamentada pela *Teologia da Escritura*, tendo as narrativas bíblicas como comprovação. Diante da necessidade de se estabelecer, ainda que de forma imposta, uma humanidade em comum entre africanos e europeus, a igreja conclui que os africanos possuíam, assim como os brancos, ancestralidade adâmica.

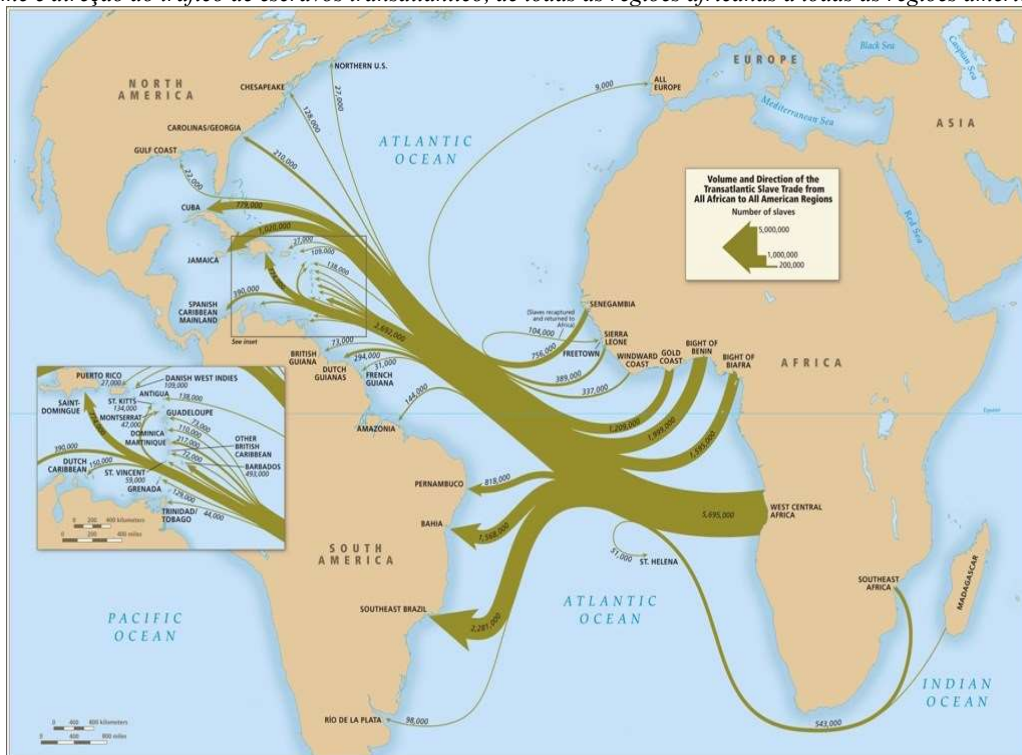
O “branco gente boa” desenvolveu um do projeto colonial pautado na imposição de valores civilizatórios etnocêntricos, bem como pela instauração de um modelo global de exploração do trabalho que serviria como experiência pré-capitalista (SANTOS, 2013). Conforme podemos verificar no banco de dados *The Trans-Atlantic Slave trade Database Voyages*²¹, Portugal e Brasil são os campeões em importação da mão de obra escravizada africana.

Esses sujeitos foram distribuídos em todo o território brasileiro, e se desenvolveram de maneira particular, conforme o lugar e o contexto. Variadas formas de religiosidade, como, por exemplo, o Tambor de Mina do Maranhão, o Batuque no Rio Grande do sul, o Xangô Pernambucano, dentre outras expressões foram se afirmando como espaços de resistência. Os números demonstram que grande parte do fluxo de escravizados africanos era originária da África centro-ocidental. Os primeiros povos que chegaram em território brasileiro foram

²¹ Banco de dados do Tráfico Transatlântico de escravos: < <http://www.slavevoyages.org/>>

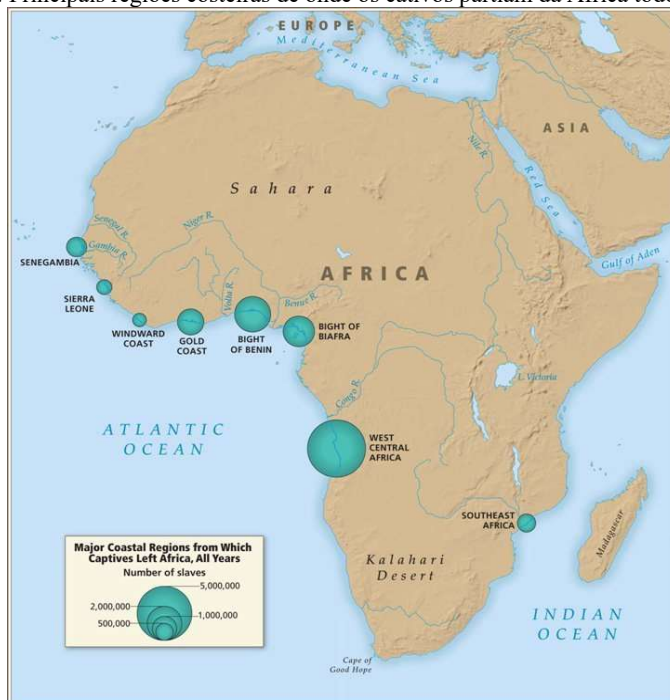
aqueles generalizados pela nomenclatura “povos Bantus”, povos da África centro-ocidental que deram origem as tradições Angola – Congo no Brasil. Mais tarde chegariam aqueles oriundos do golfo do Benin, e só depois teriam vindo africanos da Nigéria, em menor número.

Mapa 1: Volume e direção do tráfico de escravos transatlântico, de todas as regiões africanas a todas as regiões americanas



Fonte: <https://www.slavevoyages.org/voyage/maps>

Mapa 2: Principais regiões costeiras de onde os cativos partiam da África todos os anos



Fonte: <https://www.slavevoyages.org/voyage/map>

A escravidão negra no Brasil substituiu em grande parte a escravidão dos povos originários da terra, ‘finalizada’ oficialmente em 1757. Com a ascensão do comércio atlântico, a escravidão indígena perde o prestígio diante do grande status de se possuir escravos africanos. A escravidão indígena começou em meados do século XVI, em decorrência da invasão portuguesa no território, promovendo um amplo número de mortes.

A primeira população pós colonização surge em decorrência de estupros em massa, promovidos por homens portugueses. Santos (2013) acredita que, como os primeiros colonizadores e bandeirantes viajavam sem a companhia de suas mulheres, era necessário a eles estabelecerem matrimônios com as indígenas. Para o autor, esses relacionamentos eram resultantes de uma política nomeada de *cunhadismo*, pois as mulheres eram conquistadas como prêmio de guerra.

Acreditamos, porém, não ser possível a naturalização dessas práticas, uma vez que o estupro sistemático tem sido responsável pela fundação de uma cultura do estupro no Brasil. Com a chegada de mulheres africanas, a exploração é maximizada, enquanto o corpo dessas mulheres é lido pelo estereótipo da hiperssexualização. As análises sociais que perpassam pela naturalização das trocas sexuais, e adotam uma perspectiva romântica sobre os intercursos sexuais, tendem a promover generalidades, perpetuando a subalternização das mulheres. Além disso, cometemos um grave erro ao generalizar as práticas sociais indígenas, uma vez que no país existiu, e ainda existe, uma enorme variação de etnias de povos originários.

A interpretação, por parte do historiador, uniformiza uma prática que não pode ser tomada como um todo. Como constatamos em Laraia (2009) “a unidade da espécie humana, por mais paradoxal que possa parecer tal afirmação, não pode ser explicada senão em termos de sua diversidade cultural” (p.34). Nesse sentido é preciso que haja estudos aprofundados que questionem a violência sexual como um dos traços mais expressivos da colonização portuguesa. Para Rodrigues (2013), qualquer generalização que se faça sobre as práticas culturais e sociais indígenas é um grande erro: “É criminoso fazer qualquer generalização sobre suas crenças, modos de vida, hábitos alimentares. O que vale para uma aldeia (ou etnia) pode ser completamente diferente da outra”. (p.55).

A autora também destaca que, ainda que os povos originários em um primeiro momento, tenham sido corteses com os colonizadores, ao perceberem suas verdadeiras intenções armaram guerras extremamente violentas e sangrentas, despertando a fúria dos portugueses que buscavam eliminar os nativos, que fugiram para outros territórios. Relatando

sobre o contato entre negros e indígenas no sertão de Minas Gerais, Mano (2015) critica a ênfase dada aos estudos de Roger Bastide em torno da formação de um “tipo americano”, que resultou na generalização de um protótipo nativo. Para ele, a ideia de “negro” foi utilizado para generalizar os escravizados, sendo eles africanos, crioulos, ou indígenas,

Neste caso, tem-se de ter em mente que a narração oficial dos contatos foi marcada por uma ideologia colonial, e por isso mesmo delimitou um papel hegemônico aos agentes do poder colonial. Assim, o cuidado com os termos significa tratá-los não como uma incontestável realidade empírica, mas como construções históricas. Por isso, as categorias de índios, brancos e negros não se restringem a preceitos raciais ou culturais de uma dada coletividade abstrata. Em determinados contextos, o termo negro pode ser sinônimo de escravo e incorporar também indígenas escravizados (Monteiro, 1994); como o de índio pode se referir a qualquer indígena aldeado (Perrone-Moisés, 1992), aos quais se misturavam mestiços, homens livres pobres, negros forros. (p.514)

Podemos afirmar que os indígenas compartilharam, durante a escravidão, com os africanos e crioulos escravizados toda sorte de desafios, bem como aparecem em muitos registros históricos sendo lidos como negros. Para Santos (2015) é um mito acreditar na eliminação completa de indígenas, pois, para a exploração do território, era necessário ter nativos que o conheçam bem. O contato entre africanos e indígenas foi essencial para a formação de uma cultura *Afro-Pindorâmica*. Pindorama é o nome em Tupi – Guarani, que significa Terra das Palmeiras, expressão dada para nomear a América do Sul (SANTOS, 2015). Para Rodrigues (2013) é o termo que designa o território onde se consolida o estado brasileiro. Fato é que Santos (2015) acredita que a confluência entre saberes africanos e indígenas deu origem a práticas culturais e religiosas diversas.

Para Gonzalez (2018) é urgente que a população negra pense sua identidade para além da de uma construção idealizada de África. Para isso é importante que reconheçamos a diáspora nas américas como parte da construção do que são os negros. Essa dinâmica social, que se desenvolve com aos povos originários, confronta a predominância de uma identidade cultural lusitana nas práticas de nossa sociedade, bem como uma identidade nacional resultante de misturas raciais.

Não pretendemos discutir a escravidão indígena em profundidade, reconhecendo os limites desse estudo, mas concordamos com Rodrigues (2013) sobre nosso conhecimento insuficiente sobre o tema, e da necessidade de produzirmos mais estudos sobre a escravização indígena, e suas consequências para a subalternização dessa população, que se encontra cada vez mais ameaçada pelas políticas de governos. Os povos originários ainda lutam para ter o

reconhecimento de seu território, enquanto o estado, que deveria protegê-lo, desenvolve projetos para a exploração de mineração e grilagem em suas terras.

Assim como as etnias indígenas, as comunidades negras precisaram adaptar suas formas de vida para resistir a imposição do sistema colonial português. Para Possidonio (2018), a formação de uma *comunidade escrava* proporciona caminhos para o desenvolvimento da compreensão de uma vida coletiva e da renovação constante dos saberes. Essa comunidade seria formada ainda durante as travessias atlânticas, pois teria sido nas embarcações em direção às américas que os Malungos, irmãos de barco, estudados pelos pesquisadores Mintz e Price, e lidos por Possidônio (2018), possibilitaram a construção de vínculos importantes para a formação de comunidades negras.

Além de resistirem juntos nas senzalas, as fugas transformaram a experiência quilombola em um processo de organização que reivindicavam a liberdade e a autonomia do povo negro, e que adotava um aspecto filosófico de anseios sobre África. Escravizados fugidos, alforriados, e até mesmo brancos pobres e indígenas se reuniam para romper com a história colonial, em busca de emancipação do sistema colonialista.

A experiência quilombola, despertada ainda no século XVII, já demonstrava a inspiração africana para as revoltas negras no Brasil. A experiência quilombola ocorre concomitantemente nos reinos do Kongo e em terras brasileiras, mas ainda que cada uma dessas experiências tenha suas particularidades, elas parecem sinalizar a agência e o protagonismo de negros na resistência ao sistema colonial, e na construção de comunidades em que se pudessem construir um fazer/ser atlântico, como defende Nascimento (2016).

NASCIMENTO (2016), no artigo intitulado *O conceito de Quilombo e a resistência Cultural negra*, defende a existência de um fazer filosófico atlântico, em que africano e afro-brasileiro encontram-se. Esses continentes, ligados pelo comércio atlântico em larga escala, tem no mar seu fazer filosófico. O mar tem grande simbologia para os povos da África Centro-Ocidental como espaço do mundo dos ancestrais, espelho do mundo dos vivos. Ao configurar-se como rota de comércio de africanos, o mar passa a ser a ligação não só entre o mundo dos vivos e dos mortos, como também um espaço em que as memórias, a violência e o desejo de retorno induziram novas formas de existir na diáspora. É através desse devir atlântico, que os *Kilombos* se desenvolvem no reino do Kongo, e os *quilombos* se desenvolvem em solo brasileiro.

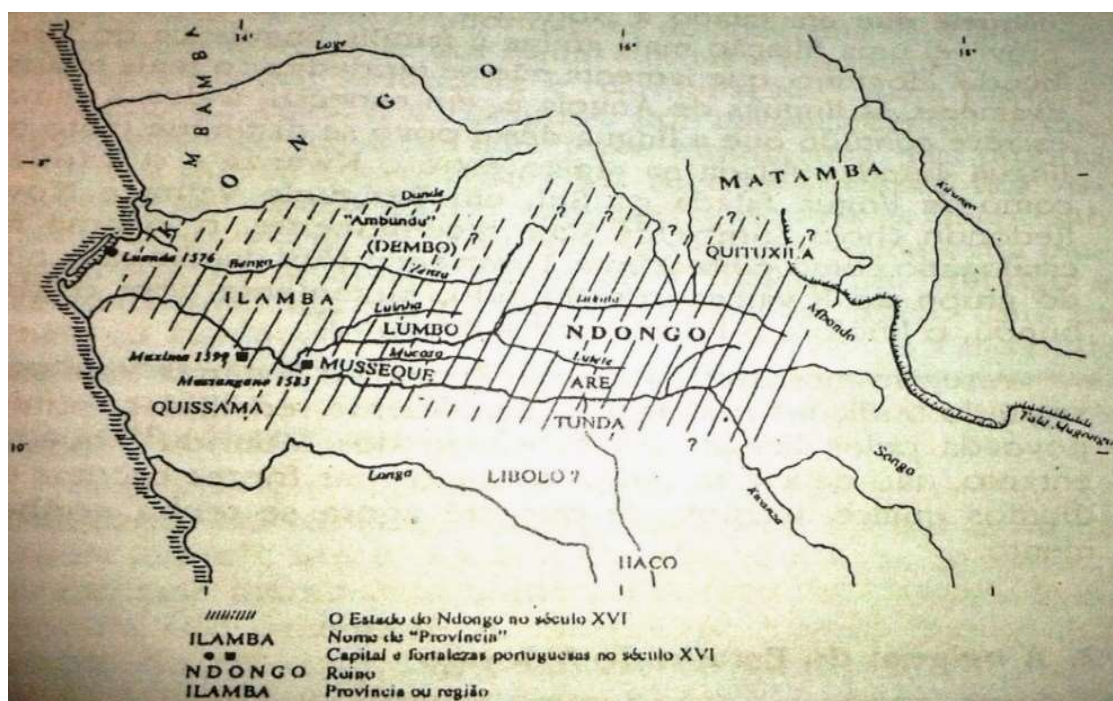
3.1.1. Eu em chão de senzala não fico!

Para Nascimento (2016), o Kilombo com “K” nomeia as práticas centro-africanas de organização para a resistência à colonização portuguesa, que se desenvolveram em meio às penetrações coloniais portuguesas na África centro-oriental. O reino do Ndongo, de maior importância no estado do Kongo, já apresentava conflitos internos diversos, decorrentes da ação dos Jaga-Imbangala, grupos auto-organizados, que recusavam corroborar com as hierarquias do Ngola (rei), e dos poderes herdados. Esses sujeitos eram cativos que fugiam, e organizavam-se em grupos de nômades, rompendo com as linhagens e permanência da estrutura do reino,

Diversas etnias se entre chocam, se sucedem no mesmo espaço, seja aderindo ao novo momento, seja resistindo a esta penetração. Dentre estas vamos encontrar os Imbangalas, também conhecidos como Jagas, caçadores vindos do Leste que, por volta de 1560, começam a invadir o Reino do Congo e que por volta de 1569 tinham conseguido expulsar o rei e os portugueses da capital, obrigando-os a exilar-se numa ilha no rio. Entre 1571 e 1574 os europeus, usando armas de fogo, fazem recuar este combativo povo. (NASCIMENTO, 2016.p.118)

Com o avanço da colonização portuguesa, e as investidas para a tomada de poder no reino do Ndongo, os Jagas se aliam a rainha Nzinga Mbandi, nas guerras de resistência à colonização portuguesa.

Figura 7: Mapa do Estado do Kongo



Conforme Nascimento (2016), Kilombo é a expressão que nomeia, de forma geral, os indivíduos que se inserem na sociedade Imbangala, o próprio campo de guerra dos mesmos, seus espaços sagrados de iniciação, bem como seus acampamentos. Ainda que não se confirme uma relação direta entre o Quilombo de Palmares e o Kilombo Imbangala, para Nascimento (2016) é impossível não encontrar similaridades entre os dois processos organizativos. Adotando essa última interpretação, dada aos espaços sagrados, é possível refletir que, para além de territórios de organização, os quilombos assumiam consigo uma dimensão espiritual, e cosmológica. Nesse sentido, os Quilombos brasileiros representam, além da resistência a escravidão, uma recriação de um fazer filosófico e espiritual pautado na imaginação sobre a ancestralidade africana.

No século XVII, os quilombos brasileiros foram criminalizados e classificados pelas autoridades portuguesas como lugares de habitação de escravizados fugitivos, com mais de cinco indivíduos, e que ameaçavam a ordem colonial (NASCIMENTO, 2016). O quilombo como ameaça irá se estender para toda e qualquer organização de africanos e criolos durante a colonização. Das irmandades aos terreiros, as comunidades culturais construídas na diáspora são sempre identificadas pela sociedade colonial por uma política do medo. As construções de lugares naturais (GONZÁLEZ, 2018) do negro, nesse sentido, podem ser lidas como uma forma de demarcação e controle social desses grupos, potencialmente revoltosos e perigosos para o colonialismo.

O Quilombo de Palmares é adotado como um símbolo da resistência africana no Brasil. Um exemplo de como negros organizados confrontavam os sistemas de controle, e assim, subvertiam a ordem colonial. O dia 20 de novembro, data em que um dos líderes do Quilombo, Zumbi dos Palmares, foi morto, tornou-se um dia de reflexão dos negros no Brasil, a partir da reivindicação de movimentos negros organizados. Uma data que confronta a ideia de que a libertação veio pelas mãos brancas da Princesa Isabel no dia 13 de maio de 1888, com a lei áurea, e uma tentativa de promover um contra discurso que celebra o protagonismo da resistência negra contra a escravização.

O 20 de novembro representa uma vontade de que as narrativas devam ser contadas a partir dos sujeitos da história. Nesse sentido, a data também funciona como uma ação de confronto com narrativas hegemônicas, que afirmam a submissão da população negra. Em Palmares e em Angola, a resistência para Nascimento (2016) é uma resistência atlântica e se dá em um duplo território, pois demonstra a luta contra o colonialismo no Brasil e em Angola e suas relações, uma filosofia quilombola,

Quilombo de Palmares não deixa de ser fenômeno paralelo ao que está se desenrolando em Angola no final do século XVI e início do século XVII. Talvez seja este quilombo o único a se poder fazer correlação entre o Quilombo instituição angolana e quilombo no Brasil colonial. (NASCIMENTO, 2016.p.120)

Ainda que Palmares tenha sido o Quilombo mais popularizado, por seus amplos esforços contra a colonização, outros tantos espaços foram essenciais para a resistência.

