



A MENINA DE OYÁ: CONTRIBUIÇÕES DECOLONIAIS E INCLUSIVAS AO AMBIENTE ESCOLAR

Mariana Semião de Lima¹

<https://orcid.org/0000-0001-8014-6285>

Norma Silvia Trindade de Lima²

<https://orcid.org/0000-0001-6728-4675>

RESUMO

O objetivo deste ensaio é procurar afirmar o candomblé como uma comunidade de saber, pautada em matizes e ancestralidades africanas, (re)inventada nas brechas e fissuras de um Brasil colonial violado, extrativista e expropriador de humanidades negadas a povos e culturas que foram extirpadas de seus territórios e escravizadas à revelia. E, nesse sentido, passível de contribuir com o ambiente escolar, orientado por princípios antirracistas, inclusivos e decoloniais. A discussão inspira-se na outridade possível a partir da narrativa de uma jovem, nascida e educada em um terreiro de candomblé, em ocasião de encontros narrativos durante os meses de janeiro e fevereiro de 2022, na cidade de Campinas-SP, para uma pesquisa de doutorado em Educação, em andamento. Frente à necessidade de afirmar a sua existência na escola, no início de sua escolarização, a jovem ressignifica a experiência de si e, quiçá, dos outros, ao dialogar e partilhar sua cosmopercepção com seus pares.

Palavras-chave: Infância; Candomblé; Educação; Racismo; Inclusão.

THE GIRL FROM OYÁ: DECOLONIAL AND INCLUSIVE CONTRIBUTIONS TO THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT

The objective of this essay is to seek to affirm Candomblé as a community of knowledge, based on African nuances and ancestry, (re)invented in the breaches and fissures of a violated colonial Brazil, extractive and expropriator of humanities denied to peoples and cultures that were extirpated from their territories and enslaved in absentia. And, in this sense, capable of contributing to the school environment, guided by anti-racist, inclusive and decolonial principles. The discussion is inspired by the possible otherness from the narrative of a young woman, born and educated in a Candomblé *terreiro*, on the occasion of narrative meetings during the months of January and February 2022, in the city of Campinas-SP, for a research PhD in Education, in progress. Faced with the need to affirm her existence at school, at the beginning of her schooling, the young woman re-signifies the experience of herself and, perhaps, of others, by dialoguing and sharing her cosmoperception with her peers.

Key words: Childhood; Candomblé; Education; Racism; Inclusion.

LA NIÑA DE OYÁ: APORTES DECOLONIALES E INCLUSIVOS AL ÁMBITO ESCOLAR

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora de educação infantil na rede de educação da Prefeitura Municipal de Vinhedo – SP. E-mail: <marisemi168@gmail.com>.

² Doutora em Educação, docente no Departamento de Ensino e Práticas Culturais e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: <normatl@unicamp.br>.

RESUMEN

El objetivo de este ensayo es buscar afirmar al Candomblé como comunidad de saberes, a partir de matices y ancestralidades africanas, (re)inventadas en las brechas y fisuras de un Brasil colonial violado, extractivo y expropiador de humanidades negadas a pueblos y culturas que fueron extirpados de sus territorios y esclavizados en ausencia. Y, en ese sentido, capaz de contribuir al ambiente escolar, guiado por principios antirracistas, inclusivos y decoloniales. La discusión se inspira en la alteridad posible a partir de la narrativa de una joven, nacida y educada en un *terreiro* de Candomblé, con motivo de encuentros narrativos durante los meses de enero y febrero de 2022, en la ciudad de Campinas-SP, para una investigación doctoral en Educación, en curso. Ante la necesidad de afirmar su existencia en la escuela, al inicio de su escolarización, la joven resignifica la experiencia de sí misma y, quizás, de los demás, al dialogar y compartir su cosmopercepción con sus pares.

Palabras clave: Infancia; Candomblé; Educación; Racismo; Inclusión.

PONDERAÇÕES NECESSÁRIAS

Todos os dias minha avó antes do meu almoço, enrolava o Kelé³ com um pano branco, colocava meu contra-egun⁴ nos braços e dava meu chapéu branco. Como eu era muito nova nem me importava com o que os outros pensariam, pois para mim era algo normal e deveria ser respeitado. Porém ao longo dos dias era perceptível que as crianças ao redor zombavam, perguntavam sobre e não entendiam o motivo de eu estar careca e usar meus adereços. Então teve um dia que eu cheguei em casa e pedi para minha mãe me ajudar a contar minha história para as outras crianças, que eu era uma princesa e para me proteger usava tudo aquilo (Excerto de narrativa de Menina de Oyá, 17 anos).

