

8 - Iká kô dogbá - “Os dedos não são iguais”¹ *Reflexões finais*

Sexta-feira, 3 de junho de 2005. Treze anos depois de ter pisado pela primeira vez no Ile Omo Oya Legi encerro esta que será minha tese de doutorado². Penso que algumas pontas que andei amarrando e desamarrando precisam ainda ser deixadas.

8.1 – Das pontas do candomblé e do racismo

E também da identidade

Sodré se pergunta como designar o conjunto organizado de condições que rege e classifica a ação do indivíduo ou mesmo de um grupo numa situação interativa, permitindo-lhe agir como ator social? De acordo com ele, o termo identidade³ tem sido usado como resposta ao longo do tempo. O pesquisador explica que a palavra vem de *idem* (versão latina do grego *tó autò*, “o mesmo), que resulta, explica, no latim *identitas*, isto é, a permanência do objeto único e idêntico a si mesmo apesar das pressões de transformações interna e externa. Ainda para Sodré:

Dizer identidade humana é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela interseção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências (naturais, psicossociais) e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um “si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento de um “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente. (Sodré, 2000, p.34).

Ao confrontar os pensamentos de Tarde (1919) com o de Jaspers (1953), Sodré se aproxima mais do primeiro porque, de acordo com Sodré,

¹ Expressão em ioruba encontrada em Sodré, 1999, p.229

² Obviamente que não passei todo esse tempo fazendo doutorado. Como já expliquei, cheguei neste terreiro pela primeira vez em 1992, para uma reportagem. O contato foi mantido, iniciado, portanto, antes do doutorado.

Jaspers concebe identidade como estabilidade do comportamento, da continuidade sócio-histórica, ou ainda da igualdade entre elementos, ou seja, descreve, diz Sodré, o sujeito do Iluminismo. Tarde, por sua vez, pensa a identidade não como um cosmo fechado, o que, na avaliação de Sodré, abre caminho para o interacionismo simbólico na formulação identitária. *“Algo assim como o leito por onde corre um rio: aparentemente fixo e predeterminado, o leito transforma-se imperceptivelmente”*. (id., p. 35).

Ainda para Sodré, a identidade é aquilo de que nos lembramos, construímos, inventamos e reinventamos, cuja vivência é alimentada pelo que chama de *“jogos existenciais e narrativos de uma comunidade”*. (id., p. 53).

Também para Hall (2001), a identidade é vista como processo, e processo nada contínuo. Distingue este autor, três concepções a respeito do conceito de identidade. Primeiro se refere ao sujeito do iluminismo, baseado, diz Hall, *“numa concepção da pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele - ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa”*. (id., p.11).

Já a segunda noção de identidade, para este autor, está ligada ao sujeito sociológico e reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas sim, formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos, a cultura dos mundos que ele/ela habitava. *“O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.”* (ibidem).

³ Cf mais sobre essa discussão in:Sodré, Muniz, Claros e Escuros, Rio de Janeiro:Vozes, 2000.

A identidade concebida dessa forma, diz Hall, “costura” o sujeito à estrutura da sociedade. *“Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.”* (id., p.12).

Contudo, afirma este autor, argumenta-se é justamente isso que está mudando e o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes, diz ele, contraditórias ou não-resolvidas.

Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (ibidem).

Esse processo, explica Hall, produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: *“formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”*. (Hall,1987, apud Hall,2001.p.13).

8.1.2 – Identidade Negra

É preciso ainda reafirmar com diversos autores, mas aqui, com Gomes que hoje, a biologia e a genética já comprovaram que os seres humanos possuem a mesma carga genética. De acordo com Gomes, esses estudos são importantes para desconstruir e superar as teorias racistas. Mas, se todos partilharmos de semelhanças como seres humanos, o que nos faz diferentes? Para responder, esta autora se apóia em Denys Cuche:

São as nossas escolhas, a forma como cada grupo cultural inventa soluções originais para os problemas que lhes são colocados pela vida em sociedade e ao longo do processo histórico. Essas escolhas não são simplesmente mecânicas e empíricas. Elas não estão relacionadas somente à adaptação ao meio, mas às disputas de poder entre grupos e povos. Nessas disputas as diferenças são inventadas, e através delas nos aproximamos de uns e tornamos outros inimigos, adversários, inferiores ou “violentos”. (Cucho, 1999, apud Gomes, 2003,p.78).

Para Gomes, apelar para a existência da “raça” do ponto de vista da genética é, atualmente: *“Cair na cilada do racismo biológico. Todos concordamos, diz a autora, que “raça” é um conceito cientificamente inoperante. Porém, social e politicamente, ele é um conceito relevante para pensar os lugares ocupados e a situação dos negros e brancos em nossa sociedade”*. (ibidem).

Se o conceito de “raça” e de “cultura negra” não for politizado, adverte Gomes, caímos fatalmente, diz ela, nas malhas do racismo e do mito da democracia racial. Politizar os termos, contudo, não significa para ela, a entrada para o movimento negro, embora, afirma, isso não deixa de ser uma boa experiência.

Significa saber que estamos entrando em um terreno complexo, em que identidades foram fragmentadas, auto-estimas podem estar sendo destruídas. (...) Refletir sobre a cultura negra é considerar as lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico: os descendentes de africanos escravizados no Brasil. Se partirmos do pressuposto de que o nosso país, hoje, é uma nação miscigenada, diríamos que a maioria da sociedade brasileira se encaixa nesse perfil, ou seja, uma grande parte dos brasileiros pode se considerar descendente de africanos. Porém, refiro-me aqui ao grupo étnico/racial classificado socialmente como negro. (ibidem).

Gomes reconhece que alguns antropólogos tratam com desconfiança a adjetivação de uma cultura como “negra”, mas, de acordo com a pesquisadora, o que importa nesse momento, em sua reflexão, é destacar que a produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negros. Trata-se, para esta autora, de compreender que há uma lógica gerada no bojo de uma africanidade recriada no Brasil que, diz ela, impregna a vida de negros e brancos. Esse processo, de acordo com Gomes, não tem nada de natural, já

que, reconhece, qualquer adjetivação da cultura, seja cigana, judaica, indígena ou negra, é uma construção social, política, ideológica e cultural que, numa sociedade que tende a discriminar e tratar desigualmente as diferenças, passa a ter uma validade política e identitária. (ibidem).

É por isso que Gomes vai dizer que a cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito, afirma a pesquisadora, à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. *“Esse “nós” possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade”*. (ibidem).

Vale também destacar que, para d’Adesky, a religião é uma importante referência de identidade, pois governa a vida espiritual dos indivíduos e mantém, na ordem particular, um conjunto de práticas e valores. (2001, p.51).

8.1.3 – Dialogando com Prandi, Adailton Moreira, Mãe Palmira e Coutinho

Analisando as mudanças sofridas pelo candomblé em nosso país, Prandi afirma que este foi deixando de ser fonte de memória e identidade do negro, o que faz com que o candomblé tenha deixado de ser uma religião étnica. Contudo, diz este autor, um ou outro terreiro possa, remando contra a corrente, buscar inserção no movimento negro. (Prandi, 2005, p.169).

