

VALDERLEI FURTADO LEITE

**CANDOMBLÉ E EDUCAÇÃO: DOS ILÊS ÀS ESCOLAS
OFICIAIS DE ENSINO**

UNIVERSIDADE SÃO MARCOS

Programa Interdisciplinar em Educação, Comunicação e Administração

SÃO PAULO

2006

VALDERLEI FURTADO LEITE

**CANDOMBLÉ E EDUCAÇÃO: DOS ILÊS ÀS ESCOLAS
OFICIAIS DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa Interdisciplinar em Educação, Comunicação e Administração da Universidade São Marcos, sob a orientação da Prof^a Dra.Liana Maria Salvia Trindade, com vistas à obtenção do título de Mestre.

2006

AGRADECIMENTOS

Por ser um trabalho baseado na História Oral de Vida dos Adeptos de Candomblé, várias entrevistas foram realizadas com depoimentos fundamentais e de extrema relevância ao longo da pesquisa. Portanto, agradeço a todos os "Pais e Mães de Santo", que não mediram esforços para a realização deste trabalho, bem como dos educadores das escolas públicas estaduais da região do ABC paulista.

Agradeço também aos amigos que indicaram as casas de culto para executar as entrevistas e aos professores que ao longo do curso prestaram contribuição satisfatória para a concretização dessa tarefa.

RESUMO

O verdadeiro sentido da Educação é o de socializar através da apropriação do conhecimento, portanto, da transmissão da cultura. Se pelo termo cultura, entendemos uma herança de valores e objetivos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso, poderíamos falar basicamente numa cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional, e uma cultura popular basicamente iletrada, que corresponde aos símbolos do homem erudito, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna. A sociedade urbano-capitalista elaborou outras duas faixas, sendo a cultura criadora e a cultura de massas. A cultura criadora é a de artistas, intelectuais e religiosos que não estão ligadas à academia.

O sistema educacional instalado projeta a educação como um processo simultaneamente político, filosófico, cuja compreensão não cabe exclusivamente à racionalidade científica.

Educa-se fora do sistema educacional no Brasil. Um exemplo é a educação ministrada nas casas de culto afro-brasileira como o Candomblé. Que é a educação onde se insere e que resulta em termos comportamentais e de inclusão social dos Adeptos de Candomblé pode ser esclarecido na análise da religião expressada da África para o Brasil, na maneira pela qual esse credo transmite seus fundamentos e rituais aos quais adeptos e no modo pelo qual eles os absorvem.

A religião institucionalizada educa para si própria e para a sociedade, onde já existe um sistema organizado para a formação cultural do povo.

A educação no Candomblé é intrinsecamente a transmissão do credo e do culto para aqueles que se iniciam a transição gradual, com a entrada no Candomblé, que é gradual e ritualística. O processo iniciatório permite a transmissão da tradição, guarda dos fundamentos. Os segredos vão sendo abertos aos três, sete, quatorze e vinte e um anos após a "feitura do santo".

No Candomblé há uma certa uniformidade de comportamento e de visão de mundo de seus componentes. Tem que haver, para que possa existir a continuidade e legitimação do sistema religioso, social e cultural do Candomblé. Essa visão de mundo

define a liderança das casas, baseada na acumulação dos conhecimentos. Aprendem-se os mitos, meio de restauração através dos ritos. A essência dos rituais é a fixação e o desenvolvimento do axé.

O ensino é fator marcante nas casas de culto do ABC Paulista. O povo de santo se vale de seus conhecimentos e os transmitem às crianças e até mesmo para os adultos que se iniciam na religião. As estratégias utilizadas possuem como objetivo a inclusão social e exercício da cidadania. Com este procedimento o que se pretende no processo educativo desenvolvido proporciona a persistência da religião, além de valorizar a raça negra através de atividades que realmente auxiliam o crescimento e o desenvolvimento da intelectualidade no tocante a cultura e história de um povo. Diante do exposto, educadores das escolas públicas estaduais da região do ABC paulista trocam experiências com os educadores dos Ilês com o objetivo de operacionalizar o que dispõe a Lei 10.639/03

Palavras-chave: Educação; Cultura; Candomblé

ABSTRACT

The real Education's signification is to socialize through knowledge appropriation, therefore through culture transmission. If by the term culture we understand the values and objects heritage shared by a human group relatively associated, we might basically illiterate popular culture that corresponds to the rustic, contry poor man whose material and symbolic values were assimilated though the modern symbolic cities structures. The urban-capitalist society elaborated two others cultural rangers: the creative culture and the mass culture.

The creative culture is formatted by artists, intellectuals and religious people that are not connected to the academy. The mass culture is based in the existence os market and production and is also know industry and consumption culture.

The installed education system projects the education, "a process simultaneously political, philosophical, whose knowledge doesn't belong exclusivvely to the rationality". In Brazil it is used to educate outside of the education system. For instance, the education instructed in the afro-Brazilian cult house, as it is the "woodo". That is where the education is complemented and that results in terms of behavior and social inclusion of the "woodo's people" can be explained through the religions exported from Africa to Brazil, in the way that these believes transmit their rituals and fundaments to the adepts and in the way they are absorbed by them.

The institutionalized religion educates to itself and to the society where already exists an organized system to a cultural people development. The education in the "woodo" is, intrinsically, the creed and cult transmission to those that is gradual and ritualistically. The iniciation allows the transmission of tradition and respect to the fundaments. The secrets are gradually opened by there, seven, fourteen and twenty one years after the called "Making of Saint".

In the "woodo", there is a certain uniformity of behavior and vision of the word and of their components. It is a must in order to provide the continuity and legitimating of the religions, social and cultural system. This world vision defines the houses liderhipment, based on the cumulated knowledge. The myths are learned, means of restorations through the lives. The ritualls essence is the establishment and development of the "axé".

The teaching is a significant factor in the ABC Paulista's cult houses. The People of Saint, uses his knowledge and transmit them to the children and even to the adults that are starting in the religion. The strategies utilized have the objectives of inclusion and the exercise of citizenship. With this word, that is, the educative process developed, enables the persistence of the religion, besides the valorization of the nicer race throughout activities that really help in the grow and development of the intellectuality with respect to a people culture history.

Key words: Education; Culture; Woodo

SUMÁRIO

Introdução.....	02
Capítulo I - CANDOMBLÉ: RELIGIÃO E CULTURA	10
1.1 -Candomblé: Organização e Espiritualidade	10
1.2 - Candomblé, Religião Afro-brasileira: Persistência e Recriação	22
1.2.1 - Recriação do Candomblé	26
Capitulo II - CANDOMBLÉ E EDUCAÇÃO	30
2.1 -A Educação no Candomblé.....	30
2.2 - As Escolas do Candomblé.....	36
2.3 - O Preconceito com a Religião, a Etnia e a Educação.....	40
2.4-A Experiência da Mini Comunidade Oba Biyi	45
O contexto histórico da Experiência da Mini Comunidade Oba Biyi	
2.5 - Candomblé e a Educação Pluricultural	66
2.6 - A língua de culto	85
CAPITULO III - O ENSINO NOS TERREIROS E O DISCURSO PROCLAMADO NO ENSINO OFICIAL.....	89
3.1 - A Experiência do Terreiro Ilê Iemanjá Ogum té	90
3.2 - Visão e Objetivos do Ensino no Ilê Axé Iemanjá Ogum té de Diadema – SP	95
3.3 - Respeito e Humildade: Proposta de Ensino ao Povo de Santo da Casa I lê Axé Ojú Yá Omi de Santo André - SP	97
3.4 - Aspecto Pedagógico Comum às Escolas Oba, Biyi, Ilê Axé Iemanjá Ogum té e Ilê Ojú Yá Omi	103
3.5 – O Ensino Oficial e as Contribuições da Cultura do Candomblé	115
3.6. O papel da educação na definição do perfil brasileiro.....	119
3.7. A reação do Movimento Negro	124
CONCLUSÕES	131

FONTES	143
BIBLIOGRAFIA	145

INTRODUÇÃO

Os terreiros de candomblé¹ constituem-se em comunidades cuja vida social e atividades sócio econômicas política e cultural referem-se aos cultos afro-brasileiros. Constituem-se como verdadeiros pólos de prestação de serviços à circunvizinhança, o que os identificam como referência local. Movidos por razões historicamente explicadas, como, perseguição e repressão policial, os terreiros buscam ambientes naturais e sociais para o desenvolvimento do culto, além do baixo poder aquisitivo para compra de terrenos nos grandes centros urbanos, os terreiros de candomblé se apresentam com maiores densidades nas áreas periféricas das cidades.

Esta periferia onde se encontram as comunidades de Candomblé pode estar localizada próximo aos grandes centros urbanos. Ela se apresenta com os menores índices de habitação *per capita*. Sua população é tipicamente constituída de moradores sem condição de vida digna e as residências são diferenciadas das demais pelas pequenas dimensões e superlotação. É, portanto, detentora das maiores taxas de adensamento populacional da cidade. Essas áreas, atualmente se apresentam, em sua quase totalidade, habitadas por população de baixa renda. Sua população está submetida a um processo de exclusão dos direitos à cidadania, à falta de saneamento básico, atendimento público médico-hospitalar e assinalada pela alta incidência de desemprego e baixo acesso à educação formal.²

O Candomblé, ao iniciar seus adeptos nos seus ritos, conserva a memória não só dos ritos religiosos, como através deles conserva elementos da cultura africana. A iniciação implica na educação religiosa. Além disso, muitas casas de culto mantêm ou mantiveram escolas para as crianças da casa e da redondeza. Essas escolas vão se multiplicando, principalmente em áreas de população carente onde são assistenciais. Além da alfabetização, algumas se preocupam em ensinar um ofício, visando a inclusão no mundo do trabalho.

¹ São também conhecidos como 'Ilê', 'Casa', 'Axé'.

² Estas informações são fruto da experiência do autor

A escola criada para os filhos do "povo de santo" tem a preocupação de manter a identidade étnica, baseada no reconhecimento da alteridade. Em certo sentido são expressões do pluralismo na educação.

Que valores estão condicionados nessas escolas bem como estão contidos na transmissão dos fundamentos da religião afro? Não se pode esquecer que mesmo aqueles que estão comprometidos com o credo religioso são pessoas da vida contemporânea inseridas em uma sociedade que tem suas próprias regras, seus valores, sua visão específica de mundo, sua cultura. Cabe aqui salientar que os educandos dessas escolas também são integrantes das escolas oficiais de ensino. **Coloco a hipótese de que: é relevante investigar a reciprocidade de contribuições entre essas instituições tendo em vista a aprendizagem do aluno no processo de inclusão social.** O objetivo, portanto, é estudar esta reciprocidade de contribuições entre estas instituições representativas da diversidade cultural

O verdadeiro sentido da educação é o de socializar através da apropriação do conhecimento, portanto da transmissão da cultura. Ora, se por cultura entendemos os padrões de conduta e conhecimentos expressos por valores materiais e não materiais, compartilhado e criado por um grupo humano relativamente coeso, poderíamos falar basicamente numa cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional e numa cultura popular basicamente iletrada, que corresponde aos mores materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano ou suburbano, ainda não assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna. Entre ambos níveis culturais, a cultura de massa, imbricada nos sistemas de produção e de mercado. Uma cultura de consumo, fruto de uma indústria cultural.

O sistema educacional instalado (sistema formal de ensino nas redes escolares) projeta a educação como um processo simultaneamente político, filosófico, cuja compreensão não cabe exclusivamente à racionalidade científica. Educa-se dentro das instituições escolares como fora delas. Como pano de fundo fica a cosmovisão que acaba regendo os comportamentos individuais e sociais.

O candomblé educa. Em que medida essa educação, ligada à religião, contendo uma posição de resistência, às pressões e opressões da sociedade majoritária representam uma recusa aos modos de pensar e fazer do contexto cultural vigente? Em que medida absorve desse contexto a necessidade de definir a consciência e incrementar a cidadania?

Não há de se falar em dois modelos de educação diferentes, a formal e a informal, e sim numa educação cujo objetivo primordial é a socialização do indivíduo.

Com a preocupação de identificar a religiosidade dos adeptos de Candomblé, de muitos afrodescendentes - hoje não mais exclusiva deles - vigente na região, a pesquisa visou delinear uma outra espiritualidade brasileira, bem como acrescentar dados ao atual processo educativo do candomblé e da educação formal.

Educar os indivíduos é fazê-los participantes na sociedade e na comunidade onde vivem. A educação está, pois, historicamente associada aos ideais democráticos, portanto não basta a idéia de educar o indivíduo, pois se impõe definir suas formas.

Ao ampliar o conceito de cidadania a todos os indivíduos, uma das primeiras tarefas da democracia moderna é garantir que todos sejam socializados, exigência que dá origem ao projeto da escola pública. Diante do exposto caberá a esta escola pública valorizar as representações do aluno com a finalidade de fazer desse discurso uma realidade. Cabe aqui valorizar as representações obtidas nos Ilês de Candomblé como parte do conhecimento do indivíduo. Na realidade, em todo o processo educativo existem práticas formais e não formais.

Atualmente a educação escolar está inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Os objetivos em todos os aparelhos convencionais convergem para os fins mais amplos da educação nacional na Lei Federal 9394/96.

Em geral todas as instituições de ensino procuram definir como objetivos educacionais: elevar sistematicamente a qualidade do ensino oferecido aos educandos, formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, promover a integração escola-comunidade, proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao ensino e estimular em seus alunos a participação, bem como a atuação solidária junto à comunidade. Portanto, as escolas devem estar organizadas para atender às necessidades sócio-educacionais e de aprendizagem dos alunos com equipamentos e materiais didático-pedagógicos adequados às diferentes faixas etárias, níveis de ensino e cursos ministrados, além de ter que cumprir e garantir carga horária prevista em lei para cada componente curricular e se conduzir através de gestão democrática com a finalidade de possibilitar à escola maior grau de

autonomia, de forma a garantir o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, assegurando o padrão adequado de qualidade do ensino ministrado.

Em relação ao ensino religioso, de matrícula facultativa, é constituído como disciplina que faz parte dos horários normais da escola, sendo ministrado no ensino fundamental de acordo com as normas do sistema, assegurando-se o respeito à diversidade cultural religiosa, vedada qualquer forma de proselitismo. Na prática tem sido circunscrito ao catolicismo. A dispensa ou recusa de assistir a tais aulas é vista como normal para outras expressões da religiosidade cristã, mas tem sido de preconceito quando se trata das religiões afro.

A escola reafirma-se assim como espaço de formação e informação que deve possibilitar o desenvolvimento de capacidades que permitam compreender e intervir nos fenômenos sociais e garantir que os alunos possam ter acesso e compreender o produto das culturas nacionais e universais. A aprendizagem, os conteúdos devem necessariamente favorecer a inserção do indivíduo no cotidiano das questões sociais que marcam cada momento histórico e cultural.

Ao educador cabe a imposição de se atualizar e capacitar, possibilitando acompanhar a dinâmica do movimento científico e cultural de seu tempo. Para que dele possa participar e nele intervir. Pelo menos assim diz a lei.

Sem dúvida a escola de ontem é diferente da instituição escolar de hoje. Mudaram os envolvidos, ou seja, alunos e professores, mudaram as práticas e atividades escolares, porque mudou a política pública onde se insere a educação. Nos dias atuais, a produção do conhecimento é fato de inserção social e a escola é vista como espaço para o desenvolvimento da autonomia. Importa saber como as instituições públicas procedem, para socializar em diferentes segmentos sociais o conhecimento produzido e indispensável no processo de inserção através do trabalho.

Isto determina a utilização de um procedimento metodológico que muitas vezes configura um processo de diferenciação entre os segmentos sociais.

Há uma dimensão ideológica do conhecimento, constituída pelo tempo e pelo meio atingido sobre os seus transmissores. Aqui aflora, muitas vezes, o preconceito, apoiado na intolerância com a alteridade.

Nos processos educativos afloram valores ético-religiosos uma vez que é fruto da civilização cristã. Na Educação do Candomblé há outros valores que também são

transmitidos por estarem ligados intrinsecamente a outra espiritualidade. A base de sua subsistência é a transmissão dos fundamentos doutrinários, preferentemente por via oral.

Se a educação institucionalizada busca socializar o indivíduo dentro de normas definidas no ensino fundamental, médio e superior, os profissionais por ela responsáveis estão submetidos a procedimentos burocráticos e hierárquicos. Os alunos são agrupados por idade cronológica e cumprem horários estabelecidos. Atividades avaliativas comprovam o aprendizado e se expressam através de conceitos e notas.

Educação imposta por lei, cuja responsabilidade descansa na família. Sobre a objetivação do capital cultural sob a forma de diploma percebe-se que essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantidos no que diz respeito à cultura. O certificado escolar garante benefícios materiais e simbólicos uma vez que pode ser trocado por dinheiro no mercado de trabalho.

Em nossa sociedade a educação é realizada através de instituições - laicas ou religiosas e de maneira informal na família ou em grupos sociais. Certamente, o resultado é a socialização do indivíduo e a sua inclusão no meio.

É mister, portanto, considerar-se a educação informal e a formal. Na educação informal há também a intenção de socializar e às vezes ela se mostra com menor teor de burocracia, prendendo-se aos valores do entorno. Seu conteúdo é introjetado na nossa consciência e permanece na memória. Provam-no as frases feitas e principalmente as superstições que afloram nos comportamentos cotidianos.

O importante é o registro da interação escola/educação e sociedade, pois esta é constituída por muitas instituições particulares que funcionam como um todo coerente. Há uma unidade no sentido das significações sociais que, obviamente são dinâmicas. O complexo das significações impregna, orienta e dirige toda a vida da sociedade e todos os indivíduos concretos que corporalmente a constituem.

Deve-se, portanto, levar em consideração os objetivos da educação formal analisando seu enquadramento no tempo, bem como aquilo que a educação está instituindo ou que pretende instituir.

Mas, importa, também, o estudo do que formal ou informalmente os grupos religiosos como o Candomblé realizam. Isso pode ser desvendado através dos depoimentos

do "povo de santo", que além das histórias de vida de seus sacerdotes e sacerdotisas, podem transmitir a experiência de educar.

O ensino no Candomblé tradicionalmente transmitido por meio da oralidade, conta atualmente com o auxílio de recursos áudio - visuais. É relevante salientar que tais recursos estão sendo utilizados na contemporaneidade, visto que se faz pertinente com os avanços da tecnologia. Este ensino está inserido no universo da cultura do Candomblé e não especificamente na religião, insere-se aqui a compreensão de que o Candomblé é uma cultura e a religião faz parte dessa referida cultura. Portanto, o ensino não trata apenas de temáticas que objetivam a transmissão do conhecimento da religião, mas diversas atividades que promovam o exercício da cidadania, inclusive o gosto pela educação oferecida nas escolas formais de ensino.

Com base na idéia de que o verdadeiro sentido da educação é o de socializar por meio da apropriação do conhecimento, portanto, da transmissão da cultura. Se definirmos cultura conforme a visão de C. Gueertz e da Antropologia Cognitivista como uma herança de valores que configuram uma visão de mundo específica de um grupo social ou etnia, e determinante de formas comportamentais, podemos compreender que no interior de uma cultura abrangente, oficial dominante, haja outras sub-culturas ou sub-universos de conhecimentos.

Assim, a cultura negra está representada nos terreiros de Candomblé, que não se confunde com religião ou espiritualidade, mas abrange esta religiosidade.

Diante das exigências da Lei 10.639/2003, que dispõe sobre o ensino da História e cultura afro-brasileira e Africana como parte integrante da base nacional comum do currículo da educação básica, educadores das escolas oficiais de ensino estão buscando informações e a interação com grupos pertencentes aos Ilês de Candomblé que apresentam experiências educacionais com o propósito da obtenção de diferentes metodologias a partir das representações dos envolvidos. Esses educadores entendem que o ensino de cultura afro-brasileira nas escolas oficiais deve se apoiar nas experiências já existentes nas escolas dos terreiros, uma vez que estes desenvolvem atividades didático-pedagógicas que perpassam pelo viés da cultura africana, porém abertas a todos que apresentam interesses nesse aprendizado e não apenas aos afrodescendentes.

Diante de tais temporalidades vivenciadas atualmente por educadores das instituições não formais, como as escolas dos Ilês elucidados nesse trabalho, podemos ter a

percepção de que, com muitas dificuldades, os envolvidos percebem que o Brasil, país multirracial com grande diversidade cultural, busca a coesão social, e que o esforço nesse sentido deve começar dentro da sala de aula, levando os alunos a perceberem como é importante conviver com as diferenças sem hierarquizá-las, reconhecendo que a cultura brasileira é fruto da contribuição de diversos grupos. Trabalhar a interculturalidade, enfatizando como a diversidade cultural tem contribuído para a formação da sociedade, é um importante passo para demonstrar que a integração assim como o respeito entre as culturas são fatores essenciais e agregadores na formação da sociedade mais justa. Nesse sentido, faz-se necessário aprofundar uma proposta inclusiva capacitando e formando professores na perspectiva de uma pedagogia que compreenda e incentive as diferenças.

Tornou-se agora necessário (e mesmo obrigatório) aprender o que fora relegado como “primitiva” ou “feitiçaria”, esta maneira de fazer emergir no mesmo plano de valorização a cultura dos afrodescendentes.

O branco passa agora a buscar esta outra forma de conhecimento, através das leituras especializadas de antropólogos e historiadores, mas principalmente no interior dos terreiros de candomblé.

O que era considerado distante, produto de ficções ou de literaturas científicas, torna-se próxima; o que fora negado ou discriminado é agora legitimado oficialmente pela educação. A cultura negra produzida e reproduzida nos candomblés irá fornecer os subsídios para o ensino oficial.

O presente trabalho, fruto de pesquisa de História Oral de Vida, foi realizado através de 20 entrevistas com os pais e mães de santo de Candomblé que tem seus terreiros ou roças em Salvador na Bahia e na região do ABC paulista.

Estas entrevistas foram realizadas sem um questionário, porém com tema norteador de pertinência ao assunto: Educação no Candomblé e pelo Candomblé. Dentre essas entrevistas foi possível contar com depoimentos também de professores da rede pública estadual da região do ABC Paulista, com a finalidade de revelar a contribuição dos Ilês às Escolas Oficiais de Ensino.

Porém, é bem válido ressaltar que os entrevistados tiveram a liberdade de conversar de forma livre e descontraída. Os "pais e mães de santo" foram entrevistados, visto que estes são os responsáveis pelas casas de culto e exercem nelas evidentemente o maior "poder". Por se tratar de História Oral de Vida como estratégia

metodológica , as entrevistas foram gravadas no local. Após a transcrição da fita de forma idêntica, inclusive com ruídos de linguagem, os textos foram apreciados pelos entrevistados e aprovados. O segundo passo consistiu na textualização da entrevista transcrita, também aprovada pelos colaboradores e a parte final consistiu na transcrição do texto, enfatizando os depoimentos e o contexto pertinente ao conteúdo do trabalho sem que houvesse da minha parte interferência. Muitas informações não poderiam ser dadas no momento da entrevista, portanto a observação dos rituais se fez necessária.

Em História Oral de Vida são dispensadas as intervenções do pesquisador, o entrevistado deve falar de forma descontraída e livre; para isso tive como apoio teórico José Carlos Sebe Bom Meihy (manual de história oral). Foi utilizada também a metodologia de pesquisa etnográfica baseada na descrição dos fenômenos estudados, caracterizando assim, a pesquisa qualitativa.

O fato que me levou a vivenciar e observar os rituais e também as atividades realizadas nas escolas das roças sustenta-se na confirmação dos depoimentos e para que a pesquisa não se concretizasse apenas com o discurso do povo de santo.

O presente trabalho baseado no exposto apresenta três capítulos:

Capítulo I – Candomblé: Religião e Cultura – estará elucidando o Candomblé em sua organização, estrutura e função. Suas práticas no Brasil e contribuições culturais por conta de sua persistência e recriação.

Capítulo II – Candomblé e Educação – estará sendo discutido as formas pluralistas de ensinar no e pelo Candomblé, serão apresentadas as experiências das escolas de Candomblé e a proposta de educação pluricultural, bem como os preconceitos existentes com a religião propriamente dita, à Etnia e à Educação.

Capítulo III – O Ensino nos Terreiros e o Discurso Proclamado no Ensino Oficial
Neste capítulo serão abordadas experiências de educação em terreiros no ABC paulista e as contribuições dessas experiências para as escolas oficiais de ensino, frente a legislação atual do ensino oficial.

Capítulo 1 - CANDOMBLÉ: RELIGIÃO E CULTURA

Neste capítulo será abordado o Candomblé numa perspectiva diacrônica de sua formação a partir das principais matrizes que o gerou: a matriz africana e o catolicismo popular, considerando a religião como um sistema cultural. Discute em seguida numa abordagem sincrônica a religiosidade afro-brasileira (o Candomblé) em termos de cosmologias, estrutura ritual, gestão do sagrado, liturgia, objetos sagrados, organização social e hierarquia religiosa. Propõe, finalmente, uma reflexão sobre os diálogos da religiosidade afro-brasileira com algumas esferas de cultura nacional, inserindo nesse contexto a persistência e a recriação, buscando analisar as estratégias e os contextos políticos que os possibilitam.

1.1 -Candomblé: Organização e Espiritualidade

Candomblé é uma palavra africana que significa "dança". O Candomblé propriamente dito é uma dança religiosa, de origem africana, na qual os iniciados reverenciam ou rezam para seus Orixás. A dança é, portanto, uma invocação. É praticada principalmente por pessoas do sexo feminino, chamadas sambas. Homens também podem participar da dança, mas o bailado das sambas tem maior efeito invocador.

A palavra candomblé passou a designar o Culto dos Orixás.

Orixá, termo de origem africana, designativo das forças cósmicas e vivas da natureza, divinizadas pelos homens primitivos, que as invocavam: os mares, as matas, os rios, os ventos, o arco-íris. Orixá, portanto, é uma força de criação divina e uma manifestação de Olórum. A natureza é a manifestação material dos Orixás.

Olórum, o criador, é tudo: não tem representação nem fetiches. É infinito. É o pai da criação universal, corresponde, pois no cristianismo à idéia de Deus.

O culto dos Orixás pode ser praticado em qualquer lugar.

No Brasil, a prática se faz, normalmente em terreiros ou roças, preferencialmente distantes das cidades, porque os toques e os rituais por vezes se prolongam, podendo até mesmo durar 21 dias, nestas práticas tem destaque os barracões.

A congregação dos iniciados frequentadores de um barracão é chamada filhos-de-santo, e é dirigido pelo seu babaláwo, o pai de santo.

A denominação *barracão* vem do tempo das senzalas e dos escravos, mas pode ser qualquer tipo de edificação.

No recinto principal do barracão há um trono sacerdotal e um *estádio*, o altar dos atabaques, instrumentos de percussão consagrados aos Orixás. No centro do barracão encontra-se enterrado o axé (força) de fundamento do barracão, que é ligado, por um mastro, ao teto, simbolizando a vinculação do homem aos Orixás, e conseqüentemente a Olórum. Ao lado do trono do babalorixá fica a cadeira de Ogã. "Toda vez que o Orixá escolhe um Ogã, a primeira obrigação deste é comprar uma cadeira - quase sempre mandam fazer por conta própria por um marceneiro uma cadeira especial que será doravante a sede de onde assistirá as festas religiosas".³

Anexados ao recinto principal, ou terreiro, ficam o *roncó*, a camarinha e as criadeiras; estes são todos, locais fechados aos visitantes. São câmaras separadas onde se recolhem aqueles que estão sendo iniciados na religião. Em torno do barracão, devem existir os *Ilês*, ou casas consagradas aos Orixás, que podem constituir partes do mesmo edifício do barracão ou construções separadas. *O roncó* é o recinto onde estão assentados os *Otás* dos santos, nele fica o *Pegi*, o lugar reservado aos assentamentos e Otás.

A camarinha é onde se separam os Yaôs para a **feitura do santo** em uma cabeça. Nela também são feitos a preparação dos assentamentos, e sacrifícios de animais, as curas, etc. Normalmente, dentro do ronco fica, assentado na terra, o erô (segredo) do babaláwo.

As criadeiras, como indica o seu nome, são recintos onde os iaôs ficam alojados e recebem do babaláwo e da mãe criadeira os ensinamentos e alguns eros (segredos).

No Brasil, é usual colocar-se à esquerda e um pouco antes da entrada do barracão, a casa de morada de Exu ou guardião, uma pequena construção também chamada

³ BASTIDE, Roger. *Estudos Afro-Brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1973, pág. 325.

tronqueira, do outro lado, isto é, à direita do barracão fica a casa destinada às almas (Eguns), denominada **Casa do Bale das Almas**.⁴

Nos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, entrou no Brasil um grupo quantitativamente significativo de negros escravos, trazidos para atender aos interesses econômicos.

De variada procedência geográfica e cultural, (Guiné, Angola, Congo, Costa de Mina, Baía de Benin) há de se destacar duas matrizes importantes, os sudaneses e os bantos. Com eles veio a religião baseada em alguns princípios fundamentais:

"O politeísmo e a concepção de que os deuses são privados de indivíduos e grupos, os deuses como mediação das forças da natureza, o contato com a divindade através de transe, a decifração do destino pelo oráculo, o culto à ancestralidade e o favorecimento dos deuses pelo sacrifício ritual".⁰⁵

Os Candomblés são, na definição de BASTIDE, "*confrarias religiosas formadas nas fronteiras da civilização Lusa - católica*". Configuram-se pois, já nos séculos coloniais, o problema da alteridade religiosa.

Problema sério, uma vez que os ideais dos colonizadores buscavam a reedificação de um novo Portugal através da fixação de estruturas e definição organizacional ibérica, isto é, branca e cristã - católica.

Absorver a cultura dos negros era impositivo para o absolutismo do rei e o missionarismo da igreja. Estado e Igreja confrontaram-se, portanto, com as crenças africanas, por mais de três séculos. E por mais de três séculos resistiram à cultura religiosa de negros.

⁴ LASCIO, Eduardo de. *O Candomblé. Um Caminho Para o Conhecimento*. São Paulo: Cristalis Editora e Livraria Ltda, 2000

⁵ PRANDI, Reginaldo. *Herdeiras do Axé. Sociologia das Religiões Afro-Brasileiras*. São Paulo: Hucitec/USP, 1996, pág. 58-59.

Os cultos estavam ligados à identidade negra.

"Nós, do candomblé, praticamos a religião de negros. O candomblé saiu do oriente e foi trazido para o Brasil pelos negros. Os negros tem o Candomblé como uma herança, o povo praticava muito mais antigamente, hoje em dia é sim muito misturado... O negro, quando veio da África inseria o Candomblé na religião e na cultura. No entanto o negro do Ocidente, negro Europeu, concebe o Candomblé apenas como religião."⁶

Os tempos passaram, houve mudanças no Candomblé, inclusive nos seus adeptos:

"O Candomblé já foi uma religião para os negros, no tempo da escravidão, pois somente os negros queriam, entendiam. Eram determinados a cuidar da seita, mesmo escondido. Hoje é uma porta aberta para brancos e negros. Estou vendo que não vai dá para negros porque os brancos começam a participar muito."⁷

“ O Candomblé da atualidade está tão freqüentado pelos brancos que não dá mais pensar apenas em negritude para esta cultura. Mas entender que existe negros e brancos para ajudar a manter a tradição dos orixás.”⁸

⁶ Depoimento de Mãe Stella, do Opô Afonjá.

⁷ Depoimento de Angenora Ana Brito, Mãe Pastora de Iemanjá. Terreiro Maraketo. Salvador, Bahia

⁸ Depoimento de Mãe Stella, do Opô Afonjá.

"O Candomblé trabalha com o reencantamento do mundo, ou seja, busca as soluções dos problemas nos deuses".⁹

Nos credos religiosos há de se distinguir a espiritualidade que abarca, de onde provêm regras para o comportamento, e normas para a institucionalização do culto.

O candomblé tem como fundamento uma espiritualidade, espinha dorsal da religião, que abrange a experiência religiosa e se externa no comportamento de seus sacerdotes e de seus fiéis.

"A coisa de ver o dia a dia a partir do seu Orixá é muito magnífico. As pessoas passam 15, 20, 30 anos tentando viver, tentando fazer uma coisa que cria uma fantasia em cima de sua vida. Não é mais o caso. Eu recebo a influência do meu Orixá na minha pele, pelo meu comportamento".¹⁰

"A força Orixá é magnífica, e através dessa força que o cultuamos, que temos nossa fé. Pois sem a fé nada temos, nada conseguimos e para tudo na vida precisamos de fé".¹¹

"O mundo dos orixás é forte para auxiliar o mundo dos homens que precisa ser forte".¹²

⁹ JOAQUIM, Maria Salete. *ABEBE*. Petrópolis: Vozes, 1993

¹⁰ Depoimento de Gilmar Tavares, Pegigam do Terreiro Ilê Axé Igino Olu Oraci - Bahia, in Berkenbrock, Volney. *A experiência dos Orixás, um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

¹¹ Depoimento de Mãe Esther de Oxum, do Terreiro Ilê de Candomblé Ase Ti Ketú Ode Giranloya, de Santo André, ABC Paulista.

¹² Depoimento de Mãe Esther de Oxum, do Terreiro Ilê de Candomblé Ase Ti Ketú Ode Giranloya de Santo André, ABC Paulista

As diferentes tradições do Candomblé crêem que o universo tem dois lugares, duas grandes partes. Uma que é o espaço dos viventes, nós seres humanos. E outra que é lugar próprio dos encantados: dos caboclos, dos inquices, dos orixás, dos voduncis e dos ancestrais. A religião permite que haja comunicação entre as partes do universo, cada qual com suas finalidades. Os seres humanos precisam comunicar-se com o mundo dos encantados para viver melhor. É essa comunicação continuada que dá força para a vida em sociedade, para a existência entre os viventes.

Nesse sentido viver é procurar estar cada vez melhor, e morrer é integrar-se num sistema de comunicação e apoio à sobrevivência de todos. O povo de candomblé não vive a esperar pela morte e o seu envio a outro mundo melhor. É nesse mundo dos viventes que se procura o melhor, e para isso é essencial fazer algo com a força dos encantados.