O presente ensaio analisa a experiência de uma jovem, em seu início de escolarização e a necessidade de afirmar a sua existência enquanto candomblecista, na escola. Parte de uma narrativa, como fonte empírica, recorte de uma pesquisa de doutorado em educação, em andamento. Destaca a contribuição do candomblé, como uma comunidade formativa, em uma sociedade na qual o racismo é um grande desafio para sujeitos que não integram a normativa hegemônica colonial. Fomenta o diálogo sobre as possibilidades educacionais em práticas afrodiaspóricas que potencializam a visibilidade de corpos e saberes, historicamente subalternizados e produzidos como ausentes. A noção de diáspora, aqui adotada, refere-se aos deslocamentos forçados e desumanos impingidos aos povos africanos em direção às Américas, processo que produziu efeitos culturais, subjetivos e tantos outros (LIMA, 2021).

³ O Kelé é um colar de miçangas, de vários fios, unidos por firmas que os iniciados usam, justo ao pescoço, durante a iniciação e até três meses depois.

⁴ Trança de palha da Costa que os iniciados levam amarrada aos dois braços, bem apertada, abaixo do ombro.

O candomblé, ou melhor, os candomblés, enquanto práticas afrodiaspóricas, emergem como (re)existências às negações de humanidade, ontológicas e cosmogônicas empenhadas pelo projeto colonial e racista da modernidade (NASCIMENTO, 2016).

O eurocentrismo, como uma perspectiva política de conhecimento, instaurada na modernidade ocidental, sustentou a ideia de universalismo também nas esferas da economia, política, estética e subjetividade (DUSSEL, 2005). Os modelos advindos da Europa foram encarados como o ápice do desenvolvimento humano e as outras formas de vida foram tratadas como primitivas, atrasadas, não-humanas, criando assim o mito da superioridade racial/branca no qual o colonizador e tudo o que se referia a ele era visto como bom, puro, bonito, inteligente, fazendo com que os colonizados se identificassem e assumissem a cultura branca (FANON, 2008).

Para Mbembe (2018) o mito da superioridade racial foi necessário para fundamentar o poder do hemisfério ocidental, que se considerava o lugar global mais civilizado do mundo.

A invenção de raça, ferramenta primordial para a exploração capitalista e escravocrata, foi inventada pelo colonialismo, num processo brutal de discriminação que visava o tratamento de seres humanos como mercadorias (FANON, 2008, MBEMBE, 2018, CESÁRIE, 2020). A crença de que os brancos eram superiores do resto do mundo foi amplamente difundida e justificada pelo racismo científico, a exemplo, o circo de horrores dos zoológicos humanos.

Ao discutir as práticas e representações coloniais que operam sobre as subjetividades, sobre o corpo e o poder, Fanon (2008) produziu uma crítica ao colonialismo, processo determinante para a constituição do racismo e que invisibiliza histórias e saberes legítimos. Segundo o autor citado, a construção da subjetividade em uma estrutura social colonialista define oportunidades e barreiras para os indivíduos ao longo de sua vida. Desse modo, ao pensar o dilema desaparecer ou branquear, Fanon sugere a ação a partir de uma tomada de consciência, inaugurando uma nova possibilidade de re-existir, como fez a Menina de Oyá, em sua história.

Escritas essas linhas iniciais, vale ressaltar, o lugar de fala de quem escreve este ensaio: mulheres iniciadas em comunidades de matriz afrodiaspórica (uma capoeirista e outra

kota⁵ de candomblé de tradição congo-angola), que participam em ambientes acadêmicos, cujos esforços visam tensionar e ampliar referências epistêmicas hegemônicas e monoculturais na direção de uma educação inclusiva, antirracista e descolonizadora, sobretudo com respeito à contribuição de comunidades e saberes gestados em ancestralidades afro-brasileiras, pois concordamos com Santos (2020) de que justiça social implica justiça cognitiva/epistêmica. E, nessa perspectiva, destacamos a inclusão como um princípio educativo e de dimensão cultural pluriversal, posto que cultura e educação são interfaces de práticas formativas que incidem sobre processos de subjetivação (LIMA, 2019).

Educação não se reduz à escola, ainda que se trate de uma instância formativa de excelência, socialmente referendada. Reiteramos uma concepção de educação centrada em culturas, dada a legitimidade de práticas e saberes de diferentes comunidades e pessoas, como outros espaços formadores, para além do ambiente escolar e que podem, inclusive, colaborar significativamente com a escola:

Pensar educação e cultura, corpo e mente de forma interseccionada, envolve considerar que processos educativos se constituem em práticas culturais, o que posiciona a noção de cultura como um eixo central na circulação de saberes e nos modos de educar e aprender em espaços formativos particulares. [...] Quando se trata de cultura(s), refere-se a processos tecidos cotidianamente em espaços e tempos, em que há pessoas partilhado crenças, olhares, modos de agir e dizeres que produzem sentidos e significados (re)inscritos e (re)escritos em memórias e histórias (LIMA; MENDES; FERNANDES, 2020, p. 321).

Nosso objetivo neste ensaio é procurar afirmar o candomblé como uma comunidade educacional-formativa de saber, pautada em matizes e ancestralidades africanas, capaz de tensionar a colonialidade do saber, ser e poder, a partir da discussão da narrativa de uma jovem candomblecista no ambiente escolar e a partilha de sua cosmopercepção afro-brasileira em sua turma, nos anos iniciais de seu processo de escolarização. Isto posto, referendamos as bases legais para uma educação inclusiva e antirracista e, por fim, tecemos algumas considerações (quase) finais.