Ultrapassada a primeira metade do século XX, a possibilidade de escolher o candomblé como religião deixou de ser prerrogativa do negro, abrindo-se a religião afro-brasileira para todos os brasileiros de todas as origens étnicas e raciais. (Prandi, 2005, p. 169).

E ainda:

Embora nas regiões de origem continue sendo majoritariamente de negros, já não é apenas uma religião de afro-descendentes; mas uma religião para todos, independente de raça e cor. (op.cit, 214).

Adailton Moreira Costa, filho carnal de Mãe Beata e *Babá egbé*⁴ do Ile Omiojuaro, concorda que o candomblé mudou, porque, ao longo de sua história, precisou se adaptar, inclusive para sobreviver, mas mantém o fundamental de sua tradição. *“Não dá para generalizar e dizer que os terreiros deixaram de ser fonte de memória e identidade do negro. Pelo contrário, os terreiros de candomblé contribuíram e muitas casas continuam contribuindo para o resgate e preservação dessa memória, ainda que ressignificada”*. Segundo Adailton, para se constituir dessa forma, o terreiro não necessariamente precisa estar ligado aos movimentos negros. *“No meu caso, construí minha identidade negra dentro do terreiro de candomblé e depois me tornei militante do Movimento Negro⁵ para tratar das questões que me diferenciam e me excluem. Não podemos dizer que terreiros que não estejam ligados a qualquer tipo de movimento negro não estejam mantendo e resgatando a identidade negra”*, diz Adailton.

O que dizer então de um terreiro como o dirigido por Palmira de Iansã, branca e descendente de portugueses? A resposta é dada pela própria Mãe-de-santo: *“Há uma identificação nossa com a identidade negra. Já disse uma vez que me criei em colégios católicos e, num belo dia, tive meu primeiro transe e minha primeira experiência de incorporação. Dizem que nesse transe falei algo parecido com ioruba, mas como se da África eu não sabia nada? Comecei a estudar para entender o que aconteceu comigo na feitura e foi assim que, mesmo branca, descendente de portugueses e criada em colégio de freira reivindico e me identifico com a cultura negra. Quando falo de meus ancestrais aqui no terreiro falo dos ancestrais da cultura negra, da religião dos orixás. São esses os que reivindico, ainda que sendo branca”*, diz Mãe Palmira.

⁴ Pai da comunidade.

⁵ Adailton participa do Movimento Religioso Afro-brasileiro.



O candomblé mudou e não é só porque atualmente é possível dançar no terreiro com celular.

Adailton também não vê nenhum problema nisso, pelo contrário. “*Não acho que todo negro deva ser do candomblé e não acho que brancos não possam ser do candomblé. Para mim é muito bom que existam terreiros como o de Mãe Palmira porque significam honestamente nossa história e identidade. Mesmo que existam semelhanças e diferenças entre nossas casas. Isso é diferente de dizer que os terreiros deixaram de ser fonte de memória e identidade do negro*”, diz ele. Feitas essas observações já é possível concordar com Prandi:

O mito, agora no Brasil, como elemento constitutivo da religião afro-brasileira, deve fazer sentido não mais exclusivamente para o negro e todo afro-descendente, mas também para o branco que adere à religião dos orixás. Não está mais referido a um passado genealógico, consangüíneo, que identifica e legitima cada tronco familiar, como na África, mas liga espiritualmente cada membro da religião, independente de sua origem étnica, a um dos antepassados que formam o panteão das divindades cultuadas em solo brasileiro. (id., p. 169).

Tanto Mãe Palmira, Adailton Moreira e Reginaldo Prandi falam em tradição, mas também em mudança. Falam em passado da religião, mas em diálogo com o presente. Mãe Palmira, para tentar me fazer entender, mostra o chão do barracão de seu terreiro. “*Vê? todos os pisos são da mesma cor, menos aquele, no centro do barracão, que é branco. Em baixo daquela pedra está plantado o axé da casa. Ali é o sagrado, circundado pelo profano. Nossa tradição é uma tradição viva, um patrimônio vivo*”, diz a Mãe-de-santo. Com o exemplo da Mãe-de-santo fica mais fácil entender as duas distinções que Coutinho faz a respeito do conceito de tradição, uma dialética, outra metafísica. Para este autor, tais concepções possuem implicações políticas, já que correspondem a diferentes práticas de reelaboração do passado e de interpretação da história.

Enquanto prática conservadora, a reiteração da tradição morta e fixa –prolongação de um passado no presente – aparece como restauração das relações sociais existentes, a qual coloca, como diria Paine, “os vivos sob a dominação dos mortos”. Por outro lado, na prática e nos discursos libertários, a tradição – tida como ação criadora do sujeito sobre as formas do passado – é um operador político capaz de refazer a história como patrimônio das camadas populares. Utilizando a distinção realizada pelo peruano José Carlos Mariátegui, esta será designada como “tradição”, e aquela, que reflete o conservadorismo dominante, como “tradicionalismo”. (Coutinho, 2002, p.16).

De acordo com Coutinho, o que predomina no pensamento hegemônico é a concepção metafísica da tradição que, *“tendo como objetivo conservar as relações sociais vigentes, pensa a cultura como objeto, peça de coleção ou mercadoria, desconsiderando o processo pelo qual o homem, por meio de sua práxis criadora, transforma ativamente a realidade cultural”*. (ibidem).

É essa tradição viva e renovada, esse sagrado que, ao mesmo tempo, fortalece e movimenta o axé das comunidades terreiros que Adailton Moreira e Mãe Palmira reafirmam em suas casas. Contudo, para ambos, está longe de acontecer o que Prandi verifica quando o autor fala no movimento de retorno à tradição pelo qual passam muitos terreiros:

(...) voltar à África não para ser africano, nem para ser negro e muito menos pobre, mas para recuperar um patrimônio cuja presença no Brasil é agora motivo de orgulho, sabedoria e reconhecimento público, e assim ser o detentor de uma cultura que já é ao mesmo tempo negra e brasileira, porque o Brasil já se reconhece no orixá, o Brasil com axé. Tem orixá na alma brasileira. (id., p. 241).

Para Adailton Moreira, não dá para dizer que o candomblé é uma religião “de todos” pois ainda há muita falta de informação e equívocos em coisas básicas. Isso porque o candomblé ainda é visto através de paralelos judaico-cristãos. *“Mesmo na televisão, os pais ou mães-de-santo sempre são representados através de estereótipos e caricaturas, sempre são charlatões”*, afirma.

Mãe Palmira concorda: “Se fosse assim, ainda não haveria tanto preconceito. Inclusive, nossas crianças não teriam passado pela experiência de discriminação que passaram e ainda passam”, diz a Mãe-de-santo. O próprio Prandi, nesse mesmo livro afirma que, de acordo com o censo de 2000, o Brasil está menos católico, mais evangélico e menos afro-brasileiro.

Fragmentada em pequenos grupos, fragilizada pela ausência de algum tipo de organização ampla, tendo que carregar o peso do preconceito racial que se transfere do negro para a cultura negra, a religião dos orixás tem poucas chances de se sair melhor na competição (desigual) com outras religiões. Silenciosamente, assistimos hoje a um verdadeiro massacre das religiões afro-brasileiras. (Prandi, 2005, p.236).