Assim que em quase todas as associações civis dos Terreiros encontram-se objetivos de fazer algo pelo outro, pela melhoria das condições de vida de todos: especialmente em educação . Esse fato é quase uma consequência natural do povo de santo, que não se conformam à espera da morte, ao contrário, são pessoas cuja fé visa sempre dias melhores para os viventes. É dessa espiritualidade que emergem as ações sociais dos Terreiros.

O candomblé abriga um monoteísmo difuso em torno de Olórum, o ser supremo, criador do universo e fonte da vida de todos os seres criados. Longe dos homens, comunica-se com eles através da natureza: as plantas as águas salgadas e doces, o raio e o trovão, as doenças, a caça.

"Assim, por exemplo, surge Ogum, senhor do ferro e da guerra, Oxossi, rei das florestas tropicais, Iroko, um orixá-árvore, Ossaim, das folhas selvagens; Omolu (Obaluaiê), das doenças e da cura: Oxumaré, a serpente arco-íris; Nana, a grande mãe dos pântanos, Xangô o orixá da justiça; Iansã, senhora dos ventos e das tempestades, Oxum, rainha das águas doces, Iemanjá, rainha das águas do mar; Oxalá, criador dos seres humanos. Há ainda os Ibejis, casal de crianças gêmeas, filhos de Oxum com Xangô conforme a mitologia lorubá, criados por Iemanjá. Oba é uma das

esposas de Xangô, a água parada dos lagos e lagoas. Ewà é também divindade das águas. Sua lenda diz que foi uma princesa muito bonita, filha preferida de Odudwa".¹³

Os Orixás, ligados à ordem cósmica, regulam as relações sociais, a ética, a disciplina moral dos homens. Entre os Orixás está Exu. Segundo o mito era o mais jovem de vários irmãos e nada possuía de seu, numa sociedade em que reinava o princípio da senioridade. Inteligente, tornou-se o encarregado de transmitir mensagens, o que lhe deu grande sabedoria. No Candomblé, é o mensageiro dos Orixás. Em todas as oferendas aos deuses, ele é servido primeiro, para que as ofertas possam ter valor. É o senhor de todas as direções do espaço e do tempo.

"O dinheiro e o sexo que são componentes fundamentais da troca material entre as pessoas, também são assuntos de seu interesse, e esta face de Exu motivou o seu sincretismo com o diabo."¹⁴

O destino dos homens é o Odu, expressão da vontade de Deus, revela-se pela tradição. A vontade divina também pode ser conhecida pelo oráculo, que para os nagôs pertence a Ifá. Um dos mais importantes centros de culto, Ifá, está na Nigéria, na cidade de Ode-Remo. A tradição oral do Ifá é baseada nos ensinamentos de Orumilá vindo conviver com os homens para ensinar-lhes a ética e a mística, bem como o sistema de adivinhação através do jogo de búzios.

¹³ PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. 2ª Ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001.

¹⁴ LIGIERO, Zeca. *Iniciação ao Candomblé*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 1998.

"É o método mais famoso de predição do povo Yorubá, são jogados 16 coquinhos de palmeira, devidamente relacionados, denominados Ikín, numa bandeja de madeira, de forma arredondada ou retangular, chamada Opón, onde é colocado o pó amarelo iyèròsun".¹⁵

Há uma certa flexibilidade no conceito do bem e do mal. A identidade mítica legitima as realizações e as faltas de cada um.

"Para nós não existe o pecado. Existe o erro e o castigo. Se você erra seu orixá pode chegar a castigar você de mil formas. Hoje está praticamente abolida a forma material de castigo do orixá devido ao valor das coisas ter mudado. Antigamente, você via que o orixá - no caso de um erro de um filho - vinha e dava uns tapas, para o filho sentir a dor, ou pegar uma erva que queimasse. Isto quando ele estava ali, mas quando ele ia embora o filho urrava de dor. Hoje de certa maneira, poucos orixás fazem isso. Foi abolido".¹⁶

No enfrentamento do mal e na busca do bem se impõem práticas – mágico-religiosas. A magia é inseparável das estruturas sócio-econômicas, intimamente ligadas a cosmovisão e a cultura africana: manifesta-se pelo Axé. "O Axé vem do Orixá, Você tem ou não tem axé. Se você tem axé você tem axé para dar. O santo dá, mas nem todo mundo tem cabeça para ver ou para sentir. Tem qualidade ou sensibilidade para perceber o axé".¹⁷

Na visão do mundo do Candomblé, o homem é um elo no meio de gerações sucessivas. Está inserido numa comunidade que abrange ascendentes, filhos e possíveis descendentes. Enlaça presente, passado e futuro. Todas as práticas de salvação voltam-se

¹⁵ BENISTE, José. *Jogo de Búzios. Um Encontro com o Desconhecido*. Rio de Janeiro: Bertand do Brasil, 2000, pág. 17.

¹⁶ BERKENBROCK, VOLNEY. *A EXPERIÊNCIA DOS ORIXÁS: UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA RELIGIOSA NO CANDOMBLÉ*. 2A ED. PETRÓPOLIS: VOZES, 1997.

¹⁷ BERKENBROCK, Volney. op. cit. pág. 387.

para a conservação e o aumento na vida na Terra. A vida e a felicidade no Aiyé são o grande mandamento desta religião.

Vida e projeto estão indissolúvelmente ligados às crenças e práticas religiosas.

Pertencer à religião afro-brasileira não é uma opção individual, é chamado do Orixá que escolhe a pessoa para poder estar na terra.

Trazido da África o Candomblé foi se recortando sobre o fundo da religião, majoritária, o Cristianismo. Fundados os primeiros Candomblés instalou-se no Brasil uma filosofia animista e "uma crença religiosa que tem como preceito a harmonização com as forças vivas da natureza, onde se pode sentir e conviver com a presença divina dos orixás, das inquices e dos voduns".¹⁸

No Brasil a religião afro atuou como verdadeiro centro comunitário a zelar pelo equilíbrio psico-emocional de seus membros e de saúde através da medicina botânica milenar. E o Candomblé persistiu, vencendo os séculos, não sem grandes perseguições, submetendo a toda ordem de pressões, do preconceito à polícia.

"O ressurgimento da cultura afro-brasileiro na Bahia se deu quando as três velhas fundaram o Candomblé da Barraquinha, que foi a maneira de todos se congregarem e dali surgiu a primeira casa de origem Ketu. As três velhas negras foram Yadetá, Yakalá e Yanasô, e daí surgiram outros ramos, outros galhos, outros axés. No entanto, das três mulheres correspondeu à Casa Branca, depois surgiu o Gantois, o Axé Opô Afonjá, podemos dizer que a natureza, socializadora pela sua identificação com os orixás é vista como lugar de salvação, por que ali as divindades se manifestavam pela primeira vez.

Para o Candomblé a salvação é a repetição e conservação do invariável do passado mítico, modelo para as instituições sociais e o comportamento humano. Suporte, pois, antes de tudo, a história dos orixás vivida na aurora dos mundos. A inovação ou mudanças

¹⁸ BERKENBROCK, Volney. op. cit. pág. 20.

devem ser muito bem examinados para não serem indutoras de desordens. A tradição é, pois essencial".¹⁹

A salvação é o sentido último da vida humana, conseguida através do exercício dos ritos e de sacrifícios propiciatórios que divinizam o axé da vida das divindades. Pela troca advém os benefícios.

"A salvação pressupõe a fé na existência de Deus que se manifesta através da natureza, à busca de decifração da vontade divina expressa em acontecimentos extraordinários ou nos sonhos; é o agasalho em locais salvíficos como os terreiros".²⁰

"O terreiro é lugar sagrado, faz-se necessário ir até ele para saudar e louvar os orixás, é o local da salvação".²¹

A sede da prática religiosa do Candomblé é, essencialmente, a roça. No início implantada na periferia das cidades, diretamente ligada à natureza que fornece elementos essenciais para o culto como as folhas, o mato, as cachoeiras.

Depois com a urbanização acelerada e o aparecimento de grandes cidades e metrópoles, as roças foram encolhendo e deram lugar aos terreiros, geralmente situados nos bairros periféricos. Nas megalópoles encontram-se "terreiros" montados nas casas de moradia e até em apartamentos.

¹⁹ SIQUEIRA, Sônia. *A História da Espiritualidade Brasileira: A Espiritualidade Afro do Candomblé*, anais da XXI reunião da Sociedade brasileira de Pesquisa Histórica. Rio de Janeiro: 2001, pág 325.

²⁰ Ibidem

²¹ Depoimento de Angenora Ana Brito, Mãe Pastora de Iemanjá. Babalorixá do Terreiro Maraketo-Salvador - Bahia

Na região do ABC, em São Paulo, encontram-se locais de culto nas casas e terreiros em áreas periféricas ou semi-rurais como os de Mauá.

Numa casa de Candomblé a autoridade maior é o sacerdote ou sacerdotisa - o pai ou a mãe de santo - cuja autoridade é inquestionável e respeitada. A partir deles há toda uma hierarquia onde se encaixam os ogãs, yaôs e abiãs. Estão no posto mais baixo da organização, aspirantes à "feitura" religiosa.

Simpatizantes e clientes constituem o universo do Candomblé, que, principalmente nas cidades, tornou-se uma religião de prestação de serviço. Embora unidos pelos mesmos fundamentos, as casas de Candomblé são ilhas isoladas umas das outras. Isolamento amigável que propicia uma convivência, ou conflitual pelo ciúme dos pais e mães de santo de seus ogãs, de suas yaôs, de seus clientes.

As casas mantem-se economicamente, com a contribuição dos filhos e simpatizantes, e com aquela do cliente que "pagou a mão" ao mandar realizar trabalhos e oferendas aos orixás.

Entre os "trabalhos" devem-se considerar as ofertas às divindades para a abertura dos caminhos, para o amor e para tudo aquilo que as pessoas colocam como seu ideal de felicidade.

Incluem-se as maldades consideradas por muitos como a execução de uma justiça. O meu bem pode ser o seu mal. A ética é flexível e individualista.

A vida no Candomblé inclui as festividades - públicas ou particulares - ligadas ao honrar as divindades principais, Exu, ou rituais de iniciação ou de obrigação dos devotos da casa. A morte é vista como uma viagem, um rito de passagem.

Tudo gira em torno da vida, bem supremo, que neste mundo deve ser rica, longa, próspera e harmoniosa para ser usufruída em toda a sua potencialidade. Intimamente ligada à plenitude da vida estão os conceitos do bem e do mal. Estes são compreendidos em termos interpessoais; sempre causado pelo outro.

Os ensinamentos religiosos abrangem um *Ethos*, o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo, suas disposições morais e estéticas e sua visão do mundo.

A religião "ajusta as ações humanas a uma ordem cósmica imaginada e projeta imagens da ordem cósmica no plano da experiência humana".²²

²² GEERTZ, Cliford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Abor, 1989, pág. 104.

O mundo da vida cotidiana é um produto cultural que se enquadra em concepções simbólicas dos fatos que são passados de geração em geração. Há uma dependência da tradição e uma constante ligação entre o Aiyê (terra) e Òrun (céu).

1.2 - Candomblé, Religião Afro-brasileira: Persistência e Recriação

"Com a escravidão negra transplantaram-se para o Brasil as crenças de raízes africanas. Eles trouxeram a religião quando trazidos com os escravos e as raízes se espalharam pelo Brasil".²³

O negro emigrado trazia sua crença como um saber que incluía valores, ideais e opções.

"O candomblé conserva a magia nos seus fundamentos, por isso acabou sendo ilegal quando foi confundido com a prática da feitiçaria e com o curandeirismo ao usar as plantas como terapêutica para enfermidades banais (sem a manipulação das folhas)".²⁴

²³ Depoimento de Angenora Ana Brito, Mãe Pastora de Iemanjá, Babalorixá do Terreno Maraketo, Salvador, Bahia. In Joaquin, M. Salete, op cit.

²⁴ BARROS, José Flávio Pessoa de; NAPOLEÃO, Eduardo: Erifê Òrisà . *Uso Litúrgico e Terapêutico dos Vegetais nas Casas de Candomblé Jeje Nogo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

“Os trezentos anos da história da escravidão do negro no Brasil, atestam acima de tudo, a resistência, a organização dos negros. A cultura africana sobreviveu para o negro através de sua crença, de sua religião. O que se acredita, se deseja, é mais forte do que o que se vive, sempre que há uma situação limite. A religião, sua organização em terreiros (roças), foi como muito já se escreveu, a resistência negra. Resistiu-se por haver organização. A organização consigo mesmo. Cada negro tinha, ou sabia que seu avô teve, um farol, um guia, um orixá protetor”.²⁵

O culto dos antepassados familiares das aldeias foi impossível. A perda da liberdade foi seguida pela perda da família e da tribo. Ficaram somente as divindades ligadas à natureza.

"Permaneceram alguns costumes, como as interdições alimentares. O deslocamento das áreas rurais do candomblé para o mundo urbano, principalmente para as grandes cidades foi responsável por mudanças nas formas do culto".²⁶

²⁵ Depoimento de Mãe Angenora Ana Brito, Mãe pastora de Iemanjá- Terreiro Maraketo - Salvador

²⁶ SILVA, Vagner. *Os Orixás na Metrópole*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Aqui se encaixam as adaptações e as negociações com a contemporaneidade e o novo cenário. As religiões também sofrem os condicionamentos inerentes à diversidade de situações. A institucionalização das crenças também se apóia nessas variáveis.

"Na África as casas de culto eram só dirigidas por mulheres. No Brasil a maioria mudou as funções para o pai de santo".²⁷

"O babalorixá hoje em dia no Brasil é uma espécie de *factotum*. É o curandeiro, o astrólogo, o conselheiro sentimental, tem que conseguir trabalho".²⁸

No Brasil introduziram-se modificações que não existem na África. Um exemplo, o culto do caboclo, "porque ele é um ancestral, ele é nosso ancestral como brasileiros. Ele é o dono da terra. Nosso candomblé de caboclo é uma espécie de abertura... O caboclo é um espaço para a transformação".²⁹

O mundo urbano é hoje industrializado, altamente influenciado pela mídia que divulga e consolida utopias de felicidade. E o Candomblé vai se tornando uma religião de serviço para pessoas que buscam felicidades e satisfações. E a crença se comercializa. Diferente do culto tribal e familiar diferenciado por regiões geográficas.

O candomblé faz concessões; inclusive para o registro escrito de cânticos e procedimentos. Em alguns terreiros do ABC como nos de Cláudio de Oxum e Tolo de Ode distribuem-se cadernos aos iniciantes com ensino de rezas oficiais da nação Ketu. Há no Brasil uma religião Afro-brasileira. O Candomblé é produto de várias sínteses de crenças africanas. Há um Candomblé africanizado e um Candomblé brasileiro. Houve contestações à recriação cultural e mítica.

²⁷ Depoimento de Angenora. op cit.

²⁸ Depoimento de Fernandes de Portugal.

²⁹ Depoimento de Ieda Machado, Salvador Bahia.

Não obstante ter havido certas mudanças - muitas superficiais - há pontos básicos que não são tocados. Há uma religião afro-brasileira.

De certa forma, mesmo que o Candomblé no Brasil tenha sofrido alguma reelaboração e "os *deuses africanos na metrópole não sejam os deuses da tribo*", continuam sendo os deuses de uma civilização em que o sentido da religião e da magia depende do estilo de subjetividade eleito pelo homem e pela sociedade.

"Salvador é o referencial, uma espécie de memória do que foi e é hoje a origem africana do Candomblé. O Candomblé em Salvador se organizou porque outros grupos vieram e teve uma /interação. Essa //iteração exigiu definições que se fixaram no século XIX e XX.

Salvador contínua sendo a memória. Salvador é a Mega do Candomblé. Por isso há uma busca pelos seus terreiros. Um pessoas querem o axé, outras querem o nome da casa. Casa Branca, Ilê Opô Afonjá, Gantois, Bate Folha, são terreiros de nome".³⁰

"A pluralidade cultural das etnias africanas contribuiu em muito para a formação da cultura nacional fornecendo um vastíssimo elenco de itens que abrangem desde a língua, a culinária, a música e arte diversas, até valores sociais, representações míticas e concepções religiosas, embora sua sobrevivência dependesse da capacidade de absorção pela "cultura branca". Mas fora do campo religioso nenhuma das instituições culturais africanas logrou sobreviver. E, foi com a religião que apesar de impregnada de aspecto diversos, os africanos manteriam e sua cultura que representava simbolicamente sua sociedade e sua vida de outrora".³¹

³⁰ Depoimento de Ana Amélia dos Santos Cardoso, Yaô do Terreiro Bate-Folha, Salvador Bahia.

³¹ PRANDI, Reginaldo. *De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião*. Revista USP, São Paulo, nº 46, pp. 52-65, junho-agosto 2000.

Pode se entender, assim como Prandi, que a reconstrução da religião africana – em especial o candomblé – apesar das inevitáveis adaptações recriou no Brasil uma África simbólica que se tornou, pelo menos durante um século, a mais completa referência cultural para o negro brasileiro. Mesmo que o negro de hoje opte por outros símbolos de negritude (cabelo e música – samba, pagode, rap -, são alguns exemplos) em detrimento da esfera religiosa é importante ressaltar que para a população nacional religiosa negritude e Candomblé, principalmente, estão fortemente ligados.

1.2.1 - Recriação do Candomblé

Razões históricas ligadas à dispersão dos grupos de negros para o Brasil trazidos escravos rompeu com fontes de memórias ancestrais, e desfez as famílias africanas, o que deu início a um processo de interpretação própria. Com o tempo, embora muitos fundamentos tivessem se mantido houve recriações das práticas religiosas e das formas de culto, dando origem a uma religião afro-brasileira.

O primeiro sincretismo foi entre as próprias religiões africanas. Surgem as nações - Yorubá, Jeje, Angola. Além disso, houve uma aproximação do Cristianismo. Pela submissão à força, ou por estratégia, valores e cultos católicos impregnaram os afros, dando origem a um duplo status religioso vivido principalmente pelas velhas gerações de pais e mães de santo. Os santos católicos foram ligados aos Orixás, havendo até coincidências no calendário de festas (oito de dezembro, Nossa Senhora da Conceição, Oxum, por exemplo).

Muitos Orixás foram esquecidos, principalmente pela dificuldade de realizar a iniciação de seus filhos. É o caso do Orixá Tempo, de Angola (Iroco para os Yorubá). Oxossi deixou de ser o deus das colheitas, para ser das florestas. É certo que os escravos não iriam render culto para invocar a proteção do Orixá para as plantações de seus donos.

"Reduziu-se significadamente o número dos Orixás aqui cultuados - pouco mais do que uma dezena contra os 458 das terras africanas. A vida nas metrópoles tem substituído muitas práticas, principalmente na feitura das "comidas de santo".³²

A recriação se fez necessária para a manutenção da religião. Hoje nas grandes cidades onde a população trabalha fora de suas residências, quase que em na totalidade, não existe a possibilidade de uma permanência constante nas roças em função das atividades da casa, diminuindo inclusive o tempo de recolhimento do filho nos períodos de obrigação (maio grau de conhecimento e tempo de iniciação na religião) ao orixá. As alterações são necessárias, visto que ocorrem transformações na sociedade à luz da modernidade. Dessa forma muda-se algumas rotinas das casas, porém persiste a fé e a memória do povo (ancestrais) africano e com isso acarreta a permanência dos adeptos e o aumento desses na religião.

Quando a sociedade capitalista , através das relações sociais de produção que estabelece, reifica o indivíduo, desumanizando suas relações; quando propõe uma visão individualizante de mundo, destituindo núcleos comunitários remanescentes de outros momentos históricos; quando fundamenta uma ciência que tem como função a dessacralização da cultura, forjando seu reino na terra, parece significativo o fato do candomblé se expandir vertiginosamente, levando-nos a crer que este se coloca como uma forma de resistência à fragmentação da existência do homem brasileiro, seja no plano concreto, seja no plano ideal da explicação ontológica.

Pode-se afirmar que o Candomblé é uma religião de matriz africana porque reúne diversos cultos aos orixás da África num só panteão, preservando, uma estrutura mítica semelhante aos cultos africanos. Na diáspora dos negros africanos, etnias distintas, sob a hegemonia dos povos yorubás (principalmente), criaram em solo brasileiro o que hoje chamamos de Candomblé. Esta religião

³² SILVA, Vagner Gonçalves da. *Orixás da Metrópole*. Petrópolis: Vozes, 1995.

possui um sistema mítico que contrasta e conflitua com a ordem racionalista e excludente do mundo ocidental.

O sistema mítico do Candomblé não é fragmentário nem excludente; é totalitário - no sentido de abranger o ser humano como um todo, é integrativo. Os mitos, os processos de iniciação, os rituais, enfim, toda a estrutura mítica do Candomblé obedece a uma lógica própria, lógica essa que concebe o tempo e o espaço diferentemente de como os concebe o mundo racional, baseado em axiomas científicos, do ocidente. Enquanto o que regula a sociedade capitalista ocidental é o tempo cronológico, tempo medido sempre pela produção do capital, tempo, enfim, sempre capitalizado, no Candomblé prevalece o tempo mítico. Enquanto o primeiro é fragmentado e linear o segundo se realiza plenamente dentro de um ciclo que abarca a totalidade do ser humano.

A racionalidade do tempo cronológico reifica o homem, estabelece a perda da identidade, sustenta a particularização e especialização da cultura ocidental. Com efeito, a ciência moderna, ou melhor ainda, desde a filosofia moderna (pelo menos!) o ser humano vê-se esquadrihado pelos saberes específicos. Surge as ciências humanas, cada qual especializada em compreender uma faceta do sujeito; o sujeito, categoria central no discurso filosófico da modernidade, aparece como uma identidade particularizada, auto-determinante e absoluta, no entanto, sempre permanece como um projeto, como um objeto de estudo para as ciências. Ora, podemos rapidamente perceber que na cosmovisão do povo-de-santo, mais que "santificar" a visão de sujeito é "sacralizada" a noção de comunidade; o sujeito, por sua vez, aparece em sua plenitude, individualizado, mas não isolado ou reificado; são "partes" do universo, do todo, e como parte do todo, traz em si esta dimensão totalitária, isto é, o indivíduo carrega consigo a compreensão metafísica e ontológica da qual faz parte. Os ritos e preceitos do Candomblé lhe dão condição de assumir essa dimensão cosmogônica. O Candomblé recupera o indivíduo em vários aspectos:

Inscribe-o numa ordem metafísica, propondo-lhe um ser mitológico indivisível; articula esse ser ontológico, essa singularidade, a um universal expresso por um panteão; promove assim sua elevação espiritual; restitui-lhe sua dimensão natural, pois é estreita a correspondência entre os elementos da mitologia e os

elementos da natureza. Portanto, ao inseri-lo nesta mitologia, inscreve-o, ao mesmo tempo, no reino da natureza, recuperando assim a unidade entre homem e natureza; a mitologia, ao referir-se a todas as ações humanas significativas, explica e compreende suas contradições sociais e individuais, propondo caminhos alternativos para sua ação sobre o real; em oposição ao projeto individualista da sociedade global, oferece-lhe uma opção comunitária.

Capítulo II - CANDOMBLÉ E EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta um estudo da educação ministrada no Candomblé e pelo Candomblé possibilitando a percepção de que um Ilê também é uma escola, onde os iniciados aprendem a conviver na irmandade e solidariedade, aprendendo e vivenciando uma religião que não tem o registro escrito e sim a oralidade e o aprender fazendo.

Com a herança dos fundamentos e princípios da cultura do Candomblé, faz-se do espaço do Ilê uma entidade que tem a compreensão da Religião do Candomblé e que absorveu dela valores e princípios básicos de convivência social, bem como o respeito aos mais velhos e o aproveitamento da simbologia para suas canções, toques, adereços e figurinos. Diante do exposto cabe elucidar a experiência da mini comunidade Obá Biyi, que inscreve uma proposta de educação rumo à formalidade, e que o processo educativo também pode ser conduzido pelo Candomblé numa abordagem pedagógica pluricultural.

2.1 -A Educação no Candomblé

A educação no Candomblé é, intrinsecamente, a transmissão do credo e do culto para aqueles que se iniciam. Transmissão gradual como a entrada no Candomblé, que é também ritualística.

O primeiro passo é o da **lavagem das contas** que tem a cor do Orixá e constitui o degrau inicial da incorporação religiosa. "A essência divina penetra nas contas colocadas sobre o fetiche do "santo" e gera depois força protetora especial".³³

O processo iniciatório permite a transmissão da tradição, a guarda dos fundamentos. Os segredos vão sendo abertos aos três, sete, quatorze e vinte e um anos após a "feitura do santo". Não se pila mais o grão, mas ele é moído nos liquidificadores. Não se colhem mais folhas pela madrugada através de específico encarregado, mas se compram

³³ BASTIDE, Roger. *Estudos Afro-Brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1973, pág. 365-366.

nos mercados. Insere-se aqui o processo de modificação do Candomblé caracterizada pelas mudanças marcadas pelo mundo moderno.

As religiões sofrem também os condicionamentos inerentes à diversidade das situações. A institucionalização das crenças também se apóia nessas variáveis. Mudaram as funções do pai de santo.

Entre essa multiplicidade de funções estaria a posse de vários Orixás, além daquele que governa seu ori. E o culto de vários Orixás.

"As marcas tribais que recebemos passam de casa em casa, de família em família, no sentido espiritual. Nós não prestamos cultos a um determinado orixá em uma casa, como na África, nós cultuamos em uma casa diversos orixás, de modo completamente diferente".³⁴

"O pai de santo hoje se integra à nossa realidade inclusive no atendimento aos clientes, por que eles chegam e fazem as mais diferentes e complexas perguntas. Se ele não se enquadra, perde a clientela. Por isso busca novas formas de compreensão e se integram as novas religiões sem quebrar as tradições".³⁵

A necessidade de comunicação vai encurralando a linguagem ritual - o Yorubá, kicongo e kibundo - apenas aos ritos nas cerimônias do terreiro.

Na constituição das casas elas se individualizam. Umas se aproximam da casa-mãe. Outras fazem questão de permanecer isoladas.

³⁴ Ibidem

³⁵ Depoimento de Gilmar Tavares

A diversidade dos terreiros, fechados em si próprios, seguindo seu próprio ritmo que lhes impõe seu zelador põe em seu relevo a universalidade ritualística no essencial e a ameaça do enfraquecimento da religião pela ausência de pontos "outra coisa é a questão da beleza ritualística. Há coisas que criam ao seu modo. Se eu tenho uma certa dignidade religiosa jamais vou criar elementos que não sejam indicados para o procedimento do rito.

“Porque há pessoas a quem, pelo contrário, em vez de colocar Oxalá em determinada hora, põe quando lhes parece mais bonito”.³⁶

Além de tudo, no Brasil, há o culto dos caboclos, que muitos defendem terem sido os primitivos da terra.

A recriação do candomblé é mais sensível no mundo urbano - o mundo das grandes cidades. À proporção que as cidades se desenvolvem, as concentrações humanas se agigantam, as populações atingem inquietante densidade, ampliam-se às periferias.

Põe-se o problema do espaço para o candomblé que mais se afasta das roças para ser celebrado nos terreiros e depois nas casas e até nos apartamentos.

O problema do espaço se relaciona diretamente com o culto, dificultando ou até impossibilitando que os interiores sejam feitos com todos os detalhes e organização.

A modernidade se instala no candomblé pela modernização dos ritos no calendário da realização das festas que se tornam móveis ou abrigam algumas adaptações aos dias atuais.

³⁶ Depoimento de Pai Cordeiro, referindo-se a Cerimônia das Águas de Oxalá.

Concessões aos tempos modernos já são perceptíveis em vários terreiros em que os zeladores acreditam ser importante - até essencial - passar aos integrantes da casa o registro escrito dos cânticos e dos procedimentos, contrariando a absoluta oralidade dos cultos africanos.

Há ressignificação de modo diferente em cada religião. Por causa das pressões do homem branco, das novas condições de vida, da mescla de muitas etnias afro houve contestações da recriação cultural e mística que se traduziu na permanência religiosa. Negros e afrodescendentes conservaram o candomblé que não é um amontoado de superstições, mas uma religião.

Nesse culto, o sagrado e o profano interpenetram-se.

A fé e o conhecimento passados àqueles que ingressam na religião afro-brasileira, leva-os a compartilhar um novo estilo de vida, ajustando a tradição dos fundamentos que não podem ser tocados, com os traços da modernidade que a sociedade contemporânea impõe.

De certa forma, apesar do Candomblé no Brasil ter sofrido alguma reelaboração, e os deuses africanos na metrópole não sejam os deuses das tribos, continuam sendo deuses de uma civilização em que o sentido da religião e da magia depende do estilo de subjetividade escolhido pelo homem e pela sociedade.

"Olhe, tem os fundamentos que não se pode revelar existem outros, que são cumprir com as obrigações, usar certos sacrifícios, como, por exemplo, acordar cedo acordar de madrugada. ...Tem que estar ali nos pés do Orixá. Tem que estar presente na roça. Então essas são as regras de sacrifício e preceito".³⁷

O que é transmitido? Em primeiro lugar o significado da salvação. A salvação pressupõe a fé na existência em Deus que se manifesta pela natureza. Implica em agasalho, em lugares salvíficos como os terreiros, fontes de vida. Neles há um universo simbólico

³⁷ JOAQUIM, M. Salete. op. cit.

próprio, onde a liderança das pessoas, mães e pais de santo estão ligados diretamente aos Orixás.

"A responsabilidade é muito grande uma vez que somos responsáveis pela comunidade religiosa. Assim tudo na comunidade tem que passar pelo aval, peneira da mãe de santo. Além dos procedimentos religiosos existem os educacionais, porque no Candomblé a gente, além de educar, mostra para as pessoas o que é o Orixá em si... Porque no Candomblé existe um contexto formado pela hierarquia de procedimentos, ou seja, nós ensinamos a maneira como a pessoa deve falar com o outro, como se dirigir ao Orixá, então, uma norma de procedimentos".³⁸

No Candomblé há uma certa uniformidade de comportamento e de visão de mundo de seus componentes. Tem que haver, para que possa existir a continuidade e legitimação do sistema religioso social e cultural do Candomblé. Essa visão de mundo define a liderança das casas, baseada na acumulação dos conhecimentos.

Aprendem-se os mitos, meio de restauração através dos ritos. A essência dos rituais é a fixação e o desenvolvimento do axé.

"A transmissão da força vital da mãe de santo, dos ancestrais, das pessoas mais velhas do candomblé é pelo axé. Ele é transmitido pela boca, pelas mãos, pelos elementos sagrados, a força. O axé é sagrado. O axé é o sopro da vida".³⁹

³⁸ Depoimento de Mãe Stella

³⁹ JOAQUIM, M. Salete. op. cit.

Passa-se o sentido do outro, ao mesmo tempo parte de um sistema e guardador da própria individualidade.

O deus incorporado na filha de santo se comunica com toda a comunidade, porque o Orixá é essa força para quem tem a capacidade de recebê-lo.

"Então cada Orixá tem um procedimento diferente, uma dança diferente, um Há diferente... O Orixá vem celebrar a sua força e as pessoas participam da festa... Por exemplo, tem uma festa no axé, chamada oyabalá, que é uma festa de Xangô. Nesta festa a comunidade toda fica envolta no Oyá de Xangô. Eu acho incrível, porque é hora de Xangô abraçar a comunidade toda. Todos num só corpo".⁴⁰

A morte é vista com uma viagem, um rito de passagem. Cabe a comunidade ajudar o falecido liberando axé em ação mágico-ritual feito pela comunidade em caráter secreto. A realização do axexe é fruto de ensinamentos de iniciados.

Elemento fundamental dos ritos de culto é o sacrifício de animais oferecidos às divindades para revigorar o sistema de trocas entre o céu e a terra e enfraquecer as forças do mal. Vida e sangue de um animal antes consagrado e sacrificado libertam axé.

"O sacrifício alicerça-se no poder do axé que pertence às coisas sagradas e é concebido como a dinâmica mística de todo o universo, penetrando inclusive nas coisas inanimadas. Há a passagem do mundo profano para o sagrado".⁴¹

⁴⁰ JOAQUIM, M. Salete. op. cit

⁴¹ ADEIKOYÁ, Olumiyiwa Anthony. *Yoruba: Tradição Oral e História*. São Paulo: USP, 1999.

Os ensinamentos são feitos em grande parte na nação de Ketu, em Yoruba. Assim os pedidos de benção na casa são: **Motumbá** e a resposta **Motumbá axé**.

Quando se espirra, pede-se motumbá, quando se fala o nome do Orixá de cada um pede-se motumbá, quando os mais velhos colocam a cabeça no chão, todos colocam. Não se senta à mesa com os mais velhos. Não se fuma e não se bebe. Não se mantém relações sexuais e não se bebe álcool quando se cultua Orixá. Todos tomam banhos de folha para participar da cerimônia. Todos usam branco nas cerimônias. Uns respeitam os outros. Irmãos e irmãs de santo não se namoram. Todos ajudam na manutenção da casa, os que não podem, trabalham nos dias de festas e orôs (matanças).

A educação na religião implica na elaboração de uma cosmovisão diferente da visão de mundo cristã. Expressões disto podem ser o conceito de bem e de mal e da inexistência da idéia de pecado.

2.2 - As Escolas do Candomblé

Algumas casas de cultos atentas com a manutenção de uma certa unidade e uma continuidade tem se preocupado em manter escolas nas roças para as crianças dos filhos e filhas da casa. Um exemplo disso podemos encontrar no terreiro Ilê de Candomblé Ase Ti Ketu Ode Giranloya de Santo André, ABC Paulista:

"Eu me preocupo com relação à unificação das casas da tradição Ketu no Brasil. No início as casas se visitavam, se comunicavam para que as tradições e os ritos ficassem unificados. As casas tinham essa plenitude, uma vez que a coerência é que dá a força para as pessoas que participam do candomblé".⁴²

⁴² JOAQUIM, M. Salete. op.cit.