Em Minas Gerais o maior quilombo foi o Quilombo do Ambrósio, e historiadores e arqueólogos dão conta de sua grande importância na resistência a colonização em Minas Gerais. Surgida após Palmares, no século XVIII, e findado no mesmo período, a experiência demonstra que o “espírito” quilombola instaurou uma forma de resistência peculiar, que garantiu a criação e a construção de saberes diversos, esse é o fazer da resistência negra. Minas Gerais, com uma riqueza de expressões da religiosidade afro-brasileira, é um desses espaços em que a experiência de organização negra produziu e criou-se através desse fazer/ser quilombola,

No período colonial o quilombo se caracterizou pela formação de grandes Estados, como o da Comarca do Rio das Mortes em Minas Gerais, desmembrado em 1750. Podemos afirmar que como Palmares este quilombo age de acordo com as condições estruturais, inclusive econômica, no contexto dos “ciclos” econômicos no Brasil. (NASCIMENTO, 2016. p. 120)

Desenvolvido nas frestas da sociedade colonial, os Quilombos instituem dinâmicas organizativas transgressoras, bem como redefinem os territórios africanos na diáspora. Inspirados nesse modelo alternativo, a identidade quilombola se dá em meio a diversas reinvenções. Frente as tentativas de assimilação, a “retórica do quilombo” é responsável por toda uma construção de símbolos necessários para o desenvolvimento da busca pela liberdade, ao mesmo tempo em que negava o colonialismo,

Foi a retórica do quilombo, a análise deste como sistema alternativo, que serviu de símbolo principal para a trajetória deste movimento. Chamamos isto de correção da nacionalidade. A ausência de cidadania plena, de canais reivindicatórios eficazes, a fragilidade de uma consciência brasileira do povo, implicou numa rejeição do que era considerado nacional e dirigiu este movimento para a identificação da historicidade heroica do passado (NASCIMENTO, 2016. p. 123-124)

Ao mesmo tempo, a ideologia do medo dos quilombos assombrou a sociedade colonial, e, entre o fim do século XVIII e o início do século XIX as revoltas negras explodiam não só no Brasil, mas em toda a América, estimuladas pela revolução haitiana. A organização

de negros revoltosos não só perpetuava os saberes, e instaurava um “ser” afro-brasileiro, mas representava a iminente possibilidade de uma libertação dos escravizados. A batalha da vitória Haitiana esteve associada a rituais Vodum, prática ressignificada na diáspora haitiana.

Não só nos quilombos, mas a grande concentração de africanos e crioulos, bem como de mestiços livres e escravizados em todo país, durante os séculos XVIII e XIX, demonstrava a existência de uma sociedade de maioria negra, que se expressava através de práticas e ritos religiosos,

Por exemplo, o intento de revolta escrava hauçá em 1807 foi de inspiração religiosa. Informações sobre quilombos dessa época indicam a presença de tambores e atividade religiosa relacionada com revoltas. Além do uso frequente de amuletos e “mandingas”, muitas vezes de origem Malê, em meio aos instrumentos de luta dos conspiradores africanos, o levante iniciado em 28 de fevereiro de 1814, em Itapuã, por exemplo, foi liderado pelo escravo Francisco, chamado de “rei” e “presidente das danças de sua nação, seu protetor e agente”, e sua companheira, a “rainha” Francisca. Em 12 de fevereiro de 1816, escravos de Santo Amaro e São Francisco Conde iniciaram uma revolta “após uma festa religiosa”. Em 1826, africanos ligados ao levante do quilombo do Urubu, nos subúrbios de Salvador, chama de candomblé”. Menciona-se a “rainha Zeferina como um dos chefes da insurreição e o mulato Antônio de tal como dono do candomblé. Ali foram encontrados objetos rituais como “conchas” (búzios), chocalhos, atabaques, “uma coroa de papelão feita de búzios” (que foi enfiada na cabeça do negro ferido) estatuetas de “vacas pitadas de encarnado” e um chapéu encarnado com três plumas. (PARÉS, 2007, p.128)

As religiosidades negras confundem e se fundem nas ações de resistência contra a escravidão. A abolição não garantiu a inserção na sociedade dos recém-libertos na sociedade brasileira, e ainda perpetuou a exclusão do negro. Em situação de marginalidade, os terreiros, irmandades e espaços de culto religioso também tiveram uma importância essencial na subsistência da população negra no pós-abolição. Com tanta importância, era necessário que esses espaços realizassem negociações e diálogos para manter-se na sociedade, sem correr o risco de serem fechados ou perseguidos.

Os terreiros, que também atendiam aos clientes da elite, e grandes políticos, precisavam adotar uma estratégia de sobrevivência que perpassavam pela abertura dos espaços aos notáveis. No candomblé podemos citar a relação íntima entre o ex-presidente Getúlio Vargas com Tata Londirá, bem como a experiência de pesquisadores como Pierre Verger, que obteve o título de Ogã, no Ilê Axé Opô Afonja. Ainda que houvessem esses diálogos, a maioria dos espaços eram reprimidos pela ideologia colonial cristã.

3.2. *A perseguição religiosa e o racismo*

O colonialismo tem como um dos instrumentos principais de efetivação de seu projeto, a instauração de uma hegemonia cristã. A colonização portuguesa adotou um modelo de colonização por assimilação (SEYFERTH, 1996/2006), (HERNANDEZ, 2008), (NOGUEIRA, 1998), pela qual a colônia impôs uma tradição de aculturação aos povos. As políticas coloniais de assimilação adotavam como regra a imposição da língua portuguesa e o abandono de crenças não católicas. Assim, como a adequação a cultura do branco, a imposição da crença religiosa ocorria ainda no continente africano, antes do embarque dos escravizados para o novo mundo,

No período colonial, o escravo trazido para o Brasil era batizado já no porto onde partia da África ou quando o chegava a novo continente, sendo marcado à brasa ou sendo colocada uma argola de ferro em seu pescoço para identificar o seu novo status de cristão (SILVEIRA, 2006). Dessa forma, os escravizados eram misturados e submetidos à nova religião. Em muitos momentos, os senhores permitiam aos escravos realizarem as suas festas e batuques em épocas de melhor tratamento dos escravos, motivados pelo arrocho do tráfico negreiro e pelo encarecimento desta mão de obra com objetivo de mantê-los vivos por mais tempo (SILVEIRA, 2006, p.159). Tais festas e danças, ainda que mal vistas, não eram proibidas pelo código canônico. Renato da Silveira explica que, além disso, desde Roma, a Igreja Católica usava como estratégia expansionista o sincretismo com cultos pagãos. A ideia era permitir a prática religiosa não cristã, desde que os demais grupos assumissem e apresentassem o catolicismo como religião superior e sua crença como uma manifestação do mesmo. (FERNANDES, 2017, p. 119)

Fernandes (2017) defende que as conversões forçadas ocorriam ainda nos portos, mas isso não significa que os africanos tenham abandonado suas práticas religiosas tradicionais. Mesmo com a imposição, muitos deles encontraram novos significados religiosos junto as formas cristãs. O estudo de grupos culturais de Thornton (2004) aponta que a análise via portos de origem dos navios negreiros, permite identificar uma certa homogeneidade entre os grupos étnicos que vinham para o Brasil, graças às trocas linguísticas, o que permitiu que houvesse um diálogo entre povos aproximados, possibilitando o compartilhamento de saberes e transformação das culturas.

No século XVIII, período em que as ciências naturais instauram a classificação racial através da eugenia, adotando métodos explicitamente racistas, que as religiosidades passaram a ser proibidas e perseguidas como um atentado à ordem, e no século posterior é que o discurso foi incorporado como norma jurídica. Fernandes e Adad (2017) destacam que, a

perseguição não ocorreu com todo tipo de manifestação religiosa não cristã, a exemplo, o espiritismo kardecista, de origem francesa, oriundo das crenças desenvolvidas por Allan Kardec. Houve a diferença entre o baixo e o alto espiritismo, sendo que o baixo espiritismo foi utilizado para caracterizar as religiosidades de base africana, enquanto o alto seria caracterizado pela mediação kardecista. As políticas de branqueamento do século XIX, ao estimular a imigração de europeus, trouxeram também as práticas espíritas, que não receberam a mesma punição daquela imposta pelas práticas de origem africana:

Cabe destacar que esses artigos não vão proibir ou punir todo espírita, curandeiro ou praticante de magia. Há uma aceitação de alguns tipos de espiritismo, fazendo uma diferenciação das práticas mediúnicas. A rejeição se daria apenas aos que “praticam o mal”, aqui associado a práticas de religiões de matriz africana, evidenciando, com isso, a discriminação e criminalização contra essa religiosidade... (FERNANDES E ADAD, 2017.p.4)

Em 1890 o código penal estabelece, através dos artigos 156,157 e 158, as práticas afro-brasileiras como exercício ilegal da medicina, caracterizando as como curandeirismo (FERNANDES, 2017, p.4). Serra (2011) destaca o papel do racismo na interpretação da linguagem jurídica, e como esse discurso saqueou e oprimiu espaços de reunião das tradições negras,

É indiscutível que no processo o racismo desempenhou um papel decisivo: na mesma altura, eram violentamente reprimidas outras manifestações culturais dos negros, de modo algum passíveis de enquadrar-se em qualquer artigo do Código Penal. Até o samba foi, por muito tempo, perseguido no Brasil... (p.16)

Já na segunda metade do século XIX houve o desenvolvimento de igrejas protestantes, que influenciaram diretamente o sistema de sociedade atual, e tiveram o discurso amplamente aceito na colônia católica. Conforme os estudos de Cavalcanti (2011), essas igrejas, que tem a ideia de nação “abençoada por Deus”, vinham interessadas em competir o mercado religioso no Brasil. Os metodistas chegam ainda na primeira metade do século, enquanto presbiterianos, episcopais, congregacionais e luteranos só chegam ao Brasil com as missões no final desse século. Essa é mais uma dimensão religiosa que passa a estruturar o país, em decorrência das imigrações européias. A mão-de-obra externa, que foge da Europa, e da extrema pobreza, é convocada para substituir o trabalho escravizado, e iniciar as políticas

liberais, o protestantismo é entendido pela elite como essencial, para promover valores do capitalismo, sendo bem aceito pela sociedade brasileira de matriz católica.

Conforme o relatório publicado por Ordep Serra, em 2011, nomeado de *A tenacidade do racismo*, na primeira metade do século XX a questão das religiosidades foi abordada pela psicologia como uma tendência de atraso mental. Nesse período é possível destacar a atuação do médico Nina Rodrigues (1862 – 1906), que inaugura os estudos em “religiões africanas” (Quintana 2016). Para ele haviam tendências psicológicas inatas nos africanos, e que eram nocivas e herdadas pela miscigenação brasileira. O médico alertava sobre o risco da “degeneração da raça” no Brasil a partir das constantes misturas.

Nina Rodrigues aliava técnicas legistas para estudar aquilo que a ciência eugênica nomeava de *hygiene mental* (SERRA, 2011). As técnicas eram desenvolvidas a partir de pressupostos da criminologia, que também sua base fundamental nas teses eugênicas sobre a raça. Durante todo o século XVIII a ciências naturais se ocuparam em categorizar as sociedades racialmente, como veremos mais a frente, buscando provar a existência de raças biológicas. Nina, dois séculos mais tarde, se inspiraria nessas mesmas teses para explicar o que ocorria nos terreiros. Para ele, o primitivismo dos grupos africanos, evidenciado pelo transe nos terreiros seria o responsável por criar *estados mentais*, que condicionavam ao negro a reprodução de tendências *sociais* primitivas. Tendências que, para ele, evidenciavam uma genética de violência e animalidade.

Apesar de se pautar nas ciências racialistas, o autor colaborou no reconhecimento da existência de uma cultura africana no Brasil, que sobreviveu mesmo frente as imposições do novo mundo. Ao dissertar sobre o animismo, Nina Rodrigues caracterizava a devoção em objetos, animais, plantas, e outros seres como um traço do pensamento “primitivo” africano. Para ele era de extrema importância combater esses modos de vida a partir de um processo intenso evolução. A ideologia do pensamento primitivo, associada ao atraso, justificava as políticas de branqueamento e legitimavam a perseguição nos terreiros. Ao reduzir os sistemas de pensamento de africanos e afro brasileiros, a criminalização era sugerida como medida de correção.

Esses discursos foram responsáveis por naturalizar e fomentar a ideia de ‘atraso intelectual dos negros’, e com o passar dos anos foram se aprimorando, e ainda hoje, o discurso público tratam as religiosidades negras como coisa de gente atrasada, ignorante. Ao passo que as igrejas protestantes, sobretudo na periferia, adotam práticas de cura e possessão inspiradas nas práticas de incorporação das religiosidades afro-brasileiras, mas em nome do Deus cristão.

3.3. Intolerância ou Racismo?

Compreendemos as expressões de intolerância e violência religiosas como,

...o conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a diferentes crenças e religiões, podendo em casos extremos tornar-se uma perseguição. Entende-se intolerância religiosa como crime de ódio que fere a liberdade e a dignidade humana, a violência e a perseguição por motivo religioso são práticas de extrema gravidade e costumam ser caracterizadas pela ofensa, discriminação e até mesmo por atos que atentam à vida (SDH-PR, 2016, p. 124)

A perseguição religiosa é fruto do etnocentrismo, ideologia pautada na superioridade, exclusividade e centralidade de culturas lidas como mais evoluídas sobre as demais. Para Thomaz y Valiente (2000) citada por Fernandes (2017), a tolerância se estabelece na dominação sobre aquilo que se constrói como negativo. Sendo a sociedade brasileira demarcada pela alta hierarquização, podemos dizer que a intolerância é:

uma “concesión graciosa y unilateral que el dominante hace al dominado, trata de una actitud que podría expresarse en la frase – te tolero, pero podría no hacerlo” (apud MALGESINI, 2000, p. 393-394). (FERNANDES, 2017, p.124)²².

Nesse sentido, a tolerância se expressa sob uma relação desigual de poder, em que as garantias do grupo subalternizado se encontram sempre em suspensão, pois dependem da legitimidade e do reconhecimento do colonizador para existirem. Assim como vimos na distinção entre baixo e alto espiritismo, os direitos dos povos tradicionais de terreiro sempre estiveram à mercê dos projetos políticos. Em 2007, o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva deu um importante passo para a criminalização da intolerância religiosa. Homologada em 27 de dezembro de 2007, a Lei 11.635 instituía o dia 21 de janeiro como dia nacional do combate a intolerância religiosa.

A data foi escolhida em homenagem a Iyalorixá Gildásia dos Santos e Santos, ou como muitos a chamavam, Mãe Gilda de Ogum, que faleceu em decorrência de um adoecimento físico e mental, resultante das calúnias e da perseguição arquitetada pela Igreja Universal do Reino de Deus, e de seu líder Edir Macedo, através do jornal Folha Universal. A

²² uma “concessão gentil e unilateral que o dominante faz ao dominado, trata-se de uma atitude que poderia ser expressa pela frase – te tolero, mas poderia não o fazer.

Iyalorixá, que fundou em 1988 o Ilê Axé Abassá de Ogum, terreiro de candomblé de nação Ketu, teve sua imagem associada ao charlatanismo no jornal, de circulação nacional.

Após diversas lutas judiciais contra o pastor Edir Macedo e a mídia da igreja, o jornal indenizou a filha de mãe Gilda, Jaciara. O caso emblemático expôs a condição de vulnerabilidade dos povos de axé em território brasileiro, e resultou na instauração do dia do combate a intolerância religiosa.

Figura 8: Jornal Folha Universal



Fonte: <http://portalctb.org.br>

Figura 9: Mãe Jaciara segurando a foto do Orixá de sua mãe, por Gabriela Ramos



Fonte: <https://asminanahistoria.wordpress.com/2018/08/29/mae-gilda/>

Pensando os organizadores globais do discurso etnocêntrico, o “nós” e “eles” foram os instrumentalizados para apontar os evangélicos da igreja como aqueles com valores positivos, enquanto demonizavam e caluniavam os afroreligiosos. Se no início tivemos como prática religiosa central o catolicismo, as igrejas chamadas de neopentecostais tem se organizado para

perseguir e agredir praticantes de afrorreligiosidade e eleito projetos de governo conservadores e preconceituosos, capazes de iniciar uma guerra santa, em nome da imposição cristã.

Outro caso emblemático da violência religiosa é o da menina de 11 anos, Kailane Campos, candomblecista que foi apedrejada na rua por cristãos que saíam de um culto evangélico²³. Para o Babalorixá Anderson Flor do Nascimento, para pensarmos as discriminações contra as religiosidades é preciso irmos além do caráter religioso, evidenciando a discriminação como algo que se institui pela negação do modo de vida dos negros (NASCIMENTO, 2016). Nesse sentido, compreendemos que o uso da expressão *racismo religioso* nos confere uma análise mais sólida do que o termo *Intolerância religiosa*, interrogando a dimensão racial dessa forma de preconceito.

Muitos afrorreligiosos já têm demonstrado um incômodo com o termo, como podemos verificar na faixa estendida na rua do Quilombo *Manzo Ngunzo Kaiango*, divulgada nesse estudo. Mestre Washington coaduna com esse pensamento e evidencia a necessidade de começarmos a abordar a discriminação contra as religiosidades negras a partir do *racismo religioso*,

Eu não gosto muito desse termo intolerância não/ Porque a intolerância na verdade é muito contrária da tolerância/ e você tolera aquilo meio obrigado assim né?/ Eu acho que na verdade/ a gente não quer que nos tolerem/ a gente quer que nos respeitem/ o problema da complicação das coisas hoje do mundo está nos desrespeito né?/ a gente precisa respeitar o outro/ respeitar o outro significa que mesmo que eu não concorde com o que ele faça/ mas que eu inclusive luto pelo direto dele de fazer né?... então eu acho que a gente luta é pelo respeito religioso não é nem pela intolerância/ aí quando a gente combate as pessoas que querem invadir, quebrar e destruir/ a gente combate pelo respeito né? E a educação tem um papel importante nisso... (Mestre Washington, 2017)

O mestre destaca duas questões essenciais para o nosso debate: a primeira é a de que a tolerância não é a pauta de reivindicação dos afrorreligiosos, mas sim o respeito, o reconhecimento do direito do ‘outro’, que não ‘eu’. E a segunda é em relação ao reconhecimento da importância da educação no combate a ausência de respeito aos afrorreligiosos. A violência contra os adeptos das religiosidades é crescente em nosso país, e expõe ideologias e discursos fascistas que têm sido produzidos durante anos, como

²³ Menina vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer a pedrada: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>

percebemos no discurso do mestre, que enfatiza a projeção dos organizadores globais do racismo. A ação educativa de negros organizados, nesse sentido, torna-se essencial para o combate ao racismo, assim como o confronto as hegemonias.

Observamos, porém, retrocessos básicos no âmbito educativo. Com um governo de extrema direita, o conservadorismo e a violência têm reforçado discursos de exclusão dos povos de terreiro. Além disso, o apoio e financiamento do estado para as igrejas evangélicas ocorre em meio ao terror vivido nas favelas cariocas diante dos chamados “traficantes de cristo”, que tem expulsado terreiros e adeptos de seus espaços religiosos e destruído templos sob a justificativa de estarem cumprindo ordens divinas²⁴. A formação de milícias que destroem e expulsam terreiros tem avançado, enquanto as políticas de preservação e proteção da cultura e da religiosidade negra têm sido desmontadas pelos governos. Os números apontam que as violências foram constantes, mesmo durante governos populares. De 2011 até o primeiro semestre de 2015, o disque 100²⁵ recebeu 581 denúncias em todo país de discriminação religiosa.

Os noticiários anunciam diversas situações de violência direta contra templos de religiões em todo país, culminando muitas vezes em violências físicas e destruição de templos, obrigando os adeptos a se esconderem²⁶. Em 2012, no Rio de Janeiro, um educando foi impedido de acessar a escola, pela diretora da instituição, por portar guias de Candomblé²⁷. Em 2015, em entrevista ao portal do aprendiz, a pesquisadora Stela Guedes Caputo reafirma o que já havia dito em seu livro em 2012: “A escola é o espaço onde as crianças de religiões afro se sentem mais discriminadas”, fato que culmina no silenciamento por parte dos educandos como estratégia de enfrentamento a violência. No prefácio do livro de Caputo (2012), Gomes denuncia:

Lamentavelmente, a escola brasileira vem instaurando uma ação pedagógica deseducativa no que se refere ao trato da diversidade religiosa. Grupos religiosos hegemônicos e de matriz cristã, apoiados no artigo 33 da Lei 9.934/96 de Diretrizes e Bases, têm extrapolado aquilo que diz a própria lei –

²⁴Traficantes de Jesus, polícia e MPF miram intolerância religiosa no Rio: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/06/15/traficantes-de-jesus-policia-e-mpf-miram-intolerancia-religiosa-no-rio.htm>

²⁵ O disque 100 é um serviço de denúncias da Secretaria de Direitos Humanos (SDH) para casos de violência sexual, racismo, xenofobia, homofobia, dentre outros.