Para Adailton Moreira a discriminação do candomblé, na sociedade e na escola, mesmo esse tendo muitos integrantes brancos, é uma discriminação racial. Lembremos aqui o depoimento de Joyce: *“As pessoas me apontavam na rua e também na escola e diziam: Isso é coisa de negro!”* Dona Conceição, mãe de Michele e Alessandra, recentemente me disse que durante muito tempo ouviu o seguinte: *“É negra, só pode ser ladra e macumbeira!”*. Na mesma conversa, Michele, que mudou de escola, revela que já ouviu na nova instituição: *“Cuidado com a Michele, é negra, deve ser macumbeira”*. E dona Conceição interroga: *“Durante quanto tempo nós negros teremos de ouvir isso? Nossa religião é usada pejorativamente contra nós. Isso é racismo e que se perpetua, que me afetou e afeta minhas filhas”*.

Para Adailton, o branco com roupas de santo e com guias também é discriminado. *“São elementos que remetem ao candomblé e a sociedade discrimina por que ‘candomblé é coisa de negro’”,* avalia.

Recentemente, Renato Nascimento, professor de história na escola particular em que Ricardo Nery estuda, promoveu um debate em sala-de-aula sobre religiões. Os alunos deveriam se dividir em grupos e, cada um defenderia seu credo. Apesar de não serem do candomblé, dois amigos se juntaram à Ricardo em solidariedade, foram até seu terreiro, entrevistaram sua avó e voltaram com a tarefa cumprida. *“Achamos maneiro”,* disseram os amigos. De acordo com Renato Nascimento, atividades como essas são raras, mas ele acha importante realizá-las para ajudar a diminuir o preconceito. *“Conheço o Ricardo há muitos anos e sempre soube que ele era do candomblé. Antes ele tinha vergonha, o que piorou muito depois do episódio do Bispo Macedo. Agora ele se assume mais”,* afirma o professor.



No dia 22 de março de 2005, o professor de história da escola onde Ricardo Nery estuda promoveu debate sobre religiões. Cada grupo ou indivíduo falaria da sua religião. Na foto, Ricardo defende o candomblé.

No dia do debate, cada grupo explicou sua fé. O grupo de Ricardo recebeu muitas perguntas. “Sua avó faz feitiço?” “O candomblé é do mal?” “*Mas no terreiro não mora o Diabo?*” Depois de defenderem firmemente o candomblé, o professor se dirigiu à turma e perguntou: “*Será que a sociedade discrimina o candomblé porque vê essa religião como religião de negros?*” A turma, composta nesse dia por 15 estudantes, refletiu. De repente, um aluno chamado Diogo disse: “*Pode até ser, mas acho mesmo é que o ser humano tem medo do desconhecido*”. O restante da turma chegou a conclusão que o candomblé ainda hoje é discriminado por ser visto como “coisa de negro”.

Talvez Diogo e o resto da turma tenham razão. O candomblé, sabemos, é cercado de mistérios, de segredos, do “desconhecido”. No conto

“O embodeiro que sonhava pássaros”, portugueses implicavam e perseguiram um vendedor de pássaros negro, portador das mais belas aves.

Os portugueses se interrogavam: onde desencantava ele tão maravilhosas criaturas? Onde, se eles tinham já desbravado os mais extensos matos? O vendedor se segredava, respondendo um riso. Os senhores receavam as suas próprias suspeições: teria aquele negro direito a ingressar num mundo onde eles careciam de acesso? (Couto, 1990, p.65).

Quem sabe, na poesia de Mia Couto esteja uma pista para se pensar sobre tudo o que foi dito acima e sobre uma questão a respeito da qual minha orientadora, professora Vera Maria Candau e eu nos confrontamos em algumas de nossas discussões ao longo da elaboração desse trabalho. Embora não a enfrentemos aqui, perguntávamos: *“Por que a religião é o núcleo duro da discussão sobre diversidade?”*

8.2 – Das pontas da escola

Alguns caminhos apontados por Candau e Moreira

Candau e Moreira (2003) ressaltam que, em inúmeros momentos de trabalho com docentes de redes estaduais e municipais, em diferentes cidades do país, têm sido confrontados com a angústia destes em conferir uma orientação multicultural às suas práticas. Ao mesmo tempo, dizem, as dúvidas expressas por parte de muitos docentes têm sido acompanhadas de significativas experiências, tanto no âmbito das escolas como de outros espaços de educação não formal, propondo-se a afirmar as vozes e os pontos de vistas de minorias étnicas e raciais marginalizadas e de homens e mulheres das camadas populares. (id,p.23).

Em recente pesquisa sobre “O multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil”⁶, afirmam esses autores, foram entrevistados sete pesquisadores(as) brasileiros(as) cujo objeto de estudo é o multiculturalismo.

⁶ Sob a coordenação de Antônio Flavio Barbosa Moreira e com a participação de docentes e discentes da UFRJ e da UERJ.

Todos(as) mostraram-se associados(as) ao que se pode chamar de multiculturalismo crítico (Stoer & Cortesão, 1999), correspondente a uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistam no mesmo espaço. Para todos(as), uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas, requer uma postura que supere o “daltonismo cultural” usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar. (id., p.161).

Contudo, nem as experiências positivas realizadas em algumas escolas, nem o esforço teórico de aproximação e avanços a respeito dessa análise permitem, segundo Candau e Moreira, “*considerar que uma orientação multicultural numa perspectiva emancipatória (Sousa Santos, 2003) costume nortear as práticas curriculares das escolas e esteja presente, de modo significativo, nos cursos que formam os docentes que nelas ensinam*”. (id., p.157).

Estamos ainda, dizem estes autores, distante do que Connell (1993) denomina de justiça curricular, pautada, a seu ver, por três princípios: (a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade. Para o autor, afirmam Candau e Moreira, o critério da justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado.

Considerando as especificidades e a complexidade do panorama social e cultural deste início de século, sugerimos que a concepção de justiça curricular se amplie e se compreenda como a proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento às relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades. Quer-se favorecer, como consequência, a redução, na escola e no contexto social democrático, de atos de opressão, preconceito e discriminação. (id., p.157).

A discriminação, para Candau e Moreira pode adquirir múltiplos rostos, referindo-se tanto a caráter étnico e caráter social, como a gênero, orientação sexual, etapas da vida, regiões geográficas de origem, características físicas e relacionadas à aparência e a grupos culturais específicos. Talvez, dizem os pesquisadores, seja possível afirmar que

“estamos imersos em uma cultura, na qual a demarcação entre “nós” e os “outros” é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, “inferiores”, por diferentes características identitárias e comportamentos”. (id.,p.163).

Os dois educadores referem-se, ainda, a situações que muitos relatos⁷ evidenciam que a escola é palco de preconceitos de diversos tipos. No entanto, a cultura escolar tende a não reconhecê-los, já que:

Está impregnada por uma representação padronizada da igualdade – “aqui todos são iguais”, “todos são tratados da mesma maneira” – e marcada por um caráter monocultural. Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados. Caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade. (id., p.164).