⁵ Kota no candomblé de nação congo-angola, ekedi no candomblé de nação ketu ou cambone na umbanda, são nomes dados para um cargo feminino de grande importância. Assim como os ogãs, elas não incorporam seus orixás de cabeça. São responsáveis por acompanhar, zelar e cuidar dos orixás dentre outras funções nos terreiros.

EDUCAÇÃO E OS VENTOS (IM)POSSÍVEIS

lansã foge ligeira e transforma-se no vento
lansã tinha muitas jóias, que usava com orgulho.
Uma ocasião resolveu sair da casa,
Mas foi interpelada por seus pais.
Disseram que era perigoso sair com tantas jóias
E a impediram de satisfazer seu desejo.
Oiá, furiosa, entregou suas jóias a Oxum
E fugiu voando, rápida, pelo teto da casa,
Arrasando tudo o que atravessasse seu caminho.
Oiá tinha se transformado no vento (PRANDI, 2001, p. 301).

lansã (no Brasil) ou *Oyá* (na África) é uma das inúmeras divindades que existe nos cultos de matriz afrodiaspórica; é um orixá feminino associado aos ventos e às tempestades. Na Nigéria, o Rio Niger é dedicado a essa divindade e é conhecido como *Odo Oyá*, o rio de *Oyá*. Como nos explica Theodoro (2010, p. 103), “*O-ya significa ela rasgou em iorubá, que nos dá uma ideia de vento desastroso em sua passagem*”.

Não bastasse seu poder devastador de uma tempestade, lansã, segundo a mitologia, pode se transformar em um búfalo, tem papel importante nos funerais, pois partilha segredos da vida e da morte e o seu culto está relacionado aos ancestrais, já que é considerada a mãe de Egun⁶ (THEODORO, 2010).

Na mitologia banto, a correspondente ao orixá lansã é a Inquice⁷ *Matamba* também é chamada de *Amburucema*, *Bamburucema*, *Caiangô*, *Incoijamambo* ou *Nunvucurema*. O nome *Matamba* é proveniente do Reino de Matamba, que atualmente corresponde à Baixa de Cassange, na região da província de Malanje, em Angola. Para Fonseca (2014), o referido reino resistiu, por muito tempo, às tentativas do colonialismo português e a sua conquista na década de 1630 por *Nzinga Mbandi* foi fundamental para a resistência à invasão portuguesa e para a criação de uma nova identidade para o povo angolano.

Ao recorrer à narrativa de lansã, mitologia afro-brasileira, desejamos refletir sobre a possibilidade de nos transformarmos em “vento”, em movimento, e problematizar o que encontramos em nosso caminho relacionado com a hierarquização e a subalternização de

⁶ Egun – termo das religiões de matriz africana para alma ou espírito de pessoa falecida, iniciada ou não, não purificada.

⁷ Inquice (inkise ou *nkisi*) é a designação das divindades nos candomblés angola-congo equivalente a orixá.

saberes, culturas e gentes, sobretudo no contexto escolar – espaço formativo fundamental às novas gerações e implicado na construção de subjetividades e visão de mundo. Ademais, a narrativa que trazemos aqui é de uma filha de santo⁸, que socializa a sua experiência a fim de perspectivar cosmogonias afro-brasileiras, como um campo de referências outras no cotidiano escolar.

Outrossim, apesar do Estado brasileiro, nos anos de redemocratização, ter sido signatário de documentos e mecanismos internacionais baseados no reconhecimento e legitimidade da diferença, e de a Constituição Federal (BRASIL, 1988) ter assegurado a educação como laica, um direito inalienável, e reconhecido em seu Art.º 242 a pluralidade étnica da sociedade brasileira e a contribuição de diferentes culturas na formação identitária do povo brasileiro, permanecemos ainda distantes de que tais conquistas estejam asseguradas. Ainda que a inclusão seja um princípio constitucional e educacional, pautado na legitimidade da diferença, há decerto descompassos cruéis entre o usufruto legal de direitos conquistados, as políticas públicas e as práticas culturais/escolares, tendo em vista o cenário recorrente da desigualdade e exclusão, reiterado pelo modelo hegemônico/formativo ainda eurocentrado, racista e sexista (LIMA, 2019).

Se por um lado, a pluralidade étnica é constituída por diferentes matrizes e matizes, por outro, o Brasil é engendrado historicamente por preconceitos monoculturais, racistas e colonialistas, que dificultam a garantia do que é estabelecido na lei, em se tratando dos diferentes conhecimentos, comunidades e práticas, sobretudo no ambiente escolar (LIMA, 2019).