Nessas escolas ensina-se a cantar para os Orixás, como por exemplo, para Exu (**A ji ki barobó é mojubá eua co xê**), Pai Ogum (**eua, xire ogun ô em jojô**), para Oxossi (**oluwô guiri ladê o guiri guiri Iode**). Aprendem as saudações dos Orixás.

Outras mantêm cursos para adultos da casa ou de outras casas cuja iniciação não teria sido feita em conformidade com a doutrina. Nestes cursos rituais e fundamentos são revistos, além de se sistematizarem normas de conduta. Um exemplo disso está nos mandamentos de Yaô: Honrar o zelador ou zeladora, não trair os fundamentos, trocar de benção com os irmãos mais velhos, bater o ori no chão quando o zelador ou zeladora arriar, usar branco nas sextas feiras, guardar resguardo nos dias das cerimônias da casa, comparecer as cerimônias da casa de santo, não sentar na mesma altura que o zelador ou zeladora, manter as obrigações sempre em dia, comparecer na casa de Candomblé nos dias de axé, quando levar uma reclamação, pedir benção, não manter relações sexuais nos dias de cerimônias religiosas, tomar banho ao chegar em casa, dar qualquer coisa aos mais velhos abaixados, não fumar nem beber na frente do zelador ou zeladora, ajudar na Casa de Candomblé, dar assistência na Casa de Candomblé, ajudar os mais novos quando entrarem na casa, não ir a outra Casa de Candomblé sem permissão, não jurar pelo santo, não conversar alto na Casa de Candomblé, sempre que falar no nome do santo do zelador do Yaô, pedir benção, não derrubar cinza de cigarro no chão, não usar roupas pretas ou vermelhas sem autorização, nas festas de Candomblé saber comportar-se, ao término das festas auxiliar a limpeza da casa, ter orgulho de seu zelador ou zeladora e saber respeitá-lo ou respeitá-la, não discutir sobre o seu axé, levar o nome de seu axé para frente. Ter consciência de tudo o que está fazendo na casa de santo.

Essa educação sistemática é também ministrada pelo Centro de Estudos e Pesquisas de Cultura Yoruba (Ilê Ase Igbimojo Ti Ode Yoruba) do Rio de Janeiro, dirigido por Fernandes Portugal em dois níveis de curso: para os leigos, com o sentido de divulgar a religião e para o povo de santo para o qual são ensinados vários tipos de ebós (para fazer uma viagem, para não ter dívidas, para abrir caminhos, para reanimar uma pessoa desacordada, por exemplo), bem como para vários tipos de magia.

Muitos desses textos são escritos, contrariando a tradição de oralidade. Nesse ponto, dividem-se os pais e mães de santo, a favor da escrita ou contra ela. Mãe Tolo oferece apostilas para seus filhos.

"Essas apostilas aqui já são para gente que não tem mais casa. A gente vai ensinando o tratamento, essas coisas... Este caderno que eu estou fazendo, por exemplo, tem todos os Orixás, por exemplo:... para Exu: invocação de Exu, reza de Exu, oferecimento, bater o pé no chão três vezes, invocar Exu para apresentar Ori a ele, para colocar o Ori no bicho no ibá. Reza de alubaça, reza de Exu no Angola".⁴³

"Tive a preocupação com a forma de memorização através da escrita, e não somente oral muita coisa não teria se perdido. O que se escreve permanece e a nossa tradição até que era válida nos primeiros tempos uma vez que o candomblé era negreiro, e a maioria dos negros não sabia ler nem escrever, principalmente os que vieram ao Brasil, com outra língua, outro mundo, que considero ter morrido na África para renascer na nossa terra. ...No passado... a pessoa chegava no axé e Mãe de Santo passava um ensinamento para alguns dos mais velhos, então a pessoa chegava em casa olhando o filho, lavando roupa, passando ferro, porque o trabalho do pessoal era isso, fazendo o seu doce. A pessoa fazia doce e memorizava o que havia prendido nas cantigas, repetindo, lavando roupa e cantando, varrendo a casa. Na atualidade, com a tecnologia, universidade, fica mais difícil. As pessoas que participam do aprendizado do axé, ao saírem daqui devem enfrentar o computador, máquina de escrever ou fax, e não dá para cantar e memorizar os ensinamentos, porque tem escritório, consultoria e trabalham com o pensamento concentrado... A minha preocupação é que fique o mínimo de ensinamentos básicos".⁴⁴

⁴³ Depoimento de Mãe Ester de Oxum.

⁴⁴ JOAQUIM, M. Salete. op. cit.

Nos tempos atuais, as pessoas são livres para abraçar o candomblé. Nele, nas suas práticas, nos seus ritos, nos seus fundamentos se insere a cultura africana. A relação entre a religião e a cultura é marcante. O modo de vida exerce influência sobre a prática religiosa e a atitude religiosa influi no modo e estilo de vida. Vida, morte, bem, mal, são concepções ligadas à interpretação da realidade, condicionamentos da cosmovisão compartilhada pelos religiosos das mesmas crenças. Cosmovisão onde o sagrado se aproxima e até se une ao profano.

"Eu acho que o Candomblé é a religião que traz o divino mais próximo do homem. Nós não vivemos tão longe do divino como outras religiões. Nós não precisamos ajoelhar diante de um objeto, uma imagem, sem obter uma resposta daquilo. Nós temos ligações com o outro lado. Nós temos o Ifá, temos os búzios, temos o Orixá que vem e que fala. Então nosso mundo profano é muito próximo do sagrado, tanto que se faz presente, vem até nós".⁴⁵

Apesar de inseridos nas estruturas dos terreiros e roças são os mesmos indivíduos que como cidadãos freqüentam as escolas *laicas e* nelas são educados a partir de outras perspectivas. A educação comum é marcada pela alienação, responde a uma estratificação tradicional onde se aceita a autoridade e responsabilidade e uma minoria que não aspira à educação como motor do desenvolvimento.

Não há preocupação em integrar o povo pela educação, o progresso do mundo material só depende do grau de preparo do dirigente.

A burguesia detém o poder tecnocrático. Cada nível de ensino corresponde a um degrau de estratificação social. Há compartimentação e falta de organicidade.

O ensino do Candomblé recria a hierarquia e a estratificação na medida em que a organização é feita pelo tempo de permanência na religião, conforme a vontade do Orixá.

⁴⁵ BERKENBROCK, Volney. op. cit. pág. 387.

A autoridade maior, porque detentora de sabedoria é do pai/mãe de santo. Os outros integrantes vão sendo colocados pelas funções que desempenham. Ignorando-se as posições sociais ou culturais.

Há uma relativa democratização do conhecimento pelo seu ensino gradual. A autoridade aceita provém da vontade dos deuses. O progresso depende dos conhecimentos do pai ou da mãe de santo. A transformação da realidade social é intrínseca à realidade. Há organicidade e generalização.

A presença no Brasil de uma diversidade religiosa inserida no pano de fundo da homogeneidade cristã-católica permitiu vislumbrar a existência de cultos diferentes. Propõe-se, pois, a análise das relações entre a estrutura social e a sua organização morfológica e os valores religiosos.

A religião dos negros foi, ao longo dos anos abraçada por brancos que ao aceitar a lei africana como sua participação mística, tabus, permeabilidade à vingança mágica.

"É o que faz com que se possa ser negro no Brasil sem ser africano e, reciprocamente ao mesmo tempo branco africano. "*Africanum sum*", na medida em que foi aceito por uma destas seitas religiosas, considerando por ela como irmão na fé, com os mesmos deveres e os mesmos privilégios que os outros no mesmo grau".⁴⁶

2.3 - O Preconceito com a Religião, a Etnia e a Educação

A falta de preocupação, evidente em nosso histórico, com outro tipo de espiritualidade além da cristã torna-se sistemática.

⁴⁶ BASTIDE, Roger. *Estudos Afro-Brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1971, pág. 43 e 44.

Escondendo o preconceito com outra forma de crer e com os homens que a sustentam.

Trata-se, consciente ou inconscientemente do problema da tolerância que precisa ter em cada um "o direito de viver como achar melhor e de sustentar a verdade que entender, sendo que esta não passe para os demais como um simples erro".⁴⁷

"O preconceito é uma atitude negativa com relação a um grupo ou uma pessoa, baseando-se em um processo de comparação social em que o grupo indivíduo é considerado como o ponto da referência. A manifestação comportamental de preconceito é a discriminação ou a ação destinada a manter as características do nosso grupo, bem como sua posição privilegiada, à custa dos participantes do grupo de comparação".⁴⁸

A manifestação comportamental do preconceito cria o problema social na medida em que ao acentuar os atributos positivos de um grupo resiste nos negativos do outro. Ou seja, há uma valorização negativa da alteridade.

No Brasil, apesar da retórica vigente - há o preconceito individual e o institucional dirigidos à etnia negra e à espiritualidade afro. Unificam-se o problema religioso e o étnico. A repressão ao candomblé se associou à discriminação racial que procurava minar as bases da cidadania dos afrodescendentes. Tratava-se de mostrar o negro como um ser sem história, que não tinha relação com o mundo, não tinha qualquer conveniência com o outro.

Descrever o negro como um ser socialmente isolado, negar a dignidade de um povo que cultural, artística e socialmente, luta para superar as dificuldades da sobrevivência, enraizou-se o preconceito com a África.

⁴⁷ AURÉLIO, L. Pires. *Tolerância / Intolerância*. Enciclopédia Einaudi, Ed. Portuguesa. Lya. Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 1996, pág. 181.

⁴⁸ JONES, James. *Racismo e Preconceito*, São Paulo: Edgar Bluchen Ltda. / USP, 1973, trad. pág. 3.

"O ensino, dito oficial no Brasil, mesmo o superior, não mostra a África como um todo. (...). Quando eu falo que fui para a África muitos pensam que lá se senta em um toco e se pega o cipó das onze. Pensa que tem Tarzan na rua com a macaca Chita. É este o conceito de muitas pessoas, que, inclusive, se dizem cultas, preparadas. É um conceito totalmente alienígena, racista, preconceituoso em relação não só às religiões afro-brasileiras, mas também em geral, em relação ao homem descendente de negros. Esta é uma realidade. Então é muito prático para ela achar que as religiões como o Cristianismo, como o Protestantismo, como os Batistas ou outras religiões ditas evangélicas, da Sagrada Escritura, são religiões supostamente brancas. Para elas, este conceito de pureza está relacionado a isto. Tudo o que vem da África, porque tem cor negra, é sujo, é primitivo, está relacionado ao mal".⁴⁹

Nas escolas configura-se o racismo institucional pela extensão das crenças racistas individuais ou como sub-produto de práticas que limitam, a partir de bases raciais, os direitos, a mobilidade, o acesso a grupos. Significativo o incidente ocorrido com as filhas do Pai Henrique de Ogum numa festa da escola freqüentada pelas meninas:

"Tinha uma festa lá, pediam para ela fazer o bolo. Como todos os anos, elas trazem as coisas para a mãe fazer o bolo. Duas meninas então disseram: Não vamos deixar Yasmin fazer o bolo porque a família dela é toda macumbeira".⁵⁰

⁴⁹ Depoimento de Fernando Portugal in Berkenbrock, Volney. op. cit. pág. 437.

⁵⁰ Depoimento do Pai Henrique de Ogum, Babalorixá do Terreiro Ilê Axé Obalualê e Oxum. Mauá, São Paulo.

Certamente este não foi um caso isolado.

"Às convicções religiosas do negro negou-se o caráter de religião, porque não se viam nele os comportamentos fundamentais do credo religioso. Hoje, doutrinariamente, essa posição está superada".⁵¹

O estereótipo das religiões negras identificaram-nas com a maldade, na sua origem natural, o diabo. Instala-se o medo unido de contornos indefinidos, mas já presente no imaginário da sociedade.

A escola inserida num contexto de relações sócio-culturais desiguais tem produzido a exclusão de indivíduos e de grupos cujos universos culturais não correspondem ao dominante.

Impõem-se o reconhecimento da sociedade brasileira como multicultural na medida em que abrange diversidade étnica e cultural de vários grupos sociais. Isto significa a admissão desigual de oportunidades de acesso aos bens materiais e culturais construída sobre as diferenças de classe social, gênero, e etnia. As práticas pedagógicas e curriculares devem refletir esse reconhecimento de diferenças e alteridades. Para que sejam transformadoras e viáveis é preciso o conhecimento do aluno que não deve ser visto na perspectiva de assimilação cultural.

⁵¹ REHFEIR, C. Francisca. *Candomblé e Salvação: A salvação na Religião Nagô à Luz da Teologia Cristã*. São Paulo: Loyola, 1995.

"No cotidiano há discriminação dos padrões étnicos - culturais não dominantes. Além disso, é importante saber que da aceitação da própria identidade depende não apenas a sua valorização como ser, mas também a sua auto-estima".⁵²

Estariam, então, postos os pré-requisitos essenciais para a aprendizagem na luta intercultural e para superar a reclusão, daqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes.

É mister que haja uma preocupação com a formação dos docentes que seja marcada pela consciência da pluralidade cultural, bem como permita identificar o universo cultural dos alunos.

Seguir-se-iam práticas pedagógicas que favorecessem as expressões desse universo diferenciado o que poderia ser fator que coibisse o fracasso e/ou a evasão escolar.

Ilustrativa foi a experiência realizada por 10 anos em Salvador da Mini Comunidade Oba Biyi ligada a um dos mais tradicionais terreiros, o Opô Afonjá.

A proposta dessa comunidade foi "promover uma linguagem pedagógica que estabelecesse uma relação dinâmica entre os valores sócio-comunitários da tradição e os códigos da sociedade oficial, exigido e assegurado nesta relação o direito à identidade própria".⁵³

A Mini Comunidade foi nomeada Oba Biyi em homenagem a Eugenia Ana dos Santos - Mãe Aninha - sua idealizadora.

No tempo a realidade escolar das crianças do Ilê Opô Afonjá era ruim, primeiro porque para serem educadas perdiam o contato com a tradição e sentiam as pressões de uma política racista.

⁵² CARREN, Ana C. F. Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios Para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural. In *Educação & Sociedade XXII* (77: 2001), pág. 207,226.

⁵³ Relatado no livro ABEBE.

2.4-A Experiência da Mini Comunidade Oba Biyi

O contexto histórico da Experiência da Mini Comunidade Oba Biyi

Aqui se inscreve a proposta de educação da Mini Comunidade Oba Biyi, que pode ratificar e, de certa forma, atender o desejo de Mãe Aninha. Esse nome em sua homenagem caracterizou uma pequena comunidade (Mini) que reuniu crianças dos três meses de idade aos quatorze anos. Oba Biyi era uma forma de homenagear o nome sacerdotal Nagô de Eugenia Anna dos Santos.

Por ocasião da morte de Biyi foi tentada uma experiência pedagógica que buscava uma integração das crianças na saudade sem apagar os valores da cultura africana, fazendo valer o respeito a sua linguagem e própria identidade.

"A idéia nucleadora do espaço arquitetônico e do cotidiano espaço-temporal pedagógico refletia na criança o prazer de sentir-se em casa, à vontade, segura e feliz, expressando com desenvoltura a sua identidade e os códigos culturais da comunidade".⁵⁴

Em meados da década de setenta, Mestre Didi e sua esposa, a antropóloga, Juana Elbein, estavam passando uma longa temporada no Ilê Opô Afonjá, numa pequena casa, cujo pátio sempre estava cheio de crianças, interessadíssimas nos livros, jornais e revistas que encontravam no ambiente. Essa ocupação do pátio da casa foi aumentando no

⁵⁴ Depoimento de Mestre Didi.

decorrer do tempo, pois outras crianças também se sentiram atraídas pela convivência com Mestre Didi e Juana.

Esta convivência foi tomando outra dimensão, que se caracterizava por ações educativas ensejadas pelas próprias crianças que conversavam sobre o contexto social global e, muitas vezes, faziam perguntas, demonstrando curiosidade, etc. Isso, porém, não se constituía como um processo intencional e programado de educação *stricto sensu* escolar.

A idade das crianças variava entre seis e doze anos, e no pátio, muitas vezes, podiam estar reunidas cerca de trinta crianças, o que tornava muito gratificante para Mestre Didi e Juana esses encontros, principalmente por constatarem que as crianças tinham achado, naquele espaço, algo de interessante, permanecendo lá por duas a três horas, diariamente. Apesar da riqueza cultural que as crianças expressavam, Juana verificou que predominava também uma grande falta de informação quanto à escolaridade.

Poucas crianças freqüentavam a escola, muitas tinham repetido o ano e as demais, abandonado os estudos. Segundo as estimativas feitas por Juana, na época, a respeito da escolaridade infantil da comunidade do Ilê Axé Opô Afonjá, 80% não freqüentavam a escola, apresentavam repetência sucessiva e apenas 20% a freqüentavam, revelando uma aprendizagem insuficiente, não sabendo ler e escrever, apesar da existência de escolas oficiais ao redor do terreiro.

Essa constatação mobilizou profundamente Mestre Didi e Juana Elbein, levando-os a conceber um projeto de educação voltado para superar as dificuldades identificadas nas crianças, a saber: repetência, fracasso e evasão escolar. Superar esses obstáculos, para eles, seria desenvolver uma educação pluricultural, ou seja, no caso específico da comunidade do Ilê Axé Opô Afonjá, no Cabula, a perspectiva pluricultural caracterizou-se por trazer a dinâmica da civilização Africano-brasileira, para uma relação ou interação com a sociedade oficial.

Mestre Didi, que sempre se interessou em desenvolver uma relação de igual para igual entre a comunidade e a sociedade oficial, fez nascer uma abordagem de educação que legitimava os valores da tradição, procurando influenciar e refletir, nas normas curriculares do sistema de ensino oficial, a identidade própria das crianças originárias do terreiro.

Um episódio que marca significativamente o início da Mini Comunidade Oba Biyi foi uma resposta que uma das crianças deu, ao lhe indagarem por que ela não freqüentava a escola oficial que era tão próxima ao terreiro: "*Lá eles não gostam da gente!*".

Este problema se dá exatamente no desenvolvimento de uma política ideológica assentada no estado terapêutico⁵⁵, que torna a escola distante dos valores existenciais próprios da comunidade, rejeitando-os, denegando-os.

A participação da Mini Comunidade Oba Biyi proporcionou as crianças um espaço para participar, opinar, acompanhar, sugerir, desde a construção do prédio até as vivências do dia a dia com os professores e funcionários.

Mestre Didi⁵⁶ e Juana Elbein fizeram vários contatos institucionais para concretizar a idéia da Mini Comunidade Oba Biyi, até que surgiu a possibilidade de realização de um convênio com uma instituição dos EUA, chamada Interamericana, que se interessou muito pelo projeto. O convênio foi firmado entre a SECNEB (Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil) e a Interamericana, viabilizando o início do projeto. Além disso, a SECNEB fez convênios com a Sociedade Civil do Ilê Axé Opô Afonjá e a Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

O prédio da comunidade foi construído sob a supervisão não só de Mestre Didi e Juana Elbein, mas também das crianças, que diariamente acompanhavam os operários, os materiais, bastante envolvidos com o processo, pois sentiam realmente que era deles e para eles, que estava sendo erguido aquele espaço. Interessante é que toda a concepção arquitetônica foi feita por Mestre Didi e Juana. Eles não queriam um prédio escolar com uma estrutura panóptica predominante no sistema de ensino oficial. Projetou-se um espaço que abrigasse uma comunidade infantil, uma casa com um estilo da Bahia, com telhas, varandas, pátio e um amplo salão. A concepção era um espaço livre para as crianças explorarem e desenvolverem todos os sentidos do corpo, não havendo bancos e carteiras,

⁵⁵ O estado terapêutico está ligado às condições impostas pelos organizadores e responsáveis pela educação formal que não apresenta em sua estrutura a flexibilidade curricular para lidar com as interferências dos diferentes tipos de cultura, dentre elas a afro-brasileira.

⁵⁶ Deoscóredes M. dos Santos, Mestre Didi é escritor que consegue manter vivo o saber das antigas tradições africanas. Nascido e criado na Bahia, considerado um dos escritores mais importantes da tradição Nagô, Mestre Didi é artista plástico e sacerdote do culto africano aos ancestrais na Bahia, filho da famosa ialorixá Mãe Senhora do Axé Apô Afonjá, tornou-se um dos mais importantes representantes da cultura afro-baiana. Escreveu várias peças de teatro, publicou ensaios no Brasil e no exterior e recebeu inúmeras homenagens.

sendo um espaço permeado pela estrutura do terreiro, onde as atividades e/ou aprendizagem ocorressem ao ar livre ou no salão. Havia, também, uma cozinha grande, banheiros e vegetação na área externa.

A forma de comunicação básica da Mini não se assentava na escrita. A forma de comunicação dava margem àqueles códigos tradicionais de comunicação da comunidade, que se manifestavam através da dramatização, danças, música, etc.

Mas, em relação à linguagem pedagógica especialmente, esse espaço propiciava essas formas de comunicação. A Mini foi concebida, como vimos, com um grande salão, um pátio e uma varanda. Não se caracterizavam como salas de aula, carteiras, com aquele mobiliário sobredeterminado pela escrita, com aquela prancheta, com obsessão para caderno, lápis, a criança diante do quadro-de-giz e o professor à frente.

Esse espaço dava outra dinâmica. Tinha salão de atividades por centro de interesses, onde se desenvolviam atividades com as turmas de prontidão, os professores começavam as atividades e a criança poderia circular de um centro de interesse para outro e vice-versa. No pátio e na varanda havia uma grande mesa com os bancos, mantendo a característica do mobiliário da comunidade, e um quadro-de-giz presente nas aulas de alfabetização. No pátio se desenvolvia a música, dança e dramatizações.

Começou, em 1976, abrigando cerca de sessenta crianças, na idade entre três meses e quatorze anos, o que levou à constituição de um currículo para atender creche (zero a um ano), pré-escolar (dois aos seis anos) e desenvolvimento integrado (sete aos quatorze anos).

Foram convidadas pessoas para a formação de um *Grupo de Trabalho em Educação (GTE)*, para procurar um currículo pluricultural.

"O primeiro GTE era formado inicialmente por Mestre Didi e Juana Elbein que viviam intensamente os valores sócio-comunitários das crianças, uma psicóloga infantil, uma pedagoga recém chegada dos EUA, uma dentista, uma médica e uma nutricionista. Outros GTEs se constituíram no decorrer da experiência, um de 1976 a 1978, e outro de 1978 a 1986".⁵⁷

⁵⁷ SANTOS, Juana Elbein dos. op. cit. pág. 86.

A formação dos professores era feita predominantemente dentro da abordagem de Piaget (os professores edificam seus conhecimentos em sintonia com as experiências de seus alunos). Dessa perspectiva piagetiana, se adequava a Mini Comunidade Oba Biyi, o que preocupava de forma significativa.

Pode-se entender as preocupações. Aquela era uma experiência de educação que valorizava a erudição da *epistème* africano-brasileira, dela extraíndo uma rica e complexa experiência pedagógica de um universo simbólico litúrgico, enriquecido pelas relações entre áiyé e órum. Havia uma distância entre a formação cultural dos professores que visavam, através da educação integrar os alunos na cultura elaborada a partir dos modelos importados desde a época colonial.

No Brasil, podemos citar alguns exemplos, ainda muito fortes que influenciam os discursos e práticas curriculares que formam professores para o magistério da Pré-escola e Educação Básica. Da década de sessenta em diante, as idéias pedagógicas versaram sobre pressupostos teóricos bastante variados, dentre os quais destacam-se Pierre Furter, com a sua teoria da imaturidade, com a qual afirmava que o homem nasce completo, mas inacabado; Adolph Ferrieri, que pregava a escola ativa; Jonh Dewey, com a aprendizagem pela ação; Maria Montessori, com o uso de materiais concretos; Edouard Claparède, com a educação funcional; Jean Piaget, com a pedagogia experimental; Roger Cousinet e o trabalho por equipes, as atividades em grupo; Skinner, com as proposições técnicas psicológicas voltadas para o condicionamento humano e para o ensino-aprendizagem.

Além disso, somos obrigados a conviver com discursos lineares evolucionistas e fragmentados que investem nas tendências pedagógicas cujos "jargões" procuram caracterizar: Escola Tradicional, Escola Nova, Escola Tecnicista, Escola Crítica, etc. Essa pluralidade de elementos estão nas teorias pedagógicas.

O primeiro GTE da Mini Comunidade Oba Biyi acreditava na capacidade e/ ou competência dos discursos pedagógicos da época, que não levavam em conta os códigos da comunidade.

O que era colocado como credibilidade era predominantemente Piaget, Paulo Freire com a educação popular.

De acordo com o depoimento de Marco Aurélio Luz

"... Houve um "curto-circuito", porque ai também se definiram problemas de poder, e esse discurso vinha querendo sedimentar o poder dos professores e coordenadores, que eram considerados "de fora" pelas crianças, querendo ter o poder sobre eles. E, de acordo com as crianças, esses professores nada sabiam da linguagem da comunidade, dos valores que eles achavam que sabiam mais do que aquelas pessoas".⁵⁸

E como também na comunidade o poder está ligado a uma hierarquia religiosa e comunitária, as pessoas que chegam não sabem, não tem lugar, não tem posto, não tem poder, e aí estava a fricção de poderes.

O saber que vinha da universidade, da academia, da Secretaria de Educação, se chocava profundamente com o saber da comunidade, representado pelas crianças que não aceitavam a imposição dos saberes "de fora", porque já tinham sido rejeitadas pela escola oficial justamente por isso. Como elas achavam que a Mini Comunidade Oba Biyi era delas, que era um espaço feito para elas, daí a fricção e/ou "curto-circuito".

Instalou-se, então, o desafio da Mini Comunidade Oba Biyi em constituir uma equipe, um GTE, que pudesse abandonar os paradigmas pedagógicos vigentes, e tentasse abrir caminhos para a alteridade, para ouvir o outro, tentar perceber e dar espaço para que o outro se colocasse, criasse, desenvolvesse uma linguagem.

Vale ressaltar que, além da saída de alguns professores e coordenadores, houve também a evasão de algumas crianças de Mini Comunidade Oba Biyi, as quais, diante da tensão existente entre os valores da comunidade e os da sociedade oficial, abandonaram provisoriamente o projeto.

Certa vez, uma pessoa do GTE, que tinha uma "boa formação", nos conceitos e concepções piagetianas, viu-se numa situação que a chocou profundamente, quando percebeu que estava dando umas "sacodidas" no braço de uma criança da Mini Comunidade Oba Biyi, pois se sentiu ameaçada na sua autoridade de mestre e especialista do

⁵⁸ Depoimento de Marco Aurélio Luz

desenvolvimento infantil, obtida através da instituição do exterior. A situação foi tão absurda que a própria especialista resolveu afastar-se da Mini Comunidade Oba Biyi, reconhecendo que estava tendo dificuldades.

A Mini Comunidade Oba Biyi desenvolvia as suas atividades em dois turnos, das 8 às 17 horas, agrupando as crianças por idades e núcleos de interesses. Os núcleos de interesses permitiam que se reunissem crianças entre seis e doze anos, e essa flexibilidade era possível porque elas elaboravam programas voltados para o desenvolvimento integrado. Daí, esse estágio de ensino-aprendizagem chamar-se de Desenvolvimento Integrado. Nele, todas as crianças trabalhavam nas mesmas coisas, às vezes juntas, às vezes não, partindo sempre dos valores da comunidade.

A proposta do currículo pluricultural na Mini Comunidade Oba Biyi estava voltada também para acompanhar o desempenho escolar das crianças na escola oficial. Mantinham-se contatos com os professores dessas escolas, para entender as experiências que lá ocorriam, e saber, quais as dificuldades e problemas que afastavam as crianças e levavam-nas à reprovação ou evadir-se.

Assim, no primeiro ano do projeto, as crianças (nessas variadas faixas etárias) ficavam o dia todo vivenciando os valores sócio-comunitários, recuperando sua auto-estima e reaprendendo alguns códigos de aproximação com a escola oficial. No decorrer do tempo as crianças que tinham idade para freqüentar o ensino fundamental das escolas oficiais, foram incentivadas a freqüentar apenas um turno na Mini Comunidade Oba Biyi e dessa forma, o GTE teria condições de identificar os problemas que geravam a evasão e a repetência das crianças da comunidade, enfrentando-os.

A idéia de as crianças permanecerem apenas um turno na Mini Comunidade Oba Biyi foi muito difícil de consolidar-se, considerando que elas não queriam ir para a escola, resistindo de todas as formas. Por outro lado, o GTE procurava aproximar-se da Secretaria Municipal de Educação, sensibilizando-a para a situação, já que, circundando o terreiro, havia três escolas municipais. A Secretaria de Educação do Município não conseguia fazer com que as diretoras dessas escolas transmitissem aos professores a proposta pluricultural da Mini Comunidade Oba Biyi e, quando isso ocorria, a resistência aumentava entre os professores.

A complexidade do cotidiano da Mini Comunidade Oba Biyi era acompanhada por uma nutricionista que implantava o costume de incluir verduras no cardápio.

Muitas crianças vinham para a Mini Comunidade Oba Biyi sem tomar o café da manhã e os pais começaram a entender que ali era o lugar onde as crianças comiam.

Várias mães queriam colocar as crianças porque sabiam que seriam bem cuidadas, alimentadas, deixando-as tranqüilas para poderem trabalhar. As crianças comiam felizes, tomavam banho, aprendiam higiene corporal, podendo-se dedicar melhor as atividades, desenvolver suas energias diante do processo de aprendizagem.

Algumas professoras não entendiam a concepção do projeto e pensavam que, quando chegassem à comunidade, iam ser iniciadas. Foram registrados casos de pessoas mandadas pela prefeitura, que diziam que não "eram filhos de santo" e pediam remoção ou demissão. Persistia o preconceito com a religião, calcado em lugares comuns que povoavam o imaginário.

A religião nas comunidades africanas da Bahia promove a coesão grupal dinamizando, a sociedade existencial comunal.

A religião é o eixo sobre o qual se estabelecem as atividades da comunidade, as relações interpessoais, familiares, a culinária, a música, as vestimentas, etc.

Não há dicotomias entre o técnico e o estético. A cultura africana é sacralizada, tudo está permeado pelo sagrado. O desafio, portanto, era separar o que é sagrado do que é liturgia, e isso teria que se desdobrar no contexto curricular da Mini Comunidade Oba Biyi, ou seja, separar o que é religião e o que era história, o que era religião e o que era geografia e assim sucessivamente.

A Comunidade Infantil Oba Biyi não era uma comunidade religiosa, mas de desenvolvimento integrado da criança. A parte religiosa era cuidada pela família e pela comunidade-terreiro.

Xangô, por exemplo, é um Orixá, mas na Mini Comunidade Oba Biyi constituiu-se numa abordagem histórica, um herói, um guerreiro, que teve muitas mulheres e viajou por toda a África Ocidental. Essa história que, por um lado, os mitos nos contam, é também abordada por estudiosos na África. Sabemos que os mitos nos contam a vida desses heróis e o conceito de Xangô não era tratado na Mini Comunidade Oba Biyi dentro da abordagem religiosa, mas como o de uma figura histórica importantíssima na vida dos Nagôs.

Relata-se aqui, um exemplo muito rico vivido na Mini Comunidade Oba Biyi, a partir do conceito de Xangô. As crianças que se tinham evadido da escola oficial viviam

na área Opô Afonjá soltando arraias, e isso era visto pelos mais velhos como atividade desaconselhável, mas, mesmo assim, os meninos adoravam essa brincadeira e não desistiam.

Nesse cotidiano da comunidade, observava-se que os paradigmas da sociedade oficial penetravam nas relações dos mais velhos com os mais novos, levando a julgamentos do tipo "meninos vadios", "meninos que não querem nada".

Essa situação das arraias chegou a tal ponto que houve um fato muito triste de um menino que foi assassinado por uma pessoa dentro do bairro do Cabula, que sentiu invadida sua casa quando a araria caiu e o menino foi buscá-la.

Mas empinar arraia, soltar arraia, fazer arraia, disputá-la, ou correr atrás delas eram atividades que davam muito prazer para as crianças do terreiro, apesar de toda a censura existente e da expectativa dos mais velhos de que a escola pudesse tirar esse costume. Até que um dia, na Mini Comunidade Biyi, era a passagem de comemoração do "dia dos pais", e as arraias protagonizam os festejos.

Na escola oficial, assistimos sempre a comemoração do "dia dos pais", assentada na representação da família nuclear pequeno-burguesa, branca, pai com cachimbo ou de gravata e paletó, automóvel na porta, etc.

Nos livros didáticos e outras ilustrações nesse âmbito da sociedade oficial, projeta-se uma relação de pai de classe média – urbano - industrial.

Na comunidade Africano-brasileira, a idéia de pai simbolicamente está representada por Xangô, protetor da comunidade, ancestral mítico, patrono das dinastias reais, rei que cuida do reino, da expansão da comunidade, protege as famílias, linhagens e filhos. Esta é a concepção africana de pai.

Triângulos são elementos estéticos que caracterizam Xangô e ocupam uma função importante. Dois triângulos mais um (ou dois mais um), é igual a três, o que representa o casal e o descendente, sucessão de triângulos, sucessão de famílias, expansão da comunidade. São várias formas geométricas com triângulos que podem constituir a simbologia ligada ao Orixá Xangô, e isso foi incorporada à atividade do "dia dos pais", na Mini Comunidade Oba Biyi.

A culminância do "dia dos pais" ocorreu com a peça "O Presente de Xangô à boa menina", um auto coreográfico elaborado por Mestre Didi.

O currículo da Mini Comunidade Oba Biyi, portanto, se desenvolvia geralmente baseado nas coisas que mobilizavam a comunidade. Houve um semestre em que uma pessoa de muita tradição estava fundando um terreiro, e esse terreiro estava relacionado a Ogum, que era Orixá dessa pessoa, e que, seria assim, o patrono do terreiro.