Por fim, Candau e Moreira insistem que a problemática da discriminação é certamente complexa e precisa ser trabalhada com base em uma perspectiva multidimensional.

No entanto, questionar o “silêncio” que a aprisiona é fundamental. Falar abertamente sobre a discriminação com os(as) alunos(as), para alguns dos(as) professores(as) entrevistados(as), assumia quase um caráter antipedagógico. Outros(as), no entanto, consideram ser muito importante enfrentar o assunto na sala de aula, precisamente para elucidar o sentido ideológico que o encobre. (ibidem)

E ainda:

Não basta acrescentar temas, autores, celebrações etc. É necessária uma releitura da própria visão da educação. É indispensável desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente. O caráter monocultural está muito arraigado na educação escolar, parecendo ser inerente a ela. Assim, questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade constitui um passo fundamental. Contudo, favorecer o processo de reinventar a cultura escolar não é tarefa fácil. Como afirmam os(as) educadores(as), exige persistência, vontade política, assim como aposta no horizonte de sentido: a construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente democráticas, construídas na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva do multiculturalismo emancipatório (id., p.166).

⁷ Em recente pesquisa (Candau,2003) realizada com o objetivo de identificar as diferentes manifestações do preconceito e da discriminação nas escolas.

Durante o período que observei a escola João da Silva percebi o quanto esse caráter monocultural está, como dizem Candau e Moreira, “*arraigado na educação escolar*”. Algumas raras experiências que buscavam inserir a discussão sobre a diversidade permanecem à margem. Lembremos o relato de uma das professoras que organizou uma atividade com esse objetivo que mostra o quanto a mudança é difícil. “*É um trabalho muito individual. É difícil convencer os próprios colegas (...). Mas eu acho esse debate muito importante. Precisamos pensar mais sobre o multiculturalismo e sobre a discussão de cultura e identidade dentro das escolas. É preciso imaginar outras alternativas, que incluam, inclusive, a discussão sobre religiões*”.

8.3 – Das pontas da minha hipótese

O fio-de-conta que uso é de Xangô

Na introdução de seu “Multiculturalismo Revolucionário”, McLaren diz: “*Tento não mostrar a raiva e o desespero aos meus alunos e alunas, muitos dos quais tentam encontrar em meus escritos algum caminho claro e rápido para dismantelar permanentemente as estruturas de opressão que aprisionam o espírito e endurecem os corações de tantos irmãos e irmãs na luta*” (2000b:11).

Resgatando a hipótese que apresentei no começo dessa pesquisa dizia que nas comunidades de terreiros existem inúmeras crianças e adolescentes. Como vimos, elas ou pertencem à família do pai ou mãe-de-santo ou estão ligadas aos filhos e filhas-de-santo dos terreiros. Vimos também que, assim como os adultos, essas crianças são iniciadas no candomblé, desempenham funções específicas, recebem cargos na hierarquia dos terreiros e manifestam orgulho de sua religião.

Prandi (2005) sinaliza que, na sociedade de hoje, o jovem não mais aprende convivendo com os mais velhos.

O conhecimento através da escrita, cujo acesso se amplia com a aquisição de livros, com as consultas às bibliotecas, e agora com a navegação na internet, não tem limites, e muito menos segredo. Tudo está ao alcance dos olhos e nem é preciso esperar. Etapas do aprendizado podem ser queimadas, nada parece deter a vontade de saber. (id.,p.43, 44).

Para o pesquisador, essa nova maneira de conceber o aprendizado, a idade e o tempo interferem muito nas noções de autoridade religiosa, hierarquia e poder religioso, dando lugar a contradições e conflitos no interior do candomblé, questionando a legitimidade do poder dos mais velhos, provocando, diz o autor, mudanças no processo de iniciação sacerdotal.

Acredito que Prandi faz essas considerações baseando-se em observações em terreiros por ele pesquisado. Em todas as casas que observei e/ou entrevistei o respeito dos jovens para com os mais velhos, bem como à hierarquia dos cargos é absoluto. Observei isso nas mais diversas circunstâncias, fosse em atividades propriamente do candomblé ou em situações cotidianas. Minha hipótese também imaginava que na escola, porém, essas crianças e adolescentes são invisibilizadas e silenciadas. Com a aprovação da Lei de ensino religioso no Rio de Janeiro (da forma como foi instituída e está sendo aplicada)⁸ a situação, no meu modo de ver, se agravou mais ainda. A invisibilidade e o silêncio a que essas crianças e adolescentes estão submetidas aumentou. Associei minha hipótese a um *fiode-conta para*, depois de tanto caminhar, dizia, verificar com que *fiode-contas* chegaria ao final da pesquisa. Assim, com base nas minhas observações, com base nas entrevistas realizadas com as crianças que praticam candomblé, além de seus pais e com base nas entrevistas realizadas com professores e professoras de ensino religioso, afirmo que o Estado do Rio de Janeiro vai na contra-mão de esforços gigantescos que educadores e educadoras críticos, emancipadores ou revolucionários, no

⁸ Aqui, renovo o sagrado em minha hipótese-*fiode-conta* a partir da conversa com professores de umbanda para os quais, o grande problema não é a Lei de Ensino Religioso, mas a forma como está sendo aplicada.

Brasil e em diversos países, fazem, apesar de todas as dificuldades que aqui também foram apresentadas e outras sobre as quais sequer falamos.

Como vimos, os professores e políticos que defendem o ensino religioso confessional, argumentam que esta é uma forma de garantir a diversidade da sala de aula. Contudo, acredito que é nessa prática que se materializa o que McLaren chama de multiculturalismo conservador. Ao argumentar que diferentes grupos culturais serão igualmente reconhecidos na sala-de-aula, o governo do Estado do Rio deseja assimilar os estudantes considerados de “outras religiões” a uma ordem social injusta hegemônica pelo catolicismo e pelos evangélicos. Como diz McLaren, (e como vários depoimentos de alunos que praticam candomblé demonstraram) “o pré-requisito para “juntar-se à turma” é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura”. (op.cit, p. 115). O ensino religioso confessional silencia alunos e alunas de candomblé e de umbanda e joga para muito longe, por exemplo, a perspectiva de “justiça curricular” defendida por Connell (1993) e recuperada por Candau e Moreira (2003).

Mais que isso, digo que o Estado do Rio de Janeiro está cometendo um crime. E, por assim concluir, não consigo, a exemplo de McLaren, disfarçar a raiva enquanto procuro, junto com esses educadores, um caminho para eliminar mais essa estrutura de opressão. Portanto, o fio-de-conta que uso ao finalizar essa pesquisa é o fio-de-conta de Xangô, orixá da justiça, para denunciar que não há justiça na forma como essa lei foi aplicada e para dizer que se formos todos educadores críticos, emancipadores e revolucionários não ficaremos calados, nem imobilizados. Talvez, esse possa ser um elemento que se deva agregar: se quisermos, de verdade, ser críticos, emancipadores e revolucionários teremos de sair de traz do muro da neutralidade e mostrar o que somos na *práxis* educacional revolucionária.

Isso inclui dizer que sentimos raiva e amamos e amamos e sentimos raiva enquanto pesquisamos/sonhamos/educamos/ lutamos.