A Lei n.º 10639/03, alterada pela Lei n.º 11645/08, que promoveu a modificação no Art.º 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório no currículo oficial o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, tem demandado, de forma ainda tímida, que as culturas e saberes produzidos pelos povos africanos e afrodiáspóricos sejam incluídos e apresentados nos currículos escolares.

⁸ Filha de santo – pessoa que se submeteu ao processo de iniciação para servir de suporte à descida dos orixás entre os humanos. O mesmo que *iaô*.

Na educação escolar, as escolhas literárias, segundo Santiago (2020), ensinam os privilégios e imperativos do que é ser branco e o que é ser negro enquanto a rica sabedoria da cultura africana e afro-brasileira ainda é silenciada e desconhecida:

[...] a falta de aporte africano e afro-brasileiros no cotidiano da Educação Infantil também se caracteriza como um epistemicídio; é fundamental que as crianças negras e brancas tenham contato com a literatura, que hajam personagens protagonistas negros, que conheçam contos africanos, que vejam obras artísticas africanas, que conheçam cientistas negros e descobertas feitas por eles, que conheçam grandes civilizações africanas e que saibam que África é um continente repleto de países com diferentes culturas, línguas e diversidade ambiental. Em uma sociedade marcada pelo racismo, como a brasileira, a produção de subjetividades em torno da criança negra caracteriza-se pela negação e distorção histórica em favor de uma perspectiva unívoca e monocultural eurocêntrica (SANTIAGO, 2020, p.162).

Neste cenário, a importância das mudanças na LDB, direcionadas pela Lei n.º 10.639/2003, para a valorização e desmistificação das imagens e representação das culturas e saberes do continente africano, se faz necessário.

OS CANDOMBLÉS: ESPAÇOS EDUCACIONAIS DE EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Não somos as primeiras a falar sobre candomblés e educação. Alguns trabalhos acadêmicos tratam as relações entre o candomblé e a educação escolar, como podemos conferir em Oliveira (2014), Queiroz (2015), Botelho (2005) e Guedes (2005). Outros tantos trabalhos como os de Conceição, L. (2006), Correia (2009), Falcão (2010), Moura (2017) e Conceição, E. (2019) falam da vivência e o lugar das crianças e a “pedagogia” de transmissão de saberes em terreiros de candomblé.

Os candomblés são entendidos não só como uma religião, mas modos de vida elaborados no Brasil a partir da presença de elementos culturais africanos na diáspora que carregam saberes, costumes e valores (NASCIMENTO, 2016). Fazem parte das chamadas religiões de matriz africana, donas de uma vasta herança cultural do velho continente africano.

Utilizamos a palavra candomblé no plural – “candomblés” – , pois há uma grande variedade de práticas culturais de matriz africana, que poderia ser pensada de forma generalizada ao ser chamada singularmente. Os candomblés formados como vivências

brasileiras, em articulação com as culturas africanas, indígenas e cristãs, recebem diferentes denominações como xangô, batuque, tambor de mina entre outros. Se diferenciam não só pela localização geográfica, mas também pela forma como executam suas práticas (NASCIMENTO, 2016).

Como afirma Theodoro (2010), todos os cultos de matriz africana demonstram grande respeito à Terra e cultuam a natureza. Segundo Nascimento (2016), em tudo o que existe no mundo e em todos os lugares (no chão, na encruzilhada, no cemitério, na mata, no rio, no mar), as divindades estão presentes e são representadas, ainda que com diferentes nomes: orixás, inquices, voduns.

A experiência de pertencimento de uma criança a uma comunidade de candomblé congo-angola oferece saberes e conhecimentos, diferentes daqueles transmitidos pela escola, e que são considerados os únicos legítimos pela epistemologia hegemônica/dominante. Esta, a partir do projeto de colonização, serviu para homogeneização de todo o mundo e a desvalorização e supressão de práticas de conhecimento contrárias a seus interesses, como apontado por Santos e Meneses (2009).

Santos e Meneses (2009) utilizam o termo epistemicídio para a prática de destruição de saberes, costumes e conhecimentos não aceitos pela cultura ocidental/branca e imposta aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos pela “missão salvadora” da colonização. E destacam o desperdício de experiências sociais, tendo em vista a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. A partir dessa lógica de apagamento do que não é reconhecido como válido pelo pensamento ocidental, dois universos se formam dentro de uma mesma realidade – os de lá e os de cá. Santos (2009, p. 23) define esse sistema como pensamento abissal:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível.

O pensamento abissal segundo Santos (2009, p. 24) produz a *“a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha”*.

A educação escolar, em geral, pauta-se nesse pensamento ao eleger e privilegiar apenas o conteúdo eurocêntrico, em detrimento de outros saberes e atores sociais, ao não incluir e apresentar em seus currículos a vasta contribuição da sabedoria afro-brasileira e africana.

Em outros termos, o colonialismo, operante no âmbito jurídico-político, ao dominar e subjugar povos e nações (SANTOS, 2009; CANDAU; OLIVEIRA, 2010), desdobra-se em dimensões da vida social como: colonialidade do poder, do saber e do ser, que sobrevive e se atualiza em nosso cotidiano. As relações sociais continuam desiguais e o conhecimento legitimado e valorizado ainda está centralizado no modelo universal forjado na matriz de poder capitalista, eurocentrado e colonial/moderno, como afirma Quijano (2009).