²⁶ Em 16 de dezembro de 2013, o jornal O TEMPO noticiou uma matéria que aponta que, a violência contra os terreiros na região metropolitana de Belo Horizonte tem obrigado as casas ou terreiros, como são chamados os templos de Religiões Afro-Brasileira, a se esconderem.

²⁷ As guias são “colares” de missangas utilizados pelos praticantes de religiões como Candomblé e Umbanda, elas representam a ligação do praticante com o “as divindades”.

sendo o artigo 33 fruto de tensões históricas entre grupos religiosos e o Estado – e implantado o proselitismo religioso, associado à discriminação racial e ao racismo. Isso contribuiu para a humilhação e negação do direito à educação e à liberdade de expressão para muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos, negros e brancos, praticantes do candomblé e de outras religiões cuja base não é judaico-cristã (GOMES IN CAPUTO, 2012, p. 20 - 21).

As discriminações provocadas por agentes públicos das instituições não são raras. Em Minas Gerais uma decisão do estado impediu que uma comunidade religiosa praticasse seus rituais. Em 2017, o ministério público estabeleceu uma sentença, em decorrência da reclamação de um vizinho, cristão e militar, que se dizia incomodado pelo barulho das sessões. A decisão obrigou o Ilê Axé de Sangô, de Santa Luzia, a usar um único atabaque para diminuir o ruído, além de limitar os dias e horários para o funcionamento dos cultos. A reclamação encaminhada, alegava que o terreiro incomodava os vizinhos²⁸, ainda que as igrejas da região não tenham sido citadas na denúncia. Os instrumentos de culto, atabaques ou ngomas, nomenclaturas que variam conforme as tradições religiosas, são consideradas divindades por essas pessoas. Impedi-las, portanto, inviabilizaria a própria existência do culto. A violência disposta pelo racismo religioso é além de tudo ignorante, pois demonstra o desconhecimento dos agentes públicos sobre a importância das culturas e da cidadania dos povos de axé.

3.4. Representações sociais e as religiosidades no Brasil

Os discursos dominantes mantêm representações sobre as religiões afro-brasileiras e produzem estereótipos que vão desde a ausência de consciência e pensamento dos negros à demonização das práticas, relacionando-as à falta de civilidade da população afro-brasileira. Com a imposição das hierarquias dispostas pela escravidão, percebemos que o racismo religioso assim como todas as formas de expressão do racismo são questões que sustentam a estrutura da sociedade brasileira.

Na obra *Intolerância religiosa no Brasil: Relatório e Balanço*, organizado por SANTOS ET AL (2016) encontramos resultados alarmantes da violência contra os povos de terreiro. De acordo com a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, entre dezembro de 2011 e dezembro de 2015 o disque denúncia registrou 697 casos, sendo 128 em São Paulo, 131 no Rio de Janeiro e 64 em Minas Gerais (p.22). As

²⁸ Reportagem uol: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/09/1915591-ministerio-publico-limita-atabaques-e-horario-de-culto-de-candomble-em-mg.shtml>

violências vão desde insultos até atos de violência física nos espaços das comunidades. Para além disso, o racismo religioso também tem suas expressões de ‘sutileza’,

mas aí tem um grupo/que é a maioria/que tem uma violência mais subjetiva/mais simbólica que é aquele/do olhar/que é aquele que separa/prefere não sentar perto de você quando você tá com/alguma coisa simbólica/ da nossa religião como as contas/aquilo que de repente de questiona com olhar/com as vestes que você tem/então tem uma relação aí daquilo que é o simbólico da sua religião/ que acaba afetando o outro/e aí nesse incomodo ele gera uma violência muito sutil/que é o do não ficar perto/do não deixar o filho próximo/mas que não se assume/ e que tem o mesmo pano de fundo racista como as outras questões (Mestre Washington, 2017)

Essa sutileza da violência está presente não só no racismo religioso, mas em outras variantes do preconceito racial. Assumir-se publicamente como racista não é uma prática de todos os racistas brasileiros, alguns assumem uma postura de recusa, de denegação do racismo, ao mesmo tempo que os praticam. Nesse sentido, a corporeidade dos adeptos, e toda a narrativa que ela promove sofre um preconceito cordial, em que o praticante não explicita suas crenças, mas ainda assim as utiliza. Essa dimensão do racismo brasileiro está apoiada na ideologia de democracia racial, sofisticando cada vez mais o discurso racial.

Durante todo o período colonial a igreja católica através do Padroado Régio, instaurou poderes políticos na colônia, participando diretamente do tráfico transatlântico, com posse de escravos e de navios. Com isso era evidente a instauração de uma hegemonia religiosa e de valores nos países colonizados. Mais tarde, a constituição brasileira de 1824 assumia o catolicismo como religião oficial da república, e só em 1891 é declarada a laicidade do estado. Com isso a igreja católica adota o discurso de democracia racial, buscando estabelecer uma relação harmoniosa, evitando e ocultando o mal-estar de seu histórico racista. Ela, portanto, denega, não reconhecendo sua prática escravocrata e de inferiorização, enquanto segue exercendo domínio ideológico.

Em 1934 Vargas reafirma o estado laico e professa a liberdade de culto religioso no Brasil, mas em 1937 a legislação passa a especificar que tais cultos não poderiam infringir normas e bons costumes, o que acaba legitimando a repressão policial dos afroreligiosos no século XX. Com o golpe de 64, a violência torna-se generalizada, e em 69, com a retirada dos direitos políticos e da democracia, aumentam novamente à repressão dos terreiros, muitos deles localizados em periferias. Só com o surgimento da constituição, em 1988 é que a garantia de liberdade de culto aos afroreligiosos passa a ser garantida em território nacional, o que não garantiu que os praticantes não fossem perseguidos, como vimos anteriormente.

Além da perseguição policial, a forma com a qual a educação se estabelece no Brasil é uma das formas de demarcação da exclusão do povo negro.

As instituições educacionais se desenvolvem no Brasil como exclusividade das elites no período colonial, ensinando histórias da branquitude. As primeiras escolas e institutos de educação surgem no contexto de dominação colonial. A Academia Imperial de Belas Artes, em 1826, A Biblioteca Nacional, em 1810, o Instituto geográfico brasileiro, em 1838 e o colégio Pedro II, em 1837. Para M.T (2016), essas instituições foram responsáveis por estabelecer uma narrativa hegemônica, de um passado brasileiro vinculado à antiguidade grega, ao Império Romano, à Idade média e à época moderna europeia. Nesse sentido elas já se estabelecem como um espaço de preservação da memória e história dos colonizadores europeus. A escola é o lugar em que os brancos se sentem pertencidos, com seus valores e identidades resguardadas.

Quanto ao negro e ao indígena, o espaço em que os ensinamentos e suas memórias pudessem fazer e serem feitas, era a própria comunidade, a vida coletiva, a reavivação de suas práticas. Como efeito, o século XIX, e o surgimento das primeiras instituições de ensino ocorre em um momento de auge das ciências racialistas. Elas se constroem, portanto, como estabelecimentos altamente racistas, como espaços que mais que negar, visam insultar a existência do negro como humano.

Os negros, por exemplo, estão sujeitos a insultos diretos e indiretos, que visam confirmar a definição cultural de sua inferioridade ‘inata’ e, talvez, mais significativamente, procuram lembrá-los continuamente de tal inferioridade, fazendo-os assimilar o significado da baixa estima social que lhes é devotada. (GUIMARÃES, 2000 apud 5, 2012)

Para Guimarães (2000), a eficácia dos insultos raciais “reside justamente em demarcar o afastamento do insultador “eu” em relação ao insultado “ele”. A inferioridade do escravizado, a pobreza após abolição, tudo isso evidencia o lugar do negro como não humano. Ao repetirem suas tradições, os espaços de escolarização repetem a narrativa única do humano pela história do homem branco, produzindo insultos diversos a sua existência, sejam eles diretos ou indiretos.

Através das representações do negro associadas à pobreza, anomia social, sujeira e animalidade” (CAPUTO, 2012, P.202), configuram-se estigmas sociais que acabam causando abandonos escolares e prejuízos educacionais irreparáveis. A necessidade de descolonização da educação atua na tentativa de participar de uma educação de base popular, ofertada por

mestras e mestres, por sujeitos de saberes e de conhecimento essenciais. Nesse sentido é preciso romper com a narrativa de uma única história e falar sobre as origens, a identidade, as culturas, a participação política dos negros e negras no Brasil. Como forma de desestruturar os saberes arcaicos das escolas e ambientes educacionais.

4. A formação das religiosidades afro-brasileiras

Esse capítulo se dedica às reflexões sobre o processo de formação das religiosidades afro-brasileiras. Ele se faz necessário diante das inúmeras formas de abordagem de estudos sobre as religiões e religiosidades no Brasil. A perspectiva adotada por esse estudo está pautada na religiosidade como um processo constante de transformação e reinterpretação das culturas e cosmovisões africanas na diáspora. Buscando refletir sobre os espaços religiosos como comunidades culturais, onde a afroreligiosidades se expressa a partir de uma constante recriação das práticas culturais e religiosas africanas.

Compreender o negro como agente transformador da sociedade brasileira é uma forma de valorizar epistemes interessadas em compreender a pluralidade e a participação do negro na formação da cultura no Brasil.

4.1. A trans(formação) das culturas afro-brasileiras

A defesa de um candomblé original consagrou itans, ou mitos, dos povos Iorubanos. A chamada “visão nagôcentrista” muitas vezes evidencia apenas as práticas religiosas de culto aos orixás, os chamados candomblé Ketu. Essa visão é comum até em atividades escolares, de educadores esforçados em dar efetividade aos direcionamentos da lei 10. 639/03. Essa visão, porém, corrobora com uma ideia de universalidade das práticas de origem nagô, refletindo bem pouco sobre as práticas dos candomblés e outras religiosidades que reivindicam a identidade de nação “Bantu”.

O presente estudo confronta a hegemonia dos discursos sobre religiosidade, e sugere uma nova perspectiva de análise, que não busca provar a essência das culturas, mas privilegia e valoriza as diversas narrativas de desenvolvimento do candomblé, dando ênfase aos povos da África Centro Ocidental e seu protagonismo no desenvolvimento das religiosidades negras no Brasil, tanto no culto aos Nkissis, entidades e ancestrais, quanto nas práticas do catolicismo negro, comuns no estado de Minas Gerais.

Thornton (2004), um dos percursores da história atlântica, adotou uma perspectiva afrocêntrica para pensar a organização dos negros na diáspora. Essa perspectiva retira a Europa do centro das análises sobre as culturas africanas, e propõe uma análise a partir dos portos de embarque em África e nas Américas. É através desse estudo que ele compreende que haviam grupos culturais com certa homogeneidade em África, e ao virem para o Brasil, esses sujeitos foram responsáveis por dar continuidade as práticas culturais africanas.

Pesquisadores, porém, como Parés (2007) acreditam que as culturas africanas se desenvolveram no Brasil a partir de uma dinâmica constante de trocas, proporcionadas pelo fluxo atlântico. Constatando uma certa mobilidade entre africanos que transitavam entre os portos, Parés (2007) não se apega a ideia de afrocêntridade, e busca enfatizar a ideia de agência, destacando o protagonismo dos negros no desenvolvimento de suas culturas e histórias na diáspora.

4.2.1. As formações religiosas

De acordo com Parés (2007), o candomblé é uma religião estruturada e complexa, que surge no século XIX no Brasil. Antes disso, porém, uma série de cultos afro-ameríndios se desenvolveram durante a colonização. Se existe uma herança africana na diáspora é a da criatividade e da reinvenção (SANTOS, 2012; SOUZA, 2009; ANJOS, 2006),

Candomblé, umbanda, xangô pernambucano, batuque gaúcho, tambor de mina maranhense, os cultos afro-ameríndios assemelhados do norte e nordeste (jurema, toré, catimbó, babassuê e pajelança) são religiões resultantes desses diálogos. Além das tradições culturais africanas, tais religiões também incorporam, em graus variáveis, elementos católicos, espíritas, aspectos das cosmologias indígenas, misticismo oriental e neo esotérico. (SANTOS, 2012.p.16)

Essas expressões da religiosidade afro-brasileira são responsáveis por formar comunidades culturais e instituições religiosas que representam a memória coletiva de negros escravizados,

No caso da diáspora forçada da população africana no Brasil temos uma situação singular na qual diversos grupos humanos foram deslocados de suas sociedades e instituições religiosas e que, no entanto trasladaram para o novo espaço social uma pluralidade de culturas (valores e práticas, nos meus termos; civilizações ou supraestruturas, nos termos de Bastide; representações coletivas nos termos de Durkheim). Isto é, na forma de memória e de experiência individualizada, os escravos levaram “fragmentos de cultura”, porém desprovidos das instituições sociais que lhes davam

expressão. Como apontam Mintz e Price, seguindo de perto a ideia geral de Bastide, a formação de uma sociedade afro-brasileira só se deu quando se reconstruíram novas instituições ou, nas palavras de Bastide, com a criação de estruturas sociais complexas (infra-estruturas) que acomodassem as múltiplas culturas africanas (superestruturas) trazidas por indivíduos ou grupo de escravos. Paralelamente, podemos dizer que a constituição de uma comunidade religiosa “afro-brasileira”, o que hoje chamamos de povo – de – santo, é resultado do processo de reconstrução de novas instituições religiosas por essa pluralidade de fragmentos culturais. (PARÉS, 2007, p.109)

Uma das instituições apontadas por Parés (2007) são as irmandades católicas, espaços de socialização e organização, formada sobretudo por negros livres, e que buscavam a formação de sociedades pró-liberdade. Essas irmandades, assim como as comunidades de terreiro se identificam a partir da ideia de “nação”. A nação é a forma com a qual africanos e criolos, livres ou cativos, reconfiguravam suas origens. A ideia da denominação metaétnica está presente em Parés (2007), que reflete como o nome dado pelos traficantes de escravizados aos mesmos, seja pelos portos de origem, ou uma suposta terra de nascimento fora apropriada pela comunidade escrava para sua organização social na diáspora. Temos, portanto, Angolas, Jejes, Nagôs, dentre outras nações, como forma de construção e reconstrução da identidade e humanidade, negada aos escravizados.

Para o autor era comum os matrimônios entre comunidades de nações distintas durante o século XVIII, e esses matrimônios possibilitaram o desenvolvimento de referenciais mistos da cultura, aumentando a pluralidade dessas comunidades. O mesmo período é associado por Jeremias (2010) ao surgimento das Congadas em Minas Gerais, mas para PARÉS (2007) é possível identificar a existência dessa prática religiosa desde o século XV, e para Silveira (2014), as irmandades organizadas sobre o signo da nação africana passam a desenvolver uma organização entre os séculos XVIII e XIX. Algumas aceitavam brancos, como as irmandades indígenas e dos “negros da Guiné”. A ideia da apropriação da assimilação como técnica de mobilidade social existia como forma de ocupação da estrutura social, mas as simbologias também encontravam semelhanças com as divindades europeias, o que permitiu uma africanização das práticas católicas.

A interpretação da cultura através de uma análise comparada desses signos plurais demonstra a complexidade das religiosidades desenvolvidas na diáspora. A semelhança entre os símbolos foi responsável por reconstruir os sistemas de significação e até devolver, de certa maneira, a humanidade a esses sujeitos. Se a escravidão desenvolvia no sujeito a sensação de inferioridade, a crença ao Orixá o elevava (BASTIDE,1971), e ao apropriar-se das divindades brancas, também se buscava adquirir o poder desses sujeitos na sociedade.

Um conceito contemporâneo, que tem sido utilizado nos estudos em religiosidades, que é o de *cosmopolítica afro-brasileira* (ANJOS, 2006). Nele, compreendemos que as expressões religiosas da diáspora se expressam a partir de um sistema rizomático de encontro dos saberes, multiplicando-os e preservando suas singularidades. Superando a noção de ideia dicotômica, a cosmopolítica é uma perspectiva filosófica que se expressa pelo encontro das diferenças se conectam, tendo nas encruzilhadas, seu ponto de produção das subjetividades.

Para Anjos (2016) é preciso compreender a afroreligiosidades é um fazer filosófico, que se expressa pela coexistência dos diversos modos de vida, que se influenciam e se constroem mutuamente. Nesse sentido, as nações dos candomblés precisam ser entendidas a partir de seus territórios simbólicos diversos, bem como a Umbanda precisa ser explicada para além da explicação da soma entre espiritismo, catolicismo e culto aos orixás. Os diálogos religiosos são a própria forma de existência dos cultos na diáspora, que se expressam pela coexistência das particularidades.

4.2.2. Os povos da África Centro-Occidental e as influências da religiosidade negra

Thornton (2004) classifica África a partir de grupos linguísticos, de fala aparentada, e que compartilham de valores culturais. Dentre as classificações ele aponta o grupo Bantu, que se estende na costa de Angola, onde se encontram línguas como o Quicongo e Quimbundo. Compreendendo a linguagem como uma forma essencial pela qual a cultura interage, através de diversos mecanismos de troca, o autor vai defender a existência de uma África pré-colonial, em que a multiculturalidade teria se estabelecido, através de diálogos diversos e de relações comerciais que criaram uma linguagem unificada, capaz de produzir um certo tipo de homogeneidade cultural. Os Bantu em verdade seriam um grupo de ampla diversidade étnica, mas que, para o autor, promoviam o compartilhamento de culturas com traços em comum.

Silva (2006) nos informa que a expressão Banto, ou Bantu, foi utilizada pela primeira vez, em 1862, por W.H.I. Bleek, para designar grupos de fala aparentada, que se espalhavam pela África Centro Occidental, e de acordo com Silva (2006) significa “povo” ou “homens”. De conceito linguístico, o termo fora estendido para as análises históricas e culturais, como forma de designar a diversidade cultural dos africanos que embarcaram na costa de Angola para as diásporas nas américas.

Nesse estudo a expressão será utilizada para se referir a diversidade dos povos da África Centro-Occidental, que chegaram no Brasil no início da escravização, e que vieram para

Minas Gerais, no século XVIII, em decorrência da explosão da mineração. A diversidade desses povos influenciou diretamente a sociedade brasileira. (GEENBERG, 1963) aponta para o desenvolvimento de pidgins e criolos, línguas de contato que se desenvolveram durante a escravidão, e González (2018) aponta a influência das línguas Bantu no português brasileiro. Para Lopes (2003), Banto ou Bantu pode ser definido como,

s.m. Cada um dos membros da grande família etnolinguística à qual pertenciam, entre outros, os escravos do Brasil chamados angolas, congos, cabindas, benguelas, moçambiques etc. e que engloba inúmeros idiomas falados, hoje, na África Central, Centro-Oriental. /// adj. Pertencente ou relativo aos bantos ou às suas línguas – Do termo multilinguístico ban-tu, plural de mu-ntu, pessoa, indivíduo. (p.39)

Os Bantus foram os primeiros grupos a “enraizarem” as culturas africanas no Brasil (PARÉS, 2007). Se Desenvolveram culturalmente em torno de sistemas que reproduzissem ou relembassem as cosmovisões de seus ancestrais, mas em uma estrutura diaspórica. Nesse sentido os Calundus foram a prática religiosa primeiramente desenvolvida por africanos e crioulos, e que se consistia em uma mescla de culto aos ancestrais, com processos de cura e de tratamento de doenças, geralmente ocasionadas por espíritos malignos, ou em decorrência da ruptura com as práticas realizadas no território africano.

Essas práticas se desenvolviam tanto em espaços domésticos e senzalas, quanto ao ar livre, e buscavam reconfigurar o culto aos ancestrais, a partir da nova estrutura social da escravidão. É o culto do cativeiro que antecedeu as demais formações afroreligiosas. Para Parès (2007) só com o surgimento dos candomblés, no século XIX, é que uma prática da incorporação coletiva, de orixás, nkissis e voduns em espaços físicos sagrado, se configurou no Brasil.

O contato entre Bantos e indígenas foi fundamental para o desenvolvimento das afroreligiosidades no novo mundo. Lopes (1998) afirma que o contato com as culturas indígenas permitiu que os Bantos promovessem trocas e compartilhassem experiências importantes diante da condição. O autor destaca as semelhanças das compreensões de mundo de ambos os grupos, dentre elas o cuidado e o zelo com a natureza, e a prática de culto aos antepassados, que ocorria tanto entre africanos vindos para o Brasil quanto entre os diversos povos originários da terra.

O encontro no Brasil, entre as culturas locais e as de origem africana foi um momento de trocas amplamente ricas que marcaram para sempre o corpo e a alma nacionais. E essa riqueza se deveu, no que toca aos negros africanos, principalmente ao elemento de origem banta, que, pelo volume de sua

importação, foi aquele que mais interagiu com o indígena brasileiro, no tempo e no espaço, durante e após o período escravista (LOPES, 1998)

Lopes (1998) acredita que a similaridade dos significados e das formas religiosas promoveram um contato ímpar, que resultou no surgimento de diversas religiosidades, destacando-se a Umbanda, o Candomblé de Caboclo e o Banto-Ameríndio. Esse último celebrado na região amazônica, e que, mescla cantigas em português, Tupi – Guarani e Angola-Congolezes.