8.4 – Das pontas sobre “nós” e os “outros”

Conversa com Skliar: para desassossegar o que disse antes

É o que discutimos nessa pesquisa. “Nós” e os “Outros”. E ainda: essa relação com a educação. Enquanto interrogava a educação buscando alguma pista, algum caminho através de formulações novas ou nem tanto e novos conceitos, ou nem tão novos assim, a voz de Skliar me acompanhava e me desalojava de lugares onde já me colocava segura.

Reafirmando Lárez (2001), Skliar diz que há uma história, uma herança, um *monumento testamentário* naquilo que chamamos de educação. E nessa história, diz o pesquisador, *“a pergunta pela educação se volta sobre nós mesmos para nos obrigar a olhar bem. Olhar melhor nossa pergunta, pois toda pergunta pode ser também um abandono, uma obstinação, ou então um cruel convite à sinceridade. Então: o que é que perguntamos quando perguntamos sobre a educação? Ou melhor: por que perguntamos pela educação?”*. (Skliar,2003, p.195).

Uma das primeiras respostas que nossa história sugere, segundo Skliar é que, na realidade, não estamos nos perguntando por ela, mas pela instabilidade e pela insistência de suas mudanças e de suas transformações, isto é, diz ele, nós nos perguntamos para suspender, apanhar e capturar aquilo que pensamos que é a educação. (ibidem).

E, ao fazê-lo assim, invade-nos a ilusão de mudança de alguma coisa a qual não nos interrogamos. Preferimos mudar a educação – e muda-la sempre – antes de perguntar-nos pela pergunta; (...). Subjuga-nos transformar a transformação, esquecendo – ou então negando – todo ponto de partida; e a voragem de uma mudança que faça da educação algo parecido com um Paraíso tão improvável quanto impossível. (id.,p.196).

A *tarefa*⁹ de educar, para Skliar, se transformou num ato de fabricar *mesmidades*¹⁰, estabelecendo uma ordem, uma hierarquia de somas e restos, de sujeitos e predicados, de Histórias e histórias, de exclusão e de

⁹ Grifo do autor.

inclusão, de anjos e réprobos. Por outro lado, diz ele, o ato¹¹ de educar tomou outro rumo, seguiu outro caminho sobre o qual nunca se deteve, pois nunca o deu por cumprido, nunca o deu por acabado. A educação, como um ato, afirma Skliar, nunca termina e nunca se ordena.

A educação como *poiesis*, isto é, como um tempo de criatividade e de criação que não pode nem quer orientar-se para o mesmo, para a mesmidade. A educação como a construção de um outro que repercute na mesmidade. (Mèlich, 1994, apud Skliar, 2003, p.200).

E no lugar da ordem, o que este autor sugere é nenhuma outra ordem, a não ser a perplexidade. Então, pergunta Skliar, se pode pensar em uma *pedagogia da perplexidade*?¹² Uma pedagogia que, para ele, seja um assombro permanente e cujos resplendores nos impeçam de capturar a compreensão ordenada de tudo o que ocorre ao redor (...). E que possibilite a indeterminação, a multiplicação e a *babelização*¹³ de todas as palavras, a pluralidade de todo o outro (...).(ibdem).

Pensando dessa forma, Skliar aponta três maneiras possíveis de entender a educação.

1 - A pedagogia do outro que deve ser sempre apagado – esta, segundo Skliar, nega que o outro haja existido como *outro*¹⁴ e a própria negação colonial do outro e entre outras características, obriga o outro a perceber de uma vez que está mal ser aquilo que se é ou que se está sendo. Além disso, é uma pedagogia que exige que o outro diga o quanto precisa da mesmidade e que seja o outro que nos suplique que quer e que deve ser apagado.

2 – A pedagogia do outro como hóspede de nosso presente – para Skliar, essa é uma pedagogia cujo corpo é *reformado*¹⁵ e/ou se auto-

¹⁰ Grifo meu.

¹¹ Grifo do autor.

¹² Grifo do autor.

¹³ Grifo do autor.

¹⁴ Grifo do autor.

¹⁵ Grifo do autor.

reforma, fazendo, diz ele, metástase sobre o mesmo e sobre o outro; Para este autor, entre outros aspectos, é a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, dar-lhe voz para que se diga sempre o mesmo, exigir sua inclusão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo¹⁶ *colorido*, escolariza-lo para que possa parecer-se ao mesmo e *seja o mesmo*¹⁷. Essa, diz Skliar, é a pedagogia da diversidade.

Uma pedagogia da diversidade como pluralização do eu mesmo e do mesmo; uma pedagogia que hospeda, que alberga, mas uma pedagogia à qual não importa quem é seu hóspede, mas que se interessa pela própria estética do hospedar, do albergue. Uma pedagogia que reúne, no mesmo tempo, a hospitalidade e a hostilidade para com o outro. Que anuncia sua generosidade e esconde sua violência de ordem. Uma pedagogia que não se preocupa com (e que se aborrece com) a identidade do outro, mas que repete (até ficar farta) somente a ipseidade do eu. (id.,p.203).

Para o pesquisador essa é uma pedagogia colonial, quando pensa a idéia de integrar o outro “*quer dizer: reunir em um mesmo lugar, juntar o que está solto, aproximar as partes que estão separadas – e de incluído – isto é: do latim includere, derivado da composição do prefixo in+clausere e que significa enclausurar, fechar por dentro.*” (ibdem).

Ao mesmo tempo em que Skliar sugere que desconfiemos dessa pedagogia, avisa que não se trata de acreditar ou não acreditar, de reconhecer ou não reconhecer, de determinar ou não determinar a existência de uma pluralidade ou polifonia ou heteronomia de vozes, corpos, línguas, mentes, gêneros, raças, sexualidades, idades, etc. na cultura e na educação.

Não é esse ao menos neste momento, o problema. A questão radica no fato de que muitas vezes a diversidade é utilizada como um bálsamo tranqüilizante, talvez com o objetivo de anular ou atenuar os conflitos culturais e seus efeitos; um bálsamo que cria a falsa idéia de uma equivalência dentro da cultura e entre as culturas. (id.,p.205).

3 – A pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente

- é a pedagogia de um tempo outro, de um outro tempo, diz Skliar. Uma pedagogia, que, defende o autor, não possa ocultar as barbáries e os gritos

¹⁶ Grifo do autor.

desumanos do mesmo, que não possa mascarar a repetição monocórdia, e que também não possa ordenar, nomear, definir ou tornar congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro. Além disso, que não arraste o outro, que não tinja, que não albergue, que não pretenda revelar o mistério do outro.

Uma pedagogia para poder(mos) ser reféns do outro? Reféns do outro, de seu olhar, de sua expressividade. Porque, se o outro não estivesse aí – e ali, e aqui -, nossas pedagogias ficariam reduzidas a cinzas, envoltas em tempestades, dissolvidas em pura mesmidade. Porque, se o outro não estivesse aí – e ali, e aqui, afirma o autor, nossas pedagogias não nos deixariam vibrar com o outro.