O conceito de colonialidade refere-se a uma lógica (desumana) constitutiva da matriz mundial de poder capitalista, um legado do colonialismo. Toma a noção de raça como pedra angular, categoria mental da modernidade, decodificando as diferenças numa classificação racial/étnica e hierárquica da população do mundo:

O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano) (GROSFOGUEL, 2019, p. 59).

É importante ressaltar que a colonialidade, como dispositivo multifacetado e capilarizado na vida material e subjetiva da existência, está intrinsecamente ligada à estrutura/matriz colonial de dominação e poder à qual a América Latina, a África e a Ásia, foram submetidas a partir da conquista. A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a colonialidade do poder, do saber e do ser unificada/subjetivada pelo sujeito colonizado, também concebido por Maldonado-Torres (2019), ao seguir Fanon, como um condenado.

Para Fanon (2008) o processo de dominação colonial foi determinante para a constituição do racismo e do ser negro. A cultura europeia, apresentada como expressão universal de civilização, subjetiva o colonizado a abrir mão de tudo o que lhe compõe e, assim, aproximar-se ao máximo possível do universo do colonizador para ser reconhecido como

humano (identificado com o homem branco). Colonialismo e racismo foram modos socialmente criados de ver e viver no mundo.

O racismo pretende a subalternização do colonizado e das suas *“formas de aproximação com o mundo e a elaboração de práticas cotidianas (jeitos de cantar, rezar, comer, louvar os ancestrais, festejar, lidar com a natureza, etc.) produzidas pelos descendentes de africanos”* (SIMAS, 2021, p. 104). Nesta esteira, também é produzido o racismo religioso, fenômeno no qual as religiões de matriz africana e afro-brasileiras são alvos sistemáticos de violência, e discriminação de suas práticas ritualísticas e suas cosmogonias, por estarem intimamente relacionadas à tradição cultural de povos negros.

No entanto, há contraposições em curso no âmbito do pensar e do agir que reconhecem que o mundo é diverso, complexo. As epistemologias do Sul propõem a análise e o reconhecimento de diferentes chaves de compreensão do mundo, tipos de interpretação e intervenção de conhecimentos possíveis (SANTOS; MENESES, 2009). Não estamos falando aqui do sul geográfico global, mas o sul concebido *“metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”* (SANTOS; MENESES, 2009, p. 13).

As religiões de matriz africana operam uma outra forma de olhar o mundo, uma visão diferente da lógica epistêmica ocidental/moderna: binária, excludente e hierárquica. Nessa perspectiva, podemos dizer que os candomblés se utilizam da diferença colonial e se estabelecem como uma das epistemologias do sul. Por meio de um conhecimento “outro”, ancestral, se movimenta afetando, educando e desconstruindo o modelo universal.

Não fossem os valores civilizatórios e racistas cristalizados na mente de nossa sociedade (BOTELHO; NASCIMENTO, 2012), que legitima determinadas referências culturais e desqualifica outras tantas, as casas de candomblés, além de espaços privilegiados de preservação da herança religiosa e cultural afro-brasileira, também poderiam tornar-se parceiros da ação educativa e formativa de jovens e crianças que nunca vivenciaram esses lugares:

Os processos educativos nos candomblés são concebidos por meio de uma educação integral. Não se divide o saber, não se separam as disciplinas, somam-se os valores éticos e filosóficos ao cotidiano (BOTELHO; NASCIMENTO, 2012 p. 75).

Ainda segundo os autores citados, tais ambientes são considerados espaços favoráveis para processos educativos polissêmicos pois a vivência cotidiana é a principal ferramenta para que filhos e filhas de santo, como são chamados, passem por uma diversidade de experiências.

Conhecimentos culinários, indumentárias, ervas, danças, a relação com a natureza, com as pessoas e com as divindades, dentre outros aspectos, mostra a importância das comunidades de candomblés para o desenvolvimento de potencialidades de todas as pessoas pertencentes a esses espaços, inclusive as crianças.

INFÂNCIA E COSMOPERCEÇÃO AFRO-BRASILEIRA: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Tensionando o termo cosmovisão, usado no ocidente, como uma lógica cultural que favorece o visual, Oyèrónké Oyèwùmí (2002) introduz a noção de cosmopercepção, no debate acadêmico, como uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais que privilegiam diferentes sentidos ou, até mesmo, uma combinação destes.

Em consonância com essa perspectiva, optamos pela pesquisa narrativa (auto)biográfica, valendo-nos de entrevistas narrativas biográficas, compreendidas como relatos acerca de experiências de vida, dispositivos privilegiados na produção de fontes orais (BRAGANÇA, 2018). Elegemos, para este ensaio, o excerto da narrativa de uma das jovens, participante na pesquisa de doutorado que se encontra em andamento, sobre o seu processo de escolarização, nos anos iniciais.