Toda a comunidade ficou mobilizada com esse fato, levando o GTE a escolher o tema Ogum como referência e a mobilização de axé na forma de oferenda permitem a realização do desejo e a superação das dificuldades em alcançá-lo. Se, por um lado, esse aspecto fundamental dos valores da cultura Nagô mobilizava a Mini Comunidade Oba Biyi, os professores tinham dificuldades em absorvê-lo.

As professoras racionalizavam e justificavam a não participação no projeto com a alegação de que não havia ou não se investia em materiais didáticos oficiais (livros, apostilas, cadernos, tabuadas, etc) recomendados pelo MEC -Ministério da Educação, pela Prefeitura, o que na verdade eram elementos que alimentavam o recalque.

O GTE percebeu que as professoras só se sentiam seguras, quando submetiam as crianças à comunicação escrita.

Na Mini Comunidade Oba Biyi, a escrita aconteceu como desdobramento das dramatizações, dos contos de onde extraíam palavras-chaves referência do repertório que deveria estar articulado com o que os meninos viviam na experiência dramática do conto, na narrativa oral, que gerava uma narrativa escrita, posteriormente transformada em dramatização. A escrita foi sendo inserida na perspectiva de fortalecimento identitário da comunidade.

"A adesão das crianças a escrita ocorreu à proporção que ela foi sendo entendida como útil e necessária ao estabelecimento das relações com o mundo externo, no sentido de consolidar a identidade comunitária, isto era possível ser observado quando as crianças ficavam curiosas para ver como os contos que dramatizavam, se expressavam no texto escrito. Mesmo assim, as crianças que mais resistiam à escola oficial, só aderiam à escrita quando eram seduzidas a aprender palavras na língua Nagô, que constituíam o repertório da comunidade. Assim, muitos aprenderam a ler e escrever, quando viram que poderiam registrar

o acervo lingüístico e literário do cotidiano ritual da comunidade, traduzindo-o contextualizando os significados como afirma Burke em desenvolvimento de línguas sagradas oferecendo aos grupos religiosos pequenos, fracos ou marginais, a única forma de autoridade que podem exercer".⁵⁹

Certamente a linguagem molda mundos conceituais e simbólicos. Os professores deveriam inspirar-se no conto, na dramatização para promover o processo de alfabetização e do aprendizado de outras matérias, considerando o processo de alfabetização e do aprendizado com o eixo temático e dramático que estava sendo desenvolvido no semestre.

Visando melhorar a atuação dos professores, o GTE criou a alternativa de realização de laboratório, onde eram desenvolvidos exercícios de desrecalcamento. Os professores chegaram a Mini Comunidade Oba Biyi achando que a comunidade era incapaz de produzir conhecimentos, elaborar o mundo, constituir valores e formas de existência. A formação dos professores funcionava como uma trava e foi preciso fazer um trabalho para destravá-los, abri-los para a integridade do universo do outro.

Durante um semestre, Benedito Luis Amaro, o Lumumba, contribuiu com sua experiência artístico-teatral e política para a realização dos laboratórios da comunidade. Sua estratégia foi utilizar os exercícios dramáticos exigidos na formação de atores através do desrecalcamento psicorporal, adaptados e atualizados para as exigências pedagógicas da Mini Comunidade Oba Biyi, fazendo aflorar o recalque e as resistências aos valores e linguagens emergentes da comunidade, obtendo resultado bastante satisfatórios. Entrava com a dramatização de contos e a elaboração das simbologias, realçando formas de comunicação e suas estéticas, características da comunidade.

Este sempre foi o problema principal da Mini Comunidade Oba Biyi, ter um quadro docente capaz de perceber os valores da comunidade, trabalhar com os códigos da Prefeitura e fundamentalmente, relacioná-los aos códigos da comunidade.

Os depoimentos abaixo reforçam esses conflitos e resistências:

⁵⁹ BOURDIEU, Pierre. *Escritos e Educação*. 3ª Ed. São Paulo: Vozes, 2001.

"Fazíamos laboratórios, para afastar as tensões, fazendo exercícios, dança, soltar o corpo...

Elas achavam estranho e não entendiam esse nível de educação.

Por exemplo, tocar um atabaque, a gente não tocava o ritmo de terreiro, mas tocava atabaque. E por que não?

Porque são Orixá, porque os Orixá dançam nesse ritmo! Todo mundo na Nigéria dança, sabemos que o povo dança!

A resistência é, por exemplo... Quando mostramos uma ocasião os recalques, de que não queriam cantar as músicas dos contos, porque estavam em Yorubá, Nagô, e achavam que era religião.

Não que fosse, mas não era, porque não estávamos numa situação sagrada, estávamos numa situação de um conto, o conto em si é só uma ilustração, não se está fazendo Axé, mobilizando Axé.

Estávamos apenas ilustrando a cantoria em Yorubá, referindo-se alguma coisa que às vezes tangenciava a representação dos Orixás.

Mas elas não se abriam para isso, se fechavam, resistiam".⁶⁰

Em um desses laboratórios, algumas professoras disseram que não estavam resistindo ao projeto, pois elas estavam ali aceitando os desafios que iam surgindo, participando e enfrentando-os. E se elas ficaram, é porque não estavam resistindo. E informaram que, na Prefeitura, havia uma pilha de memorandos de professores que foram designados para a Mini Comunidade Oba Biyi e, quando souberam que era em um terreiro de Candomblé, se recusavam a ir.

Na medida do possível, algumas professoras foram aderindo ao projeto, e sendo conquistadas pelas crianças, como relata Juana Elbein dos Santos:

⁶⁰ Depoimento de Juana Elbein dos Santos.

"Quando havia festa no terreiro, as crianças convidavam as professoras para irem. Levavam pelas mãos as professoras, colocavam-nas em determinados lugares para assistirem a festa, explicavam-lhe as coisas. Umas se sentiam meio intimidadas, outras achavam que decepcionariam as crianças se não fossem".⁶¹

Sobre isso, reuniram-se algumas impressões dos ex-alunos da Mini Comunidade Oba Biyi:

"Até que as professoras na comunidade achavam que a gente ali tinha inteligência, porque eles passavam para a gente e a gente ainda perguntava.
A gente não tinha dificuldade com elas e nem elas com a gente".⁶²

"Os professores da creche, da Mini, ensinavam com um tipo de magia diferente, na base da música, teatro, tinham mais paciência com a criança.

Eu fui para lá no berçário, então praticamente eu cresci ali dentro da Mini.

Tinha muito carinho, e elas passavam isso com uma magia assim... Uma coisa diferente das outras professoras que só conhecia a gente depois que mudou de uma escola para outra. Com as outras professoras de fora eu via uma coisa estranha, uma pessoa assim que eu não podia chegar e falar "eu não entendi", com vergonha, medo de chegar a essa professora e dizer que eu não tinha entendido o que ela explicou. Já as professoras da Mini, pelo fato

⁶¹ Idem.

⁶² C. 26 anos, participou da Mini no grupo de desenvolvimento integrado, quando tinha 12 anos.

de eu conhecer e conviver mais com elas, eu chegava e perguntava.
Já era mais fácil de aprender".⁶³

As atendentes da creche eram pessoas da comunidade contratadas pela Prefeitura por indicação do GTE da SECNEB.

Os laboratórios para a melhoria da formação dos professores apelavam para a linguagem teatral, canto, dança, aprendizagem respiratória, reaprender a narrar na medida em que tinham uma formação escolar baseada em uma disciplina perfeita.

Para ampliar as relações das crianças a Mini Comunidade Oba Biyi realizava excursões, fazia apresentações dos autos coreográficos, fazia visitas a museus, teatro, cinema, etc.

"Nas excursões, a gente sempre que saia na rua assim, a gente ficava mais tenso. Por causa do movimento da rua, do povo. Porque a gente fazia as apresentações entre a gente mesmo. Eram só alunos mesmo da Mini. Então quando a gente se vê com o povo lá fora, para se adaptar com o povo, e saber se vão gostar ou não, de apresentação, aí a gente se fecha mais. E na Comunidade não, a gente dava tudo nosso mesmo. Se continuássemos na Mini talvez a gente se acostumasse com os de fora então íamos ser todos irmãos".⁶⁴

"A gente sempre fazia passeio no dia das crianças. Levavam a gente para o Solar do Unhão para conhecer outras coisas, Jardim Zoológico, para a gente conhecer os bichos, tinham muitos bichos que a gente não conhecia.

⁶³ I. 19 anos, entrou na Creche da Mini com meses de idade e ficou lá até os 12 anos.

⁶⁴ C. 26 anos. Desenvolvimento Integrado.

Chegava no outro dia, a professora desenvolvia muita coisa sobre o que vimos no Jardim Zoológico. Tinha muita coisa, passeio de praia, como na praia do Flamengo. A gente conheceu muitas coisas lá na escola, na Mini Comunidade".⁶⁵

Houve uma atividade no Museu de Arte Moderna e as crianças deixaram extasiada a equipe do museu, com o repertório de linguagem criativa que revelaram no ambiente.

As crianças visitavam exposições nos museus, que eram bastante interessantes, inclusive quando eram relacionadas a coisas da comunidade - terreiro.

"Uma menina foi uma vez, numa dessas exposições, parou em frente a um quadro olhando, olhando e pensando, aí ela disse: - Esse quadro está errado! A professora perguntou: Por que? A menina respondeu que o quadro tinha uma filha de Oxum e o colar que ela apresentava não era de Oxum. Então ela já tinha valorizado tanto que até começava a criticar o que era de fora, o que não estava respeitando os valores da comunidade".⁶⁶

Nesta perspectiva, a Mini Comunidade Oba Biyi valorizava as crianças, desenvolvia sua auto-estima, atividades que se adequavam à maneira como as crianças aprendiam na comunidade, evitando copiar um modelo oficial.

As crianças iam crescendo e a Mini Comunidade Oba Biyi precisava criar um ambiente que considerasse uma comunidade de jovens.

Foi assim que surgiu o Grupo de Jovens da Oba Biyi.

⁶⁵ I. 19 anos prontidão e desenvolvimento integrado.

⁶⁶ SANTOS, Juana Elbein dos. op. cit. pág. 179.

Quando as crianças completavam quatorze anos, continuavam junto a Mini Comunidade Oba Biyi, acompanhando de perto todas as atividades.

Desta forma, o GTE elaborou uma organização espaço-temporal voltada para esses adolescentes que insistiam em vivenciar a experiência. Era geralmente pela noite, nos fins-de-semana, nas férias, momento em que os jovens estavam mais disponíveis.

Houve um momento, durante as férias, em que se organizou um curso de fotografias, quando se montou um laboratório na Mini Comunidade Oba Biyi.

Um grupo de jovens Oba Biyi também criou um Cineclube onde à noite se projetavam filmes. O Cineclube tinha o apoio da Fundação Cultural do Estado da Bahia e ali se distribuíam aparelhos de projeção de filmes, dava-se cursos de projeção e filmagem para os jovens, fornecendo-lhes todo o equipamento necessário.

Os jovens produziam os convites, organizavam o ambiente, selecionavam os filmes, operavam os aparelhos, estabeleciam os contatos com a Fundação Cultural, eram convidados para levarem os trabalhos a outras comunidades, eventos ou exposições.

Interessante é que, com o curso de fotografia, eles aprenderam a registrar esses momentos e os expunham. Enfim, eram momentos de enriquecimento das experiências, convivências, numa ambiência capaz de fortalecê-los nas relações internas e externas.

Teatro, museu e cinema eram linguagens cuja convivência não fez os jovens perderem sua identidade em relação à tradição, mas ajudou-os a aprenderem a manejar vários códigos e técnicas da sociedade oficial. Todavia, as tensões com a cúpula do terreiro foram aflorando cada vez mais.

A Iyalorixá Ondina Pimentel faleceu e o terreiro estava vivendo uma fase de transição. A nova cúpula do terreiro estava ainda muito insegura de tomar iniciativas, temerosas de tomar atitudes mais ousadas, como aquela de assumir um projeto como o da Mini Comunidade Oba Biyi.

O corpo dos Obas, criado por Mãe Aninha e ampliado por Mães Senhora, transformou-se em uma "faca de dois gumes", isto porque, quando Mãe Aninha criou o corpo dos Obas os (Ministros de Xangô), foi com a intenção de repor e recriar no Brasil, a estrutura política do antigo império Nagô para fortalecer a tradição, reunindo, nessa cúpula, pessoas que pudessem contribuir veementemente para a expansão existencial da comunidade, em face da sociedade oficial eurocêntrica. Infelizmente, o corpo dos Obas descaracterizou-se quando alguns de seus componentes, "amigos da casa", começaram a ter

poder na sociedade civil do Ilê e, por outro lado, foram falecendo dignitários da geração antiga pertencentes a comunidade.

Alguns Obas eram contra o projeto da Mini Comunidade Oba Biyi voltado para o desenvolvimento das crianças da comunidade. A tensão foi crescendo, principalmente porque eles não entendiam o projeto e criavam muitos obstáculos institucionais. Essa insegurança dos Obas devia-se ao fato de que eles achavam que havia, na Mini Comunidade Oba Biyi, um poder paralelo ao deles e ao da Iyalorixá.

Deve ser ressaltada a análise feita por Juana Elbein dos Santos quando ela avalia essa crise:

"... Os problemas com o grupo dos Obas foram-se acirrando cada vez mais, eu tinha a impressão que o projeto era muito avançado para a comunidade, a comunidade não estava preparada para esse projeto (...)

Um pouco de utopia havia em nós, porque algumas normas nos guiavam pela capacidade que Didi tem de abrir-se para o mundo e de abrir as pessoas para o mundo".⁶⁷

Se, antigamente, o corpo dos Obas representava as linhagens de famílias africanas na Bahia, pouco a pouco foi sendo composto por artistas, intelectuais e alguns com cargo no Governo, e esses postos foram-se transformando porque, de certa forma legitimavam o terreiro na sociedade oficial.

A nova cúpula do terreiro, os Obas, ia introduzindo e impondo seus pensamentos e valores. J. E. dos Santos relata o conflito da escala no interior do terreiro:

⁶⁷ SANTOS, Juana Elbein dos. op. cit. pág. 293.

"Uma vez falando com um desses Obas, ele me disse: "O pinto não pode cantar mais alto que o galo, colocando-se como galo, quando ele é uma pessoa que não vive a tradição". Aí eu achei uma insegurança tão grande! Por outro lado, começavam a dizer que nós estávamos ensinando religião às crianças, criando competições inexistentes. Mas eu acho que o problema principal, vendo agora as coisas de longe, foi que havia uma insegurança no poder, que a cúpula estava tendo, porque eles sentiam que a educação podia ser um poder paralelo, que essas crianças de doze, quatorze, dezesseis e dezoito anos não iam precisar mais dos Obas. Pois elas iriam arrefecendo ou de certa maneira, convivendo de uma maneira diferente, colocando seus próprios pontos de vista, como está acontecendo hoje, por exemplo, dentro das relações do terreiro. As crianças e jovens que foram da Mini, hoje em dia se conhecem e se colocam em frente aos Obas, tanto que muitos Obas não vão mais lá. Quase todos os meninos e meninas que passaram pela Mini, continuam no terreiro, são Ogãs, Ekedes, foram iniciados e não abandonaram a tradição".⁶⁸

A tensão entre os Obas chegou a ponto de tentarem fechar a Mini Comunidade Oba Biyi e bloquear o convênio com a Secretaria de Educação, organizando um projeto de Educação separado.

Houve uma passagem muito significativa, que apresenta a ressonância dos valores da tradição na identidade dos jovens.

Uma das mães tirou a filha adolescente da Mini Comunidade Oba Biyi alegando para a GTE que a comunidade estava transformando sua filha numa subversiva.

⁶⁸ SANTOS, Juana Elbein dos. op. cit. pág. 312.

"Mas a gente não trocava palavras políticas (...) palavras subversivas. Só podia ser porque talvez a menina era muito ativa e se colocava como uma mulher brasileira, de descendência africana, de igual para igual, como qualquer outro. Então, a mãe achava que isso era ser subversiva; porque a idéia era ser subserviente, manter a identidade escondida, sempre por baixo do pano".⁶⁹

Do ponto de vista epistemológico, a Mini Comunidade Oba Biyi inaugurou princípios pedagógicos capazes de promover a sociabilidade, experiências vividas coletivamente com a identidade e alteridade própria da comunidade, o conhecimento plural, a atualidade do discurso mítico, o *re-ligare*, a visão holística da existência.

Há vinte anos a Mini Comunidade Oba Biyi já inseria, no seu cotidiano curricular, princípios que hoje representam o cerne "do que fazer" pedagógico do sistema oficial de ensino.

Esses princípios deram implicações como as que se seguem:

Percebem que é fundamental a relação entre o lúdico, os exercícios escolares e a criatividade, para o bom desenvolvimento da aprendizagem.

Vêm como dialético o envolvimento interativo entre a criança e o lúdico, e reconhecem que as atividades lúdicas impulsionam a criatividade e, conseqüentemente, enriquecem o processo do ensino-aprendizagem.

Notam a necessidade da "construção ativa" do sujeito sobre o objeto, possibilitando a produção do conhecimento. Sob essa perspectiva, isto ocorre à medida que o sujeito se relaciona com o objeto, transformando-o, o que torna o conhecimento um ato criativo.

A aprendizagem a partir dos aparatos da escrita ocorre mediante o processo em que o indivíduo consegue representar e reelaborar conhecimento.

Para isso a escola terá que ter como referência o conhecimento anterior que a criança detém e que foi adquirido antes de suas relações na ambiência escolar, ou seja, vivenciando intensamente as experiências lúdicas e criativas.

⁶⁹ SANTOS, Juana Elbein dos. op. cit. pág. 321.

Os educadores notam, também, que os atos de brincar, dramatizar, criar, ler e escrever são interpenetráveis e interdependentes. Mas afirmam que o desenho, a dramatização e o ato de brincar e a aprendizagem da comunicação escrita, considerada, esta última, como a única responsável pela compreensão e expressão de significados.

A educação linear e segmentada tecnicista, voltada para formar gerações de especialistas, também está sendo questionada. Para substituí-la, os educadores tem-se aproximado do terreno da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade.

A interdisciplinaridade se configura no cotidiano escolar como disciplinas de caráter técnico-científico que geralmente, tendem a apresentar limites definidos. Identificados os conceitos, noções e categorias destas disciplinas, pode-se promover "cientificamente" uma integração entre elas.

A transdisciplinaridade se desdobra do terreno interdisciplinar, enfatizando a ação, o processo, as similaridades de experiências e as finalidades mobilizadoras dessa integração disciplinar; a multidisciplinaridade aparece encaminhando "o que fazer pedagógico", a fragmentação, compartimentalização do conhecimento, isto porque se pensa a idéia de múltiplas disciplinas superpostas, aditivas, mas com seus limites e fronteiras determinados pelo viés da dicotomia entre técnico-estético, teoria-prática, "ciência" e "senso-comum".

Em termos educacionais o experimento da Mini Comunidade concorreu efetivamente para um desenvolvimento harmônico da criança ao incentivar uma percepção valorizada de seu próprio mundo cultural, que lhe permite colocar-se melhor na escola oficial e na sociedade que a cerca.

Entre as crianças e jovens que freqüentaram a Mini Comunidade Oba Biyi, houve sensível diminuição no índice de evasão escolar e melhor aproveitamento na escola pública, tendo alguns jovens ultrapassa a barreira das primeiras séries, concluindo o segundo grau.

Os jovens maiores de catorze anos, desejando continuar integrados ao projeto, formaram um Grupo de Jovens da Oba Biyi e realizaram cursos de artes cênicas com adaptação e montagem da peça "A vendedora de acaçá", cursos de projeção de cinema, cineclubes com sessões semanais, cursos de fotografia com exposição, etc. Como foi

ênfâtizado anteriormente, alguns jovens atuaram como monitores da Comunidade Oba Biyi.

Por meio dos trabalhos de pintura, tintura em tecidos, confecções de figurinos, bonecos de mamulengos, colagem, esculturas, dança, música, dramatização, visita a museus, acesso a peças de teatro, etc..., as crianças percebem novas oportunidades de desenvolverem com mais amplitude suas possibilidades.

A experiência pedagógica do Oba Biyi foi, certamente, uma tentativa - bem-sucedida - de superação do preconceito étnico-religioso através do reforço da identidade grupal.

"Através do incentivo à auto estima e da valorização cultural do diferente.

Esse experimento parece corroborar, para atender a necessidade - não apenas local - de se proceder a uma interlocução lúdico-prático em cursos de formação docente que permitiam a inserção dos professores na realidade cultural dos alunos. Esse pode ser "um caminho possível e instigante para uma formação docente que vislumbre a transformação da escola em um espaço de cidadania para alunos de todas as raças, gêneros, classes sociais e padrões culturais".⁷⁰

⁷⁰ SANTOS, Juana Elbein dos. op. cit. pág. 353.

2.5 - Candomblé e a Educação Pluricultural

As políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado apoiavam-se numa linguagem pedagógica que se estruturava a partir da premissa ideológica positivista da ordem e progresso, no seio da qual se esboçava o mundo dos valores coloniais / imperialistas.

A função dessas políticas educacionais é a de formar uma sociedade ajustada à nova ordem econômica internacional, que visa acumulação do capital por meio de forças produtivas e da sofisticação técnico-científica. A educação escolar contribuía para assegurar a expansão das relações neo-coloniais e, sobretudo, o sucesso do modo de produção capitalista mundial.

É a imposição dos códigos e formas de comunicação, assentados na escrita eurocêntrica que estabelece uma pedagogia, alimentada pelo conceito de "cidadania", do Estado, procurará destruir a identidade cultural africano-brasileira.

Acontece que essas políticas educacionais fomentadas pelo Estado ficam na superfície de um tecido sócio-cultural eminentemente africano-brasileiro, em que certamente se engedram e se impulsionam valores civilizatórios milenares, que afirmam os direitos à existência própria. Assim, é necessário refletir sobre a exuberância de um sistema sócio-político eminentemente africano, paralelo e alternativo, que se caracteriza por instituir e penetrar em espaços intersticiais do Estado.

Nesse sistema, vicejam as reorganizações sociais, reconstituições de linhagens, cosmogonias, memória coletiva ancestral e, sobretudo, a capacidade de preservação de reestruturação do patrimônio político-mítico-religioso do antigo império Nagô, e de outros reinos de origem africana. É através deste “*continuum*” civilizatório reposto no Brasil, que se pode elaborar a concepção e proposta de Educação Pluricultural.

Existe então a necessidade de compreender a dinâmica do *ethos* e do *eidos* neo-africanos, e sua permeabilidade na sociedade brasileira. Trata-se de conceitos interdependentes, complementares, interpenetráveis, pois ambos possibilitam a constituição da identidade coletiva individual, dando-lhe suporte para a continuidade dos valores culturais. O *ethos* constitui a linguagem grupal enunciada, as formas de comunicação, os comportamentos, a visão de mundo, os discursos significantes manifestos, o modo de vida e a configuração estética. O *eidos* se refere às formas de elaboração e

realização de linguagem, aos modos de sentir e introjetar valores e linguagens, ao conhecimento vivido e concebido, à emoção e à afetividade.

Assim concebidos, verifica-se que o *ethos* e o *eidos* africanos são predominantes na Bahia, o que implica dizer que a população elaborou, secularmente, formas e modos de pensar, sentir estético-religioso, simbologias, filosofias, estratégias políticas, enfim uma complexa linguagem, que irá sobredeterminar as relações sociais.

"É preciso não esquecer que muitos povos e ou nações de distintas regiões da África Negra vieram para as Américas. Durante três séculos, esses povos vindos da África Ocidental, Equatorial e Oriental, foram transportando para o Brasil sua civilização. No litoral brasileiro, por exemplo, a base da população tem origem em povos vindos da Costa Ocidental da África, proveniente dos postos de El Mina, Uidá, Popo, Golfo da Guiné, Lagos e Badagri".⁷¹

É na dinâmica do fluxo desses povos para o continente americano que a cultura negra vai sendo implantada na colônia, ampliando e consolidando as tradições sócio-culturais, construindo núcleos que irão alicerçar a identidade nacional do povo brasileiro.

O povo Bantu, originário do Congo-Angola, veio para o Brasil no início do período colonial, e foi colocado nas plantações, em grupos pequenos do litoral do Maranhão, Alagoas, Minas Gerais e, mais tarde, no Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo. O povo Jeje do Daomé, trazido no período final da escravidão no Brasil, ficou nas zonas urbanas e suburbanas, nas épocas áureas de riqueza e desenvolvimento no Norte e Nordeste, destacando-se a Bahia e Pernambuco.

O complexo cultural do povo Nagô veio para o Brasil nos fins do século XVII e início do XIX, sendo, portanto, os últimos povos a serem objeto do tráfico.

Os Nagôs compreendem diversos grupos pertencentes ao Sul e Centro do atual Daomé e do Sudeste da Nigéria, uma região conhecida por Yorubaland.

⁷¹ BASTIDE, Roger. *Estudos Afro-Brasileiros*. 3ª Ed. São Paulo: Vozes, 2001.

Quando se refere ao complexo cultural Nagô, espera-se demonstrar que sua estrutura nasce de culturas distintas de vários reinos a exemplo dos de Ketu.

Sabe, Óyó, Egbá, Égbado, Isesá e Ijebú. Esse complexo cultural se expressa no Brasil por meio de costumes, estruturas hierárquicas, conceitos filosóficos e estéticos, língua, música, e religião. O termo Nagô no Brasil é utilizado de forma genérica para todos os grupos vinculados a uma língua comum, e nas suas regiões de origem, todos se consideram descendentes de um único progenitor mitológico, Odudwa.

Na Bahia, a cultura Ketu é predominante e foi reconstituída com os mesmos traços institucionais dos valores de sua origem e isso também só foi possível porque, durante o tráfico escravagista, veio para cá uma elite sacerdotal-política, e famílias tradicionais africanas.

Os Nagôs de Oyó, Egbá de Abeokutá, Ijexá, Ikitis trouxeram o culto das forças cósmicas, o Orixá do trovão; Iemanjá, deusa do rio na Bahia, Orixá do mar; Oxum, divindade da água doce; Ogum, Orixá do ferro, ferreiros e guerreiros.

Os Nagô Ifé trouxeram Obàtala, a divindade da criação. Além do culto aos Orixás, os Nagôs de Oyó também trouxeram o culto aos ancestrais masculinos, *Egungun*

Desta forma, foram fundadas no Brasil, associações organizadas que se constituíram a partir de determinadas similaridades religiosas, a exemplo da comunidade terreiro que designa área, roça ou terreno onde se estabelece o egbé, onde são erguidas as casas, ou templos, consagrados os lugares de adoração.

Por extensão, se aplica à comunidade como um todo.

Além disso, foi possível a elaboração de variáveis litúrgicas, devido ao processo de resistência, insurgência e lutas por um espaço social, a linguagem neo-africana se desdobra em variáveis litúrgicas.

Emergem também, variáveis sócio-lúdicas que se expandiram até nossos dias através de linguagens que se desdobram em instituições com características singulares, a exemplo dos afoxés, escolas de samba, maracatus e blocos afros.

É evidente que todas essas formas de expressões institucionais, desse *continuum* da civilização, contribuiram para transportar, legitimar e recriar a fascinante herança africana, principalmente com o insistente comércio entre a Bahia e a Costa da Mina, que permitiu ao povo Nagô, o freqüente contato com suas origens.

É interessante observar que, o impulso significativo dado pela tradicional religião africana à continuidade dos valores entre o povo Nagô, por exemplo, promoveu a dinâmica de suas atividades, influenciando as vidas cotidianas, dando sentido à vida em comunidade e fortalecendo os pilares da cultura.

As comunidades - terreiros e ou egbé caracterizam-se como bem organizadas associações, que reconstituem o espaço geográfico africano com seus conteúdos materiais e espirituais, possibilitando magnificar-se o sagrado, quer seja na tradição aos Orixás ou egunegun.

Compreender a religião tradicional africana é fundamental, pois é ela a condutora de continuidade institucional capaz de gerar a fundação das comunidades - terreiros, que serão sempre centros organizados da fixação, elaboração e transmissão cultural, e de núcleos e pólos de irradiação de todo um complexo sistema simbólico.

O que substancia a comunicação desse *continuum* de civilização africano é a combinação estética de elementos da linguagem litúrgica, que assegura a transmissão de conhecimentos que caracterizam a memória e a continuidade dos valores, restituição da identidade própria, o processo de reterritorialização e de afirmação político-mítico religiosa.

"Trata-se de uma comunicação que dá corpo às culturas de participação, em que a apreensão do conhecimento e das informações do código grupai só tem significado quando incorporada, de modo ativo, dinâmico, as relações interpessoais concretas que irão constituir um sistema iniciático, aprendido por meio de experiências vividas coletivamente".⁷²

"A cultura Nagô não é dicotômica, não destrói ou disseca os objetos para revelá-los; rodeia-os, aborda-os por vários ângulos, explica-os por parábolas, analogias, relações. Isso determina a riqueza de invocações, mitos, lendas e histórias, dando o caráter

⁷² BOURDIEU, Pierre. *Escritos e Educação*. 3ª Ed. São Paulo: Vozes, 2001.

bastante analógico e simbólico dos elementos. Como a transmissão do conhecimento é iniciática, no nível da vivência e de identificação, se expressa através de formas profundamente plásticas e dinâmicas. O verbal dos textos, o escrito, desprovido de som, de respiração, despojado da relação interpessoal, é apenas sua imagem mumificada".⁷³

Nessa forma de comunicação caracterizadamente de participação, não se pode confundir ausência de escrita com analfabetismo ou incapacidade de civilização.

O conceito de analfabetismo é estranho ao povo pertencente à comunidade africana, pois nela o conhecimento é elemento estruturador da realidade, sendo construído a partir de valores próprios. A escrita, nesse contexto, é considerada um fator estranho à pessoa, causando impacto negativo no processo de comunicação, já que as práticas sociais desenvolvidas nesse universo africano tem a palavra como elemento vital de personalidade.

Dessa forma, a escrita constitui-se em elemento técnico convencional e exterior à personalidade, enquanto a palavra transparece como o limite máximo do conhecimento e da comunicação. A escrita liga-se a instrumentalização, a palavra à ação do homem e à relação social direta. É por isso que nessas sociedades, aliás, plenas da mais complexa simbologia, grafada ou não, a escrita não foi datada, decidindo-se pela observância das normas ancestrais que propuseram a otimização do humanismo que deve reger a vida, cabendo a palavra um papel decisivo nesse processo: sua utilização permite a captação mais vital da realidade, do conhecimento e sua transmissão. A palavra constitui um universo concreto revelador das principais proposições históricas de uma dada sociedade, sendo capaz de explicar a organização do mundo e da realidade, bem como, as práticas sociais globais, a captação, exercício, acúmulo e transmissão de conhecimento segundo valores civis próprios nascidos de sua identidade profunda.

Portanto, a palavra, para a comunidade africana configura-se como poder gerador da existência da civilização, perpassando gerações, numa temporalidade infinita.

⁷³ VALLE, Lílian do. *A Escola e a Nação. As Origens do Projeto Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

A língua, quando dispersa e/ou perdida como meio cotidiano de comunicação, se refaz como linguagem a partir de uma rica cadeia de vocábulos, nomes, textos, cânticos, parábolas, gestos, etc, capazes de manter viva a tradição sócio-política, ética e estética dos ancestrais africanos.

Observa-se que o princípio de determinadas mudanças quase se esvaiu, mas, se pronunciadas em determinadas situações requeridas, vimos que a sua semântica se revitaliza, adquirindo o significado originário de sua função dentro da rede de signos e aliança mundial.

O poder mítico-sagrado estruturador dá existência comunitária às alianças, a corrente consangüínea entre os iniciados, elos temporais entre gerações, revitalizando permanentemente a linguagem comunal.

Esse poder mítico-sagrado é o axé, elemento constituinte do sistema dinâmico da tradição, conteúdo fundamental para a vida da comunidade – terreiro, que presentifica a linguagem abstrato-conceitual e cognitivo-emocional da ancestralidade, atualizando as origens africanas.

O axé expressa a força que assegura a existência, permite o acontecer e o dever, e as possibilidades do ciclo vital. Como toda força, o axé é transmitido e conduzido por meios materiais simbólicos e acumuláveis, portanto só pode ser adquirido por introjeção, ou contato aos seres humanos ou aos objetos. Axé em Nagô significa força invisível-mágico-sagrada de toda a divindade, de todo o ser animado, de toda coisa.

A dinâmica que possibilita a transmissão de axé se dá através das oferendas ou ebó, dedicados aos Orixás e ancestrais. Assim, os destinos individuais dos integrantes das comunidades-terreiros, ou coletivo da própria comunidade, é que irão constituir a dinâmica das oferendas. O axé circula através dos ebós, e toda a comunidade - terreiro sabe que a expansão da humanidade, o equilíbrio e a harmonia entre àyè e òrun são proporcionados pelo ebó/ofereanda. Cada ser humano possui no seu interior várias forças que, a depender das circunstâncias, irão exigir uma determinada oferenda, correspondente à realidade, histórica e ou enredo que cada indivíduo experimenta, para ajudá-lo a superar as dificuldades que estejam prejudicando a plenitude de seu destino. As dinâmicas rituais que consagram os ebós e possibilitam a introjeção de axé, se caracterizam através de oferendas semanais, oferendas anuais que geralmente acompanham festivais, e também pelas oferendas individuais, representadas pelos ritos de Bori. Nestes contextos rituais, os

indivíduos absorvem axé, emanados pelas substâncias - signos contidas nos banhos, alimentos, odores, etc.

Pode-se afirmar que a introjeção do axé contribui para a estruturação da identidade individual coletiva, principalmente porque expressa o *ethos* e os *eidos* característicos das relações sociais próprias da comunidade.