Por fim, diz Skliar, uma pedagogia que acabe de uma vez com aquilo dos princípios da pedagogia de sempre (*está mal ser o que se está sendo; está bem ser o que nunca se poderá ser*)¹⁸ e que suponha outros dois princípios radicalmente outros: *não está mal ser o que se é e não está mal ser além daquilo que já se é e/ou se está sendo, ser outras coisas*¹⁹.

Esta conversa com Skliar não pretende desdizer o que disse a respeito das pedagogias *críticas, da emancipação ou revolucionária* que os autores estudados sugerem como instrumentos para lidar com a questão da educação e diversidade. O próprio Skliar não deixa de sugerir uma *pedagogia da perplexidade* ou de defender uma *pedagogia do outro que volta a reverberar permanentemente*.

Ouçó Skliar para que as considerações finais a que chego neste momento não me façam sossegar o espírito, nem me acomodem como se tivesse chegado a um silencioso estado de equilíbrio interno. Não cheguei. Não chegarei. Ouçó Skliar e também digo a ele: andei pelos terreiros e conheci Palmira de Iansã que me disse uma vez: “*É um princípio do candomblé conviver com a diferença no conflito. (...) O terreiro é um lugar de*

¹⁷ Grifo do autor.

¹⁸ Grifo do autor

¹⁹ Grifo do autor.

diferenças e não há como escamotear ou anular os conflitos porque o candomblé é a vida como ela é, barulhenta, tensa”.

Faço a Skliar, ainda, um convite. Olhemos para o terreiro para, mais uma vez, ouvir o que ele pode nos dizer sobre nossas preocupações com a educação e a diversidade.

8.4.1 - A identidade mítica

Um diálogo com Monique Augras e Paulinha de Xangô

Quero situar a discussão sobre identidade diante de um outro ponto de vista. O ponto de vista que vem do terreiro: a identidade mítica. Em 1983, em um estudo da identidade mítica em comunidades de candomblé, Augras perguntava: *“Quando dança o orixá na figura do sacerdote, onde começa a divindade? Em que fica o indivíduo?”* Mais tarde, conta Augras, a pergunta foi feita por um jovem estudante diretamente a um guia incorporado, no terreiro que freqüentava. O caboclo, de acordo com Augras, respondeu: *“Ele fica ao lado”*. Para Augras, a simplicidade dessa resposta revela uma visão diferente das interpretações etnocêntricas em que não há espaço para uma representação do “eu”, diz ela, que não seja monolítica. *“Como é possível encontrar-se dentro e fora de si ao mesmo tempo?”* pergunta Augras.

É nesse questionamento que Augras vai travar uma importante discussão sobre o paradoxo da identidade. Para quem concebe a identidade como algo estático, moldado uma vez para sempre na conjunção individual e do social, e se o “eu”, continua, é visto exclusivamente sob o ângulo da mesmidade e da unicidade, *“então a vivência da multiplicidade só poderá ser avaliada como manifestação anômala, perturbadora, reveladora de patologia”*, (id., 1995, p.111).

Augras explica que essa concepção levaria os primeiros autores brasileiros que estudaram o tema do estado-de-santo a enquadrarem os fenômenos de possessão nos termos da linguagem psiquiátrica da época. Para Nina Rodrigues (1900, p.73), este estado seria classificado de

sonambulismo com cisão e substituição de personalidade e para Artur Ramos (1951, p.244-5), a classificação encontrada vai da histeria até estados esquizofrênicos, só para resgatar dois exemplos citados por Augras em seu trabalho.

A pesquisadora situa o transe como *“um dos momentos que articulam a progressiva construção da identidade do adepto, enquanto indivíduo singular e suporte da divindade”*. Para ela, não devemos isolá-lo já que, assegura, é a totalidade do complexo ritual e mítico que lhe confere significação. Ouço o conselho da pesquisadora e o conservo. Contudo, a pergunta que Augras nos faz, *“Como é possível tornar-se outro sem perder-se?”*, experiência vivida no momento da incorporação pelo adepto, é importante demais para a discussão de identidade. Para Augras, *“Somente uma formulação teórica que pense o “eu” como unidade onde a multiplicidade se articula dinamicamente para construir o fluxo das vivências, permite-nos a aproximação.”* (id, 115). A questão fica ainda mais evidente quando Augras cita Peter Berger: *“O ‘eu’ deixa de ser uma entidade objetiva, sólida, que se transfere de uma situação para outra. Será um processo, criado e recriado continuamente em cada situação social de que uma pessoa participa, mantido coeso pelo tênue fio da memória”* (Berger 1972:127, apud Augras, ibidem).

Para esta autora, o “duplo” criado no momento da possessão é fator de metamorfose e o transe cristaliza vivências aparentemente antagônicas. É desconcertante quando a autora recupera o testemunho do místico turco Bajazet Bastrami, que, em outra época e outro contexto, diz: *“Eu fui de Deus para Deus, até que de mim se gritou para dentro de mim: ó Tu Eu!”*. (Van der Leeuw, 1970:493, apud Augras, id., p.117).

Lembremos o que Paula de Xangô respondeu quando a perguntei como ela entendia a incorporação de seu orixá. Para ela, Xangô não fica “ao lado”. *“Ele fica dentro (...) quando eu era pequena eu não entendia direito. Eu tremia, era Xangô chegando, então corria e me escondia de Xangô porque ele era muito estranho, diferente e eu pensava que se deixasse ele entrar ele*

ia me matar e eu ia morrer. (...) Foi só quando abri espaço para Xangô entrar em mim, mesmo ele ainda sendo uma coisa estranha é que perdi o medo de morrer (...) aprendi a dividir o espaço de dentro de mim com ele. Enxerga eu e enxerga Xangô. Danço eu e dança Xangô. Ando pelo terreiro e Xangô também anda. Mas sei que é Xangô, dentro de mim que me movimenta”.

Aprendendo a abrir espaço para um outro diferente de si, Paula, me parece, também realiza, ainda que de uma outra forma, o que Augras sinaliza como importante: *“Pensar o eu como unidade onde a multiplicidade se articula”*. *“Xangô, dentro de mim me movimenta”*, diz Paula. Que exemplo melhor para uma representação do “eu” não monolítica poderíamos ter? É o “outro” diferente de Paula, mas ocupando um espaço dentro dela que a movimenta, não ela sozinha.