Um dos cuidados éticos/metodológicos da pesquisa foi, durante os encontros narrativos guiados por conversas, convidar os narradores a escolher um nome fictício para que suas identidades fossem preservadas e se mantivessem em sigilo. A jovem participante que nos forneceu a sua narrativa optou por “Menina de Oyá”, não só por ser filha de Iansã, mas porque um dos seus sambas-enredo favorito é “*Maria Bethânia: A menina dos Olhos de Oyá*” (CAVACO, 2016), que colaborou para a conquista do título de campeã do carnaval do grupo especial do Rio de Janeiro no ano de 2016 pela Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira (ou simplesmente Mangueira).

Ao priorizarmos a narrativa da experiência de uma menina negra em sua própria voz, e dessa forma ouvir a história de um sujeito que foge aos padrões da sociedade dominante, buscamos, como destacado por Passeggi e Souza (2017, p. 11):

um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implica princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções.

Trata-se de uma perspectiva epistemopolítica, que segundo Passeggi e Souza (2017) coloca no meio do processo a capacidade de reflexão do sujeito. Permite conceber uma epistemologia do Sul (SANTOS, 2009) em contraposição *“aos critérios positivistas e coloniais que desqualificam a legitimidade da palavra de quem foge aos padrões de racionalidade do adulto, de sexo masculino, branco, letrado”* (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 11).

Menina de *Oyá* nos conta que tomou seu primeiro banho de folhas ainda na barriga de sua mãe. Quando bebê, durante as atividades litúrgicas e dias de festa, era acolhida e embalada por todos os membros da casa de candomblé, cuidado comum de acontecer com todas as crianças em comunidades de terreiro como destacado por Souza (2016), pois responsabilizar-se por elas, as crianças, é um dever de toda a comunidade, como bem apontado no provérbio africano de origem banto, da África do Sul, *“é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”*.

Nos candomblés, todas as experiências tornam-se fonte de transmissão de conhecimento. Segundo Bâ (2010), devemos considerar que na educação tradicional africana de sociedades orais, a experiência integra-se à vida. O ensinamento é ligado a qualquer incidente ou acontecimento trivial da vida ficando gravado na memória das crianças.

Menina de *Oyá* foi crescendo e aprendendo sobre comidas, folhas, ervas, grãos, ouvindo a sabedoria compartilhada pelos mais velhos e mais velhas. Uma simples ida ao mercado, em busca de ingredientes para a comida de um orixá, ou para a compra de artigos religiosos, era fonte para novos conhecimentos. Ela aprendeu a dançar, dançando nas rodas durante os xirês e ouvindo as cantigas que contam as narrativas das divindades vindas do continente africano.

O candomblé para ela era sua casa, sua família, seu mundo. Por isso, quando o *taramesso*⁹ foi consultado e confirmou sua iniciação, não houve dúvidas que, aos seis anos de idade, ela estava preparada para estreitar seu vínculo com seu orixá e aprofundar conhecimentos sob a orientação das pessoas mais velhas.

A iniciação é um momento muito importante na vida da pessoa candomblecista. É a preparação para receber o orixá que orienta a sua cabeça, envolvendo rituais de limpeza, purificação, recolhimento e renascimento, que duram geralmente um período de 21 dias. Após essa primeira etapa dentro do terreiro, ocorre o tempo de resguardo, também chamado de “preceito” ou “obrigação”, com duração de três meses. Durante esse período, as pessoas iniciadas, necessitam cumprir restrições como vestir-se de branco, cobrir o kelé e a cabeça ao sair de casa, não frequentar festas, aglomerações, e para adultos, além de tudo isso, há a necessidade de mudança de hábitos e comportamentos da vida pessoal e social. Como dizem, é preciso se distanciar do mundo cotidiano para evitar importunações, tristezas e problemas futuros. O resguardo após a iniciação é um dos períodos mais difíceis para qualquer candomblecista, pois é o momento da volta para as suas atividades cotidianas, no qual sem dúvida será notado por todos e podendo ser discriminado por alguns. Foi nesse período que menina de *Oyá* chegou em seu primeiro ano no ensino fundamental: cumprindo seu resguardo de iniciação no candomblé.

Passados dez anos de sua feitura, ao responder sobre o que mais a marcou no período em que ia para a escola ainda de preceito, a menina de *Oyá* identifica o racismo religioso sofrido no ambiente escolar, ainda que a avó materna cobrisse diariamente, da vista das pessoas, a cabeça raspada e o precioso colar – Kelé - que usava.

Nesse contexto, poderíamos muito bem discorrer sobre o racismo religioso sofrido no ambiente escolar por crianças candomblecistas, como já investigado por diversos estudos. Mas é aqui que destacamos a força de uma criança construída por meio do seu pertencimento a uma comunidade de terreiro.