Para Lopes (1998) a condição cativa produziu um fazer espiritual de partilha entre comunidades indígenas e negras. A terra de Aruanda, que está presente tanto em cosmovisões indígenas quanto negras é um exemplo disso. Aruanda, uma variação da capital de Angola, Luanda, é construída no espaço/tempo como lugar de encontro com o sagrado e com a ancestralidade. O desejo de encontro com Aruanda é o desejo de encontro da liberdade entre escravizados e indígenas, é onde os Pretos-Velhos e Caboclos produziram narrativas, compartilhadas nos territórios de fé. Essas entidades são protagonistas e testemunhas da escravidão. Através delas, os espaços religiosos recontam as histórias que foram negadas pela história branca. Nesse sentido, os antepassados brasileiros tem grande importância na recriação das cosmovisões do Brasil.

Confrontando a história oficial que privilegia a narrativa dos colonizadores, é no contato com as entidades e antepassados que a história do povo negro tem sido recontada. Diferente do etnocentrismo, a cosmopolítica afro-brasileira e afro-ameríndia fez com que as práticas africanas fossem agregadas aos cultos indígenas, e até mesmo católicos. A figura, por exemplo, do Boiadeiro, entidade cultuada em diversos cultos, que é um sertanista mestiço, diz sobre toda a complexidade das culturas no Brasil, e como elas encontram nos saberes afro-brasileiros suas potências de existência.

4.2.3 Catolicismo negro ou africanização do catolicismo: disputas narrativas

De acordo com Costa (2012) Nery (2015) e Possidonio (2018), muitos africanos conheceram o catolicismo ainda no continente africano, diante da exploração dos portugueses nos territórios. Para Possidonio (2018) o que ocorria na prática era um “diálogo de surdos”, pois tanto colonizadores quanto africanos buscavam interpretar “o outro” com base naquilo que acreditavam. Retomando o pensamento do historiador Alberto Costa e Silva, Possidonio (2018) informa a possibilidade de que, ao obter os primeiros contatos com os portugueses, os

centro-africanos imaginavam terem vistos espíritos e divindades que habitavam a Kalunga, mundo dos ancestrais. Para esses povos os espíritos presentes no mundo espiritual eram albinos, os chamados Vumbi. Como a chegada dos colonizadores brancos, eles acabaram associando-os a essas divindades, que chegavam pelo mar.

Possidonio (2018) concorda com o pensamento, mas critica a forma com que esse pensamento reduz a capacidade interpretativa do africano, tornando-o apenas passivo no processo de contatos. Por isso, ele defende que esses povos perceberam as reais intenções dos portugueses com o tempo. Mas isso não quer dizer que eles não promoveram diálogos com as crenças portuguesas. Ao contrário, eles encontravam similaridades nos símbolos de culto, bem como identificavam a identidade católica como uma identidade de poder.

Nery (2015) cita Beatrice Kimpa Vita, liderança da devoção de Santo Antônio, para afirmar que africanos, logo que possível, também lideravam movimentos de africanização do cristianismo no reino do Congo. Tais fatos evidenciam a complexidade de se abordar o catolicismo e as práticas religiosas africanas, isso porque é impossível definir os limites entre o catolicismo negro e uma possível africanização do catolicismo. Nesse sentido, compreendemos que a visão totalizante do sincretismo como anulação da prática religiosa negra, incorre em erros metodológicos reverberados por escolas tradicionais de estudos da religião.

Sodré (1999) estabelece uma crítica severa ao mito da pureza nagô, entendendo que assim como os Bantus, os Iorubás também interpretaram suas culturas na diáspora por meio de trocas diversas, e que por isso seria impossível atribuir a eles um selo de pureza. Da incapacidade dos Bantus, a afirmação de uma síntese harmônica do brasileiro, pesquisadores negligenciaram aspectos importantes do contato de africanos com o cristianismo, ao buscarem caracterizá-la a partir de seus essencialismos. Nesse sentido, esse trabalho adota o enfoque do espaço/ tempo do cativo para discutir como os saberes e conhecimentos se desenvolveram no Brasil, e como eles se expressam, nos discursos dos mestres.

As irmandades, que por sua vez, desenvolveram os reinados, com coroações de reis e rainhas do reino do Kongo são exemplos de como a cosmopolítica faz parte da devoção negra. De acordo com Mello e Souza (2015), os primeiros historiadores que se debruçaram nos estudos dos reinados foram Julita Scarano, que produziu a obra *Escravidão e Devoção*, em que procura refletir sobre a contribuição dos africanos na formação das culturas brasileira e portuguesa, bem como José Ramos Tinhorão, que através das obras *Os sons dos negros no*

Brasil e Os pretos em Portugal reflete sobre os reinados e as congadas, bastante comuns em território mineiro.

Mello e Souza (2015), lendo Thornton, defende a existência de uma relação direta entre o catolicismo africano e o desenvolvimento das congadas²⁹ no Brasil. Para a autora,

No Brasil existiram reis negros entre algumas comunidades afrodescendentes, fossem elas quilombolas ou grupos de trabalho, mas principalmente nas que se agrupavam em torno de irmandades leigas de devoção a determinados santos, com destaque para Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. A principal atividade dessas irmandades, além daquelas relacionadas ao enterro dos irmãos, era a realização da festa anual em homenagem ao seu orago, ou seja, santo de devoção, e nela o rei desfilava em cortejo pela cidade, seguido de sua corte, de seus músicos, de seus dançadores, que podiam apresentar encenações, algumas vezes descritas por observadores atentos a essas manifestações da cultura afro-brasileira, o que permitiu que informações sobre elas chegassem até nós (p.82)

Ao realizar uma análise histórica, ela identificou registros, em que se descreviam normas e processos de escolha para os reis e rainhas dos reinados no Brasil. Para a autora, os negros, ao se acomodarem a estrutura escravista, construíram uma identidade negra católica que se difere do catolicismo europeu. A análise de Mello e Souza (2015) é realizada, sobretudo no período entre os séculos XVIII e XIX, e conclui que: se no início, os reis de variadas nações eram coroados, a partir do século XIX apenas eram coroados os reis do Congo. Para Nery (2015) a primeira devoção a Nossa senhora do Rosário é Alemã, seguida da Confraria de Nossa Senhora dos Homens Pretos, que surge em Lisboa, no século XV. No século XVI Nery (2015) identifica uma irmandade de Homens Pretos na ilha de São Tomé; no século XVII; e irmandades no Congo, Angola e em Moçambique no século XVII, em conformidade com os estudos de como Mello e Souza (2015). No século XVI a última identifica o que seria a primeira irmandade de escravos no Brasil, composta por cativos da Guiné.

Para Mello e Souza (2015) a permanência da coroação aos reis de Congo seria resultante da importância política e econômica desse reino durante a escravização atlântica, bem como pela sua concentração em maioria em território brasileiro. As identidades eram elaboradas na medida em que os reinados representavam um elo com a terra natal, e com os chefes católicos em África. A figura de um chefe central, comum às sociedades africanas,

²⁹ Congada aqui está sendo utilizada como sinônimo de reinado. Adotando a compreensão de mestre Pedrina, a pesquisa privilegia o uso do termo Reinado, por ser ele que compreende toda a devoção e coroação dos reis e rainhas do Congo.

encontrava nos reinados receptividade, assim como o catolicismo popular, em Portugal, influenciou diretamente os ritos.

Para Mello e Souza (2015), as similaridades organizativas fizeram com que os chefes do Congo adotassem o catolicismo ainda no século XV, para que obtivessem maior poder nas negociações com os colonizadores portugueses. A ideia de um poder central nos chefes ou chamados “mani-congos” é importada e influencia a formação dos reinados no Brasil. Em um limite tênue entre a dominação colonial e o exercício do poder central, esses chefes assumem uma outra identidade frente as estruturas coloniais,

Para mim, o termo “rei congo” remete a uma ideia de África construída no Novo Mundo e ao ser usado como uma categoria abstrata do conhecimento, e não como a descrição de uma realidade histórica, se torna mais geral, como a identidade para cuja construção ele serviu. A sociedade escravista no interior da qual algumas comunidades negras construíram essa identidade católica negra, para a qual o rei era um catalizador, era um arcabouço de coerção e de controle sobre os afrodescendentes. E o surpreendente, para retomar uma idéia com a qual comecei esse texto, é que escravos, negros livres e libertos ocupassem as ruas das cidades e os terreiros das fazendas com procissões, cantos, danças e encenações toleradas e às vezes até apreciadas pelos senhores, pelos brancos, pelos pardos embranquecidos pela ascensão social. Com a garantia da liberdade oferecida pelo momento festa, chefes negros se mostravam à frente dos grupos que os escolheram, que acatavam a sua autoridade, que contavam com sua proteção e com que eles assumissem todos os encargos associados àquele lugar de liderança. (MELLO E SOUZA, 2015, p. 86-87)

Percebemos a que a celebração negra católica além de assumir um lugar na estrutura colonial, permitiu com que os negros realizassem as celebrações com um certo consenso das elites, e sem maiores conflitos com a mesma. Mas Mello e Souza (2015) salienta que a tolerância da elite não evitou que essas pessoas fossem reprimidas. A autora cita o caso de uma petição escrita em 1771, em que um vigário mineiro não se conformava com o fato dos reis negros se reconhecerem enquanto autoridades durante as celebrações. Por outro lado, alguns senhores lhes emprestavam joias para que esses fizessem suas encenações (p.86/87). Conforme a autora, as roupas eram confeccionadas ao luxo das européias, e as encenações procuravam representar o enfrentamento entre o paganismo e o cristianismo no reino do Kongo,

Conforme a minha interpretação, nessas danças dramáticas estavam simbolizados elementos centrais na formação da identidade negra católica das comunidades que se uniam em torno de reis, que serviam de catalisadores das diferentes identidades africanas anteriores, diluídas com a passagem do tempo, transformando-se numa identidade africana una, ligada

ao campo do mítico e do imaginado. O rei congo católico, além de sinalizar para uma integração à sociedade escravista na qual o catolicismo tinha um papel de destaque, lembrava tempos de glória em terra natal, associada ao poderoso reino do Congo, aliado de povos europeus e cujos chefes tiveram poder invejável. A rememoração simbólica do reino africano católico afirmava uma “africanidade”, ou seja uma conexão com a África construída a partir do Brasil e da experiência aqui vivida, que indicava uma particularidade da comunidade negra, uma identidade própria que a distinguia mesmo quando adotava o catolicismo e outras tradições de origem portuguesa como a organização em irmandades leigas (MELLO E SOUZA, p.90).

Nesse sentido, a celebração ainda que se manifestasse na forma dos rituais católicos, celebrava ancestrais e narrativas africanas. O antepassado celebrado sobre essas formas mais do que sincretizado, ele era africanizado através de uma prática originalmente eurocêntrica. Para Nery (2015) a celebração aos antepassados africanos, as almas dos escravos na diáspora, a figura do fundador da irmandade, bem como dos reis, rainhas, capitães que fizeram, e que fazem parte da história dos reinados são evocados durante os atos. A fidelidade aos ancestrais é, portanto, a força motora dessas celebrações.

Ao compreendermos que a escravidão tem sido abordada pela história oficial apenas através por relatos e registros dos colonizadores, as irmandades do Reinado revivem as tradições dos negros escravizados, e contam a história dos povos Bantu na diáspora. A musicalidade e a oralidade expõem um passado escravista, mas que busca reativar memórias ancestrais.

Costa (2012) atribui o surgimento dos reinados a hegemonia católica mineira durante a escravidão. Para ela, é em meio a um intenso controle e dominação sobre os escravizados que se construiu, além da devoção a Nossa Senhora do Rosário, a adoração aos santos, São Benedito e Santa Efigênia. A adoração desses santos ocorre por um processo duplo: de assimilação e criação. Dessa forma, São Benedito, que na narrativa europeia era um cozinheiro negro, é associado no Brasil à própria figura do escravo. As associações ocorrem tanto pela sua cor, quanto pela função ou papel social do santo.

Os reinadeiros costumam servir o primeiro café do dia a São Benedito na cozinha, pedindo-lhe prosperidade e fartura, exemplifica a autora. Santa Efigênia também é uma santa negra que foi associada ao culto pela cor (COSTA, 2012). Durante a aula da mestra Pedrina, a mesma nos disse sobre associação de São Benedito com o Nkissi Mutakalambô, divindade da caça celebrada nos candomblés de Angola. Para ela não existe sincretismo, pois São Benedito seria o própria Mutakalambô, Santa Efigênia seria a própria Nkissi Matamba, dentre outros

santos que seriam o próprio nkissi. Então é complicado dizer que foram sincretizados, uma vez que eles são a própria forma das divindades negras.

A Capitã também defende o uso do termo Reinado, ao invés de Congado, por acreditar que o congado é apenas uma expressão do reinado, enquanto o reinado precisa de ter o Candombe, bem como possuir um “reino completo”, composto de reis, rainhas, e demais postos. Costa (2012), entende o congado como as manifestações artísticas e religiosas que compõem o Reinado, enquanto esse se expressa pelo mito de aparição de Nossa Senhora do Rosário, confirmando os questionamentos da mestra. Para a autora, o Reinado pode ser descrito como as reuniões periódicas, realizadas em louvor a santa, onde a comida tem um papel fundamental, e é oferecida pelo festeiro, ou promotor da festa, e cujos reis e rainhas assumem o protagonismo. O reinado é, portanto, uma estrutura complexa de celebração de ritos e narrativas que reinterpretem a travessia atlântica.

A irmandade de mestra Pedrina se organiza em torno do culto de Nossa Senhora das Mercês, que estaria relacionada ao culto da Nkissi Kaiaia. No culto católico, Nossa senhora das Mercês é devotada como protetora de cristãos cativos, sobretudo os marinheiros e mercadores do mar, por isso a associação a Nkissi Kaiaia, das águas salgadas. Nesse sentido, podemos perceber que existem fortes traços da cosmovisão Bantu nos Congados.

Para Soares (2016), que realizou um estudo etnográfico com a mestra Pedrina, Nossa Senhora do Rosário é a mãe enquanto o Candombe pode ser considerado o pai do Reinado, o que evidencia mais uma vez a organização do culto ao ancestral familiar. O candombe se expressa como uma prática cultural de canto e dança, em que os instrumentos são reconhecidos como divindades (SOARES, 2016). Nery (2015), assim como Pedrina, destaca a importância da celebração do Candombe para o culto dos antepassados, lamentando a diminuição desse culto junto às irmandades do Rosário em Minas.

O reinado representa uma família, em que o irmão mais velho é o Congo, responsável por limpar e abrir os caminhos. O Moçambique, por sua vez, tem a função de conduzir o trono (reis e rainhas, príncipes e princesas), os Catopês assumem a função de alegrar a festa, e os Marujos representam os marinheiros, que remetem a travessia ao novo mundo. Os caboclos, por sua vez, refletem uma idealização do índio brasileiro. Nesses ternos, o “Cacique” substitui o Capitão, função responsável por conduzir os ternos. A autora também aponta para a existência do terno O “Cavaleiro de São Jorge” que se apresentava montado a cavalos, e remete a narrativa dos soldados romanos, mas que deve seu declínio em decorrência da ausência dos animais (SOARES, 2016).

Soares (2016) lendo Lucas (2012) afirma que, as irmandades atuam para além dos fins religiosos, pois construíram redes de ajuda na aquisição das alforrias, bem como forneceram um novo modelo de organização negra na diáspora.

Nas irmandades, os negros realizavam rituais africanos como a coroação de reis e rainhas, além de tocar instrumentos de percussão, cantar e dançar. Os rituais africanos de eleição de reis e rainhas foram comuns em todo o Brasil, durante o período colonial e ainda hoje, reis e rainhas congos estão presentes nos rituais dos Reinados de Nossa Senhora do Rosário, representando as nações negras africanas, sendo eles os que presidem, na ordem do sagrado, os ritos e celebrações dramatizados.

Segundo Leda M. Martins, “na ausência de sua sociedade original, onde os reis tinham a função de liderança, os negros passaram a ver, nos ‘reis do Congo’, elementos intermediários para o trato com o sagrado” (p. 46-47)

Para Costa (2012) o reinado se estabelece como uma abertura da memória da escravidão. A partir da celebração dos chamados pela autora de “Filhos do Rosário” os reinadeiros reivindicam a humanidade negada pelo cativo. Costa (2012) critica a existência de um ‘amor platônico’ sobre África, que faz com que se busque falar sobre o continente só na perspectiva do pós-escravidão, ignorando aspectos decorrentes da escravidão como processos de criação e transformação das culturas. Nesse sentido, é preciso adquirir profundidade histórica antes de se debater epistemologias em tempo presente, como forma de compreender os processos.

A negligência histórica sobre as religiosidades afro-brasileiras esconde não só o apagamento das africanizações, mas também evidencia o racismo estrutural e estruturante, e suas consequências materiais e simbólicas para os povos tradicionais.

Um efetivo combate ao racismo perpassa por reconhecer esses saberes tradicionais afro-brasileiros como importantes para a sociedade brasileira. De acordo com o estudo *Mapeando Axé – pesquisa socioeconômica e Cultural de Comunidades de terreiro (2010/2011)*, 72% das lideranças tradicionais de matriz africana se declaram negras, e 55,6% são mulheres, maiores vítimas da exploração do estado colonial e capitalista. De acordo com dados do PNAD (IBGE) 7,4% dessas mulheres negras estão em situação de extrema pobreza, e 13,4% em condições de pobreza, enquanto a proporção para os homens brancos é de respectivamente 2,9% e 5,6% (BRASIL, 2013/2015).

A extrema vulnerabilidade social em que essas mulheres estão expostas é reflexo da escravização na sociedade brasileira. Por isso, entre 2013 e 2015 houve a criação de políticas públicas que visavam diminuir as desigualdades nessas comunidades, dando atenção à chamada segurança alimentar e a assistência social. Isso porque os espaços atendem não só os

adeptos, como toda uma comunidade no entorno delas, promovendo ações sociais, distribuição de alimentos, atendimento à saúde, bem como valorizando a contribuição dos povos africanos e de seus valores civilizatórios na formação do Brasil (BRASIL, 2013/1015).

4.3. *Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas.*

Eduardo Quintana, no livro *Èkóólé: no candomblé também se educa*, de 2016, aponta para a presença ínfima de estudos que relacionem as religiosidades afro brasileiras e educação. Nesse sentido, o estudo adota o autor em conjunto com a pesquisadora, Stela Guedes Caputo, para compreender aspectos intrínsecos a experiência da educação dos terreiros. O livro *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*, de 2012, representa um marco nos estudos que versam as religiosidades afro-brasileiras numa perspectiva etnográfica.

A partir dessas leituras buscamos traçar paralelos com nossa investigação, afim de compreender aspectos importantes da socialização em terreiros. Entendemos que as práticas sociais são por si só educativas, e as práticas culturais e religiosas negras instauram formas próprias de apreensão dos modos de ver e conhecer dos povos de axé. No discurso de mestra Cássia podemos verificar essa dimensão educativa na orientação do Preto-Velho para o processo educativo seu e de seus irmãos.

então a partir daí ele começou a ensinar pra gente coisas da vivência dele/ da cultura dele/que ele começou a resgatar isso/prá gente//pra que a gente aprendesse a praticar/ele que ensinou por exemplo para a gente questões de plantio/ele falou com a gente que tem época que tem que plantar / a mandioca que era//a gente tinha que dar um prazo pra terra descansar/ então a gente entendeu toda essa forma de viver/sem precisar ir à escola/ e que o fundamento disso tudo era um aprender a respeitar o outro/ e um cuidar do outro sempre/e aí a gente começou a viver dessa forma com os ensinamentos do próprio pai Benedito (Mestra Cássia,2020)

Podemos perceber que o ensinamento dado pelo preto velho perpassa pelo cuidado com o outro, que é respectivamente cuidar para que a natureza das coisas seja transformada a partir do respeito. Respeitar o tempo e respeitar o outro são ensinamentos centrais de quem cultivou e teve seu trabalho e sua existência explorados para o sucesso de um projeto colonial. Entender e aprender sem precisar ir pra escola, ouvindo os conselhos dos antepassados, e evitando passar por mais humilhações, foi a estratégia adotada por mestra Cássia para não se dissolver em meio àquela instituição racista.