Importante aqui ressaltar um ritual extremamente marcante na religião:

"A lavagem das contas faz o indivíduo adquirir um aumento de força, isto é, de existência. Este aumento está assinalado pela felicidade ou segurança obtida com o uso do colar devidamente preparado. Pois o que é o mal, senão uma diminuição da existência?... As lavagens das contas, eliminando todas as influencias negativas e fazendo o indivíduo participar da força divina, aumenta o grau de existência. O indivíduo passa para um plano superior do Ser. Os abraços apaixonados que trocaram comigo filhos e filhas de Xangô, depois da lavagem do meu colar, não significavam apenas a alegria da minha entrada no terreiro, nem mesmo a solidariedade espiritual entre os devotos do mesmo deus, uma delas explicava-me admiravelmente a razão amistosa dessa alegria, exclamando: Xangô é macho! É forte! Nada de mal nos poderá acontecer daqui por diante!"⁷⁴

Todos os conteúdos da comunidade - terreiro recebem axé acumulando-o, mantendo-o, expandindo-o, visando o alcance da potência que promoverá a realização dos destinos. Esse poder se recebe, mas também se compartilha na ambiência litúrgica, utilizando-se elementos simbólicos, encontrados no reino vegetal e ou animal, capazes de veiculá-lo.

⁷⁴ BASTIDE, Roger. *Estudos Afro-Brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1973, pág. 372.

Exemplo desses elementos simbólicos que contém axé são: coração, fígado, pulmões, órgãos genitais, pedras, frutos, folhas, raízes, água, cores, palavras proferidas, gestos, cânticos, sangue, terra, fumaça, etc.

O símbolo é uma realidade que transcende. Um Búzio, uma palha, uma conta, um ritmo, transcende seu conteúdo fora do tempo e do espaço. Selecionado e aceito pelo consenso do grupo inicial para representar uma necessidade, uma carência, uma substância, se projeta fora do tempo, veiculado pelas gerações, se constitui em um signo de comunicação, em uma referência que singulariza: emanado do pacto inaugural, transcende no tempo. A palavra, os textos se apoderam do existir em todo nosso âmbito infinito. A finitude do participante do egbé se transcende nessa capacidade de receber e veicular intencionalmente, para além de sua própria vida, o existir infinito e transcendente de signos, de textos, plenos de axé, de poder e energia míticos, estruturadores de identidade.

O que realmente podemos reter da riqueza da linguagem que caracteriza a comunidade africano-brasileira, no que tange às suas relações manifestas, é que estas proporcionam o *ethos*, o discurso significante, o enunciado da linguagem, a configuração estética, o estilo e modo de vida. Trata-se da "matéria" que oculta e revela ao mesmo tempo, a existência do discurso subjacente, a poética emocional recriadora. Há um *eidós* latente que carrega o poder do axé, em que a linguagem comunal invisível transporta o conhecimento vivido, a emoção, a afetividade, elaborações profundas das necessidades existenciais. O *eidós* confere poderes míticos presentificados, simbolizados e absorvidos no consenso da comunidade.

Daí, o símbolo equivaler a uma carência, a uma representação que, só na vivência incorporada, é capaz de ser apreendido.

Alguns autores tem utilizado a categoria de *arkhé*, para interpretar o discurso da comunidade africano-brasileira, inserindo-a no âmbito do discurso teórico da sociedade oficial. Trata-se, portanto, de um recurso de tradução da *epistémé* africana, procurando, desta forma, emitir idéias que contextualizem, no discurso acadêmico, o universo epistemológico africano no Brasil.

Arkhé corresponde aos princípios inaugurais que imprimem sentido, força, direção e presença a linguagem, recriando as experiências. No seio da *arkhé*, estão contidos os princípios de começo - origem e poder - comando, e não deve ser associada à antiguidade e ou anterioridade, a exemplo de um passado rural, não tecnológico e mesmo

selvagem. A *arkhé* também está referida ao futuro, caso, principalmente, se entenda como o vazio de onde se subtraem as tentativas puramente racionais de apreensão, mas como algo que se projeta na energia mística, renovando valores que são continuidade à linguagem característica do sistema histórico-cultural da comunidade.

É possível fazer uma analogia entre a categoria de *arkhé* e a de axexe, pois ambas se referem a uma elaboração de continuidade de princípios que se renovam e expandem. Todavia, a categoria de axexe faz parte da linguagem ritual do povo Nagô, realizada no contexto comunitário sagrado.

O axexe é um rito voltado para reverenciar os primeiros ancestrais, linhagens, de famílias de uma comunidade - terreiro, a continuidade e a expansão da tradição.

Quando em vida, cada integrante da comunidade - terreiro é detentor e recriador de axé, e ao morrer, o axé restituído se caracterizará como axexe, princípios que se renovam.

Quando mais alto o grau de iniciação desse integrante da comunidade, ou seja, quanto mais significativo o axé acumulado em vida, na morte, esse integrante da comunidade proporcionará o fortalecimento dos princípios comunitários, promovendo ao mesmo tempo renovação e renascimento, dinamizando o axé da comunidade.

Portanto, toda a linguagem característica das comunidades - terreiros do povo Nagô, é um discurso que se alimenta da experiência mítico - sagrada e, nesse caso, a religião é nucleadora dos vínculos e alianças comunitárias. É importante destacar que o radical latino da palavra religião é *re-ligare*, que significa o compartilhar de conhecimentos, sentimentos e paixões conjuntos, realizando a pulsão humana da sociedade, do estar junto, do viver social agregado característico da espécie.

Dentro dessa perspectiva do *re-ligare*, vimos desdobrar, milenarmente, os diversos e distintos modos de comunicações, que dão corpo às culturas de participação originalmente africano-brasileira.

Todos esses aspectos até aqui destacados visam enriquecer a compreensão sobre a linguagem que caracteriza as culturas de participação, com as suas formas e códigos de comunicação, estruturadores de conteúdos que representam uma sabedoria milenar intrínseca a uma cosmogonia e visão de mundo própria da *arkhé* da civilização africana.

Nas comunidades - terreiros do povo Nagô, a existência é elaborada em dois planos: o àiyé o mundo, e o òrun, que representa o além.

O àiyé é o universo físico concreto, e a vida de todos os seres naturais que o habitam, portanto, mais precisamente, os ará-àiyè, ou aráyè, são os habitantes do mundo, a humanidade. Já o òrun corresponde ao espaço sobrenatural, o outro mundo, além, algo imenso e infinito. Nele habitam os ara-òrun, que são os seres ou entidades sobrenaturais.

"O òrun é um mundo paralelo ao mundo real que coexiste com todos os conteúdos deste. Cada indivíduo, cada árvore, cada animal, cada cidade, etc, possui um duplo espiritual e abstraio no òrun, no òrun habitam, pois todas as sortes de entidades sobrenaturais".⁷⁵

Àiyé e òrun, dois mundos que interagem e se interpenetram na dinâmica do pleno e do vazio, do visível-invisível, dimensões das relações profundas que abrangem o mistério, elaborados liturgicamente, através de uma expressão estética de profunda sabedoria, constituída pela presentificação das forças cósmicas que governam o universo e pelo culto aos ancestrais.

Outro conceito fundamental é o de Exu, que se constitui como principio de movimento e circulação.

Exu-Bara é o Orixá responsável pelo interior do corpo, oba + ara, rei do corpo. Exu-Bara se constitui num dos aspectos e funções do Orixá que são apresentados na seguinte conformidade:

O útero, a relação sexual, a interação do sêmen com o óvulo, a placenta fecundada, a circulação sanguínea, e de outras substâncias, a fala são alguns exemplos relacionados ao Orixá Exu.

⁷⁵ SANTOS, Juana Elbein dos: 1986, pág. 54.

É importante destacar que o sêmen e o óvulo caracterizam-se como representações das matérias massas e dos princípios genitores masculino e feminino. Através de Exu, a interação é possibilitada. É ele quem desloca a matéria da origem de òrun para àiyé, dinamizando o desenvolvimento que a envolve.

Exu também está associado às ações de introjeção e restituição e essas representações são encontradas em muitas esculturas que o apresentam chupando dedo, fumando cachimbo, soprando uma flauta, etc.

As funções da boca, entre elas a fala e a comunicação, também se relacionam a Exu.

Exu possibilita o ciclo vital, um corpo humano capaz de falar, ouvir, sentir e fazer expandir o princípio de movimento.

Pois bem, é no seio desse universo mítico-sagrado, que transbordam as percepções lúdicas, de encantamento, fascinantes, que deslumbram o conteúdo de educação que está sendo oposto, causando o estilhaçamento das redomas fronteiriças que constituem a percepção linear positivista predominante na educação eurocêntrica.

Pelo exposto convém persistir em se propor uma neolinguagem pedagógica ou um neocurrículo, que faça avançar na direção da impostergável, necessidade de elaborar linguagens educacionais que invadam a ambiência escolar brasileira, inundando-a com perspectivas que a aproximem do *ethos* e do *eidos* da tradição milenar africana, considerando o seu direito à alteridade própria.

De fato, aqueles que integram a comunidade africano-brasileira teriam oportunidades de freqüentar escolas que, na sua estrutura e funcionamento curricular, considerassem os valores próprios característicos de sua cultura, eminentemente de participação.

Deseja-se, portanto, provocar a ruptura com o sistema oficial de ensino vigente, que se alimenta de uma pedagogia terapêutica que utiliza uma política de degeneração aos valores originários da tradição africana, e que deposita, na escrita impressa eurocêntrica, sua única forma e código de comunicação, capaz de legitimar e fazer expandir, entre as gerações, os valores impositivos neocoloniais, imperialistas e positivistas do mundo moderno ocidental.

A dinâmica da linguagem espaço-temporal mítico-sagrada é o ancoradouro de Odara: termo que exprime simultaneamente o bem e o belo. O útil e eficaz não estão dissociados da beleza e do sentimento, o técnico e o estético são expressões únicas.

"O elemento estético é bom essencialmente porque é portador de determinada qualidade e quantidade de axé, é belo porque sua composição, forma, textura, matéria e cor simbolizam aspectos de representação da visão de mundo característica da tradição, realizando a comunicação".⁷⁶

Porque se trata de um valor contido na linguagem do sagrado, e apenas pode ser aprendido mediante as relações interpessoais, incorporado em situação iniciática e se elaboram por meio de diferentes formas estéticas.

São essas linguagens estéticas que dão teor às múltiplas relações (individuais e ou coletivas) éticas, sociais e cósmicas, transportando, para o conhecimento vivido, emoção, afetividade e as elaborações mais profundas das necessidades existenciais.

Portanto, toda cultura Nagô é Odara. Ritualmente, todos os elementos estéticos visam magnificar o sagrado e estão relacionados aos conteúdos e às estruturas de uma determinada visão do mundo, manifestada esteticamente por intermédio do apelo a todos os sentidos (tato, olfato, audição, visão e paladar) que, numa síntese harmônica e conjunta, são capazes de transmitir conceitos.

Neste contexto, a Odara da cultura Nagô também é possibilitada pela dinâmica da relação entre ayé e òrun (pleno-vazio / visível-invisível), dimensões que abrangem o mistério de interação com este mundo e o além.

Estas dimensões são interpenetráveis e se elaboram liturgicamente por meio de conteúdos estéticos e de saberes profundos, originários do culto aos ancestrais e das forças cósmicas que regem o universo.

⁷⁶ Depoimento de Mãe Regina do Ilê Axé Iemanjá Ogum Té, Diadema - SP.

Nesta perspectiva de experiência mítica, interpessoal e ritual, Odara permite a expressão de uma linguagem contextuais e estética, de onde transbordam expressões de dança, música, dramatização, vestuário, instrumentos, emblemáticas, culinária, polirritmia percussiva, textos, recriações de elementos dramáticos milenares, esculturas, etc. Alguns exemplos podem ser citados para contextualizar a influência de Odara: nos toques dos atabaques, há uma tensão muito grande para que executem bem as músicas. Os tocadores não estão ali para tocar apenas, mas para tocar muito bem, pois se exige que se toque e se execute bem uma polirritmia harmônica e afinada.

Se não for possível, pára, corrige-se, evitando o toque desagradável que compromete a beleza do ritual. Há todo um esforço para que se executem bem os toques.

Pode-se citar outro exemplo interessante: avalia-se se a roupa está boa, a partir da dimensão da beleza na composição dos diversos elementos (já que há uma técnica), cores, símbolos que tem a sua conceituação, as características das simbologias que estão sendo expressas. Exige-se boa performance técnica, em meio à criação, uma criatividade sobre a linguagem cósmica.

Aqui, saber e fazer constituem uma coisa só. Os códigos em Odara são sedutores, significativos para a formação de identidade cultural.

A culinária também é um exemplo significativo, principalmente porque há o pronunciamento de uma complexa combinação de repertórios de símbolos, sentidos e sensações. Encontram-se elementos técnicos que se revelam no fazer, no atender as regras litúrgicas à iniciação específica para poder manusear as oferendas, até que sejam constituídos os alimentos, cuja feição, correspondente às características simbólicas de uma estética própria, mobiliza os sentidos do olfato, paladar, tato, visão e audição.

Essa totalidade de sentidos expressa odor, sabor, textura, forma, cor das substâncias que caracterizam axé, promovendo conhecimento das qualidades constituintes das forças que representam cada entidade ou Orixá. Essas entidades ou Orixá tem seu alimento preferido, ou seja, as qualidades dos poderes correspondentes de seu axé. Assim, há uma profunda classificação de substâncias - signos culinários que detém combinações pertinentes, formas e modos de preparo que constituem a ciência da culinária litúrgica. A culinária litúrgica é muito importante na circulação, introjeção de axé e na aprendizagem de conhecimentos no contexto da tradição.

Por meio da culinária litúrgica também se realiza o *re-ligare*, que permite compartilhar coletivamente conhecimentos e modos de sociabilidade, que potencializam a existência comunitária.

Tão importantes são estes momentos de culinária litúrgica característica do *re-ligare* de onde transbordam emoções e elaborações vivenciadas, que o próprio conto mítico da criação do mundo, na visão Nagô, culmina com um grande banquete comemorativo da aliança entre Oxalá e Odudwa.

O acervo literário do patrimônio da civilização africana está caracterizado pelos contos que, geralmente, estão relacionados ao sistema oracular.

A originalidade dos contos expressa formas específicas de transmissão dos valores da tradição, constituindo em aspecto pedagógico cujo desenvolvimento ocorre numa situação do aqui e agora, referida a uma experiência vivida, capaz de gerar uma sabedoria acumulada. Aqui a comunicação se processa de maneira direta e pessoal ou intergrupala, dinâmica, acompanhada por cânticos, danças e dramatizações.

Os contos ilustram o acervo de textos míticos narrando acontecimentos históricos (inclusive os ocorridos na órbita da sociedade global com seus integrantes), que, marcados por sua intemporalidade narrativa e sua característica fantástica de representações, reforçam e ensinam os padrões e valores indicativos dos comportamentos necessários à coesão do grupo.

Os contos narrados ilustram o significado de conhecimentos e de moral das diversas representações simbólicas que ensinam e dirigem a socialização. O significativo das narrativas é patrimônio genuíno da cultura negro-brasileira.

Dentre estes contos cita-se aqui a História da Criação do Mundo, que envolve a relação dinâmica e harmônica entre Àyè e Òrum, e entre o poder feminino representado por Odudua e o poder masculino representado por Òbàtalà.

Trata-se de um mito milenar, até hoje preservado e atualizado, como um patrimônio sócio-cultural fundamental para consolidar a pulsão de sociabilidade entre as gerações de ascendência africana.

Quando se fala de Odara e sua influência na concepção pedagógica que se propõe, opta-se por induzir, a partir daqui, as possibilidades de se utilizar a linguagem e a estética do povo Nagô, como referência básica para o ato educativo e/ou processo de aprendizagem.

A seguir será explicada uma das muitas formas de expressão, aprendidas por uma criança que vive intensamente uma comunidade - terreiro do culto aos ancestrais em Mauá - SP, que comunica a sua percepção sobre o universo simbólico, a partir do conto História da Criação do Mundo.

"Certa vez, Olórun resolveu criar a Terra, e para isso, chamou Òbàtalà entregando-lhe o apo-iwà, que é o saco que contém o poder da existência.

Prontamente, Òbàtalà reuniu os Orixás, preparando-se imediatamente para partir.

Mas, na saída ele encontrou Odudwa que lhe preveniu que só iria acompanhá-lo depois que fizesse suas obrigações. No caminho, Òbàtalà, muito satisfeito com sua missão, encontrou Exu. Todos sabem que Exu é o rei dos caminhos, ele tem o poder de abri-los ou fechá-los.

Mas Òbàtalà nem deu bolas.

Exu perguntou-lhe se ele fez as oferendas necessárias para obter sucesso, e Òbàtalà disse-lhe que não e seguiu em frente.

Exu ficou muito chateado com Òbàtalà, e afirmou que tudo que ele pretendesse realizar não teria sucesso.

Foi assim que Òbàtalà começou a sentir muita sede, e ele teve oportunidade de passar perto de um rio, mas não bebeu a água. Esteve numa aldeia lhe ofereceram leite, ele não quis, continuando andando, e a sede aumentando.

Até que encontrou uma palmeira chamada igi-òpe, e seu desejo se beber aumentou. Acomodou seu opa-soro, que é um cajado, e bebeu o vinho da palmeira até cair no meio do caminho.

Enquanto isso se passava, Odudwa foi consultar Ifá, que lhe ordenou que fizesse oferendas para Exu, assim, ela providenciou cinco galinhas, daquelas de cinco dedos em cada pé; cinco pombos, um camaleão, dois mil anéis e uma corrente, e outras coisas para a oferenda.

Exu apanhou as oferendas, e uma pena da cabeça de cada ave, devolvendo a Odudwa a corrente, as aves e o camaleão vivos.

Odudwa consultou mais uma vez os Babaláwo, que lhe mandaram fazer um ebó aos pés de olórun. O ebó deveria ter duzentos

caracóis (igbins), que contém sangue branco, para o emi-éro que é a água que acalma.

Afãs quando Odudwa mostrou os caracóis, Olórun ficou muito aborrecido. Então Odudwa aceitou a oferenda e, quando abriu seu Apère odu, que é uma grande almofada em que ele senta, para colocar a água dos igbins, descobriu que não tinha dado a Òbàtalà um pequeno saco que continha a Terra.

Diante disso, Òlòrun deu a Odudwa a Terra, para que ele entregasse a Òbàtalà. Mas, Odudwa encontrou Òbàtalà desacordado. Tentou acordá-lo e não conseguiu. Assim, ela pegou o apo-iwà que estava no chão ao lado de Òbàtalà, e levou-o de volta para Olórun.

Diante da situação, Olórun resolveu dar a Odudwa os poderes para ela criar a Terra.

Odudwa chamou todos os Orixás explicando a eles que Olórun deu a ela poderes para criar a Terra. Os Orixás acompanharam Odudwa, indo primeiramente para Òrun Akasò, que era uma passagem que os levaria para o lugar onde Olórun designou para criar a Terra. Exu, Ogun e Ijá conheciam bem o caminho, Ogun colaborou transformando-se no Asiwaju, que é aquele que desbrava caminhos. Quando chegaram ao Òpò-Òrun-Oun-àiyè, que é um grande pilar que liga o òrun ao àye, eles fizeram uma cadeia pela qual Odudwa deslizou até um lugar determinado. Nesse lugar, Odudwa mandou as pombas jogar a Terra. Depois para agilizar a tarefa, colocou as galinhas para espalhar a Terra em várias direções.

Para saber-se se a Terra estava pronta e firme, Odudwa mandou o camaleão sondar. À proporção que ele pisava para sentir a firmeza da Terra, ele cantava O/é/ Está firme. Kolé! Não está firme.

Depois que teve certeza da firmeza da terra, Odudwa jogou a corrente, e deslizou nela colocando a sua primeira pegada. Em seguida vieram os outros Orixás que ficaram sob a liderança de Odudwa.

Um dia, Òbàtalà acordou e viu que estava sem o seu cajado, o apò-iwa.

Imediatamente, procurou Olòrun, que lhe explicou o que aconteceu.

Olòrun resolveu criar os bichos, as plantas e os seres humanos, enfim, todos os seres vivos que iriam morar na Terra.

Para essa nova missão, Olòrun contou com o apoio dos Orixás Funfun, que são os Orixás de Branco.

Odudwa foi avisada por Olòrun da chegada de Òbàtalà e seus companheiros.

No dia da recepção, Odudwa e todos que acompanhavam saudaram Òbàtalà:

1. Òba-àlàà o kú àbòò!

2. Òba Alá wà dèè oo !

3. O kú irin!

4. Erú wáá dájí

5. Erú wáá dá/7/"

6. Olówó àiyè wònyé ò ò

1. Oba àiàá. Seja bem-vindo!

2. Oba n/a (o grande Rei) acaba de chegar!

3. Saudações por ocasião da viagem que você acaba de fazer!

4. Os escravos vieram servir seu mestre

5. Os escravos vieram servir seu mestre

6. Oh! Senhor dos habitantes do mundo!

Depois dessa grande recepção, com festas e comemorações.

Òbàtalà foi morar com seus seguidores em uma cidade que construíram chamada de iditàá.

Mas, entre os seguidores de Òbàtalà e Odudwa, começou a surgir desconfiança sobre quem realmente tinha mais poderes. Seria quem criou a Terra? Ou seria quem criou os seres vivos?

Vieram atritos, confusões, discussões intermináveis, que estavam comprometendo a vida e a existência na Terra.

Para acalmar os ânimos, Olòrun resolveu interferir, chamando Odudwa e Òbàtalà, sentando-os juntos e explicando que ambos contribuíram muito para a criação da Terra, e que depois de tanto esforço não era justo botar tudo a perder.

Depois dessa conversa, Odudwa e Òbàtalà compreenderam que era importante a amizade e o respeito entre eles, para que a Terra e a vida que nela habita se expandisse.

Assim, Olòrun colocou sentada a sua esquerda Odudwa e a sua direita Òbàtalà, para fazerem as pazes e selarem o acordo da fraternidade".⁷⁷

Desse conto, pode-se extrair algumas características fundamentais do complexo universo simbólico Nagô, a exemplo da relação de complementação existente entre poder genitor feminino - Odudwa, e poder genitor masculino - Òbàtalà; entre o àiye (mundo visível) e o òrun (mundo invisível). Essa relação de complementaridade entre poder masculino e feminino é indispensável para a consolidação da existência, e está representada pelo símbolo de uma cabaça que possui duas metades, o Igbá-Odú.

Igbá-Odu é uma cabaça com duas metades: a de cima, poder genitor masculino, a de baixo, poder genitor feminino, ou seja, Òbàtalà e Odudwa formando um casal.

Dentro do Ogbá-Odu, há quatro cabacinhas contendo substâncias, os três sangues do axé. A substância branca é o efun, a existência; o vermelho, osún, a realização; o preto waji, é a direção e a lama, a matéria-prima. Esses elementos são indispensáveis à experiência individualizada. As duas metades da cabaça unidas podem apresentar triângulos, que representam o processo de crescimento e expansão, desdobramento da unidade, infinito absoluto, marcando a presença do procriado, do que nasce, o terceiro elemento resultante das duas partes. Exu é o procriado, que mantém unidas as suas metades da cabaça, impedindo a separação das partes e o fim da existência individualizada, impulsionando o processo do existir e a harmonia entre os princípios.

O que podemos reter como aprendizado desse conto mítico é que aqui estão aspectos, traduzidos no mito, que revelam a referência de identidade civilizatória africana.

"O candomblé é uma escola e ninguém sabe mais que ninguém porque a cada dia que se passa nós aprendemos mais sobre religião, pois ela parece uma caixa de surpresas, isso faz que nós nos aperfeiçoamos cada vez mais na religião".⁷⁸

⁷⁷ Depoimento de Pai Henrique de Ogum do Ilê Axé Obaluaiê Òrun - Mauá - São Paulo.

⁷⁸ Depoimento de Mãe Ester de Oxum do Ilê Ode Giranloyá - Sto. André - São Paulo.

Na escola do candomblé há pontos de ensino. O noviço começa a adquirir um completo código de símbolos de materiais (substâncias, folhas, frutas, raízes) e gestos, associados a um código lingüístico específico das cerimônias que se desenvolvem na intimidade dos terreiros.

É importante o ensino das lendas dos Orixás, base do culto, que mostra os feitos de cada Orixá, suas vidas, nascimento, transformações. Sobre essas lendas foram elaborados fundamentos e orikis (orações), que quando pronunciadas invocam a presença dos deuses.

Outro ensinamento essencial diz respeito a alguns preceitos para cozinhar para o Orixá, tais como os que são passados no Ilé Ode Giranloyá.

De Yá Tolo de Ode (Mulher de Oxossi).

"Acender uma vela com uma quartinha de água ao lado; usar roupa branca e colocar pano de ore, usar panela de barro, fogo de carvão ou de lenha, mexer as panelas com colher de pau, sempre da direita para a esquerda; não permitir que entre na cozinha mulher menstruada ou qualquer pessoa com o corpo sujo; não permitir que se fume ou que haja falatórios na cozinha; observar a higiene da cozinha, e cozinhar com amor e dedicação ao Orixá, observar os preceitos especiais para cada Orixá".⁷⁹

Além do cântico de saudação aos Orixás, há as saudações de cada divindade, as regras, para partir o obi, para acender a vela, a oguns, para bater os xirês, para entregar presentes ao mar, para abençoar a obrigação para capturar animais.

⁷⁹ Depoimento de Rosa Yeye O Fi Deriomã.

Há ainda os fuizilas da nação Bantu e as proibições dos Orixás, tais como: não pagar e nem receber dinheiro em jejum, não sentar na soleira da porta, não varrer a casa a noite, não comer carambola (pertence a Egum).

Existe a preocupação de ensinar palavras em Yorubá. Palavras e frases essenciais no cotidiano das casas de santo, como votos de felicidade e bençãos, (ex: Olórum bacunfun = Deus lhe abençoe, hi fó ki Olórum fé = seja feita à vontade de Deus), dias da semana de cada Orixá no Brasil (ex: segunda feira = Exu, Omulu), nome de animais (tartaruga = ajapá, galinha = adie, galo = akikó, etc), palavras comuns como omokorin (filho), pé (tarde), e obutá (pedra). Ensinam-se coisas básicas de conhecimento e doutrina, principalmente para ajudar as pessoas que foram mal iniciadas em outras casas.

2.6 - A língua de culto

A língua da nação Ketu é o *Yorubá*⁸⁰, do povo que habita a região de Yorubá (Nigéria, África Ocidental) que se estabelece laços para o norte, até o rio Higer (Oya) e do Damoi para o leste, até a cidade de Beneir. "Sua capital política é Oyó e a religiosa, Ifé onde, segundo os mitos, a humanidade foi criada".⁸¹

Os Yorubás foram dominantes entre os escravos trazidos para ao Brasil e aqui, com exceção dos Males, dominou social e religiosamente as outras nações imigradas.

"Compreendem várias tribos e subtribos como os Oyó Egbá, Ijebu, Ijexá, Ouwó, Ekití, falando a mesma língua, do grupo lingüístico Kwa, das línguas sudanesas, na classificação de Westermann".⁸² No Brasil é chamada língua Nagô.

Língua de uso cotidiano no Candomblé no cerimonial e na verbalização nos casos de transe e possessão.

A língua de santo deve ser entendida mais como um veículo de expressão simbólica do que propriamente de competência lingüística. "O seu uso é circunscrito a um

⁸⁰ Embora cultuando os deuses africanos e haja no Brasil outras nações com outros falares, como o Angola e o Congo, o Benrimbundo e o Kikongo, as casas pesquisadas foram todas de Ketu.

⁸¹ CACCIATORE, Olga Guedole. *Dicionário de Cultos Afro-Brasileiros*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1988, ver vbo. Yorubá.

⁸² *Ibidem*.

sistema lexical e de frase africana relacionada ao universo religioso dos escritos sagrados onde se desenrolaram as cerimônias do culto".⁸³

Crenças, modos de adoração e língua estão estruturalmente associados.

As palavras em Yorubá que devem ser aprendidas

"...descrevem a organização sócio-religiosa do grupo, objetos sagrados, a cozinha ritualística, cânticos, saudações e expressões referentes a crenças, costumes específicos, cerimônias e ritos litúrgicos, todas apoiadas em um tipo de comportamento bem conhecido de seres participantes por experiência pessoal. Nesse vocabulário, de estrutura ligada a certas formulações simbólicas, não há metáforas, sincronia precisa, pois cada palavra de santo é mantida dentro da fidelidade ritual do apelo, da denominação do referente. Para o fiel, o que mais importa, durante as praticas rituais, é demonstrar a sua competência simbólica, ou seja, saber, por exemplo, em que segmento deve ser entoado uma cantiga e não o significado literal da cantiga..."⁸⁴

"Na nossa religião nós cantamos, oramos e, até dialogamos em Yorubá com pequenas frases e termos usuais do dia-a-dia nas casas de culto com a assimilação de um até vasto vocabulário, se levarmos em consideração as condições em que se deu a preservação disso. É de suma importância às linguagens da nossa religião, sobretudo, a oral porque a entendendo, entenderemos os rituais e poderemos nos comunicar com os nossos Orixás e Ancestrais, através da palavra. Se não souber falar Yorubá a pessoa falará aos imalè (espíritos) em português mesmo, os Orixás ouvirão e atenderão da mesma maneira. O que é mais importante é a fé e a sinceridade com que nos dirigimos a eles. Contudo, se nos comunicamos em Yorubá é muito mais gratificante a emoção que sentimos ao saber que o fazemos da

⁸³ CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares Africanos na Bahia*. Cia. Brasileira de Letras. Rio de Janeiro: 2001, pág. 80.

⁸⁴ CASTRO, Yeda Pessoa de. op. cit. pág. 83

mesma maneira que os nossos Ancestrais faziam há vários séculos atrás em nossa Língua Mãe, religiosa. Louvar é: Elogiar, dirigir louvores, exaltar, enaltecer, etc. Isto nós o fazemos no culto aos Orixás, de acordo com a herança a nós legada pelos nossos ancestrais negros que nos ensinaram como fazê-lo através dos séculos desde então, da mesma maneira como eles o faziam. Essas maneiras são variadas e diversas, embora aos olhos do leigo possa parecer tudo a mesma coisa. Dessa maneira, a mais popular é o Orin (a cantiga-música). Com ela nós louvamos qualquer orixá ou imalè (espíritos). As cantigas são modos de enaltecer e glorificar os fatos e feitos relacionados a determinado Orixá ou imalè, reportando um acontecimento ligado à mitologia daquele Orixá.”⁸⁵

“ O Orixá também nos dá as condições para aprender a falar. A oralidade obriga o filho a entender o processo de comunicação espiritual. Muitas coisas não podem ser registradas pela linguagem escrita, pelo fato de serem segredos pertencentes aos fundamentos da religião. Estes segredos só podem ser revelados aos iniciados”.⁸⁶

“ A linguagem oral é fundamental para marcar nossa nação. É assim que funciona no mundo da terra e era assim que funciona no mundo dos encantados.”⁸⁷

O repertório específico da liturgia dos candomblés se conserva estranho ao domínio da língua portuguesa enquanto seu vocabulário se cristalizou, uma vez que é encarada como um meio principal de constatar a divindade tal como caminho de acesso ao seu conhecimento e fator de relevo da integração identitária e religiosa do grupo: "A linguagem usual de comunicação do povo de santo é o falar cotidiano de um grupo

⁸⁵ Depoimento de Pai Ricardo do Ilê Axé Oju Yá Omi de Santo André- SP

⁸⁶ Depoimento de Pai Ricardo do Ilê Axé Oju Yá Omi de Santo André - SP

⁸⁷ Depoimento de Pai Ricardo do Ilê Axé Oju Yá Omi de Santo André - SP

inclusivo que estabelece larga e sistematicamente a diferenciação das variedades lingüísticas do seu repertório em diversas situações".⁸⁸

Cada integrante de um terreiro está ligado, por fidelidade religiosa a uma "nação" que recorre a uma linguagem específica e participa de um repertório lingüístico do domínio religioso comum.

Essa convivência lingüística leva a rejeitar palavras ou expressões diferentes, com o pretexto de "minha nação não pega", leva, portanto, a definição de uma identidade afro-religiosa. Na elaboração dessa identidade reside a importância do ensino da língua em cada nação.

⁸⁸ CASTRO, Yeda Pessoa de. op. cit. pág. 100.

CAPITULO III - O ENSINO NOS TERREIROS E O DISCURSO PROCLAMADO NO ENSINO OFICIAL

Neste Capítulo será elucidada as experiências educacionais dos terreiros: Ilê Axé Iemanjá Ogum Te de Diadema-SP e a proposta de ensino da casa Ilê Axé Ojú Yá Omi de Santo André-SP e suas contribuições ao ensino oficial frente à Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que alterou a Lei 9394/96, estabelecendo diretrizes ao currículo oficial da rede de ensino. Será também apontado o aspecto pedagógico comum às escolas Oba Biyi, Ilê Axé Iemanjá Ogum Te e Ilê Axé Ojú Yá Omi. A idéia é de revelar as práticas desenvolvidas pelos terreiros de Candomblé e como se constituem em importantes instrumentos promotores de educação, inserção no mercado de trabalho, bem como de luta para a superação da auto-estima de uma população colocada à margem da sociedade e apresentar as contribuições da cultura do Candomblé no papel da educação e na definição do perfil brasileiro em relação a sua cultura.

No terreiro a criança é considerada pessoa que tende a crescer socializando-se plenamente com os valores comunitários, respeitando-os, tornando-se no decorrer do tempo, um adulto capaz de expandir o patrimônio da comunidade.

A arte permeia todo o cotidiano escolar do terreiro. O lúdico e o estético estão presentes em todos os dias, a toda hora, ao contrário das escolas oficiais, em que a arte aparece excepcionalmente como apêndice, em dias e horas programadas considerada geralmente como prescindível.

O próprio estilo do local propicia a penetração da linguagem lúdico-estética, arrefecendo a hegemonia da escrita. É uma arquitetura que se desdobra da linguagem do Xirê - o pátio, a varanda, o salão substitui carteiras e quadros-negros das escolas tradicionais, pulsa cotidianamente, alegria, movimento e criatividade.

O discurso jurídico da "cidadania" - educação direito de todos e dever do Estado, educação na perspectiva dos ideais de liberdade e solidariedade humana, igualdade de oportunidades, etc. - é assegurado pela Constituição Brasileira e pela nova Lei de Diretrizes da Educação.