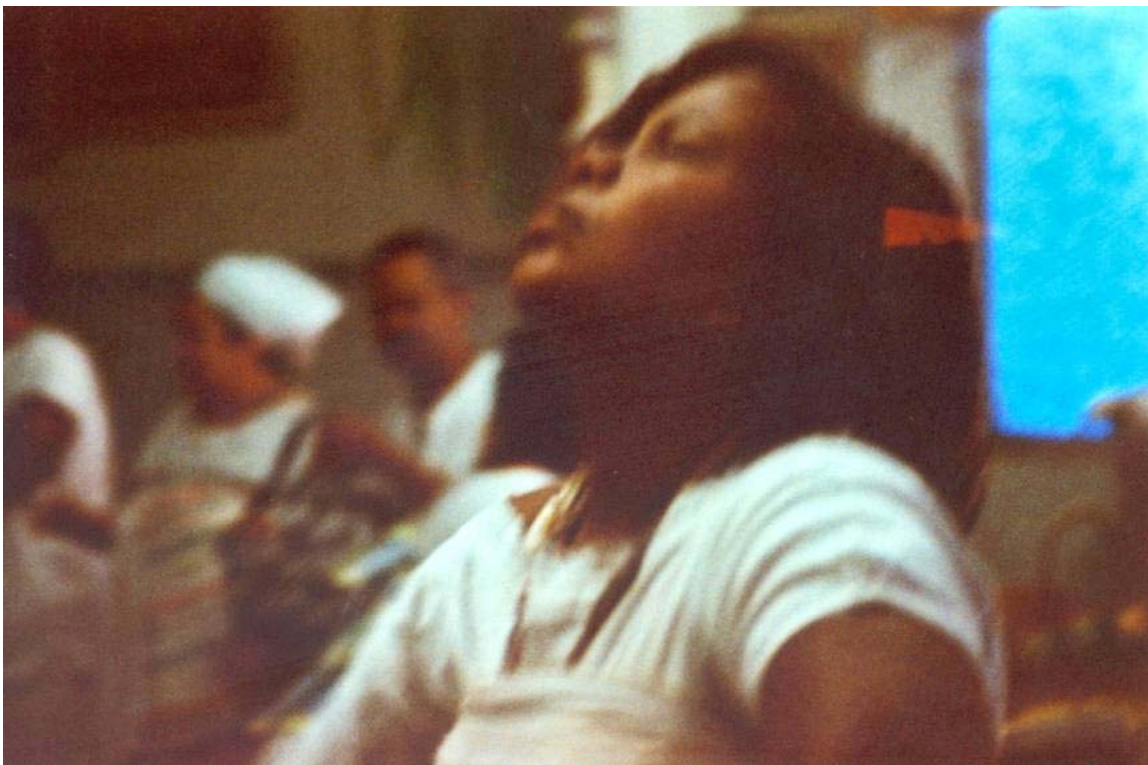
Acredito que Paulinha de Xangô diz muito para uma pedagogia que pensa a diversidade e, não sei quanto a Skliar, mas não me parece aqui que Xangô, o outro diferente de Paulinha, seja um hóspede, mas talvez seja *“o outro que volta e reverbera permanentemente”*. Como ela mesma diz, o “outro” dentro dela, é movimento e dança. Quando vemos Xangô dançar em Paulinha, vemos que não só ela “vibra” com o outro, todo o terreiro vibra junto. Talvez no terreiro possamos aprender a **pedagogia do transe** que nos leva, junto com o “outro” ao êxtase, a uma outra espacialidade que, finalmente, não controlamos, como sonha Skliar.



“Ando pelo terreiro e Xangô também anda”



“Danço eu, dança Xangô”.



“Foi só quando abri espaço para Xangô entrar em mim é que perdi o medo de morrer”



“Mas sei que é Xangô, dentro de mim, que me movimenta”. (Paulinha de Xangô).

8.5 – Das minhas próprias pontas

O inventário de mim, “aprendiz de macumbeira”

As considerações finais acima dizem do tema que investiguei, mas como disse no início desse trabalho, também eu seguiria aqui inventariada.

Digo, em primeiro lugar, das dificuldades que tive. O candomblé era um tema novo para mim e do qual não sabia absolutamente nada. Isso, contudo, não foi a principal dificuldade. Difícil mesmo foi enfrentar o mar e explico. Quase sempre que saía do terreiro, quando voltava para casa, na quase absoluta das vezes, muito tarde da noite e sozinha, seguia pela rua como se uma gigantesca onda me levasse e me afundasse. Era a grandiosidade do tema que me tomava.

De repente eu estava no fundo e me afogava bebendo todas as águas, o sal ardendo meus olhos, me perdendo na espuma e tentando em vão respirar. Por vezes eram as águas doces, mas pesadas das cachoeiras que me levavam ao fundo. Com peixes nos olhos era difícil enxergar. Foram momentos em que sabia não dar conta do tema. Eu miúda ele gigantesco.

Ficava dias afogada, perdida até que, não sei de onde, alguém também me lançava uma rede luminosa e me resgatava do fundo do mar ou do rio. Alguém me pescava. Às vezes eram as pessoas dos terreiros me trazendo ajuda ou outros amigos me trazendo também a calma necessária para não me afogar por completo. Às vezes, porém, me via na margem sem saber como cheguei e pensava: “*Quem sabe foi lemanjá*”. E se a margem fosse de um rio, certamente era Oxum que me salvava. Aqui estou eu então, na margem, exposta na areia como as fotos que fiz ao longo de todo esse tempo. Não preciso dizer que sou outra, diferente daquela que entrou pelo portão daquele terreiro em 1992. Bem que Augras me avisou e Candau me preveniu.

É por isso que preciso também fazer uma confissão para que se saiba que o que deixo aqui vai completamente impregnado por ela. Fiz muita coisa considerada errada nessa pesquisa. Não mantive a distância necessária,

qualidade, diz a norma, indispensável aos bons pesquisadores. Evidente já está que não sou uma pesquisadora neutra. Não segui a norma, me misturei demais, amei demais e fui absolutamente tomada pela paixão. Tanto é assim que vi a noite virar dia no terreiro quando Oxalá chegava em Marina, meu corpo inundava de ternura quando Oxum chegava em Gildete ou Iansã em Mãe Palmira, os rios todos correndo em mim. Oxossi quando passava quase me arrastava e o Ogun de Jussara me enche de força. Mas é o Xangô de Paulinha que me faz, sempre, respirar em brasa.

Muitas pessoas também passaram a me querer bem, outras, nem tanto. Adoro quando me dizem “*Você é da casa*”. Também aceito quando vejo olhares que me dizem intrusa. Não sei o que falar em minha defesa. Digo apenas que me tornei amiga do tempo, porque foi preciso tempo para ver as crianças crescerem no terreiro. Foram treze anos em que visitei, anotei, gravei, fotografei, conversei, festejei, partilhei. Vi Ricardo Nery escondendo a chupeta atrás do atabaque e hoje o vejo namorando no portão de sua casa. Vi Paulinha criança rindo na roda de santo e hoje a vejo com um filho nos braços. Como manter a distância quando hoje acalento Cauã nos braços enquanto Paulinha se prepara para receber Xangô? Da mesma forma vi Joyce menina e Joyce mãe. Jailson franzino e Jailson já um homem. Vi Michele pequenininha segurando as mãozinhas e torcendo o canto direito da boca para posar para a foto publicada na reportagem que fiz em 1992. Hoje, a vejo adolescente forte e espirituosa. Amei também as crianças que conheci depois, as doces Alessandra e a menina de Obaluaê, o orgulhoso Noam, o gigantesco Felipe e seu amado irmão Paulo. Vejo Luana brincando e correndo pelo terreiro com o destino lançado: futura Mãe-de-santo. Vi outras tantas crianças dançando, saudando os orixás e me ensinando muito, sempre me ensinando.