Pensando sobre os candomblés como espaço de aprendizagem, Quintana (2016) se apoia na leitura de Bourdieu para trabalhar com o conceito de habitus, e defende a existência de um *habitus candomblecista*, ou em outras palavras, um complexo estrutural que atua com princípios geradores, e que produzem práticas sociais e representações coletivas, que ensinam sobre ser no mundo. O Habitus candomblecista atua como modo de socialização específico, que não substitui nem exclui o ensino formal, mas atua sob outras formas de relação com o conhecimento, que estão ligadas a valorização dos saberes ancestrais.

Nada de sinal, carteiras, enfileirados, cópias. O aprendizado é orgânico, e se dá em meio das cantigas e rezas, conselhos e puxões de orelha. Em roda, o aprendiz encontra nos mitos e ritos uma apreciação literária, que permitem a sua auto identificação com a história negra. O aprendizado do candomblé se encontra também na cozinha, na comida servida aos Nkissis, nas folhas, na humildade e na resiliência, em tudo aquilo que se produz através de uma construção coletiva. Os participantes desses espaços transcendem as lógicas de tempo e certificação, pois tem na escuta e na espera suas metodologias essenciais.

Quem dita a hora e o tempo de aprendizado nesses espaços é a relação entre o indivíduo com a natureza, as divindades e as entidades espirituais, bem como sua relação com a sua comunidade. O tempo sagrado é, portanto, um tempo construído e projetado através das trocas espirituais que precisam se dar em equilíbrio, para que o texto da tradição esteja a todo tempo reescrito através de novas narrativas. Para Oliveira (2003) existe uma dinâmica civilizatória africana, que tem três compreensões básicas: o *universo* enquanto conjunto de seres minerais, vegetais e animais; a *palavra*, como portadora da força divina, que constrói e destrói; o *Tempo*, que é medido pela narrativa dos antepassados; e a *Pessoa*, que é a síntese dos elementos que compõem o universo. Esses princípios atuam, convergindo naquilo que o autor chama de ancestralidade fundamental, e que provocam um fazer pedagógico,

O que fazem os africanos e seus descendentes no curso de sua trajetória civilizacional é uma pedagogia, no sentido da forma cultural que é transmitida às gerações é uma ética que não se transmitiria sem uma pedagogia consequente. Está pedagógica com efeito, é mais um modo vivendi, um habitus, do que uma tradição cristalizada em sistematizações de conhecimento a serem transmitidos de uma geração a outra. (OLIVEIRA, 2003, p.14)

Caputo (2012) acrescenta que o *Axé*, ou *Ngunzu*, é a energia responsável pela “transferência de um complexo código de símbolos, em que a relação dinâmica constitui o mecanismo mais importante” (p.74). A dinâmica da palavra como propulsão de ação, a

energia vital produzida com a oralidade, tudo se transforma exercício pedagógico, de criação. Os letramentos produzidos no terreiro demonstram que a educação, nesse espaço, ocorre pela agência dos seus adeptos sobre o sagrado, sejam crianças ou adultos, e se expressão pelas várias formas de produção de texto, como descreve Caputo (2012),

Ela pega meu caderno de campo, encontra uma folha em branco e faz as letras “a” e “e” (elementos de sua alfabetização), depois começa a desenhar. Pergunto o que é. “Os Òrisà”, responde ainda desenhando. “Quais?”, pergunto. “Yánsà e Òsun, que gosto mais”, diz a menina, e começa a fazer mais um desenho. “E esse agora quem é?” de novo. “É Kotokuto!”, diz ela rindo. “Kotokuto, que “Òrisà é esse?” “é um Òrixá que acabei de inventar!”, responde Luana caindo na gargalhada. “E se pode inventar Òrisà Luana? Pergunto rindo com ela. “É claro que se pode. Eu inventei, é Kotokuto e pronto!”. (p.108)

O trecho demonstra como os espaços divinos das afroreligiosidades também podem ser compreendidos como espaços de *letramento de reexistência*. Esses espaços permitem que a alfabetização escolar construa junto aos conhecimentos tradicionais, formas de inventar, criar, imaginar e ser. A escola como espaço de disseminação do saber científico sempre valorizou a diferenciação pejorativa entre o letramento de brancos e negros, reafirmando os lugares de subalternidade no espaço escolar. Conforme Souza (2012) os lugares ocupados pela população negra na sociedade refletem diretamente sobre suas práticas de leitura, escrita e oralidade. Na medida em que é decretado o fim da escravidão e os recém-libertos se inserem, mais tarde, nos espaços de escolarização, se deparam com a rejeição e humilhação de seus fazeres pedagógicos. (SOUZA, 2012).

Debruçada sobre a leitura de Hall, Souza (2012) compreende que o enfraquecimento das narrativas locais, decorrentes da colonização e do racismo, estimulam novas práticas sociais que confrontam a hegemonia cultural. Nesse sentido, entendemos as religiões afro-brasileiras como espaços em que as práticas de leitura e escrita perpassam por uma série de estratégias de enfrentamento ao etnocentrismo. Nesse sentido, a educação nos terreiros, além de orientar os educandos sobre os modos de vida não hegemônicos, também os ensinam a confrontar os discursos presentes na sociedade e reverberados na educação colonial.

5. Racismo e ciência: o eurocentrismo como estratégia de inferiorização dos saberes afro-brasileiros.

Dominei as peças do domínio
Cantando em dó menor pra ser o Sol maior
Djonga, Olho de Tigre

Se a escravização foi a instituição que inaugurou o sistema de classificação social por cor, a ciência, por sua vez, foi quem instituiu a inferioridade do negro como uma verdade comprovável empiricamente. Assim como abordado por Munanga (2010,2003), a ideia de ciência inaugurada na Europa, especificamente através do cientista eugenia Francis Galton, instaurou ideias e práticas que defendiam a existência de métodos e processos de melhoramento das raças, e a superação da raça negra. No Brasil, essa crença atuou reforçando a noção de atraso, em decorrência da hereditariedade dos sujeitos. O determinismo da condição social em decorrência da raça servia para justificar a inferioridade biológica dos indivíduos negros (MACIEL, 1999).

O melhoramento das raças buscava eliminar completamente o negro, o colocando no lugar do não produtor de pensamento. As políticas coloniais do século XX no Brasil atuavam com o compromisso de eliminar e exterminar os indivíduos de raça negra para que não seguissem “degenerando” a raça branca. A política colonial tem na ideia do terror praticado pela raça negra, a justificativa para eliminá-la, antes mesmo de qualquer prática ilícita. Um estado de necropolítica em que o estado se vê no direito de eliminar a vida das pessoas negras, e isso não é diferente com relação aos seus conhecimentos. (ALMEIDA, 2018)

Ao estabelecer-se estruturalmente pela dominação dos povos africanos e americanos, o colonialismo estabelece em um regime de subjulgação da humanidade, e do sujeito o racializando. Nesse sentido, o pensamento social brasileiro esteve fortemente comprometido em construir a identidade luso-tropical, o colonizador como norma de humanidade para o indivíduo brasileiro. Temos nesse caso, o etnocentrismo como instrumento ideológico do colonialismo, que tem como objetivo no caso do domínio português, assimilar o africano.

Entendemos o etnocentrismo como: toda imposição social e cultural administrada através de hierarquias e relações de poder, instituídas pelas potências coloniais. Para Gonzáles (2018), o pensamento social brasileiro produziu discursos que pretendiam dissolver as diferenças numa mestiçagem orgânica, ao mesmo tempo em que mantém privilégios raciais, através da branquitude normativa (DJIK, 2008), que garante à população branca a perpetuação em lugares de poder.

5.1 Ciência e racismo: parceiros lado a lado

...meu pai/por exemplo/que era médium/umbandista/benzedor né?raizeiro/acontecia deles ganharem muitos afiliados/sejam bebê/minha mãe era parteira/era parteira de gente pobre/a gente era pobre e ainda tinha gente mais pobre que ela tinha que levar os lençóis/prá ajudar no parto/porque não tinha um lençol/o pessoal de hoje em dia não sabe muito bem o que é pobreza não/acho que sabe muito o que é pobreza só os que tão na rua...e mesmo assim...eles tiveram a casa apedrejada...e eles ganhavam muitos afiliados por causa disso/pelos partos/pelas benzeções/*pelas soluções que tinham no terreiro*/aí chegava na igreja quando o padre/inclusive “Deus o tenha”/era o Monsenhor Leão/Monsenhor *criava o maior problema e não deixava eles serem padrinhos/...cansou de chamar meu pai em confissão/para ele prometer que não ia mais mexer no terreiro/então já tinha um antecedente muito grave/e aí eu penso que eles nos encaminharam para a igreja/então/nesse período meu de escola/de coisa/não tinha isso porque a gente/já tava com aquela reserva da igreja... (Mestra Pedrina, 2016)*

A hegemonia cristã se configurou como um sistema de verdade única, mesmo antes do surgimento das ciências no século XVIII. Como advento do iluminismo, no século supracitado, a ciência continua reafirmando a crença católica, de inferiorização dos negros. O surgimento da racionalidade, e da centralidade da ciência, como validação da verdade, se desenvolvem com a partir do surgimento do campo de *História Natural da Humanidade*, responsável por impulsionar o surgimento da **Biologia** e da **Antropologia Física**. Era consenso entre a maioria dos cientistas europeus do século XIII, que o modelo de classificação racial que apontava para a existência de três raças universais: a branca, a amarela e a negra, que poderiam ser identificadas, mapeadas e categorizadas a partir de características físicas (MUNANGA 2013).

O **racismo científico** é um conjunto de doutrinas científicas que se desenvolve no século XIII, buscando afirmar a existência de diferenças biológicas entre as raças, e que tais diferenças poderiam revelar o grau de evolução das mesmas. O **darwinismo social**, desenvolvido pelo francês Charles Darwin, tornou-se, no século XIX, a principal doutrina vigente. Conforme essa doutrina, a civilização seria determinada pela capacidade e evolução dos sujeitos, e sobreviveria quem fosse o mais apto, pois o progresso do ser humano se dava pelos processos de competição por sobrevivência (SEYFERTH, 1996). Nesse sentido, a raça negra estaria fadada a extinção. O darwinismo, portanto, já determina desde o nascimento da criança negra, sua morte. O **determinismo racial**, defendido pelo Italiano Conde de Gobineau, por sua vez, postulava a superioridade do branco sobre o negro e afirmava que a

mestiçagem era inevitável, mas que ela ocasionaria a degeneração física e intelectual das raças (RODRIGUES, 2012).

A **eugenia, de Francis Galton** legitimava os pilares ideológicos da ciência cartesiana do século XIX, a saber, a ideia de progresso e evolução. Assim, o melhoramento das raças, utilizando-se da genética para controle e seleção de características hereditárias, tornou-se um discurso fundamental ao colonialismo. Além do discurso biológicos, estudos psiquiátricos e no campo do direito penal passam a ser fundamentados na inferiorização racial. As relações de poder se expressam pelo racismo institucional, que determina a superioridade do grupo que detém o poder de estado, e como esse impõe sua ideia civilizatória. Sofrendo as pressões dessa imposição, toda sociedade passa a ver os negros como criminosos em potencial (ALMEIDA, 2018).

Assim, a principal tese de quem afirma a existência *de racismo institucional* é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que usam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos.

O que se pode verificar até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação. É, sem dúvida, um salto qualitativo quando se compara com a limitada análise de ordem comportamental presente na concepção individualista (ALMEIDA, 2018).

Destacamos na definição de racismo institucional de Almeida (2018) o poder e a hegemonia atuando na manutenção de interesses de grupos dominantes. Nesse sentido, as instituições constroem, reformulam, modelam e perpetuam normativas de controle que sustentam o racismo. As ciências eugenistas são as responsáveis por fundamentar os instrumentos e técnicas de exclusão que dão sustentação ao racismo institucional.

Mesmo com o comprovado fracasso da ideia de raça no campo biológico, as elites letradas passam a traçar no Brasil, um novo caminho para definir as relações raciais, dessa vez através do discurso da sociabilidade harmônica. A síntese, que produziu o ‘brasileiro moreno’, fruto da mistura racial dos trópicos, era aquilo que buscava ocultar a existência de uma hierarquia racial no país.

Tendo em vista reafirmar a inferioridade racial da população negra, através da denegação, propaga-se através de estudos antropológicos, sociológicos, bem como através das mídias de ampla circulação nacional (almanaques, propagandas, ampla produção literária), o

mito da **democracia racial**. Esse mito apagaria, como uma borracha, toda a história de escravidão no Brasil, ao mesmo tempo em que forjava um discurso de relações harmônicas entre as três raças formadoras do país: o negro, o indígena e o branco. Pensamento que tem ainda alimentado o imaginário brasileiro, o “canto das três raças” formadoras no Brasil foi dado como verdade identitária, universal e unificadora da nossa nacionalidade. O discurso da mestiçagem e do sincretismo cultural viraram pano de fundo para a disseminação de um imaginário construído para ocultar as desigualdades evidentes no Brasil que se estruturam em decorrência da escravização e do lugar social dos negros no pós-abolição.

É na publicação de Gilberto Freyre (1900-1987), em 1933, de *Casa Grande e Senzala*, que as relações raciais no Brasil são evidenciadas, adotando a observação do espaço familiar como método de refletir os modelos de relações raciais no Brasil. Destacando a proximidade entre a Casa Grande e a senzala, enquanto espaços de sociabilidade e mestiçagem, Freyre apelida o país “paraíso das raças”. A escravidão doméstica, sobretudo com a urbanização das cidades, era prática comum no Brasil, o que resultou no lugar social do negro como aquele condicionado a submissão dos brancos.

Para Freyre, a relação entre senhores e escravizados produziram sentimentos e anulavam as desigualdades raciais no país. A recusa em assumir a existência de exploração sexual na colonização brasileira busca ocultar as origens da cultura do estupro na sociedade brasileira. Um dos estereótipos produzidos pelo colonialismo é o da mulata (GONZALÉZ, 2018) exportação, em que a objetificação do corpo da mulher negra foi naturalizado, legitimando os abusos e assédios à essas mulheres. O avanço dos discursos ultraconservadores na atualidade tem demonstrado o quanto esses imaginários ainda estão fortemente estruturados pelo racismo e o machismo.

Para Beatriz Nascimento (2016), o caráter paternalista e patriarcal da sociedade brasileira construiu o papel de esposa para mulher branca, dedicada ao marido e aos filhos; e o da mulher negra, por sua vez, como trabalhadora ativa na casa grande, atendendo às senhoras, senhoras e seus filhos, e no engenho. Em seu artigo, *A mulher negra no mercado de trabalho*, publicado originalmente em 1976, no Rio de Janeiro, a autora afirma que a sociedade colonial, altamente hierarquizada, produziu um lugar particular sobre a mulher negra (NASCIMENTO, 1976/2016). No discurso de Mestra Cássia fica evidente as dificuldades enfrentadas pela avó para garantir a escolarização sua e de seus irmãos.

a gente estudava na escola Arthur Joviano/e justamente/minha vó conseguiu uma vaga nessa escola porque ela/ trabalhava//como *passadeira da*

diretora/então/como o bairro aqui era muito militar/a escola/a maioria dos alunos da sala de aula da nossa sala era filhos de militar/então/eles já tinham o o/e uma forma diferente de comportamento né?/de olhar pro outro/principalmente né?/ as pessoas inferiores a eles que seriam no caso a gente porque nós não tínhamos referência de família militar/ a gente tava lá assim/eu falo até hoje// é// muito estranha a sensação eu sei o que // é alunos cotistas//ou alunos bolsistas dentro de uma universidade. (Mestra Cássia, 2017)

No trecho é possível compreender que a escola não era um espaço “para todos”. A mestra e seus irmãos, como os poucos negros naquele espaço branco, eram os “invasores” daquele espaço. A uso de comparação a mestra aciona sua percepção crítica sobre as cotas raciais nas universidades. A estrutura paternalista da elite branca também é evidenciada no percurso da mestra. Só estudava na escola quem tivesse parentesco com familiares ou fosse escolhido pela diretora. Ela e seus irmãos eram parcela daqueles que a diretora concedia o direito de se civilizarem. Era, portanto, um lugar de doutrinação da cultura colonial,

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por que? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criança, etc e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente (GONZÁLEZ, 2018)

Freyre afirmava que a **tolerância** praticada pelos portugueses na colonização advinha de um contato prévio entre esses e os povos Fulas, na Guiné, durante o tráfico transatlântico de escravizados (THOMAZ, 2006). Os pensamentos de tolerância atuam no Brasil, sob uma falsa ideia de ausência de violência entre colonizador e colonizado, romantizam o que foi a escravidão no país. Esse pensamento perpassa pela lógica de que o negro, se bem comportado, pode até estudar e frequentar a escola. Para Munanga,

...o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro. (2013, p.11)

Podemos dizer que a democracia racial impede a análise sincera das desigualdades sociais e educacionais do Brasil, por meio da ideologia, e da manutenção do status quo. Para Nogueira (1998) a ideologia de miscigenação se articula através de um escalonamento de cor

na sociedade, quanto mais próximo ao grupo branco, maiores as condições de inserção na sociedade, e quanto mais próximo do negro menores as chances e possibilidades de acesso a cidadania. Retomando Gomes (1995) podemos relacionar o determinismo e a crença à inferioridade negra como algo que reflete na ausência da cultura negra nos currículos escolares e nas grades das universidades brasileiras.

O silenciamento e apagamento do pensamento de negros e negras reflete em um corpo docente, majoritariamente branco nos espaços de conhecimento. O projeto luso-tropicalista é estruturalmente racista, pois mantém as desigualdades materiais entre negros e brancos, e ainda constrói imaginários e se utiliza da linguagem para a construção de estereótipos. Para González (2008) o pensamento de Freyre evidencia a existência de uma neurose cultural brasileira, que se expressa pela denegação do racismo. Justificados por uma ideia de brandeza nas relações entre escravizados e senhores, a harmonização tornou-se justificativa para negar o passado escravocrata.

Como já havia dissertado o intelectual, revolucionário, Franz Fanon em *Pele Negra, máscara brancas*, obra publicada no Brasil em 1983. O colonialismo e o racismo também são modos de vida, que se sustentam desigualdades estruturais que beneficiam unicamente os exploradores. O racismo religioso beneficia os cristãos e os brancos, única parcela da população que tem seus costumes reconhecidos, enquanto elimina pequena parte da população que resiste às arbitrariedades de uma sociedade radical cristã.

5.1. As novas epistemologias: o processo de produção de discursos contra coloniais por afroreligiosos

Com a invenção da ciência moderna no século XIX, que reivindicava a racionalidade e desviava a atenção de Deus para o homem como objeto central do pensamento, a Igreja Católica começa a enfraquecer ideologicamente, mas permanece como a religião oficial no Brasil. Boaventura de Sousa Santos (2010), em *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*, afirma que a ciência se constrói como verdade verificável em oposição a filosofia e a teologia, verdades não verificáveis, (p.34). O autor percebe que existe, na ciência, um olhar hegemônico que busca determinar quem é humano, e quem é sub-humano, construindo o que ele chama de cosmopolitismo subalterno. Esse sistema ideológico, que vai se firmar fortemente nas décadas de 70 e 80, no século XX também será responsável pela construção dos discursos de identidade nacional. Esses discursos desenvolvem um

projeto político de eliminação das inúmeras identidades locais, e no amor ao Brasil como uma comunidade nacional. Esse nacionalismo patriota e conservador estimula imaginários de toda ordem sobre àqueles que estão à margem da sociedade heteronormativa. A colonialidade é, portanto, o instrumento de dominação social, produto do colonialismo.

Para Quijano (2010) a colonialidade é um sistema que classifica o mundo em uma pedra angular, em que a fundação, a história e a origem da humanidade só poderiam partir da Europa. Ao se aliar ao mito da democracia racial, esse sistema tem perpetuado o epistemicídio e a eliminação de culturas locais, concomitante à hecatombe de índios e negros escravizados que ocorreu, e ainda ocorre, em nosso país. A crença na superioridade cultural faz parte do que chamamos de etnocentrismo e, nos tempos modernos de *ideologia do colonialismo*, sendo um conjunto de ideias justificatórias do domínio europeu sobre os outros continentes. (SANTOS, 2013.p.29).