Como ela nos narra, estar de cabeça raspada, usar kelé e contra-egum, não a incomodava, ela achava natural. Isso nos mostra o legado da cosmogonia e cosmopercepção

⁹ Mesa sobre a qual é realizado o jogo da adivinhação, pelo “olhador” que fica sentado em frente a ela, ficando do outro lado o consulente. Do quimbundo: mutala, mesa + mesu, olho = “mesa de olhar”.

afro-brasileiras presentes nos candomblés, em especial, a ausência de binarismos. Não há certo/errado, feio/ bonito, bom/ mal. Como uma genuína filha de Iansã, decide transformar as marcas e símbolos de seu pertencimento ancestral que carrega no corpo e significam sua ligação com o seu orixá em narrativa compartilhada com seus pares. Seu desejo e a sua necessidade era que as outras crianças a respeitassem a partir do acesso à sua experiência no terreiro.

Grada Kilomba (2019) discute sobre a máscara utilizada por Anastácia como um instrumento concreto que fez parte do projeto colonial europeu de silenciamento e violência. Além de evitar que os africanos escravizados comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, a principal função da máscara era implementar um senso de mudez e medo. A máscara impedia o sujeito colonizado de revelar verdades mantendo o sujeito branco protegido de reconhecer o conhecimento do “outro/a”.

É do lugar de “outridade” que a pequena menina de *Oyá* partilha sua experiência com seus colegas do primeiro ano do ensino fundamental, enfrentando e subvertendo o perigo da objetificação, típico do racismo religioso. Ela não espera ser representada por determinadas pessoas “especialistas” em nossa cultura. A sua experiência formativa em uma comunidade de terreiro lhe proporciona orgulho de seu pertencimento e oferece condições para criar a sua narrativa de criança candomblecista. Em uma roda de conversa de início do dia, a própria menina de *Oyá* narra sua história. Como qualquer menina de seis anos gostaria de ser, ela afirma ser uma princesa, descendente de uma forte rainha guerreira. Explica para as outras crianças que, como forma de proteção, usa o precioso colar de sua mãe ancestral e que este não pode ficar visível para os inimigos. Fazendo referência ao terreiro de candomblé, que conhecia como a palma de sua mão por ter sido criada desde muito pequena ali, disse que seu castelo ficava longe, estava bem protegido e vigiado por guardas e plantas. Para o fato de sua cabeça raspada, contou que era uma princesa um pouco diferente, que fazia parte de um exército de mulheres e essa era a marca principal das guerreiras.

As crianças de sua turma entraram nesse mundo desconhecido para elas, trazido pela pequena menina de *Oyá* e ela, esperta como era, foi inserindo características e detalhes de sua mãe Iansã para as dúvidas que foram surgindo durante essa conversa.

Ponto importante a ser destacado nessa experiência, é a sabedoria e conhecimento da pequena criança candomblecista ao narrar as suas origens carregadas de significados e simbolismos. Todo esse conhecimento transmitido de geração a geração faz parte da fidedignidade das memórias individual e coletiva e mostra o respeito e a importância das palavras nas sociedades orais (BÂ, 2010).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

Este ensaio não pretende esgotar a discussão sobre os candomblés como comunidades de saber, educacionais-e formativas, mas referendar experiências e práticas sociais em religiosidades mobilizadas em espaços-tempos afro-brasileiros de re-existências; ademais, afirmar tais territórios como produtores e salvaguardas de epistemologias do Sul. Destarte, numa mirada descolonizadora, antirracista e inclusiva, tomando a escola como uma possível interlocutora, percebemos, a partir da escuta e narrativa da experiência de uma criança candomblecista no ambiente escolar, a contribuição e possibilidade de uma infância outra. Trata-se de seguir pistas no cotidiano da experiência de que é possível *“um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço, subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente”* (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36).

Nesse sentido, acessar e aprender com as epistemologias do Sul viabiliza a possibilidade de tensionar a visão monocultural imposta como legítima e universal, a partir do (re)conhecimento e (i)materialidade da pluralidade de cosmopercepções, diferentes chaves de compreensão e interpretação de mundos em seus modos de ser, sentir, dizer, crer e fazer.

Quando a menina de *Oyá* cria uma narrativa com outros tempos e espaços para falar sobre a importância da sua ancestralidade afro-brasileira em um lugar de perspectiva educacional eurocêntrica, elitista, sexista, racista e excludente (LIMA, 2019), ela, como o vento, mobiliza uma atitude decolonial (MALDONADO-TORRES, 2019) que emerge a partir de sua experiência como criança de um terreiro de candomblé.

A expressão atitude decolonial, aqui, não é utilizada para falar sobre seu questionamento crítico e sua visão de mundo, mas para dizer sobre o seu entendimento e

ação, a partir de sua perspectiva local, existencial. Dessa forma, a potência de sua abordagem promove desafios aos conceitos da modernidade euro/estadunidense naturalizados no ambiente escolar e absorvidos “ingenuamente” por seus pares.