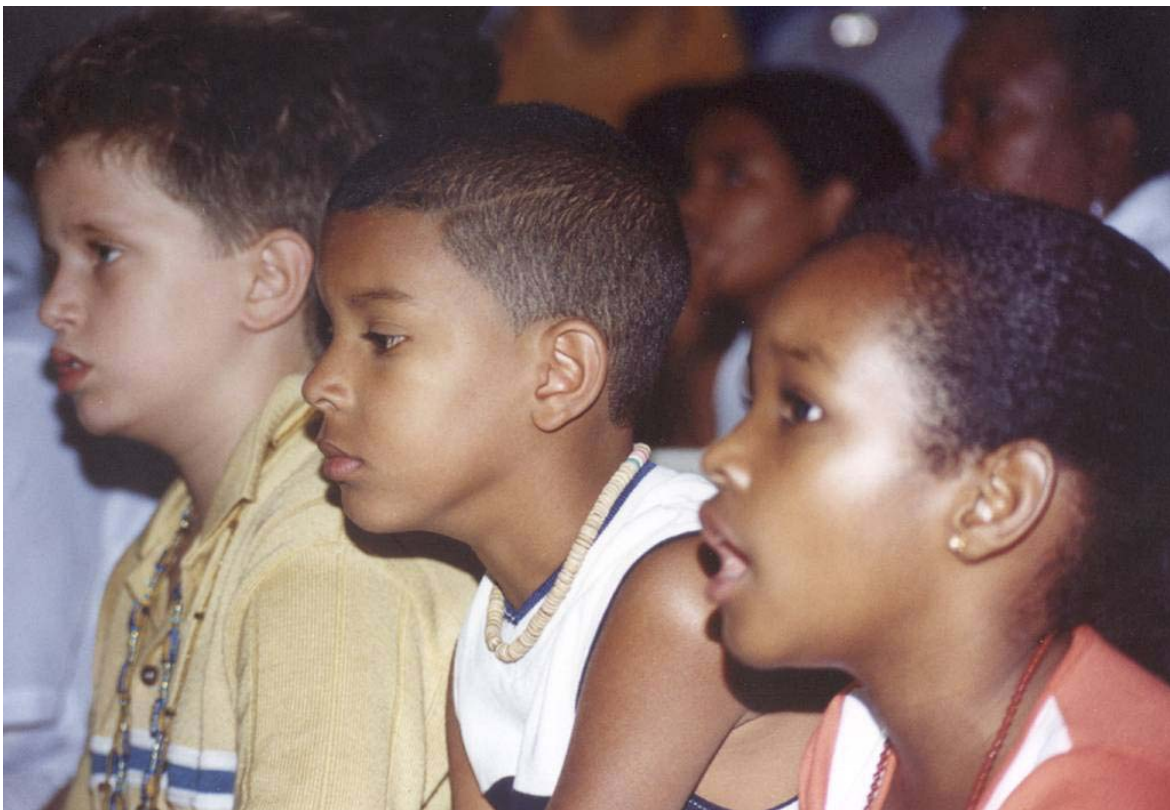
Conheci os pais das crianças, tomei café em suas casas, almocei, jantei, brinquei, ri, chorei, ouvi confidências, fiz as minhas. Quando havia festa no terreiro, era uma angústia deixar de ir. E também eles me viram mudar. Paulinha (pra variar) caçoava de mim quando me via esperando para

jogar búzios. Isso mesmo, eu, marxista-leninista-luxemburguista joguei búzios, abracei Iansã de Mãe Palmira e o Ogun de Jussara, abraços indescritíveis. Passei por momentos confusos e difíceis no final da pesquisa. Passei a acreditar em energias ruins e em energias boas. Em bons desejos, em maus desejos. Tomei banho de ervas e acendi defumadores, recomendações de Mãe Palmira e das entidades de Mário, Pai-de-santo um terreiro de umbanda. No jogo Mãe Palmira diz que sou filha de Logum Edé, orixá da caça e da pesca; filho de Oxossi com Oxum. Tia Maria, preta velha de Mário, diz que sou de Oxum, orixá do rio, deusa das águas doces, do ouro, da beleza e da vaidade e também sou de Oxaguiã, Oxalá jovem, orixá da criação. Sendo de um ou de outros, para mim é uma honra e os cultuarei em meu coração e como donos de meu ori (cabeça), ainda que não seja “feita no santo”.

Recentemente, Tia Maria me chamou de “*aprendiz de macumbeira*”. Quem sabe? O fato é que pesquisadora e tema se misturaram nas redes luminosas que lancei tentando trazer fotos e dados. No fim, eu que pescava, fiquei enredada na religião dos orixás. É extremamente difícil para mim encerrar este trabalho. Por isso este não é o fim, mas apenas o começo como me disse uma vez, um certo ogan de Oxum.



Viničius Andrade, ogan de Oxum, ao lado esquerdo de Mãe Palmira, sua Mãe-de-santo. As informações, correções e revisões de ambos foram fundamentais a este trabalho.



As crianças de terreiro vão continuar nos rituais de candomblé, na assistência durante uma festa...



espiando nas rodas de santo...



Crescendo entre pessoas e orixás...



e dançando...



e dançando...



e dançando...



1996: da esq. para dir, a partir da pessoa ao centro, atrás de Mãe Palmira: **Cláudio B. Correa**, 13 anos; **Ricardo Nery**, 8 anos; **Márcia dos Santos Maia**, 16; **Joseane dos Santos**, 9; **Tatiane V. da Silva**, 9; **Windisiane de C. Lima**, 8; **Paula Esteves**, 9; **Joyce dos Santos**, 13 e **Jailson dos Santos**, 12. Recentemente, Palmira de lansã me recordou a origem do nome de seu orixá "Ìyá Omo mésàn": a mãe de 9 filhos. Ao fazermos essa foto, em 96, ninguém contou as crianças. Mas, como aprendi, no candomblé nada é por acaso...



2005: da esq. para dir, a partir da pessoa atrás de M. Palmira: **Cláudio**, 22 anos, é *ogan* do terreiro de M. Palmira, é padeiro, barbeiro e músico, integra o grupo de pagode “Toque de Amigos”; **Ricardo**, continua *ogan*, 17 anos, está no 3º ano do ensino médio, quer ser engenheiro naval; **Márcia**, 25 anos, continua no candomblé, está no 3º ano da faculdade de direito; **Joseane**, 18 anos, não fez o santo, mas ajuda no candomblé sempre que preciso, está no 1º ano do ensino médio; **Tatiane**, 18 anos, não fez santo, frequenta o candomblé e trabalha em uma casa lotérica; **Windisiane** (Nani), 17 anos, não fez santo, talvez faça ainda, está no 3º ano do ensino médio; **Paula**, 18 anos, *iaebé* do terreiro de Mãe Palmira, acabou de ter um filho, Cauã e, como prometeu, voltou a estudar, está no 2º ano do ensino médio; **Joyce**, 21, continua no candomblé, tem um filho de 1 ano e pretende voltar a estudar; **Jailson**, 20, é *ogan* e *omoisan*. É guardião de piscina do Corpo de Bombeiros e quer fazer Educação Física. Ao contrário do que “previu” Bispo Macedo, para Paula e Ricardo, nem eles e nenhuma dessas pessoas foram “crianças problemas” por serem do candomblé.