O conhecimento científico se afirma, por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar como mostrou Kuhn. Essa universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais – muito mais tolerantes – que acolhem frequentemente com igual confiança ou ceticismo explicações divergentes cuja validade entendem seja puramente local “Pode ser que, na sua terra, as pedras não tenham vida. Aqui elas crescem e estão, portanto, vivas”. (CARNEIRO CUNHA, 2007.p.78)

Podemos dizer que a universalidade do pensamento etnocêntrico, cristão e científico foi responsável por impor uma universalidade de conhecimento que se choca com os saberes tradicionais.

então eu acho que *equacionar esses saberes/é muito importante/ pra perceber que/ e mais importante do que isso/ que a gente não tá acostumado a fazer/a distinção de conhecimento e sabedoria/que são duas coisa que se perdem aí/posso dizer por exemplo o seguinte/ falar assim olha/ é/ tomate é o que?/tomate é fruta/ isso é conhecimento/tomate não é legume/ tomate é fruta/isso é conhecimento/ mas não colocar o tomate numa salada de fruta é sabedoria/não é porque tomate é fruta que eu vou colocar ele numa salada de fruta/ sabe?/isso é sabedoria/ então/ pra articular isso/ da pessoa ter condição de fazer uma articulação dessa/ela tem que saber que a vida é vista de várias nuances/ e aí é que estão os conhecimentos/ é como se fosse um leque de muitas hastes/ e a gente foi acostumado a ver o conhecimento acadêmico como só produtor absoluto/ e ele não faz o leque/ ele é só uma haste. (MESTRE WASHINGTON, 2017)*

Cunha (2007) vai dizer que o método científico, de verdades verificáveis, não permite que o conhecimento popular tenha validade, tendo que ser colocado em um lugar marginal,

valorizando apenas uma forma de conhecimento. Ainda assim é preciso que compreendamos a importância das ciências cartesianas quanto a seus avanços na sociedade, sobretudo na medicina. O desafio lançado é de equacionar esses saberes, pois o discurso de verdade elimina a possibilidade de existência de outro conhecimento, como nos ensina mestre Washington. A universidade precisa abandonar a haste, e reconhecer o leque de saberes que formam a rede de conhecimento da humanidade.

Para Cunha (2007), ao mesmo tempo em que o discurso científico é excludente, o discurso do senso comum entende que o conhecimento tradicional é algo intocável, estanque e que constitui uma memória do passado, enquanto na verdade o conhecimento tradicional é algo contínuo, que vem se desenvolvendo com modos próprios, que podem ser aliados da ciência cartesiana. Os modos de vida tradicionais, fortemente atrelados ao princípio de harmonia com a natureza e de formas sustentáveis de vida impactam diretamente com os modos de desenvolvimento capitalistas, baseados na exploração dos territórios para aquisição de capital. Adotar a reflexão de que esses modos produzem conhecimentos e saberes, é compreender que as pluriépistemes podem ser uma saída para os posicionamentos autoritários no campo do conhecimento. Perguntado sobre a contribuição das afroreligiosidades no combate ao racismo, Mestre Washington nos informa que os espaços religiosos se constroem na base da diversidade,

nesses espaços/ e aí nós estamos lhe dando com o fenômeno religiosos/lidando com fé/ o entendimento de que a fé ela independe da sua característica/ da do indivíduo/ ela é muito séria/ o que que eu quero dizer com isso? as divindades/que são ali reverenciadas/ não estão nem um pouco preocupadas/ ao contrário de alguns códigos religiosos/com a manifestação da sua orientação sexual/se você alta se você é baixa/se você trabalha ou se você fica em casa/o seu mundo/sua devoção/ seu coração/ seu entendimento...as religiões de matriz afro tem a contribuir nesse processo de conscientização (MESTRE WASHINGTON, 2017).

O sistema de pensamento das religiões afro-brasileiras tem o respeito à diversidade como elemento essencial, pois as divindades, ao contrário do Deus cristão, não intervêm nas orientações de sexo e gênero. As divindades estariam mais interessadas com os valores e sentimentos das pessoas do que com as formas que elas constroem para reexistir. A história do terreiro é o da diversidade e das potencialidades. O potencial criador do negro brasileiro é o fazer Quilombo e fazer plural, essa é a síntese dos processos de transformação do negro. Aquilombar, reunir, colorir tudo aquilo apagado pelo mundo ocidental.

Destacando-se como aspecto fundamental nos espaços educativos formais, a experiência dos mestres e mestras em saberes tradicionais nas universidades, experiência parecem corroborar com um processo de educação que se dá na tensão entre o discurso científico e o discurso das classes populares, negros, indígenas, ribeirinhos, dentre outros que atuam na preservação de modos de vida sustentáveis. A presença dos saberes populares afroreligiosos na universidade pública desestabiliza ideologias de dominação,

Essa experiencia que eu tive na faculdade/ foi muito importante pra mim/foi mais um de meus aprendizados/que eu fique muito assim/emocionada/como eu sempre falei que eu não tinha estudo/que eu não tenho estudo/pra mim foi muito importante/porque eu nunca pensei em pisar naquela casa grande/de onde formou grandes personagens/dali saiu grandes personagens/ e dali eu achei que eu nunca ia passar nem naquela porta/então pra mim foi uma grande honra/uma coisa muito importante/foi importante pra mim ter chegado até ali/ e a recepção da criançada/ dos meninos foi muito boa/eu não tenho como explicar o que eu senti ali dentro/muito importante pra mim/ eu só fico triste quando termina os cursos porque eu acho que aquilo ali é uma coisa que não é pelo salário/ pela experiencia que eu tenho/ que eu consegui ali dentro/ e conviver com pessoas diferentes. (Mestra Efigênia, 2017)

Mestra Efigênia lamenta o fim dos cursos, e acredita que a experiência de ensinar é bem maior do que o retorno financeiro. Estar na universidade foi um processo de ruptura com o seu próprio lugar social, determinado pelo racismo. A mestra utiliza a expressão ‘Casa Grande’ como forma de pontuar esse lugar que, embora construído pela força negra, tem sido o espaço de pensamento dos brancos. “Passar na porta” desse lugar é mais do que adentrar fisicamente, é insurgir a norma colonial, demonstrando a potência dos saberes afroreligiosos na valorização da história e da memória negras.

Ao ocupar esses lugares, os mestres reivindicam vozes que foram anuladas pela academia durante longo tempo, e que denunciam a existência de uma elite do pensamento. Por isso é um ato contra colonial, na medida em que questiona a estrutura da universidade de dentro dela. Santos (2015) compreende colonização e ‘contra colonização’ como os “processos de enfrentamento entre povos, raças e etnias em confronto direto no mesmo espaço físico geográfico (p.20)”. Nesse sentido, a luta pelo direito a vida dos sujeitos marginalizados e socialmente excluídos perpassa por um movimento permanente de resistência à colonização ideológica, que busca apagar as culturas populares, ao mesmo tempo ter sucesso no seu projeto uniformizador, que exclui e reserva aos negros o genocídio.

É através da linguagem que os portugueses nomeiam às terras invadidas, os povos nativos e os povos africanos, que como animais, recebem um nome que não lhes dá o direito a

identidade. mas sim busca estabelecer mecanismos de controle e manipulação para que esse direito lhes seja negado. Ao atribuirmos novas formas de linguagem como “exercício de descolonização do pensamento” (SANTOS, 2015, p.20), destacamos a necessidade de tirar das mãos dos brancos, o domínio do pensamento, trazendo para o como um direito de toda a população.

Por isso, ainda que compreender essas lógicas de pensamento através da religiosidade seja importante para a garantia dos direitos dos povos de terreiro, um debate sobre o fazer filosófico e a produção de linguagens ultrapassa os limites estabelecidos pelo pensamento universal e universalizante. Para Santos (2015) os povos politeístas, compreendem a multiplicidade como algo primordial.

É importante destacar que, ao chamar os povos praticantes das religiosidades negras de politeístas, Santos (2015) não se refere apenas a prática de adoração às múltiplas divindades, mas sim à forma em que se processa o próprio pensamento. Para a perspectiva monoteísta,

... um Deus onipotente, onisciente e onipresente, portanto único, inatingível, desterritorializado, acima de tudo e de todos, tende a se organizar de maneira exclusivista, vertical e/ou linear. Isso pelo fato de ao tentarem ver o seu Deus, olharem apenas em uma única direção. Por esse Deus ser masculino, também tendem a desenvolver sociedades mais homogêneas e patriarcais. Como acreditam em um Deus que não pode ser visto materialmente, se apegam muito em monismos objetivos e abstratos. (p. 38-39)

Para Santos (2015), os chamados povos politeístas,

...cultuam várias deusas e deuses pluripotentes, pluricientes e pluripresentes, materializados através dos elementos da natureza que formam o universo, é dizer, por terem deusas e deuses territorializados, tendem a se organizar de forma circular e/ou horizontal, porque conseguem olhar para as suas deusas e deuses em todas as direções. Por terem deusas e deuses tendem a construir comunidades heterogêneas, onde o matriarcado e/ou patriarcado se desenvolvem de acordo com os contextos históricos. Por verem as suas deusas e deuses até elementos da natureza como, por exemplo, a água, a terra, o fogo outros elementos que formam o universo, apegam-se à plurismos subjetivos e concretos. (p.39)

A circularidade do pensamento afro-ameríndio tem sua base no retorno do diálogo junto aos ancestrais, sejam eles humanos ou não. A diversidade das construções religiosas na diáspora confronta a hegemonia de poder eurocêntrico do discurso colonialista, ao possibilitar que a singularidade e a multiplicidade produzissem condições em que não se estabelecem hierarquias. Esse movimento, ao produzir novos discursos, e, portanto, ações contra coloniais,

evidência a cosmofobia presente na fé cristã, em que a obediência às leis de Deus determina automaticamente a obediência aos senhores.

Como espaço exclusivo, a educação clássica, eurocêntrica, racista e católica, configurou-se como um lugar em que o conhecimento é imposto de forma “monista”, e estanque. A possibilidade da presença de mestres e mestras na universidade, ainda que não possa suprir as desigualdades materiais e simbólicas existentes entre os saberes populares e tradicionais e os acadêmicos eurocêntricos, modifica e propõe um novo cenário para pensarmos um novo modelo de sociedade, ao mesmo tempo em que reforça a importância histórica dos terreiros e irmandades na ruptura a um sistema de pensamento altamente exclusivista.

O pessoal negro/ descendente tem baixa estima/e fazer uma reconstrução da história/esse é que é o papel do terreiro/porque o terreiro né? um terreiro/uma irmandade do rosário/um reinado/eles tem condição de contribuir assim sem igual//de forma impar mesmo porque/ é quem detém o conhecimento da verdade/quem detêm a maneira do negro ser//são eles/a língua/a comida/o jeito de comportar/e isto é importante que se divulgue// (Mestra Pedrina, 2016)

Para que haja a reconstrução da história é preciso desarticular as lógicas da colonialidade que se estruturaram na educação. Para Gomes (2012), o processo descolonização da universidade ocorre em duas dimensões: pela inserção de sujeitos sócio historicamente negados à educação nas universidades; ou por meio do questionamento direto das bases epistemológicas. Entendemos por descolonização a ruptura das lógicas que operam sob hierarquias de poder na sociedade racista. Para GOMES (2012), as demandas reivindicadas, levantadas por grupos sociais diversificados, como mulheres, negros, indígenas, quilombolas, povos do campo, dentre outros grupos populares, têm desenvolvido estratégias em prol de uma educação pluriétnica e multicultural, estabelecendo uma crítica direta aos currículos,

No campo do currículo, tais demandas também têm encontrado lugar na medida em que esse já se indaga sobre os limites e as possibilidades de construção de um currículo intercultural, o lugar da diversidade nos discursos e práticas curriculares, o peso das diferenças na relação entre currículo e poder, entre outros. (GOMES, 2012.p.106)

A necessidade está, para além de promoção de transformações no nível da inclusão, pois as opressões revelam uma raiz, uma estrutura conceitual, epistemológica e política que

está pautada no etnocentrismo, e que com os mesmos instrumentos precisa deixar de ser hegemônica.

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente... (GOMES, 2012.p.108)

O exclusivismo do pensamento hegemônico não combina com a espontaneidade e nem com a criatividade do pensamento afro-brasileiro, e como nos ensina Mestre Washington, o conhecimento precisa estar aberto às diferenças. Nesse sentido, os saberes tradicionais na universidade pretendem mostrar que pode e deve haver equilíbrio entre a ciência e os saberes,

O que que a gente quis colocar ali durante as aulas/ olha/existem outros conhecimentos que somados aos que vocês tem produz o respeito a diferença/ do entendimento do outro/do lugar do outro/ do meu espaço no mundo e o espaço do outro/então assim/ a questão de hierarquizar os saberes/ e é isso que nos somos ensinados o tempo todo/ e é no sentido de saber ou colocar que o conhecimento acadêmico ela é/superior ao conhecimento da sua avó/ que te ensinou que você só combina um chá de funcho com criança que tá com dor de barriga/ quer dizer/ quanto a gente foi acostumado a caracterizar e hierarquizar o conhecimento/ a gente deixou de lado aquilo que é da nossa raiz. (Mestre Washington, 2017)

5.2. A cosmopolítica e a possibilidade do fazer filosófico afro-brasileiro

Entendemos que a educação formal brasileira, moldada pela ciência hegemônica e desenvolvida na experiência colonial, sob prescrições da igreja católica, sustenta práticas educativas engessadas e que sempre irão legitimar os europeus como os únicos que desenvolveram formas de sociedade aceitáveis. Estudos como o de Caputo (2012) têm revelado a escola como propagadora de estereótipos negativos sobre as religiosidades afro-brasileira, ao mesmo tempo em que o cristianismo é pregado nessas instituições. Seja de forma explícita, com a realização de orações e rezas, exposição de imagens, ênfase de datas e memórias judaico-cristãos, ou de forma implícita, alegando respeitar todas as religiões, mas negando se a debater e ensinar outras falar sobre práticas culturais e religiosas negras.

Nesse sentido, o proselitismo cristão não se contenta em reforçar apenas aspectos positivos de seu grupo, e em reforçar estereótipos negativos das demais religiosidades, como

as que se desenvolveram a partir da diáspora africana. Temo, portanto, a negação tanto das outras cosmovisões, como das organizações sociais de africanos e afro-brasileiros. Na etnografia de Caputo (2012), ela apresenta um relato de observação em um conselho de classes de 14 professores. Na ocasião, o padre iniciava a reunião com um hino católico, quando a autora pergunta aos professores sobre a existência de estudantes adeptos do candomblé, e obtêm uma resposta preconceituosa com relação a presença das crianças nos terreiros;

Dos 14 professores, nove responderam que nunca pensaram sobre crianças no candomblé porque não acreditam que existam crianças que frequentam os pratiquem candomblé na escola. Uma das entrevistadas afirmou: Não temos crianças com esse ‘problema’ aqui na escola, a maioria é católica (CAPUTO,2012, p.204).

A fala da professora entrevistada demonstra o desconhecimento e o preconceito implantados pela política colonialista, e que reverberam ainda hoje nos espaços escolares. A religiosidade negra é, portanto, claramente posta em um lugar de inferioridade pela escola, já que “...o catolicismo não é coisa do diabo, é a religião normal” (CAPUTO, 2012, p.204). E afinal: o que é uma religião normal? Aquela que normatiza?

O debate sobre as cosmovisões e cosmologias africanas e afro-brasileiras têm ampliado as perspectivas de análise sobre as religiosidades, retirando do campo da análise do fetichismo e do animismo, e trazendo pro campo das filosofias, o que permite que valorizemos o pensamento, a partir dos atores e protagonistas dos saberes afroreligiosos. Para apoiar nossas análises do discurso, utilizamos o pensamento de Eduardo de Oliveira, importante pesquisador que tem se debruçado sobre a o que ele chama de “epistemologia da ancestralidade”. Oliveira (s/d) usa a filosofia como estratégia discursiva afim de costurar os diversos pontos que produzem a cultura afro-brasileira, pois,

A cultura se constitui no modo de apreensão do real, e o real constitui-se como singularidade. Ora, o modo pelo qual eu apreendo o real depende da percepção que tenho da singularidade. Depende, sobremaneira, do observador que observa e não do que é observado. Os objetos do mundo não são independentes do observador; “não precisamos de um mundo de objetos para fazer explicações científicas”, dirá Maturana (2002, p. 82). (OLIVEIRA, s/d)

Seguindo a compreensão de Oliveira (s/d), o real não existe, mas sim as percepções sobre o real, pois o real só pode ser único e irrepetível, singular. A cultura é quem vai seduzir o real para produzir o sentido, ela está entre o real e o sentido, e é, portanto, quem vai

determinar a realidade conforme cada comunidade. Para Oliveira (s/d), a ancestralidade é um ponto chave de compreensão das culturas afro-brasileiras, e se situa em um território extenso que abrange os territórios do continente africano e o Brasil. Compreendendo o discurso como o produto de uma interação, e que pretende refletir a realidade social, entendemos o *discurso de ancestralidade* como aquele forjado a partir das tradições negras no Brasil.

Os mestres buscam reconstruir as tradições a partir de referências que retomem uma existência anterior. O discurso dos sujeitos é construído em meio a uma constante interdiscursividade, no momento em que as tradições orais são compartilhadas. A matriz africana é o tempo todo ressemantizada no país, e por isso deixa de ser matriz, molde para cópia, e torna-se criação e agenciamento, afroreligiosidade.

Após o primeiro abandono escolar, ainda no ensino fundamental, mestra Cássia vai até o terreiro, lugar onde se sente acolhida. Ao chegar em sua casa, Pai Benedito, Preto Velho recebido por sua mãe, decide que ela e seus irmãos aprenderiam junto à comunidade, já que não eram bem recebidas na escola. Foi aí que a entidade se torna o pedagogo responsável por orientar a educação no terreiro Manzo Ngunzo Kaiango,

...então a partir daí ele começou a ensinar pra *gente coisas da vivência dele/ da cultura dele/*que ele começou a resgatar isso/pra gente//pra que a gente aprendesse a praticar/ele que ensinou por exemplo para a gente questões de plantio/ele falou com a gente que tem época que tem que plantar o/ a mandioca que era...a gente tinha que dar um prazo pra terra descansar/ *então a gente entendeu toda essa forma de viver/sem precisar ir a escola/ e que o fundamento disso tudo era um aprender a respeitar o outro/ e um cuidar do outro sempre/e aí a gente começou a viver dessa forma com os ensinamentos do próprio pai Benedito.* (Mestra Cássia, 2017)

A religiosidade precisou adotar novos parâmetros, sobretudo porque as comunidades não eram mais linhagens, mas sim famílias construídas pela imposição escravocrata. Nesse sentido, o Preto Velho se apresenta como o representante mítico da escravidão, e conseqüentemente é quem conserva a memória da desses tempos de cativo e de resistência negra. A *ancestralidade* do Preto Velho é a identidade crioula, aquela que se estabelece nas fissuras da estrutura escravista. A lei dos sexagenários, ocorrida três anos antes da abolição oficial da escravatura, e que declarava “liberdade” aos escravizados com mais de 60 anos, com mais três anos de prestação de serviços voluntários aos seus senhores, fez com que uma boa parte da população escrava, formada por anciãos, ou fosse abandonada, ou aceitasse viver na casa grande em troca de moradia e alimentação.

A representação do preto velho é do ancião que guarda conselhos, preserva saberes e busca orientar “seus filhos de fé”. Ela está presente nas religiosidades afro-brasileiras,

majoritariamente na umbanda, mas também em terreiros de candomblé, e representa toda a força do mais velho na produção de memórias e dos segredos da população negra. Os Pretos Velhos são entidades que contam terem vivido no período da escravidão, e guardam narrativas sobre o cativo, ao atualizando as memórias da população negra, e produzindo discursos positivos com relação ao sentimento de pertença e identidade dos afro-brasileiros (EVARISTO, 2009).

Na comunidade Manzo Ngunzo Kaiango, o preto velho recebido por Mestra Efigênia, Pai Benedito, é o responsável pelo aprendizado e a condução de uma educação popular. Isso pode soar de forma estranha para as lógicas ocidentais, mas ele é quem transforma o espaço religioso em um espaço pedagógico, ao orientar as crianças de sua comunidade a valorizarem as tradições de fé e relação com a terra.

Evaristo (2009) ao analisar as relações e tensões presentes na literatura brasileira, aponta para uma série de estereótipos atribuídos às personagens da história negras e indígenas. Para ela o projeto político de idealização da mestiçagem no Brasil, através da propagação de mitos indianistas, como aqueles escritos por José de Alencar, e lidos como clássicos da literatura nas escolas, obras como *Iracema* e *O guarani*, têm reforçado o imaginário de existência de um indígena passivo, controlado pelo regime colonial, e apaixonado pela figura do branco. Além disso José de Alencar tem como protagonista no livro “*O tronco do Ipê*” (1964), um preto velho, de nome Pai Benedito.

O personagem é construído por Alencar como um sujeito destituído das habilidades de linguagem, “uma anomalia linguística”. Dotado apenas de uma linguagem gutural, o preto velho é tratado como um sujeito que só consegue se comunicar por meios termos, onomatopeias. Ao tentar se adequar à língua, Pai Benedito erra colocações pronominais (EVARISTO, 2009.p.21) e tem dificuldades com a fala do português. Infantilizado, o protagonista não tem voz, e é tratado como sempre precisando da tutela do senhor.