Os candomblés como espaços de epistemologias do Sul opostos à hegemonia política do conhecimento não podem sozinhos mudar o mundo, mas podem se tornar pontos de partida para uma dimensão epistemológica outra, em especial no ambiente escolar, colaborando com experiências formativas e afirmativas alinhadas aos princípios inclusivos, antirracistas e descolonizadores.

Quisera sentirmos a potência do vento inspirando nossos movimentos desejosos por deslocamentos necessários e urgentes... ah ... sopro ancestral que refresca, revigora e anima nossas lidas e lutas ... ah, quisera nós ... como a pequena *Oyá*...

*“Raiou, senhora Mãe da tempestade
A sua força me invade, o vento sopra e anuncia!”*

(CAVACO, 2016)

REFERÊNCIAS

BÂ. A.H. A tradição viva. In **História Geral da África**. Vol.1. Metodologia e pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010, p. 167-212.

BOTELHO, D. M. **Educação e orixá: processos educativos no Ilê Axé Iya Mi Agba**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BOTELHO, D.; NASCIMENTO, W. F. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. **Participação** no.17, 21 dez, 2012.

BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L.; BÔAS, L. V. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 65-81.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 08 de 10 de março de 2008.

CANDAU, V. M.; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 2010, v. 26, no. 1, abril, p. 15-40.

CAVACO, A. et al. **Maria Bethânia, a menina dos olhos de Oyá**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.mangueira.com.br/sambaenredo>>. Acesso em 18 fev 2021.

CÉSARIE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CONCEIÇÃO, E. A. **Ninguém nasce sabendo: relações de aprendizado a partir de um candomblé de Salvador-Ba**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019.

CONCEIÇÃO, L. A. A. **A Pedagogia do Candomblé: aprendizagens, ritos e conflitos**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2006.

CORREIA, P. P. **Agô, Orixá! Gestão de uma jornada afro estética-trágica: o relato de um aprendizado e de uma formação pedagógica vivida no candomblé**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

FALCÃO, C.R. **Ele já nasceu feito: o lugar da criança no candomblé**. 100 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2010.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, M.B. Nzinga Mbandi conquista Matamba: legitimidades e poder feminino na África Central. Século XVII. **Anais eletrônicos do XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP**: Santos, 2014. Acesso em 06 fev. 2021.

GROSFOGUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 55-77.

GUEDES, M.G.S. **Educação em terreiros e como a escola dialoga com crianças que praticam candomblé**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2005.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1ª. Edição. Rio de Janeiro: Cogobó, 2019.

LIMA, N.S.T. Capoeira: interfaces na educação e cultura. In: SPIGOLON, Nima I.; NETO, Nicola José Frattari; ATAIDE, Patrícia Costa; CASTRO, Rosa Betânia Rodrigues de. **Tambores, Urucuns e Enxadas: práticas e saberes contribuindo para a formação humana**. Ituiutaba: Barlavento, 2019, p.248-261. Disponível em: <https://asebabaolorigbin.files.wordpress.com/2019/11/tambores_urucuns_enxadas.pdf>. Acesso em: 04 fev 2021.

LIMA, N.S.T.; MENDES, J.R.; FERNANDES, R.S. Capoeira e Educação: pelo movimento, pelas narrativas e pela experiência. In: **Educação, Ciência e Cultura**. v. 25, n. 2, 2020. p. 319-334. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5499>>. Acesso em: 04 fev 2021.

LIMA, N.S.T. Capoeira em diáspora: capturas, insurgências e (re) existências por uma educação decolonial e inclusiva. **Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação**. Vol. 39, no. 4, p. 1-17, out/dez 2021, Florianópolis. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/67913>>. Acesso em: 20 dez 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 27-53.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOURA, B.M. **“Aqui a gente tem folha”**: terreiros de religião de matriz africana como espaços de articulação de saberes. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

NASCIMENTO, W.F. Sobre os candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. **Ensaios Filosóficos**, Volume XIII – agosto, 2016, p. 153-170.

OLIVEIRA, A.G. **A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco**: um encontro com a tradição africana através dos orixás. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, 2014.

OYĒWÙMÍ, O. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415.

PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, 2017, vol. 2, no. 1, p. 6-26.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUEIROZ, K.G.S. **Convivendo com os orixás**: a trajetória religiosa de crianças adeptas ao candomblé e o contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P(orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 73-117.

SANTIAGO, F. Racismo, antirracismo e feminismo negro: a educação das relações étnico-raciais na creche e pré-escola. In: MORO, C.; BALDEZ, E. (orgs.). **EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil**. Dados eletrônicos. [Curitiba]: NEPIE/UFPR, 2020, p.153-174.

SIMAS, L. A. **Umbandas**: uma história do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SOUZA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M.P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. Cortez, 2009, p. 23-71.

SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. Cortez, 2009.

SOUSA SANTOS, B. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, E.G.L. **Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016.

THEODORO, H. **Iansã: rainha dos ventos e das tempestades**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

Revisão gramatical pelas próprias autora.

RECEBIDO 16 DE MAIO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.