Quero ressaltar que o terreiro é utilizado neste trabalho como uma ilustração de um espaço educacional que não se deixa intimidar pelo discurso institucionalizado pela sociedade oficial sobre o fracasso, repetência e evasão escolar. Muito pelo contrário, seu currículo levou as crianças a superarem esses obstáculos e a terem sucesso, avanços e permanecerem nas escolas.

Ao reconhecer a importância do projeto do terreiro, ao lhe atribuir o êxito, eficácia e legitimidade das proposições que o caracterizam, não estou querendo impor uma visão homogênea e polida de um currículo que deve servir a todo Brasil, a todas as distintas realidades étnico-culturais existentes. Estou apenas querendo chamar a atenção para a urgência de adotarmos, neste país, políticas, linguagens e percepções curriculares que se originem dos códigos e valores culturais comunitários. Desta forma, as crianças estariam preparadas, emocionalmente para estabelecerem as relações com os valores da sociedade oficial.

3.1 - A Experiência do Terreiro Ilê Iemanjá Ogum té

A experiência do Terreiro Ilê Iemanjá Ogum té ocorre em Diadema, em que predomina uma população infanto-juvenil de ascendência africana, mas também é composto por crianças que não apresentam ligação com a raça negra, e que vivenciam as formas e os modos de sociabilidade da tradição.

"O importante é valorizar a criança tal como ela é, não se pode ignorar o que ela sabe, o que ela aprendeu com a família e com a vida. Aqui no terreiro valorizamos esse conhecimento, portanto, respeitamos seus usos e costumes, sua cultura. Dessa forma, aprendemos muito mais com essas crianças, do que ensinamos. Elas tem muitos talentos".⁸⁹

⁸⁹ Depoimento de Mãe Regina do Terreiro Ilê Axé Iemanjá Ogum Té de Diadema - SP.

O ensino no Ilê Axé Iemanjá Ogum té de Diadema é oferecido para os iniciados, mas também para as crianças e adolescentes da comunidade local.

A expectativa desse processo educativo é que o indivíduo retome o gosto pelo estudo, eventualmente perdido em algum ponto de sua trajetória escolar, que descubra o prazer de aprender, de compartilhar suas descobertas e dificuldades; que refaça, de certa maneira, o percurso de como o conhecimento é produzido, e que seja capaz de se apropriar dele para ler, entender, localizar-se e atuar no mundo em que vive.

Toda a proposta pedagógica do terreiro gira em torno da vida do aluno e de sua família.

O objetivo essencial é possibilitar ao envolvido que ele perceba que sua história de vida não acontece isoladamente mas está inserida, de diferentes maneiras, na história de um grupo social. O estudo de sua própria história, além de desenvolver noções necessárias para formar o pensamento histórico, localizando fatos significativos e refletindo sobre o tempo da sua vida e outros tempos, ocorre com isso a contribuição para a valorização e a recuperação da auto-estima.

Trata-se de um momento importante na construção da identidade dos alunos, tendo como ponto de partida suas características pessoais, seus gostos, seus medos, fatos marcantes, experiências difíceis ou prazerosas. Ao compartilhar sua história de vida com os colegas e o educador, irão percebendo diferenças e semelhanças, elementos centrais para a compreensão de que fazem parte de um grupo social maior.

A retomada de fatos significativos da vida dos alunos, numa perspectiva de presente e passado, é feita com a utilização de uma diversidade de fontes (depoimentos de pessoas da família, Certidão de Nascimento, carteira de vacinação, Certidão de Batismo, fotografias e objetos pessoais). A investigação da história de vida, significa metodologicamente, explicar e fazer persistir a cultura e a religião afro no sentido de construir o conhecimento para a vida prática do indivíduo, bem como o compreender do Candomblé.

Na atividade de coleta de dados sobre a história de vida nota-se que os adolescentes envolvidos passam a entender com nitidez suas raízes e com isso motivam-se e adquirem gosto de participar.

O professor (iniciado da casa) neste caso estabelece com o indivíduo um clima de confiança mútua, de modo que todos no grupo se sintam tranquilos ao se manifestarem.

Nesta atividade utilizam várias fontes de informação para coletar dados sobre sua vida; registram adequadamente os dados coletados e participam das discussões em classe.

O educador inicia o trabalho formando uma roda, contando fatos de sua própria história de vida e mostrando, por exemplo, fotografias mas em diferentes idades e também de outros filhos do terreiro. Em seguida abre-se uma conversa onde as crianças se sentem à vontade e percebem que podem falar sobre seus próprios relatos. Ocorre uma exposição de assuntos marcantes. Importante salientar que neste momento, estão resgatando o passado através de lembranças, da memória pessoal de cada um, mas que, para a história ficar mais completa, se faz necessário buscar outras fontes de informação que também constituem memórias, orais ou escritas.

Os educandos fazem perguntas em relação aos documentos, conhecem sua natureza e percebem que para cada tipo de material, conseguem obter informações e a compreensão das regras da religião e a estrutura do Candomblé, mas em sintonia com a religiosidade sentem de forma bem acentuada como viveu seu povo, valorizam o mito, a magia e o respeito pela hierarquia dentro e fora dos cultos.

Outros tipos de atividade são desenvolvidas no espaço do terreiro, mas sempre deixando todos bem à vontade, pois o propósito é proporcionar momentos de descontração, porém, com respeito e aprendizado. Dentre estas atividades estão as pinturas com temas afro, música e dança (incluindo a capoeira).

Todos os trabalhos desenvolvidos são divulgados para a comunidade e para os freqüentadores da casa.

Na Escola do Terreiro, os alunos trabalham em oficinas de escultura, desenho, pintura e música. Não existem temas tabus. Todas as situações limites da vida são tratadas com abertura e profundidade: dor, perda, falência, parto, morte, enfermidade, sexualidade e espiritualidade.

A escola não briga com a TV, mas a leva para a sala de aula com a proposta de elucidar a visão de felicidade, a relação sujeito/mundo, tabus e preconceitos. Há também uma integração entre escola, família e sociedade. Não há provas baseadas no prodígio da

memória, nem na sorte da múltipla escolha. A educação é mais importante que a instrução, formar pessoas é tão importante quanto formar profissionais.

A ecologia vai do meio ambiente aos cuidados com a unidade de corpo e espírito, e o enfoque curricular estabelece parâmetros holísticos.

"Na escola do Terreiro Ilê Axé Iemanjá Ogum Té a educação é um direito universal e o amor a ela, dever obrigatório. Com erros e acertos, dificuldades e facilidades, esperanças e desesperanças, mas, sobretudo, muito amor pelo que fazemos, buscamos a todo o momento transformarmos tudo isso em realidade".⁹⁰

"É importante que as crianças e adolescentes se sintam valorizados no ambiente em que vivem e que seus conhecimentos sejam respeitados, só assim poderão perceber que são úteis para a sociedade. Quando existe respeito pelo conhecimento, reconhece-se a cultura de um povo. A troca é clara ambiente que respeita automaticamente é respeitado. Isso sim é viver em harmonia."⁹¹

A escola de Ilê Axé Iemanjá Ogum Té de Diadema - SP procura evidenciar seu papel de democratizadora das ações educativas oferecendo iguais oportunidades de ensino para todas as crianças e adolescentes que desejam matricular-se, desenvolvendo uma metodologia fundamentada no Projeto "Natureza é Vida", que visa despertar a conscientização da relevância dos elementos da natureza, aplicando-os aos recursos didático-pedagógicos usando os elementos da ecologia (meio-ambiente) como ponto de partida.

⁹⁰ Depoimento de Mãe Regina do Ilê Axé Iemanjá Ogum Té de Diadema.

⁹¹ Depoimento de Débora ,Ekedi do Ilê Axé Iemanjá Ogum Te de Diadema

Em primeira grandeza o educando reflete a sua realidade sócio-cultural, manifestando a concepção do seu mundo cotidiano. Este princípio é básico na proposta pedagógica que se preocupa com a edificação do ensino em sintonia com a realidade da comunidade envolvida e contribuição pela educação pluricultural.

Ressaltam-se as concepções que proporcionaram a elaboração do Projeto Pedagógico "Natureza é Vida", na preocupação de Mãe Regina em concatenar as novas tendências pedagógicas com o pensamento tradicional da comunidade religiosa.

Considerando a necessidade de uma forma educacional que sustente a liberdade como fundamentação de transformações das estruturas sociais, a comunidade, através da Escola Ilê Axé Iemanjá Ogum Té, busca os meios possíveis para desencadear o processo democrático do ensino em conexão com os direitos do homem. Os trabalhos desenvolvidos por grandes educadores no Brasil fortalecem a experiência da escola através das técnicas e filosofias, colocando ao alcance, material fundamental para o desenvolvimento da proposta. Estudam-se alternativas para a compreensão do novo e suas singularidades, busca-se o significado dos signos contidos nas criações artísticas dos descendentes Yorubanos, as devidas respostas.

A equipe da comunidade escolar com seu pensamento evidenciado na cultura afro procura vincular, fortalecer a pedagogia de respeito às diferenças para o futuro, na conservação do passado, recriando o futuro no presente. Propõe uma filosofia pluricultural no aprendizado, enfocando a natureza como método de trabalho e suporte para desencadear uma metodologia ecológica.

"Evidenciamos a vontade de praticar uma educação que fortaleça a liberdade de expressão do educando reconhecendo os seus direitos e deveres conforme a Constituição".⁹²

⁹² Depoimento de Mãe Regina do Ilê Axé Iemanjá Ogum Té de Diadema - SP

“O planeta apresenta diferentes espécies, mas o homem é um só, independente da raça ou credo. O importante é existir com dignidade com tantas diferenças.”⁹³

A escola é local de discussões da atualidade, interagindo com o seu meio ambiente, busca respostas para os questionamentos atuais, procura ouvir o educando, e compreender suas aspirações, mostrando caminhos "seguros" através de vivências que legitimam contribuições marcantes para a atualidade, no sentido de possibilitar às crianças e jovens da comunidade o desenvolvimento de suas aptidões e potencialidades com a pluriculturalidade do Espaço-Terreiro; fundamentar as linguagens artísticas da mímica, artes cênicas, plásticas, etc; reconhecer as características específicas na cultura dos descendentes Yorubanos em consonância com as de outros povos; proporcionar ao educando uma experimentação das atividades estudadas e suas reflexões. No processo ensino-aprendizado a integração com o meio ambiente e suas características de preservação e conservação, suas implicações na vida cotidiana das pessoas.

3.2 - Visão e Objetivos do Ensino no Ilê Axé Iemanjá Ogum Té de Diadema – SP

Pensando em História do Candomblé advinda da cultura africana como ensinamento que deve traduzir a prática social, busca-se formar o pensamento histórico a partir de experiências sociais vividas direta ou indiretamente, em seu tempo e espaço e em outros tempos e outros espaços. Pensar esta História enquanto conhecimento e enquanto vivência significativa, recuperar experiências vividas pelos homens nos diferentes momentos da vida como necessidades, desejos, realizações, idéias. Os sujeitos sociais, em

⁹³ Depoimento de Mãe Regina do Ilê Axé Iemanjá Ogum Te de Diadema - SP

seu cotidiano, improvisam, buscam soluções, resistem e se submetem, em relações muitas vezes contraditórias.

"É importante recuperar a ação dos sujeitos, procurando entender por que o processo histórico tomou um rumo e não outro, que desafios e conflitos se colocaram para os homens em cada tempo e lugar. Com essa compreensão os iniciados respeitam a religião e entendem a cultura do povo de Santo".⁹⁴

Aqui se insere a necessidade de rever a noção de cultura, agora pensada enquanto todo um modo de vida e luta; daí a importância de compreender a maneira como os sujeitos organizam suas formas de representar o cotidiano, vida, trabalho, festividades.

Reconstituir a memória é tornar o tempo significativo. Aprender os costumes do povo africano não se restringe ao estudo de uma seqüência de fatos, mas é resultado da análise da ação dos homens em tempos e espaços diferentes.

Tendo em vista que o conhecimento é historicamente produzido, através das relações sociais, é importante que o trabalho com o ensino ministrado no terreiro priorize diferentes leituras ou versões das experiências vividas dos mais velhos. Qualquer seleção programática precisa ser significativa para os aprendizes.

A opção pelos termos Cultura, Terra e Poder permite partir de questões levantadas no presente, tendo como referencial os dados da realidade dos participantes, coletados e analisados pela turma. Esses temas traduzem recortes feitos em determinados tempos e espaços, com a finalidade de apreender um conjunto de experiências e refletir sobre o seu significado. "Tal opção exige, ainda, deslocamento por diferentes tempos e espaços, fugindo da linearidade e da camisa de força representada pela direção única que a relação linear com o tempo acaba por impor".⁹⁵

⁹⁴ Depoimento de Mãe Regina do Ilê Axé Iemanjá Ogum Té de Diadema - SP.

⁹⁵ BOURDIEU, Pierre. **Sociólogo**. São Paulo: Ática, 1983, pág. 66.

Considerando que a memória da experiência humana é traduzida em diferentes registros, neste material é priorizado o trabalho com fontes de natureza diversas como objetos, fotos, cartas, periódicos, monumentos, pinturas e filmes.

No processo ensino e aprendizagem do terreiro, o ponto de partida é a problematização da realidade do indivíduo, de uma questão que se apresente para as pessoas envolvidas em um determinado momento; partindo do senso comum, por meio de reflexão, "educador" e "educando" levantam questões, observam, comparam, formulam hipóteses e buscam, no conhecimento sistematizado da religião e da cultura afro-brasileira, elementos que expliquem ou possam esclarecer as várias formulações das questões, podendo assim tornar-se aprendizes e produtores de conhecimento dentro e fora do Candomblé.

3.3 - Respeito e Humildade: Proposta de Ensino ao Povo de Santo da Casa Ilê Axé Ojú Yá Omi de Santo André - SP

A casa possui aproximadamente cento e dez filhos de santo que sob a ordem e organização de Pai Ricardo, mantém o Ilê sempre em função e exercendo papel de relevo em guarda da espiritualidade, também da cultura e dos hábitos africanos. Tanto Pai Ricardo quanto Mãe Adélia, sua esposa, elucidam de forma clara o conceito de "humildade".

"Não podemos dizer que existe o certo ou o errado. Cada indivíduo acredita no sentido verdadeiro de existir, cada um vive da maneira que lhe convém. A diferença está na forma em que se aprende e que se ensinam as coisas.

As formas de aprendizado influenciam no comportamento dos envolvidos, portanto não se pode criticar ou questionar outros sacerdotes ou outras casas.

Mas humildade, não significa necessariamente pobreza, muito pelo contrário, é sinônimo de respeito à procedência do indivíduo seja ela qual

for; seu caráter e dignidade é o que realmente importa, independente da caracterização de sua personalidade. Muitos procuram nossa casa para dar continuidade as suas obrigações. Muitas vezes são advindos de outras nações, mas mesmo assim, são recebidos com satisfação e orgulho, este é, apenas um exemplo, porém, outras situações ocorrem de forma a marcar consideravelmente a questão de respeito".⁹⁶

Os ensinamentos da Casa Ilê Axé Ojú Yá Omi são passados de forma escrita e oral a partir do Bori (ato de iniciação da religião), as cobranças destes iyaôs são feitas de acordo com a necessidade, de forma gradual com respeito aos limites de aprendizagem de cada um.

A vivência na casa de culto é o maior indicador deste aprendizado. Os fundamentos são conhecidos apenas pelos iniciados, até mesmo porque é uma questão de respeito aos Orixás.

No Ilê Ojú Yá Omi de Santo André - SP, o objetivo principal é de melhorar a vida dos envolvidos a ponto de que estes prosperem e alcancem aquilo que realmente os tornem realizados enquanto seres humanos em todas as áreas da vida e isto independe da questão financeira das pessoas.

O homem, diferentemente de outros animais, não nasce com suas capacidades desenvolvidas. É ao longo de sua vida, pelas relações que estabelece com os outros homens, no processo de socialização, que ele as desenvolve. Uma das razões pelas quais isso ocorre é que o homem nasce e mantém, enquanto vive, a capacidade de aprender e de ensinar, transmitindo, mas também produzindo e modificando, os conhecimentos e a cultura. A educação no terreiro está ligada diretamente a esta capacidade, é parte do processo de socialização que humaniza o homem, isto é, que propicia o desenvolvimento de suas capacidades.

Contudo, a educação, embora ocorra em todas as sociedades, não se apresenta nelas de forma única. O que há, de fato, são educações, porque as experiências de vida dos homens, suas necessidades e condições de trabalho, são diferentes.

⁹⁶ Depoimento de Pai Ricardo e Mãe Adélia do Ilê Axé Ojú Yá Omi de Santo André - SP.

Ao longo de sua história, em momentos e em sociedades determinadas, o homem criou instituições encarregadas de transmitir certas formas de educação e de saber. Então surgiram as escolas; contudo, nem assim a educação se dá de forma única, variando de uma escola para outra.

"O Candomblé também ensina, e este ensinamento persiste por muito tempo. Graças a este processo educativo é que nossa religião acontece e existe com a preocupação de manter a cultura dos Orixás, bem como do povo africano".⁹⁷

"Aqui em nossa comunidade respeitamos para sermos respeitados. Esse respeito é condição para manter a tradição do povo de santo, cabe então, transmitir por intermédio da educação esses valores a quem participa da escola e da casa".⁹⁸

Um ditado popular afirma: "*saber é poder*". Que explicação podemos dar a esse ditado? A qual tipo de saber se refere: àquele obtido pela educação escolar ou àquele que se obtém fora da escola?

As diferenças entre os homens, ligadas ao saber que se transforma em poder, explicam-se pelo uso que os homens fazem do conhecimento: se o repartem igualmente ou se o utilizam como posse e poder de alguns sobre muitos. É com o trabalho e com sua espiritualidade que os homens produzem suas condições de vida. Há sociedades em que o resultado do trabalho, tal como o conhecimento produzido com ele, é dividido de forma

⁹⁷ Depoimento de Pai Ricardo do Ilê Axé Ojú Yá Omi de Santo André - SP

⁹⁸ Depoimento de Mãe Adélia do Ilê Axé Ojú Yá Omi de Santo André - SP

mais igualitária. Na comunidade candomblecista isso acontece de forma marcante com respeito e humildade.

Na Casa de Oxum, ou seja, na Mini Comunidade existente no terreiro, a divisão de tarefas entre homens e mulheres de diferentes idades, produz certas diferenças de conhecimentos, mas não causa desigualdades profundas em suas condições de vida. Ainda que entre o Povo Santo também exista alguma diferença de poder, baseada no saber diferenciado de certos fundamentos, com os Pais e Mães de Santo, isso não acarreta diferenças profundas nas condições de vida do terreiro como um todo, existe sim, o respeito pela hierarquia e ao tempo determinado pelos Orixás para certas funções.

A educação neste local, embora com algumas distinções entre homens e mulheres, é fruto da relação entre os membros da casa, o saber é praticamente igual entre todos os frequentadores iniciados. Assim, nesta comunidade, saber significa poder, tal comunidade não está montada de forma a aprofundar as diferenças de vida e sociais.

"Em nossa sociedade brasileira, existe uma grande desigualdade, às vezes prejudicando muitas pessoas, em nosso terreiro somos um único povo, que precisa aprender e produzir. Muitas coisas que se aprende não se podem dizer, são segredos da religião e somente os iniciados é que tem estes conhecimentos. Mas uma coisa é clara o conhecimento não fica apenas nas mãos de alguns, todos devem possuir este saber, porque todos tem o direito de poder".⁹⁹

Faz parte do processo de ensino do terreiro que seja feita a divisão dos trabalhos, pois todo o conhecimento que os adeptos precisam adquirir encontram-se exatamente neste trabalho, chamado de função da casa. É importante destacar que a divisão

⁹⁹ Depoimento de Pai Ricardo e Mãe Adélia do Ilê Axé Ojú Yá Omi de Santo André - SP

de trabalho, em si mesma, não separa, o envolvido do conhecimento. A divisão das funções é condição necessária, mas não suficiente, para que essa separação ocorra.

De fato, existe uma organização montada de forma a prevalecer uma hierarquia entre quem tem conhecimento e poder e quem não tem. Estas atividades funcionam no terreiro como um mutirão popular, os participantes dividem as tarefas de forma específica, mas a comunidade como um todo cresce no conhecimento produzido a partir das ações e se apropria, igualmente, de seus resultados. Aqui se insere a recuperação da condição de criação e de construção da liberdade humana através do processo educativo do trabalho.

Na comunidade do Ilê Axé Ojú Yá Omi de Santo André o ensino se volta para o trabalho caracterizado pelas atividades religiosas com abrangência das crianças, adolescentes e adultos com a finalidade de perpetuação da cultura - afro e cumprimento das obrigações pertinentes ao culto dos Orixás.

O processo educativo então, marca-se pela educação para o trabalho; nesse processo a proposta da escola - terreiro é de proporcionar além dos ensinamentos dos fundamentos da religião, também a conscientização e o aprendizado de um ofício aos iniciados. Como contribuição na vida profissional fora da casa da religião é a realização das pessoas no tocante ao trabalho. As crianças e adolescentes aprendem técnicas de marcenaria, bordam e pintam tecidos, além de aprenderem corte e costura com a confecção das próprias roupas apropriadas para o culto aos Orixás nas festas do terreiro.

Os trabalhos artesanais são produzidos para a decoração da casa (roça) como para embelezar qualquer ambiente. Dessa forma ocupam o tempo aprendendo uma profissão através da educação informal que acontece todos os dias no terreiro, que apresenta uma reflexão sobre a educação necessária para enfrentar com mais segurança e ter mais sucesso no mercado de trabalho. Embora os ensinamentos dos ofícios supra citados sejam feitos através de um processo informal de educação, a escola Ilê Axé Ojú Yá Omi emite certificado como forma de documentação comprobatória para o envolvimento no "curso".

"O curso acontece de forma natural, o jovem aprende de acordo com a sua vontade e disponibilidade de tempo. Quando se percebe que está preparado, oferecemos o certificado".¹⁰⁰

"O certificado que oferecemos prova a participação do indivíduo e sua dedicação. É uma forma de facilitar sua vida profissional e o exercício da cidadania".¹⁰¹

Vive-se numa época de grandes transições. Modos já consolidados de compreender e de atuar na história estão perdendo eficácia. Surgem novos enfoques e novas linguagens.

Fala-se em crise de paradigmas: antigos padrões de reflexão e de ação encontram-se em crise e um novo padrão ainda não se afirmou. A educação nesse quadro deve favorecer uma formação abrangente que se traduza na síntese entre a formação geral, a profissional e a formação religiosa. Isso permitiria o enfrentamento das alternativas de tecnologias e diferenciadas possibilidades de trabalho em contexto de rotatividade de empregos, alargaria também o horizonte das pessoas que, ultrapassando as dimensões do mundo do trabalho seriam preparadas para a totalidade da vida. Nessa visão o ensino do Ilê Axé Ojú Yá Omi se preocupa com a capacidade de expressão e comunicação com seu grupo e tem como função desenvolver o respeito aos superiores hierárquicos ou subordinados desenvolvendo o espírito de trabalho em equipe, o diálogo e o exercício da negociação, visando num enfoque social permitir que o jovem apresente capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa.

¹⁰⁰ Depoimento de Pai Ricardo do Ilê Axé Ojú Yá Omi de Santo André - SP.

¹⁰¹ Depoimento de Pai Ricardo do Ilê Axé Ojú Yá Omi de Santo André - SP.

"Nosso povo deve ter iniciativa, criatividade e vontade de aprender, deve ser aberto às mudanças e com isso ter consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho".¹⁰²

“O importante é somar novos valores e não romper com os antigos, pensamos que os valores novos são fontes de renovação da vida, não é interessante parar no tempo. Mas nunca podemos esquecer dos valores de nosso povo africano”.¹⁰³

3.4 - Aspecto Pedagógico Comum às Escolas Oba Biyi, Ilê Axé Iemanjá Ogum Té e Ilê Ojú Yá Omi

Para se pensar na tradição africano-brasileira, como forma verdadeiramente expressiva na criação artística, torna-se necessário levar em consideração, os valores da cultura em questão. Considerando-a como agente de integração que pode estabelecer uma coerência, uma organicidade entre a tradição de um povo, e o conhecimento da arte teorizado, possibilitando o enriquecimento da nossa cultura.

Diante do exposto, a experiência da Mini Comunidade Oba Biyi entra em sintonia perfeita com o processo educativo das escolas do Ilê Axé Ojú Yá Omi de Santo André - SP, pois nessas experiências os aspectos marcantes estão na arte da dança, música e artesanato à luz da cultura afro.

Percebe-se nas experiências a busca na criação artística, e conseqüentemente a origem de uma proposta pluricultural na dança - arte -educação brasileira, através da história do indivíduo e da mitologia. Examina-se também nessas experiências, a

¹⁰² Depoimento de Mãe Adélia do Ilê Axé Ojú Yá Omi de Santo André - SP.

¹⁰³ Depoimento de Mãe Adélia do Ilê Axé Ojú Yá Omi de Santo André – SP.

possibilidade de uma base de expressão, dentro de uma perspectiva histórica, religiosa, artística e intuitiva. É fundamental compreender o processo, esta busca de espaço, a fim de torná-lo mais significativo aos educadores brasileiros, os quais se comunicam com a sociedade, no discurso de identidade cultural, ou aqueles que buscam uma educação pluricultural.

O aspecto fundamental é ter todo o processo consciente e informado. É importante refletir sobre a função do dançar nos rituais dos terreiros de Orixás, e sobre o que seja dançar e compreender o sentido das composições coreográficas, discernindo a vivência intuitivo-criativa da vivência religiosa neste universo. Embora nos dois contextos as suas compreensões sejam realizadas pelo seu próprio conteúdo, na arte, a criação e na religião a razão mito. Todavia, na criação, o educador une-se à ciência através da sua capacidade intelectual, abstrai da forma real um novo conceito estético-simbólico, dominando seu instrumento através da técnica, experiências acumuladas, emoção, sensibilidade e profunda consciência do seu ser. Enquanto que no contexto religioso, os mitos transmitem os valores, os princípios, as crenças, os ritos reforçam, moldam a vida das comunidades, onde a função da arte é de presentificar a força da natureza ou de um ancestral. O mito é compreendido, na atividade ritual na tradição Yorubá, para reconstruir a vida no terreiro, arrebanhando um sistema de valores míticos e que influenciam os pensamentos, e natureza e a forma da cultura africano-brasileira.

Os Yorubás possuem movimentos vigorosos, espasmódicos, percussivos, vibratórios produzindo sensações de tensão e suspense, representa no seu aspecto mítico o relâmpago, o trovão, natureza simbólica do Orixá Xangô. A dança é revelada precisamente através da expressão do ritmo produzido pelos tambores, no contexto nigeriano, e pelos atabaques no contexto brasileiro.

Além da dança propriamente dita, evidencia-se no processo educativo o "poder" das palavras, visto que elas expressam os significados que traduzem a cultura afro.

"A palavra proferida tem um poder de ação. A transmissão simbólica, a mensagem, se realiza conjuntamente com gestos, com movimentos corporais, a palavra é vivida, pronunciada, está carregada com modulações, com emoção, com história pessoal, o poder e a experiência de quem profere".¹⁰⁴

Estas palavras na cultura Yorubá, e por extensão, na afro-brasileira estão nos mitos, nos "Orikís" (poemas originados do sistema divinatório oracular do Ifá, que por sua vez se combinam em endo-conjuntos dos Odu). Nos festivais dos Orixás; os mitos são revividos através da experiência religiosa. O Orixá homenageado é evocado, e com sua presença ele vive no presente o tempo primordial, na época em que o evento teve lugar pela primeira vez.

O referencial prático-teórico-metodológico traduz uma poética intertextual com uma idéia de significação de movimentos corporais, de imagens, de ritmos, de palavras e de elementos cênicos. Tendo como referência pragmática, e releitura icônica significativa do tambor, através do método de tradução intertextual, com a variação semântica de transcrição, com o investimento estético, com um olhar criativo e renovador, revelando assim, uma proposta didática no cenário contemporâneo da arte/educação brasileira.

As escolas mencionadas nesse trabalho apresentam aspectos pedagógicos estruturados em uma teoria educacional comum que revela o papel do educador frente ao processo de aprendizagem na estruturação do sujeito do conhecimento.

O conceito de cognição compreende o conhecimento de realidade, ou seja, a construção dessa realidade na mente, na inteligência. A cognição significa a construção da própria inteligência. A intervenção pedagógica na direção da cognição tem na psicologia uma das suas bases fundamentais, referindo-se prioritariamente a um sujeito que dispõe ao conhecimento. Necessita, portanto, de um suporte teórico que forneça hipóteses sobre o que se passa com o sujeito em contato com outros sujeitos e com determinados objetos e situações.

¹⁰⁴ SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nagô e a Morte*. Petrópolis: Vozes, 1986.

Piaget, Vigotsky e Wallon, entre outros, oferecem uma base de sustentação. No entanto, não sendo possível prescindir dos aspectos antropológico e filosófico, recorre-se a Paulo Freire. Esses pensadores legaram às escolas idéias convergentes e complementares.

Piaget foi o grande explorador da ação como veículo especial da aprendizagem. Vigotsky foi especialmente o explorador da linguagem como também veículo especial do aprender. Mas falava Wallon para declarar-nos “geneticamente sociais”. A explicação dessa nova dimensão definitiva, isto é, de que somos gente à medida que constituímos dentro de nós um “Outro”, um “*socius*”- na genuína denominação de Wallon- fruto da internalização de experiências grupais, que serve de ingrediente basilar para uma lúcida e nova visão do filhote do casal humano.(...) há uma outra contribuição que não pode ficar de lado – a antropologia da aprendizagem a qual devemos a Paulo Freire. (Grossi,1996).

A antropologia da aprendizagem traduz-se no ponto básico da pedagogia freiriana: “Que tipo de homem quero ajudar a formar?”. Para que tipo de sociedade?Ao que podemos acrescentar:”Com que conhecimento?”.

Incorporar Paulo Freire é para estas escolas adotar uma concepção de construção do conhecimento a partir da realidade cultural, política e sócio-econômica dos educandos e educandas, buscando, simultaneamente , desenvolver a sua capacidade crítica de interpretação do mundo, a consciência dos direitos, dos deveres e de transformação social. É não desvincular a ação educativa da vida dos educandos e, a partir dela, ajuda-los a refletir sobre seu mundo, sobre possíveis formas de saída da condição de marginalizados.É refletir sobre o papel do educador nesse processo, seu compromisso com o educando, a forma como a educação se realiza, e sobre a questão do conhecimento, tendo sempre as camadas populares como interlocutores privilegiados. Enfim, assumir Paulo

Freire é proporcionar a liberdade para o ato de ensinar e aprender , à convivência com o diferente, o gosto pelo exercício da criação.

O pensamento pedagógico freiriano reconhece a dignidade do educando, quando afirma que quem aprende é o sujeito em interação com o mundo. Não se trata aqui de aprender qualquer coisa, mas aquilo que é muito significativo para o sujeito e em que ele se envolve profundamente.

Piaget provocou uma verdadeira revolução na área do conhecimento ao buscar uma explicação para o desenvolvimento da inteligência e, ainda, ao refletir sobre a questão dos valores, normas, atitudes e consciência moral. Incorporar Piaget como referência para o processo educativo implica acreditar sobretudo que o educando é um sujeito ativo, que se constrói, enquanto sujeito do conhecimento, a partir da ação. A ação do sujeito constitui o objeto e o próprio sujeito. Segundo Piaget a consciência não existe antes da ação, uma vez que ela é construída à medida que o sujeito se apropria da coordenação das suas ações.

A ação humana, como ensina Piaget, direciona-se por uma constante atividade de equilíbrio. Uma necessidade, um problema, criam um estado de desequilíbrio, ativando o sujeito em busca de novas ações, de uma melhor adaptação. Todos os estados de equilíbrio são importantes, dando suporte para novas experiências a partir das que já estão organizadas. Essas ações, de busca do equilíbrio, assumem uma nova qualidade, em que o sujeito usa seus esquemas assimilativos, sua estrutura interna, níveis mais complexos de organização das experiências.¹⁰⁵

Piaget descreve os estágios para que se compreenda que há um processo no tempo. O principal ponto a considerar é a diferença qualitativa entre o pensamento de um adulto e o de uma criança.

Na concepção piagetiana o desenvolvimento afetivo e social acontece em paralelo ao desenvolvimento cognitivo, ou seja, à medida que a criança avança intelectualmente o desenvolvimento afetivo e social também apresenta novas possibilidades.

¹⁰⁵ Esquema: uma estrutura interna de ações (Piaget, 1969). Por exemplo: o bebê nasce com o reflexo da sucção. Em contato com o seio materno e premido pela fome, aprende a mamar. Esse aprendizado é uma construção e implica a coordenação de várias ações: sugar, engolir, respirar. Tal coordenação fica disponível para ser acionada sempre que necessário – é o que Piaget chama “esquema”.

Na realidade o elemento que é preciso sempre focalizar na análise da vida mental é a “conduta” propriamente dita, concebida como um restabelecimento do equilíbrio. Ora, toda conduta supõe instrumentos ou uma técnica: são os movimentos e a inteligência. Mas toda conduta implica também modificações e valores finais: são os sentimentos. Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana (Piaget, 1969).

Através de suas experiências, fantasias brinquedos, a criança forma esquemas para agir nas diferentes situações, embora suas ações não se desenvolvam como experiências cumulativas, mas diferenciando-se com novas qualidades, como um espiral crescente.

A educação tem aí um papel preponderante, suscitando novos esquemas, novas formas de equilíbrio. A inteligência, portanto, é desenvolvida a partir da ação de um organismo que busca uma resposta para uma questão, esforçando-se para restabelecer o equilíbrio. A afetividade desempenha o papel de energizar essa ação e está ligada ao processo vital, sendo a inteligência a sua estratégia.

A inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função das interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas.(...)