Para Alckmim (2009) os Pretos Velhos carregam consigo aspectos de uma linguagem da escravidão, adotando comportamentos linguísticos próprios que estão atrelados às suas identidades, como origem, trabalho, letramento, e questões geracionais. As entidades representam, para a autora, questões conflitivas relacionadas a moral social da sociedade brasileira pois,

É bastante conhecido, ao menos no Brasil, o fato de os pretos velhos encarnarem, na umbanda, o espírito de velhos escravos africanos. Assim é que, ao representarem a memória da escravidão, tais entidades exibem

também um comportamento linguístico associado a essa condição: uma fala particular, como deveria ser a fala de um velho escravo africano (p.38)

Lendo Yeda Pessoa de Castro, Alckmin (2009) define os Pretos Velhos como entidades umbandistas, cujos homens recebem o tratamento de Pai e as mulheres de Mãe ou Vovó, seguido dos nomes específicos, de diferenciação, que correspondem a sua origem mítica. Temos então, Pai João de Aruanda, Pai Joaquim de Angola, vovó rainha do Congo, dentre outros.

A autora apresenta “Aruanda”, a terra dos pretos velhos, como uma variação da palavra Luanda, importante cidade e porto de embarque de escravizados. Ao mesmo tempo, observarmos que os sentidos atribuídos pela população afro-brasileira à condição escrava, como instauração de um novo mundo, podemos constroem *Aruanda* como um espaço filosófico, literário e espiritual, como já dissemos anteriormente. Para Alckmin (2009), a fala dos Pretos Velhos é a própria linguagem dos tempos da escravidão, e para Mestra Pedrina, é preciso que essa língua seja valorizada. O aspecto característico da fala dos Preto-Velhos dessa forma está longe de ser a ausência de uma habilidade com a língua, mas sim a própria língua construída por atravessamentos vários, seja pela influência direta das línguas africanas, ou pela própria condição emocional dos escravos.

As amostras de fala dos espíritos são exemplos do seu comportamento linguístico usual no contato com os participantes das cerimônias. Ou seja, os espíritos falam; são, portanto, donos do seu discurso. Também são eles, os pretos-velhos, os autores de seus “pontos” ou cantigas, nos quais se identificam, indicam seus poderes, sinalizam seu pertencimento ao universo religioso da umbanda. Em suma, não há intermediários. (p.41)

Para Mestra Pedrina, o escravizado possui uma língua que precisa ser valorizada por ser a língua das senzalas e da história da escravidão,

...a formação do ser ela é muito ampla/ela não é o português/a matemática/a ciência/a geografia/né? Por exemplo com relação ao povo negro/o povo negro seguindo o mundo ocidental/se você quiser se dar bem você tem que falar inglês/aí nós vamos chegar e falar a língua que os negros falavam na senzala é essa/e ainda vai ter um tempo que eles vão considerar isso como língua. (Mestra Pedrina, 2016)

Conforme Oliveira (2012) a filosofia da ancestralidade é fortemente influenciada pelo movimento no continente africano na década de 40, sendo que na década de 60 temos a filosofia latino-americana afirmando-se como a filosofia da libertação. Para o autor é

necessário desenvolver uma filosofia que seja capaz de abordar a situação a partir do caso brasileiro. Se pensarmos na hegemonia da presença da população negra em nosso país, bem como na expressividade da influência indígena na cultura e na sociedade, podemos pensar que o fazer filosófico se deu pelos intensos diálogos entre essas populações, e configuraram formas de ver o mundo que confrontam com o discurso hegemônico da descendência adâmica, e da verdade branca,

Em solo brasileiro, a Filosofia da Ancestralidade reivindica para seu fazer filosófico a tradição dinâmica dos povos africanos – especialmente a tríade: nagô, jêje e banto-, como leitmotiv do filosofar. No entanto, seu contexto é latino-americano. Tem no mito, no rito e no corpo seus componentes singulares. Tem como desafio a construção de mundos. Tem como horizonte, a crítica da filosofia dogmaticamente universalizante e como ponto de partida a filosofia do contexto. Intenta produzir encantamento, mais que conceitos, mudando a perspectiva do filosofar. Ambiciona conviver com os paradoxos, mais que resolvê-los. É mais propositiva que analítica. É singular e reclama seu direito ao diálogo planetário. Fala desde um matiz cultural, mas não se reduz a ele. Desenvolve o conceito de ancestralidade para muito além de relações consanguíneas ou de parentesco simbólico. A ancestralidade, aqui, é uma categoria analítica que contribuiu para a produção de sentidos e para a experiência ética. Passa da categoria nativa, como a tratava Nina Rodrigues e sua escola, para uma categoria analítica, como desenvolve uma recente filosofia cultural de base africana re-criada no Brasil (Oliveira, 2012.p.30)

Viver os paradoxos, como propõe a filosofia da ancestralidade, é superar a lógica dicotômica da ciência hegemônica, que polariza o que é verdade daquilo que não é. Não é a busca pela verdade, mas sim a oferta de caminhos que conduzem a múltiplas interpretações religiosas. A filosofia da ancestralidade desbiologiza a raça, humaniza e defende o protagonismo do pensamento na perspectiva dos sujeitos que produzem cultura.

Mestra Pedrina, uma inter-religiosa assumida, nos diz que compreender que as religiões Abraamicas como majoritárias em África, não nos faz eliminar outras espiritualidades, pois o saber africano não é excludente,

(...)eu tô assim entendendo/que a África hoje já tá toda tomada pelo islamismo/pelo protestantismo né?/ mas ainda tem aquelas pessoas e mesmo com o protestantismo e o islamismo eles não perdem//porque uma coisa que você recebe cê num vai perder//porque mudou/eles tem uma sabedoria//no que concerne a educação não é? é//ao contrário dos europeus. (Mestra Pedrina, 2016)

No ponto de intersecção dos caminhos é que a fluidez deve garantir a existência das possibilidades de escolha. A crença em múltiplas divindades e entidades, a abertura para o

diálogo com outras cosmovisões, e a troca cultural como algo fundamental, se aplica nesse fazer filosófico. Vejamos, por exemplo, as aproximações entre as crenças de origem Bakongo, uma das tantas etnias que compõe o grupo linguístico Bantu e que influenciaram nossas cosmovisões.

5.3. Cruz Bantu e experiência atlântica

A **escravidão** e o **cativeiro** não se apresentam para a população negra apenas como o período e a condição em que o trabalho forçado foi utilizado para subalternizar e escravizar milhões de africanos. Ela possui uma representação importante no que tange a espiritualidade, as formas, e a configuração das culturas, como já vimos nesse estudo. O espaço mítico é a projeção daquilo que a comunidade negra elabora, como forma de existir.

Tendo a comunidade escravizada ressignificado as culturas, as formas de compreender as etapas da vida humana, as relações circulares de vida e morte, nascimento e morte se estabelecem a partir da percepção na existência de um mundo composto pelos vivos, e aquele povoada pelos ancestrais.

Ainda em território africano, o Cosmograma Bakongo, bastante estudado pelo pesquisador e estudioso Bunseki Fu-Kiau, nos mostra que, ao contrário da lógica linear e diacrônica imposta pelo eurocentrismo, as culturas africanas, em particular a dos Bakongo, obedecem e compreendem a vida com um processo cíclico de transformações, dividido por etapas. Para Fu-Kiau existem camadas profundas de pensamento e linguagem na África, e por isso, é preciso compreendê-las (SANTOS, 2019). Refletindo sobre os provérbios como formas de instrução, para os Kongo, a explicação de mundo se dá a partir de um cosmograma que representa a natureza cíclica das coisas, que ao invés de terem fim, se refazem.

Figura 10: cosmograma bakongo: Dikenga dia Kongo



Fonte: <http://www.edgardigital.ufba.br/?p=6464>

Seguindo a leitura de Thompson (1932/2011), A civilização Kongo tradicional corresponde ao que hoje é o território do Baixo – Zaire, Cabinda, o Congo Brazzaville, o Gabão e o Norte de Angola. Com a ascensão do mercado de escravos e as modificações da denominação dos escravos, sobretudo entre os séculos XVII e XIX, tanto o Kongo quanto Angola, tiveram seus conceitos ampliados, e seus territórios e fronteiras rearranjados, mas os saberes e epistemologias compartilhados por esses grupos parecem resistir, de certa maneira, nas culturas recriadas da diáspora. Nesse sentido, não só em África, mas também nos territórios onde a presença africana fora expressiva, parece ser possível encontrar os vestígios de formas religiosas e de pensamentos que remetem à inspiração do conhecimento e do sistema de pensamento Bakongo.

Para Possidonio (2018), a importação de escravizados através do porto do Rio de Janeiro foi realizada na primeira metade do século XIX, com escravizados do centro-oeste africano. Os irmãos de barco, ou *malungos*, foram aqueles responsáveis por trazer os conhecimentos aos crioulos, já deste lado do atlântico (p.21). O autor reconhece na religiosidade negra do Rio de Janeiro, entre os séculos XIX ao XX, uma forte influência desse cosmograma, confundido historicamente pelos pesquisadores como uma representação da cruz católica. Para Possidonio (2018) os sujeitos não transformavam suas crenças, mas a assimilavam porque encontravam processos simbólicos das quais também se identificavam, e isso explica porque não deixavam de ir ao cemitério para celebrar e cuidar dos mortos e dos ancestrais, ao mesmo tempo em que iam às igrejas.

A morte é antes de tudo para os Bakongo uma passagem do tempo vital. Os tempos do cosmograma são demarcados também por uma cruz, que não representa a crucificação do filho de Deus, mas sim a representação da ligação com a deidade superior, Nzambi Mpungu (Thompson, p.112). O cosmograma demarca o mundo dos vivos em cima, e o mundo dos mortos embaixo, a *Kalunga*. A montanha de cima é o *ntoto*, ou terra, e o debaixo pela *mpemba*, ou argila branca. O movimento de transição em torno da cruz representa o próprio movimento de transformação da alma humana, enquanto a cruz é esse espaço de subjetivação e fronteiras entre o mundo dos vivos e dos mortos.

Nesse sentido, um sujeito não morre. Isso porque o Muntu, a pessoa Kongo, retorna com o nome ou corpo de sua progênie, ou como lago, cachoeira, pedra ou montanha. A certeza da reencarnação é algo certo para os Kongo, e esse conhecimento torna-se atlântico na medida em que é proporcionado pela situação cativa, em que os malungos compartilharam das desventuras. Na diáspora, entidades que compartilharam o espaço/tempo do cativeiro retornam regularmente ao mundo dos vivos para prestar consultas, conselhos, bem como ensinar sobre a escravidão. Nesse sentido, caboclos e pretos velhos são antes de tudo retornados do espaço mítico configurado por, e pela diáspora.

Não pensar a vida como início e fim, e ainda relacioná-la a ancestralidade é um princípio compartilhado também pelos povos originários das terras pindorâmicas, como nos lembra Possidonio (2018). Assim, em relação direta com a natureza e seus domínios, a crença que os ancestrais interferem diretamente na vida dos vivos é uma concepção também comum aos ameríndios. Possidonio (2018), comentando a leitura de Nei Lopes, acredita que esse encontro é o que possibilitou o surgimento da Umbanda e do culto aos Caboclos. Por isso, o fazer afrorreligioso no Brasil permeia mais uma situação de trocas positivas com os originários e o pensamento crioulo do que uma repetição dos rituais africanos.

Para Possidonio (2018) lendo Slenes (2006), “os centro-africanos aproximaram e cultuaram os “ancestrais dos habitantes mais antigos de sua nova terra”, transformando-os em espíritos locais da água e da terra” (p.34). Analisando o cosmograma em diálogo com as práticas religiosas desenvolvidas na diáspora, observamos que, como a continuidade da vida se dá pelo contato direto com o mundo dos ancestrais, seja pelos nkissis ou pelas entidades fundadas no cativeiro. Na pesquisa desenvolvida por Costa (2012), *As Raízes da Congada: a renovação do presente pelos filhos do Rosário*, em que a autora busca analisar a reatualização dos votos à Nossa Senhora do Rosário.

Para Costa (2012) a celebração do Rosário em território da diáspora, busca simbolizar, ou representar, o momento em que o branco, no caso a santa branca acolhida pelos negros,

reconhece a humanidade dos mesmos. Nossa Senhora do Rosário, concede e reconhece, através do mito fundador da crença, a humanidade dos cativos, reestabelecendo as possibilidades de ser desses sujeitos mutilados. Temos então, toda uma cosmovisão diaspórica a partir da narrativa atlântica,

Segundo a lenda geracional, Nossa Senhora do Rosário foi avistada por um negro que pediu autorização ao seu senhor para retirá-la das águas, mas o pedido foi negado. O homem branco construiu uma capela e buscou a imagem que, no entanto, se recusou a ficar no altar construído. Depois de muita insistência dos negros, o senhor permitiu que eles fizessem uma tentativa. Nossa Senhora, então, atende aos negros escravizados e senta em um de seus tambores. Pequenas variações no mito podem ser percebidas de um grupo para outro. Dependendo da localidade, há uma variação no espaço simbólico de aparição da santa. Enquanto em Belo Horizonte ela surge no mar, na zona oeste de Minas ela aparece no alto da mata ou à margem de uma lagoa. Em Goiás ela aparece numa gruta de pedra ou no deserto (SOARES, 2016)

Mais do que uma devoção à uma imagem branca, como encontra-se representada, a santa parece ser o elo ancestral que liga essa comunidade escrava a crença de que a divindade encontrada nas águas seria, portanto, um Nkissi. Lembremos de Possidonio (2018) quando o autor reflete na sobre a Calunga grande e o mundo dos mortos, conforme a cosmovisão dos Kongo sobre o mar media e determina o que ocorre no mundo dos vivos. Temos, portanto, mais do que um simples catolicismo negro na diáspora, e sim um culto afro-brasileiro, que possui fundamentos e rituais que se distinguem, e entram em conflito diretamente com o catolicismo ortodoxo europeu.

Para Evaristo (2009) as religiosidades afro-brasileiras demonstram a capacidade dos negros atualizarem suas práticas e valores, mesmo sob a imposição do cristianismo. Nesse sentido, travestidas, ou não, pelo ‘pseudo-sincretismo’, elas recriam e reinventam uma religiosidade da resistência,

...mesmo no Catolicismo, percebe-se que mitos cristãos como Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia, Santo Antônio de Categeró, Escrava Anastácia, dentre outros, foram apropriados pelos africanos escravizados e seus descendentes, tornando-se cúmplices e protetores do povo negro. Nota-se, ainda, que apesar desses mitos encarnarem uma santidade católica, os rituais celebrativos a eles dedicados são marcados por posturas africanas de explicitação da fé. Canta-se, dança-se, cuida-se da indumentária, participa-se da festa, pois tudo se converte em modos de se interagir com o divino. (p.19)

Essas posturas africanas de explicitação da fé, ao estabelecer modos de se interagir com o divino, encontram-se na diáspora, e vão se transformando por contatos múltiplos e diversos, tomando novas formas de resistência constante, e epistemologias não coloniais.

6. Peça licença, pois é chegada a hora.

O estudo buscou investigar as relações entre religiosidades e a educação, a partir do discurso de mestres em saberes tradicionais, pertencentes ao Candomblé e ao Reinado, que ministraram a disciplina *Catar Folhas: saberes e fazeres do povo de axé na UFMG*. O objetivo foi refletir sobre o racismo religioso a partir das narrativas das mestras, e ao mesmo tempo construir uma fundamentação que pudesse destacar as religiosidades afro-brasileiras como fazer filosófico e pedagógico que nos auxiliasse a pensar uma educação para as diferenças.

Além das análises realizadas nos discursos dos sujeitos entrevistados, o estudo buscou trazer reflexões sobre o racismo religioso através de uma fundamentação teórica preocupada em abordar questões raciais, a partir da conceituação da religiosidade como fazer filosófico e pedagógico emancipatório. Essas reflexões se aprofundam pelas tensões do contato entre as ciências e os saberes tradicionais, compreendendo que só uma superação das hierarquias do conhecimento possibilita uma descolonização em serviço da liberdade da população negra.

O levantamento das referências buscou localizar e contextualizar as religiosidades, seu surgimento, e os conflitos inerentes a seu desenvolvimento na sociedade racista. A partir desse levantamento pudemos definir as religiosidades afro-brasileiras como sistemas de pensamento complexos, construídos na diáspora a partir da memória e da criação de protagonistas, e que se inscrevem enquanto sociabilidades e aprendizagens. Os mestres e mestras, por sua vez, são mais que mediadores de conhecimentos, são museus vivos do segredo e da memória negros.

Durante a preparação do texto e na perseguição em cumprir com os objetivos e prazos do estudo, encontramos imensas dificuldades. A ausência do preparo com a escrita, as dificuldades financeiras e pessoais, a situação política que só tem piorado no país, tudo isso fez com que o estudo tivesse muita dificuldade para ser concluído. Ainda assim, esse estudo pretendeu colaborar de alguma forma para a educação e as religiosidades afro-brasileiras, seja combatendo a hiper valorização do *nagôcentrismo*, ou apresentando a *cosmopolítica* como uma proposta de análise da mestiçagem brasileira, que não reitera imaginários de harmonia racial no país.

O debate sobre racismo religioso é essencial para combater a ideia de Intolerância religiosa como uma opressão descontextualizada de questões de raça e classe. Nesse sentido entender a violência contra os afroreligiosos como uma questão racial, nos auxilia a combater esse tipo de ideologia nos espaços educativos e de produção de conhecimento. Ao fazer o levantamento, análise e categorização das entrevistas, percebeu-se que o racismo religioso tem uma dimensão epistemológica, e que falar sobre as epistemologias construídas pelas cosmovisões seria ideal para que não expuséssemos só as experiências de racismo, mas que também pudéssemos, ainda que de maneira inicial, buscar compreender as cosmovisões e seus fazeres filosóficos.

Ao problematizar a relação entre escola e religiosidade na vida dos sujeitos foi possível verificar que a escola tem um papel primordial na propagação do racismo religioso. Por essa razão, ao denunciarem experiências de racismo na escola, os mestres tocam em questões profundas relacionadas a discriminação direta, através de insultos, ou uma mais velada, em que o racismo se expressa com sutileza. Ainda assim, esses sujeitos, ao ocuparem lugares de exclusividade, como a universidade, assumem uma identidade de luta, onde representam não só suas comunidades, mas a própria luta dos povos de terreiro.

As tensões decorrentes do racismo religioso são evidenciadas, nos discursos, durante o texto, seja nos espaços de educativos formais ou informais, e demonstram o longo caminho que precisamos percorrer para superar o preconceito. Buscamos organizar o texto destacando os mestres não só como entrevistados, mas como intelectuais que podem ser referenciados. A tentativa do mapeamento de preconceitos foi útil para organizar os temas, mas se apresentou dispensável na escrita do texto final.

Diante do que foi imposto, acreditamos ser difícil pensar em um estado laico, enquanto diversas religiões seguem excluídas do espaço escolar. É impossível discutirmos a laicidade, enquanto o direito religioso ainda é exclusivo para alguns, e, por isso, a violência praticada contra os adeptos das religiosidades faz parte da estrutura racista do país. O racismo religioso na educação é parte do projeto político da elite branca, determinada em manter o status quo e as heranças coloniais. Nesse sentido, compreende-se que esse estudo, ao realizar o registro da experiência da disciplina em Saberes Tradicionais, e com os mestres na universidade, está ocupado em pensar a permanência dessa ação na UFMG, em tempos tão sombrios.

É preciso que essa experiência se configure em uma real possibilidade de descolonização da educação, como algo que auxilia na compreensão das diferenças, ao mesmo tempo em possibilita um fazer pedagógico humano. O estudo busca contribuir nos

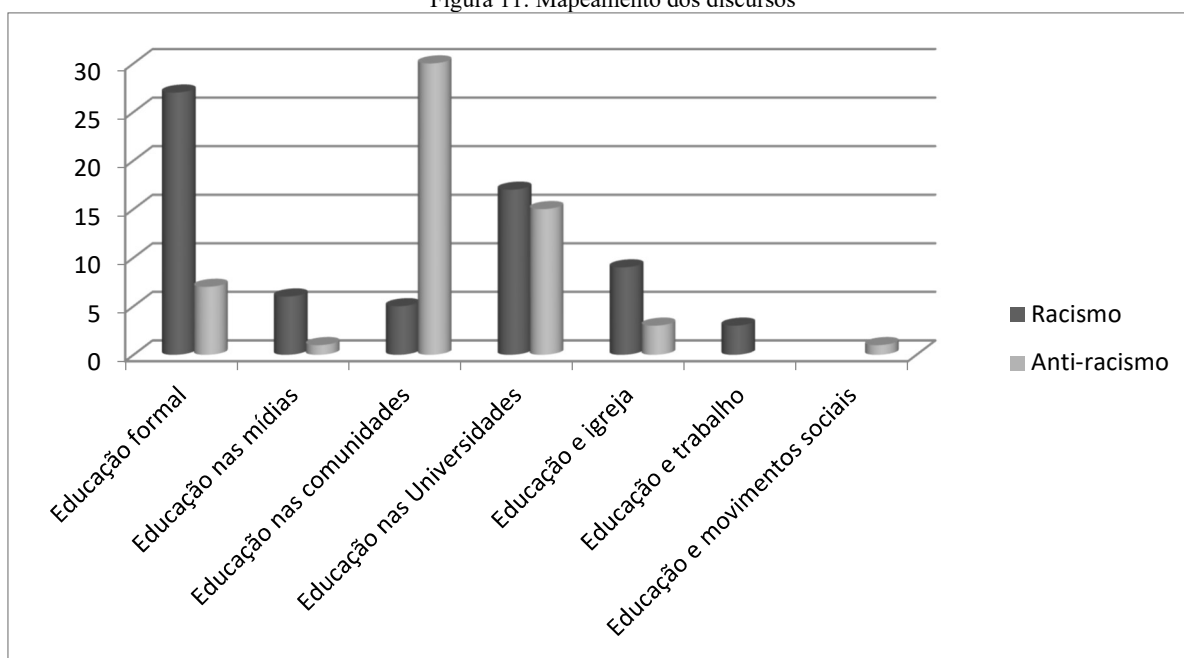
estudos da religiosidade não como uma forma de investigar os ritos e fundamentos, mas sim pensando os terreiros como espaços produtores de conhecimento, que nos ensinam sobre a história, a resistência e a criatividade dos negros brasileiros. É preciso destacar que, o processo de produção dessa pesquisa se dá em um período de grandes enfrentamentos políticos, e duros golpes contra os direitos e a democracia no país. Acompanhando o desmanche da educação como projeto político, esse trabalho se inscreve como resistência perante todos os retrocessos.

Com isso, a ausência de recursos materiais e emocionais, a apreensão e o receio diante os cortes na educação, tudo isso frustraram algumas de nossas ideias, mas jamais apagarão a vontade e o desejo de perseguir o conhecimento. Ainda que ainda não tenhamos o equilíbrio necessário entre os saberes tradicionais e científicos, ao compreendermos que o saber, em sua pluralidade, se encontra ameaçado por um projeto político conservador e proselitista, esse estudo se inscreve na contramão das hegemonias.

Seguimos em um processo de luta. Mesmo diante de tanta violência perpetrada aos afroreligiosos, a resposta se dá no saber, e pela resistência. Esperamos que, através desse movimento, eles possam ter seus direitos e saberes garantidos, além de nos enriquecerem com seus saberes. Também aguardamos ansiosos que esses sujeitos ocupem espaços de poder decisórios, as quais possam garantir o direito ao território e a tradição, como prevê a constituição desse país.

7. Anexos

Figura 11: Mapeamento dos discursos



Fonte: desenvolvido pela autora.

REFERÊNCIAS

ANDREI, E. M. Religiosidades Afro-Brasileiras: Resistência, interlocuções e identidade. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista. (Org.). **Curso de EaD de qualificação profissional em educação das relações étnico-raciais**. v 2. Curitiba: CIPEAD, 2012. p. 97-117.

ANJOS, José Carlos Gomes dos. **No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 128 p.

APPIAH, Kwame Anthony. Velhos Deuses, novos mundos. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.p.155-192

BAGNO, M. O impacto das línguas bantas na formação do português brasileiro. **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, 10 maio 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/clt/article/view/115266>> Acesso em 1 de jul. de 2019

BARBOSA NETO, Edgar Rodrigues. (2012), **A máquina do mundo: variações sobre o politeísmo em coletivos afro-brasileiros**. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado em Antropologia Social, PPGAS/MN/UFRJ.

BARCELLOS, Mario Cesar. **Jamberessu: As cantigas de angola**. Rio de Janeiro: Pallas, 1998. 122 p.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. Editora Biblioteca Pioneira de Ciência, 1971.

BASTIDE, Roger. **Contribuição ao estudo do sincretismo católico-fetichista**. Em R. Bastide. Estudos afro-brasileiros (pp. 159-191). São Paulo: Perspectiva,1983

BRASIL. Secretaria de políticas de Promoção da Igualdade Racial. Secretaria de políticas para Comunidades tradicionais. **Plano Nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades de matriz africana**. Brasília: SEPPIR, 2013-2015.59p.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARVALHO, Jorge J. Y FLÓREZ, Juliana. Encuentro de Saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. **Nómadas**, Colombia, nº 41, p. 131-147, octubre. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105133774009>> Acesso em julho de 19.

CAVALCANTI, H.B. O projeto missionário protestante no Brasil do século 19: comparando a experiência presbiteriana e batista. **Revista de estudos da religião**, nº 4, 2001 p 61-93.

CAVALCANTI, Juliana B.M. T. Religiosidades: reflexões sobre o ensino religioso e sobre o silêncio dos historiadores e cientistas sociais. In: Santos [ET AL...] **Intolerância religiosa no Brasil: relatório e balanço**. Rio de Janeiro: CEAP, 2016. 298 p.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade lingüística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, Gláucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco (Org.). **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Ed.Contexto, 2015, p.13-28.

COSTA, Hilton. A escravidão de africanos e de africanas no Brasil. In: *COORDENAÇÃO DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CIPEAD. Curso de EaD de qualificação profissional em educação das relações étnico-raciais*. v 2. Curitiba, 2012. p. 29 – 40.

COSTA, Patrícia Trindade. **As raízes da Congada: a renovação do presente pelos filhos do rosário**. Curitiba: Appris, 2012. 289 p.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/13623/15441/>>. Acesso em 1 de julho de 2019.

DIJK, Teun A. Van. Discurso das elites e racismo institucional. In: LARA, Gláucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco (Org.). **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Ed. Contexto, 2015, p.31- 48.

DIJK, Teun A. Racismo e discurso na América Latina. In: **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.384.p.

DIJK, Teun A. O giro discursivo. In IÑIGUEZ, Lupicínio (org.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.7-18.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, [S.l.], v. 13, n. 25, p. 17-31, dez. 2009. ISSN 2358-3428. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

FERNANDES, Nathália Vince Esgalha. A RAIZ DO PENSAMENTO COLONIAL NA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA CONTRA RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA. **Revista Calundu** - vol. 1, n.1, p. 117- 136 jan-jun 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/download/7627/6295/>>. Acesso em 01 de Jul de 2019

FERNANDES, Nathália Vince Esgalha; ADAD, Clara Jane Costa. **Racismo religioso: discriminação e violência contra as religiões de matriz africana. Intolerância e racismo religioso** 2 (1), jul – dez. 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/36143661/INTOLER%C3%82NCIA_OU_RACISMO_RELIGIOSO_DISCRIMINA%C3%87%C3%83O_E_VIOL%C3%84NCIA_CONTRA_AS_RELIGI%C3%95ES_DE_MATRIZ_AFRICANA_1>. Acesso em 01 de jul de 2019.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Reflexões sobre o Letramento Racial Crítico. In: Ferreira, Aparecida de Jesus (Org.). **Letramento Racial crítico: através de narrativas autobiográficas**. Ponta Grossa: Editora Estúdio Texto, 2015 p. 19-50.

FREITAS, Henrique. **O Arco e a Arkhé: ensaios sobre literatura e cultura**. Salvador Ogun's Toques Negros 2016. 290 p.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: Brandão, C.R. **Pesquisa Participante**. 4ª edição, Brasília, 1984. P.34-41

FREYRE, Gilberto. O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro. **Casa-Grande e Senzala**. São Paulo: Editora Global, (1933)2003. p.367- 495.

FONSECA, Mariana Bracks. Paiva, Eduardo França. **IDENTIDADE ÉTNICA AFRICANA- ESCRAVIDÃO E LIBERDADE EM MINAS GERAIS, SÉCULO XVIII**. Iniciação Científica CESUMAR jan.-jun. 2010, v. 12, n. 1, p. 39-51

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Vivian. PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologia de pesquisa qualitativa em educação teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, Petrópolis, 2010, p.29-38.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. Org. União dos Coletivos Pan-Africanistas. São Paulo: Editora Diáspora Africana, 2018. (arquivo pessoal).

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro: Editora 34 Ltda:2001.432 p.

GRACIA, Tomás Ibañez. O “giro linguístico”. In: IÑIGUEZ, Lupicínio (org.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Petrópolis, Vozes, 2004. p.19-49.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995. 200 p.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização de currículos. Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, pp.98-109, jan/abr. 2012. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>> Acesso em 01 de jul de 2019.

GREENBERG, Joseph H. **The languages of Africa**. International Journal of American linguistics. (1963). (Arquivo pessoal)

GUIMARÃES, César et al. Por uma universidade pluriepistêmica: a inclusão de disciplinas ministradas por mestres dos saberes tradicionais e populares na UFMG. **Tessituras**, Pelotas, v.4, n. 2, p. 179-201, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/9762>> Acesso em 15 de julho de 2018.

HALL, Stuart. A identidade em questão. In: **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP e A editora, 1992. p.1-27

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra? In: HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 434 p.

HERNANDEZ, Leila M. G. L. **A África na sala de aula: visita a história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005. 680 p.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011 (1986). 117 p.

LOPES, Nei. Bantos, índios, ancestralidade e meio-ambiente. 1998. In: Nascimento, Abdias. **Thoth: informe de distribuição de Abdias Nascimento**. Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Brasília, nº 5, maio – agosto de 1998, p.275-278.

LOPES, Nei. **Novo Dicionário Bantu do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas 2003. 260p.

MAGALHÃES, Paulo. **Saberes da Kalunga – pensando o mundo contemporâneo a partir da epistemologia bakongo**. 2018. Disponível em: <<http://www.edgardigital.ufba.br/?p=6464>>. Acesso em 01 de Jul de 2019.

MARÇAL, José Antonio. As produções acadêmicas sobre o “mito da democracia racial” e as desigualdades raciais no plano estrutural: conceitos, histórico e análise das ações afirmativas. In: **COORDENAÇÃO DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CIPEAD. Curso de EaD de qualificação profissional em educação das relações étnico-raciais**. v 2. Curitiba, 2012. p.61 – 75.

MANO, Marcel. Índios e negros nos sertões das minas: Contatos e identidades. **Varia hist**. Belo Horizonte, v. 31, n. 56, p. 511-546, agosto de. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010487752015000200511&lng=en&nrm=iso> Acesso em 1 de julho de 2017.

MARCUSSI, A. A. Implicações atuais do debate entre Herskovits e Frazier sobre os africanismos. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**, p. 1 -11, 2011. Disponível em:

<[www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300663451_ARQUIVO_\[ANPUH2011\]ImplicacoesatuaisdodebateentreHerskovitseFraziersobreosaffricanismos.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300663451_ARQUIVO_[ANPUH2011]ImplicacoesatuaisdodebateentreHerskovitseFraziersobreosaffricanismos.pdf)> Acesso em 1 de julho de 2017.

MELLO, Renato de. O quadro de contrato comunicacional de Patrick Charaudeau e o texto literário. **Caligrama: Revista de Estudos Românicos**, [S.l.], v. 8, p. 41-54, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/370>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

MENDONÇA, Renato. **A influência africana no Português Brasileiro**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em <https://bdpi.usp.br/single.php?_id=002208484> Acesso em 01 de jul. de 2019.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB**. Rio de Janeiro, 2003. *Anais...* Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em 01 de jul. de 2019.

NASCIMENTO, Baba Anderson Flor do. (Tata Nkosi Nambá). Intolerância ou racismo? **Hora Grande**. Outubro de 2016. Ano XXI – edição 167. Disponível em: <https://www.academia.edu/31433487/Intoler%C3%A2ncia_ou_racismo> Acesso em 01 de Jul. de 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. IN: RATTTS, ALEX. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial 2016. p 102 – 105, Disponível em: <<https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>> Acesso em 1 de jul de 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de Quilombo e a resistência Cultural negra. IN: RATTTS, ALEX. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial 2016. p 117-119. Disponível em: <<https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>> Acesso em 1 de jul de 2019.

NERY, Cristiane. **Um olhar sobre o Congado das Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fundação municipal de cultura, 2015. 304 p.

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. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7029>> Acesso em 1 de Jul de 2019

PARÉS, Luis Nicolau. **A Formação do Candomblé: história e ritual da nação Jeje na Bahia**. Editora Unicamp, 2007, 2ª edição. 392 p.

POSSIDONIO, Eduardo. **Entre Ngangas e Manipansos: a religiosidade centro-africana nas freguesias urbanas do Rio de Janeiro de fins de oitocentos (1870-1900)**. Rio de Janeiro: Saga 2018. 210p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; Meneses, M.P. **Epistemologias do sul**. Editora Cortez, 2010, p 84 – 130.

QUINTANA, Eduardo. **Ekóólé: No candomblé também se educa**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. 264 p.

RIBEIRO, DJAMILA. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento/ Justificando, 2017 p.

RIOS, Guilherme. Representações discursivas do letramento em contextos locais: entre discursos dominantes e dominados. (Org.): SATO, Denise; TAMAÊ, Júnior; LOPES, José Ribamar. **Contribuições da análise de discurso crítica no Brasil: uma homenagem à Izabel Magalhães**. Editora ponte: Campinas, 2013. P 309-355.

ROJO, Luisa Martín. A fronteira interior - análise crítica do discurso: um exemplo sobre “racismo”. In: IÑIGUEZ, Lupicínio (coord.) **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro, 2010. 254 p.

RODRIGUES, Rosiane. **“Nós” do Brasil: Estudo das Relações Étnico-Raciais**. São Paulo: Moderna, 2013. 152 p.

OLIVEIRA, Miria Gomes de (2005). **O professor e a pólis: debates discursivos em torno de uma política de inclusão**. Belo Horizonte: Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos na Faculdade de Letras da UFMG.

SANTOS (Et.al...) Informações sobre intolerância religiosa no Brasil (DADOS). In: **Intolerância religiosa no Brasil: relatório e balanço = Religious intolerance in Brazil: report account**. Rio de Janeiro: CEAP, 2016 p.22-38.

Santos, Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Brasília: 2015, INCIT: 149 p.

SANTOS, B.V; MENESES, MP. Introdução. In; Santos, B.V; Meneses, M.P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010, p.15 – 25.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: Santos, B.V; Meneses, M.P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Carlos Alberto. GINO, Mariana. A menina e a pedra: uma breve delineação sobre intolerância religiosa no Brasil). In: **Intolerância religiosa no Brasil: relatório e balanço = Religious intolerance in Brazil: report account. (Org.)**. Santos ET AL. Rio de Janeiro: CEAP, 2016.p 63-74.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.136 p.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: Lerner, Júlio: **O Preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do estado, 1996 – 1997. p. 133-144.

SANTOS, Milton Silva dos. Afinal, o que são religiões afro-brasileiras? **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula**. Belo Horizonte: Fino Traço editora, 2012.

SANTOS, Tiganá S.N. **A cosmologia africana dos bantu-kongo por Bunseki Fuki-au: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil**. São Paulo: Tese de Doutorado em Estudos da Tradução no Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

SERRA, Ordep. A tenacidade do racismo. *Relatório apresentado à KOINONIA Presença Ecumênica e Serviço a respeito do caso do MUSEU ESTÁCIO DE LIMA e de outras agressões à memória dos cultos Afro-Brasileiros*. 2011. Disponível em: http://www.koinonia.org.br/tpdigital/uploads/24_A_TENACIDADE_DORACISMO_ORDEP_Rev.pdf> acesso em 01 de jul. de 2018.

SILVEIRA, Renato da. Nação africana no Brasil escravista: problemas teóricos e metodológicos, 2014. **Revista Afro-Ásia**. volume 38, Salvador: p 245-301, 2014.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: Hierarquias Raciais e o Papel do Racismo na Política de Imigração e de colonização. In: **Raça, Ciência e Sociedade**. 1996. Org.: MAIO, Marcos Chor. SANTOS, Ricardo Ventura. 2ª Reimpressão: Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p.41-57.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista; ROSEMBERG. Fúlvia. "Brasil: lugares de negros e brancos na mídia". In: DIJK, Teun A. Van (Org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 73-118.

SOARES, Dalva Maria. **“Muita religião seu moço!”: os caminhos de uma congadeira.** Florianópolis: Tese de doutorado em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. (2016)

SODRÉ, Muniz. A diferença litúrgica. **Claros e Pardos: Identidade, povo, mídia e cotas no Brasil.** Editora Vozes, 1999.

SOUZA, Marina de Mello e. REIS DO CONGO NO BRASIL, séculos XVIII e XIX. **Revista de história da USP**, número 152, Dossiê história atlântica São Paulo 2005. Disponível em<<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18998>>, acesso em 01 de jul. de 2019.

SILVA, Alberto Costa e. A expansão Banta. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses.** *Rio de Janeiro*: Editora Nova Fronteira: 2006.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop.** 2011. São Paulo: Parábola editorial: 170 p.

THOMAZ, Omar Ribeiro. Do Saber Colonial ao Luso-Tropicalismo: “Raça” e “Nação” nas Primeiras Décadas do Salazarismo. In: **Raça, Ciência e Sociedade.** (Org.) MAIO, Marcos Chor. SANTOS, Ricardo Ventura. 2ª Reimpressão: Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996/2006.p.85-105

THOMPSON, Robert Farris. **Flash of the spirit: arte e filosofia e afro-americana.** Tradução: Tuca Magalhães; São Paulo: Museu Afro Brasil, 2011. 280p.

THORNTON, John Kelly. Grupos culturais africanos. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico, 1400-1800.** Rio de Janeiro, (1949-2004). p.253 – 277.

VEDOVATO, Luciana. LENZ, Cristiane. **O conceito de formação discursiva: múltiplos olhares. VI seminário de estudos em análise do discurso 1983-2013 – Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença.** VI seminário de estudos em Análise do discurso, Porto Alegre, Out 2013. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/6SEAD/PAINEIS/OConceitoDeFormacaoDiscursiva.pdf>. Acesso em 01 de jul. de 2019.

Glossário

Aruanda: de acordo com Lopes (2003), s.f. Morada mítica dos orixás e entidades superiores da umbanda (OC) – De Luanda, topônimo [“ARUANDA, forma toponímica feminina através da qual a memória coletiva do negro brasileiro teria conservado a reminiscência de São Paulo de Luanda, capital de Angola, para se transformar em lugar utópico, passando, como utopia, a abranger toda a África: pátria distante, paraíso da liberdade perdida, terra da promessa” Encicl. Dela Larousse, 1970]. (p.32)

Dijina: s.f. nos candomblés bantos e na Umbanda, nome iniciático pelo qual o filho ou filha-de-santo será conhecido após a feitura. (OC) – Do quimbundo dijina, nome. (LOPES, 2003)

Macota e Makota: é o nome utilizado para designar uma importante função social de mulheres. Do quimbundo makota, mais velho, conselheiro do soba, indivíduo respeitável. Ler mais em LOPES (2003). Nos candomblés é mais comum encontrarmos o termo associado ao segundo significado, de função social específica concedida a algumas mulheres.

Mameto-de-Inquice: mãe-de-santo nos candomblés bantos (BH)- Do quimbundo mama etu, mam’etu, nossa mãe + inquice. (LOPES, 2003, p.136).

Muzenza: do quimbundo Munzenza: ignorante ou do quicongo muzenze, pronto, preparado. (Buarque de Holanda apud Lopes, 2003). Recém iniciado no culto aos nkissis.

Nkissis: divindades celebradas no Candomblé Congo-Angola.

Tateto/Tata-de-inquice: tata, pai-de-santo (BH) – Q.v. tata e inquice. (LOPES, 2003, p.211)

Ngomas: Tambores sagrados utilizados nos cultos, podem ser designados como curimbas, atabaques, tumbadoras, e outras variações conforme a origem e tradição da comunidade religiosa

Ngunzu: De forma generalizada o mesmo que ‘Axé’, a força vital dos iorubanos. A energia emergida na conexão com o Nkissi.

Ogã: Função social reservada aos homens nos candomblés iorubanos (também utilizada em candomblés Congo – Angola)

Yoruba, ou Ioruba: grupo étnico em África, e comunidade cultural desenvolvida na diáspora.

Kalunga: o mundo ancestral dos povos Bakongo (Ver Calunga, em LOPES (2003, pág. 57-58).

Vumbi: nos candomblés de origem banta, termo que designa o morto e principalmente o chefe de terreiro falecido (Ver em LOPES, 2003. p.222). Nas cosmovisões da África centro-ocidental, os espíritos ancestrais (Possidônio, 2018)