Se tomarmos a noção do social nos diferentes sentidos do termo, isto é, englobando tanto as tendências hereditárias, que nos levam à vida em comum e à imitação, como as relações “exteriores”(no sentido de Durkheim) dos indivíduos entre eles, não se pode negar que, desde o nascimento, o desenvolvimento intelectual é, simultaneamente, obra da sociedade e do indivíduo (Piaget apud La Taille et al.,1992).

Piaget não ignora a importância da afetividade e da dimensão social, como afirmam alguns. Vigotsky, sem dúvida, dá grande ênfase a essa dimensão.

Incorporar Vigotsky, na perspectiva cognitiva, é debruçar-se sobre a dimensão social do desenvolvimento do ser humano. Esse autor tem como pressuposto básico a idéia de que o ser humano constituiu-se na relação com o outro, com o social, idéia essa também sustentada por Wallon. Para Vigotsky, amante das artes, a cultura vai moldando o funcionamento psicológico do ser humano. Suas formulações partem de uma pergunta: “Como o ser humano cria a cultura?” A relação entre pensamento e linguagem é o centro da sua teoria. Ele busca responder à questão de como a base biológica sofre a interferência do processo sócio-histórico e de como diferentes linguagens provocam diferentes formas de pensamento.

A criança (o adolescente) tem uma história de conhecimentos já percorrida: a aprendizagem da língua materna, fenômeno que não pode ser ignorado. Vigotsky estabelece a relação entre pensamento e linguagem como originária do desenvolvimento, evoluindo num processo dinâmico.

A linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental da criança, exercendo uma função organizadora do seu pensamento, sendo também social e comunicativa. Através dela a criança (o adolescente, o adulto) entra em contato com o conhecimento, adquire conceitos e apropria-se do patrimônio cultural da humanidade, construindo assim a sua própria individualidade. Para Vigotsky, a linguagem media o comportamento humano. Todo bom ensino é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes, estimulando processos internos, base para novas aprendizagens.

É na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas, ou seja, na interação com os outros, com a cultura, a partir da linguagem nas suas várias manifestações: musicais, motoras, verbais, escritas, corporais...

Como afirma Telma Weizs,¹⁰⁶ para alguns teóricos Piaget e Vigotsky são incompatíveis, mas para os educadores são uma perfeita combinação. Enquanto Piaget se preocupa em explicar como o sujeito do conhecimento se constrói a partir da ação, Vigotsky formula esta questão, considerando-a de forma desdobrada: há um momento em que o aprendiz é capaz de realizar determinada produção de forma interpsicológica (com

¹⁰⁶ Informação verbal, seminário interno da mini comunidade Oba Biyi. Salvador, 2000.

ajuda externa) e, em outro momento, de forma intrapsicológica. Surge aí o papel do mediador – o outro – o social de forma mais ampla ou outro interlocutor mais próximo.

Vigotsky explica que há um espaço – zona de desenvolvimento proximal ou potencial – no qual, sozinho, o educando não dá conta de realizar uma atividade ou resolver um problema, o que, entretanto, se torna possível com a ajuda do educador ou na interação grupal, indicando a possibilidade de se criarem boas situações de aprendizagem.

A partir da descrição dos estados mentais estabelecidos por Piaget, Vigotsky tenta compreender os fatores que permitem deslizar de um estágio menos avançado para outro mais avançado (mecanismos sociais em Vigotsky e mecanismos internos em Piaget)

Pode-se aprender coisas novas, quando ajudados por outros; entretanto, não se consegue êxito nessa tarefa quando se dispõe apenas dos próprios meios. Só quando o ser humano interage com outro(s) é que seus processos internos são despertados. Nessa noção fundamenta-se a ênfase no trabalho em grupo, na riqueza que pode ser a descoberta e na necessidade da mediação.

Vigotsky salienta a importância da intervenção pedagógica na construção dos processos psicológicos dos indivíduos, destacando a particular importância da instituição escola nas sociedades letradas e os procedimentos de instrução deliberada que nela ocorrem, dando destaque à transmissão de conceitos inseridos em sistemas de conhecimento articulados pelas diversas disciplinas científicas.

Delineia-se até aqui a busca de um embasamento teórico que sustente a ação educativa, na perspectiva cognitiva. Nas formulações iniciais, os Projetos pedagógicos das escolas Ilê Axé Ojú Yá Omi, Ilê Axé Iemanjá Ogum té e Mini Comunidade Oba Biyi utilizavam o termo sujeito de cognição; atualmente ampliaram para sujeito do conhecimento, exceto a mini comunidade Oba Biyi. Esta ampliação se deu por pensarem e entenderem que o conceito de cognição é uma formulação limitada, não podendo abranger um tema tão amplo.

Do ponto de vista educativo, conhecer é atribuir sentido, significado, a um dado objeto ou situação, encaixando-o em todo organizado. Considerando a complexidade educativa e, em particular, da proposta pedagógica do axé, busca-se, no trabalho realizado na perspectiva da estruturação do sujeito do conhecimento, amparo teórico para a operacionalização de vários conceitos, oriundos de diferentes disciplinas ou áreas do

conhecimento. Objetivam-se, sem reducionismos, as sínteses, ainda que parciais, artesanalmente tecidas a partir da convergência de princípios, num diálogo interdisciplinar.

Quando se adota essa postura significa compreender que o conhecimento é limitado, que não há como garantir a compreensão definitiva e completa da realidade; que a prática pedagógica não pode prescindir de múltiplos referenciais teóricos que possibilitem entender as transformações na consciência, nos afetos e na sensibilidade. Significa concordar com a noção de que o processo de construção do conhecimento não se alicerça exclusivamente do ponto de vista racional(cognitivo), pelo contrário, estabelece-se a partir de vários planos:das motivações, dos desejos, das projeções pessoais, das trajetórias individuais, das identificações. A educação não encontra sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico – não é apenas um ato racional, mas também dramático (Martins,1998).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a relação sujeito-objeto favorece tanto o desvelamento do objeto como o do próprio sujeito.

Defender a pluralidade para a compreensão dos fenômenos educativos não significa, entretanto, falta de rigor, superficialidade no trato da ciência ou que se fechem os olhos às dificuldades epistemológicas decorrentes dessa postura.

A procura do conhecimento é a busca de resignificação que dê sentido ao eterno interrogar-se – marca do estar do homem no mundo. E o conhecimento cumpre justamente essa função – a de ser elaborado para dar sentido à existência humana, isto é, tentar preencher lacunas existenciais.

Keil e Monteiro

A proposta pedagógica adotada pelas escolas dos Ilês supra citados, concebe, o educando como sujeito de direito e de conhecimento e, prioritariamente, ambiciona resgatar nas crianças e jovens a capacidade de sonhar e desejar, individual e coletivamente.

Na prática, essas três dimensões se mostram indissociáveis. E é precisamente através do sujeito do conhecimento que essa articulação pode ser viabilizada. Justamente aí

reside o diferencial das escolas, gestando um processo pedagógico com metodologias específicas que, de forma integrada, procuram dar conta desse desafio.

Existe um diálogo intenso entre educadores e educandos no dia a dia dessas escolas. Ele é encarado como um *locus* privilegiado para a instalação do conflito sócio-cognitivo, no qual, pelo confronto das idéias, o educador busca o clareamento das posições e a travessia desse conflito. A linguagem assume o caráter de instrumento por excelência, para a ação e para o pensamento, sendo utilizada em toda a sua potencialidade para alcançar diferentes formas de comportamento. Tem –se como um dos objetivos utilizar o conflito sócio-cognitivo, trabalhando-o como trilha, com base na problematização dialógica, de forma ampla, seja para estabelecer e internalizar regras e limites, seja para elaborar conteúdos que permitam a estruturação do conhecimento.

O papel do educador é propiciar a aprendizagem, com informações estruturantes que permitam a reconstrução/apropriação do conhecimento a partir do saber pessoal do educando, entendendo que este não existe isolado, mas depende de conhecimentos prévios que se combinam em operações mentais, servindo de base para novas aprendizagens.

Ambos, aprendiz e ensinante, investem na construção do conhecimento, embora em posições diferenciadas. O educando vai fazendo construções/desconstruções sobre conteúdos, materiais, ou situações. O educador ocupa-se em observar esse processo, o caminho da aprendizagem do educando nesse momento, e, baseado no que observa, faz suas construções/desconstruções. Busca assim fazer o processo de ensino dialogar com o de aprendizagem.

Percebe-se então, a ênfase nas questões ambientais, ou seja, da natureza propriamente dita, na construção de objetos que possam ser vendidos futuramente, etc. O relevante nesse exemplo é a descrição, feita pelo educador, de como se trabalha as questões sobre “meio ambiente”, articulando as informações técnicas ao processo de letramento e recorrendo ao diálogo pedagógico. Do mesmo modo, é interessante observar que as várias estratégias pedagógicas adotadas pelas escolas dos Ilês são desenvolvidas conjuntamente, em qualquer momento em que se dê a interação educador-educando.

Na escola Ilê Axé Ojú Ya Omi de Santo André-SP, uma educadora diz como acontece o “diálogo”:

Muitas vezes, dentro do planejamento, a gente se preocupa em trazer para os meninos temas ligados à convivência em grupo, ligados às questões que estão acontecendo aí fora, na nossa sociedade, a violência, a educação... Temos trabalhado muito fortemente, nos últimos tempos para cá, esses temas. E quando eu falo educação, estou falando da importância de ir para a escola.

Outras vezes, eles trazem o tema e nós ficamos com o planejamento. Eles trazem, por exemplo, alguma coisa que aconteceu na comunidade onde moram. Eles chegam contando algo e, daí, partimos para uma discussão com eles, o que faz com que o tema planejado seja passado para outro momento. Isso porque, naquele momento ali, o que está significando mais para os educandos é aquela preocupação. Ou seja: houve uma batida policial, um colega deles apanhou, alguém morreu na comunidade. Ou até coisas também bonitas: uma festa legal a que eles foram, algo interessante que aconteceu. Assim, acabamos trabalhando, naquele momento, a situação inicial, porque percebemos o que está significando para eles. Só que procuramos trabalhar, qualquer que seja o assunto, sempre voltados para uma questão mais ampla, que é a questão social. Isto é: “Por que aconteceu isso? O que chamou atenção nisso?”; procuramos tirar deles o máximo, para que se coloquem, para que pensem, com naturalidade, em como podem participar.

- Tudo que tem significado para os meninos, é trabalhado. Outras vezes, colocamos o tema planejado e deixamos a discussão com eles, procurando saber o que conhecem daquele tema. Depois, refletimos com eles a respeito de por que nós trouxemos esse assunto, qual a importância de o termos trazido para discutir com eles; acabamos, por fim, construindo, em dupla ou em grupo, o significado que ficou para eles.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Depoimento da Educadora Mãe Kaissè de Iansã do Ilê Axé Ojú Yá Omi de Santo André- São Paulo

Iniciar a ação educativa com base no saber do educando, estimulando a relação com todos os elementos que compõem a construção de um conceito, cria para o educador o desafio de também ele encontrar-se com o seu processo interno de produção do conhecimento, de percorrê-lo na condição de “aprendente” e de “ensinante”...

Ao enfrentar o desafio de partir da experiência do educando, reconstruindo o próprio sentido de mundo deste, o educador também se constitui. Com essa assimilação, o seu mundo conceitual sofre perturbações que ele precisa enfrentar ou negar. Ao responder, abre-se para um novo mundo de possibilidades que vão direcionar a sua prática, a sua intencionalidade pedagógica.

Nessa perspectiva, o educador visa oferecer ao educando instrumentos para que ele entenda o porquê da sua situação, discutindo sua problemática existencial, ajudando-o a desvelar criticamente a realidade que o circunda, verificando nexos e conexões. Não somente oferecer o dado, mas também o conhecimento que produziu esse dado, quem o produziu, em que circunstâncias, quais os resultados desse conhecimento para a sociedade/humanidade, para que, das formulações e do confronto de hipóteses, guiado pelo educador, chegue o educando às suas próprias conclusões.

As técnicas não se antecipam às investidas dos sujeitos, são criadas pelos próprios sujeitos, de acordo com os diferentes caminhos das construções, apoiando o encontro com os seus processos internos de conhecimento. A ação do sujeito é o veículo que desvenda a realidade.

Não basta, entretanto, trazer temas. É preciso que o educador conheça como se realizam os mecanismos internos de aprendizagem para, a partir daí, tentar criar situações nas quais os educandos efetivamente aprendam. A construção do conhecimento não dá por repetição, mas por transformações regidas por exigências epistemológicas. Para “ensinar” algo a alguém, é preciso ter um marco de referência, pontos fixos.

3.5 – O Ensino Oficial e as Contribuições da Cultura do Candomblé

A Secretaria de Estado de Educação de São Paulo está desenvolvendo o projeto “Educando pela igualdade para diferença” como ação de cumprimento da Lei 10.639/03.

A Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. O Congresso Nacional decretou e o Presidente da República sancionou a Lei da seguinte forma:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’".¹⁰⁸

¹⁰⁸ BRASIL Lei nº 10.639 de 2003. *Inclui obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10/01/2002. Seção 1. p.1.

Esse projeto requer conhecimento de outra realidade social ou de uma cultura que permanecia encoberta pelos estigmas e discriminações dos agentes sociais da cultura oficial predominante.

Tornou-se agora necessário (e mesmo obrigatório) aprender o que fora relegado como “primitiva” ou “feitiçaria”, esta maneira de fazer emergir no mesmo plano de valorização a cultura dos afrodescendentes.

O branco passa agora a buscar esta outra forma de conhecimento, através das leituras especializadas de antropólogos e historiadores, mas principalmente no interior dos terreiros de candomblé.

“Para nós, o que está em discussão agora não é a escola como produtora de fracasso escolar ou como fracassada em promover uma educação igualitária para todos sem distinção de raça/cor, etnia, gênero, orientação sexual, classe social, deficiência, ou qualquer diferença que seu usuário apresente. O que está em jogo, para nós, é a construção de uma educação, de uma pedagogia que contemple a diversidade humana, com cultura, modos de ser, sentir e agir diferenciados. Uma educação, uma pedagogia, uma escola visceralmente comprometida com a vida, com o prazer, com a felicidade, com o respeito às diferenças, com a transformação. O que está em jogo é uma educação que rompa com a clássica história do "Patinho Feio" (para dizer de forma mais leve), com o perverso processo de transformação de cisnes em patinhos feios. Uma que seja capaz de, não só com a razão, mas com o coração, com todos os sentidos e todo o corpo, permitir a existência e promover patos, cisnes, gansos, galos, galinhas,...e que esses se conheçam, se respeitem, se preservem, dialoguem, se mesquem, se hibridizem, sem, contudo, deixarem de ser eles mesmos. Para tanto, capacitar o professor para desenvolver tais habilidades não é uma tarefa fácil, temos que buscar experiências que estão dando certo, por isso visitei o Ilê Axé Iemanjá Ogum Té para conhecer suas atividades e trocar idéias, mesmo porque não tenho muitos conhecimentos para exemplificar minhas orientações técnicas”.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Depoimento de Solange S. B., Assistente Técnica Pedagógica da Diretoria de Ensino da Região de São Bernardo do Campo – SP.

“A reflexão sobre educação e diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro como diferente. Significa pensar a relação entre o eu e o outro. A escola é um espaço sócio-cultural em que as diferentes presenças se encontram. Mas será que essas diferenças têm sido respeitadas? Será que a garantia da educação escolar como um direito social possibilita a inclusão de todo tipo de diferença dentro desse espaço? Nós, educadores e educadoras do Ilê, não podemos ficar alheios a essas questões. Por isso, a reflexão sobre as diferentes presenças na escola e na sociedade brasileira e a capacidade de compreender e se posicionar diante de um mundo em constante transformação política, econômica e sócio-cultural devem fazer parte da formação e da prática de todos nós. Na minha opinião todos vocês professoras devem trabalhar pensando sobre isso”.¹¹⁰

“Não podemos simplesmente apoiar-se em princípios legais que estabelecem parâmetros únicos para ser ensinado para um todo que é diferente. Devemos respeitar estas diferenças culturais, mas sem classificar o ser em termos de direitos por conta dessas diferenças. Respeito individual e direitos para todos.”¹¹¹

A ação perpassa pela compreensão da Educação e Divindade com a reflexão da atuação e do movimento negro¹¹², reivindicações e debates. A educação parece despertar grande interesse entre os agentes que buscam enfrentar as desigualdades raciais no Brasil. Nessa área, destacam-se atividades como os cursinhos pré-vestibulares para negros e carentes, a formação de professores em pedagogias anti-racistas, além de atividades recreativas e oficinas culturais com crianças e adolescentes.

Essas experiências concretas e a produção teórica, até pouco restritas ao escopo de trabalhos desenvolvidos pelo Movimento Negro, foram eficazes e importantes na denúncia à persistência da discriminação racial e do raciocínio na sociedade brasileira e às

¹¹⁰ Depoimento de Débora Cardoso- Educadora e Ekedí do Ilê Axé Iemanjá Ogum Te de Diadema-SP, com as professoras de Arte e História da EE.Olga Fonseca

¹¹¹ Depoimento de Débora Cardoso- Educadora e Ekedí do Ilê Axé Iemanjá Ogum Te de Diadema-SP, com as professoras de Arte e História da EE.Carlos Pezzollo

¹¹² Movimento Negro no âmbito desse trabalho é compreendido como o conjunto de entidades negras, de diferentes orientações políticas, que tem em comum o compromisso de lutar contra a discriminação racial e o racismo e acreditam na centralidade da educação para a construção de uma identidade negro positiva.

práticas discriminatórias produzidas e reproduzidas no interior da escola, seja pela reificação de estereótipos racistas, protagonizados pelos personagens negros nos livros didáticos, ou pela ausência nos currículos escolares de conteúdos ligados à História e Cultura Afro Brasileira e ao legado africano para a construção do Brasil.

A partir da década de 1980, essas reivindicações e o princípio de que a educação como direito social deve garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais passaram a ser atendidas, ainda que tardiamente e aquém das reivindicações do Movimento Negro, no âmbito da legislação educacional e documentos oficiais.

A aprovação da Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, pode ser citada como um dos exemplos mais recentes dessas mudanças que elegem a educação como um espaço no qual a divindade deve ser considerada e respeitada para uma aprendizagem mais efetiva, capaz de oferecer tanto às crianças e aos jovens, como aos adultos, a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos introjetados na sociedade brasileira pela cultura racista na qual fomos socializados.

A aprovação dessa lei que passa a integrar o texto da LDB foi uma medida amplamente saudada pelos ativistas do movimento negro, pois tratava-se do projeto de Lei que tramitava há algum tempo na Câmara dos Deputados e de uma reivindicação antiga desse movimento, por isso contou com o apoio de várias de suas organizações.

A aprovação da Lei acima mencionada, assim como a garantia de alguns princípios presentes na legislação educacional referentes a essa temática, ainda que restritos, refletem o protagonismo do movimento negro em pautar essa questão tendo o mesmo apresentado, no momento da elaboração dessas leis, propostas que indicavam os limites do discurso de que no Brasil viver-se-ia a experiência de uma democracia racial, de uma sociedade hegemônica.

Respondendo às reivindicações e às propostas do Movimento Negro e também instadas por compromissos internacionais¹¹³ assumidas pelo Brasil de combate ao racismo

¹¹³ São exemplos: Carta Internacional de Direitos Humanos; Convenção 111 sobre a discriminação em matéria de emprego e profissão; Convenção Internacional sobre Eliminação de Todas as Formas de

e discriminações, a legislação educacional foi lentamente incorporando algumas demandas por reconhecimento da história, cultura e identidade negra.

Esse reconhecimento, ainda que tardio, estimula alterações na formulação de políticas educacionais, colocando a possibilidade de rompermos com o paradigma eurocêntrico, na medida em que pode implicar uma ampla modificação curricular, inclusive nos cursos de formação de professores e de todos os profissionais da educação.

3.6. O papel da educação na definição do perfil brasileiro

A partir de 1930 temos no país a divulgação de um discurso ideológico e de uma imagem de que o Brasil seria um paraíso racial, tendo resolvido de forma harmônica a questão racial. Esse discurso foi difundido, com auxílio das elites brasileiras, na Semana da Arte Moderna, em 1922 e na obra de Gilberto Freyre (1933) “Casa Grande e Senzala”, em que se apresenta uma idéia nova de povo, fruto da mistura inter-racial que harmonizou diferenças e diluiu conflitos, possibilitando uma assimilação extraordinária, criando, assim, um novo povo brasileiro. A mistura de raças produzira uma unidade de opostos entre os raciais, incluindo os senhores e os escravos negros.

A concepção de democracia racial, fundamentada na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, teve e tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira, exaltando a idéia de convivência harmoniosa entre as pessoas de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade.

O processo de miscigenação teria teoricamente colocado fim à utilização de teorias raciais¹¹⁴, repletas de um suposto cientificismo que por muito tempo atestaram a inferioridade das pessoas negras, a degenerescência do mestiço, o ideal de branqueamento e a primitividade da cultura negra utilizados até então para justificar e legitimar a escravidão, o racismo e a situação do negro na sociedade brasileira.

A idéia de democracia racial também permitiu a operacionalização, no interior do sistema educacional brasileiro desde a sua origem, de um discurso racionalista e modernizante tributário das teorias raciológicas nas quais as contribuições da cultura negra, por ser inferior, deveriam ser apagada.

A persistência velada da desigualdade racial e do racismo, além de ter oferecido nova roupagem às teorias racistas, viabilizou a substituição do extermínio físico pelo simbólico.

A partir de 1930, a educação passou a ser vista como recurso privilegiado no processo de construção do novo perfil de cidadão adequado ao Brasil, em mudança à nova concepção de nação.

Tal fato estimulou a realização de reformas educacionais, cuja concepção e organização, amparadas pelo discurso de democracia racial, segundo Dávila (2003)¹¹⁵, continuaram a se orientar pelos princípios da eugenia¹¹⁶ e do eurocentrismo.

A constituição Federal de 1934, por exemplo, ao mesmo tempo em que repudia a discriminação racial, prescreve eugenia no sistema educacional e restrições étnicas na escolha dos imigrantes:

Art. 121, § 6º. A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante.

¹¹⁴ As teorias racistas do século XIX se caracterizam por utilizar raça como um conceito científico, considerando as diferenças raciais como geneticamente inatas.

¹¹⁵ DÁVILA, Jerry. *Diploma of whiteness race and social policy in Brazil, 1917-1945*. EUA: Duke University Press, 2003

¹¹⁶ O campo da eugenia se referia à ciência aplicada que buscava melhorar a herança genética da raça humana. Antes de sua apropriação pelos nazistas, nos anos de 1930, a idéia de eugenia desfrutou de amplo apoio, tanto em círculos liberais como conservadores. Isso refletia uma complexa mistura de influências e preocupações. Em parte, era o reflexo do crescimento do pensamento racionalista e do interesse cada vez maior pelo planejamento social. Refletia também a consciência de que certas formas de incapacidade social tinham base hereditária e, finalmente, era um reflexo da influência das teorias raciais, que consideravam os negros inferiores e os mulatos, degenerados (Outhwaite e Bottmore, 1996:289).

Art. 138. Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: b – estimular a educação eugênica.

Essa Constituição foi influenciada e, em parte elaborada, à luz das propostas dos educadores renovadores e do documento por eles elaborado, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, salvo os artigos que instituem o ensino religioso (ROMANELLI, 1978:151). O Projeto da escola nova era considerado elemento indispensável para reverter o quadro de degeneração presente na sociedade brasileira.

Outro exemplo utilizado por Dávila (2003) que nos mostra como a concepção eurocêntrica esteve presente em diferentes aspectos da educação pública, foi a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES), mais propriamente a relação intrínseca estabelecida entre educação e saúde.

O MES foi criado a partir da concepção de que o Brasil moderno poderia ser edificado pela aplicação de paradigmas racionais e científicos, a nova sociedade poderia ser criada pela reforma de atitudes e comportamentos das classes populares. Daí a preocupação do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, em 1938, em definir um perfil representativo do homem brasileiro.

Essa preocupação ganhou visibilidade com a intenção de Capanema de construir um monumento que representasse o “homem” brasileiro e de como ele poderia ser fisicamente definido.

As reações dos ministros, médicos, antropólogos, sociólogos e jornalistas foram unânimes em dizer que a imagem deveria representar um homem branco, não surpreendendo o que já havia sido idealizado como modelo da nação.

Embora houvesse discordâncias sobre a natureza da degenerância, havia consenso sobre o significado e valor da branquitude, expressa por si só na virtuosidade masculina, coragem e vigor europeu e no consentimento de que esta era a raça do futuro brasileiro. Ainda que o monumento não tenha sido concluído, os debates suscitados durante sua elaboração e o consenso de que deveria ter o perfil de um homem branco sugere que essa imagem precisava ser consolidada, na prática, com auxílio da educação. Esse projeto educacional, enraizado ao princípio da eugenia, expandiu-se no período de 1945 como paradigma imune às diversas reformas educacionais e às mudanças de orientação política desse período.

Ao adotar conteúdos curriculares e práticas no interior das escolas que teriam o objetivo de aperfeiçoar a degeneração ocasionada pela mistura racial, desenvolvendo bons hábitos de higiene e o apreço pelo trabalho, indiretamente, o sistema educacional associou o branco à virtude, força e beleza. Daí a preocupação do IPE (Instituto de pesquisas Educacionais) na gestão de Arthur Ramos, no período de 1933 a 1938, em desenvolver e aplicar testes de inteligência físicas e psicológicas, para separar os alunos por turmas que, na prática, separavam os alunos negros dos brancos, ou ainda, a recusa de algumas escolas em atender alunos afrodescendentes.

Com isso, os testes de inteligência foram formulados para designar os estudantes negros e pobres como alunos menos inteligentes, orientados a desenvolver trabalhos manuais, percurso esse oficializado na Constituição Federal de 1937, que ofereceu subsídio legal à elitização do ensino ao aprovar o artigo 129, assim redigido:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios e dos indivíduos e associações particulares e profissionais. (Art. 129, CF/1937).

Um dos aspectos relevantes demonstrado pelo estudo de Dávila é que, paralelamente à introdução dos métodos e técnicas de racionalização de procedimentos e processos e à implementação da educação física como instrumento disciplinar para o corpo e a mente e a uma ampla vigilância em relação à higiene corporal, houve tanto uma diminuição acentuada de professores negros quanto uma diminuta entrada de alunos negros nas escolas públicas consideradas centrais para a Constituição do Brasil moderno.

Com base na pesquisa de Dávila¹¹⁷, é possível observar que, no período de 1917 a 1945, a partir dos processos acima mencionados, a expansão do sistema escolar produziu de modo consciente a extensão e ou emergência de uma elite intelectual branca, uma vez que seus artífices estavam ancorados na suposição da superioridade das raças de origem européia. Desse modo, se o mito da democracia racial foi um veículo poderoso para a criação de uma ideologia positiva da mistura racial, tal ideologia não se configurou na política educacional concreta que fundamentou a reforma educacional do período, que permaneceu indubitavelmente tributária às teorias racistas do século XIX (Dávila, 2003:3).

No final da década de 1960 e início da década de 1970, algumas correntes pedagógicas como, por exemplo, a crítica reprodutivista, salientaram o caráter elitista do sistema educacional, caracterizado por uma dualidade: formação vocacional, para o trabalho aos estudantes pobres e formação clássica e científica à elite, prolongando o seu controle dos meios de produção.

No entanto, o componente racial implícito a essas reformas educacionais e nos conteúdos curriculares por elas fixados, permaneceu imune a essa leitura crítica, ficando restrito às denúncias do movimento negro e à produção teórica de alguns pesquisadores preocupados em mostrar a disparidade entre negros e brancos nos indicadores educacionais.

Em seu conjunto, essa produção traz não somente reivindicações, mas problematizações teóricas e ênfases específicas (GOMES, 1997:19)¹¹⁸.

Essas problematizações trouxeram para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar (GOMES, 1997:23).

Ao exigir reconhecimento e tentar dar visibilidade de uma identidade racial negra, o movimento negro, a partir da década de 1970, colocou em discussão os fundamentos da democracia racial elaborada e, permanentemente, reelaborada desde o início do século XX pela elite brasileira.

Esse breve histórico nos mostra que a educação, como política pública, foi eleita e idealizada como um dos principais instrumentos responsável pela formação e

¹¹⁷ DÁVILA, Jerry. *Diploma of whiteness race and social policy in Brazil, 1917-1945*. EUA: Duke University Press, 2003

¹¹⁸ GOMES, Nilma L.A. *Contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro*. In: SILVA, P.B.G.; BARBOSA, L.M.G.A de (Org). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: EDUSCAR, 1997.

adequação da população afro-descendente e pobre a um perfil branco, objetivo esse institucionalizado na Constituição de 1934, que desmente o credo da imposta neutralidade da Lei na conformação do modelo brasileiro de relações raciais.

Esse paradigma eugênico apresenta linhas de continuidade, já que a nossa escola ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual, de preferência cristão. No entanto, a supervalorização dessas características e da homogeneização cultural via educação tem sido alvo de críticas e de rediscussão dos fundamentos/objetivos da política educacional.

A superação de tais paradigmas, hoje, na sociedade brasileira, deve muito à luta dos grupos e movimentos sociais feministas, étnicos e raciais que tem o seu cotidiano e nas mais diferentes formas de organização política, exigido o respeito à diferença, sendo a educação um dos principais elementos para essa mudança.

3.7. A reação do Movimento Negro

A percepção de que a ampliação do papel do Estado na sociedade brasileira, por meio da criação e expansão das políticas sociais, não significou um passo proporcional de integração dos afrodescendentes nas instituições públicas provocou uma alteração na ação do movimento negro, que até a década de 1940 considerava a educação como sinônimo de instrução, uma maneira de combater a inferioridade do negro. Nesse momento, o negro procurava pautar o seu comportamento, seja no campo da educação, seja em outras dimensões da vida social, pelo modelo da sociedade dominante. Essa concepção, com o passar de algumas décadas, foi substituída por uma crescente preocupação de lideranças negras, ainda que de forma incipiente, com os conteúdos escolares e com as relações raciais no cotidiano escolar. Essa transição é marcada pela denúncia ainda tímida das escolas que se recusavam a receber crianças negras e a forma enviesada, parcial e omissa com que os conteúdos escolares retratavam a participação dos negros na sociedade brasileira.

Tal fato estimulou, no final da ditadura Vargas em 1945, por iniciativa de alguns membros do Teatro Experimental do Negro (TEN), a realização e organização da primeira convenção Nacional do Negro Brasileiro, que concentrou seus esforços para alcançar dois objetivos na Assembléia Constituinte, responsável pela elaboração da Constituição Federal para a Segunda República: o preconceito e a discriminação racial passariam a ser declarados como ofensas criminais e a instituição de programa especial de bolsas para estudantes negros nos cursos de 2º Grau, universidades e escolas técnicas. Essas provisões não foram incorporadas à Constituição Federal (ANDREWS, 1998:247)¹¹⁹.

Desde então a educação configurou-se com uma questão estratégica para o Movimento Negro, que se dedicou à elaboração de críticas e propostas para que a escola reveja os conteúdos que tratam da participação do negro na história e para que integre ao currículo informações sobre as raízes históricas e culturais da população negra, configurando-se o que alguns militantes denominam estudos africanos, matéria que, a partir da década de 1970, passa a ser reputada como de grande importância para a formação da criança negra (PINTO, 1993:29)¹²⁰.

A educação foi assunto de diversos encontros¹²¹ nos quais se reafirmou a sua centralidade como elemento de mobilização e principal instrumento de mobilidade social para a população negra. O ideal da integração via valores brancos foi substituído pela exigência do reconhecimento e valorização da história dos descendentes de Africanos, o respeito à diversidade, identificando na educação a possibilidade de se construir uma identidade negra positiva.

Ao denunciar o caráter homogeneizador e racista da educação e exigir um tratamento diferenciado ao grupo e ao conhecimento constituído por ele, o movimento negro coloca em discussão os pressupostos da democracia racial e o ideal de branqueamento embutidos na política educacional que, como apresentado, foi influenciada pelo pensamento eugenista que se consolidou entre 1917-1945 e orientou as reformas educacionais e o trabalho desenvolvido pelo Ministério da Educação.

¹¹⁹ ANDREWS, George R. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. São Paulo: EDUSC, 1998.

¹²⁰ PINTO, Regina P. *Movimento Negro e educação do negro: a ênfase na identidade*. Caderno de Pesquisa, n.86, p. 25-38, 1993.

¹²¹ São exemplos: Encontro Nacional de Militares Negros (1984 – Uberaba), Seminário – O Negro e a Educação (1986 – São Paulo), Seminário Educação e Discriminação de Negros (1987 – Belo Horizonte), 1º Encontro Nacional das Entidades Negras (1991 – São Paulo).

O compromisso com a homogeneização cultural a partir de uma matriz eurocêntrica passou a ser questionado com mais veemência a partir da década de 1970 por ativistas do Movimento Negro e pela produção mais sistemática de alguns pesquisadores, que estabeleceram uma articulação entre raça e educação, como por exemplo, os trabalhos de Rosenberg (1987)¹²² e Hasenbalg (1979)¹²³, que evidenciam a existência de desigualdades educacionais observadas entre os segmentos raciais, ou seja, apontam a raça como um importante elemento na determinação de desigualdades que por muito tempo foi negligenciado pelas teorias educacionais.

Esse conjunto de críticas e constatações fundamenta a necessidade de formulação de uma política educacional que reconheça e não tente simplesmente assimilar o diferente que, segundo Lopes (1987)¹²⁴, dificulta a constituição de uma identidade negra numa sociedade que nega sua existência e que diz para o negro existir ele tem de ser branco (Lopes, 1987:101).

Dessa forma, as duas principais reivindicações do Movimento Negro para a educação durante a elaboração da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 foram:

- afirmação e reconhecimento das características multiculturais e pluriétnicas da sociedade brasileira e,
- inclusão e obrigatoriedade do ensino de “História das populações negras do Brasil” em todos os níveis da educação brasileira.

Essas propostas e críticas do movimento negro recebem algum amparo na legislação educacional.

Constituição Federal de 1988. Na esteira da redefinição do papel da África na concepção da nacionalidade brasileira, a Constituição Federal de 1988, contrapondo-se à referida vocação eugênica de 1934, assegurou reconhecimento público a uma obviedade raramente presente na imagem que o país faz de si próprio e naquela vendida ao exterior: a pluralidade étnica – racial da sociedade brasileira. Demonstrativos do reconhecimento mencionado são os preceitos transcritos a seguir:

¹²² ROSEMBERG, Fúlvia. *Relações Raciais e rendimento escolar*. Caderno de Pesquisa, n.63 p.19-23, 1987.

¹²³ HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, Rio de Janeiro, Graal., 1979.

¹²⁴ LOPES, Helena T. *Educação e Identidade*. Cadernos de Pesquisa, n. 63, p. 38-41, 1987.

“Art.215, §1º. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§2º. A Lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.”

Art.242, § 1º. O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturais e etnias para a formação do povo brasileiro”

Além disso, a Constituição Federal de 1988 consagrou um leque de direitos como: a criminalização do racismo, terras para quilombolas e a tutela constitucional dos direitos emanados nos tratados internacionais.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

“Art, 26, §4º. O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.”

Nova redação após a aprovação da Lei nº 10.639 de 2003:

“Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional,

resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras”.¹²⁵

Plano Nacional de Educação

Lei nº 10.172 de 2001.

- Ensino Fundamental, Meta 11 – “Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério da Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.”
- Ensino Superior, Meta 19 – “Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.”
- Magistério da Educação Básica, Meta 21 – “Incluir nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das

¹²⁵ BRASIL Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *Lei nº 9.394 de 20 de Novembro de 1996*.

sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade brasileira”.¹²⁶

Os trechos dos documentos elucidados acima, que consistem nas principais legislações que fundamentam e orientam as políticas educacionais, refletem o protagonismo e ação do movimento negro em demonstrar a persistência do racismo e discriminação racial. Além disso, esses direitos/princípios se afiguram como condição básica para a tomada de uma nova postura diante do problema, seja por parte de educadores, administradores, lideranças políticas, estudiosos, operadores do direito e demais atores sociais.

Essas mudanças concretizam-se como uma realidade há muito pleiteada pela ação social do Movimento Negro, que desde sua existência tem a educação como elemento central de reivindicação, a qual tardiamente foi atendida no âmbito da legislação educacional e documentos oficiais.

Embora a inclusão dessa temática na legislação educacional seja importante, ela precisa ser acompanhada e avaliada, pois corremos o risco de ver discussões de um tema tão importante ser transformados em mero arranjo de conteúdos e métodos pedagógicos, o que não significa a revisão e reformulação da matriz educacional, já que essa temática encontra-se enraizada nos princípios objetivos e metodologias com que foram construídos nossos sistemas de ensino.

Por isso, os educadores possuem um papel fundamental, pois, segundo Gomes (2001), garantir que a escola seja igual para todos, respeite e reconheça a particularidade do povo negro não depende apenas dos preceitos legais e formais. Não podemos acreditar numa relação de causa e efeito entre a realidade educacional e o preconceito legal. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não. E a realidade social e educacional sobre a

¹²⁶ BRASIL, Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001. *Aprova o plano de educação e dá outras providências*. In: BRASIL. Congresso. Senado. *500 anos de legislação brasileira*. 2. ed. Brasília, 2001c. CD3: Brasil República

qual uma lei pretende agir é sempre complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela falta de equidade social e racial (GOMES, 2001:89)¹²⁷

A existência do texto legal só se transformará em direito para toda comunidade escolar à medida em que a escola construir, no seu interior, práticas concretas de reconhecimento e valorização da diversidade.

¹²⁷GOMES, Nilma L.A. *Educação Cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade*. In: CAVALLEIRO, E. (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

CONCLUSÕES

A preocupação de pôr em relevo a visão do mundo afro dentro dos contextos sociais brasileiros, oriundos da imposição dos tempos atuais, voltam à compreensão da vida contemporânea, rege este trabalho.

A análise dos fatos contemporâneos encaixa o estudo na história do presente, tão ao gosto dos atuais historiadores. No entanto, a religião do candomblé situa sua emergência de fenômeno de longa duração (no contexto braudeliano) no presente. As raízes africanas da religião projetam-se no passado, mas as explicações de sua permanência vêm para o presente onde a história da espiritualidade continua sendo construída.

Compreender os anseios, as angústias, o sofrimento dos homens de hoje que procuram na religião amparo e solução para melhorar a própria vida é compreender a mentalidade dos homens.

É poder explicar valores que regem os comportamentos individuais e sociais. Ligar a espiritualidade na sua conformação e a necessidade de educar põe em relevo a própria educação como tática de inserção do indivíduo na sociedade. A preocupação de educar, no contexto social, faz com que ela o reflita e com ele interaja.

Educar para o Candomblé significa a institucionalização das escolas das roças e dos terreiros. Escolas alternativas não deixam de ser espaço institucional onde se transmitem valores culturais, onde se reproduz e cria-se o conhecimento.

A educação que o candomblé proporciona é uma visão de mundo tradicional, alimentada pelas lendas e mitos, inclusive o das origens.

Mantém o respeito e a hierarquia assentados na ancestralidade, no tempo da iniciação, no respeito que se deixa ver nas atitudes, nos comportamentos, no sentido de família que é a comunidade do terreiro. Certamente, os valores ali vigentes numa sociedade laicizada, muitas vezes materialista, altamente competitiva onde predominam os valores individuais, poderia conflitar com a vida dos terreiros. Não é o que acontece em geral, mesmo considerando o sentido de vida comunitária e de auxílio mútuo que existe nessas casas.

Pais e mães de santo mostram-se paternais, procurando ajudar a transmitir valores religiosos. Outras casas revestem-se da função de prestadoras de serviços,

encaixando-se no ritmo da vida capitalista, colocando o lucro como objetivo principal. A ele acorrentam os "favores" prestados.

As escolas do candomblé socializaram-se e dão aos seus adeptos um instrumental de leitura do mundo através do conhecimento que transmitem.

Há um modo praxiológico, que visa o conhecimento das relações objetivas e dialéticas entre as estruturas e as disposições estruturadas nas quais se atualizam, e é um duplo sucesso de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade.

Embora as escolas públicas desde sua instalação, na primeira república, também tenham se preocupado com as noções de democracia, cidadania e liberdade, permanece o preconceito étnico.

O problema pede soluções definitivas por carrear por si a exclusão de muitos alunos.

Os conteúdos da educação formal nas escolas públicas devem ser revistos para serem despojados de preconceitos que entravam seu funcionamento e impedem a realização de seus desideratos. Mas também se impõe serem revistos métodos e currículos dos cursos de formação de docentes, que neles devem ver corrigida a permanência de valores arcaicos de uma sociedade tradicional.

A presença da religiosidade afro leva a uma negociação entre uma religião de permanência - onde se mexe, cresce e vive e morre - e uma religião de minoria que se sente diferente.

Ao se basear em entrevistas feitas com o "povo de santo" perseguiu-se a identificação da espiritualidade de pessoas anônimas que sustentam uma religião que percorreu e percorre circuitos quase marginais, os da maioria. Espiritualidade que é gênese e corpo de uma identidade cultural.

A análise feita buscou redefinir a identidade religiosa urbana dos grupos periféricos da cultura institucionalizada em moldes convencionais.

Procurou-se fixar outros limites, em particular para as questões culturais que articulam suas explicações do mundo e critérios de orientação do comportamento.

Em outra direção, compreender como se enlaçam a religiosidade e a vida cotidiana, tendo-se sempre em conta o individual inserido no social da cidade.

O candomblé educa ao iniciar seus adeptos, procura manter a tradição como legitimidade do culto, herança, fidelidade a um passado transformado em história mítica são sinônimos das raízes espirituais do candomblé.

História mítica significa a veiculação obstinada a um passado concebido como um modelo intemporal, expressa num ponto de vista adotado conscientemente e inconscientemente, cujo caráter deverá ser visto e testado por esse significado refletido através do argumento único do ensino dos antigos.

Ao criar escolas as comunidades religiosas preenchem um dever de caridade com o próximo, inerente à maioria dos credos, dando contornos práticos à espiritualidade, bem como sistematizam e se permitem repelir o conhecimento mal estruturado de muitos adeptos.

Não há de se pensar que os diferentes níveis culturais dos pais e mães de santo alteram esse conhecimento. Eles são alicerçados aos fundamentos, campo sagrado e inviolável para os candomblecistas.

Essas escolas podem ser consideradas alternativas, mas cumprem a função da mistificação da cultura que através dela se escoia. Ademais ordena os espaços de convivência e interação que num mundo descontextualizado como o atual se reduz ao aqui e agora.

Politicamente, as casas de culto não se declaram neutras, possuem uma visão transformadora da realidade, comprometida com a mudança social. O compromisso fundamental é com a formação do cidadão.

Pelo que ficou expresso nas falas dos educadores aqui apresentadas, o processo de construção da cidadania, no âmbito das escolas dos Ilês, se faz a partir de pequenos cuidados, da formação de hábitos cotidianos de convivência, de um clima de positividade, de atenções especiais e diárias com todos e com cada um. É um investimento na estruturação interior e exterior da pessoa do educando, construindo e desconstruindo normas, vínculos, conceitos, e que se faz a partir de pequenas coisas, próprias da relação familiar, mas negadas àqueles muitos pobres, que estão fora da família, ou àqueles cuja miséria afetou crucialmente a estruturação familiar e, por isso, perderam esse sentido de proteção, de pertencimento, de aconchego, de lugar. Formar esse cidadão passa pelo processo de formar o ser humano, reconhecido por si mesmo e pela sociedade. Ajudar o educando a elaborar um projeto de vida pessoal, como já referido, e social, é premissa

básica do processo pedagógico tanto das escolas dos Ilês quanto das escolas oficiais atualmente.

Surge o dado político-filosófico diante da pergunta : que cidadão pretende-se formar? Um indivíduo dócil, obediente, cumpridor de ordens, cujo significado ele não compreende, ou um ser crítico, inquiridor, que, diante de cada situação problema, pare, reflita e decida, preocupado com os reflexos da sua atuação para si e para o coletivo? Pretende-se formar pessoas capazes de criar, com outros, a ordem social que elas mesmas querem viver, cumprir e proteger para a dignidade de todos, e apoiá-las para que, conscientemente, deixem a cultura da adesão, da oposição pela oposição, e efetivem o poder de deliberação.

Nesse sentido, toda ação educativa é precedida de uma reflexão sobre o ser humano e da análise do meio concreto de quem se quer educar, ou melhor, de quem se quer ajudar a educar-se. Faltando tal reflexão sobre o homem, corre-se o risco de adotar métodos educativos e maneiras de atuar que reduzem o homem à condição de objeto.

O cenário cultural no qual os educadores, comprometidos com o seu trabalho, refletem sobre a teoria a partir das questões surgidas na prática, torna consistente as ações, influenciando os conteúdos trabalhados, sobretudo os da ordem das relações humanas, que, algumas vezes, a escola formal parece desconhecer ou tratar de maneira episódica.

Nas escolas do Candomblé, a dimensão política, cerne do processo pedagógico, manifesta-se na própria forma como esses saberes – sobretudo éticos e estéticos – são construídos e no tipo de relação que é gerada, implicando os sujeitos envolvidos e a própria instituição com responsabilidades e compromissos que transcendem o espaço da unidade. Busca-se, assim, a inserção e acompanhamento dessas crianças e adolescentes no núcleo familiar, na escola – fazendo com que compreendam que o sucesso na escola formal deve ser um dos principais objetivos dessa fase de suas vidas – e na comunidade de forma ampla. Fortalece-se, dessa maneira, o sentido de pertencimento e de cidadania, procurando-se criar uma cultura democrática e transformadora que sirva de base para todas as relações.

Os espaços educativos dos Ilês são privilegiados para a criação de aprendizagens significativas, de forma contextualizada, onde se propicia o desenvolvimento da ludicidade, do imaginário, da criatividade, da expressão simbólica, dos medos, das alegrias, das fantasias. Esse desenvolvimento é acompanhado de perto,

objetivando-se a ampliação do repertório de experiências das crianças e adolescentes atendidos e promovendo-se seu acesso às artes, à cultura universal, à ética e à estética.

A ação educativa visa ao desenvolvimento de capacidades e à aquisição de conteúdos. A maior parte destes é tratada reiteradamente nas diferentes atividades desenvolvidas, com diferentes graus de amplitude, valorizando-se os conteúdos conceituais (aprender a conhecer), procedimentais (aprender a fazer) e atitudinais (aprender a ser e a conviver) como determinantes e organizadores dos demais conteúdos.

A aprendizagem acontece através da pesquisa, incluindo várias estratégias: observação, jogos, entrevistas, dramatização, diálogos, visitas, excursões, passeios, apresentações teatrais, musicais, balé, desfiles de moda etc. Os conteúdos não são vistos como verdades absolutas, mas como fruto da história da humanidade, em sua tentativa de correlacionar natureza e cultura. Não há separação rígida entre as diversas áreas, buscando-se organizar aprendizagens que requeiram sínteses de conhecimentos procedentes de diferentes áreas.

O projeto pedagógico das escolas abordadas nessa pesquisa considera as raízes étnicas dessas crianças, tendo-se em vista levá-las à percepção de que a sua peripécia pessoal se articula com o processo histórico-social das classes populares. Nessa direção vão sendo analisadas as contradições, os antagonismos presentes nesses processos de encontro de raças, línguas e culturas e a própria produção da cultura regional, a sua expressão artístico-cultural enquanto processo histórico, enfatizando-se o presente, conectando-o com o passado e com perspectivas futuras, buscando-se a origem da formação como cultura. Utilizam-se ainda as diferentes linguagens e manifestações artísticas como forma de despertar a consciência a partir de uma concepção dialética de ser humano e cultura. Não se reduz a arte a uma mera função cognoscitiva, a uma mera expressão de vivências emocionais.

A arte é, sobretudo, uma maneira de despertar para o auto-conhecimento, para o processo de sentir de cada sujeito, além de apresentar-se como uma perspectiva de iniciação profissional ou mesmo profissionalizante.

A preocupação com as diversidades existentes na sociedade e com as formas de superar o preconceito e a discriminação é o parâmetro ético que norteia. O estudo da formação histórica do povo brasileiro, de seus movimentos e mecanismos, criados em diferentes momentos como formas de resistir à dominação e de preservar sua identidade,

ainda que de forma clandestina, oportuniza aos educandos o conhecimento de suas origens. Promove a auto-estima das crianças e adolescentes, como seres humanos, despertando-os para a compreensão do seu próprio valor, para a autopercepção mais elaborada, que facilita a abertura para o diálogo com o outro. Isso pressupõe romper com as visões dominantes, hegemônicas, trabalhando a cultura de raiz do educando como fundante de sua identidade e articulando-a com as demais culturas, com o conhecimento de outros povos e de suas expressões, na perspectiva da pluralidade cultural.

O trabalho se realiza, prioritariamente, em pequenos grupos, em que todas as resoluções dos problemas se constroem na interlocução com o outro. Isso cria o sentimento do *socius*, do companheiro, do pertencimento a um grupo, com responsabilidade e sentido.

Procuram-se fazer com que a ambiência tenha uma organização fundamentada na reciprocidade, na cooperação. As normas disciplinares nascem do consenso do grupo.

A identidade é trabalhada a partir da diferença e das intervenções do educador em nível individual e grupal, cuidando-se para não deixar que papéis e funções se cristalizem em cada pequeno grupo e permitindo que a identidade do sujeito continue a se construir.

Tanto as escolas dos Ilês, quanto as escolas oficiais de ensino trabalham inspirados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas seguintes áreas básicas: *Pluralidade e pertinência cultural*- estudo da história das formas organizativas da sociedade e da idéia de cidadania expressa em cada sociedade ou situação estudada ou vivida, tendo como foco o respeito e a valorização da diversidade étnico-cultural; *Ética e convivência social*- análise dos diversos valores presentes em cada sociedade estudada, problematizando-se os conflitos existentes nas relações humanas e buscando-se novas formas de convivência; *Meio ambiente e ecologia humana* – formação baseada em informações concretas, valoriza comportamentos ambientalmente corretos e busca formar a consciência ecológica mediante a construção de práticas de intervenção, partindo da dimensão mais próxima e expandindo-a; *Educação para a saúde e sexualidade* – motivação para o auto-cuidado e o cuidado ambiental. Quanto à sexualidade, considera o repertório dos educandos, possibilitando a reflexão e o debate sobre posturas, crenças, tabus e valores, sem invasão da intimidade. Transmite informações estruturantes em ambas as dimensões, não impondo valores por meio de julgamentos; *Trabalho e consumo* – formação que visa contribuir para o esclarecimento e discernimento das relações entre

trabalho e consumo; o conhecimento das leis trabalhistas; os debates sobre dilemas, incertezas e transformações do mundo do trabalho; a desigualdade do acesso a bens e serviços; o consumismo e as armadilhas do consumo e os direitos dos consumidores. Analisam-se e buscam-se alternativas de inserção no mundo do trabalho.

Foi possível perceber que esses temas são trabalhados nas escolas dos Ilês de forma direta e indireta, com base nas diferentes propostas e das faixas etárias, transversalizando esses elementos entre si e com outras áreas do conhecimento por intermédio de eixos temáticos como organizadores da ação educativa e, em torno deles, procura-se ordenar os conteúdos, visando uma intervenção global, cujo núcleo central é a educação para a cidadania.

A partir dessa ótica, os conteúdos são organizados em Projetos de Trabalho que propiciam um percurso consistente e sinérgico entre os objetivos a serem alcançados e a apropriação desses conhecimentos pelos educandos. Tais projetos geram situações de aprendizagem reais e diversificadas, possibilitando aos educandos opinarem, decidirem, pesquisarem, debaterem, na tentativa de resolver situações problemáticas.

Com a tentativa de uma organização curricular, busca-se um trânsito mais consistente entre a teoria e a prática, seja clareando a intencionalidade pedagógica, seja aprofundando um sistema conceitual de referência que atue como suporte para o educador no seu papel de facilitar a mudança e a evolução das concepções dos educandos.

Optar pelos chamados “temas transversais” como áreas básicas significa desenvolver uma ação educativa que favoreça o desenvolvimento de pessoas autônomas, críticas e solidárias, capazes de formular os seus próprios valores. Significa acreditar na possibilidade de antepor-se à concepção compartimentada do saber que, algumas tantas vezes, parece caracterizar a educação formal.

É optar por uma educação com um enfoque ético que, complementando a ação escolar, privilegia as questões problemáticas da sociedade, tais como a estética, a violação dos direitos humanos, a deteriorização ecológica, a falta de identidade cultural, a discriminação, a violência, entre outros. É politizar conteúdos, buscando auxiliar o educando a se situar criticamente no mundo. É reconhecer e encarar o conflito e educar por meio dele. É ajudar o educando a conhecer a diversidade da espécie humana, buscando contribuir para a sua tomada de consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. É reconhecer a importância de fazer conexões com a

vida cotidiana, expandindo a ação para além do espaço das escolas, o que lhe confere um nível mais amplo, extra-instituição.

O processo de avaliação pretende ser formativo, contínuo, global, adaptado à diversidade, auto-avaliativo e recíproco (educandos e educadores).

A avaliação é tomada como guia orientador do processo de ensino e de aprendizagem, no sentido de comprovar os resultados reais do que se ensina. Leva em conta os objetivos, como norteadores, mas sobretudo considera o processo de cada educando.

Como as escolas dos Ilês não estão autorizadas a emitir um histórico escolar com as disciplinas da base nacional comum do currículo oficial de ensino, mesmo porque não é este o objetivo, mas incentivar o ingresso e permanência das crianças e adolescentes na escola pública. Criou-se uma relação de parceria com as escolas circunvizinhas, visando formular estratégias para a gestão escolar que possibilitem uma melhor qualidade do ensino público.

Como contribuição, estas escolas numa dialética entre educadores perceberam que as aprendizagens que os educandos realizam na escola oficial serão significativas na medida em que estes consigam estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos já construídos anteriormente. É fundamental, portanto, que a intervenção educativa possibilite uma atuação ativa do aluno na interação com os conteúdos de ensino. Nesse sentido, a sala de aula deve se transformar em um espaço privilegiado para a observação, a reflexão e a confirmação ou revalidação de hipóteses. O enfoque do ensino da cultura afro-brasileira devem permear pela resolução de problemas. Assim, os alunos vão construindo aproximações sucessivas sobre o que buscam compreender. O professor atua nesse processo como um mediador entre hipótese inicial do aluno e o conhecimento já construído socialmente, elaborando questões que possam representar boas situações - problema. Por essa razão, o plano dos professores da escola oficial deve ser organizado em torno de projetos didáticos que favoreçam a flexibilidade da ação pedagógica. As situações não devem estar previamente formalizadas, ao contrário, devem possibilitar um contexto funcional dos conteúdos, em que as aprendizagens se tornem compatíveis com o seu sentido social.

A característica essencial de um projeto de trabalho é ter um objetivo compartilhado por todos os envolvidos para se chegar a um produto final, em função do qual todos trabalham. Além disso, os projetos permitem dispor do tempo didático de forma flexível, pois sua duração corresponde ao tempo necessário para se alcançar um objetivo: pode durar alguns dias ou alguns meses. Esses projetos e caracterizam por ser uma tarefa coletiva, composta de diversas etapas. Para sua execução é preciso planejar, prever, dividir responsabilidades, aprender conhecimentos específicos relativos ao tema em questão, desenvolver capacidades e procedimentos específicos, aprender a trabalhar em grupo agindo de acordo com as normas, valores e atitudes esperadas, controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial. Essa característica de partilha do planejamento, inerente ao desenvolvimento do projeto, favorece o necessário compromisso do sujeito que aprende com sua própria aprendizagem, pois esta é muito mais produtiva quando o grupo que realiza o projeto conta com a participação de cada um no esforço para o alcance de uma meta comum.

Pretende-se, dessa forma, pôr a escola em relação com a comunidade e, sobretudo, trazer professores e alunos a possibilidade de eleger conteúdos com sentido real e de sugerir trabalhos que tenham significado para quem os realiza e para a comunidade de dentro e de fora da escola. Espera-se abrir as portas da escola e estabelecer uma comunicação mais verdadeira entre o que se produz lá dentro e o mundo em que ela está inserida, refiro-me aqui a cultura afro brasileira e ao ensino ministrado pelas escolas dos Ilês de Candomblé.”Os projetos potencializam a gestão pedagógica, ampliando o universo de participação da comunidade escolar, incluindo diretores, professores, alunos, pais e comunidade local”.¹²⁸

As influências sociais somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo, pois, além do acesso e novos conhecimentos, o aluno tem a possibilidade de construir instrumentos de compreensão da realidade e participação em relações sociais, políticas e culturais.

Em relação aos professores das escolas oficiais de ensino que na atualidade terão que ministrar aulas sobre História da África e Cultura Afro Brasileira e que nesse trabalho foi elucidado a contribuição dos Ilês para esses profissionais, devem buscar a formação contínua.

¹²⁸ Depoimento da Educadora Mãe Regina do Ilê Axè Iemanjá Ogum té de Diadema-São Paulo

O dia-a-dia do professor, mesmo quando todas as propostas didáticas estão previamente organizadas, é sempre atingido por uma série de imprevistos de diferentes ordens. O contexto de sala de aula exige uma reorientação constante de suas ações, seja para atender às demandas dos alunos, seja para incorporar decisões do âmbito da gestão escolar. Nesse sentido, a imagem de uma prática educativa controlável, em que uma série de medidas concretas consegue atender às necessidades do professor, não corresponde à sua realidade profissional.

A formação de professores para o ensino de cultura afro-brasileira busca expressar as condições efetivas da prática docente, os obstáculos materiais, as relações hierárquicas, os conflitos, a imprecisão dos objetivos. Nesse sentido, os conhecimentos do professor devem destinar-se primeiramente a serem reinvestidos na sua prática, possibilitando a construção de novas competências. No entanto, eleger a prática educativa como contexto norteador da formação não explicita necessariamente qual a concepção metodológica adotada, ou seja, se a ação formativa oportuniza uma conduta ativa do professor no processo de formulação e validação da proposta pedagógica que está sendo construída.

Através da tematização da “prática pedagógica”, uma reflexão contextualizada sobre as intervenções realizadas pelo professor, concretiza-se a oportunidade de analisar os problemas que comprometem a realização dos seus objetivos de ensino. O desafio de superá-los exige uma prática reflexiva, ou seja, a compreensão da situação-problema, a concepção de um plano que conduza à meta, a ativação dos seus conhecimentos de referência, a articulação de estratégias para a execução desse plano e uma avaliação que determine se a meta foi ou não alcançada. O saber fazer do professor é compreendido como algo sobre o qual se pode pensar e reconstruir.

Nessa perspectiva, o professor tem assumido a condução do processo pedagógico refletindo coletivamente, antecipando possíveis hipóteses de resolução, observando a repercussão da nova forma de intervenção e, principalmente, gerando a oportunidade de construção de novos conhecimentos pedagógicos.

As ações formativas devem ter como referência o âmbito da prática pedagógica e a estratégia de problematizar os efeitos que dela decorrem, o que confere ao professor o papel de investigador, sujeito da sua ação profissional. As propostas de formação estão

organizadas dentro da rotina de trabalho, acontecendo em diferentes momentos e com propósitos diversos.

Os professores compreendem a importância de participar dos espaços de formação e, pouco a pouco, estão se apropriando dos instrumentos de uma prática reflexiva; elaboram documentos com esse propósito, realizam filmagens de situações em sala de aula, acompanham e discutem o trabalho de outros professores. E, o mais importante: essas oportunidades de desenvolvimento profissional fortalecem o seu compromisso com a qualidade de aprendizagem dos seus alunos. Assim, conclui-se que os esforços para que a experiência escolar dos alunos seja significativa e prazerosa é real e que para isso é importante trocar experiências também com escolas não formais de ensino, que já possuem a vivência do ensino da cultura afro brasileira.

Pode-se inferir que a convivência na diversidade da qual os praticantes das religiões afro-brasileiras são um exemplo, é um importante exercício para praticar a Educação para a Diversidade que tanto se debate atualmente nos meios educacionais, institucionais ou não. A perspectiva da Educação Intercultural pode trazer valiosas contribuições para a superação de estereótipos de toda ordem. Os estereótipos esquematizam, as representações rudimentares e simplificadoras atravessam o tempo e as gerações - as representações resistem e são pouco suscetíveis de modificações - procedem de uma estandardização da diferença. Dão freqüentemente uma imagem errônea, *não fundamentada e injusta* do outro. Aborda a intercultura como um projeto que busca conjugar universalismo e relativismo porque, segundo ela, é no colocar-se em jogo, na relação, no confronto real que podemos descobrir semelhanças e diferenças... *o eu, o outro*, experimentando uma nova possibilidade de se tornar *nós*. A tolerância religiosa, a aceitação do sincretismo, a convivência na diversidade que estas religiões propugnam representam um importante canal de comunicação social de combate à xenofobia e fanatismos de toda ordem, infelizmente tão em voga atualmente e tão necessários para fomentar na escola, o respeito à cultura do “outro” que, nada mais é, como foi dito acima, uma parte do “eu”, do “nós” que compõem o coletivo dos sujeitos dos processos educativos.

Conforme hipótese apresentada no início da pesquisa, pode se ter a percepção de que ela se confirma através dos dados coletados e pelo processo decorrente da participação dos estudos de cultura negra como exigência atual do MEC

FONTES

Locais onde as entrevistas e investigações foram realizadas

TERREIRO ILÊ OPÔ AFONJA – Salvador – Bahia.

TERREIRO MARAKETO – Salvador – Bahia.

TERREIRO GANTOIS – Salvador – Bahia.

TERREIRO ILÊ AXÉ IGINO OLU ORACI – Salvador – Bahia.

ILÊ de Candomblé ASÈ TI KETÙ ODE GIRANLOYA – Santo André – São Paulo.

TERREIRO BATE FOLHAS – Salvador – Bahia.

TERREIRO ILÊ AXÈ OBALUAIÊ OXUM – Mauá - São Paulo.

TERREIRO ILÊ AXÈ IEMANJÁ OGUM TÉ– Diadema – São Paulo.

TERREIRO ILÊ AXÈ OJÚ YÁ OMI – Santo André – São Paulo.

TERREIRO ILÊ AXÈ ODÉ YONLY – Mauá – São Paulo

TERREIRO ILÊ DE CANDOMBLÉ OXUM – Mauá – São Paulo

DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO- São Paulo

BIBLIOGRAFIA

ADEIKOYÁ, Alumiyiwa Anthony. Yorubá: **Tradição Oral e História**. São Paulo: Terceira Margem Editora, 1999.

ANDREWS, George R. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. São Paulo: EDUSC, 1998.

AURÉLIO, L. Pires. **Tolerância / Intolerância**. Enciclopédia Einaudi, Editora Portuguesa. Lya Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 1996.

BARROS, José Flávio Pessoa de; NAPOLEÃO, Eduardo. Erifè Òrisà. **Uso Litúrgico e Terapêutico dos Vegetais nas Casas do Candomblé Jeje Nagô**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

BASTIDE, Roger. **Estudos Afro-Brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BENISTE, José. **Jogo de Búzios: Um Encontro com o Desconhecido**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.

BERKENBROCK, Volney. **A Experiência dos Orixás: Um Estudo sobre a Experiência Religiosa no Candomblé**. 2^a Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BONETI, Lindomar Wessler. **A Produção do Conhecimento como Fator de Inserção Social**. Rio Grande do Sul: Unijui, 1999.

BOSI, Alfredo. **Dialetica da Colonização**. São Paulo: Cia das Letras, 1992. BOURDIEU, Pierre. **Escritos e Educação**. 3ª Ed. São Paulo: Vozes, 2001. BOURDIEU, Pierre. Sociólogo. São Paulo: Ática, 1983, pág. 66.

BRAGA, Júlio. **A Cadeira de Ogã e Outros e Outros Ensaios**. Rio de Janeiro: Pallas, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de Outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

_____ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Lei nº 9.394 de 20 de Novembro de 1996**.

_____ **Lei nº 10.639 de 2003**. Inclui obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10/01/2002. Seção 1. p.1.

_____ **Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o plano de educação e dá outras providências. In: BRASIL. Congresso. Senado. 500 anos de legislação brasileira. 2. ed. Brasília, 2001c. CD3: Brasil República.

BURKE, Peter; POTER, Roy (org.). **Linguagens: Indivíduo e Sociedade**. São Paulo: UNESP, 1993.

CACCIATORE, Olga Guedole. **Dicionário de Cultos Afro-Brasileiros**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1988.

CARREN, Ana C. F. **Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural**. In Educação & Sociedade XXII, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhada do Labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares Africanos na Bahia**. Rio de Janeiro: Cia Brasileira de Letras, 2001.

COOL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COSTA, Maria Luiza Andreozzi. **Piaget e a intervenção psicopedagógica**. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

DÁVILA, Jerry. **Diploma of whiteness race and social policy in Brazil, 1917-1945**. EUA: Duke University Press, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 7 . ed., São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**, São Paulo: Scipione, 1991.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Abor, 1989.

JOAQUIM, Maria Salete. **ABEBE**. Petrópolis: Vozes, 1993.

GOMES, Nilma L.A. **Contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro**. In: SILVA, P.B.G.; BARBOSA, L.M.G.A de (Org). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EDUSCAR, 1997.

GOMES, Nilma L.A. **Educação Cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, E. (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

GROSSI, Éster P. **Os centenários de Piaget e Vigotsky**. Folha de . Paulo, 02 de outubro de 1996.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HERNANDÉS, Fernando & VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JONES, James. **Racismo e Preconceito**. São Paulo: Edgar Bluchen Ltda/USP, 1973.

LASCIO, Eduardo de. **O Candomblé: Um Caminho para o Conhecimento**. São Paulo: Cristalis Editora e Livraria Ltda, 2000.

KEIL & MONTEIRO. **Construtivismo x positivismo**. In: GROSSI, E. P. & BORDIN, J. A. **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LA TAILLE, Yves et al. Piaget, Vigotsky, Wallon : **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Afiliada, 1992.

LIGIERO, Zeca. **Iniciação ao Candomblé**. 4^a Ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 1998.

MEIHY, L. C. S. B. **Manual de História Oral**. 2^a Ed. São Paulo: Loyola, 1998.

LOPES, Helena T. **Educação e Identidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 63, p. 38-41, 1987.

MARTINS, João B. **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Paulo: USFCar, 1998, p. 32.

OUTHWAIT, Willian, BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Tradução de Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cobra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PIAGET, Jean. **Seis estudos em psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969

PINTO, Regina P. **Movimento Negro e educação do negro: a ênfase na identidade.** Caderno de Pesquisa, n.86, p. 25-38, 1993.

PRANDI, Reginaldo. **Herdeiras do Axé: Sociologia das Religiões Afro-Brasileiras.** São Paulo: Hucitec/USP, 1996.

_____. **Mitologia dos Orixás.** 2^a Ed. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

_____. **De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião.** *Revista USP*, São Paulo, nº 46, pp. 52-65, junho-agosto 2000.

REHFEIR, C. Francisca. **Candomblé e Salvação: A Salvação na Religião Nagô à Luz da Teologia Cristã.** São Paulo: Loyala, 1995.

ROMANELLI, Otaíza O. de. **História da Educação no Brasil (1930-1973).** Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Relações Raciais e rendimento escolar.** Caderno de Pesquisa, n.63 p.19-23, 1987.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagô e a Morte.** Petrópolis: Vozes, 1986. SILVA, Wagner Gonçalves da. **Orixás da Metrôpole.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SIQUEIRA, Sônia. **A História da Espiritualidade Brasileira: A Espiritualidade Afro do Candomblé**, anais da XXI reunião da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica. Rio de Janeiro: 2001.

VALLE, LÍlian do. **A Escola e a Nação. As Origens do Projeto Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

YUS, Rafael. **Temas transversais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

